

Nos domínios de *Clio* e *Euterpe*: possibilidades temáticas da música nas aulas de História

Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Doutora em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Programa de Pós-graduação em História do Brasil da UFPI.

Pedro Pio Fontineles Filho
Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

78

Introdução

Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo que toca, pode e deve informar sobre ele (BLOCH, 2001, p. 79).

A primeira é considerada como aquela que tem o dever de proclamar e de transmitir mensagens. A segunda é entendida como aquela que proporciona algum tipo de prazer, não o prazer físico, mas o prazer dos sentidos, da percepção. *Clio* e *Euterpe*, assim, fazem parte do universo de nove musas da mitologia grega clássica, e cuja relação tornou-se foco para pesquisadores e professores de história nas últimas décadas. Um dos grandes desafios do professor de História é equilibrar as funções principais delas duas: o ensino e a discussão de conteúdos com a valorização do prazer que a música desperta em cada pessoa. Ou seja, *Clio* e *Euterpe* devem ir para as salas de aula de maneira equilibrada, na qual *Euterpe* seja uma comprometida aliada nos domínios de sua irmã musa, e não somente uma coadjuvante.

O professor deve, então, fazer com que o aluno busque perceber o prazer da História e a construção de significados/reflexões na/pela Música. O próprio professor precisa compreender isso para promover essa mediação e interação. Como a complexidade e a quase infinitude de possibilidades de vestígios sobre a ação humana é algo característico da história, como ressaltou Marc Bloch (2001), a música entra nesse universo de testemunhos que o historiador pode utilizar em suas pesquisas e, também, em sala de aula. A utilização da

música, como instrumento didático-pedagógico, atenta para as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam que:

[...] as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não somente em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a internet, os tambores e a música (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, p. 21).

Aceitando o desafio de recorrer ao uso de canções para ensinar História, algo importante que o professor desse componente curricular precisa considerar e adotar, no momento da elaboração de seus planos de aula e na escolha das letras de canções a serem discutidas, é que essa modalidade de linguagem, assim como outras manifestações artísticas, como o cinema, a pintura, o desenho, os quadrinhos, a literatura, o teatro, deve ser pensada e compreendida, em primeiro momento, como “arte”. O que isso significa dizer?

Nesse sentido, para uma melhor compreensão das ideias aqui delineadas, resolvemos organizar o presente texto em duas seções, que, de fato, representam, em linhas gerais, as duas maiores possibilidades temáticas de discussão da história a partir da música. No primeiro momento, são apresentadas algumas considerações sobre o ensino de História mediante a utilização de músicas consideradas de protestos políticos, econômicos e sociais, ou seja, o uso de músicas pensadas como músicas de engajamento. Em seguida, as reflexões se voltam para as potencialidades temáticas de músicas que vão além do engajamento político, ampliando para estilos e ritmos musicais que não se centram naquilo que é genericamente chamada de Música Popular Brasileira. O presente texto não vai fazer uma história da música no Brasil, visto que, para isso, trabalhos como os de Marcos Napolitano (2005) já contemplam bem isso.

Basta lembrarmos de que Napolitano faz uma cronologia da música popular no país, dividindo-a em quatro períodos: o primeiro período (1917-1931), que ele chamou de nascimento da canção brasileira moderna; o segundo (1940-1950), considerado por ele como o período de invenção da tradição; o terceiro (1958-1969), período de corte epistemológico e (re) elaboração de bases estéticas, bem como da invenção da Música Popular Brasileira – MPB; o quarto período (1972-1979), no qual a MPB se torna, em vários aspectos, como o centro da história musical brasileira.

Independentemente das leituras feitas acerca desta periodização - baseada na dimensão cronológica em que o tempo é interpretado sob o viés linear -, nesse recorte e esquema propostos por Napolitano, não estão vislumbradas, de maneira mais sistematizada, as décadas posteriores, o que ainda é um grande desafio para pesquisadores, visto que a pluralidade estética, sonora, técnica, tecnológica, industrial, de produção e de consumo tornou-se tão elástica que ainda são precisos novos métodos para seu estudo e reflexão.

Isso, que para alguns pode ser considerada uma “lacuna”, reverbera, em larga medida, na dificuldade que muitos professores de História têm em utilizar letras de músicas que não se enquadram tão diretamente na sistematização elaborada por Napolitano e que tem sido seguida, com certas variações, pelos professores-pesquisadores. A própria década de 1980 ainda estaria muito atrelada aos sopros oriundos da MPB das décadas de 1960 e 1970, pois “o rock brasileiro dos anos 80, por exemplo, não chegou a negar a tradição poético-musical da MPB, como poderia parecer à primeira vista” (NAPOLITANO, 2005, p. 75). As músicas produzidas e consumidas em fins da década de 1980, mas principalmente da década de 1990 e início do século XXI, tem sido pouco utilizadas, tanto como objeto de pesquisa como recurso didático para as aulas de História, embora algumas louváveis exceções já possam ser percebidas nos “canteiros da História” (BOUTIER; JULIA, 1998).

De certa forma, os professores-pesquisadores costumam segmentar essas duas possibilidades de música para o ensino de História no seio da dicotomia entre a história social e a história cultural ou pós-moderna. No entanto, a intenção aqui não é endossar tal polarização, mas refletir sobre essa prática ainda recorrente entre os professores em seus planos de aula. Além disso, o que pretendemos, adiantando, talvez, algumas das considerações, é dizer que alguns dos pilares da narrativa história são os conflitos e as tensões. E tais pilares estão presentes tanto nas músicas ditas de engajamento como nas músicas ditas de “diversão”, pois ambas traduzem e emitem os jeitos de sentir, dizer e fazer das circunstâncias históricas que as possibilitaram existir e serem consumidas.

Ensinando e cantando e seguindo a lição: música de engajamento e protesto social

[...] até agora a história da música popular brasileira foi escrita e “enquadrada” por uma elite intelectual que despreza tudo aquilo que não foi identificado à “tradição” ou à “modernidade”, é esta elite que, em última análise - e valendo-se daquilo que Marilena Chauí chama de discurso competente – define o que é bom ou ruim, o que

merece ou não ser preservado na memória musical do país (ARAÚJO, 2005, p. 36).

Quando, em geral, os professores de História, e até mesmo alguns alunos mais “anteados”, pensam em algum tipo de música que seja útil para implementar discussões históricas em sala de aula, pensa-se nas canções que marcaram o período da Ditadura militar no país. Sinônimo de ousadia, tal intervenção pedagógica é contemplada e saudada como prática inaugural diante da adoção de tantas metodologias enrijecidas que se recusam a adotar linguagens/recursos que extrapolem os já cristalizados pelos métodos da denominada Pedagogia Tradicional. E não deixa de ser efetivamente ousado.

Todavia, não se pode ignorar que, mesmo substanciada em um interesse transgressor do método tradicional, o uso de algumas canções cristalizou-se, e muitas delas tornaram-se praticamente sinônimos daquele momento histórico-político do Brasil, não sendo muito recomendado ignorá-las nos estudos que visem problematizar tal período por meio de tais canções. Isso muito em decorrência da vitalidade e da identificação dessas criações com as configurações históricas em que foram produzidas.

Canções como *Alegria, alegria*, de Caetano Veloso, são sinalizadoras de que os artistas da época não estavam envolvidos somente com as suas carreiras, mas acreditavam na sua atuação direta na vida política. Lançada no ano de 1967, a canção de Caetano Veloso fazia críticas à opressão e à violência que a população sofria. A ironia é a principal característica da letra, buscando mencionar aspectos do cotidiano para demonstrar o autoritarismo do regime e fazer reflexões sobre a validade do anarquismo em uma realidade de privações. Por meio de uma canção como essa, o professor de História pode discutir o regime ditatorial civil-militar implantado no Brasil após 1964 a partir do olhar dos artistas que experimentaram aquele momento, inclusive mencionando a relação dos artistas com a política do período.

Temas como anarquia, democracia, exílio, liberdade, autoritarismo podem ser problematizados pelo professor por meio de uma ação em que o ensino de História seja entendido como um processo não de transmissão de conhecimento, mas como uma atitude mediadora frente ao que ele sabe e quer ensinar a seus estudantes e o que esses já incorporaram pelas vivências de cada um, no intuito de fazer com que os aprendizes não apenas visualizem o decorrer dos fatos, mas compreendam os significados e apropriações de tais conceitos, através de problematizações que provoquem neles o interesse por conhecer mais a respeito dos temas estudados, bem como sejam capazes de produzir leituras

inferenciais acerca do que leem e estudam, em que a passagem e leitura do tempo sejam consideradas e também problematizadas como construções que vão além da dimensão física, mas que sejam entendidas como elaborações humanas que as significam e ressignificam constantemente.

Outra canção que é emblemática quanto a esse uso didático nas aulas de História quando se trata desse período da história brasileira - ainda que de uma maneira menos velada, com uma letra mais explícita em suas críticas - destaca-se a canção *Para não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré. Lançada no ano de 1968, um período de forte acirramento do regime militar no país, rendeu a Geraldo Vandré algumas perseguições, culminando em sua censura. Em toda a sua letra, a canção chama a população e se rebelar de alguma maneira, especialmente nos versos “Vem, vamos embora, que esperar é não é saber/Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. A história da própria canção, que foi grande sucesso no Festival de Música promovido pela TV Record, demonstra traços das articulações políticas e dos aliados do governo.

O uso desta canção como recurso metodológico é também muito frequente entre aqueles professores que se interessam em diversificar as linguagens adotadas durante suas aulas. A vastidão de questões-problema que podem derivar do uso de tal recurso é sedutora. Entre as várias possibilidades que se apresentam, o professor de História pode, por exemplo, levantar questionamentos sobre a postura de algumas emissoras de rádio, TV, bem como de jornais e revistas, conforme a sua trajetória de apoio ou de resistência ao regime militar ou partidos políticos que estiveram ligados a tal regime. Não são poucos os artigos e trabalhos acadêmicos que já se lançaram aos estudos das relações diretas e indiretas entre música e política, sobretudo no que tange ao regime militar no país. Dentre os estudos, muitos se centram na atuação de Chico Buarque e de Geraldo Vandré, buscando, inclusive, analisar as diferenças de posturas dos dois cantores e músicos.

Em “Sabiá”, Chico fala do exílio e da vontade de voltar para a terra. Ao mesmo tempo em que mostra um saudosismo, faz uma crítica à sociedade, mostrando que tudo de que ele sente saudade nesta terra não existe mais. Podemos notar isso na seguinte estrofe: “vou voltar, sei que ainda vou voltar/vou deitar à sombra de uma palmeira que já não há/colher a flor que já não dá”. Já em “Caminhando”, Vandré fala, de forma explícita, do governo. Cita ainda a luta armada e a imobilidade das pessoas que defendem a diplomacia, podemos notar ainda uma crítica aos movimentos que pregavam “a paz e o amor”, mostrando que de nada adianta “falar de flores” àqueles que atacam com armas. Sua canção é um protesto escancarado, ao contrário do de Chico, e torna-se o hino da resistência. Podemos notar esse protesto nos seguintes trechos: “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, que esperar não é saber./quem sabe faz a hora, não espera acontecer” ou ainda no próprio título da canção “Pra não dizer que não falei das flores/Caminhado” (COSTA; SERGL, 2007, p. 37).

O professor de História, ao recorrer a tais pesquisas e às pesquisas desenvolvidas por ele, precisa dialogar com tais músicas e artistas no intuito de implementar olhares sobre o regime ditatorial, sem, no entanto, cristalizá-los ou mesmo colocá-los em uma espécie de altar, de veneração. Dessa maneira, o docente faz com que os seus estudantes percebam os diferentes níveis de tempo da história, ou seja, que os sujeitos, agentes e instituições não se constituem espontaneamente, mas sim, ao longo do tempo, sendo que este tempo é sentido e interpretado diferentemente conforme as singularidades a que cada pessoa está submetida. Por isso, a própria compreensão do tempo em suas variantes conceituais, deve ser algo que o professor leve para a sala de aula, no momento em que se utiliza de canções para pensar um dado evento histórico estudado. Nesse sentido, o professor de História vê-se na obrigação de esclarecer aos seus aprendizes que a história não se dedica somente ao estudo do passado, mas também projeta-se sobre o presente como instância para o conhecimento da história.

Ao recorrer a essas canções, o professor intenta conduzir seus estudantes a um passado, na perspectiva de atrelar as informações dos livros didáticos com outros discursos. As letras das canções produzidas no período do regime ditatorial funcionam como esse veículo de “viagem” ao passado. Ao fazer isso, o professor deve ter claro, para si e para quem ensina, que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75). Dessa maneira, estimula-se o entendimento dos acontecimentos e fatos humanos, no intuito de busca constante do conhecimento. Ao entender isso, o aluno se sente mais impelido a continuar os estudos, pois ele sabe que o diferencial na aprendizagem não é o passado em si, mas o conhecimento que se constrói sobre ele. Por esse prisma,

Como o código musical envolve a ideologia e a ‘maneira de ser’ de cada época, sua vivência estimula formas de pensamentos distintas do rotineiro, o que significa dizer que a música possibilita ao educando atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e ressignificadas em novas relações. E se a obra musical aponta determinada direção aos sentimentos do educando (ouvir música é ouvir direções), ela também descortina novas possibilidades de que ele se sinta e se conheça, pois a maneira de vivenciá-la é exclusivamente pessoal, é exclusivamente função

do receptor. Expressando sentidos irreduzíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos educandos acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser (SEKEFF, 2007, p. 133).

Essa interlocução da música com a história permite ao profissional docente discutir não só os conteúdos estipulados pelos currículos, mas aspectos da própria caracterização do conhecimento histórico. Nessas discussões, o professor pode chamar a atenção dos educandos para as nuances do tempo e das temporalidades, como dimensões inerentes à história. O professor pode utilizar uma letra de música produzida em um momento diferente do vivido por seu público alvo e lançar olhares que compreendam as circunstâncias da produção e circulação de tal música em um dado momento e como ela pode ter suas ressonâncias na atualidade de quem a ouve, ler e estuda, bem como ela se relaciona com o tempo e as possibilidades da recepção. Exemplo disso é a letra da música *Comida*, da banda Titãs. A letra traz um forte tom de crítica social, sendo lançada no ano de 1987 e, até a atualidade, faz sucesso entre os jovens que foram seus contemporâneos, como os jovens do presente, submetidos a outras singularidades do tempo presente.

Os versos “Bebida é água/Comida é pasto/Você tem fome de que?/Você tem sede de que?” chamavam a atenção para uma geração que ficou conhecida pela mídia como “geração perdida”. Vale lembrar de que “o rock brasileiro dos anos 80, por exemplo, não é tradição poético-musical da MPB, como poderia parecer à primeira vista” (NAPOLITANO, 2005, p. 75). Isso deve ser observado, porque, desde a década de 1960, foi-se criando uma hierarquia musical no país:

No topo da hierarquia musical da época havia a MPB, tida como uma música “cult”, aberta a várias tendências, desde que chanceladas pelo “bom gosto” dos setores intelectualizados ou pelas “ousadias” das vanguardas jovens. Assim o Tropicalismo, sobretudo após 1972, passou a ser considerado uma “tendência” dentro do sistema musical amplo da MPB, perdendo a aura de gênero específico e movimento anti-emepebista, sua marca em 1968 (NAPOLITANO, 2005, p. 70-71).

Muitos professores assimilaram essa postura “hierárquica” e demarcaram a MPB como a única música digna de ser levada para debates em sala de aula, esquecendo-se de que em sua condição de educador há a necessidade de manter uma conduta mais imparcial possível, em que diferentes linguagens, recursos e estilos sejam apresentados a seus discentes junto a problematizações, para que o próprio aprendiz faça a análise, a comparação entre os estilos e linguagens e, por fim, produzam a síntese e a apreciação do que estudou. Não

devendo estas ações ficarem exclusivamente a cargo do professor, como tem ocorrido predominantemente nas ações pedagógicas adotadas no ensino.

Não se pretende, nem temos a pretensão de propor aqui, a imparcialidade, como prática absoluta, haja vista reconhecermos que isso não é possível em sua completude, visto que o historiador está envolto em noções de redes de verdade. Não é à toa que Carlo Ginzburg sugeriu que “uma distinção deve ser feita entre a verdade, como um princípio regulatório, e os critérios de verdade” (GINZBURG, 2011, p. 358). O seu “juízo” das fontes (músicas), por outro lado, não pode ser guiado por gostos pessoais ou preconceitos, pois, dessa maneira, ele estaria desconsiderando a validade de outras fontes sem critérios científico-acadêmicos.

A música, em sua variedade de gêneros e estilos, apresenta inúmeros “rastros”, cabendo ao historiador/professor seguir tais rastros e construir sua narrativa, tanto quando as utiliza como fonte ou como tema pesquisa, mas, sobretudo, quando as adota como metodologia de ensino em seus planejamentos de aula. Na década de 1980, tem-se a comemoração do fim do regime militar e a evocação das eleições diretas. Nesse espírito, os músicos e cantores tecem suas críticas à política, à economia e à sociedade. É o momento em que se pede mais transparências nas ações e manifestações políticas, muitas vezes exigindo isso também para a linguagem artística, inclusive a musical. É o momento no qual, por meio de músicas como *Brasil*, composta por Cazuza, Jorge Israel e Nilo Romero, se grita:

Brasil,
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Não me convidaram pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer
Não me sortearam
A garota do “fantástico”
Não me subornaram
Será que o meu fim
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada pra só dizer sim, sim
Grande pátria desimportante
Em nenhum instante

Eu vou te trair
(não vou te trair).

Nessa canção há uma crítica ao comodismo, à falta de engajamento e ao poder da mídia durante os anos 80, sobretudo ao controle e manipulação feitos pela televisão, que gera uma sociedade pouco questionadora e com um acentuado grau de apatia social. Geralmente esta canção é adotada para discutir o período histórico de sua composição, mas também, por meio do trabalho educativo com canções é possível produzir a “mistura dos tempos” (SERRES, 2004), haja vista que canções como esta permitem estudar diferentes tempos e suas mudanças e permanências, como ensinam as pesquisas acadêmicas no seio da historiografia mundial e nacional durante o século XX.

A esse respeito, o papel da mídia, seja ela televisiva ou impressa, é uma temática bastante atual, podendo inclusive contribuir para estudar diferentes momentos históricos, como a onda manifestações que ocorreram no país no ano de 2013, nas quais muitos jovens não sabiam explicar as razões de sua participação, sendo influenciados pelas notícias dos telejornais. Circunstâncias como essas exigem dos professores intervenções pedagógicas que permitam aos jovens discutam as situações experimentadas no presente, mas diante de problematizações que os dotem de condições de entendê-las em sua historicidade, não apenas vivê-las de maneira mecânica.

Ainda sob essa perspectiva, a questão da fome, da miséria, do desemprego, de políticas assistencialistas, denunciadas nas letras do pop rock nacional na década de 1980, parecem ser reformuladas e, de certa forma, renovadas ao longo da história administrativa do país, mas é preciso permitir – e criar condições – que os estudantes percebam as transformações geradas dentro do que parece ser meramente a continuidade de ações. Essa temática pode ser discutida no momento em que se debate sobre os pontos positivos e negativos de programas sociais implantados no Brasil nas últimas décadas.

Na década de 1990, as músicas de protestos ficaram, em certa medida, diluídas, mas alguns cantores e bandas ainda apresentavam suas críticas. Exemplo disso está a canção *Hoje eu tô feliz (matei o presidente)*, de Gabriel, O Pensador, lançada em 1992/1993. Na letra, o compositor deixa bem clara a sua intenção de falar sobre o período de impeachment do então presidente Fernando Collor de Melo. Com tal letra, o professor de História pode conseguir levar para a sala de aula inúmeras informações e questionamentos acerca daquele governo, da atuação de estudantes, conhecidos como “caras pintadas”, das articulações políticas para que o impeachment acontecesse e, mais uma vez, do papel da mídia. Mas é preciso que o

professor situe o autor da canção e de suas posturas diante do ocorrido, percebendo-o não apenas como um interlocutor do tempo narrado na canção, mas também como um sujeito que assumia condutas e se posicionava perante o narrado e o vivido durante a década de 1990.

Ao situar o autor em suas circunstâncias, o professor estimula seus estudantes a perceberem que não há imparcialidade nos discursos e que, mesmo as canções, têm em si juízos de valores e são carregadas de significados e de significantes, não podendo – como nenhuma outra fonte histórica pode ser – ser tratadas como sinônimo do vivido, mas apenas como uma das possibilidades de seu entendimento.

Gabriel, O Pensador gravou inúmeras canções que versavam sobre temáticas diversificadas, geralmente de cunho contestatório e denunciativo, em que a dimensão histórica é recorrente: política, cultura, economia, preconceitos, educação. Tornou-se uma referência de canção de protesto e de crítica durante a década de 1990. A canção *Mentiras do Brasil* faz uma reflexão sobre os estereótipos e “mentiras” que são disseminados sobre a realidade brasileira. Na letra dessa canção ele questiona frases cristalizadas no imaginário, como “Deus é brasileiro”, “a justiça é cega”, “o Brasil é o país do futuro”, “o brasileiro é cordial”, “o pobre é malandro” e muitas outras. Essa canção permite ao professor discutir as noções de identidade e orientar os alunos de que é preciso desnaturalizar certos conceitos e concepções. Até mesmo porque o estilo musical adotado por Pensador - o rap - é pautado naquilo que Santuza Cambraia Naves (2004, p. 43) denominou de “colagem”, em razão do procedimento intertextual adotado pelas composições.

Ao professor de História, ao trazer para sala de aula músicas de outras décadas e suscitar questões presentes, cabe ter a cautela para não cair em anacronismos e compreender as demandas geradas no tempo da composição e veiculação pública da canção, para que o estudante não confunda essas circunstâncias com as vividas durante o tempo em que ele a analisa, embora muitas das temáticas – sobretudo as de críticas sociais – continuem existindo. Precisa, portanto, o educador formado em História, conscientizar seus educandos da relevância do tempo para essa compreensão, para que confusões sobre as temáticas e sujeitos abordados não sejam tratados fora de sua temporalidade e de seu espaço, sendo, inclusive, esta uma das maiores orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

Na maioria dos casos, estudos com canções enveredam, no componente curricular de História, por discussões de cunho epistemológico em que o entendimento teórico é fundamental para entender o que se entende e se valida por história e quais seus encaminhamentos metodológicos de pesquisa do conhecimento produzido no seio universitário, que mantém direta relação com o que é inserido e trabalho no currículo escolar

da Educação Básica, que, por sua vez, vai produzir o público consumidor/produtor do que é pensado pela historiografia. Daí o professor necessitar estar a par dos debates travados, na oficina da História, acerca dos contatos da história com o que ocorre dentro e fora da Academia e da escola, bem como na sociedade em elas estão inseridas.

Por isso, não se pode ignorar que:

[...] A música, a menos que não passe de rabiscos casuais em sons, tem o seu lugar na história geral das ideias, pois sendo, de algum modo, intelectual e expressiva, é influenciada pelo que se faz no mundo, pelas crenças políticas e religiosas, pelos hábitos e costumes ou pela decadência deles; tem sua influência, talvez velada e sutil, no desenvolvimento das ideias fora da música (RAYNOR, 1986, p. 14).

Com esses tipos de letra de canções, o professor deve oferecer ao estudante um leque de questionamentos para promover a leitura analítica da proposta da letra. Questionamentos tais como: Em que momento a música foi gravada e divulgada? Quem são os sujeitos envolvidos (compositores, intérpretes, gravadoras, público consumidor, mídias de divulgação e circulação)? Qual a realidade político-partidária do período? Que aspectos criticados naquele momento podem ser pensados como crítica na atualidade? Quais as consonâncias e dissonâncias daquele período com o momento em que essa composição é estudada e apropriada?

Essas perguntas não se esgotam, pois, conforme os interesses do professor, da equipe pedagógica e gestores da escola, como objetivos e metas a serem alcançados, mediante a interação com os discente, outros questionamentos e direcionamentos argumentativos podem surgir.

Entre versos e versões: música, história e práticas

Cabe ao professor transformar-se, assumir que não lhe cabe mais simplesmente informar, mas explicar, estabelecer conexão entre o universo cultural dominado pelo aluno e patrimônio cultural da humanidade (PINSKY, 2013, p. 157).

Outra possibilidade de se discutir as letras de músicas como aparato para as aulas de História se refere às letras que remetem a questões temáticas, ou seja, a temas que, *a priori*, não se assemelham ao caráter de engajamento e de crítica política, como o foram as músicas produzidas durante o regime militar no país.

Que tal discutir questões de gênero, por exemplo? As relações da História com os agenciamentos do corpo, a história das mulheres, da sexualidade são temáticas que têm povoado as narrativas históricas, inclusive com inúmeras pesquisas e publicações acadêmicas. Então por que não levar essa temática para a sala de aula, por meio da música?

A música *Xote das Meninas*, de Luiz Gonzaga e de Zé Dantas, pode ser uma ótima ferramenta para se discutir as relações de gênero como expressão de discursos que se circunscrevem no seio de um repertório cultural. Nos versos da música, o pai está assustado com a jovem que não se comporta mais como menina, sendo vista, pelo pai, como adoentada. Aliás, comportamentos desviantes daquilo que se prescreve nos tradicionalismos culturais em geral, ao longo da história, são vistos como “doentios” ou como “doença” mesmo. Evidente que a preocupação exposta na música está relacionada com o início da vida sexual, não é à toa que, no início da letra, é feita uma alusão ao aflorar do mandacaru.

Os códigos de conduta da época e daquela região sugeriam que as mulheres não podiam se desligar, não podiam ficar se pintando e suspirando pelos cantos da casa. Vale lembrar que a música foi gravada pela primeira vez no início da década de 1950, precisamente no ano de 1953. Ou seja, a sociedade brasileira ainda estava fortemente marcada com valores do início do século XX. Aquela década trazia aspectos conservadores em relação aos espaços de atuação da mulher e para a sua conduta. A mulher perfeita não era aquela que pensava em namorar, pois ela não podia pensar em seus desejos. A mulher ainda era encarada com um indivíduo a ser preparado somente para a maternidade e para os afazeres domésticos. A mulher não podia ter direito ao próprio corpo, a satisfazer os seus desejos. Seus cuidados deviam ser dedicados unicamente ao marido, aos filhos e a casa. Somente ao homem era permitido e autorizado o prazer obtido por meio da sexualidade.

Essa caracterização da mulher em uma identidade “vazia”, ou melhor dizendo, uma identidade secundária e dependente, faz parte de uma série de músicas que colocam o lugar da mulher em uma expressão de subserviência, que vem de momentos anteriores. A canção *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataufo Alves e Mário Lago, foi gravada no início da década de 1940 e cantada nos carnavais de 1942 em diante, retrata a figura de uma mulher resignada, que vive feliz por estar à sombra de um homem:

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza

Tudo o que você vê, você quer
 Ai meu Deus que saudade da Amélia
 Aquilo sim que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 E quando me via contrariado dizia
 Meu filho o que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia que era a mulher de verdade.

Um ponto interessante, é que a letra da composição começa descrevendo uma mulher, que não tem nome, mas que está sendo considerada desagradável por querer “luxo, riqueza”. A mulher deve se conformar com a simplicidade e com as necessidades, com as carências de toda natureza. Este é o exemplo de mulher a ser seguido, que não questiona, que não se revolta e que até passava fome, mas a tudo considerava bonito, sem reclamações, mas que é tratada com saudosismo pelo compositor, como se não mais fosse a postura assumida pela companheira com quem estava convivendo no presente da narrativa. Essa composição demonstra ao menos dois tipos de mulheres: aquela que é exigente é tratada como insensível e a “Amélia”, que assume os domínios do ambiente privado, do lar e deve se contentar com recursos parcos, sem fazer exigências alguma ao companheiro.

Em um sentido semelhante, em que a mulher é feliz mesmo no sofrimento, há a marchinha de carnaval, *A mulher do leiteiro*, imortalizada na voz de Aracy de Almeida e cantada com grande sucesso nos carnavais de 1942. Nela, tem-se o seguinte:

Todo mundo diz que sofre
 Sofre, sofre neste mundo
 Mas a mulher do leiteiro sofre mais;
 Ela passa, lava e cose
 E controla a freguesia
 E ainda lava as garrafas vazias.

E o leiteiro, coitado!
 Não conhece feriado
 Se encontra satisfeito
 Toda noite é sereno
 E a mulher dele
 Que trabalha até demais
 Diz que tudo que ela faz
 Ainda é café pequeno

Algo comum às marchinhas de carnaval das décadas de 1930, 1940 e 1950, era o fato de serem muitas delas cantadas por mulheres. Isso funcionava, em certa medida, como uma

estratégia para amenizar as possíveis interpretações negativas que a letra da canção poderia despertar. As cantoras eram vistas como divas, como musas dos carnavais daquela época, o que contrastava com o ideal de mulher expresso nas músicas.

No mesmo instante no qual as músicas demarcam espaços de atuação e de condutas das mulheres, obviamente que legitimam os lugares masculinos. O homem tem sua identidade constantemente controlada no sentido de manter sua pretensa “superioridade”, seja física ou intelectual.

O professor de História deve levar a discussão para a sala de aula acerca das relações de gênero, chamando atenção para o fato de que, à medida que as próprias mulheres foram ganhando mais liberdade de expressão e de controle com o seu corpo e sua sexualidade, as músicas começaram a trazer letras em que a mulher esboça certa autonomia. É preciso que ele também historicize essa trajetória ao lembrar que tal liberdade foi impulsionada pelos desenvolvimentos e disseminação de métodos contraceptivos e maior inserção da mulher no mercado de trabalho. Algumas canções, mais atuais, sugerem uma mulher mais segura de suas atitudes e de sua vida:

E deixa de ser mulherengo homem
O dia todo pensando em mulher
Você tá doido prá ficar sozinho
E tá querendo ficar a miguér...

Bem que minha mãe falou
Prá eu não casar com você
Chego em casa do trabalho
Você tá vendo TV...

Passa o dia reclamando
Querendo me provocar
O que eu penso de você
Caladinho!
Que eu vou dizer:...

Safado!
Cachorro!
Sem-vergonha!
Eu dou duro o dia inteiro
E você colchão e fronha...(2x)

.....
E de noite
Faz tipo mansinho
Quer beijinho, carinho
Quer me conquistar
Sai prá lá
Que eu já tô vacinada
Você não mudou nada

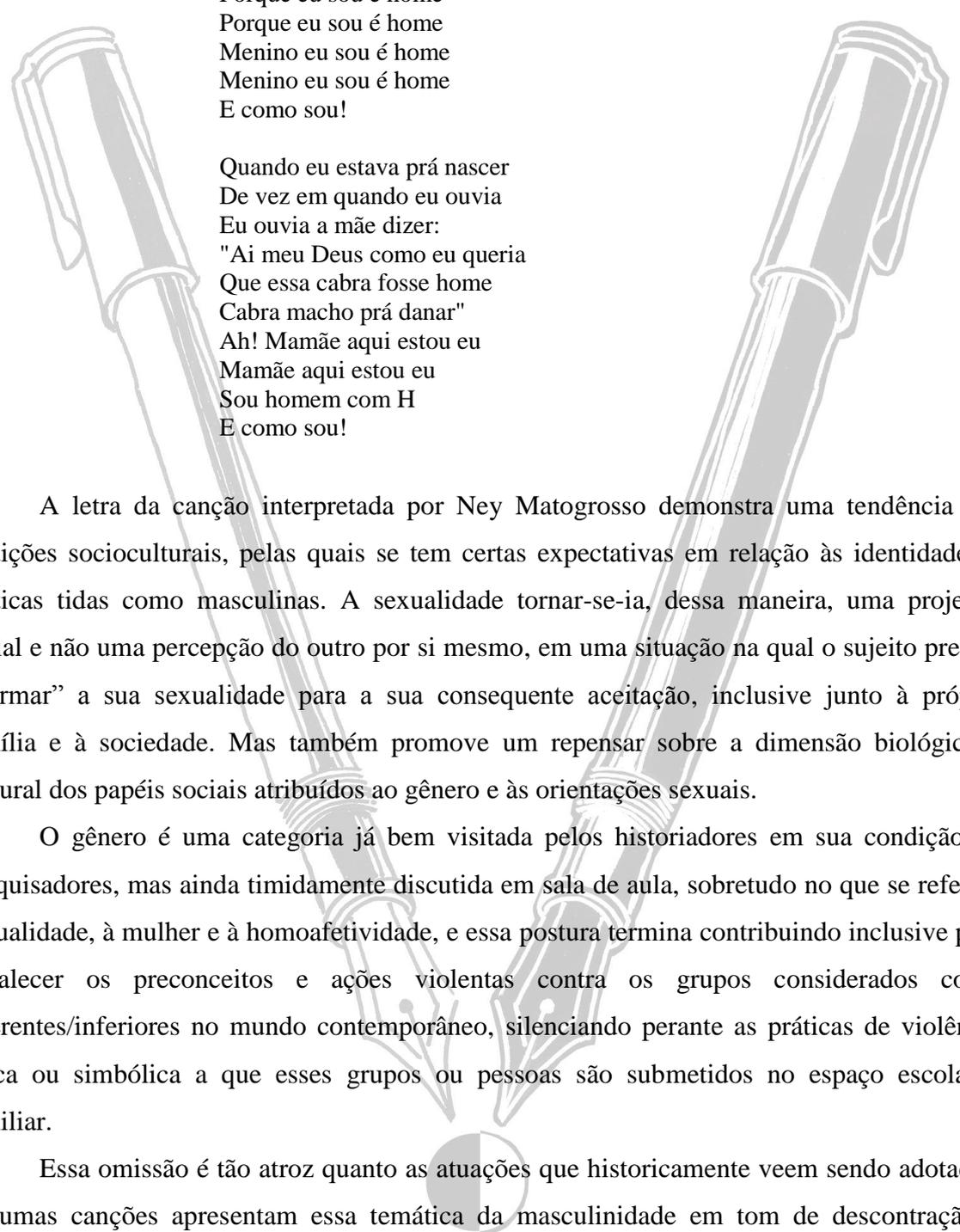
Caladinho!
Que eu vou falar...

Nas relações de gênero algo fundamental a ser discutido são as disputas pelo poder, seja ela sobre o corpo, seja sobre as condutas e sentimentos. Na letra da canção eternizada na voz da cantora Cláudia Leite do grupo Babado Novo, há uma profusão de atitudes, muitas delas que, aparentemente demonstrando a autonomia da mulher, de fato, a localiza ainda mais em uma situação de submissão, mesmo que em moldes diferentes daqueles que eram cantados nas décadas anteriores nas marchinhas de carnaval e forró. Ao mencionar a mulher que chega do trabalho e ver o marido/companheiro em casa remonta aos aspectos da inserção da mulher nos espaços públicos e no mercado de trabalho. Há, nessa letra, a mescla de dimensões da vida privada, da intimidade com a vida pública. Nesse sentido, “[...] temas da intimidade mostram sua face política, sistemas de poder e subordinação ganham relevância, tudo isso sem perder de vista a dialética de curta e longa duração histórica na construção desses mesmos processos” (COSTA, 2003, p. 188-189).

Por tal perspectiva é que se pode, por meio dessa canção, despertar nos estudantes a compreensão das discontinuidades, ou seja, da coexistência de experiências e práticas que ocupam temporalidades distintas e diversas. No mesmo ambiente social em que se tem uma mulher que trabalha e que se destaca no espaço público, ela ainda se submete a manter uma relação amorosa ou de intimidade, na qual ela sustenta financeiramente o seu parceiro, visto que ele tem o abrigo fornecido por ela, mas que não coopera com ela nem nas relações domésticas, nem tampouco a respeita emocionalmente haja vista insinuar que ele é infiel, mas que ainda a subordina na dimensão sexual. Nessa situação é que aparece a dialética da curta e da longa duração, com permanências da postura de que a mulher deve “cuidar” do marido, mesmo ela demonstrando certa “revolta” com a situação de parasitismo de seu parceiro.

Essas questões auxiliam muito a trabalhar a história de gênero e como homens e mulheres são construídos e definidos dentro de valores culturais de conduta e ação, bem como em uma contínua interrelação entre ambos e as definições do que é considerado moralmente correto e incorreto pelos grupos humanos e sua situação de dignidade ou indignidade diante do cenário histórico em que isso é elaborado.

Em outro setor analítico, mas ainda na mesma dimensão das relações de gênero, é possível discutir as masculinidades a partir de músicas que falam da homoafetividade. Na canção *Homem com H*, autoria de Antonio Barros e interpretada por Ney Matogrosso, é um símbolo de como a sociedade prescreve condutas para o uso e agenciamento do corpo:



Nunca vi rastro de cobra
Nem couro de lobisomem
Se correr o bicho pega
Se ficar o bicho come
Porque eu sou é home
Porque eu sou é home
Menino eu sou é home
Menino eu sou é home
E como sou!

Quando eu estava prá nascer
De vez em quando eu ouvia
Eu ouvia a mãe dizer:
"Ai meu Deus como eu queria
Que essa cabra fosse home
Cabra macho prá danar"
Ah! Mamãe aqui estou eu
Mamãe aqui estou eu
Sou homem com H
E como sou!

A letra da canção interpretada por Ney Matogrosso demonstra uma tendência das tradições socioculturais, pelas quais se tem certas expectativas em relação às identidades e práticas tidas como masculinas. A sexualidade tornar-se-ia, dessa maneira, uma projeção social e não uma percepção do outro por si mesmo, em uma situação na qual o sujeito precisa “afirmar” a sua sexualidade para a sua consequente aceitação, inclusive junto à própria família e à sociedade. Mas também promove um repensar sobre a dimensão biológica e cultural dos papéis sociais atribuídos ao gênero e às orientações sexuais.

O gênero é uma categoria já bem visitada pelos historiadores em sua condição de pesquisadores, mas ainda timidamente discutida em sala de aula, sobretudo no que se refere à sexualidade, à mulher e à homoafetividade, e essa postura termina contribuindo inclusive para fortalecer os preconceitos e ações violentas contra os grupos considerados como diferentes/inferiores no mundo contemporâneo, silenciando perante as práticas de violência física ou simbólica a que esses grupos ou pessoas são submetidos no espaço escolar e familiar.

Essa omissão é tão atroz quanto as atuações que historicamente veem sendo adotadas. Algumas canções apresentam essa temática da masculinidade em tom de descontração e brincadeira, mas devem ser utilizadas como sinalizadoras das formas de pensar da sociedade sobre tal. No ano de 1997, Tiririca gravou um CD que tinha uma música, *Ele é corno, mas é*

meu amigo, falando, de maneira aparentemente brincalhona, da temática de duas dimensões da vida masculina: a traição e a masculinidade propriamente dita:

Amizade é a melhor coisa do mundo
Num amigo de verdade não se vê defeito
Como disse o poeta:
O amigo é pra se guardar no lado esquerdo do peito

Amizade é a melhor coisa do mundo
Num amigo de verdade não se vê defeito
Como disse o poeta:
O amigo é pra se guardar no lado esquerdo do peito

Ele é corno, mas é meu amigo
Ele é viado, mas é meu amigo
Ele é baitola, mas é meu amigo
Ele pode ter defeitos, mas é meu amigo

Ele é corno, mas é meu amigo
Ele é viado, mas é meu amigo
Queima a ruela, mas é meu amigo
Ele pode ter defeitos, mas é meu amigo

Na letra da canção ainda se vê perpetuados alguns estereótipos e preconceitos, considerando a homoafetividade e a traição como “defeitos” que desqualificariam o homem e que impediriam sua aceitação social. Ser amigo de quem manifestasse esses atributos é tido na canção como uma concessão, um ato de tolerância, quando o que se deve discutir é que não deve ser considerado um favor respeitar as orientações sexuais, mas um direito assegurado. Temática semelhante aparece na letra da canção *Robocop Gay*, do grupo musical Mamonas Assassinas. Trazer esse debate para a sala de aula, por meio de tais músicas, é, não só fazer inferências sobre as práticas sexuais entre os diferentes momentos da história humana, mas promover uma discussão histórica e social mais ampla e atual. Essas canções relacionadas à condição sexual dos homens remete às proposições feitas por Roberto Damatta, em seu texto *Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina* (2010), discutindo sobre as funções sociais, culturais e históricas que algumas práticas assumem na manutenção de condutas.

Essa disputa de poder, manifestada pelos discursos historicamente construídos acerca dos papéis e espaços de homens e mulheres, faz despertar outro questionamento: o macho tem futuro? Essa pergunta é feita por Jaime Pinsky (2013) e ele diz que

Pouco instrumentalizados para o que está para chegar nas próximas décadas (enquanto as mulheres continuam se preparando para o futuro), nós, homens, ainda agimos como nossos pais (e avós): acreditamos que manifestações de

afeto podem ser expressas materialmente. Entupimos os quartos de nossos filhos com brinquedos em troca do carinho que não temos tempo a oferecer. Destinamos às nossas mulheres flores, joias e jantares caros como substitutos de conversas inteligentes, amor e sexo. São soluções pobres, de machos desorientados. Que estão correndo grande risco de perder a hegemonia (PINSKY, 2013, p. 138).

São essas reflexões que, ao trabalhar as músicas que falam de homens e mulheres, que o professor deve promover em sala de aula, no intuito de despertar os seus aprendizes para questões de relações sociais e sua direta relação com os valores culturais construídos em cada momento de nossa história. Não se espera que os professores comecem a criar listas de músicas que podem ou não podem ser ouvidas por seus estudantes, em que um tipo de Índice musical seja proposto, cujos ditos e interditos musicais sejam definidos pelos docentes e adotados nas Universidades e escolas.

Muito pelo contrário. Os professores devem ter o discernimento de que o seu papel é oferecer olhares, interpretações, chaves de leitura, para tentar alargar o posicionamento de seus alunos frente às mensagens e discursos imersos nas músicas. É preciso pensar que, indo além do que fala Jaime Pinsky, os machos não estão desorientados, pelo contrário. Estão orientados por discursos e práticas que estão sendo perpetuadas por brincadeiras, piadas, músicas, brinquedos, rituais religiosos, familiares e escolares. Tomar as letras das canções para pensar a sexualidade é partir do princípio de que é preciso entender não a sexualidade como um objeto definido e pronto. Mas, como alerta Michel Foucault (2008), deve-se partir das práticas discursivas e não-discursivas que foram se coadunando ao ponto de se constituir, aparentemente, como objeto. Dessa forma, utilizar as letras das canções permite ao professor de história implementar uma abordagem caleidoscópica, centrando sua atenção nas produções culturais e não nos objetos como elementos naturais.

Outras temáticas, como o preconceito étnico, também podem ser tomadas pelos professores, incluindo, em suas aulas, discutindo abordagens sobre afro-descendência, por exemplo. Basta lembrar de que a questão étnica no Brasil, bem como os preconceitos que giram em torno dela, ainda geram inúmeros debates e conflitos. Recentemente, a música *Nega do cabelo duro*, de Luiz Caldas e Paulinho Camafeu, foi alvo de críticas, vindas da deputada estadual Luiza Maia, da Bahia:

Depois de apresentar um projeto propondo proibir, em nível estadual, o patrocínio público para artistas de pagode que cantem músicas com letras que humilhariam as mulheres, a deputada estadual Luiza Maia (PT) investiu nesta quarta-feira contra o criador da axé music Luiz Caldas e uma das músicas-símbolo do movimento, surgido na década de 1980, Fricote, de

autoria de Caldas e Paulinho Camafeu. Casada com o prefeito de Camaçari, Luiz Caetano (PT) e, portanto, primeira-dama do município, ela resolveu "punir" Luiz Caldas determinando que fosse cortado 30% do cachê do artista que se apresentou recentemente na cidade e cantou Fricote, "cuja letra apresenta cunho racista e depreciativo às mulheres negras", acredita a parlamentar. Conforme ainda a deputada a canção "abala a autoestima da mulher negra, internalizando no imaginário coletivo a imagem de que ela é, entre outras coisas, feia e desleixada, o que se constitui também como uma forma de violência simbólica". Em viagem pelo interior da Bahia, Luiz Caldas preferiu não comentar a atitude da deputada, mas sua assessoria de imprensa lamentou que Luiza Maia não saiba separar "obras lúdicas das chulas" e acredita ainda que a deputada está "desconectada" com a realidade. A assessoria negou que a proibição de cantar Fricote estaria em contrato mesmo porque isso seria inconstitucional, pois caracterizaria censura. Luiz Caldas teria cantando os versos "nega do cabelo duro/que não gosta de pentear/ quando passa na Baixa do Tubo/ O negão começa a gritar..." pois foi uma exigência do público que assistia ao seu show. A assessoria não quis revelar quanto foi o cachê do cantor, mas disse que não pretende reclamar judicialmente devido ao corte (Correio Nagô, 22 dez 2011).

A partir dessa música, e do conflito gerado por ela décadas depois de seu sucesso, é possível discutir a temática da afro-descendência, aplicando as determinações das leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-brasileira e indígena", na educação básica, nas escolas públicas e privadas no Brasil. Discutir com a comunidade escolar o que permite que uma canção seja composta, gravada, que circule em diferentes veículos midiáticos, assumindo a condição de um grande sucesso de audição em uma década e que em décadas posteriores seja alvo de críticas e de punições, permite que o estudante tanto estude o teor da canção, quanto as circunstâncias históricas em que ela é apropriada e pensada. Isso possibilita entender não apenas a canção, mas a sociedade que a consome ou a condena como produto musical.

Uma letra que pode ajudar a pensar a história da relação dos negros e os europeus, a miscigenação, está na canção *Negros*, cantada por Adriana Calcanhoto. Na composição, estão evidenciadas as polaridades histórico-culturais dos espaços e dos estereótipos sobre os brancos e sobre os negros:

A música dos brancos é negra
 A pele dos negros é negra
 Os dentes dos negros são brancos
 Os brancos são só brancos
 Os negros são retintos
 Os brancos têm culpa e castigo
 E os negros têm os santos
 Os negros na cozinha
 Os brancos na sala
 A valsa na camarinha

A salsa na senzala
 A música dos brancos é negra
 A pele dos negros é negra
 Os dentes dos negros são brancos
 Os brancos são só brancos
 Os negros são azuis
 Os brancos ficam vermelhos
 E os negros não
 Os negros ficam brancos de medo
 Os negros são só negros
 Os brancos são troianos
 Os negros não são negros

É possível, então, partir das letras das canções e sensibilizar os discentes para as possibilidades de discussão para as quais as letras remetem. A exploração, escravidão, domínio, poder, são conceitos e conteúdos que podem ser abordados com músicas com essa temática étnica. Nesse sentido, Gabriel, O Pensador, já escrevera e cantara, na canção *Lavagem Cerebral*, posteriormente regravada com o nome de *Racismo é Burrice*:

Não seja um imbecil
 Não seja um ignorante
 Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
 O quê que importa se ele é nordestino e você não?
 O quê que importa se ele é preto e você é branco
 Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
 Se você discorda, então olhe para trás
 Olhe a nossa história
 Os nossos ancestrais
 O Brasil colonial não era igual a Portugal
 A raiz do meu país era multirracial
 Tinha índio, branco, amarelo, preto
 Nascemos da mistura, então por que o preconceito?

A própria renomeação da canção pelo compositor, visando dar ênfase ao teor do que era tratado pela composição em si, junto à temática e ao ensinamento sobre a história brasileira, implica em inúmeras possibilidades de estudo e de problematização em uma aula de História, que, além de possibilitar o entendimento dos objetivos na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 1998), em que o aprendizado de História não se dê meramente na perspectiva mecânica, mas de maneira inferencial e que contribua para o entendimento das relações sociais vigentes no país e no mundo no tempo presente. Evidenciar essa preocupação permite desenvolver não só o cognitivo, quanto alarga a dimensão do sensível e do compromisso do ser humano com ele próprio e com a sociedade e suas demandas.

No mesmo esforço de Gabriel O Pensador, Chico César também cantou uma composição de André Abujamra, intitulada de *Alma não tem cor*:

Alma não tem cor
Por que eu sou branco?
Alma não tem cor
Por que eu sou negro?

Branquinho
Neguinho
Branco negão
Percebam que a alma não tem cor
Ela é colorida
Ela é multicolor

Azul amarelo. Verde, verdinho, marrom.

São inúmeras as canções que abordam tal temática, basta lembrar-se de *Preto e Branco* (Daniela Mercury. Composição de Dudu Fagundes e Santos Diniz), *Canto da Cor* (Reflexos. Composição de Moisés e Simão), *Reis e Rainhas do Maracatu* (Milton Nascimento), *Canto das Três Raças* (Clara Nunes. Composição de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro), *Festa Para um Rei Negro* (Clara Nunes), dentre outras mais. A intenção aqui é a de exemplificar a possibilidade e a necessidade de coerência dos debates, mediados pelas exigências das leis educacionais brasileiras, mas sem comprometer o entendimento da História e de suas especificidades, sobretudo na compreensão dos tempos que se apresentam em tais estudos.

Os professores também precisam entender que, nem sempre e talvez para muitos jovens e adultos, o que menos importa em uma canção é a sua letra. Muitas pessoas ouvem certas músicas somente pelo ritmo, pela melodia, pela batida. É o caso, por exemplo, de inúmeras pessoas que gostam de músicas em Inglês sem entender nada naquele idioma. O professor de História deve compreender, tal como um antropólogo, um sociólogo e um linguista, que há situações diferentes para o consumo e produção. Além disso, o historiador-professor não pode se esquecer de que os limiares da música estão inscritos, também, nos campos de discussão do que venha a ser cultura e como tal cultura se manifesta e se apresenta das mais variadas formas e nos mais variados segmentos sociais, inclusive com a sua circularidade, como chama atenção Carlo Ginzburg.

Usar músicas de estilos e gêneros variados contribui para a reflexão dos questionamentos feitos por Ginzburg: “[...] Quem representa o papel da cultura dominante? E quem representa a cultura popular? Não é fácil responder” (GINZBURG, 1987, p. 114). Não é

fácil de responder, porque os sujeitos não possuem práticas estáticas e herméticas, elas se manifestam de forma dinâmica, para além das prescrições. É comum encontrar grupos numerosos de jovens de segmentos sociais e econômicos elevados ouvindo músicas consideradas de origem popular. Da mesma forma, encontram-se pessoas de camadas sociais menos afortunadas apreciando músicas consideradas de cultura erudita. São cruzamentos e aproximações que o professor também deve levar em consideração no momento de seus planejamentos

O professor, portanto, não deve fazer juízo de valor, mas permitir que seus saberes científicos, pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2002) o auxiliem a trabalhar as canções sob diferentes vieses e leituras, pluralizando o estudo com os estilos musicais, para que os estudantes possam refletir sobre o teor dessas composições e eles próprios passem a estabelecer seu senso crítico e a definir o seu senso estético, sem prejuízo do entendimento histórico da temática abordada e da circunstância em que essa obra é produzida e apropriada, inclusive como recurso pedagógico em suas aulas de História.

Ao utilizar a música como instrumento de reflexão em sala de aula, o professor de História deve atentar para o aspecto de que:

(...) a música, além de seu estado de imaterialidade, atinge os sentidos do receptor, estando, portanto, fundamentalmente no universo da sensibilidade. Por tratar-se de um material marcado por objetivos essencialmente estéticos e artísticos, destinados à fruição pessoal e/ou coletiva, a canção também assume inevitavelmente a singularidade e características especiais próprias do autor e de seu universo cultural. Além disso, geralmente uma nova leitura é realizada pelo intérprete/instrumentista. E, finalmente, o receptor faz sua (re) leitura da obra, às vezes trilhando caminhos inesperados para o criador (MORAES, 2000, p. 211).

É fundamental que se utilize a canção com o mínimo de conhecimento das variantes que estão imersas nela. Não se pode ficar unicamente na interpretação das letras. Tal interpretação deve estar pautada por conhecimentos de interpretação dos artistas, de produção, circulação e de consumo. Ao professor também cabe discutir, adequando às realidades da comunidade escolar, sobretudo à faixa etária, as nuances da circularidade cultural das músicas e quais são os elementos impulsionadores de tal circularidade.

Considerações Finais

Utilizar a música, assim como filmes, quadrinhos, fotos, pinturas, literatura, em sala de aula, depende muito de uma série de fatores: formação teórico-metodológica do professor, condições materiais da escola, bagagem cultural dos alunos, mas, principalmente, de sensibilidade dos professores. Se o professor não estiver aberto a “sentir” a música, para depois “interpretar” e “analisar”, não há como seu uso se constituir em ferramenta eficaz no processo dialógico do ensino-aprendizagem.

O professor também deve ter a consciência de que a música não é a panacéia para as suas aulas, que ela vai conseguir ensinar todos os assuntos de maneira quase automática. Os estudantes não irão aprender todo e qualquer conteúdo somente e a partir das canções tocadas e lidas em sala de aula. É importante admitir que a letra de música não substitui os conteúdos expostos em livros didáticos, paradidáticos e explanados pelo professor. A letra de música é mais uma forma, mais um elemento discursivo que representa um tempo, um espaço, ou melhor dizendo, temporalidades e espacialidades. Conforme suas experiências, sensações e relações, as músicas se apresentam como discursos, assim como a literatura, a fotografia, os filmes, que (re) constroem o mundo e a realidade.

As letras de música devem ser um instrumento sério e valioso nas aulas de História. Seriedade não significa dizer que a música não possa ser contemplada, não possa ser apreciada, pois, em primeiro plano, é essa a função da música e de toda manifestação artística. Os alunos imprimem suas sensações sobre as músicas que ouvem e o caráter lúdico é o maior aliado para o desenvolvimento cognitivo. O professor, não só o de História, mas o de outras áreas do conhecimento, tem a tarefa de apresentar possibilidades interpretativas, para que o educando seja capaz de filtrar aquilo que lhe convém aceitar como ponto de reflexão.

É preciso que o professor de História sente-se, por instantes, junto com seus estudantes, e que todos ouçam as mensagens que saem nos sons da flauta hipnotizadora de *Euterpe*. Sons esses que estão, em grande medida, em sintonia com os pergaminhos com os quais lida e escreve *Clio*. Não é à toa que, mesmo com sua flauta em mãos, *Euterpe* é representada na mitologia grega clássica, sempre rodeada de papéis, interessada em tudo é que escrito e registrado. Isso demonstra, simbólica e mitologicamente, a aproximação que o professor-pesquisador de História deve implementar em suas aulas com a música.

Referências

ARAÚJO, Paulo Cesar de. **Eu não sou cachorro, não**: música popular cafona e ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BA: deputada quer punir cantor por considerar música racista. **Rede Social Correio Nagô.**

Publicado originalmente em 22 dez 2011. Disponível em:

<http://correionago.ning.com/profiles/blogs/ba-deputada-quer-punir-cantor-por-considerar-musica-racista>. Acesso em: 22 ago 2013.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). **Passados recompostos: campos e canteiro da história**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ/EDUFGV, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte IV**. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, Carina Gotardelo Ferro da; SERGL, Marcos Júlio. A música na ditadura militar brasileira: análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Holanda. **Revista eletrônica de Iniciação Científica**. Ago 2007. Ano I, Nº 1. p. 35-40.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. **Enfoques**. Ago 2010. Vol. 09. Nº 1. p. 134-151.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GINZBURG, Carlo. Controlando a evidência: o juiz e o historiador. In: NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério Forastieri da (Orgs.). **Nova História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. Vol. 1, p. 341-358.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAVES, Santuza Cambraia. “Eu quero frãtria”: a comunidade do rap. **ArtCultura: revista do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia**. Jul-dez 2004. N. 09. p. 39-45.

PINSKY, Jaime. **Por que gostamos de história**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAYNOR, Henry. **História Social da Música: da Idade média a Beethoven**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SERRES, Michel. **Diálogos sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo**: conversas com Bruno Latour. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

