HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

LETRAS E CANÇÕES, SUJEITOS E INTERPRETAÇÕES: APROXIMAÇÕES ENTRE MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

LETTERS AND SONGS, SUBJECTS AND INTERPRETATIONS: APPROXIMATIONS BETWEEN MUSIC AND HISTORY TEACHING

Rodrigo Luis dos SANTOS[1]

Resumo: o ensino de História tem, nos últimos anos, passado por importantes processos de mudanças, abarcando novas abordagens, métodos e linguagens, constituindo, em decorrência, uma necessária renovação. Diante desta realidade, buscamos, neste artigo, trazer algumas reflexões conceituais sobre a utilização da música como instrumento pedagógico nas aulas da disciplina de História. Por se tratar de um produto cultural humano, de circulação social, a música é influenciada e também exerce poder de influenciar as diferentes camadas da sociedade. Deste modo, se constitui uma importante fonte de pesquisa e análise no campo do ensino. Para tanto, deve-se levar em consideração elementos internos e externos que perpassam a produção musical, necessitando-se, assim, capacitar professores e alunos para melhor explorarem as possibilidades deste recurso. Metodologicamente, este artigo irá explorar mais o caráter reflexivo sobre a utilização da música no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, buscando fornecer subsídios para sua aplicabilidade em sala de aula.

Palavras-chave: Música. Ensino. História.

Abstract: in recent years, the history teaching has undergone important processes of change, encompassing new approaches, methods and languages, constituting, as a consequence, a necessary renewal. Given this reality, we seek, in this article, to bring some conceptual reflections on the use of music as a pedagogical instrument in the classes of History. Because it is a human cultural product of social circulation, music is influenced and also exerts power to influence the different layers of society. In this way, it constitutes an important source of research and analysis in the field of education. In order to do so, one must take into account internal and external elements that permeate music production, thus, it is necessary to train teachers and students to better explore the possibilities of this resource. Methodologically, this article will explore more the reflexive nature about the use of music within the teaching-learning process of historical knowledge, seeking to provide subsidies for its applicability in the classroom.

Keywords: Music. Teaching. History.

[1] Doutorando em História (bolsista PROSUC/CAPES) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor dos Cursos de Graduação em Licenciatura em História e Geografia do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: rluis.historia@gmail.com.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Introdução

Sem a música, a vida seria um erro.
Friedrich Nietzsche

Talvez a afirmação de Nietzsche possa estar imbuída de forte carga emotiva e de conotação poética, romantizada. Contudo, podemos extrair da mesma uma constatação inevitável: a música é um dos elementos mais importantes das construções culturais humanas. Desde tempos mais remotos até a contemporaneidade, dos rituais religiosos aos meios de circulação em massa, a música está presente no cotidiano individual e coletivo. Sobre o papel da música, especialmente ao longo do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, José Geraldo Moraes acentua que

> [...] o cotidiano das pessoas foi transformado irreversivelmente pelo rádio, disco, profissionalização dos artistas, lógica dos espetáculos e imprensa especializada. As relações com os meios de comunicação foram, e ainda são, contraditórias, variando da mais profunda pobreza estética, passando pelos mais nítidos e fortes interesses comerciais ou ideológicos, chegando a uma incrível e rica divulgação da produção cultural (MORAES, 2000, p. 217).

Não há como se negar que, ao longo do século XX, a música se tornou um dos mais vigorosos produtos culturais humanos. Ao mesmo tempo, ela adentrou no rol dos artigos primordiais da chamada *indústria cultural* moderna. Conceitualmente, a indústria cultural pode ser definida como

> [...] a produção e disseminação de produtos culturais para consumo em massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente das particularidades culturais. Tal produção é realizada em geral pelos meios de comunicação e está interligada à atividade industrial propriamente dita. Jornais, revistas periódicas, programas de TV, livros, revistas em quadrinhos, músicas, filmes são exemplos de produtos culturais que passaram a fazer parte da sociedade de consumo [...] (SILVA; SILVA, 2005, p. 225-226).

Justamente por ser parte de um circuito de produção cultural, a música consiste em uma frutífera fonte de compreensão histórica, não apenas no campo da pesquisa, mas também no ambiente de ensino. Com a renovação da historiografia ao longo do século XX, iniciando pela Escola dos Annales, passando pela disseminação de novos paradigmas em áreas como a

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

História Cultural e História Social, a profusão de novos instrumentais metodológicos e a busca por novas abordagens, a concepção sobre o fazer historiográfico adotasse novas dimensões. Mas, é importante questionarmos como essa evolução tem sido implementada no campo do ensino de História, especialmente na Educação Básica. Nesse sentido, trazemos para a reflexão as palavras de Alfred Duboc, quando assevera que

> [...] ensinar história é totalmente diferente de fornecer uma informação sobre o passado. É abrir a criança, a seguir o adolescente, para um mundo sem cessar mais vasto, no interior de que se situa. O mundo físico e as suas leis, o mundo social e as suas regras, o espaço e as suas dimensões, o tempo e o seu relevo: eis algumas realidades a que a criança se abre, pouco a pouco e penosamente, durante a sua formação, e que, em compensação, penetram no campo da sua consciência (DUBUC, 1976, p. 42).

Acreditamos que o ensino de História deve estar conectado com as dinâmicas culturais, políticas e sociais, com os diferentes mecanismos que interagem e se fazem presente no escopo das sociedades humanas. E isso inclui, obrigatoriamente, a necessidade de se repensar os métodos e instrumentos didáticos e pedagógicos utilizados para a construção de um conhecimento histórico crítico. Não obstante, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ser capazes de elaborar esse conhecimento não através de um modelo reprodutivista, mas concebendo como cerne a instrumentalização para a investigação, para a leitura mais pormenorizada das entrelinhas históricas – e atuais – dos grupos humanos. Para Marcos Silva,

> [...] identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber próprio a primeira e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerentes ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes (SILVA, 1996, p. 19).

Consonante com o exposto nesse panorama, mesmo que em linhas gerais, partiremos para uma reflexão mais voltada ao objeto deste artigo, que é a música enquanto fonte e possibilidade no ensino de História, focando principalmente a Educação Básica, visando fornecer subsídios para se pensar com mais embasamento sua utilização.

A música para além da música: um produto cultural para ser analisado

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Eduardo Galeano, em sua obra *O Livro dos Abraços*, de 1991, escreveu a seguinte frase: "Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca". Qual o sentido da frase de Galeano? Duas possibilidades são plausíveis: na primeira, a insistência de algumas pessoas infligirem as regras, por isso a necessidade de reforçar as proibições. Mas a segunda interpretação, mais conectada com o pensamento do escritor, pode indicar que ainda há pessoas que buscam a liberdade, buscam se expressar, de alguma forma. E qual é uma das formas descritas nesse trecho? A música.

Escolhemos este trecho propositalmente. Ele ajuda a dimensionar a importância da música para a vida humana, como forma de expressão e manifestação de si e do mundo. Outro exemplo: em 1985, ouve uma grande mobilização de artistas estadunidenses para conscientizar e arrecadar fundos para combater a fome no continente africano. O instrumento propulsor foi uma canção, *We are the World*, composta por Michael Jackson e Lionel Ritchie, que contou com a participação de mais de 45 artistas nos vocais principais e de apoio. Na época, o single da canção arrecadou mais de 55 milhões de dólares. A letra, baseada em um discurso de incentivo à união e caridade em prol do bem e da ajuda ao próximo. O arranjo e a estrutura em torno da canção gravitavam em torno dessa ideia. Até hoje, é uma das canções mais conhecidas do século XX. A capacidade emotiva e de circulação da música, amparada por uma estrutura de divulgação poderosa, foi instrumentalizada como a materialidade de um objetivo maior. Assim, ela assume um papel de mediação entre a causa e os sujeitos.

Mas, conceitualmente, como a música pode ser definida? Uma das possibilidades, que não se refere diretamente ao seu dimensionamento técnico e estético, mas com sua concepção, nos é dada por Kátia Abud e Raquel Gleizer, quando a identificam como um

> [...] produto social [...] que representa modos de ver o mundo, fatos que acontecem na vida cotidiana, expressa indignação, revolta, resistência, e mesmo que tenha um tema específico, ela traz informações sobre um conjunto de elementos que indiretamente participam da trama. No Brasil, a música popular é especialmente importante porque, para a maioria da população, as formas de comunicação oral são muito mais fortes que a escrita (ABUD; GLEIZER, 2004, p. 59).

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Uma das primeiras necessidades que temos, ao se analisar a música, é termos claro que a mesma faz parte de um contexto social. Para Fischer (1984, p. 207), "a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras". Mesmo uma canção estereotipada como *ingênua* ou *simplória*, está diametralmente vinculada com o contexto histórico na qual seus autores estão condicionados. Vamos ilustrar esse aspecto.

Durante a Ditadura Militar no Brasil, entre 1964 e 1985, havia uma censura para com diferentes dispositivos culturais, como peças de teatro, filmes, exposições, programas de televisão e telenovelas, programas de rádio e músicas. Expressões que se manifestassem contra o regime eram vetadas sumariamente. Contudo, sabemos que isso não impediu a elaboração de formas de resistência e contrariedade ao sistema. Comumente, algumas das canções mais conhecidas nesse sentido foram compostas por Chico Buarque, como, por exemplo a canção *Cálice,* em parceria com Gilberto Gil, escrita em 1973, lançada apenas em 1978. A música usa uma conotação alegórica, baseada em passagens bíblicas, especialmente dos Evangelhos, como o episódio em que Jesus Cristo teria pedido a Deus para que afastasse o *cálice* do sofrimento, diante da crucificação e morte que se aproximavam. Entretanto, o *cálice* ao qual a canção se refere é na verdade o silenciamento compulsório e a restrição da liberdade, decorrentes da repressão vigente no período. O *cálice* pode ser interpretado como um *cale-se*.

Mas uma outra canção, cujos versos e a melodia soam com uma *inocente* balada romântica, bem ao estilo da Jovem Guarda, também trazia uma mensagem subjetiva de protesto contra a Ditadura. Trata-se da música *Doce, Doce Amor*, gravada pelo cantor Jerry Adriani em 1971. Em um dos versos, há o seguinte trecho: "Já andei por todos os lugares/Que antigamente ia te encontrar/E nas ruas que passava só lembrava você/Que foi embora sem me avisar". O que aparentemente parece retratar o afastamento de um casal, na verdade retrata dois elementos graves daquele momento histórico brasileiro: a perda da liberdade e os desaparecidos políticos do regime. A letra e a música de *Doce, Doce Amor* foram compostas por Raul Seixas, que na época trabalhava como produtor musical na gravadora CBS, em parceria com Mauro Motta. Jerry Adriani, amigo pessoal de Raul Seixas, sabia da *verdade* sobre a canção e decidiu gravá-la. O *Doce Amor* do qual fala a música era a democracia brasileira.

Diferentemente de outras formas documentais, a canção exige uma interpretação diferente de um texto informativo de jornais ou dos livros didáticos, por exemplo. Ela exige

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

duas dimensões analíticas: uma que parte da noção que se trata de um texto poético, literário, sendo passível de uma apreciação mais objetiva. A outra dimensão deve atentar para os limites contextuais de análise, levando em conta também a conotação imaginativa e intuitiva que pode estar presente no invólucro social na qual a música está presente. Sobre esse aspecto, Geni Duarte e Emílio Gonzalez alertam que

> [...] de modo inverso, também não basta observar apenas o contexto social e situar a música em seu interior, analisando seus aspectos mais sobressalentes, como a letra; é preciso proceder a uma anatomia mais aprofundada, o que não implica que seja necessário um conhecimento musical aprofundado da parte do historiador, mas supõe ao menos a ampliação daquilo que se constitui sua fonte de pesquisa. É o desenvolvimento dessa concepção que o permitirá proceder a leitura de outros elementos nem sempre visíveis ou óbvios, mas tão – ou até mais – importantes de que a própria letra se apresenta (DUARTE; GONZALEZ, 2006, p. 48).

A música pode ser considerada um documento marcado pela pluralidade de informações que podem ser decodificadas. A letra é apenas um destes elementos. Uma percepção mais ampla da sua complexidade permite identificar detalhes não meramente técnicos, mas que podem direcionar a análise sobre seu processo de produção, difusão e de conjectura social. Conforme Fabiana Guerra e Leudjane Diniz,

> [...] são vários elementos que podem ser explorados numa música: a sonoridade, a melodia, o timbre, a letra, dentre outros. Quase sempre nos prendemos apenas à letra, utilizando a música somente como texto. Porém, é importante frisar que ela é constituída de vários elementos para além da letra, que fazem que seja um documento plural, ou seja, aberto para diversas possibilidades (GUERRA; DINIZ, 1995, p. 133).

Vamos contextualizar um importante momento do cenário musical brasileiro, para percebermos melhor essas nuances e como elas podem ser interpretadas.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização, ocorreu no país o surgimento do movimento, embora não articulado, de bandas de rock, que compuseram o chamado *Rock BR*. Bandas como Barão Vermelho, Blitz, Kid Abelha, Titãs, Paralamas do Sucesso, Legião Urbana, RPM, entre inúmeras outras. Dentro desse ambiente, cada banda adotava um estilo com o qual se identificava, tanto na temática das letras quanto nos estilo das melodias. Algumas bandas se destacaram, em sua trajetória ou em determinado momento desta, por uma sonoridade mais agressiva, com letras de cunho mais social e de expressão mais contundente. Em 1986, os

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Titãs, por exemplo, lançaram o Lp *Cabeça Dinossauro,* cujas letras criticavam várias aspectos da sociedade, em canções como *Polícia, Igreja* e *Homem Primata*. A sonoridade provinha de uma influência *punk*. Com isso, a postura adotada na própria interpretação das canções, especialmente nas apresentações ao vivo, influenciava o público para exacerbar seus sentimentos, até mesmo de forma mais agressiva. Mas, como podemos proceder a análise dessas canções?

Além de sopesar o conteúdo das letras, podemos perceber se há uma conectividade entre estas e a melodia na qual estão inseridas, para assim tentar compreender quais mensagens elas querem transmitir. Não se trata da mensagem direta expressa nas letras, mas aquela que visa despertar algo no público ouvinte, algum tipo de reação, de interação. Uma letra de protesto somada com uma melodia mais impositiva pode gerar, por exemplo, mesmo que subjetivamente, uma reação de indignação, de raiva, de afronta. Uma interpretação mais incisiva por parte do vocalista, unindo muitas vezes as letra das canções executadas com discursos mais acalorados – como ocorria frequentemente nos shows da Legião Urbana, onde o vocalista e letrista Renato Russo *inflamava* o público, muitas vezes chegando a proporcionar momentos de tensão – também se configura em um ponto que merece ser explorado, pois externam visões de mundo pessoais ou coletivas. E a isso devemos juntar o contexto social no qual se ambientam aquelas canções. No Brasil da década de 1980, recém saído de uma Ditadura, vivenciando a frustração de ver um presidente civil eleito, mesmo que indiretamente – Tancredo Neves –, em quem o povo depositava esperanças, morrer, assumindo em seu lugar um vice que era alinhado com os militares e civis que estiveram no poder por 21 anos, enfrentando a recessão e a inflação descontroladas, as canções *roqueiras* surgidas então eram o estopim para externar sentimentos há muito engessados.

Concatenar esses múltiplos processos que são adjacentes ao produto musical, almejando uma apreciação crítica mais qualificada constitui um desafio. Se ela já se apresenta relativamente árduo no campo da investigação histórica, como desenvolver o uso da música em sala de aula? Buscaremos, na sequência, apontar alguns critérios que devem ser observados para embasar a prática metodológica.

História e Música: procedimentos importantes para uso em sala de aula

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Existem dois aspectos importantes que podem funcionar como motivadores para a utilização da música em sala de aula: em primeiro lugar, a música – independente de estilo ou gosto particular – está presente no cotidiano social dos alunos, fazendo parte de suas vivências diárias, direta ou indiretamente. Em segundo, por se tratar de uma metodologia que foge aos parâmetros tradicionais, ela pode estabelecer um envolvimento maior por parte dos estudantes. Mas o êxito destas experiências dependem de alguns fatores.

Uma das primeiras medidas que devem ser tomadas é perceber e compreender como os estudantes interagem com a música, assim como qual as modalidades ou gêneros musicais que estão presentes de forma mais significativa em seu cotidiano e ambiente social. Embasamos essa ação inicial adotando a perspectiva de Vigotski (2010), quando afirma que o ambiente social é o contexto cultural e histórico no qual estamos inseridos e atuamos, sendo que nossa formação enquanto pessoas e sua multiplicidade não é destoante deste contexto. Isso não significa um caráter determinista. O importante, nesse caso, é a análise da interação do indivíduo com o ambiente social na qual vive.

Na perspectiva da construção da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem, a vivência se delineia como uma categoria importante para pensarmos a didática educacional no ambiente escolar. E verticalizando a questão para a abordagem central deste artigo, é justamente a percepção sobre os modos de vivência dos estudantes que fornecerá subsídios para a elaboração de um plano de abordagem.

Outro tópico que ressaltamos, mais intimamente ligado com a realidade brasileira, é a relação que a sociedade tem com a música e com a musicalidade. Na historiografia, temos uma leva considerável de pesquisas que testemunham a importância da música para a construção social do Brasil. Desde o período colonial, conforme estudos de Marcos Napolitano (2005) até a segunda metade do século XX, quando a música se atrela definitivamente ao mercado e à indústria do entretenimento (Hermeto, 2012), a relação entre a sociedade brasileira e a música foi diametralmente próxima. Isso significa, por outro lado, que a música, conforme as mudanças ocorridas na sociedade, nas conjunturas diversas, das plurais formas de interação e dispersão entre os grupos, também sofreu ressignificações e mudanças estéticas. Isso somado ao paradigma da produção cultural para as massas. Isso ajuda a explicar as variações que os gêneros e temáticas musicais sofrem ao longo do tempo. E aí reside um aspecto que pode ser

e-ISSN: 2318-1540

utilizado como fonte para pesquisa e compreensão das mudanças históricas, sociais e culturais nas aulas de História.

A subjetividade é outro fator que deve ser considerado. Não apenas no que tange a execução da aula planejada em si, que pode sofrer alterações em decorrência dos mais variados motivos. Mas o que aqui destacamos é a relação que cada um pode estabelecer com as canções. Uma música, conhecida popularmente, por exemplo, pode ser recebida de formas variadas e externar diferentes sentimentos: pode despertar em alguém um sentimento positivo, a lembrança de um momento alegre, assim como em outra pessoa, fazer recordar um momento difícil, de perda, de tristeza. Isso não significa que a música não deva ser utilizada. Na verdade, isso remonta ao que anteriormente mencionamos: é preciso conhecer o meio social e a relação que os alunos estabelecem com a música. Não observar estes elementos podem impedir processos profícuos de aprendizagem e de conhecimento histórico a partir da difusão musical.

Partindo para a definição das músicas que serão abordadas e dos objetivos que se desejam alcançar com seu uso e análise, sempre é necessário que um elemento fique claro para docentes e alunos: saber com exatidão quais metas se querem alcançar com aquela atividade. Caso contrário, assim como ocorrer com o uso dos recursos visuais, como cinema e documentários, a utilização da música como recurso metodológico pode ser percebida de forma errônea pelos alunos – assim como pela coordenação pedagógica, colegas professores e direção –, visto apenas como um entretenimento ou, utilizando uma linguagem mais popular, para *matar tempo* da aula. Para Leontiev (1978), o princípio de uma atividade didática está baseado justamente no fato de que professores e alunos precisam ter a compreensão clara *do que*, *para que* e *por que* se deve estudar o que se propõe.

E falando estritamente da escolha musical, quais critérios devem ser norteadores? Marcos Napolitano, que se dedicou à pesquisa da relação entre História e música, aponta alguns tópicos centrais:

> [...] ao escolher uma canção como fonte de pesquisa ou instrumento didático, o profissional pode correr o risco de achar que sua sensibilidade, seu gosto pessoal e sua acuidade crítica podem dar conta da pertinência da seleção para análise [...]. Trata-se, antes de mais nada de uma escolha metodológica, cuja única garantia de "acerto" é a sua coerência interna sua pertinência crítica [...]. A escolha das canções constitui parte de um "corpo" documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão [...] (NAPOLITANO, 2002, p. 94).

e-ISSN: 2318-1540

A objetividade da ação planejada e a coerência desta com as canções escolhidas devem ser os pilares construtores da prática pedagógica elaborada pelo professor de História quando decide utilizar essa fonte histórica. Simultaneamente, reforçamos a necessidade de interpretação de todos os aspectos envolvidos no entorno da música escolhida, tanto aqueles que são mais visíveis, como a letra, a melodia, seus autores e intérpretes, o disco em que foi lançada – atentando para o conjunto de canções que integram aquele álbum –, quanto os detalhes externos, como o contexto histórico, a trajetória pessoal dos agentes envolvidos na feitura da canção, formas de difusão da mesma, entre outros tópicos. Esse dimensionamento permite ver a música para além dela própria, mas como parte de um círculo mais complexo, na qual a canção expressa algo, tornando-se, assim, um *signo* social e cultural. Para Mikhail Bakhtin

> [...] os signos também são objetos naturais, específicos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode torna-se signo e adquirir, assim um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontrasse também o ideológico (BAKHTIN, 1997, p. 32).

Hall (2016) define que estes signos podem ser classificados como sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – eles servem para significar ou representar para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos. Dessa forma, se configuram como instrumentos nos quais pensamos, ideias e sentimentos, que por sua vez, são representados numa cultura.

Segundo essa lógica, ainda baseado em Hall (2016), o conceito de cultura, que e marcado pela complexidade e maneiras de definição. Nas definições mais tradicionais, o termo cultura é entendido como algo que reúne o que de melhor foi pensado e dito numa sociedade, ou seja, é o resumo das grandes ideias, representadas, é a "alta cultura" de uma época, de uma sociedade. Em um sentido mais moderno, cultura consiste, conforme Hall (2016, p. 19) nas "formas amplamente distribuídas de música popular, publicações, artes, design e literatura, ou

atividade de lazer e entretenimento, que compõem o cotidiano da maioria das 'pessoas comuns'. É a chamada 'cultura de massa' ou 'cultura popular' de uma época".

Portanto, os professores, ao abordarem a música em suas aulas, devem alocar seu uso em um sentido que almeje vislumbrar essa realidade cultural na qual a música é uma das expressões de maior significado e alcance entre os diferentes grupos sociais, que a interpretam e ressignificam de forma particular.

O grande desafio na utilização da música no ensino de História é fomentar a percepção das fontes musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade histórica ou social nelas contidas, que correspondem ao seu conteúdo narrativo, bem como desenvolver essa análise no âmbito da sala de aula.

Partindo desse prisma, a História torna-se presente para os alunos não apenas nos conteúdos dos livros didáticos, mas através das várias dimensões da vida social – da qual eles estão integrados a partir de sua vida cotidiana –, relacionadas à outras fontes de conhecimentos, como expressões históricas do presente, narrativas de filmes históricos, música, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais, dentre outros. Dessa forma, poderão compreender de forma mais eficaz e pessoal que a História é um estudo da própria experiência humana no passado e no presente e que busca a partir desse estudo compreender os homens e mulheres no tempo e no espaço.

Conclusões parciais

Existem dois princípios norteadores que direcionam o sentido de se ensinar História: a inserção dos alunos, enquanto agentes sociais ativos, na contextualização histórica da humanidade ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, possibilitar que estes desenvolvam suas capacidades cognitivas, interpretativas e críticas do meio social, no passado, no presente e no futuro.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é preciso que se tenha a consciência da complexidade das relações e produções humanas, que perpassam os mais diferentes ambientes e objetos, contemplando aspectos culturais, econômicos, políticos, religiosos, entre outros. Tanto para a pesquisa histórica quanto para o ensino, é necessário estabelecer uma visão mais ampla sobre essa multiplicidade.

A utilização de novas fontes de pesquisa tem permitido essa renovação no entendimento da evolução histórica das sociedades humanas. Simultaneamente, se faz necessário alargar o leque de possibilidades também no que se refere ao ensino da disciplina histórica, especialmente no ambiente escolar. Salientamos que vem ocorrendo, sistematicamente, mesmo que ainda em passos lentos, uma mudança positiva nesse sentido, com intensos debates teóricos e metodológicos sobre novas possibilidades, assim como o papel do ensino de História na estrutura escolar. Mas, ainda existe um distanciamento entre discursos e práticas, assim como entre aquilo que é vivenciado e discutido na esfera acadêmica e a vida cotidiana da Educação Básica.

Ao longo deste artigo, propusemos uma reflexão acerca da música enquanto produto cultural humano, sua importância para a estrutura social e a possibilidade de seu uso em sala de aula, relacionada mais especificamente com o ensino de História. Escolhemos não apontar ações práticas ou aprofundadas discussões metodológicas – embora estas perpassem o texto –, mas focarmos em algumas questões mais conceituais, propondo uma mirada inicial sobre a importância da cultura musical para compreensão das sociedades humanas, que se manifestam, se representam, que influencia e são influenciadas através das canções e do aparato contido em seu escopo. Em linhas gerais, este artigo pode ser considerado como um ensaio introdutório. A temática entre música e ensino de História exige desdobramentos. E quem se lance ao desafio de pensar e praticar essa possibilidade metodológica.

Referências

ABUD, Kátia Maria; GLEIZER, Raquel. A música popular: resistência e registro. In: *História* – módulo 4. Programa Pró-Universitário (Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.

_____. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v. 22, n. 1, p.183-193, 2003.

AZEVEDO, Crislane B. A renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. *Revista Percursos*. Dossiê: Ensino de História, Florianópolis, EDESC/FACED, Jul. Dez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARTIER, Roger. *História da Cultura* – entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CORREIA, Janaina dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance "Úrsula" (final do século XIX). *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

DAVID, Célia Maria. Música e ensino de história In: SCHLUNEN, Elisa Tamoe Morya; MALATIAN, Teresa Maria (orgs.). *Caderno de formação*: formação de professores didática de conteúdos. São Paulo: cultura acadêmica, 2012, v. 8, p. 108-123.

DUARTE, Milton D. F. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

DUARTE, Geni R.; GONZALEZ, Emílio. Pensando a América Latina: música popular, política e Ensino de História. In: CERRI, Luis F. (Org.). *Ensino de História e Educação*: olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

DUBUC, Alfred. História e cultura, ou defesa do ensino de história. In: DUBUC, Alfred. *A história e seu ensino.* Coimbra: Almedina, 1976.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

FIÚZA, Alexandre F. Reflexões sobre o trabalho com canções na sala de aula. In: CERRI, Luis F. (Org.). *Ensino de História e Educação*: olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GUERRA, Fabiana de P; DINIZ, Leudjane M. V. A incorporação de outras linguagens no Ensino de História. *História & Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de História. 1995. p. 127–140.

HALL, Stuat. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de História*: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LOMBARDI, José C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José C; NASCIMENTO, Maria I. M. (Orgs). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MORAES, José G. V. de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. p. 203-221.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A História depois do papel: os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

ORLANDI, Erni P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PARANHOS, Adalberto. *Os desafinados*: sambas e bambas no "Estado Novo". São Paulo: Intermeios; CNPq; Fapemig, 2015.

_____. *A música popular e a dança dos sentidos*: distintas faces do mesmo. ArtCultura, Uberlândia: Edufu, n.9, p.22-31, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.247-271, 2013.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales, a Inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: *O ensino de História em questão*: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André

Paulo; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha (Orgs.). *História da educação*: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Verbete "Indústria cultural". In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 225-230.

SILVA, Marcos. *História*: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOSTKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo. v.21, n.4, p.681-701, 2010.

Enviado : 29/06/2018
Aceito : 07/11/2018