

“A PALAVRA CANTADA NÃO É A PALAVRA FALADA”: A CANÇÃO POPULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Rainer Gonçalves Sousa¹

O processo de compreensão das experiências passadas se apresenta das mais variadas formas na vida do homem. Dentro e fora dos limites da educação formal, são diversos os elementos que esbarram cotidianamente na vida dos indivíduos, sendo responsáveis pela criação de narrativas sobre a sua própria vida e a vida do meio no qual ele se insere. Entre tantos vestígios, há uma grande dificuldade em relatar quais dessas vozes do passado têm maior importância e quais delas ressoam com maior frequência na identidade dos sujeitos e dos povos.

Apesar de não haver delimitação exata, não se pode negar que – no contexto brasileiro – a música tem um grande protagonismo nesses encontros dos homens com o seu passado. Nos mais distintos períodos da história do país, a construção sonora produzida pela música foi capaz de revelar determinados ordenamentos sociais, explicitar crenças, criar uma imagem sobre certos lugares e colocar em debate os problemas cotidianos.

No âmbito da história produzida academicamente, essa importância da música se desenvolveu de modo bastante peculiar, com visível avanço no final do século XX. De lá para cá, o registro de dissertações e teses nos permite dizer que, mesmo que ainda haja muito material a ser pesquisado, já não faz muito sentido afirmar que esse campo de pesquisa ainda esteja dando seus primeiros passos. De fato, à medida em que os historiadores se aproximam da música como fonte histórica, maiores são seus desafios e maior é a necessidade de se aproximar das outras áreas do conhecimento que também lidam cotidianamente com essa expressão artística específica.

Cabe aqui salientar que o enlace entre a História e a música também se desenvolveu em outro âmbito bastante importante: o do ensino de História. Nesse sentido, já é possível encontrar propostas prontas para trazer a música para as aulas de história, bem como relatos de sua aplicação bem-sucedida. Logo, assim como no meio acadêmico, essa prática passa a ser cada vez mais comum e, conseqüentemente, oportuniza outros modos de se pensar e debater sobre as experiências dos homens que viveram no passado.

No entanto, é importante salientar que – mesmo havendo um certo paralelismo nos desenvolvimentos de “História e Música” e de “Ensino de História e Música” – esse último campo vive uma recente revolução um tanto quanto mais dinâmica e desafiadora que a do primeiro. Isso porque, ao contrário da história acadêmica, o ensino de história esteve por muito tempo excluído do campo histórico, entendido apenas como uma questão de ordem didática que só poderia e/ou deveria ser tratado pela própria Pedagogia.

¹ Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia.

Nas últimas duas décadas, a introdução de algumas leituras provenientes de uma matriz de reflexão alemã trouxe uma transformação profunda nesse quadro. Entre os autores, Jörn Rüsen se destaca como historiador que defende a tese de que, “antes que se considerassem ‘cientistas’” – principalmente antes do século XIX –, os historiadores discutiam “as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem” (2006, p. 8). Depois disso, “a didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre a sua própria profissão” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Com esse tipo de crítica, Rüsen dá um passo à frente ao defender que a separação entre História e ensino de História deveria ser superada, sendo então necessário sair dessa perspectiva em que a História somente se justifica pela sua própria existência. Afinal, a partir do momento em que as narrativas históricas passam a ser elementos formadores da identidade dos sujeitos, a questão dos processos de transmissão dessa narrativa se relaciona com a própria teoria que organiza a produção histórica acadêmica. Ou seja, pensar os processos de transmissão do conhecimento histórico é algo tão importante e complexo quanto a reflexão histórica que fabrica as teorias que balizam tal conhecimento.

Por meio desse tipo de constatação, realizada entre as décadas de 1960 e 1970, outros historiadores se interessam em pensar o ensino de História como um campo a ser debatido propriamente, e não simplesmente terceirizado para a área pedagógica. Em terras brasileiras, uma das mais valiosas contribuições advém das pesquisas da historiadora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, que realizou um interessante trabalho revelando como o debate sobre a funcionalidade e os objetivos do ensino de História possuem uma trajetória considerável no país.

Em um de seus escritos, Schmidt (2009, p. 22) destaca que a demanda pela superação de metodologias tradicionais e a busca pela inovação dos modos de transmissão, na verdade, existem desde a década de 1910. Ao longo desse tempo, são diversos os registros que clamam por determinadas concepções e objetivos não muito precisos, como “aprendizagem crítica” (1935), “adquirir vários conceitos” (1935), “desenvolvimento integral da personalidade” (1942) ou a superação de uma “memorização incoerente” (1969) (SCHMIDT, 2009, p. 22-25).

Na história brasileira mais recente, o debate sobre as características e finalidades do ensino de História ganharam um novo capítulo no ano de 1998, com o desenvolvimento dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em suma, eles permitiram que as características e finalidades do ensino de História fossem minimamente formalizadas, sob a tutela de um documento desenvolvido e divulgado pelas instâncias representativas do Estado.

Ainda que tendo uma grande importância e não sendo possível ignorar a sua contribuição sobre o assunto, Schmidt destaca que há uma série de processos ali que ainda precisam ser melhor debatidos e desenvolvidos pela própria comunidade de historiadores interessados pelo tema. Para deixar esse problema um pouco mais explícito, a autora assinala, por exemplo, que o PCN fala sobre a importância de o aluno associar, relacionar, confrontar e generalizar temas de natureza histórica (2009, p. 29).

Mesmo reconhecendo a importância desses processos, Schmidt alerta que essas ações acima destacadas não podem ser pensadas como processos estritamente

genéricos. Ou seja, “relacionar”, “confrontar” e “generalizar” temas históricos são ações que não podem ser alocadas numa aula de História da mesma forma que se apresentam em aulas de outras disciplinas, como Biologia, Literatura, Física ou Sociologia. Sendo assim, ela defende a existência do que ela mesma define como sendo uma “cognição histórica situada”.

Segundo Schmidt, tal cognição consiste em reconhecer que “a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História” (2009, p. 29). De tal modo, ela acredita que – mesmo havendo teorias psicológicas debatedoras de categorias gerais dos processos de aprendizado – “tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História” (SCHMIDT, 2009, p. 30).

Feita essa constatação, verifica-se a existência de uma rica seara de historiadores cujas pesquisas se interessam em desenvolver categorias que atestam a existência desse tipo de cognição localizada no bojo das questões próprias do saber histórico. Entre eles, está o historiador britânico Peter Lee, que oferece uma importante discussão sobre o enfrentamento de uma dupla questão sobre o ensino de História: como os jovens se relacionam com o passado e como a apreensão de certos conceitos históricos interferem nessa relação.

Inicialmente, Lee aponta que historiadores e estudantes possuem uma demanda em comum no momento em que lançam sua atenção para o passado: ambos querem entender as motivações das ações humanas. Sem isso, o próprio historiador afirma que o passado equivaleria a uma “espécie de casa de gente desconhecida, a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas” (2003, p. 19).

Após esse alerta, Lee aponta que o processo de compreensão do passado é a construção ou alcance daquilo que ele conceitua como sendo “empatia histórica”. Por empatia histórica, ele entende que um estudante – mesmo sem ter que necessariamente aceitar ou reproduzir determinadas formas de agir no mundo – precisa ser capaz de construir “ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (2003, p. 20). Desse modo, não basta o aluno entender a perspectiva daqueles que viveram em outra época, mas também perceber como tais perspectivas estão intimamente ligadas às decisões tomadas em determinadas circunstâncias (LEE, 2003, p. 20).

Para que isso seja possível, o aluno deve ter claro para si que a História, produzida com um mínimo de rigor teórico e metodológico, envolve sistematicamente a superação do senso comum que permeia a percepção do tempo presente. Ou seja, mesmo que seja capaz de fazer uma interpretação lógica de certas ações do passado, nem sempre elas estarão balizadas pelos conceitos e entendimentos que são minimamente pertinentes ao período em questão. Como o próprio Lee diz, é necessário entender que “a história é contra-intuitiva” (2003, p. 22).

E, mesmo que essas demandas pareçam muito óbvias, é interessante notar que muitos estudantes – de forma mais ou menos sistemática – escapam desse exercício empático ao construírem um entendimento do passado profundamente ligado aos seus próprios valores. Além disso, mesmo reconhecendo o passado como um lugar

organizado por uma lógica distinta, muitos alunos tendem a vê-lo como uma “versão piorada” do tempo presente (LEE, 2003, p. 22).

No cotidiano de muitos professores de História, esses dois entraves para o desenvolvimento da empatia histórica se manifestam das mais variadas formas e nas mais variadas situações. Seja em atividades complementares, seja na realização de exames bimestrais ou nos próprios comentários que fortuitamente surgem durante a exposição de conteúdos históricos, muitos professores testemunham esses tipos de leitura do passado que se costuma definir como “anacronismo”.

Para buscar a superação deste problema, o próprio Peter Lee defende a necessidade de se realizar “o uso da evidência para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o mundo” (2003, p. 20). Sob tal aspecto, o historiador deve defender algo que já é muito comum para diversos outros autores que refletem sobre o ensino de História, que é o destaque para a importância do uso de documentos em sala de aula no desenvolvimento do saber histórico escolar.

Entretanto, há de se dizer que a relação que Peter Lee faz entre o ensino de História e o uso de evidências históricas não se limita à defesa de um princípio metodológico amplamente discutido. Em busca de um passo adiante nessa questão, o autor realiza um estudo em que busca desenvolver um modelo de progressão de ideias históricas, demonstrando que existem diferentes níveis de empatia histórica manifestadas na interpretação pelos alunos.

Em suma, o autor demonstra que o caminho a ser percorrido no debate sobre um tema histórico, baseado no trabalho com uma evidência histórica ou um conjunto de evidências históricas, tem uma variabilidade a ser considerada pelos professores de História. Além disso, destaca a importância desses mesmos professores realizarem atividades que superem o desenvolvimento de respostas meramente descritivas que, segundo ele, “encorajam respostas de rotina e estereótipos ‘presentistas’” (LEE, 2003, p. 35).

Uma vez desenvolvidos os conceitos a serem trabalhados, retorna-se à produção do historiador alemão Jörn Rüsen, tendo em vista o debate sobre a existência de uma cultura histórica que permeia todas as relações do homem com o passado. Ao falar em “cultura histórica”, o autor simplesmente se refere à ideia de que esse tipo específico de cultura

[...] contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos de memória histórica pública, como materializações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a “cultura histórica” sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de lembrar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2009, p. 4-5).

Em todos esses lugares em que o passado se manifesta e, portanto, permite falar de uma cultura histórica, há o desenvolvimento de três dimensões que se entrecruzam no processo de reconstrução do passado. Para Rüsen (2009, p. 14), devemos considerar que em cada uma das manifestações que organizam uma narrativa histórica existe uma dimensão política, uma dimensão cognitiva e uma dimensão estética. Sobre essa última, ele esclarece que a dimensão estética não pretende falar a respeito do que há de histórico em uma determinada estética, mas o que há de estético em determinados relatos sobre o passado.

Com este destaque, o historiador alemão tem a preocupação de expor que a dimensão estética não pode ser meramente entendida como algo que se coloca apenas nas obras artísticas em que se reconhece alguma questão de natureza histórica. Ao contrário, ele afirma que tal dimensão se encontra em qualquer tipo de construção narrativa histórica, mesmo nas acadêmicas, já que são

[...] produtos que provenientes de processos linguísticos de construção de sentido, de resultados de processos de criação, e por mais que os historiadores especialistas prefiram ver nestes processos de criação somente processos de cognição, a leitura destes textos não se limita a operações meramente cognitivas. (RÜSEN, 2009, p. 14).

Obviamente, o texto em questão não trata especificamente do debate acerca da interferência das questões de ordem estética na produção do conhecimento histórico acadêmico. Contudo, quer destacar a importância que Jörn Rüsen dá à matéria, pois, seja em uma tese de doutorado ou em uma canção que fale sobre o passado, há sempre uma preocupação com questões estéticas que permitem superar “a distância e irreabilidade do passado e a traz à realidade esmagadora do presente” (2009, p. 15).

A música e o ensino de História ao longo do tempo

Dadas as primeiras considerações, encaminha-se ao debate sobre algumas obras que relacionaram a música com o ensino de História. Para tanto, dentre a vasta bibliografia sobre o assunto, destacam-se alguns textos de autores brasileiros que tratam sobre o desafio em questão.

Entre eles está o historiador Marcos Napolitano, que se notabilizou por uma extensa produção sobre a canção popular brasileira em textos que debateram o emprego de fontes no ensino de História. Em “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História”, ele e outros autores debatem inicialmente o fato de que todas as linguagens que marcam a expressão humana se colocam em um jogo duplo entre o que está claro e o que está opaco.

Para os envolvidos, assim como a linguagem escrita, outras formas de comunicação carregam um “poder secreto” pelo qual são capazes de produzir “apelo, fascínio e persuasão” (NAPOLITANO et al., 1987, p. 178). Sendo assim, a decodificação do “discurso estético” que viabiliza tal poder deve ser vista como algo que tanto pode alienar, na medida em que não é acessível a todos, como também pode libertar os

sujeitos, a partir de algum esforço de compreensão do seu próprio funcionamento (NAPOLITANO et al., 1987, p. 179).

Após tal compreensão é que o texto se desenvolve e busca encarar o desafio de debater a História do Brasil, no século XX, fazendo o uso de canções que viabilizam o enfrentamento desse percurso. E, a julgar pela data da obra – que antecede os referenciais teóricos tratados no tópico anterior deste texto² –, verifica-se a utilização de outros autores, distintos dos explicitados neste trabalho.

Inicialmente, os autores se preocuparam em salientar que a canção popular gravada se insere no mesmo contexto do surgimento da comunicação de massa, esta entendida como um aparato constituído por diferentes instâncias (rádio, jornais e TV), com capacidade de formar e controlar as consciências por meio da ruptura de um diálogo entre o receptor e o emissor, que torna o primeiro “oculto” e “fetichizado” e faz com que o lugar de quem produz a mensagem não seja reconhecido (NAPOLITANO et al., 1987, p. 179).

Na contramão desse processo de separação, os autores acreditam que a figura de um “receptor crítico” seria capaz de desenvolver uma análise que alcança não só os elementos que socialmente explicam a origem e a caracterização de uma obra, mas também reconhece a “tentativa de intervenção” que ela busca promover na realidade (NAPOLITANO et al., 1987, p. 181). Ainda que não defina o que ou quem venha a ser esse receptor crítico, o texto parece fazer menção a essa figura com o intuito de revelar que a relação entre a obra e o público, entre o produtor e o receptor detém uma dinâmica que não poderia ser vista como simples reflexo um do outro.

Superada essa parte, o texto vai em busca da definição do que viria a ser a canção. Nesse sentido, entende-a como sendo “uma totalidade, uma materialidade sonora, portadora de uma mensagem poética e política”, destacando que, no contexto da indústria cultural, a chamada “canção de consumo” (que também não possui uma definição específica no texto) “possui uma penetração social marcante, enquanto arte/mercadoria” (NAPOLITANO et al., 1987, p. 181).

Além disso, os autores destacam que, na leitura da canção, vários são os elementos que devem ser levados em consideração, a saber, por um lado: a melodia, a harmonia, o arranjo, a interpretação vocal. Por outro, no que tange à dimensão poética ou à letra da canção: o tema, as construções, o vocabulário, as categorias e figuras de linguagem que venham a ser reconhecidas nessa outra face que aparece nas composições do cancioneiro popular (NAPOLITANO et al., 1987, p. 182).

E é justamente na conjunção desses elementos que se estabelece um ponto delicado no debate acerca do uso da canção popular em sala de aula. Isto porque há uma contradição na postura dos autores que, em um primeiro momento, acreditam que o domínio de “conhecimentos técnico-musicais” seja algo positivo para que a decodificação da canção alcance maior profundidade, mas que, no caso disso não ser possível, defendem que esse trabalho ainda possa render bons resultados em relação aos objetivos propostos na aula. Mediante o impasse, terminam afirmando que “uma preparação prévia e com conhecimento musical mínimo será indispensável ao professor (ver bibliografia sugerida)” (NAPOLITANO et al., 1987, p. 182).

² Mesmo a discussão feita por Rüsen sendo anterior ao texto de Napolitano, devemos lembrar que as ideias propostas pelo autor alemão só adentram o debate acadêmico brasileiro no início do século XXI.

Logo em seguida, o texto faz o desenvolvimento de uma descrição e justificativa do método de escolha das canções a serem trabalhadas no projeto inicialmente citado. O artigo sugere textualmente o uso de uma ficha de avaliação do documento-canção, que se divide em quatro momentos distintos: a) análise da letra; b) análise da música; c) síntese – letra/música; e d) historicização da obra/documento (NAPOLITANO et al., 1987, p. 184 e 185).

Por meio dessa ficha, o texto é encerrado sem debater os limites da própria experiência de ensino que se desenvolveu, segundo o seu resumo, “em uma Escola de Taboão da Serra, São Paulo” (1987, p. 177). Assim, quesitos como o desenvolvimento da proposta, o perfil das turmas atingidas ou o pensamento histórico dos alunos que entraram em contato com as canções não aparecem de forma alguma em todo o registro feito pelo artigo.

Historicamente falando, podemos notar que uma proposta de tal natureza reforça o problema colocado por Rüsen no começo deste texto. Assim como na Alemanha, o ensino de História no Brasil ainda passava por uma situação muito pouco prestigiada no campo acadêmico e, por esta razão, o artigo de Marcos Napolitano está longe de pensar as questões que só surgiriam no campo da Didática da História anos mais tarde. Em um contexto formativo no qual as questões de ensino não faziam parte da formação nos próprios corredores das faculdades de História, notar esse tipo de limite no texto não pode ser visto como algo inadequado ao seu período de desenvolvimento.

No entanto, para além dessa primeira crítica, podemos perceber que o impasse sobre o domínio da linguagem musical também fica igualmente inalterado no artigo. Ora, se o processo educativo deve ser um momento que oportuniza a superação daquilo que seria opaco nas mais diversas linguagens, deveria essa ser uma questão cara entre aqueles que defendem o uso da canção como um recurso didático relevante, seja no campo da História, seja nas outras disciplinas que regularmente habitam o currículo escolar.

Avançando temporalmente, outro artigo se destaca na recuperação da questão do uso da canção popular em sala de aula. De forma similar a Napolitano, em 2005 a historiadora Katia Maria Abud retoma a ideia da música como linguagem ao colocar que a “música popular tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela o registro da vida cotidiana” e – por tal motivo – carrega em si uma série de representações sociais capazes de transformar “conceitos espontâneos em conceitos científicos, porque como registros são evidências, restos que o passado deixou para trás” (ABUD, 2005, p. 309).

A autora destaca que o conceito de representação social teria uma significação muito importante, pois é através de seu domínio que se entende como “os homens tornam inteligível o mundo físico e social, se integram a grupos e promovem trocas em suas relações cotidianas”. Consequentemente, sua utilização faz com que o jovem estudante desenvolva certo conhecimento histórico “ao estabelecer as relações entre o sujeito individual, no caso o aluno, e a sociedade na qual vive” (ABUD, 2005, p. 310).

Em mais uma aproximação evidente com o artigo de Marcos Napolitano, Abud também destaca o fato de que a vivência em sociedade é atravessada pela comunicação de massa, fazendo com que alunos e professores entrem em contato com uma série de

linguagens que extrapolam o campo da fala e da escrita. Tais linguagens, muitas vezes trazidas pelo rádio, pela TV ou pela internet, possuem suas próprias identidades e “exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de história” (2005, p. 311).

Importante como marco no desenvolvimento das pesquisas em Didática da História, o artigo de Abud conta com referências a grandes nomes da área, como Jörn Rüsen, Peter Lee e Rosalyn Ashby. Pautada neste sólido arcabouço teórico, ela defende o uso da canção como um tipo de evidência histórica que pode contribuir para o processo formativo dos jovens ao viabilizar um diálogo entre os conceitos espontâneos trazidos por eles e a construção de conceitos científicos a serem desenvolvidos por situações expostas em sala de aula (ABUD, 2005, p. 312).

A partir desta ideia, a autora avança na discussão revelando o objetivo principal do texto, que seria o de propor

[...] um trabalho didático, no qual as letras de músicas populares sejam colocadas como evidências de fatos históricos. Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída. (ABUD, 2005, p. 312).

Retrospectivamente, ela destaca que esse tipo de proposta não é nova, visto que já é utilizada em alguns livros didáticos. Contudo, Abud critica a forma pela qual as canções são utilizadas nesses materiais, pois o tratamento dado às letras de música “é no máximo o que se daria a um documento literário”, limitando-se a realizar a “extração de informações, desprezando outros aspectos da formação” (ABUD, 2005, p. 313).

Nesse aspecto, ela se aproxima novamente de Napolitano e questiona a redução da letra como mera fonte da qual se extrai apenas as informações explícitas em seu conteúdo. Tendo em vista ampliar o estudo sobre a canção e sua utilização, ela traz para a discussão as considerações do músico Luiz Tatit acerca das características da canção. Entre elas, enfatiza que, enquanto modalidade da fala, o canto desenvolve uma interação específica com as “leis musicais, gerando aquilo que depreendemos como relações de compatibilidade entre melodia e letra” (ABUD, 2005, p. 313).

No entanto, ainda que Tatit discorra sobre a existência de uma relação tensa e dinâmica desse canto com a melodia, Abud acredita que essa tensão – enquanto elemento constituinte da linguagem musical – se torna dispensável, pois, se o canto é só uma variação da linguagem oral, “não há necessidade de preservação da sonoridade – a fala se torna autônoma enquanto canto e autores e intérpretes mandam recados, criam polêmicas, fazem declarações ou reclamações de amor, comentam o dia-a-dia, produzem tiradas de humor” (2005, p. 313).

Por outro lado, ainda que não acredite na necessidade da preservação da sonoridade, Abud, na análise de dois sambas, traz não apenas a apreciação da letra, como um breve exame dos intervalos melódicos que as compõem. Em dado momento, essa organização sonora é tida como importante para expressar “a aflição do autor” compreendida na canção (ABUD, 2005, p. 315). Assim, apesar de suas ressalvas, a autora acaba destacando a sonoridade como elemento significativo para o

reconhecimento da existência de determinado recurso de ordem estética que reafirma aquilo que, de algum modo, estaria também presente na letra do samba.

Nota-se, portanto, uma contradição no cerne da proposta que se apresenta já nas primeiras páginas de seu artigo. Ainda que faça uma escolha, um recorte, ao querer falar sobre a questão da letra na canção, a autora não se furta de trazer a linguagem musical do documento que analisa. Por este motivo, seu texto se torna ainda mais irresoluto que o de Napolitano, pois este ainda trata da importância e do desafio de trazer a linguagem musical para o debate. Contudo, igualmente, não se dedica a esboçar alternativas para o desafio de preparar professores que, sob o ponto de vista curricular, não estão aptos a fazer a leitura da parte musical da canção.

Como última adição aos textos que tratam sobre o uso da música no ensino de História, tem-se o artigo “A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino”, de Olavo Pereira Soares. Sua importância se dá pela necessidade de tratar a análise de metodologias que defendem o uso da música no contexto escolar, mas que geralmente “desestimulam os alunos a aprenderem história” (2017, p. 78).

Nesse sentido, Soares traz em sua reflexão a existência de um paradoxo bastante curioso: ao mesmo tempo em que afirma que, no Brasil, “a música é um dos objetos da cultura mais presentes no cotidiano da sociedade”, alerta para o fato de que “há uma linha muito tênue entre a música ser um aliado ou um desagregador no processo de produção do conhecimento histórico escolar” (2017, p. 83). Para o autor, o flerte com essa linha tênue se relaciona com a questão da vivência dos alunos, sendo por ele definida como “a relação que cada criança ou adolescente estabelece com o meio e com os artefatos culturais com os quais tem contato” (2017, p. 84).

Soares acredita que os professores devem incorporar a “vivência que os alunos têm com a música nos processos de produção do conhecimento histórico escolar”, pois só assim se superaria aquilo que ele acredita ser

[...] uma das maiores dificuldades em se utilizar a música nas aulas de história: a incompreensão de que a música é um artefato cultural que desperta nos alunos diferentes vivências e que, portanto, a não compreensão da relação que os alunos têm com a música pode limitar as possibilidades de aprendizagem sobre as músicas, a linguagem musical e o conhecimento histórico ao qual se referem. (SOARES, 2017, p. 86).

Para que essa vivência seja melhor compreendida, dever-se-ia considerar dois aspectos fundamentais. Um de ordem objetiva, que se relaciona ao reconhecimento do gosto musical dos alunos, destacando quais tipos de música mais ou menos chamam sua atenção. E o outro, de ordem subjetiva, que diz respeito à análise de como a música afeta o cotidiano desses alunos, quais seriam as funções desse artefato cultural em suas vidas e que os sensibiliza no momento em que ouvem uma determinada canção (SOARES, 2017, p. 87).

Preocupado em referendar a questão da vivência, o autor retoma alguns trabalhos que historiadores realizaram sobre esse tema, incluindo os já citados artigos de Marcos Napolitano e Maria Katia Abud. Sob o ponto de vista de Soares, esses textos

trazem importantes aspectos acerca da relação entre ensino de História e música, mas pecam ao silenciarem sobre a questão da experiência de escuta e o processo de recepção das canções usadas em sala de aula (2017, p. 88).

Para ele, o desestímulo da utilização de música no ensino de História estaria fortemente centrado no fato de que nós, professores de História, sabemos

[...] que os alunos “gostam” de música, [e] então levamos música para as aulas; no entanto, não buscamos vínculos entre as formas como os alunos ouvem as músicas e as possibilidades de interpretação da história que as músicas nos fornecem [...], tanto a cultura musical dos alunos quanto as relações de sentido que eles estabelecem com as músicas não são consideradas. (SOARES, 2017, p. 89).

Não há dúvida de que a utilização do relacionamento travado entre os alunos e o mundo musical é extremamente válido e capaz de orientar uma série de situações de aprendizado enriquecedoras. No entanto, estabelecer uma noção de que a vivência musical dos alunos seja um pressuposto indispensável para que se utilize bem a canção em sala de aula, conforme sugere o autor, parece uma espécie de afirmação que não só inferioriza as outras propostas que lidam com esse tipo de documento em sala de aula, como também desconsidera algumas questões que são inerentes ao desenvolvimento do próprio conhecimento histórico.

Sob um primeiro aspecto, lembra-se de que a relação dos jovens com os documentos históricos não pode ser vista como um problema, já que muitos dos vestígios do passado tratam de um código de valores e questões que estão necessariamente distantes da realidade musical dos alunos. Desse modo, trazer músicas que estão afastadas do universo de canções consumidas pelo jovem é uma demanda inescapável para que diversos temas históricos possam ser pensados por meio da canção.

É claro que a questão de como o aluno entende a canção e de como ele se relaciona com ela pode ser um elemento positivo, mas não chega a ser um pressuposto que decidirá o bom andamento de uma aula de História. Atualmente, com a disseminação de plataformas mais acessíveis e com acervos cada vez mais extensos, a variabilidade de gêneros e de propostas estéticas se torna evidente aos consumidores de música. Isso não quer dizer que a apreciação musical atual seja obrigatoriamente um tanto quanto mais eclética, mas sugere que o estranhamento a outros gêneros se torne dificultoso em um contexto em que o sujeito está mais exposto a outros tipos de canção.

Sendo assim, afirmar que “a música, assim como os filmes, os videoclipes, os audiovisuais e as gravuras, incorporam elementos que, como vimos, podem facilitar ou dificultar os processos de ensino e de aprendizagem” (SOARES, 2017, p. 93) é traçar uma distinção entre possíveis metodologias sem qualquer rigor. Neste ponto, concorda-se com as considerações finais do autor, que se preocupa em “não aceitar que as crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas estejam alijadas dos processos de produção do conhecimento” (SOARES, 2017, p. 96).

Deste modo, em cumprimento de tal agenda política, não se deve apoiar na dificuldade que determinados tipos de linguagem artística impõem ou no

estranhamento que certos gêneros musicais causam, a fim de criar barreiras para aplicação de determinadas propostas de ensino. Ao contrário, o professor interessado e minimamente comprometido com essa linha didática deve se atentar para os vários aspectos presentes na linguagem musical, de forma que possa transmitir a complexidade de uma canção que trata de sua época.

A dimensão estética na canção popular: uma questão a ser observada

Conforme trabalhado ao longo do texto, o desenvolvimento de propostas que envolvam o ensino de História e a canção popular possui uma trajetória bastante recente na produção acadêmica brasileira. Além disso, ainda é bastante recente a preocupação que a própria História enquanto ciência tem com a transmissão do conhecimento que ela mesma produz. Deste modo, cabe salientar que há muito o que fazer para que a canção deixe de ser um simples texto ilustrativo daquilo que o professor de História afirma em sala de aula.

Nesse sentido, apesar de o conhecimento da linguagem musical se portar como uma barreira para docentes e discentes, defende-se o desenvolvimento de outras formas de compreensão do documento-canção, com vistas a justamente lidar com o que há de musical nele. Para tanto, trabalha-se com a proposta de reconhecimento da música enquanto linguagem, que se condensa em uma forma estética capaz de transmitir as escolhas feitas pelos criadores da canção, bem como determinados códigos culturais de sua época.

Assim, propugna-se pela aproximação de um diálogo com a Musicologia, dado o trabalho que realiza com os documentos sonoros ao longo do tempo. Entre outras questões, esta disciplina tem o grande mérito de debater os sentidos que vieram a ser historicamente produzidos pelos sujeitos que se envolveram com o próprio fazer musical. Como bem destaca Felipe Trotta (2012, p. 153),

Os timbres acionam pertencimentos estéticos e repertórios culturais que se tornam elementos da comunicabilidade da música, provocando adesões e recusas. Na música popular midiaticizada, as disputas estéticas e comerciais no mercado são travadas em torno de sonoridades específicas, que ocupam posições variadas de legitimidade.

Tem-se, portanto, mais uma variável a ser debatida pelo professor em sala de aula, que pode trazer questões históricas em evidência a partir das escolhas dos instrumentos musicais inseridos nas canções de determinado período. Como bem destacado acima, os timbres, que se referem às características únicas de um determinado som, não são neutros ou naturais, mas delimitam a opção de um som que remete a um universo simbólico culturalmente partilhado por sujeitos que vivem em determinada época.

Exemplo bastante emblemático desta apropriação pode ser contemplado nos movimentos de contracultura que, a partir da década de 1960, traziam à tona projetos estéticos vanguardistas em várias áreas, especialmente no tocante à sonoridade. De forma geral, as roupas coloridas, os cabelos compridos, a nudez dos corpos e a subversão musical pretendiam contestar valores considerados vigentes e hegemônicos

à época. Esta inclinação, cunhada na expressão *drop-out* ("cair fora"), se estendia para os mais variados âmbitos e era sentida musicalmente pelo uso de caixas de som com potências cada vez mais altas e também pelo emprego de recursos tecnológicos que proporcionavam, principalmente no rock, compor e executar músicas de formas diferentes, quebrando os parâmetros até então estabelecidos.

Como ícone musical do período, o músico Jimi Hendrix se destacava tanto pela sonoridade de sua guitarra quanto pelas suas performances. E foi justamente pela comunhão desses dois aspectos que sua apresentação no Festival de Woodstock, em 1969, se tornou emblemática com a reprodução do hino nacional norte-americano, mais conhecido como "The Star-Spangled Banner"³. Em um contexto de fortes manifestações contrárias à participação norte-americana na Guerra do Vietnã, a execução do hino estava longe de representar alguma espécie de ato ufanista.

Abusando do uso de pedaleiras e da repetição de várias notas que eram estendidas por meio de uma técnica de guitarra chamada *bend*,⁴ a paisagem sonora ordeira e exultante da versão original era completamente subvertida. A demora na transição das notas e os exageros na forma de tocá-las – que incluía uma forma visivelmente agressiva de se empunhar a guitarra – transformavam a usual representação positiva da nação (motivadora da grande maioria dos hinos nacionais) em uma forma de protesto que não demandava a entoação de nenhum dos versos da letra. A própria sonoridade empregada na canção bastava em si para "dizer" uma série de coisas que não precisavam ser escritas.

Deste modo, fica evidente que a percepção das inquietações de um artista, músico ou cancionista não se esgota em sua capacidade de produzir um discurso escrito, motivo pelo qual é necessário contabilizar a junção de linguagens – escrita e musical – na análise de um objeto que seja traduzido de modo não fragmentado. Assim, é importante que os professores busquem novas formas de considerar o documento-canção em seus vários aspectos que integram a expressão artística.

Logicamente que a defesa por esse comprometimento não é cega e perpassa os desafios mencionados por Napolitano quanto à sua aplicação prática. No entanto, para que se retire a opacidade dos textos que registram a história do homem no tempo, é importante se valer do aporte de outras disciplinas e formas de saber, fazendo uso cada vez mais vertical desse tipo de evidência histórica. Como bem salienta Rüsen (2009, p. 13-15), na medida em que a canção passa a ser vista como uma narrativa que integra música e letra, é importante se munir das estratégias de natureza estética que provoquem algum tipo de convencimento.

Nesse contexto, retoma-se o trabalho de Luiz Tatit no que diz respeito à canção popular feita no Brasil. Para tanto, recorre-se a diversas obras de sua autoria, que não apenas explicam o porquê de se atentar para a íntima relação entre letra e música, mas também oferecem explicações sobre a importância do canto no trato da canção.

Primeiramente, remete-se à obra *A canção: eficácia e encanto*, de 1986, em que o autor refuta a definição do pesquisador musical e compositor Almirante quando este

³ Jimi Hendrix, *Live at Woodstock*, Experience Hendrix/Legacy, 2010.

⁴ De forma sucinta, o *bend* consiste em uma técnica de guitarra em que uma das cordas é tocada e, em seguida, essa mesma corda é puxada para cima ou para baixo, para se alcançar uma outra nota musical, causando uma maior duração do som, combinada com a passagem de uma nota para outra.

fala sobre o “êxito da canção popular”. Isto porque Almirante entende que os arranjos e as formas de gravação seriam “simples acessórios” que teriam certa contribuição para que uma canção fosse capaz de alcançar “êxito” (TATIT, 1986, p. 1). E Tatit, discordando de forma parcial dessa noção, entende que este entendimento esteja profundamente arraigado no trato cotidiano com a sonoridade da canção popular, pois,

Se pedirmos a alguém que cantarole uma canção para que a possamos identificar, certamente ouviremos uma linha melódica com trechos da “letra” ou talvez uma declamação de versos acompanhada de fragmentos melódicos. O próprio registro autoral de uma composição incide sobre os versos e o contorno melódico emitido pela voz do cantor. A harmonia, o arranjo instrumental e a gravação, ainda que fundamentais, são trocados e alterados a cada versão apresentada. Pelo menos tem sido assim na história da música popular brasileira e, só assim, podemos compreender a observação de Almirante [...]. Como se este sentido pudesse ser anterior ou até independente do enriquecimento introduzido pela harmonia, pelo arranjo e pela gravação. (TATIT, 1986, p. 1).

Com esse diagnóstico, o autor traz um importante fato a respeito de como se desenvolveu a relação dos brasileiros com o seu cancioneiro ao longo do tempo. Se por um lado evidencia que a falta de domínio dos códigos formais que organizam a linguagem musical tenha a ver com a existência de uma cultura educacional pouco comprometida com o ensino da música, por outro, destaca que essa é uma marca cultural própria da história brasileira recente, que não só explica em parte como se dá o relacionamento com a música no senso comum, mas também revela a formação de diversos compositores.

E é neste contexto que Tatit volta seu pensamento musical para uma ligação estreita com a voz e a utiliza para explicar como a “canção brasileira converteu-se em território livre, muito frequentado por artistas híbridos, que não se consideravam nem músicos, nem poetas, nem cantores, mas um pouco de tudo isso e mais alguma coisa” (TATIT, 2004, p. 12). Em consequência disso, há uma caracterização do compositor brasileiro em que,

Por mais que os ambientes sonoros, nos quais surgiram as melhores obras do repertório nacional, tenha sido marcado pela presença de músicos competentes, maestros arranjadores ou instrumentistas notáveis, o centro de criação dessas obras sempre esteve nas mãos de outros artistas, amplamente reconhecidos como compositores e letristas de sucesso, que em geral exibiam pouca intimidade com a linguagem musical. (TATIT, 2004, p. 72).

Na visão do autor, esse conjunto de características não promove nenhum tipo de julgamento estético negativo sobre a música produzida no Brasil do século XX, já que é, na verdade, “um sintoma precioso para calibrar os critérios de avaliação dessa produção popular” (TATIT, 2004, p. 73). A partir deste entendimento, Tatit oferece a construção de

um modelo de interpretação da canção popular pautado na citada verticalização de sua leitura, que rompe com o consolidado hábito de pensarmos a canção somente pelos seus versos.

Nesse sentido, ele busca primeiramente destacar que “quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira” (TATIT, 1986, p. 6). Essa “certa maneira” diz respeito ao modo que as palavras são cantadas, pois, “no momento em que a voz começa a flexionar o texto” (ou seja, a letra da canção), “com uma determinada melodia, já nos preparamos para reconhecer, por hábito de linguagem coloquial, os traços da entoação” (1986, p. 7).

No reconhecimento do canto, há então formas distintas de interação entre a melodia e a letra da canção, o que se dá por uma razão muito simples: as letras não contam com um único tipo de tema e não pretendem produzir um único tipo de sentido aos temas em questão. Em cada processo criativo, há o acionamento de certas ideias socialmente partilhadas que, pela via sonora, pretendem se tornar de algum modo “eficazes”. Ou seja, visam buscar um meio de acomodação entre a ideia a ser apresentada pela letra e a melodia que conduz cada uma das palavras cantadas na canção.

Sendo assim, Tatit compreende que é possível categorizar três formas de interação entre a letra e a canção. Em primeiro lugar está a “integração natural”, entendida como a busca do compositor por reproduzir a “nossa prática cotidiana e emitir frases entoadas” (TATIT, 2008, p. 17). Isto é, quando ele consegue que um termo da letra interaja com a melodia da canção de forma mais próxima de como é dito na expressão falada.

Em segundo lugar está o que ele define como “processo geral de celebração” (TATIT, 2008, p. 18), que é um processo de interação no qual a celebração da nação, de uma determinada manifestação cultural, de um gênero musical ou de uma pessoa amada – expressa no conteúdo da letra – motiva construções melódicas com a função de complementar o que é comemorado. Assim, surgem a “aceleração do andamento, valorização dos ataques consonantais e acentos vocálicos (consequentemente, redução das durações) e procedimentos de reiteração”, fazendo com que “as sucessivas caracterizações do objeto enaltecido na letra” incidam “na recorrência dos motivos melódicos” (TATIT, 2008, p. 19).

Por fim, está o “restabelecimento dos elos perdidos” (TATIT, 2008, p. 21), presente nas narrativas melancólicas que tratam sobre a perda, a ausência ou o distanciamento de algo ou alguém e sobre a demanda de um reencontro. A interação, neste caso, se dá, em termos musicais, pela opção do desenvolvimento da “desaceleração do andamento, valorização das durações vocálicas [...] e, por fim, a prevalência da desigualdade temática” (TATIT, 2008, p. 21).

Apesar de bastante reconhecíveis, Tatit aponta para o fato de que tais modos de interação não conduzem uma canção em sua inteireza. Sendo assim, alerta que várias interações aparecem em uma mesma canção, dado o fato de que as letras podem trazer ideias que transformam as opções melódicas que se desenvolvem ao longo de uma composição. Isso significa dizer que uma mesma canção pode “naturalizar” e “celebrar”; “celebrar” e evocar um “elo perdido”; ou trazer todos esses

três modos, abrindo, na verdade, caminho para todas as possibilidades de combinação possíveis (TATIT, 2008, p. 23-26).

Ainda que úteis, os modos de interação também não podem ser universalizados sem levar em conta os contextos de elaboração das composições. Questões de ordem histórica podem e devem ser levadas em consideração para que se possa dar maior significado às interpretações desenvolvidas no bojo da leitura da canção. Nesse sentido, é importante lembrar que existem questões que abarcam o processo de consolidação de determinadas formas e temas vinculados a certo gênero musical ou movimento artístico.

Sobre este aspecto, destaca-se a obra *O Século da Canção*, também de Luiz Tatit, de 2004, que traz alguns apontamentos a serem considerados em conjunto com os modos de interação supracitados. Nessa obra ele debate, por exemplo, como o samba, antes de ser visto como um gênero musical estável,

[...] era uma forma de canção instável e flexível [...] cujas propriedades melódicas oscilavam entre dois gêneros, este sim consideravelmente estáveis e bem definidos: de um lado a “canção romântica” [...] que conservava os parâmetros tradicionais das serestas e das modinhas, e, de outro, a marchinha descendente de “Ó Abre-Alas” e do repertório típico das revistas, que garantia uma sonoridade mais europeizada [...]. A elasticidade do gênero era notória. (TATIT, 2004, p. 148).

No que tange à estabilização, Tatit tem o cuidado de apontar que o processo de modificação não pode ser reduzido a algum tipo de fenômeno espontâneo ou fundado pelo gênio criativo de determinados autores. Ainda sobre o samba, o autor destaca que

O pacto dos representantes da casa de Tia Ciata com os representantes da Casa Edison, e de outras gravadoras que chegariam ao Rio de Janeiro logo em seguida, nunca mais se desfez, se considerarmos que o estilo de canção praticado naqueles fundos foi progredindo e se adaptando cada vez mais às condições básicas de um bom registro sonoro para o mercado. Nesse sentido, era notória a tendência de transformação da mentalidade do improvisado para a concepção do produto acabado e destinado à veiculação comercial. Até mesmo as primeiras escolas de samba, que não escondiam seu propósito de conservar os gestos espontâneos de composição improvisada de seus autores, foram aos poucos se moldando às exigências dos concursos carnavalescos – que, em consonância com os apelos do governo, pretendiam melhorar a imagem do sambista brasileiro – e predefinindo uma temática de enredo perante a qual todo compositor deveria se ajustar. (TATIT, 2004, p. 151-152).

Mesmo que extensa, essa citação é uma prova de que o autor realiza uma análise do documento musical que pretende desenvolver uma interação entre as questões de ordem estética e de ordem histórica, não estabelecendo o isolamento das duas faces que compõem essa “moeda” chamada canção popular. Ao debater a

importância da chegada das primeiras gravadoras ao Brasil, da formação de um crescente mercado de consumo da música gravada e das relações entre os artistas e o Estado, elenca uma série de fatores que são tão importantes como os aspectos formais da letra e da música.

Na medida em que essas questões são colocadas lado a lado, a possibilidade de o aluno estabelecer uma empatia histórica com gêneros musicais passa a ser algo cada vez mais palpável no ambiente escolar. É o que Tatit aponta em relação à bossa nova, que surgiu como um dos mais importantes gêneros musicais que figuram as décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Neste contexto, a ser trabalhado em uma aula de História, o interesse em tematizar os ambientes urbanos – em um contexto de crescimento de várias cidades – é tão importante quanto entender o modo como os músicos bossanovistas construíram as suas obras musicais.

Logo, ouvir uma canção da bossa nova e perceber que seus intérpretes fazem um tipo de música com sonoridade distinta só é possível quando o professor destaca que esse gênero musical pretendeu resolver um conflito de ordem ideológica da época em questão. Os grandes centros urbanos devem ser pensados com a expansão do consumo de bens culturais e, nesse aspecto, Tatit ressalta que muitos músicos brasileiros do período tiveram um intenso contato com o chamado *cool jazz*, que o autor define como “o produto musical mais bem-acabado dos EUA, uma verdadeira vitrine que prenunciava o vínculo cada vez mais intenso do músico profissional com o mercado e os veículos de comunicação de massa” (TATIT, 2004, p. 47).

Não se restringindo ao seu ambiente de origem, essa forma musical estrangeira chegava ao nosso país “pelos discos, mas sobretudo pelo cinema que, nessa fase, como se sabe, difundia o projeto norte-americano de ‘felicidade’” (TATIT, 2004, p. 48). Na medida em que trazia junto a si uma ideia de prosperidade, os músicos brasileiros posteriormente ligados à bossa nova praticavam “o artesanato jazzístico e introduziam nas letras das canções uma certa fantasia otimista que parecia abocanhar uma fatia do sonho americano” (TATIT, 2004, p. 48). Enxergando no jazz um caminho para se produzir algo moderno, algo novo, esses músicos despertaram o interesse da crescente “classe média com acesso às escolas e universidades e com maior poder de consumo” (TATIT, 2004, p. 48).

Para essa classe média, a canção bossanovista era uma oportunidade de apreciar um tipo de música que era muito diferente do samba-canção, então representado por nomes como Lupicínio Rodrigues e Herivelto Martins. Enquanto o samba-canção se sobressaía, desde a década de 1940, pelo uso de “acordes perfeitos” e “letras dramáticas”, a bossa nova traçava caminho diferente na década posterior, principalmente com João Gilberto, que “neutralizou as técnicas do samba-canção, reduzindo o campo de inflexão vocal em proveito das formas temáticas, mais percussivas, de condução melódica” (TATIT, 2004, p. 48-49).

Pelo exposto, evidencia-se, mais uma vez, o encontro das questões estéticas com aquelas de ordem histórica, pois o desenvolvimento de um estilo musical novo, permeado por influências locais e estrangeiras, não se coloca, na visão de Tatit, como uma mera ação intuitiva de nomes como João Gilberto, Tom Jobim ou Vinicius de Moraes. Ao contrário, pensar a presença e o desenvolvimento de um “novo som” envolve claramente o reconhecimento de novidades que não se encerram nem na

cabeça de seus criadores, nem na música de contornos originais nem nos versos que falam de “barquinhos” e das “garotas de Ipanema”.

Conclusão

Diversos são os exemplos que poderiam ser elucidados para expor a preocupação de Luiz Tatit ao combinar uma reflexão histórica e estética acerca dos meandros da canção popular brasileira. E a inserção deles, bem como dos já analisados, serviria apenas para evidenciar a importância da obra deste autor para o que se compreende ser um caminho viável na integração entre ensino de História e música. No entanto, é preciso destacar que a opção por Tatit é meramente prática e não desqualifica os demais acadêmicos que tratam deste assunto.

A opção por sua bibliografia é, portanto, uma forma de mostrar como o trabalho de fontes históricas em sala de aula está inevitavelmente próximo do trabalho realizado pelos pesquisadores em suas próprias pesquisas acadêmicas. Nos diversos cursos de graduação e licenciatura na área de História, são recorrentes as discussões sobre o quanto importante é o uso e a aproximação dos historiadores com aquilo que se define como “ciências auxiliares”, comumente representadas pelas áreas de Filosofia, Sociologia, Arqueologia, Economia e Antropologia.

Lembra-se, contudo, que a definição de “ciências auxiliares” nunca foi e nunca será estanque, devido à necessidade de se explorar outras áreas do conhecimento, de acordo com a demanda da documentação que se tem em mãos. No caso da canção popular, já está mais que evidente que os historiadores realizam o diálogo com os pesquisadores que especificamente lidam com a música e a musicologia, e diversos são os casos em que a dimensão histórica do documento-canção passa ter uma interpretação mais consistente graças a essas outras áreas.

Sendo assim, caso haja concordância com as novas discussões que permeiam a Didática da História, em que a divisão da História Acadêmica e a História Ensinada passa a ter cada vez menos sentido, a demanda pelo conhecimento das chamadas “ciências auxiliares” se torna latente no ambiente escolar. Em consonância com o pensamento de Rüsen, acredita-se que o contato com outras formas de saber é fundamental para que o professor e o aluno entendam “a educação como o historiador tem que entender a história – isto é, hermeneuticamente, como um tipo de texto constituído por forças intencionais e contendo um sentido que pode ser decifrado” (RÜSEN, 2006, p.9).

E, na medida em que se trabalha nessa decodificação, pelo reconhecimento das forças que constituem um texto musical, percebe-se que letra e música são duas formas narrativas que se inter-relacionam de modo ativo. Assim, se a própria ciência histórica já entende que, no interior de seus postulados acadêmicos, que a escrita é somente apenas uma dessas formas de construção narrativa, não há como defender o domínio daquilo que está somente posto nas letras das canções como princípio e fim. Para um entendimento amplo do que motivou os cancionistas do passado, é importante também pensar sobre as suas escolhas de ordem musical.

Um instrumento musical, um efeito sonoro aplicado eletronicamente, a predominância ou a minimização da voz ou uma forma de executar uma canção ao vivo são vestígios históricos que não podem ser colocados como um pano de fundo para a letra. Ignorar tantos elementos, colocando-os como simples coadjuvantes daquilo que

foi escrito ou dito pela letra, é um modo de não só silenciar as questões de ordem musical, mas também de reafirmar a postura hierárquica que afasta o historiador em sala de aula das preocupações acerca da canção.

Em termos práticos, esse tipo de barreira a ser ultrapassada envolve uma série de questões que não são nada fáceis de serem resolvidas. O atual envolvimento com algum tipo de educação musical mínimo entra em disputa com a existência de uma escola profundamente marcada por questões meramente propedêuticas. Muito se fala em transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, mas o que se vê em muitos casos é a presença de um currículo em que a especialização é fortalecida desde as etapas mais elementares da educação, atingindo até os mais destacados meandros da educação superior.

Por outro lado, também é evidente que a rotina dos profissionais da educação básica – em praticamente todas as disciplinas – está visivelmente distanciada do contato com outras formas de conhecimento. A pouca valorização do trabalho docente e a exigência do cumprimento de altas cargas horárias em sala de aula fazem com que a busca por algum tipo de conhecimento sobre a área musical se torne uma lamentável exceção. Os poucos docentes que o fazem se valem de um interesse muito pessoal, tendo quase nenhum apoio das instituições que regem a educação contemporânea.

Sendo assim, o presente artigo se propôs a expor uma demanda que envolve um grande conjunto de variáveis tão ou mais complexas que o próprio processo de realização de uma canção. Ainda que sejam muitos os passos a serem dados nesse sentido, é possível que esta breve reflexão faça um primeiro movimento no sentido de estruturar a discussão acerca da integração entre história e música, e incentivar este movimento em sala de aula. É sempre preciso lembrar que – nas palavras de Augusto de Campos – por conta da “altura”, da “intensidade”, da “duração” e da “posição”, “da palavra no espaço musical” [...], “a palavra-canto é outra coisa” (CAMPOS, 1993, p. 309).

Referências

ABUD, Katia M. 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.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado (‘We’re making cars, and they just had to walk’: understanding people in the past). In: BARCA, Isabel (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. [Minho]: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.

NAPOLITANO, Marcos et al. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 177-188, 1987.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en

- FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, p. 3-26, 2009].
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.
- SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017.
- TATIT, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Editora Atual, 1986.
- _____. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- _____. *Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.
- TROTTA, Felipe. Som de cabra macho: sonoridade, nordestinidade e masculinidades no forró. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo: v. 9 n. 26, p. 151-172, 2012.