



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-  
PROFHISTÓRIA

**MARCIA BARBOSA NOGUEIRA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA:  
DA ESCUTA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS HISTÓRICOS NA ESCOLA  
ESTADUAL ENGENHEIRO PALMA MUNIZ, EM REDENÇÃO-PA.**

**ARAGUAÍNA-TO  
2018**

**MARCIA BARBOSA NOGUEIRA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA:  
DA ESCUTA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS HISTÓRICOS NA ESCOLA  
ESTADUAL ENGENHEIRO PALMA MUNIZ, EM REDENÇÃO-PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente

ARAGUAÍNA-TO  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

N778e Nogueira, Marcia Barbosa.

O Ensino de História e as músicas de Chico Buarque de Holanda: Da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção - PA. / Marcia Barbosa Nogueira. – Araguaína, TO, 2018.

129 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

Orientador: Marcos Edilson de Araujo Clemente

1. Ensino de História. 2. Prática docente. 3. Sensibilidade musical. 4. Chico Buarque. I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MARCIA BARBOSA NOGUEIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA: DA  
ESCUITA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS HISTÓRICOS NA ESCOLA ESTADUAL  
ENGENHEIRO PALMA MUNIZ, EM REDENÇÃO-PA.

Dissertação apresentada à UFT - Universidade  
Federal do Tocantins - Campus Universitário  
de Araguaína, no curso de Pós Graduação em  
Ensino de História - Profhistória avaliada para  
a obtenção do título de Mestre em Ensino de  
História e aprovada em sua forma final pelo  
orientador e pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 24/09 2018.

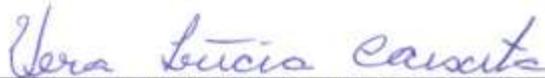
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente (UFT - Orientador)



Prof.ª. Dr.ª. Elaine Lourenço (UNIFESP)



Prof.ª. Dr.ª. Vera Lúcia Caixeta (UFT)

Dedico este trabalho aos meus filhos Raul  
Vitor, João Manoel e Augusto Leroy, melodias  
que embalam meu viver.

Num tempo Página infeliz da nossa história  
Passagem desbotada na memória  
Das nossas novas gerações  
Dormia  
A nossa pátria mãe tão distraída  
Sem perceber que era subtraída  
Em tenebrosas transações (Chico Buarque de  
Holanda, 1984)

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua presença em todos os momentos da minha vida.

Aos meus familiares, de modo especial, meu pai Gonçalo Aires Nogueira pelo exemplo de resistência e perseverança diante das adversidades, a minha mãe fonte de inspiração e de sabedoria, a quem devo parte deste trabalho. Aos meus irmãos Manoel, Raimunda, Emival e Ronaldo que mesmo não acompanhando de perto essa jornada sempre me incentivaram.

Aos meus filhos Raul Vitor, João Manoel e Augusto Leroy por tornarem meus dias agitados e felizes.

Ao meu companheiro, Manoel Messias Serafim dos Santos (Zagaia), pela compreensão, amor e por acreditar na conclusão dessa importante etapa da minha formação acadêmica.

À Francisca Natiely (a Naty) pelos cuidados dedicados aos meus filhos.

Ao amigo José Rodrigues de Carvalho pelo incentivo e por partilhar suas experiências e conhecimentos.

Aos amigos Kátia da Silva Mendonça e Junior pela acolhida e hospedagens durante as aulas do mestrado.

A tia Maria Concebida Aires da Cruz pelas vezes que me recebeu em sua casa, sempre com alegria e cuidados de uma mãe.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ensino de História – Profhistória, Braz Vaz, Dernival Venâncio, Dimas Batista, Cleuber Alves, Vasni Almeida, por fazerem parte desse processo de formação e pelos conhecimentos partilhados, especialmente, a professora Vera Lúcia Caixeta e professor Dagmar Manieri pelas observações e importantes sugestões no exame de qualificação.

Ao professor Marcos Edilson por ter me orientado neste trabalho, pela paciência, reflexões e por sempre se colocar a disposição nos momentos de dúvidas.

Aos colegas do curso Aletícia, Antonio, Bruno, Edilson, Elka, Iltami, Jucileide, Joelma, João Paulo, Kamila, Nice, Ronair, Raimundo e Viviane, pela companhia e troca de experiências no ensino de História.

À Alessandra, secretária do Profhistória pela atenção e gentileza nesses dois anos.

Aos discentes, sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e dedicação.

À Direção, coordenação, professores e demais funcionários da Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz pelo apoio.

Ao Chico Buarque pelas suas composições.

A todas as pessoas que contribuíram para concretização deste trabalho. Muito obrigada!

NOGUEIRA. Marcia Barbosa. **O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA: DA ESCUTA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS HISTÓRICOS NA ESCOLA ESTADUAL ENGENHEIRO PALMA MUNIZ, EM REDENÇÃO - PA.** 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins - UFT. Araguaína - TO: 2018.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver o senso crítico e a sensibilidade musical dos alunos do 2º ano do Ensino Médio nas aulas de História. Para tanto, a pesquisa foi realizada na escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, na cidade de Redenção-PA. Assim sendo, o objeto de estudo é o uso da música, a partir de uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios que essa prática docente apresenta. Sabe-se que sua utilização permite ilustrar uma realidade histórica; analisar o conteúdo pela letra, além de discutir a noção de fonte histórica. Diante dessas premissas, buscou-se a sua utilização sob a perspectiva da construção de sentidos históricos, bem como da elaboração e aplicação de uma sequência didática, que corresponde a um conjunto de atividades, com planejamentos de aulas e conteúdos relacionados entre si. Divididas em quatro categorias problematização inicial; desenvolvimento da narrativa do ensino; aplicação dos novos conhecimentos e reflexão sobre o que foi aprendido, a sequência didática tem um caráter propositivo de ensino e constitui o produto final deste trabalho. Para essa finalidade selecionou-se seis músicas: *Roda viva*, *Apesar de você*, *Cálice*, *Acorda amor*, *Meu caro amigo* e *Vai passar* do cantor e compositor Chico Buarque. A letra, o som, a melodia e o contexto histórico se relacionaram por meio do exercício da escuta sensível apropriada para uma conexão com o tempo vivido e evocado pelo compositor. Desse modo, os alunos foram construindo seus próprios significados em um processo dialético, entre os tempos históricos. O conceito de representação abordado por Stuart Hall (2016) norteou este estudo, pois corresponde ao processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma mesma cultura. Portanto, entende-se como representação a produção desses significados por meio da linguagem.

**Palavras-chave:** Ensino de História, prática docente, sensibilidade musical, Chico Buarque.

WALNUT. Marcia Barbosa. TEACHING HISTORY AND CHICO SONG OF NETHERLANDS BUARQUE: LISTENING TO THE SENSES OF HISTORICAL PRODUCTION IN STATE SCHOOL ENGINEER PALM Muniz, IN REDEMPTION - PA. 127f. Dissertation (Master's Degree in History Teaching) - Federal University of Tocantins - UFT. Araguaína - TO: 2018.

## ABSTRACT

This work aims to develop the critical sense and the musical sensitivity of the students of the 2nd year of High School in History classes. Therefore, the research was carried out at the state school Engenheiro Palma Muniz, in the city of Redenção-PA. Thus, the object of study is the use of music, based on a reflection on the possibilities and challenges that this teaching practice presents. It is known that its use allows to illustrate a historical reality; analyze the content by letter, and discuss the notion of historical source. In view of these premises, it was sought to use them from the perspective of the construction of historical meanings, as well as the elaboration and application of a didactic sequence, which corresponds to a set of activities, with lesson plans and related contents. Divided into four categories initial problematization; development of the narrative of teaching; application of new knowledge and reflection on what was learned, the didactic sequence has a propositional character of teaching and constitutes the final product of this work. For this purpose six songs were selected: Live Wheel, In spite of you, Chalice, Wake up love, My dear friend and It will pass of the singer and composer Chico Buarque. The lyrics, sound, melody and historical context are related through the exercise of sensitive listening appropriate to a connection with time lived and evoked by the composer. In this way, the students were constructing their own meanings in a dialectical process, between historical times. The concept of representation addressed by Stuart Hall (2016) guided this study because it corresponds to the process by which meanings are produced and shared among members of the same culture. Therefore, it is understood as representation the production of these meanings through language.

**Key words:** Teaching History, teaching practice, musical sensitivity, Chico Buarque.

## QUADROS

Quadro 1 - Relação entre Chico Buarque, modalidades musicais e História do Brasil .....	43
Quadro 2 - Preferências musicais dos discentes .....	56
Quadro 3 - Organograma das interpretações discentes das músicas .....	84

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto panorâmica da cidade de Redenção.....	50
Figura 2 – Fachada principal da Escola Palma Muniz.....	51
Figura 3 – Interior da Escola Palma Muniz.....	51
Figura 4 - Interpretar Fontes: Canções de Protesto .....	63
Figura 5 - Interpretar Fonte: Brasil: Ame-o ou deixe-o .....	63
Figura 6 - Diálogo Interdisciplinar .....	64
Figura 7 e 8 - Participação dos discentes durante as atividades de escuta e interpretação musical.....	85

## **LISTA DE SIGLAS**

AI- Ato Institucional

ASI- Assessoria de Segurança e Informação

CPC- Centro Popular de Cultura

DSI- Divisões de Segurança e Informação

ICM- Imposto sobre Circulação de Mercadorias

ISEB- Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JK- Juscelino Kubistchek

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MPB- Música Popular Brasileira

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

SNI- Serviço Nacional de Informação

UNE- União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: INOVAÇÃO OU DESAFIO?....</b>	<b>19</b>
1.1 História: concepções e métodos de ensino .....	24
1.2 Um pouco de Chico Buarque .....	33
1.3 A Música Popular Brasileira e a apropriação de sentidos .....	36
1.4 Músicas da pesquisa: algumas versões.....	42
<b>2 LUGAR DA PESQUISA: EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA</b> .....	<b>50</b>
2.1 Traçando caminhos para a utilização da música na sala de aula: alunos, ensino de história e livro didático.....	55
2.2 Ditadura Militar no Brasil e sua abordagem pelo viés musical.....	65
2.3 Música popular brasileira e a indústria cultural .....	69
<b>3 SENBILIDADES MUSICAIS DISCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE DEMOCRACIA, CENSURA E ESPERANÇA</b> .....	<b>74</b>
3.1 Ensino de História e o horizonte da prática pedagógica .....	77
3.2 Sequência didática: Os alunos, o ensino de História e as músicas .....	80
3.2.1 Democracia.....	86
3.2.1.1 Música: Roda Viva.....	86
3.2.2 Censura.....	87
3.2.2.1 Música: Cálice.....	87
3.2.2.2 Música: Acorda amor .....	88
3.2.2.3 Música: Meu caro amigo.....	89
3.2.3 Esperança .....	89
3.2.3.1 Música: Apesar de Você.....	89
3.2.3.2 Música: Vai passar .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>94</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>97</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>102</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2018, na Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz, com os alunos da segunda série A e B, do turno matutino, na cidade de Redenção, localizada no sul do Estado do Pará.

Para melhor contextualizar o espaço desse estudo, é necessário lembrar que no final da década de 1970 viveu-se o ciclo do ouro e da madeira, atraindo pessoas de várias regiões do Brasil para explorarem tais riquezas. Em virtude da constante chegada de pessoas, para atender a demanda do crescimento populacional e de sua escolarização, a Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz foi fundada em agosto do ano de 1978. Foi a primeira a oferecer o Ensino Médio (antigo segundo grau) na cidade de Redenção.

A escola Estadual Engenheiro Palma Muniz em sua fase inicial contava com turmas de 1ª a 6ª séries, com apenas oito salas. No ano seguinte, 7ª e 8ª séries passaram a ser ofertadas, tornando-se uma escola de primeiro grau completo (o atual Ensino Fundamental). As aulas aconteciam nos turnos matutino, intermediário<sup>1</sup> e vespertino. Além dessas turmas, outras três salas foram construídas e funcionavam como laboratórios para ensinar as disciplinas de Educação do lar, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas.

Em 1980 o ensino do Segundo Grau foi implantado na escola, com os cursos Técnicos Básicos em Comércio e Magistério de 1ª a 4ª séries. Esses cursos tinham como principal objetivo preparar mão de obra qualificada para o trabalho no comércio e formar professores (a) para a educação infantil.

Atualmente, a Escola oferece somente o Ensino Médio e atende 936 alunos nos três turnos (manhã, tarde e noite). Sua estrutura física ainda permanece a mesma desde sua fundação, salvo algumas ampliações, mas o prédio que corresponde às salas de aulas enfrenta sérios problemas estruturais, desde o piso até o telhado, passando pelas instalações de energia e hidráulicas. Diante dessa realidade, muitas vezes os professores, funcionários, alunos e pais realizaram eventos, a fim de arrecadarem fundos para fazerem alguns ajustes no prédio da escola. Tais ações deram de certa maneira, condições da escola continuar funcionando.

Este trabalho tem como principal objetivo criar condições para que os alunos desenvolvessem o senso crítico e a sensibilidade musical, além de discutir o uso da música como fonte histórica e recurso didático no ensino de História. Para tanto, os discentes

---

<sup>1</sup> Horário de funcionamento das escolas que ofertavam aulas entre o turno da manhã e o turno da tarde, funcionando das 10h: 30 minutos às 13h: 00. Esse horário ganhou o apelido de “turno da fome”. Realidade presente no Estado do Pará até o final da década de 1990.

participaram voluntariamente dos encontros-aulas<sup>2</sup> no contra turno. Formou-se um grupo focal com quinze integrantes. Assim sendo, o nosso objeto de estudo é o uso da música nas aulas de História, a partir de uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios que essa prática pedagógica apresenta. Sabe-se que essa utilização permite ilustrar uma realidade histórica; analisar o conteúdo pela letra, bem como discutir a noção de fonte histórica. Diante dessas premissas procurou-se assumir o desafio de utilizá-la em uma perspectiva de construção de sentidos históricos.

Os alunos foram informados desses objetivos e igualmente da sua importância para o ensino de História. Assinaram o termo de consentimento e responderam um questionário sobre sua relação com a música e dela com o ensino de História<sup>3</sup>.

Para atingir esses objetivos, foram selecionadas seis músicas do vasto repertório do compositor e cantor Chico Buarque de Holanda, a fim de serem interpretadas, a partir das ideias, fatos e processos históricos relacionados ao conteúdo da Ditadura Militar, além de buscar compreender a apropriação do público que lhes atribuía sentidos sociais e novas representações, sendo elas: *Roda viva* (1967); *Apesar de você* (1970); *Cálice* (1973); *Acorda amor* (1974); *Meu Caro amigo* (1976); *Vai passar* (1984)<sup>4</sup>.

Antes de serem abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa, é preciso informar que ao iniciá-la em agosto de 2017, foram escolhidos os alunos da 3ª série A, do turno vespertino, para serem os sujeitos dessa dissertação, pelo fato do conteúdo referente a Ditadura Militar, fazer parte do currículo dessa série. No entanto, a metodologia adotada nesse primeiro momento deixou algumas dúvidas, incertezas e lacunas, que deveriam ser retomadas no ano seguinte. A principal delas foi que os alunos terminaram o Ensino Médio e não retornaram mais à escola, problema identificado no exame de qualificação, em dezembro de 2017, outro entrave para o desenvolvimento da pesquisa, consistiu na insuficiência das fontes produzidas.

As informações acima se fazem necessárias para esclarecer o redirecionamento a parte do espaço de pesquisa que inicialmente seria a terceira série (A) do turno vespertino, para as segundas séries (A e B) do turno matutino.

---

<sup>2</sup> Classificamos de “encontros - aulas”, pelo fato dos alunos deslocarem-se do seu turno de aulas, para participarem de uma “outra aula”, com uma “outra turma”, formada por alunos das turmas A e B, do 2º ano do turno matutino. Nesses encontros-aulas um novo grupo foi criado, para refletir, discutir e dá sentido ao conhecimento histórico mediado pelas composições de Chico Buarque de Holanda.

<sup>3</sup> O termo de consentimento e questionário elaborados para esta pesquisa encontram-se em apêndice A e B, respectivamente.

<sup>4</sup>As letras das músicas foram retiradas do site. Chico Buarque, letras. Disponível:<<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/>> e estão em anexos para consulta.

No ano de 2018, os primeiros contatos com as segundas séries aconteceram com a colaboração da professora regente das turmas, que gentilmente abriu o espaço durante suas aulas para que os alunos fossem informados e convidados a participarem da pesquisa.

Os discentes foram esclarecidos que os encontros seriam realizados no contra turno e dependia da participação voluntária. Aos alunos que manifestaram interesse apresentou-se uma lista, para que colocassem os nomes e contatos telefônicos, a fim de criar um grupo de *whatsapp*, que possibilitasse a comunicação direta com os membros, para encaminhar informações, como por exemplo, dias e horários dos encontros - aulas. Dezesesseis alunos da 2ª série (A) e quinze da 2ª série (B) demonstraram interesses em participar. Entretanto, desses apenas 15 se comprometeram efetivamente até o final das atividades e em seguida, assinaram o termo de livre consentimento.

A partir daí, adotou-se para a pesquisa dentro da modalidade de coleta de dados - o Grupo Focal<sup>5</sup>, no qual os discentes responderam um questionário de sondagem, realizaram as interpretações das músicas e uma avaliação oral final sobre a participação na pesquisa. Esses procedimentos geraram as fontes que deram base para o desenvolvimento e conclusão desse estudo.

No primeiro encontro, apresentou-se a importância da pesquisa bem como sua contribuição para o Ensino de História. A partir daí, foi solicitado que todos postassem suas músicas preferidas no grupo do *whatsapp* para serem ouvidas no próximo encontro. O intuito dessa atividade foi o de preparar um ambiente de interação levando em conta as músicas postadas pelos discentes e de criar empatia para a abertura de diálogos a respeito da prática docente com a utilização da música nas aulas de História.

No segundo encontro, os discentes ouviram as músicas por eles selecionadas e, embora de forma tímida, cada um falou, brevemente, sobre sua escolha musical e a relação com ela. Esse procedimento de escuta das músicas escolhidas pelos componentes do grupo e de suas exposições pessoais, permitiu identificar os aspectos objetivos vivenciados por cada um deles.

À medida que foram falando o que costumavam ouvir e quais seus gostos musicais, percebeu-se algumas particularidades dessa escuta, como por exemplo, o tipo de interação que mantêm com a música e os seus sentidos no cotidiano. Aspectos comentados no segundo capítulo.

---

<sup>5</sup> Segundo Gomes (2005) o grupo focal corresponde a uma modalidade de coleta de dados, constituído de um grupo de pessoas, com o objetivo de extrair por meio das reações e opiniões dos participantes, sentimentos que resultaram de um novo conhecimento.

No terceiro encontro a discussão se deu em torno do assunto Ditadura Militar no Brasil. Relata-se, ainda nessa parte, alguns comentários que são reproduzidos nos meios de comunicação e em diversos espaços sociais, inclusive, na escola, a favor de uma intervenção militar na política brasileira. A partir desse momento, pergunta-se aos alunos se eles conheciam a História da Ditadura Militar no Brasil. Alguns responderam que já haviam estudado o assunto no Ensino Fundamental, mas não lembravam ou não sabiam explicá-lo. Iniciou-se uma aula expositiva e dialogada sobre o assunto. Depois os discentes foram convidados a analisarem de acordo como indica Hermeto (2012, p.172) “a dinâmica de construção do Estado autoritário, especialmente a partir da periodização que vem sendo utilizada como referência para o período”. Sendo elas:

- 1ª fase, de 1964-1968, do golpe militar até a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em um governo da ala dos militares “moderados”;
- 2ª fase, de 1968-1974, entre o AI-5 e o início do governo do Gal. Geisel, quando organiza-se a comunidade de segurança e de informação da Ditadura (inclusive com a acirramento da censura) e implanta-se o chamado “processo revolucionário” permanente;
- 3ª fase, de 1974 a 1979, do governo do Gal. Geisel até o final do governo do Gal. Figueiredo, marcada pelo avanço progressivo do processo de liberalização política e a reestruturação da área de segurança;
- 4ª fase, de 1979-1985, da anistia ao final dos governos militares, marcada pela abertura política, pela reestruturação partidária e pelo crescimento da ação dos movimentos sociais (HERMETO, 2012, p. 172).

Elaborou-se uma sequência didática para tratar do assunto relacionando-o à Música Popular Brasileira, de maneira particular, às composições de Chico Buarque de Holanda, selecionadas para a realização deste trabalho.

No quarto encontro apresentou-se as músicas selecionadas a serem trabalhadas na pesquisa. Assim, iniciou-se o processo de escuta, reflexão e interpretação das composições de Chico Buarque sob o ângulo das fontes históricas e recursos didáticos, partir daí, buscou-se identificar as representações históricas construídas pelos alunos e sua compreensão a respeito das relações estabelecidas entre a sua vida cotidiana e o passado histórico.

Os encontros seguintes aconteceram de forma que, para cada música foi designado um encontro-aula, onde reservou-se um momento para escuta, outro para interpretação, enfatizando a produção de sentidos históricos. Concluída essa etapa, passou-se à avaliação oral com os alunos, essa foi comentada nas considerações finais deste trabalho.

Os jovens componentes do grupo focal da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz, na cidade de Redenção, podem ser comparados ao menino do qual fala Marc Bloch na apresentação do seu livro, de 1943, intitulado Apologia da História, que pede uma explicação ao seu pai sobre a utilização da História. Percebe-se também que na

escola, essa indagação é presente. Pois, os professores são interpelados, pelos alunos, sobre a mesma questão. Todavia, responder a essa pergunta exige mais que uma exposição clara e simples, é preciso nesse caso; oferecer as condições básicas para garantir uma reflexão crítica sobre a experiência de viver a História. Esse aprofundamento na reflexão faz-se necessário, tendo em vista que os discentes precisam identificar as experiências históricas de outros sujeitos, em tempos, lugares e culturas distintas da sua (MEC, 2006).

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro - O uso música no ensino de História: inovação ou desafio? Aborda-se as possibilidades de utilização da música como recurso didático e fonte histórica nas aulas de História. Além de questionar essa prática docente de maneira inovadora ou desafiante. É bastante comum professores lançarem mão da música como recurso didático e fonte histórica nas aulas. Na maioria das vezes, privilegia-se apenas a letra para ilustrar um tempo histórico. Portanto, propõe-se nesta dissertação a elaboração de uma sequência didática de ensino que compreenda a música a partir de uma escuta sensível e que construa sentidos históricos, à medida em que se incorpore a essa escuta, a interpretação da letra, som/melodia e o estudo do conteúdo associado à produção musical do período.

No segundo capítulo - Lugar da pesquisa: Experiência de uma prática de Ensino em História, procurou-se apresentar algumas informações sobre o lugar (cidade e escola) bem como os sujeitos da pesquisa. Quinze alunos formaram uma turma específica para a realização deste trabalho. Nesse espaço experimentou-se as possibilidades da utilização da música nas aulas de História. A música tornou-se fonte histórica nesse processo, em que o aluno na aula de História ao manuseá-la entende que não precisa, necessariamente, ser historiador para acessá-la. Além de que seu uso incide na desconstrução do seu caráter tradicional de apresentar a “verdade”. A música também é utilizada no ensino de História como recurso didático mediador do conteúdo, pois estabelece um elo entre o passado histórico e o presente.

No terceiro capítulo - Sensibilidades musicais discentes no ensino de História: Entre democracia, censura e esperança, analisou-se a experiência do uso da música, nos encontros - aulas, com o grupo focal, composto por 15 alunos. Como também, apresentou-se uma sequência didática de ensino em História, sob a perspectiva de fonte histórica e recurso didático. Essa prática pedagógica viabilizou romper com os limites do uso ilustrativo e valorização apenas da sua letra. Além disto, o professor ao lançar mão da música como recurso didático torna as aulas mais participativas à medida que os alunos vão participando do processo de construção do saber.

De acordo com Bittencourt (2017), a razão de ser da disciplina corresponde ao primeiro desafio de quem ensina História. Assim sendo, a utilização da música na sala de aula traduz a busca do enfrentamento desse desafio, à medida em que os alunos experimentam as fontes e as entendem como vestígios do passado. Logo, o seu uso vai além de um recurso didático, tendo em vista que proporciona a ampliação dos modos de ensino e aprendizagem.

As considerações finais deste trabalho apresentou-se as avaliações dos alunos sobre a participação na pesquisa. Enfatizou-se, portanto, que eles foram e são as principais notas musicais que embalam a experiência docente, ademais descritas nestas páginas, mas em toda trajetória da docência.

Este trabalho se constituiu em reflexões profundas sobre o Ensino de História e a pesquisa. As experiências aqui narradas mostraram o quanto essas categorias precisam estar interligadas à medida em que identifica a escola como um espaço diverso, plural e dinâmico. Cada experiência, seja ela frustrada ou não, foi de suma importância para o desenvolvimento e conclusão dessa jornada, o qual apresenta suas páginas marcadas pela superação de incertezas e inseguranças. Pode-se dizer que, apesar da presença desses sentimentos, é possível buscar novas possibilidades de leituras e interpretações de realidades históricas por meio das composições de Chico Buarque de Holanda.

## **1 O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: INOVAÇÃO OU DESAFIO?**

Este capítulo objetiva, principalmente, discutir as possibilidades de utilização da música como instrumento didático e fonte histórica nas aulas de História. É evidente que essa prática não demonstra característica inovadora, pelo contrário, muitos professores já experimentaram abordar determinado assunto a partir de uma música na sala de aula. No entanto, são inúmeras as dificuldades encontradas ao delinear e conduzir o processo de ensino e aprendizagem, sem falar que, na maioria das vezes, a utilização de composições musicais se restringe a análise apenas da letra. Portanto, as músicas de Chico Buarque foram utilizadas nas aulas de História para trabalhar o assunto referente a Ditadura Militar no Brasil a partir de uma escuta sensível, que envolveu a interpretação da letra, o som e o estudo do conteúdo associado à produção musical do período.

O cenário político da Ditadura Militar está relacionado à censura, na qual a música foi submetida, sobretudo, após a efetivação do AI-5. Esse período oferece uma “falsa compreensão” do autoritarismo, nos seus primeiros quatro anos, sendo, muitas vezes denominada “ditabranda”. Neste contexto, os inquéritos policial-militares foram instrumentos eficazes para garantir os principais objetivos dos militares, em um primeiro momento, que eram a destruição da elite política e intelectual reformista e a desarticulação dessa elite com os movimentos de base popular, especialmente, os movimentos operários e o camponês. Alguns segmentos sociais ficaram de fora dessa ação opressora dos militares, por exemplo, os artistas.

Essa situação possibilitou que nessa ocasião fosse realizada uma grande produção artística, um apogeu da arte. É importante ressaltar que essa característica não tornou o regime menos autoritário, ele estava em curso, de modo que Castelo Branco com essa atitude manifestava a intensão em manter uma “repressão controlada”, evitando generalizações.

Neste sentido percebe-se que os anos correspondentes a 1964-1968, “foram marcados por uma combinação de repressão seletiva e construção de uma ordem institucional autoritária e centralizada” (NAPOLITANO, 2017, p. 71). Essa relativa “liberdade de expressão” consentida às produções artísticas foi finalizada com a edição do AI-5, em dezembro de 1968, que resultou nos desaparecimentos de presos políticos, na prática da tortura, na censura prévia e na depreciação do debate político-cultural, abrindo caminho para os denominados “anos de chumbo”, com o general Costa e Silva.

Entre os anos de 1968 e 1977, o panorama político brasileiro foi desenhado sobre o prisma da elaboração e efetivação dos 121 Atos Institucionais, sendo 17 deles considerados principais e os demais complementares, além dos “decretos secretos”. Essa realidade

expressava o processo que sustentava, legitimava e consolidava os princípios autoritários do sistema jurídico-político no âmbito da política. Portanto, os primeiros anos da Ditadura Militar concentraram uma maior repressão às instituições e movimentos populares do que aos artistas. De maneira individualizada, essa estratégia foi montada para desarticular a ligação estabelecida entre os intelectuais de esquerda e artistas dos movimentos sociais e populares.

A censura legitimada pelo AI-5 não era nova, foi apenas ampliada, pois sua legislação básica correspondia ao ano de 1946 sendo, complementada em 1968. Tais reformas em torno da censura possibilitaram uma espécie de politização dessas, ao manter um discurso de vigilância da moral e dos bons costumes, além de adotar um processo centralizador burocrático, efetivado em 1972, com a criação da Divisão de Censura do Departamento de Polícia Federal. A censura contava com uma fiel aliada: a vigilância, que estava sempre de prontidão a fim de evitar surpresas para o governo. As informações colhidas por parte dessa vigilância poderiam resultar em culpas futuras aos vigiados, de modo que o Centro do Sistema de Informação criou o Serviço Nacional de Informações (SNI), em 1968, o qual passou a apresentá-las, diretamente, ao presidente ditador.

O referido sistema possuía outros segmentos de organização, dentro da máquina burocrática, constituído pelas Divisões de Segurança e Informação (DSI) e a Assessoria de Segurança e Informação (ASI). Esses departamentos eram instalados em cada órgão importante da administração pública, com a função específica de informar. Já os serviços de inteligência militar, diferente dos civis, além de serem informativos eram operativos. O sistema de informação se preocupava, principalmente, em vigiar funcionários públicos e civis, movimentações das lideranças políticas, bem como as atividades legais ou clandestinas dos movimentos sociais e, também, as trajetórias intelectuais e artísticas (NAPOLITANO, 2017).

No início da década de 1970, o âmbito artístico-cultural presenciou um momento considerado como paradoxo. Por um lado, a censura rigorosa às artes, que perseguia diretamente os artistas engajados. Por outro, vivia um momento marcado pela criação e reconhecimento social, impulsionado pelo crescimento do mercado e pelo posicionamento político de resistência e da afirmação de valores contrários a Ditadura Militar. Os bens culturais passam a ser cada vez mais consumidos em escala industrial. Tal consumo cultural apontava para uma tendência “industrial” e “massiva”, que ganhou solidez na segunda metade de 1970. Isso ocorreu por meio das bancas de jornais e pela televisão. A população mais pobre da sociedade passou a ter acesso à cultura escrita.

Para Lunardi (2016) nessa década, apesar do momento repressivo da Ditadura Militar, a MPB se transformou no que a autora denomina em uma “rede de recados”, na qual era

expressas mensagens de liberdade, irmandade, união e que por sua vez, traduziam diretamente uma forma de resistência civil e cultural ao governo.

Nesse período, os artistas mais reconhecidos pela crítica e pela classe média intelectualizada se encontravam exilados, uns de maneira compulsória e outros, “voluntariamente”, dentre eles, Chico Buarque de Holanda, que foi “convidado” a deixar o Brasil e, por isso, partiu para Itália, em 1969, onde morou dois anos. A repressão da Ditadura Militar havia atingido todas as correntes estéticas e ideológicas que, nos últimos anos da década de 1960, travou conflitos no palco cultural, sendo elas: os tropicalistas da vanguarda, comunistas ligados ao campo nacional-popular e revolucionários ligados à luta armada.

Manter “a primavera cultural” correspondia “manter a vida cultural dentro da vocação crítica, partilhar de uma comunidade de leitores, espectadores e ouvintes que se viam como uma reserva de consciência libertária em tempos sombrios” (NAPOLITANO, 2017, p. 174). Essa vida cultural partilhada era requisitada pela juventude secundarista e/ou universitária, pelos setores da classe média intelectualizada e ativistas de movimentos sociais.

No início da década de 1970, dois importantes compositores retornam do exílio ao Brasil, Chico Buarque em 1971 e, um ano depois, Caetano Veloso. A chegada dos dois animou o cenário musical, que retomou certa ofensiva cultural e política contra a Ditadura Militar. Alguns *shows* foram organizados, apesar das dificuldades enfrentadas com a censura que os boicotavam com o desligamento do sistema de som. Exemplo emblemático disso foi o lançamento do Long Play (LP)<sup>6</sup> intitulado Chico e Caetano, em um *show* ao vivo em Salvador. Momento histórico em que Chico Buarque e Caetano iriam cantar a música “cálice”, que representava para o público presente naquele evento uma nítida manifestação contra a censura e a repressão.

As palavras cálice e cale-se embaraçavam-se em uma referência direcionada à censura. Além dessa expressão, a frase “vinho tinto de sangue”, era ressignificada pelo público, correspondendo aos porões da tortura. A música foi instrumento de combate a Ditadura Militar, pois os compositores eram vigiados, interrogados e até obrigados a deixar o Brasil. De modo que, conforme afirma Lunardi (2016) o ato de cantar representava a partilha de sentimento, emoções e opiniões, além de promover a sensibilização e a mobilização para alguma causa política. Todavia, as mensagens de oposição ao governo eram evocadas pelos

---

<sup>6</sup> Disco de música com registro de longa duração. LP In Dicionário infopédia de siglas e abreviaturas [em linhas]. Porto: Porto editora, 2003-2018 [consultado em 2018-07-25]. Disponível na internet. <https://www.infopedia.pt/dicionários/siglas-abreviaturas/LP>.

compositores, que objetivam com suas músicas formar o público-ouvinte sentimental e politicamente.

Por essa razão, torna-se importante abordar esse período da História pelo viés cultural, apreendendo a música como fonte e recurso didático no ensino, criando a partir dela um espaço de debate dinâmico e participativo.

Conforme Bittencourt (2004, p. 296, apud Hermeto, 2012, p. 141) existem dois tipos de material didático: os suportes informativos e os documentos. O primeiro, apropria-se de uma abordagem de cunho pedagógico inerente a todo discurso, associado em qualquer suporte, com o objetivo de informar elementos do saber das disciplinas escolares. Já o segundo, corresponde a discursos que são apropriados para uma finalidade didática.

Ao adotar a música como documento histórico e apresentá-la ao alunos, torna-se importante analisar suas várias dimensões. Bem como, selecionar algumas “chaves de interpretação” histórica para que, em seguida, sejam adotadas as estratégias e instrumentos didáticos, nos quais os discentes possam interagir diretamente com a narrativa histórica e, sobretudo, compreendam o documento “como produto de uma dada cultura e um dado contexto histórico”. Ao trilhar esse caminho o (a) professor (a) passa a “atuar como mediador do processo de construção das capacidades cognitivas que darão aos alunos autonomia para realizar uma ‘leitura histórica do mundo’ e ‘pensar historicamente’” (HERMETO, 2012, p. 142).

Neste sentido, a música só se torna relevante no ensino de História quando é questionada e escutada em uma perspectiva histórica. A sua escuta deve ser preparada e situada no tempo e no espaço. Assim, os discentes conseguem compreender que a música é fruto de uma sociedade e de um tempo. De acordo com Silva (2004, p. 175), uma das especificidades do discurso presente nas músicas de Chico Buarque é a realização da sua experiência lírica em um espaço indissociável à experiência factual do ser humano.

Para esse autor “o ser humano realiza sua experiência existencial no âmbito de uma imagem de mundo historicamente estruturada, síntese das transformações políticas e socioculturais resultantes da atividade humana nos diversos setores do estar no mundo.” É, portanto, no interior dessa imagem de mundo estruturada, nomeada realidade objetiva, que se efetiva a experiência lírica. Dessa maneira, considera-se que o compositor elabora sua obra a partir de uma dada realidade, seja ela passada, presente ou projetada para o futuro.

Considerando esse contexto, a música é fruto de uma experiência no tempo. É, pois na vivência dessa experiência temporal que a música atribui sentido à História. Quando a música assume essa função nas aulas, o discente consegue relacioná-la com os tempos históricos. De

acordo com Fischer (1984, p. 207, apud, David, 2012) o compositor não carrega consigo apenas a experiência musical, mas também pessoal e social. Isso significa dizer, que essa experiência, está condicionada pelo período histórico no qual se encontra inserida e que, por conseguinte, influencia nessa composição de diversas maneiras.

Logo, a relação música e homem é estabelecida no tempo e no espaço, ou seja, o uso de diferentes linguagens, em particular, a música, admite que a escola seja reconhecida como um espaço social, onde o conhecimento elaborado pelo historiador passa por um processo de reelaboração. Essa reelaboração se constitui em um conjunto de representações sociais do mundo e da História numa relação professor/aluno. Desse modo, o papel do (a) professor (a), nesse processo, consiste em apresentar as fontes aos alunos para que eles realizem a leitura a partir da sua realidade, tempo e espaço. Tal exercício busca instigá-los a desenvolver seu senso crítico, além de tentar compreender a sua própria realidade sob a perspectiva histórica.

A voz do compositor canta contextos, tempos e espaços de um povo, estabelecendo um diálogo entre o palco (cantor) e a plateia (público) por meio de uma melodia que embala emoções, desemboca nos valores políticos, sociais, morais e em reivindicações diversas sobre os direitos sociais. A sua escuta reflexiva possibilita a aproximação de realidades - uma viagem de ida e volta à vida cotidiana.

Essa conexão de realidades pode ser feita de diversas maneiras - comparações, semelhanças, contrastes, sobrevivências, mudanças, resistências (DAVID, 2012). Nesse viés pretende-se desenvolver no ensino de História uma didática das realidades a fim de que, a partir dela, os sentidos históricos sejam produzidos. Estudar o passado não significa apenas dar uma abordagem ao aspecto disciplinar, mas, sobretudo, fazer referências às diversas experiências dos seres humanos, as quais são permeadas por um conjunto de conhecimentos e elementos que transbordam tal abordagem.

Assim, o estudo da experiência humana deve ultrapassar as fronteiras da História político-administrativo. Para tanto, ele precisa considerar o pensamento simbólico como as produções artísticas as quais, além de refletir sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, também ajudam a identificar as semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma, bem como, olhar para a produção literária e filosófica numa perspectiva de compreensão do pensamento de uma época (RIBEIRO, 2013).

As experiências humanas são diversas e variadas. O seu estudo proporciona aos discentes estabelecerem relações entre elas. Aspecto que resulta em um processo de ensino e aprendizagem com significados históricos.

## 1.1 História: concepções e métodos de ensino

Conforme Martins (2014), reescrever sobre a educação depois de mais de 50 anos da instalação do golpe e implantação da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, constitui-se em uma tarefa desafiadora. Não somente pelo fato de realizar o levantamento da produção historiográfica acerca dos estudos sobre as reformas educacionais do período, mas, sobretudo, pela iniciativa de fazer uma revisão sistemática e crítica de um período autoritário e violento da História recente do país. O conhecimento sobre este período assume relevância, no sentido de evitar que o esquecimento duvidoso se invista.

O “não saber”, o não querer saber para deixar as coisas passadas no passado, o fazer de conta que não se sabe, a denegação e o recalque são formas duvidosas de esquecer, são também armadilhas, e neste sentido, a rememoração coloca o desafio de dar uma atenção precisa ao presente, de agir sobre o presente (MARTINS, 2014, p. 39).

É preciso reconhecer que ocorreu uma violência crescente e sistemática, entre os anos de 1964-1985, realizada e legitimada pelo Estado brasileiro sobre os diversos grupos sociais e militantes de diferentes agremiações consideradas subversivas. Encontravam-se nesses grupos, índios, camponeses que lutavam pela reforma agrária, estudantes mobilizados contra a reforma universitária, que reivindicavam mais democracia nos espaços educativos, além de trabalhadores, sindicalistas que exigiam direitos sociais e artistas engajados. Todas as ações desses sujeitos representaram não somente um registro genérico da repressão por eles sofrida, mas, sobretudo, da sua resistência.

Embora as principais características da Ditadura Militar tenham sido a de oprimir e o de reprimir, esse período histórico se configura também pela produção de políticas de Estado que davam condições aos militares de governarem. Essa prática de acordo Martins (2014), engendrou o que se denomina de regime ditatorial, que por sua vez traduzia uma clara tendência a disciplinar a sociedade e, conseqüentemente, tais políticas sociais eram lançadas como fundamentais instrumentos para essa finalidade.

As reformas da Educação Básica se deram a partir dessa prática de políticas educativas, de forma autoritária, na perspectiva de uma nova ordem educativa. As estratégias tiveram como principal foco os planos de formação docente, criação de propostas curriculares, definição de conteúdos mínimos nacionais e propostas editoriais. Portanto, a reforma da Educação Básica compreendeu a reestruturação do sistema escolar, com a criação de escola do Ensino Fundamental de 8 anos (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) bem como a reorganização dos

objetivos fundamentais do Ensino de 2º grau, que assumiu uma formação pautada na profissionalização.

A partir de um conjunto de documentos, Martins (2014) analisou a reforma curricular, levando em consideração que a criação de novas disciplinas e a indicação de novos conteúdos percorreu caminhos bem distintos. Em vista disso, a autora cita a Lei 5.692/71 que determina as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus e aprova outras providências além dos Pareceres do Conselho Federal de Educação 853/71, que estabelecem o núcleo comum para os currículos de Ensino de 1º e 2º graus e neles são definidos os objetivos e amplitude, bem como o Parecer 94/71 que trata dos Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica, deixando evidente o que seria a prática do Decreto Lei nº 869/69. Tal decreto, por sua vez, dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica de caráter obrigatório nas escolas em todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país.

Com base nesse conjunto de documentos, vê-se claramente a criação dos Estudos Sociais como matéria de ensino; a criação da Educação Moral e Cívica como prática educativa e, em seguida, como disciplina escolar, além de uma grande reestruturação dos padrões curriculares e dos objetivos para alcançar os conhecimentos escolares que deveriam ser ensinados nas escolas básicas. Deste modo, a Educação Básica na Ditadura Militar foi palco de estratégias que apresentavam como principais objetivos “formar, para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-se nas condutas” (MARTINS, 2014, p. 48).

Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que a História para se tornar uma disciplina “ensinável” enfrentou um processo que teve início na França, a partir do século XVIII, na ocasião das transformações revolucionárias, no seio da luta da burguesia pela educação pública, gratuita, leiga e obrigatória. Todo esse caminho de lutas constituiu a denominada “revolução positivista”, que deu respaldo legal para a História, efetivar seu campo de atuação e seu método. No Brasil, a disciplina de História, criada no século XIX, percorreu um caminho marcado pela pluralidade, aspecto que dificulta sua representação.

A implantação dessa proposta no Colégio D. Pedro II foi alicerçada por diferentes concepções de História, assim como de tendências historiográficas. Essa característica pode ser constatada na seguinte citação:

Num primeiro momento ensinou-se História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A História pátria surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos finais do ginásio, como número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria,

consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1992, p. 146, apud, SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.10).

Após a Proclamação da República, em 1889, a História da Europa ainda continuava sendo referência dos programas curriculares. No entanto, foi duramente criticada por diversos historiadores brasileiros, pois entendiam que tal concepção representava um dos principais problemas da disciplina, pelo seu caráter europeizante, deixando, portanto, de discutir a História do Brasil antes da chegada dos portugueses no território brasileiro.

Apesar dessa concepção do Ensino de História, as escolas primárias e secundárias iniciaram um processo que visava a inclusão, em seus programas, da História nacional em uma tentativa de assumir um papel de formar os cidadãos. Nesse momento, a história da pátria passa a ser privilegiada, sustentada com seus heróis e marcos históricos.

Na década de 1970, o Ensino de Estudos Sociais foi oficializado, restringindo os conteúdos específicos da história aos alunos do antigo segundo grau, mantêm-se as concepções e os conteúdos nos moldes tradicionais da História. Com o estabelecimento desse ensino tradicionalista, a História ensinada nas escolas se transformou em objeto de debates e discussões, na década de 1980, nas Universidades brasileiras.

Em decorrência disso, materializando-se em pesquisas de teses, dissertações, publicações de livros e artigos que indicavam diversas reflexões e abordagens, como também questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias, do livro didático e da finalidade do seu ensino. Várias foram as tentativas de entendê-la como uma disciplina autônoma. Exemplo disso, os simpósios, congressos e encontros que promoveram discussões sobre essa temática.

A proposta da disciplina de Estudos Sociais também compôs uma agenda de lutas e mobilizações de profissionais da educação, sindicatos, universidades e associações, que a viam atrelada aos interesses e ideologia dos que representavam a Ditadura Militar. Logo, a retomada da disciplina de História foi importante, na medida em que significava um conhecimento específico e autônomo, capaz de promover discussões entre os historiadores sobre questões no âmbito do seu ensino.

Esse conjunto de discussões e pesquisas sobre a temática sancionou a entrada de pesquisadores no interior das escolas públicas, os quais mapearam as condições e o perfil dos professores de História, além de indicar a problemática relacionada ao livro didático, à História dos vencedores e à concepção de tempo. Entretanto, esses pontos ainda não foram superados e continuam bastante atuais, sendo discutidos e problematizados, com frequência, em pesquisas acadêmicas. Mesmo depois de décadas marcadas por discussões, debates,

pesquisas e apontamentos de possíveis “soluções” para os problemas que envolvem a História e seu ensino, percebe-se que esses são temas bastante complexos e carecem cada vez mais de reflexões, pois seus avanços são lentos e graduais.

Na década de 1980, as novas concepções do Ensino de História defendiam um ensino amarrado nas discussões sobre as temáticas associadas ao cotidiano do aluno, ao seu trabalho e sua historicidade. Essas concepções influenciaram os vários Estados brasileiros no processo de reestruturação curricular, que visavam protagonizar o aluno como sujeito e produtor da história, pois rompiam com a visão de simples observador de uma história pronta, narrando personagens heroicos, cristalizados nos livros didáticos.

Com a crise da História e o surgimento de novos paradigmas na década de 1990, o Currículo de História sofreu mudanças, quando foi proposta a incorporação das produções historiográficas, correspondentes a uma maior adequação aos temas relacionados ao mundo contemporâneo, que constituía o mundo do trabalho e a formação da cidadania. Essa adequação do Ensino de História ao mundo contemporâneo e a defesa de uma referência curricular global tornou-se bandeira de luta, legitimadas a partir da Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes de bases da Educação, que determinou competência da União, Estados e Municípios a formação de novas diretrizes na organização dos currículos, bem como do seu conteúdo mínimo.

No ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs são propostos pela Secretaria de Educação Fundamental – MEC, buscando estabelecer os conteúdos de forma linear em eixos temáticos, na tentativa de romper com a visão cronológica da História. Esse aspecto na visão de alguns historiadores não resolveu os problemas que ainda atingem o Ensino de História no Brasil.

É importante oferecer condições aos discentes para entenderem que a História é uma disciplina que elabora discursos sobre o passado e que os vestígios do passado são reinterpretados pelos historiadores os quais produzem o conhecimento historiográfico. É justamente a diversidade de abordagens sobre ela que possibilita um exercício intelectual, característica de qualquer campo científico e da contemporaneidade.

A música popular se constitui um dos documentos mais significativos do século XX. Diante dessa realidade, ela pode assumir uma importante função nas aulas de História deixando-as mais dinâmicas e participativas, ao passo que o conteúdo estudado e a realidade social dos discentes se interagem, além de desenvolver um trabalho com novas linguagens, permite um aprimoramento da capacidade de leitura e compreensão de novas formas

linguísticas. Por conseguinte, rompe-se com paradigmas de que a História trata somente de períodos consumados e não tem relação com a vida do aluno.

A denominação “novas linguagens”, desde o final da década de 1980, tornou-se frequente nas publicações sobre o ensino de História no Brasil. Rocha (2015) identificou os usos e a noção desse termo por meio de uma pesquisa de caráter exploratório de publicações. E, também, constatou que esse foi utilizado associado às alternativas didáticas, além de atribuir um sentido de utilização em contraponto a uma exposição didática oral. Versa-se, portanto, da oposição entre uma antiga linguagem, caracterizada pela exposição oral e a introdução de novas linguagens. Essa é entendida como uma alternativa a um “modelo tradicional” de metodologia de ensino.

Não se trata em afirmar que a exposição oral do professor seja desqualificada, mas sim dinamizada. Rocha (2015, p. 115) assegura que essa tendência foi influenciada pelas potencialidades de um conjunto de suportes e equipamentos criados ou difundidos ao longo do século XX e incorporados aos manuais como recursos didáticos, sendo um elemento presente na formação dos professores. “Tais equipamentos e novas relações com a imagem e o som chegaram às escolas, passando antes nos lares dos brasileiros”, fator que proporcionou uma ampliação de alternativas didáticas para uma escola que se modernizava.

A Nova História francesa ganhou força na historiografia brasileira neste período. O movimento da Escola dos Annales propiciou ao historiador, uma vasta ampliação dos objetos de pesquisa. Por isso, a música se ajusta ao documento histórico, capaz de representar ideias de determinada época, torna-se apreendida como linguagem da História e de fontes do conhecimento histórico, utilizados como recursos didáticos. E, nesse sentido, auxilia o discente no processo de construção do seu conhecimento de maneira dinâmica e participativa.

Essa abordagem historiográfica colidiu com a chegada de novas tecnologias de comunicação à escola. Esses elementos sinalizavam para um ensino que instigasse tanto professor quanto aluno, à construir conhecimento histórico a partir de diferentes linguagens entendidas como fontes históricas.

Acredita-se que, mesmo que o professor (a) não tenha uma formação técnica na área da música, isso não caracteriza um impedimento para realizar uma abordagem histórica acerca dela, como recurso didático e fonte histórica no ensino. Para tanto, é necessário que o (a) professor (a) conheça a produção e circulação da música, busque conhecer também as características essenciais da linguagem musical e analise seu universo ao serem trabalhadas em sala de aula. Isso permitirá que os alunos entendam como a Música Popular Brasileira

constrói e movimenta representações sociais, assumindo papel ativo na elaboração de significados para o mundo (HERMETO, 2012).

Dessa forma, a História se torna presente para os alunos não apenas nos conteúdos dos livros didáticos, mas em várias dimensões da vida social, relacionadas a outras fontes de conhecimentos: expressões históricas do presente, narrativas de filmes históricos, músicas, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais, dentre outros. A História é um estudo da própria experiência humana no passado e no presente e busca compreender os homens e mulheres no tempo e no espaço a partir desse estudo. Pensando assim, a História é dinâmica e dialética (FONSECA, 2008).

Para Bittencourt (2011) o grande desafio do professor é, sobretudo, construir uma razão de ser do ensino da História, em um contexto no qual o presente é justificado como o tempo de maior importância. Essa disciplina existe e resiste a tantas dúvidas por parte dos alunos e das tentativas de respostas dos professores. Os currículos oficiais presentes no meio educacional propõem uma produção sobre a História a ser ensinada. Essa, por sua vez, se apresenta como um conjunto de diversos posicionamentos e ideias. No entanto, destaca-se que, nos últimos dez anos, elas se restringiram a refazer métodos e técnicas de ensino ou de forma específica alguns conteúdos novos.

Para Shmidt e Cainelli (2004, p. 50) ensinar História é promover a compreensão histórica do aluno, que consiste na construção de uma prática docente reflexiva e dinâmica, “podendo-se afirmar que ensinar história é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive”.

Desse modo, ao trabalhar o conteúdo, o professor deve propor ao aluno que se reconheça como sujeito da História e da produção do conhecimento histórico. Para tanto, é necessário recorrer à consciência do aluno por meio do processo de compreensão, que versa na relação do conteúdo estudado com o cotidiano dele e na construção de um ambiente que favoreça o compartilhamento desses saberes. Assim, o conhecimento a ser ensinado e as experiências dos discentes resultam no processo de construção do conhecimento.

O conhecimento histórico escolar na Educação Básica é produzido a partir da elaboração de uma narrativa sobre o passado. O professor ao ensinar história produz uma narrativa didática sobre o esse passado. Aspecto que ocorre tanto com o professor, quanto como o discente. O passado faz-se presente atualizado nesse processo de produção de narrativas.

Nessa perspectiva, a aula de história é considerada uma produção coletiva composta por discentes e professores com suas experiências, anseios, linguagens, culturas, dentre

outras. Tais experiências podem ser identificadas a partir do acesso a um vídeo no *You Tube*, ou recebido pelo *WhatsApp*, bem como no acompanhamento de uma série no canal de TV, nos jornais escritos, ou mesmo em algum eventual acontecimento que movimentou o bairro onde mora (CARVALHO; KANACK, 2017).

Para Rüsen (2001) todo processo histórico de conhecimento deve ser acompanhado pelo próprio sujeito em exercício de autoreflexão, de apreensão e interiorização da realidade. A relação do homem com o tempo precisa existir já que nela se estabelece as operações práticas da consciência histórica. São as interpretações do que o homem experimenta de si e do mundo ao longo do tempo que o faz capaz de agir de acordo com suas intenções. É na integração entre experiência do tempo e a intenção no tempo que se forma a consciência histórica. De modo que a consciência histórica é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2001, p. 57).

Nessa percepção a consciência histórica versa na realização pelo homem do trabalho intelectual, ou seja, nas interpretações das experiências do tempo. Essas interpretações se efetivam com a finalidade de ir além das condições apresentadas na vida prática. As experiências do tempo são interpretadas em relação às intenções do agir. Porém, ao serem interpretadas se fixam na determinação do sentido do mundo e na autointerpretação do homem.

A lembrança é a experiência manifestada na realidade do homem. Tal realidade deve ser controlada pela ação e interpretada quando as lembranças das experiências de mudanças do tempo passado e do tempo presente do homem são acionadas. Isso ocorre independente da distância existente entre o tempo passado e o tempo presente, mas ele sempre será acessado a partir das experiências do tempo presente. Nesta perspectiva entende-se que a narrativa constitui a consciência histórica dos homens, quando as lembranças tornam-se presentes por meio das experiências do tempo (RÜSEN, 2001).

O professor assume um importante papel no processo de ensino e aprendizagem ao acompanhar os discentes a partir de um método que reflexiona para o sentido do estudo da História. Busca-se com esse, o ressignificado das experiências deles no contexto e na duração histórica, nos quais se encontram inseridos. As orientações Curriculares para o Ensino Médio tratam da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos a partir da ampliação do conceito de fontes históricas, para serem desenvolvidas com os alunos, sendo elas:

Documentos oficiais; textos de época e atuais; gravuras; imagens de história em quadrinhos; poemas; letra de música; literatura; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens e matérias veiculadas por rádio e televisão; depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc (MEC, 2006, p. 73).

Com base nessa citação, propõem-se a utilização de seis músicas de Chico Buarque de Holanda. Essas fontes foram elaboradas com seus sentidos, apropriações e leituras daquele momento, para estudar o conteúdo da Ditadura Militar no Brasil, com um grupo focal, formados por 15 alunos das turmas A e B, da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, na cidade de Redenção - PA.

Desse modo, buscou-se uma aproximação com o pensamento daquela sociedade, a partir da realidade do aluno. E hoje, o que os alunos ouvem? Eles têm preferências próprias ou são condicionados a ouvirem determinadas músicas, divulgadas no rádio e televisão? A escola pode influenciar na preferência musical dos alunos? De que forma? Com base nessas questões pretendeu-se criar um espaço de encontro e conhecimento entre o ensino de História e a música, que na percepção da pesquisa, serviu para que os discentes identificassem na voz do compositor uma dimensão coletiva uma vez que o público apropria-se da música e a ela atribui sentidos<sup>7</sup>.

Guimarães (2012) aborda a importância da utilização da música nas aulas de História tendo em vista, o perfil dos discentes, integrantes nas escolas brasileiras que não correspondem mais àqueles que “decoram” conteúdos. O professor desempenha uma função importante ao mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações e o conhecimento. Logo, a incorporação de diferentes linguagens no ensino de História possibilita o reconhecimento da estreita ligação entre os saberes escolares e o universo cultural, além de identificar a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas.

A linguagem poética manifesta outras formas de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, provoca-nos. Assim pode fornecer pistas pra alargar, com beleza e sensibilidade, a compreensão dos temas históricos. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade (GUIMARÃES, 2012, p. 286).

A sensibilidade provocada pela escuta das músicas de Chico Buarque ocupou um espaço privilegiado nas aulas de História. A partir dela, o aluno passou a atribuir sentidos históricos ao conteúdo trabalhado.

---

<sup>7</sup> Os alunos responderam um questionário com perguntas relacionadas às suas preferências musicais, bem como suas principais influências nas suas escutas. O resultado desse questionário foi apresentado e comentado no segundo capítulo desse trabalho.

Os alunos, na sua vivência social, formulam conceitos espontâneos ao estabelecerem contatos pessoais, com familiares, amigos, interação com a mídia, dentre outros. Esses, por sua vez, precisam de formas de explicitação a serem construídas no processo de aprendizagem formal, além delas se instituírem como essenciais para alcançar os conceitos científicos. As novas linguagens utilizadas no ensino de História, de maneira especial, a música, fugiu do convencional da sala de aula, elas se apresentaram com o propósito de auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico, a partir do acesso a documentos.

A escuta da música na escola proporcionou além de um entretenimento, produção de conhecimento. Na realização dessa pesquisa os alunos demonstraram interesse em estudar História mediada pelas músicas de Chico Buarque. Para tanto, é indubitável a criação de um espaço para a escuta, interpretação, reflexão e partilha das experiências entre eles. A música está presente no cotidiano dos alunos, de maneira que o conteúdo de história tornou-se mais inteligível, mais prazeroso e reflexivo.

Menezes (2004) diz que nas músicas de Chico Buarque o tempo é uma categoria tematizada em concretude sonora desde a década de 1960 até a contemporaneidade. Essa utilização do tempo por Chico Buarque pode ser percebida numa abordagem comparativa em diferentes épocas. A letra é incapaz sozinha de transmitir a riqueza que a música transporta, por essa razão, a melodia, que produz sentidos deve estar sempre aliada a ela.

A pesquisa estabeleceu uma relação entre letra, melodia e conteúdo de História, que buscou a partir da experiência em sala de aula, a constituição de uma metodologia, que problematizou e indicou possibilidades do uso da música no ensino de História, considerando que “a música corre no tempo” (MENEZES, 2004, p. 152).

Para Hermeto (2012), essa relação entre letra e melodia forma a base da Música Popular Brasileira, na qual se elaboram sentidos para uma narrativa. O exemplo dado pela autora corresponde à entonação das frases e ao ritmo musical, o mesmo texto pode apresentar diferentes mensagens de acordo com formas específicas de cantar. Essas características devem ser consideradas e constatadas no ensino de História.

A música, como outras linguagens utilizadas no ensino, corresponde a uma busca dos professores por recursos didáticos mais próximos ao cotidiano dos discentes. Não é de se estranhar que a linguagens como a fotografia, filmes e mesmo a música recebam uma atenção especial na sala de aula, sendo vistas como experiências de tentar “ilustrar” os acontecimentos históricos. No entanto, é importante entender que além dessa prática de ensino existem outras possibilidades que podem ampliar a capacidade de leitura do mundo histórico. A saber, a proposta deste trabalho que visa romper com os limites de compreensão da música como mera

ilustração de um tempo. Como fazer isso? A partir da valorização da escuta sensível do discente, na ação da recepção, reflexão e recriação.

Zumthor (1997) ao abordar o papel do ouvinte dentro da tradição oral, o coloca em uma posição de criador, pois ao internalizar o que ouviu, elabora uma narrativa própria. A partir da sua interpretação dá um novo sentido do original. Portanto, “as funções tendem a se intercambiar no seio dos costumes orais” (ZUMTHOR, 1997, p. 241). De modo que a (re)criação do ouvinte é marcada pela experiência de cada indivíduo que pretende alcançar por meio da utilização da música no ensino de História.

Chico Buarque, cantor e compositor expressou nas suas músicas seu tempo e sua história a partir de uma linguagem poética e, julga-se, também política. Segue nas próximas linhas um pouco da sua trajetória histórica e musical.

## **1.2 Um pouco de Chico Buarque**

Para Fonseca (2013), Chico é considerado um dos melhores intelectuais e intérpretes da MPB e um dos elementos que o faz é justamente, a intensidade de sua obra musical e poética, alicerçada na sua vasta e diversificada leitura, que contribuiu para torná-lo portador de uma sensibilidade criativa singular, que demanda à contextualização artística, social e histórica.

Francisco Buarque de Holanda nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1944, filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e Maria Amélia Cesário Alvim, foi o quarto dos sete filhos do casal. Em função do convite para administrar o Museu do Ipiranga, Sérgio Buarque transferiu-se com a família para São Paulo.

Desde sua infância já sinalizava para uma carreira musical, apesar de afirmar em entrevistas que sua atração pela literatura antecede ao gosto pela música. No entanto, antes da sua partida para Roma, em 1953, onde morou dois anos, em virtude do trabalho docente do seu pai na Universidade, deixou um bilhete para a vovó Heloisa: “Olhe vovozinha não se esqueça de mim. Se quando eu chegar aqui já estiver no céu, lá mesmo veja eu ser um cantor de rádio” (HOMEM, 2009, p. 11). Nesse bilhete pode-se identificar sua intenção em torna-se um cantor, com apenas nove anos de idade.

Em Roma, Chico Buarque frequentava uma escola americana em pouco tempo já falava três idiomas, o inglês na escola, o português em casa e o italiano na rua. De volta a São Paulo, ingressou no Colégio Santa Cruz, que era administrado por padres canadenses progressistas. Foi lá que escreveu contos e crônicas no jornal escolar *Verbâmidas*. Essas

primeiras experiências o levou a pensar que um dia podia ser escritor. Todavia, o cantor João Gilberto influenciou diretamente a sua carreira musical (HOMEM, 2009).

Chico Buarque é um sujeito que estabelece um diálogo de modo produtivo e eficaz com duas correntes da cultura: a música popular e a literatura, ambas marcadas pela sua proximidade, mas também pelo seu distanciamento na prática cotidiana. Sua poesia assume um compromisso com a vida, já que celebra em seu canto a ousadia humana de existir, de ser e estar no mundo em sociedade, compartilhando a experiência dessa existência com todos. Busca na sua trajetória poética e musical o sentido à vida humana, incluindo-se nesse processo, elabora uma narrativa envolvendo a problemática humana a partir de eu lírico integrado numa dimensão coletiva. Isso fica claro, quando no discurso do sujeito de suas músicas o indivíduo incorpora características coletivas, adotando uma postura de porta voz de sua comunidade (FONSECA, 2013).

As primeiras produções musicais de Chico Buarque, na década de 1960, eram caracterizadas por um inegável comprometimento social. É importante ressaltar que sua formação foi situada por um clima de populismo, desde sua infância, com o trabalhismo getulista à sua adolescência, com o desenvolvimentismo de JK. A cultura no Brasil recebeu novas condições de produção a partir da fundação de Brasília, celebrando os cinco anos presidencial, conduzido por uma ideologia do nacional desenvolvimentismo. Foi o período das vanguardas artísticas, como a poesia concreta, poesia práxis, o cinema novo, a bossa nova e a arquitetura que expressava o “novo Brasil”, que nascia.

Em 1963 ingressou na FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). Sua vida universitária presenciou a emergência e o apogeu dos movimentos populares, sobretudo, entre os anos de 1962 e 1964. O início da década de 1960 foi marcado por intensas fermentações ideológicas e sociais, o Brasil se politizava, o sentimento de participação em setores diferenciados tomava conta da população. Acontecia o “boom” das discussões em torno das chamadas “Reformas de base”. A atuação de diversos movimentos sociais, a criação da Universidade de Brasília; Paulo Freire e seu método de alfabetização; a reforma agrária, todos esses acontecimentos resultavam de um contexto histórico, que expressava um processo de “tomada de consciência”.

Os projetos, quase sempre conduzidos pelas universidades, promoviam uma participação social que integravam estudo-arte-povo. A ação formadora da universidade rompia as fronteiras das salas de aulas, atingia as ruas, as entidades, os grêmios, os barzinhos, e outros. Chico Buarque deixou-se contagiar por esse clima de euforia participante. Esse cenário mudou completamente com o golpe de 1964. Nota-se que essa situação política

influenciou as músicas do compositor, quando as preocupações sociais foram substituídas pelo lirismo nostálgico<sup>8</sup>, que permaneceu dominante durante quase toda a década de 1960.

O distanciamento político de Chico implicou em uma postura de tempo a-histórico, de mero observador do tempo. A partir de 1968 com AI-5, a Ditadura Militar intensificou sua repressão, com censuras, perseguições, torturas, prisões, mortes e exílios, o compositor retomou questões relacionadas ao sentimento nacional.

Esse ano foi emblemático para a política brasileira e para o compositor que experimentou uma crise poética com a peça *roda viva*, de 1967, dirigida por José Celso Martinez, “a imagem consumível de bom menino, de boa família, bem comportado, que conquistara a sensibilidade do público com seu lirismo quase inocente” (MENEZES, 2000, p. 24), recebeu um tom agressivo no teatro. O público ou parte dele responsabiliza o diretor da peça por apresentar um Chico diferente do que conheciam, mesmo assim, Chico posicionou-se favorável ao exposto na peça teatral.

Na década de 1960, os festivais de MPB foram realizados em São Paulo, Estado que atraía um grande número de artistas, sobretudo, os compositores ligados às universidades. A música passa a receber uma importância e um significado que se estendia para além da concepção usual. Esses eventos musicais dominavam o panorama artístico, ou seja, nos espetáculos, a canção de protesto<sup>9</sup>, expressava-se como uma alternativa a todas as insatisfações vivenciadas pela juventude universitária do período.

O tempo nas composições de Chico Buarque se tornava um elemento que incorporava no seu íntimo o desejo da transformação, contrariando a postura adotada pós 1964, de um tempo que diluía as coisas, de espectador que apenas observava. O tempo é apreendido como um por vir e não mais como um passado a ser resgatado. Dessa forma, o tempo é retomado nas suas canções sob uma perspectiva histórica, que reconhece os momentos e fatos históricos do Brasil.

---

<sup>8</sup> Menezes (2000, p.46) aborda o retorno de Chico Buarque ao lirismo nostálgico, que é caracterizado por um tempo cíclico, que passa, o compositor adotou uma postura de mero expectador desse tempo, segunda a autora. Exemplo desse período de produção musical de Chico é *Roda Viva*, de 1967, na qual o compositor além de representar o tempo pela roda, também descreve a possibilidade dessa roda carregar para lá a permanência do que estava na memória humana, sob espécie de saudade. “No peito a saudade cativa, faz força pro tempo parar, mas eis que chega a roda-viva e carrega a saudade pra lá.” Neste sentido, Menezes (2000) considera essa e outras composições de Chico, uma forma de poesia de resistência, apesar das mesmas apresentarem um momento de suspensão da realidade.

<sup>9</sup> Menezes (2000, p. 70) diz que não se pode afirmar que Chico Buarque seja um compositor de protestos. A autora destaca que o próprio Chico recusa tal característica, o mesmo relata em entrevista ser “um cantor de resmungo e uma pessoa de protesto”. Mesmo diante da afirmação de Chico, Menezes reconhece que algumas de suas canções “cumpriram historicamente o papel de canção de protesto, ou melhor, foram como tal utilizadas”.

O compositor havia recusado o tempo histórico nas suas canções em virtude da sua decepção política, no entanto, retoma a dimensão de que o homem se faz na história, poetizando os valores desse homem imerso no tempo. As personagens encontradas nas canções reportavam-se às classes marginalizadas, representando a negatividade de uma sociedade que se encontrava em período marcado pela repressão política (MENEZES, 2000).

Graças às transformações teóricas, as novas concepções de material documental e a prática renovada dos historiadores, a introdução de novas linguagens pela História foi realizada. A música passou por um filtro, por um processo de releitura. Destaca-se, pois, que toda fonte histórica sempre enfrenta esse processo de âmbito social e cultural, portanto, não traduz de maneira completa e objetiva o passado estudado.

### **1.3 A Música Popular Brasileira e a apropriação de sentidos**

Paranhos (2004) considera que a música vista como artefato cultural não carrega em si mesma um único sentido. Mas, se situada historicamente, constitui-se de significados, por meio de apropriação e reapropriação de sentidos, como se fosse um “camaleão sonoro”. Para esse autor, a composição musical assemelha-se a um “novelo de muitas pontas”, dado que ela circula socialmente, torna-se um espaço aberto que contrai uma pluralidade de significados e, conseqüentemente, congrega diversos sentidos.

Vista sob esse prisma, as composições musicais são sempre portadoras de sentidos, “todo significado é um significado dentro de um contexto” (PARANHOS, 2004, p. 25). Por essa razão, os estudos no âmbito da História Cultural vêm ganhando repercussão e apontam para uma canção historicamente situada que incorpora significados errantes, sujeita a uma permanente apropriação e reapropriação de sentidos.

Para Carocha (2006), a música popular, provavelmente, foi uma das manifestações culturais que melhor desenvolveu o papel na formação de uma identidade nacional no Brasil, em virtude da sua penetração nas camadas médias urbanas da população. A consolidação da indústria fonográfica e da televisão, na década de 1970, determinou um considerado crescimento da música popular brasileira.

A música se fez presente na vida das pessoas à proporção que era socializada por uma indústria cultural<sup>10</sup> aliada à massificação da televisão. Nesse contexto de desenvolvimento da indústria fonográfica, e, conseqüentemente, da forte capacidade de influência que a música

---

<sup>10</sup> Este assunto foi melhor abordado no segundo capítulo.

adquiriu nas grandes cidades brasileiras, o regime militar voltou sua atenção de forma repressiva para este tipo de manifestação cultural.

Gêneros musicais como a MPB, o Samba e o Rock, formaram parcerias em shows e discos. Embora vigiados com os atentos olhos da censura elaboraram cada um à sua maneira, condições de enfrentamento contra a ditadura, “desenvolvendo um tipo de crítica, atitude e crônica social, que forneceram referências diversas para a ideia de resistência cultural” (CAROCHA, 2006, p. 191). Portanto, a música foi um importante instrumento que fortaleceu o movimento de resistência à Ditadura Militar.

A televisão passou por um processo de popularização, a partir da década de 1960, e aliada a ela, a música atrelada às telenovelas, ganhou um novo olhar dentro da lógica de mercado fonográfico brasileiro. Nesse período, foram criadas Leis de incentivos fiscais, que permitiram aplicar o ICM<sup>11</sup> devido pelos discos internacionais em discos nacionais. Essa inversão na estrutura do mercado promoveu a substituição de importações. Assim, as músicas compostas, interpretadas e produzidas no Brasil passaram a ser consumidas expressivamente, sobretudo, através dos festivais das canções transmitidos pela TV.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, a indústria fonográfica já consolidada, contava com um capital institucional que garantia assumir o espaço ocupado outrora pela televisão, definindo os caminhos do cenário musical. Os compositores para sobreviverem dentro do eventual crescimento da indústria fonográfica e da censura dos militares, utilizavam figuras de linguagem, metáforas, invenções de palavras e introdução de barulhos nas letras das músicas para transmitirem suas mensagens ao público (CAROCHA, 2006).

Bittencourt (2011) relata que os professores enfrentam um grande desafio nas aulas de História, ao se depararem com uma geração de jovens inquietos. O ensino abrangente da “História das humanidades” se apresenta quase impossível nesse contexto que, por sua vez, sinaliza para uma reflexão acerca dos critérios de seleção de conteúdos, que ofereçam sentidos para os discentes que se encontram imersos na realidade.

Além dessa difícil tarefa encarregada ao professor de História no seu cotidiano, as desigualdades sociais modernas e arcaicas aparecem repletas de contradições. A escola e a sociedade possuem em comum, um público estudantil com dificuldades em lidar com questões relacionadas aos tempos históricos, ou seja, com um presente contraditório, um

---

<sup>11</sup> Essa Lei permitiu aplicar o ICM (Imposto sobre Circulação de Mercadorias) foi resultado da formação da ABPD (Associação Brasileira de Produção de Disco), que de maneira corporativa atuou junto ao poder público, visando mudanças institucionais e na estrutura de mercado.

futuro incerto e um passado confuso e fragmentado. Esses tempos históricos foram construídos por variados meios de comunicação, pela própria história da vida dos sujeitos e da escola.

Na música pode ser encontradas a presença e a exposição de uma dada realidade a partir de vivências, em forma de crônica do cotidiano e na crítica de costumes, ou ainda, de uma realidade ausente trazida para o tempo presente. E, por fim, a reconstrução dessa, manifesta através das utopias, vontade e propostas de um mundo ainda não vivido, mas que se deseja viver. Sua representação é constituída por meio da elaboração de imagens que, toma forma concreta no encontro entre melodia e texto, conforme aborda Hermeto (2012).

A canção é um produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana nele. Assim, a canção é, ela mesma, uma representação, pois é uma forma de tratar a realidade: reconhecê-la, falar dela, dialogar com ela e reconstruí-la simultaneamente, atribuindo sentidos (HERMETO, 2012, P. 35).

Ao escutar e interpretar as composições de Chico Buarque nas aulas de Histórias é preciso compreender o perfil do autor, bem como o lugar social do indivíduo; suas concepções de mundo, de música e de arte; seu engajamento social; sua posição no momento em que produziu as músicas; suas permanências e transformações na trajetória profissional; seus principais temas melódicos e poéticos. Nesse sentido, além de uma leitura política de sua obra musical, estabeleceu-se um diálogo entre as experiências históricas do período nas quais foram produzidas com suas apropriações e representações.

A música enquanto documento histórico é portadora de uma narrativa quando informa sobre um determinado contexto histórico, mediante a criação e veiculação de representações sociais. As representações musicais corroboram para uma compreensão do contexto político e social do conteúdo trabalhado nas aulas de História. Assim sendo, buscou-se a partir da utilização da música nas aulas de História uma experiência didática, igualmente, uma proposta interventiva e um melhor desempenho dos alunos para um aprendizado dinâmico e participativo.

A narrativa histórica constitui a consciência histórica como relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro mediada por uma representação abrangente da continuidade. Essa mediação deve ser pensada como especificamente histórica por operar a inclusão da interpretação do presente e do futuro na memória do passado (Rusen 2001, p.65).

Portanto, a narrativa histórica presentifica o passado em uma consciência de tempo que envolve e integra as três dimensões temporais, que a constitui. Não se trata aqui, apenas

de uma consciência histórica, mas sim, do passado que estabelece uma relação estrutural do presente com o futuro. É nessa narrativa histórica que a relação dos tempos se organiza com as representações de continuidade.

Isso fica claro quando Rüsen (2001) afirma que a narrativa histórica corresponde ao lugar onde os tempos históricos são experimentados, interpretados e projetados na memória, que, por sua vez, recebe um sentido no cenário da vida prática do homem. “Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido no quadro da vida prática humana” (2001, p. 67).

Todo pensamento histórico requer um procedimento mental, um esforço intelectual, pelo qual o homem interpreta a si mesmo e o mundo. Dessa forma, elabora a narrativa histórica em que narrar incide na prática cultural de interpretações do tempo. O passado se torna presente na narrativa, em um exercício intelectual, conseqüentemente, representa a História, caracterizada pela narrativa.

Quando o passado se torna presente, assume a forma de uma narrativa, pois o pensamento histórico satisfaz à lógica da narrativa. Portanto, o pensamento histórico tem um caráter narrativo, ou seja, o ato de pensar remete à narrativa. “Existem certamente, trabalhos historiográficos cujo ponto principal não está no aspecto narrativo, mas isso não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo de narrar.” (RÜSEN, 2001, p. 150).

A narrativa é fruto do pensar histórico, cujo objeto é formado pela combinação de impressões dos tempos passado e presente. Tanto a narrativa histórica, quanto a não histórica, comumente, transitam nos caminhos que conduzem à constituição de sentido sobre a experiência do tempo. Carrega a especificidade de articular os acontecimentos ocorridos no passado, de modo que sua conexão interna é concebida como uma representação da evolução temporal ligada à experiência, possibilitando assim, um entendimento desse passado narrado pelos que ouvem essa narrativa.

É fundamental a composição de sentido associada à experiência do tempo, de maneira que o passado se torne presente na dimensão cultural de orientação da vida prática contemporânea. Quando isso acontece, “o passado adquire o estatuto de ‘História’” (RÜSEN, 2001, p. 155-156). O sentido histórico se constitui na relação consigo mesmo e com o mundo, no exercício que possibilita a interpretação do tempo numa perspectiva de alcançar um mínimo de consistência do “eu”, aspecto que corresponde a uma identidade histórica.

Para Medeiros (2007), dentre as linguagens alternativas para o ensino de História, a música tem ocupado espaço significativo à medida que desponta os registros da vida

cotidiana, além de contribuir para o estudo de diferentes contextos sociais. Ademais, a música apresenta momentos, épocas e culturas, mostra a História da sociedade nos seus diversos aspectos. Sua utilização envolve os discentes emocionalmente, potencializando a sensibilidade para a observação histórica.

Nesse sentido, a escuta da seleção das músicas do repertório de Chico Buarque e a interpretação a partir das ideias, fatos e/ou processos históricos relacionados ao período da Ditadura Militar produziram a compreensão e a apropriação do público, que atribuía a elas sentidos sociais e novas representações.

Com esse exercício, intencionou-se provocar nos discentes uma reflexão acerca das semelhanças e diferenças, rupturas e continuidades daquele período histórico com seu tempo. As músicas para essa finalidade foram: *Roda viva* (1967); *Apesar de você* (1970); *Cálice* (1973); *Acorda amor* (1974); *Meu Caro amigo* (1976); *Vai passar* (1984).

No âmbito metodológico, a pesquisa se apropriou do campo das fontes musicais, entendidas pelos historiadores como primárias e desafiadoras para estabelecer um diálogo do ensino de História com as músicas, cuja expressão de suas letras e melodias traduzem os sentimentos do povo brasileiro. De acordo com Napolitano (2008), seu regulamento se estabelece, de um lado pelas fontes apreciadas por alguns, de maneira tradicional e equivocada. Atribuindo-lhes testemunhos quase diretos e objetivos da História, de alto poder ilustrativo, com um estilo rigorosamente documental; por outro, as fontes musicais são entendidas muitas vezes, sobre a ótica da subjetividade absoluta.

Ambas as visões de abordagem “objetivista” e “subjetivista” apresentam problemas. Enquanto a primeira decorre do “efeito da realidade”, mediante registro técnico. Uma vez que os sons adquiridos pelo registro técnico do real dão um efeito de realidade imediata sobre o observador. A segunda, tem como principal exemplo o documento musical, considerado de natureza estética e polissêmica. Por conseguinte, indica certa ilusão da subjetividade, da qual significados sociológicos e históricos são resultados de uma parcela de especulação por parte de alguns historiadores.

Isso ocorre, conforme ainda Napolitano (2008), quando a letra da canção é supervalorizada na análise como documento histórico, pois acredita-se que o seu sentido se restringe somente ao seu conteúdo verbal, sem considerar seu aspecto histórico, social, político e econômico. Diante desse paradoxo, a provocação é “perceber as fontes musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade a partir dos códigos internos” numa perspectiva de associar a linguagem técnico-estética, que se

refere aos códigos internos de funcionamento com as representações da realidade histórica ou social correspondentes ao seu conteúdo narrativo (NAPOLITANO, 2008, p. 236).

As composições de Chico Buarque trabalhadas no ensino de História aproximou o cotidiano dos discentes ao conhecimento histórico como objeto de estudo e fonte histórica<sup>12</sup>. O (a) professor (a) assume, portanto, a função de traduzir “para seus alunos os processos de leitura e interpretação de um produto cultural” (HERMETO, 2012, p. 21).

Diante do exposto, lançou-se mão de uma abordagem sob o viés da História Cultural, para ouvir, problematizar, descrever, comentar e refletir as músicas de Chico Buarque de Holanda, a partir do conceito de representação, sob o enfoque da produção de sentidos, que foram compartilhados no período da ditadura militar entre os membros daquela sociedade por meio das músicas.

A música tem um caráter contagiante e deve estar presente no ambiente escolar como recurso didático e não apenas associadas às comemorações e culminância de projetos. Assim, é recomendável trabalhá-las dentro de uma visão dinâmica e participativa, aproveitando-as, conforme aborda David (2012), como um recurso didático motivador e prazeroso, que indica ampla possibilidade de prática metodológica. Dessa maneira, a música se torna reconhecida como arte e conhecimento. Portanto, uma experiência cotidiana dos sujeitos.

O uso da música no ensino de História ainda é algo bastante complexo, pois essa metodologia exige uma postura atenta e crítica acerca da letra e da melodia, ambas devem ser aliadas nesse processo. Sabe-se das dificuldades que envolvem sua utilização, mas também das possibilidades de formação de uma consciência coletiva, que ultrapassa os muros da escola e se efetiva na sociedade. “As palavras, com Chico Buarque, adquirem, na sua fluidez, algo de alquímico. ‘Algo de mágico’” (MENEZES, 2000, p. 17). Para esta autora, a poesia de Chico conta a história do seu tempo, ao contar a história do homem. A sua biografia individual vai ao encontro com uma crônica social.

Para desenvolver seu trabalho, o historiador conta com as fontes. São elas que permitem as variadas abordagens, cada uma com métodos próprios e diferentes técnicas. Hoje, encontra-se de forma ampla e variada a lista de fontes as quais os historiadores podem recorrer para realizar o seu ofício (PINSK, 2005). Os encontros com os alunos foram um meio de se construir uma atitude investigativa da música a partir de uma leitura e de uma escuta

---

<sup>12</sup> Hermeto (2012) aborda a música como objeto de estudo e fonte histórica, afirmando que a relação entre ambas é intrínseca, na medida em que a forma de análise das fontes depende tanto do problema histórico que se pretende resolver, quanto da natureza mesma da fonte escolhida pelo historiador. Quando utilizamos a música como objeto de estudos históricos construímos um problema histórico, que discute a música como um tema principal.

crítica e sensível, que levou em consideração o contexto histórico da sua produção; suas posições políticas e intenções no momento histórico. Com isso identificou-se os novos significados que eram atribuídos a elas a contar de diferentes apropriações.

Menezes (2000) discute a diferença entre as primeiras composições de Chico Buarque e as que as seguem. Essas apresentam uma tensão para um futuro aberto, se enquadram no perfil das músicas de protesto com um tom de ameaças, embora algumas dessas composições emergiram profundamente na crítica do tempo presente. A abordagem acerca das modalidades musicais e sua relação com a História do Brasil foi apresentada com detalhes, posteriormente, neste texto.

#### **1.4 Músicas da pesquisa: algumas versões**

Menezes (2000) em seu livro *Desenho Mágico: Poesia e política em Chico Buarque*, afirma que a produção musical desse compositor assume três modalidades e que todas consistem em uma forma de resistência. No entanto, é importante destacar que essas fases não podem ser entendidas de maneiras separadas e isoladas. Pelo contrário, em alguns momentos uma se “confunde” com a outra. De modo que, essas fases da trajetória musical de Chico Buarque, não devem ser entendidas numa perspectiva linear, mas, sim espiral.

No quadro abaixo, apresentou-se as características das modalidades (Lirismo nostálgico; Vertente utópica e Vertente crítica) e, ao mesmo tempo, situou as músicas da pesquisa dentro dessas, relacionando-as com a História do Brasil.

QUADRO 1 - RELAÇÃO ENTRE COMPOSITOR, MODALIDADES MUSICAIS E HISTÓRIA DO BRASIL

<b>MODALIDADE: LIRISMO NOSTÁLGICO</b>
Período marcado pela manifestação do desejo de um retorno, a vontade de voltar a um lugar que não se encontra mais na realidade atual. No Lirismo Nostálgico o tempo tematizado por Chico Buarque é o passado.
<b>MÚSICA:</b> <i>Roda Viva (1967)</i>
<b>TEMPO HISTÓRICO:</b> As personagens são tratadas por Chico como meros espectadores dos acontecimentos históricos. Expressa-se uma tentativa de fazer o tempo parar.
<b>MODALIDADE: VERTENTE UTÓPICA</b>
Suas composições apresentam como elemento principal a proposta de “um tempo - espaço outro”, onde o homem pode ser livre. Trata-se de vislumbrar um futuro ainda não conquistado. Na vertente utópica o tempo abordado é o futuro, ou seja, representa a “emergência da consciência antecipadora”.
<b>MÚSICAS:</b> <i>Apesar de você (1970); Cálice (1972); Acorda amor (1974); Meu caro amigo (1976).</i>
<b>TEMPO HISTÓRICO:</b> As composições desta fase da trajetória de Chico Buarque são influenciadas pelo clima de perseguições, prisões e censuras promovidas pelo AI-5 no governo do general Costa e Silva.
<b>MODALIDADE: VERTENTE CRÍTICA</b>
A crítica é revelada nas situações cotidianas, dramáticas ou trágicas.
<b>MÚSICA:</b> <i>Vai passar (1984)</i>
<b>TEMPO HISTÓRICO:</b> Há uma tensão entre os tempos passado/futuro e uma negação do presente. A crítica social aparece em forma de denúncia, na apresentação de uma simples situação cotidiana, dramática ou trágica. No caso da música <i>Vai passar</i> reporta-se a temas cedentes da temática nacional, tencionado num tempo passado da história brasileira.

**FONTE:** Desenho Mágico (Adélia Meneses 2000).

*Roda-Viva, Apesar de você e Cálice* são composições que foram produzidas entre (1967-1973). É importante ressaltar que o tempo histórico influenciou Chico Buarque nas produções dessas, pois todas elas refletem a sociedade que as produziram, umas com um tom mais direcionado a Ditadura Militar, já outras nem tanto.

O que importa é que o autor fundamenta sua obra na experiência pessoal, cultural e social, historicizando essa experiência por intermédio das suas composições. “O sentido da produção de Chico Buarque vai além do sentido que ele mesmo quis dar a ela. Ele não tem o monopólio do sentido da realidade por ele cantada e escrita” (BOFF, 2004, p. 83). Portanto, novos sentidos são conferidos pelo leitor/ouvinte além daqueles pensados pelo compositor.

A música *Apesar de você* foi lançada em 1970, na ocasião do retorno de Chico Buarque do exílio na Itália. No Brasil, a Ditadura Militar estava sob o comando do general Médici, que praticava uma política de repressão, censuras e violência exercida com frequência. Mesmo com a censura sobre as músicas produzidas na época, *Apesar de você*, em um primeiro momento, foi liberada. Contudo, posteriormente, impedida de ser comercializada em razão dos censuradores terem percebido a referência ao general Médici.

Essa música é, portanto, resultado do sentimento que envolvia além da população contrária ao regime instituído, o universo do artista, que teve sua energia criadora tensionada pelo momento histórico. A voz do poeta-cantor é deslocada para uma entoação coletiva. Sob essa análise, a arte e a política se entrelaçavam na construção de uma narrativa de transformação, esperança e de renovação em novos tempos. Nesse sentido a música *Apesar de você* deu sequência a uma tradição engajada, na qual a música, poesia e denuncia social se relacionam, constituindo uma das mais importantes vertentes em nossa cultura. (AGUIAR, 2013).

Essa composição apresenta um tom de ameaça à figura do ditador, de início oculta, mas com o passar do tempo sofre uma série de desdobramento. “Eu pergunto a você onde vai se esconder da enorme euforia (...) Esse meu sofrimento vou cobrar com juro, juro. (...) Você vai é pagar dobrado (...) Você vai se amargar. Você vai se dar mal”. E para driblar a censura, ainda complementa “etc, e tal”. A partir dessas estrofes poderíamos então, perguntar qual a função social dessa composição, na dimensão da “canção de protesto”?

Menezes (2000) afirma que a referida canção, à primeira vista, assume um papel de suscitar uma consciência da repressão, indicando as relações entre autoritarismo e repressão-política. Além de expressar toda a raiva pela ausência de liberdade, pela violência, pela repressão. O compositor apesar de se sentir reprimido pela censura, de não poder cantar de maneira clara, demonstra a tristeza do povo, que estava “falando de lado e olhando pro chão”. Nesse aspecto, o compositor tematiza a si mesmo, não se trata apenas de um drible à censura, suas metáforas devem ser entendidas sobre a ótica da sua literatura afetiva e não somente no seu registro político. (MENEZES, 2000).

A música - *Apesar de você* é compreendida como documento fiel e sensível de seu tempo porque foi elaborada, talvez, nos quatro anos, considerados os mais terríveis em termos de repressão, censura e sufoco. (MENEZES, 2000). A autora chama a atenção para que identifiquemos nela a existência de uma “semântica da repressão”, que, por sua vez, se faz um elemento principal das estrutura das composições de Chico Buarque. Nesse momento, o compositor enfrentou vários embates com a censura do governo do general Médici. Iniciou-se, aí, um jogo de acusações do compositor direcionadas ao ditador que resultou na proibição integral de algumas de suas composições.

A música *Cálice*, de Chico e Gilberto Gil, lançada em 1973, além de ser considerada uma composição poético-musical, manifestou seu caráter de protesto. Mesmo que o próprio Chico não se reconheceu como um compositor/cantor de protesto, mas como um cantor do cotidiano. Ainda assim, algumas composições, sobretudo, *Cálice*, cumpriram historicamente tal função; de modo que foram apropriadas pelo público e utilizada para essa finalidade. A expressão “Pai” se aplica além da figura hierarquicamente reconhecida e protetora, remete no plano político a força coletiva do povo, que poderia libertar o país da opressão.

A ênfase à palavra *Cálice* oferece duplo sentido, o de cálice de vinho e o cálice de calar-se. A segunda expressão constitui uma característica marcante no período da Ditadura Militar, onde as pessoas eram impedidas de se pronunciarem. A súplica direcionada ao pai, repetida várias vezes na música, também se destaca no âmbito da pesquisa. Haja vista que possibilitou a descrição e análise da relação estabelecida entre a realidade dos discentes e a realidade traduzida por essa.

É dessa época, a composição *Acorda amor*, de 1974, sua letra aborda o fato de alguém que acorda durante a noite e, ao ouvir barulhos estranhos, suspeita que a casa esteja sendo invadida. Na ocasião, vira-se e chama seu marido/sua esposa. Além de conclamar o povo com a expressão “Acorda”, na tentativa de que as pessoas percebessem o que estava acontecendo no país, pois muitos não mensuravam o mal que os ditadores representavam. “Eu tive um pesadelo agora, parece ser coisa ruim que só poderia acontecer em um pesadelo.” Essa frase da canção referia-se às diversas ações dos ditadores, que censuravam informações, praticavam torturas diárias e prisões.

*Meu Caro Amigo*, de 1976 é considerada uma carta-canção direcionada ao amigo dramaturgo Augusto Boal, exilado em Lisboa. No momento, Chico e Francis Hime, instrumentalista a quem também é creditada a autoria, deixam claro que não é seguro enviar correspondência pelos correios, por isso a carta estava sendo levada por um portador. Nela, os autores abordam a situação em que se encontrava o Brasil. “Meu caro amigo, eu bem que

queria lhe escrever, mas o correio andou arisco. Se me permitem, vou tentar lhe remeter notícias frescas nesse disco.” Percebe-se que os compositores apresentam um desabafo da situação política do país, além de descreverem questões relacionadas à família e ao futebol.

Essa música, assim como as demais trabalhadas nesta pesquisa, segue uma tentativa sutil em burlar os olhares atentos dos generais. Cavalcanti (2009) destaca que a temática do carnaval é uma constante nas músicas de Chico Buarque. De acordo com o autor, essa característica não causa nenhum estranhamento, já que se refere a um cantor de MPB e, portanto, de um sujeito que está inteiramente ligado à cultura, aos sambistas e à própria reminiscência do samba - estilo que é coração do carnaval. Nesse contexto, o carnaval pode ser entendido como um ritual essencialmente brasileiro, que consiste em um estilo musical que representa valores globais desse povo.

No Brasil, é no carnaval que acontece a unificação das cidades, estados de todo o país, a sociedade vislumbra o evento em uma mesma sintonia, “o cotidiano massacrante do dia a dia é substituído por um momento extraordinário, marcado por transformações no comportamento das pessoas” (CAVALCANTI, 2003, p. 103).

A música lançada em 1984 - *Vai passar*, retrata os anos finais da Ditadura Militar, no entanto, faz referência a períodos anteriores, como a escravidão, destacando características comuns existentes entre ambos os períodos, por exemplo, a ausência de liberdade, do período colonial. “Meu Deus, vem olhar, vem ver de perto uma cidade a cantar / A evolução da liberdade até o dia clarear”. Especialmente nessa música está presente o carnaval, que é considerado por Chico Buarque, um rito que representa libertação popular, “um momento de purgação das emoções populares” (CAVALCANTI, 2003, P.113). Portanto, é na festa do carnaval que as pessoas fogem do sofrimento que envolve o cotidiano.

As composições de Chico Buarque estão embebidas de críticas, seja pela denúncia numa simples exposição do cotidiano dramático ou trágico, seja pelas ricas modulações de que se utiliza sua ironia. “A dimensão social, toma existência, na poesia, através da linguagem” (...) No que Chico declara não passar de um exercício lúdico com a linguagem, num jogo de palavras, transmite-se um tal recado social” (MENEZES, 2000, p. 146-147).

Esta pesquisa incorporou novas linguagens no Ensino de História, com o uso da música para estudar a Ditadura Militar no Brasil, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas, integrando dessa forma a realidade social do aluno com o conteúdo estudado. Entendeu-se que a utilização da música nas aulas de história promoveu um ressignificado dos saberes, quando os alunos as apreenderam em uma perspectiva reflexiva, num processo que articula texto e contexto. Napolitano (2002, p. 11) afirma “que a música não é apenas ‘boa

para ouvir”, mas também é “boa para pensar”. Desse modo, intencionou-se tornar a música um elemento para refletir e para produzir sentidos históricos nas aulas.

Assim sendo, Bittencourt (2011) afirma que a música, enquanto objeto de pesquisa, tem chamado à atenção de muitos historiadores, como também tem sido utilizada como material didático nas aulas de História. E que, dentre as categorias de músicas, a que mais se destaca na preferência dos pesquisadores e professores é a popular brasileira. Entende-se a música como uma importante fonte histórica, capaz de despertar o interesse dos discentes, pelo conteúdo associado a ela, a partir de análises, reflexões e debates em sala de aula, buscando nesse processo, estabelecer uma diferença entre ouvir música e pensar a música.

Percebe-se que as frases de diversas canções estão presentes no nosso cotidiano, e nem sempre correspondem ao original, mas transmitem a mensagem e o sentimento de uma época, de um período histórico. Hermeto (2012, p. 13) diz que “na cultura brasileira, a canção popular é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia”. A canção popular como produto cultural foi elaborada e veiculada em várias classes sociais e por todo o território brasileiro. A canção aqui pensada, vem com um caráter didático, constituída de uma abordagem que levou em consideração sua complexidade como fato social. Aspecto que ofereceu possibilidades de alargar a perspectiva de leitura história de mundo dos discentes.

As composições selecionadas nesse trabalho estão repletas de valores e opiniões correspondentes ao período da Ditadura Militar. Elas representam uma dada realidade política, social, econômica e cultural. Nesse sentido, Stuart Hall (2016) afirma que o conceito de representação, veio ocupar um importante lugar no estudo da cultura. A representação “conecta sentido e linguagem à cultura”. Assim, o autor entende que a representação consiste numa importante parte do processo, pelo qual o sentido é dado e socializado entre membros de uma cultura. Esse processo se constitui da linguagem, signos e imagens que correspondem ou representam coisas. Portanto, os sentidos são construídos por meio da linguagem que podem ser expressas de diversas maneiras, pela escrita, por imagens, objetos, expressões faciais, música e outros.

Hall (2016) faz uma abordagem em torno da seguinte interrogação: que conexão existe entre “representação” e “cultura”? A partir dessa questão, o autor destaca que a cultura pode ser definida em termos simplórios como “significados compartilhados”, e a linguagem é o meio pelo qual “damos sentidos” às coisas, ou seja, a linguagem é o lugar onde esse significado é produzido, experimentado e socializado. Assim sendo, tais significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem.

Vista sob esse prisma, ela se apresenta como fundamental para os sentidos e para a cultura, sendo considerada o repositório-chave de valores e significados culturais. É importante destacar que a linguagem constrói significados e, que por intervenção dela, é estabelecido um diálogo entre os participantes de uma mesma sociedade, que lhes permitem construir uma cultura de significados compartilhados. Isto é possível porque a linguagem atua com um sistema de representação. É “na linguagem que fazemos usos de signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas fiscais e até objetos - para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos” (HALL, 2016, p.18).

Para a definição de cultura, a importância do sentido ganhou ênfase, sobretudo, no movimento denominada “virada cultural”<sup>13</sup>, nas ciências humanas e sociais, nos estudos culturais e da antropologia. Pois, a cultura não é um conjunto de coisas, como romances e pinturas, programas de TV e histórias em quadrinhos, mas um conjunto de práticas, ou seja, a cultura consiste na produção e na troca de sentidos - o “compartilhamento de significados”- entre os participantes de um grupo ou sociedade. Ao seguir esse pensamento depara-se com uma possibilidade de entendimento do mundo a partir dos significados que são atribuídos a ele. Isto é, os participantes de uma cultura dão sentidos ao que está a sua volta.

Nós concedemos sentidos às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Ainda segundo Hall (2016, p. 30) “a representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. Representação é, portanto, a produção desse significado por meio da linguagem. “Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos” (HALL, 2016, p.32). Quando se representa algo, produz-se mediante a linguagem, significados daquilo que foi pensado, do que a mente absorveu do mundo real ou do mundo imaginário. Assim, a linguagem é um elemento que une os indivíduos em torno da mesma cultura, do mesmo universo conceitual e linguístico. Ela é interpretada para servir de referência ao mundo do qual se faz parte.

---

<sup>13</sup> Hall (2016) usa essa expressão para caracterizar o período em que a História apropriou-se de diversas formas de pensar, nutrindo-se delas com doses controladas, para elaborar e adotar uma nova postura.

A música ao realizar uma crítica da realidade social ensina História, além de possibilitar a construção de aprendizagem histórica a partir do cotidiano escolar do discente. Portanto, este trabalho, desenvolveu uma prática reflexiva sobre as músicas, identificando-as como um produto cultural que consistiu-se em um reflexo da sociedade que as produziram. Não se teve a anseio de apresentar “versões verdadeiras”, mas possíveis interpretações das músicas de Chico Buarque que foram trabalhadas nesta pesquisa.

## 2 LUGAR DA PESQUISA: EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA

A cidade de Redenção está localizada no sul do Estado do Pará, na região do Araguaia. Sua população corresponde a 82. 464 habitantes, conforme dados do último censo. A pecuária é uma das suas principais atividades econômicas, seguida do comércio e do cultivo de soja, que já se faz presente na região. Os conflitos de terras são frequentes entre fazendeiros interessados em manter e aumentar seus latifúndios e os trabalhadores rurais que buscam no campo alternativas de sobrevivência. O sul do Pará diversas vezes foi palco de chacinas e massacres vitimando trabalhadores do campo. Diante desse cenário a impunidade se instala e o direito da propriedade é supervalorizado, em detrimento do direito ao acesso da terra daqueles que dela necessitam para viverem.

FIGURA 01 - Foto panorâmica da cidade de Redenção-PA



Fonte: [www.google.com.br/](http://www.google.com.br/)

A Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz é bastante conhecida na cidade, pois foi a primeira a oferecer o segundo grau, atual Ensino Médio. Eu fui aluna dessa escola e atualmente sou professora de História há 12 anos. Esses motivos fizeram-me voltar onde “tudo começou”, para realizar a pesquisa, numa etapa importante da minha formação acadêmica e profissional.

FIGURA 02 – Fachada principal da Escola Palma Muniz



Acervo da Escola

FIGURA 03 - Interior da Escola Palma Muniz



Fonte: acervo da escola

O encontro aconteceu a partir de uma relação que resultou na construção de saberes e na elaboração de uma proposta de ensino com a música nas aulas de História. Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos da segunda série do Ensino Médio, das turmas A e B, do turno matutino que formaram um grupo focal no contra turno, sendo 9 meninas e 6 meninos . Esses discentes estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos e não tinham vínculos empregatícios,

característica que possibilitou o envolvimento nas atividades propostas. Todos demonstraram interesses em frequentar as aulas visando entretenimento e motivados pela curiosidade em estudar a História por meio das músicas de Chico Buarque de Holanda. Redenção é uma cidade que não tem nenhuma política pública para a juventude, sem opções de lazer e cultura, a escola é o único espaço que oferece atividades nas quais os jovens se envolvem quando são convidados.

Portanto, uma sala de aula foi constituída com os sujeitos que desprenderam-se das suas turmas convencionais para experimentarem novos saberes, em uma perspectiva de produção de conhecimento histórico, em um espaço que ultrapassou seu caráter transmissor de conhecimento e estabeleceu uma relação de diálogos que construiu sentidos conforme afirma Schmidt (2017, p, 57) “na sala de aula se evidencia, de forma explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica”. É na sala de aula que acontece o embate diante do saber.

O professor, ao mesmo tempo em que assume um papel de produtor do conhecimento, torna-se porta voz dos alunos. Sua identidade se movimenta entre o difusor de conhecimento e o produtor de saberes e fazeres, haja vista que saber ensinar é, sobretudo, confeccionar manualmente os saberes tornando-os inteligíveis.

É no espaço da sala de aula e na relação professor/aluno que a produção do conhecimento histórico acontece. As fontes históricas utilizadas transbordam as fronteiras da ilustração e da simplificação de um dado tempo para ganhar sentido no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino de História pode ser modificado a partir de experiências que apontam para possibilidades de transformação da realidade educacional.

A “revolução documental” traduziu o alcance a uma gama de fontes históricas, utilizadas pelo historiador na produção historiográfica e a possibilidade delas serem acessadas por professores e alunos no cotidiano da sala de aula para ensinar história aos discentes da educação básica. Essas fontes são entendidas aqui, como estratégias eficazes para ensinar História a indivíduos que, não necessariamente, pretendem se tornar historiadores, mas que usam o conhecimento histórico na compreensão do mundo e na edificação de seus projetos pessoais. Portanto, a História ensinada pode e deve participar do movimento da “crítica ao documento”. Os autores Pereira e Seffner (2017) abordam o ofício do historiador e sua relação com a produção da verdade.

O passado é o objeto de estudo do historiador, apenas acessível pela linguagem que o ordena; a história é um discurso que os historiadores produzem como resultado de um longo trabalho de seleção de fontes, de seleção de método e de seleção da teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente. A produção da

verdade em história tornou-se um engenho complexo (PERREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117).

Dessa maneira, o discurso histórico disputa espaços com outras representações do passado que são produzidas pela televisão, literatura, rádio, propagandas comemorativas oficiais do governo e/ou empresas e outras. Assim, a memória social do passado é compreendida a partir de um jogo de forças permanente e, é na escola, que o ensino de história apresenta aos estudantes as representações elaboradas pelas gerações passadas sobre si mesmas, além disso, a escola também se constitui em um lugar que estimula os alunos a formarem críticas acerca das representações que nossa sociedade produz desse passado. O ensino de História, todavia, proporciona um olhar que ler e reflete o passado, bem como as representações que temos dele.

Os discentes aprenderam nas aulas de História que a disciplina é um discurso que procura se firmar diante de tantos outros. O professor deve, pois, estabelecer as diferenças entre os diversos discursos, intensificando o papel da produção do conhecimento histórico como espaço de representações sobre esse passado. É na aula de história que o aluno tem acesso à construção da compreensão, de que o estudo dessa disciplina resulta em um formato da ação social do tempo presente.

A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. Em última análise, o ensino de história deve levar homens e mulheres do meio urbano ou rural a se tornarem artífices de si mesmos, a constituírem-se como singularidades e a olhar para seu presente como diferença em relação ao seu passado e, ao mesmo tempo, como produto dos conflitos e das lutas do passado (PERREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117).

Sob essa ótica, a escola forma cidadãos, sujeitos capazes de historicizar a própria vida. Por essa razão, é notável o uso das fontes nas aulas de história. As fontes devem ser utilizadas no ensino de História para suspender o estilo de prova que o documento assume desde a História tradicional. Os alunos precisam entender que a construção do conhecimento histórico é complexa e que todo documento se traduz em uma construção do seu tempo.

De acordo com Meinerz (2010), o uso de fontes documentais, nas aulas de história, é fruto das influências dos debates historiográficos e das políticas públicas educacionais reservadas à construção dos currículos dessa disciplina. É comum ser encontrado nos livros didáticos conteúdos com propostas de usos de documentos. Sua utilização se resume constantemente, ao adereço ou ilustração, conforme o documento é apreendido como um dado em si, desconsiderando a possibilidade de sua interpretação e problematização, aspecto do trabalho investigativo.

Diante dessa questão, o ensino de História pode assumir uma prática baseada na elaboração de hipóteses, na verificação e no debate de diferentes interpretações, para que assim, o documento seja alcançado de fato como fonte e não como promotora da verdade. “Através da análise de vestígios resistentes ao tempo, o historiador recria o passado e a cultura de uma determinada época” (MEINERZ, 2010, p. 209).

Deste modo, o ensino de História deve se comprometer com o desenvolvimento do conhecimento, ou seja, com a construção do sujeito, valorizando o pensamento e a ação dos alunos, estimulando-os a refletirem sobre a história através de exercícios dentro da produção de conhecimento escolar, das teorias e metodologias específicas dessa área. Professores e discentes, apesar de conviverem com o padrão dominante institucional podem elaborar certas práticas, criar e reinterpretar significados de acordo com sua experiência existencial.

A produção historiográfica se fundamenta na particularidade do lugar da elaboração da narrativa e dos caminhos pelos quais o historiador optou trilhar. Logo, a história não corresponde mais à velha ideia da verdade sobre o passado defendida pelos positivistas. O tempo se inaugura no material de análise, ou seja, ele é o objeto específico da produção historiográfica realizada pelo historiador, que segue um método de pesquisa capaz de transformar os materiais físicos (papeis, pedras, imagens, sons, etc) em História (CERTEAU, 1995).

Durante algum tempo, a produção histórica se baseou nos documentos escritos, sendo esses, a única fonte capaz de apresentar a “verdade”. No entanto, esse caminho tornou-se campo de inquietações e dúvidas, quando se começou a perceber que nem sempre o passado podia ser recuperado somente por testemunhos escritos, mas por outros meios, ou seja, pela atuação do homem no tempo, como afirmou Bloch (2001, p.55). A História nasce, portanto, de uma gama maior de vestígios (músicas, fotografias, técnicas de produção, artefatos, rezas, lendas e outros).

A sala de aula tem sido um espaço para a construção do conhecimento histórico a partir do contato dos sujeitos com as fontes e, a partir delas, o passado se torna presente, a “velha concepção” de história é desconstruída. Nesse trabalho, as músicas, além de fonte histórica, são importantes, como recurso didático capaz de tornar as aulas mais participativas, pois incorpora possibilidades de construção do passado estudado, em uma perspectiva do presente. Para justificar o uso das músicas de Chico Buarque nas aulas de história<sup>14</sup>, reafirma-se que, tanto as letras como as melodias, representaram uma época, com seus estilos, ritmos e

---

<sup>14</sup> As músicas de autoria do compositor e intérprete Chico Buarque de Holanda foram problematizadas e comentadas no terceiro capítulo deste trabalho.

modismos peculiares ao tempo de sua composição. Elas apresentam elementos textuais e contextuais, conforme afirma Duque

Os exemplos para ilustrar essa relação entre música e determinados períodos históricos são muitos: a “chamada canção de protesto” da década de 1960 não expressava a insatisfação político-social só através das músicas, mas carregam fortes elementos de cultura regional, ou popular, naquilo que parecia ser uma busca da identidade nacional através da canção (DUQUE, 2010, p. 270).

Por essa razão, faz-se necessário que os conteúdos mediados pelas músicas sejam trabalhados a partir da sensibilização dos ouvidos e da curiosidade dos alunos, em abrir-se para novas experiências musicais.

## **2.1 Traçando caminhos para a utilização da música na sala de aula: alunos, ensino de história e livro didático.**

Quando o assunto é “método tradicional”, geralmente professores e alunos se referem às aulas expositivas, mediadas pelo permanente uso do livro didático, associadas ao uso da lousa e giz para exemplificá-lo. Portanto, as aulas se resumem à exposição de conteúdos com atividades de perguntas e respostas, copiadas no caderno ou respondidas no próprio livro didático. Na década de 1980, iniciaram-se vários debates acerca da renovação do ensino de história, seguida de seu método de ensino, em virtude da exigência de que o discente deveria decorar datas, nomes e eventos da História.

Em vista disso, o ensino nesse período centrava suas forças na relação entre conteúdo e método, tanto um, como o outro, estavam agregados a um acordo autoritário estabelecido entre professor e aluno e, igualmente à hierarquia de saberes.

A fase de elaboração de reformulações curriculares, impulsionada pelos debates sobre o ensino também provocou um olhar crítico sobre uma “História tradicional”, que por sua vez, se materializou na renovação de conteúdos e métodos, apresentando aos professores o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais, portadores de determinados conhecimentos históricos correspondentes à sua própria história de vida.

Todos esses aspectos notificavam para a necessidade de renovar, urgentemente, os conteúdos, assim como os métodos de ensino. Todavia, é pertinente inferir que assim como afirma Bittencourt (2018)

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso “inventar a roda”, bastando verificar que muito de que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou

descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar. (BITTENCOURT, 2018, p. 192-193).

Partindo dessas considerações, a reflexão deve ser uma constante em torno do conceito de “método tradicional”, levando em consideração, que o método de ensino foi forjado a partir da concepção de aluno e de aprendizagem. Ademais, que a noção de ensinar consiste na transmissão de conhecimentos e que aprender é igual a repetir esses conhecimentos transmitidos. Pensando dessa forma, o saber do aluno é ignorado dentro desse processo.

É recorrente na prática docente se utilizar algum recurso didático nas aulas de História, com o objetivo de distinguir-se da “aula tradicional”, porém, tal utilização ocorre de forma ilustrativa e com caráter comprovatório. Conforme abordam Castanho e Souza (2017), o documento histórico deve contribuir para a realização de uma prática reflexiva sobre o passado.

Em sala de aula, é preciso entender o documento histórico enquanto convite para se pensar uma temporalidade outra, ou seja, como dispositivo que impõe um esforço cognitivo para melhor aproximação de experiências do passado, com todas as contradições que tal ato pode encerrar. Neste sentido, o documento pode ser considerado como um indício, e dessa forma servir para refletir sobre um problema a respeito do pretérito, ou mesmo possuir um conjunto de indícios, e ele próprio constituir o problema a ser enfrentado por alunos e professores (CASTANHO; SOUZA, 2017, p. 4).

A utilização de composições musicais nas aulas de História trabalhada nessa pesquisa, assumiu a função de promover a aproximação de experiências do passado. Assim, com o objetivo de realizar um levantamento do conhecimento prévio dos quinze discentes participantes foi aplicado um questionário. Apesar de não terem estudado nenhum conteúdo da disciplina de História mediado por música, afirmaram que seria uma experiência interessante. Diante dessa constatação, identificou-se a curiosidade e o interesse desses em lidar com a música nas aulas de história.

Afirmaram também que suas atividades físicas, domésticas e educativas (pesquisas escolares e atividades extraclasse) são geralmente realizadas ao som de músicas, as quais indicaram os seguintes gêneros musicais.

Quadro - 2. Preferências musicais dos discentes.

Pop Rock	Gospel	Rap	Sertanejo	MPB	Eletrônica	Internacional
4	4	2	2	1	1	1

Tal resultado pressupõe o quanto a música apresenta uma carga de significados, ao ser objeto de escuta nas diversas atividades que envolvem a vida cotidiana dos discentes. Por essa razão, são entendidas como forte e importante aliada no processo de ensino e aprendizagem. Outrossim, realizou-se um levantamento das músicas e seus sentidos para os alunos. A turma se posicionou em forma de círculo e na ocasião, cada um, expôs sua música preferida e o motivo que o levou a escutá-la de acordo com os gêneros musicais apresentados acima.

Os discentes ao falarem dessas preferências se sentiram valorizados nas suas escolhas, pois foi criado um ambiente de acolhimento e escuta. Então, falaram de paixões, sentimentos, emoções, família e questões sociais; temas abordados nas músicas que apresentaram.

O espaço ficou aberto e houve uma interação entre os participantes, às vezes um comentava a música do outro, estabelecendo uma troca de experiências. Foi assim que a pesquisa se iniciou, dando voz aos sujeitos, para que eles (protagonistas) desse trabalho, pudessem ser acolhidos e aceitos a partir das suas escolhas. Esse foi um ponto importante para dar continuidade à pesquisa. Foi falado sobre as músicas de Chico Buarque, sua trajetória artística e sua produção musical com as marcas do seu tempo e o porquê da sua utilização nas aulas de História. Enfatizando-se, então, a finalidade de se trabalhar o conteúdo referente a Ditadura Militar a partir da sensibilidade musical.

Os sujeitos afirmaram mediante questionário que a casa é o espaço onde ouvem suas músicas no aparelho celular. A escola não é citada, embora passem boa parte do dia nela. Além disso, outra proposta desse trabalho é que a escola seja um espaço de escuta e reflexão das músicas. Pois, elas representam características da sua época.

Segue abaixo, uma das questões, em que os alunos falaram da relação que pode ser estabelecida entre ensino de História e música.

Em sua opinião, os conteúdos de História podem ser trabalhados pelo professor por meio de músicas? Justifique sua resposta.<sup>15</sup>

1- *“Sim. Porque as músicas retratam o que está acontecendo nessa época”*. (J.C, 17 anos).<sup>16</sup>

Será que de fato a música retrata o que aconteceu no período de sua elaboração? Ela consegue abarcar todo o seu tempo ou apenas alguns traços e características? Entende-se que o compositor, a partir da sua experiência histórica, visão e interpretação do seu tempo elabora uma narrativa, que remete suas impressões e que são reinterpretadas por aqueles que a escutam.

<sup>15</sup> Dentre as respostas dos quinze alunos, selecionou-se oito (8) que foram analisadas neste trabalho.

<sup>16</sup> Os nomes dos discentes foram preservados e as identificações com as iniciais são fictícias.

Para Duarte (2012), a apropriação da música consiste na criação de representações sobre ela. A utilização da música nas aulas de História se faz relevante quando incentiva os discentes a compreenderem os motivos que impulsionaram as pessoas a atuarem no passado de uma determinada maneira, e como essa ação foi interpretada no seu tempo pelos seus sujeitos. Esse autor, discorre sobre a relação entre o conhecimento histórico e música de modo que ambos, assumem formas de expressar o mundo e de representar características da sua época.

Levando em conta a História cultural, a relação entre conhecimento histórico e música se resolvem no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de expressar o mundo, que guardam distintas aproximações com o real. Ambas são as formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. Valem-se de estratégias retóricas, estatizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. Também são formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história e, nessa medida, possuem um público destinatário (leitor e ouvinte), atuando como aproximações que unem o conhecimento histórico e a música. (DUARTE, 2012, p. 255).

Decerto, para Duarte (2012), a história e a música estabelecem na sua relação aproximações e distanciamentos. Ambas adotam formas independentes para representarem o seu tempo. Tanto a História quanto a Música atendem a públicos específicos, leitores e ouvintes, respectivamente.

## 2 - *“Sim. Porque a música pode nos levar para o passado” (E.K, 16 anos).*

A ida a esse passado mencionada pela aluna pode acontecer? De que forma? A partir da escuta sensível da música essa viagem é realizada. Considerando tais questionamentos, a música oferece condições de promover esse encontro entre os tempos presente-passado-presente, de abrir caminhos, relacionar conceitos e ideias entre os tempos históricos envolvidos. Sua utilização, além de se apresentar como uma tentativa de romper com o esquema técnico estabelecido pela rotina das aulas, também permite o alcance das três dimensões da aprendizagem histórica: a experiência do passado, a interpretação do presente e a orientação do futuro (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012).

Uma escuta sensível que relaciona a letra, o som e o seu tempo histórico liga o presente ao passado pelo seu texto, som e pela História nela narrada. O tempo que passou e que se pretende conhecer. Compreendida como um caminho de conhecimento desse passado desconhecido, a música aparece como uma possibilidade de pisar em territórios passados a partir das inquietações existentes no presente.

3- *“Sim. As músicas antigas refletem a imagem do hoje” (S.O, 17 anos).*

De que maneira o antigo reflete a imagem do atual? Tem marcas do passado? Surge uma necessidade de buscar no passado respostas para o que se tem hoje? Essas questões ajudam a compreender os modos como o passado é acessado pelos os discentes. Irrompe a necessidade de ir a esse passado para compreender sua imagem refletida no presente. Portanto, a música trabalhadas nas aulas de História para mediar conteúdos ofereceu aos alunos a oportunidade de pensá-la como objeto do passado conectado com o presente.

Duque (2010, p. 269) diz que “a música, assim como a letra, também é um retrato de época; ela bebe de um tempo e reflete de alguma forma tendências, estilos, ritmos e modismos que, em algum momento do passado, estiveram em voga”. O passado não é concebido isoladamente, ele é articulado com o presente. É preciso, pois, identificar nessa relação o quanto os tempos históricos se movimentam e se articulam entre si.

De tal maneira que Bittencourt (2018) afirma que o uso da música situa os alunos diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência. Fator que contribuiu para uma compreensão acerca dos tempos históricos. Assim, o passado se transfigura presente e com efeito, compreendido por um processo de idas e vindas ao tempo.

4 - *“Sim. Porque fala da época que está vivendo” (B. V, 16 anos).*

É interessante que os discentes percebam que a música ao falar do seu tempo específico transita em outras épocas nas quais já viveu e/ou que gostaria de viver. De modo que, os tempos são entrelaçados na construção da sua narrativa.

A aluna afirma que a música fala, ou seja, narra seu tempo, com suas características. Isso ocorre, sem dúvida alguma, mas vai além, ela se reporta a tempos históricos, que associa o tempo da sua produção, a trajetória dos sujeitos históricos, a sua interpretação e construção de sentidos. Não se trata somente de ouvir ou ler as letras das músicas nas aulas de história, mas compreender os dilemas do tempo que as produziram, quais eram as interpretações acerca delas e como são interpretadas por nós na atualidade.

5 - *“Sim. Podemos ter mais interesse para aprender, a música tem características da sua época” (J. C 16 anos).*

É preciso estar motivados para aprender? Para esse aluno, sim. Percebe-se na sua afirmação que o ensino de História é enfadonho, cristalizado. Logo, a utilização da música nas aulas, corresponde a um atrativo que apresenta uma possibilidade de aprender de uma maneira

diferente do convencional. A música está presente no cotidiano do aluno. Fator que o ajuda a perceber o valor dela enquanto marcas do passado dentro da sua perspectiva do presente.

O jovem quando vai à escola não deixa de ser jovem; carrega consigo, além da sua pesada mochila, suas múltiplas identidades juvenis que constituem em suas respectivas vidas práticas e que não devem ser ignoradas, menosprezadas e consideradas um entrave ou obstáculo à aprendizagem. É justamente esse senso comum dos jovens alunos que deve ser incorporado como ponto de partida e pressuposto metodológico para a constituição, formação e progressão da consciência histórica (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012, p. 90-91).

De acordo como os autores as experiências desses alunos devem ser incorporadas às aulas de História. São elas que demarcam a metodologia a ser adotada no processo de construção do conhecimento histórico.

6 - *“Sim. As músicas feitas durante a Ditadura Militar, por exemplo, trazem traços marcantes, sobre esse período no Brasil, assim como o relato de seus compositores, ou seja, um documento com melodia” (Z. S, 16 anos).*

A aluna afirma que as músicas trazem traços marcantes sobre o período na foi elaborada, além de destacar a importância dos seus compositores nessa produção, classificando as músicas do período como “documentos com melodia”. É preciso enxergar as marcas implícitas do passado narradas nas músicas. Os horizontes da história devem ser explorados ao escutar uma determinada música.

Nessa ótica, qualquer registro humano é reconhecido pela historiografia como fonte em potencial de interpretação da sociedade. Portanto, a música produzida no período da Ditadura Militar no Brasil é um documento datado e localizado em um tempo e espaço específico. Representa o contexto histórico, revela sentimentos, costumes, valores, ideologias, e outros.

7- *“Sim. Porque a música pode ser trabalhada em várias matérias, e eu acho que na história ia ficar bem” (L. C, 16 anos).*

A música pode ser trabalhada em qualquer disciplina, no entanto, a metodologia da sua utilização é fundamental para se alcançar os resultados esperados. Além do mais, música pode ser apenas ouvida de forma espontânea e sem compromisso, como na maioria das vezes acontece. No entanto, quando há uma motivação para entendê-la enquanto fruto de uma sociedade seu valor histórico vem à tona. Se os sujeitos dessa pesquisa ouvissem as músicas de Chico Buarque sem situá-las historicamente, provavelmente, não lhes atribuiriam sentidos históricos.

8 - *“Sim. Desde que seja para ser comparada com o tema estudado” (U. S, 16 anos).*

A comparação no ensino de História deve levar em consideração o sentido da própria disciplina e sua metodologia, bem como as dificuldades de muitos alunos na sua compreensão. Quando esta aluna diz que, a música deve ser utilizada para comparar com o assunto estudado, ela deixa claro sua necessidade de um elemento comparativo como meio para alcançar a compreensão do assunto proposto.

Por isto, o comparatismo adotado como estratégia didática, em aulas de história, pode ser uma maneira de dar sentido à História ensinada, no ir (ao passado) e vir (ao presente), conhecendo e problematizando os acontecimentos do passado e do presente e suas possíveis relações, estabelecendo dessa forma, conexões entre o passado não vivido e o presente vivido, com o objetivo de conferir sentido à história ensinada (ZASLAVSKY, 2010).

A partir das respostas dos alunos, observou-se que apesar de nunca terem tido uma aula de História mediada por músicas, eles acharam interessante e a apreenderam como um recurso capaz de motivar a aprendizagem e de ligação com o passado. Esse resultado vai ao encontro do pensamento de David (2012), quando afirma que a música, em especial a popular brasileira, constitui-se como um reconhecido meio de comunicação, que por sua vez, ultrapassa as fronteiras da ilustração e promove uma prática ativa, inventiva e, sobretudo, integradora.

Dessa forma, os alunos em um processo dinâmico interrogaram a música, como documento histórico, analisaram o pensamento do autor, seu posicionamento político, sua visão de mundo e seu desempenho no mercado. Isso implicou em uma reflexão sobre o que esteia a mensagem do compositor, como a mensagem foi idealizada, seu significado para o contexto da época, sua conexão de significados ao longo do tempo, ou seja, o que ainda sobreviveu no percurso do tempo.

De acordo com Bittencourt (2018), a música além de ser um recurso didático importante no processo de aprendizagem, posiciona os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência. Estabelece, portanto, uma relação, na qual o professor consegue identificar o gosto, a estética dos alunos. A prática em ouvir música na sala de aula ultrapassa os limites do prazer e da diversão, quando é utilizada para alcançar um determinado conhecimento, sua ação torna-se intelectual, pois existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música.

É comum a utilização da música nas aulas de história, em um perspectiva de leitura da letra dissociada dos outros elementos que compõem sua estrutura. Os livros didáticos

geralmente, sugerem como atividade exclusivamente a leitura do texto, separada da música e autor, sem levar em consideração, o contexto da sua produção<sup>17</sup>. Embora essa atividade seja relevante, não se pode resumir sua utilização somente nesse aspecto, pois existem outras possibilidades, inclusive a proposta deste trabalho.

As mudanças no ensino de História e no seu método iniciadas a partir da década de 1980, refletiram diretamente na abordagem historiográfica da produção didática. É importante destacar que as manifestações culturais foram empregadas como novos tipos de documentos, materializando dessa maneira a renovação da historiografia abordada no manual didático e, conseqüentemente, novos procedimentos metodológicos surgiram como resultados da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Levando em consideração a introdução das manifestações culturais nos livros didáticos, é proeminente identificar e analisar como elas são apresentadas.

Na primeira metade da década de 1990 as mudanças em relação à utilização de novos tipos de documentos históricos aos moldes da Nova História e dos PCNs ainda não foram muito frequentes. A partir da segunda metade dessa década, esse quadro começou a se modificar. As propostas metodológicas se atualizaram parecendo querer seguir as tendências do momento, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e alguns livros didáticos passaram a apresentar o que chamamos aqui de novas linguagens. Nesse período, estes manuais passaram a apresentar com frequência, as letras das músicas populares como uma linguagem alternativa para o ensino de história (CALISSI, 2005, p. 6).

Ainda hoje, encontram-se livros didáticos que apresentam propostas de uso da música desconsiderando sua escuta e análise. A música precisa ser pensada como um todo e não apenas sua letra, pois se diferencia da poesia e de outros documentos escritos convencionais. O livro didático adotado na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz aborda o assunto Governos Militares no penúltimo capítulo e apresenta três atividades com o uso da música.

A primeira atividade com o título: *Interpretar fonte: canções de protesto*. Considera apenas o texto, a letra da canção, como forma de identificar versos que criticam a ditadura militar, além de propor uma pesquisa de outras canções, música e letra, classificadas canções de protesto. A música indicada para as atividades foi de autoria de Geraldo Vandré, *Pra não dizer que não falei das flores*, de 1968. A atividade orienta os alunos a ler a letra da canção. Conforme pode-se observar abaixo.

---

<sup>17</sup> Esse exemplo é encontrado no livro didático adotado pela Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, onde a pesquisa foi realizada. As atividades mencionadas foram posteriormente analisadas e discutidas.

FIGURA 4: Interpretar Fontes: Canções de Protesto

Muitos intelectuais – professores, jornalistas, dramaturgos, atores, músicos – procuraram utilizar seu espaço de atuação para protestar contra o autoritarismo do governo militar. Foi o caso do cantor e compositor Geraldo Vandré, que, no III Festival Internacional da Canção, realizado no Rio de Janeiro, em 1968, apresentou a música *Pra não dizer que não falei das flores*.

A música foi classificada em segundo lugar no festival, conquistando o público jovem – principalmente os estudantes universitários. Considerada subversiva pelos militares, a canção de Vandré difundiu-se pelo país e tornou-se um hino de contestação à ditadura. Leia a letra dessa canção.

Caminhando e cantando e seguindo a canção Somos todos iguais, braços dados ou não Nas escolas, nas ruas, campos, construções Caminhando e cantando e seguindo a canção	Nos quartéis lhes ensinam antigas lições De morrer pela pátria e viver sem razão Nas escolas, nas ruas, campos, construções Somos todos soldados armados ou não Caminhando e cantando e seguindo a canção Somos todos iguais, braços dados ou não
Vem, vamos embora que esperar não é saber Quem sabe faz a hora, não espera acontecer	
Pelos campos há fome em grandes plantações Pelas ruas marchando indecisos cordões Ainda fazem da flor seu mais forte refrão E acreditam nas flores vencendo o canhão	Os amores na mente, as flores no chão A certeza na frente, a história na mão Caminhando e cantando e seguindo a canção Aprendendo e ensinando uma nova lição
Há soldados armados, amados ou não Quase todos perdidos de armas na mão	Vem, vamos embora que esperar não é saber Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*. © By Fermata do Brasil/Editora Música Brasileira Moderna Ltda.

1. Identifique, na letra da canção, alguns versos que expressam uma crítica, um protesto ou um chamamento contra a situação do país durante o regime militar.
2. Pesquise outras canções (música e letra) de protesto contra a ditadura militar no Brasil.

Fonte: COTRIN, Gilberto. História Global. 3ª ed, São Paulo: Saraiva, 2016.

A segunda atividade - *Interpretar fonte: Brasil: ame-o ou deixe-o*. Utiliza a música ufanista “Eu te amo, meu Brasil”, da dupla Dom e Ravel, que alcançou grande sucesso, na perspectiva de propagar uma visão positiva da atuação do governo militar. A proposta da atividade é identificar a imagem que a música apresenta do Brasil, dando ênfase ao sentido do último verso.

FIGURA 5: Interpretar Fonte: Brasil: Ame-o ou deixe-o

Para encobrir a violência e promover uma percepção positiva do governo, os chefes militares investiram muito em um tipo de propaganda destinado a criar a imagem de um governo sério e competente e a de um país próspero e pacífico. Um dos *slogans* que mais se destacaram no governo Médici foi “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Nessa época, uma marchinha, “Eu te amo, meu Brasil”, da dupla Dom e Ravel, alcançou grande sucesso. Com letra ufanista, ela respondia favoravelmente ao apelo do governo.

As praias do Brasil ensolaradas O chão onde o país se elevou A mão de Deus abençoou Mulher que nasce aqui tem muito mais amor	Eu te amo, meu Brasil, eu te amo Meu coração é verde, amarelo, branco, [azul anil] Eu te amo, meu Brasil, eu te amo! Ninguém segura a juventude do Brasil
O céu do meu Brasil tem mais estrelas O sol do meu país mais esplendor A mão de Deus abençoou Em terras brasileiras vou plantar amor	As tardes do Brasil são mais douradas Mulatas brotam cheias de calor A mão de Deus abençoou Eu vou ficar aqui porque existe amor [...]

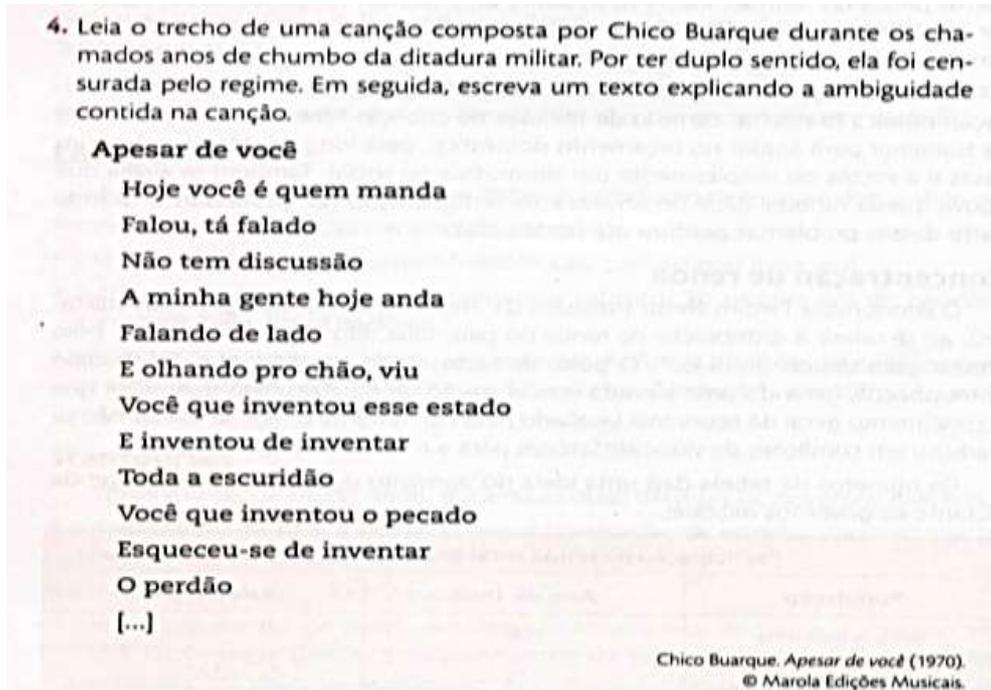
Dom. *Eu te amo, meu Brasil* © 1970 By BMG Music Publishing Brasil.

- Que imagem do Brasil passa a letra dessa canção? Qual é o sentido do último verso?

Fonte: COTRIN, Gilberto. História Global. 3ª ed, São Paulo: Saraiva, 2016.

A terceira atividade denominada: *Oficina de História* apresenta o subtítulo: *Diálogos interdisciplinares*. Orienta os alunos a ler o trecho da canção *Apesar de você*, de 1970, de autoria de Chico Buarque, que foi censurada pelo governo militar e explicar sua ambiguidade.

FIGURA 6: Diálogo Interdisciplinar



Fonte: COTRIN, Gilberto. *História Global*. 3ª ed, São Paulo: Saraiva, 2016.

Nesta pesquisa foi apresentada uma proposta de utilização da música como fonte histórica e recurso didático para trabalhar o conteúdo referente a Ditadura Militar no Brasil. O tema em questão consiste em um passado próximo com narrativas que traduzem tanto sua lembrança, quanto seu esquecimento, compondo dessa forma um campo de disputas de poder. Ao lidar com temas da História recente o professor tem sua prática, associada a uma militância política e ideológica e a uma manipulação da opinião dos alunos,<sup>18</sup> aspecto que não acontece quando o mesmo trata de assuntos relacionados a séculos anteriores.

Identifica-se no livro em questão, que o assunto Governos Militares, como já foi dito, encontra-se no penúltimo capítulo, aspecto que dificulta o acesso dos alunos ao conteúdo, em

<sup>18</sup> Os projetos da “Escola sem Partido”, disseminados pelo país, podem ser considerados exemplos da situação do professor diante de temas históricos do tempo presente. Seus proponentes e defensores afirmam neutralidade política no seu conteúdo. Projetos como estes que visam controlar a atuação dos professores em sala de aula, considerando-os meros instrutores, não têm nada de neutralidade, pelo contrario, trata-se de uma ideologia, com critérios bem definidos, a fim, de proibir diretamente as aulas dialogadas, debates de ideias, de contestação de argumentos estabelecidos entre alunos e professores na sala de aula. Nessa perspectiva, o professor de história simplesmente, não daria mais aula, pois sua prática docente é justamente criar um espaço democrático que discuta questões relacionadas aos variados aspectos da vida humana (BITTENCOURT, 2018).

virtude das condições de trabalhar todo o livro no decorrer do ano letivo. Esses temas ainda apresentam resistência em serem discutidos. No entanto, cabe ao professor priorizá-los.

De acordo com Caimi (2010), o livro didático se constitui como objeto cultural que movimenta diversos atores sociais na sua produção, circulação e consumo, como gestores educacionais, pesquisadores, professores, mercado editorial, mídia, ou seja, uma parcela relevante da sociedade brasileira. Por essa razão, é significativo entendê-lo na sua integridade e complexidade no âmbito educacional, bem como, as pesquisas que o tomam como objeto de estudos, assim, como afirma Caimi (2010)

Neste cenário educacional, o professor deve ser protagonista do processo a partir da sua responsabilidade na escolha e igualmente sua intervenção no uso do livro em sala de aula. Não obstante reconhecemos o caráter prescritivo que o livro tem assumido na dinâmica curricular escolar, não se pode ignorar que ele é um objeto cultural operado por sujeitos que atuam sob determinadas condições históricas, apoiando-se em outros suportes de conhecimento e recursos didático-metodológicos (CAIMI, 2010, p. 103).

Em consonância como a autora, por um lado, concorda-se que o livro didático enquanto suporte é necessário para o desenvolvimento do trabalho do professor. Por outro, não deve ser concebido como única fonte de estudo, sua utilização na sala de aula não deve se limitar a atuação do professor.

Conforme aborda Bittencourt (2018, p. 243) o livro didático é entendido numa concepção mais ampla e atual, como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informação e de uma linguagem específica da área de cada disciplina - no nosso caso, da História”. Outrossim, a escolha do livro didático compõe uma ação política, ao passo em que o professor assume seu compromisso e o da comunidade escolar diante da formação do aluno. A concepção de conhecimento que se quer oferecer aos alunos é o referencial para uma boa escolha, igualmente, do método adotado para sua utilização.

## **2.2 Ditadura Militar no Brasil e sua abordagem pelo viés musical.**

A divisão dos conteúdos predominantes nos currículos escolares indica que a História da Ditadura Militar (1964-1985), deve ser trabalhada no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A abordagem poderá ser feita em momento específico, atendendo às exigências da distribuição curricular da unidade escolar. Tal divisão faz com que esse conteúdo fique restrito e rigoroso aos anos informados.

Piccoli (2017) afirma que a abordagem desse assunto é muito importante. Os alunos precisam conhecer e refletir sobre a gravidade do período histórico para desconstruírem no

presente os discursos de “ordem e de progresso” propagados pelos defensores da intervenção militar no país. É na sala de aula que a leitura crítica é estimulada, contrapondo as narrativas superficiais e sem cunho científico produzidas e veiculadas pela mídia em seus diversos suportes de divulgação. Assim, o professor em sala de aula assume um papel estratégico, pois atua para desmistificar e desconstruir discursos extracurriculares acerca da história.

Qual a relação do conteúdo da Ditadura Militar com as músicas de Chico Buarque? Primeiro, nesse período a arte se expressou de maneira intensa, além de se compor como um forte elemento de crítica e de resistência ao regime. Segundo, porque a década de 1960 resumiu o momento criativo da produção musical brasileira, resultando na composição da Música Popular Brasileira (MPB). Deste modo, as músicas do período representam o panorama político e cultural e se enquadram como fonte histórica de um momento marcado por uma relevante produção musical que ainda sobrevive, em decorrência da sua característica histórica (Duque, 2010).

Nos dias de hoje, o historiador e professor não atuam mais, (ou pelo menos não deveriam) na perspectiva do olhar europeu e iluminista. A diversidade de temas e abordagens rompeu com um ensino pautado em um conhecimento cristalizado e naturalizado de determinados objetos. “Aprender a história dos outros é entender um pouco sobre o que somos e, sobretudo, acumular experiências diversas” (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 171). A sala de aula passou a ser um espaço de troca de experiências e não mais de julgamentos delas a partir das próprias referências.

Dessa forma, o professor assume uma importante função ao ensinar História, que é levar os alunos a estabelecerem uma relação entre a história que lhes é ensinada e as suas próprias realidades históricas, construindo a começar dessa relação, um campo de subjetividade, capaz de pensar historicamente o que está à sua volta.

Desde as fartas discussões dos anos 1980 até os dias atuais, professores e pesquisadores da área do ensino têm colocado repentinamente a necessidade de construir na sala de aula de História, desde os anos finais do Ensino fundamental, um espaço no qual a História possa ser instrumento capaz de equipar as novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam no passado (PEREIRA; GRAEBIN, p. 172).

Conseqüentemente, ensinar História é problematizar. Isso levando em consideração que o passado e a História ocupam posições diferentes, sendo o primeiro objeto de estudo dos historiadores, que são vestígios, rastros deixados pelas gerações anteriores; já a História correponde ao discurso elaborado no interior dos limites das lutas sociais e políticas do tempo presente, que por sua vez, compõem a narrativa histórica.

De modo que ao pensar o presente como história, os discentes conseguem, igualmente, pensar suas realidades históricas, realizando a leitura da urgência do presente e conectando-as com o passado. Tal pensamento permite que a História deixe de ser vista como uma disciplina do passado, pois transforma o presente vivido em reflexão histórica.

Compartilhando desse pensamento Gasparotto e Padrós (2010) afirmam que a escola não é o único espaço no qual os alunos compreendem a história. Em vista disso, outros espaços não formais produzem valores e noções sobre o tempo, sua identidade e sobre o passado. No entanto, a escola e o ensino não podem e nem devem se esquivar da responsabilidade da desconstrução desses conhecimentos. A ponte entre o passado e o presente se apresenta como um dos principais desafios do professor nesse processo de ensino-aprendizagem.

A década de 1970 foi marcada pelas abordagens historiográfica, educacionais e pesquisas acadêmicas no âmbito da História do Tempo Presente. Na Educação Básica esse aspecto refletiu diretamente na elaboração de documentos. Os PCNs, por exemplo, elaborado na década de 1990, cujo conteúdo, destaca a necessidade e importância de se problematizar a história do tempo presente nas aulas de história.

As principais barreiras enfrentadas nesse processo foram: a resistência de uma parcela de professores que teimavam em manter suas discussões ancoradas apenas no passado, sem estabelecer nenhuma relação com o presente; além da dificuldade em realizar pesquisas em torno do tema. Diante do exposto Filho Passali (2015) alerta que os professores precisam adotar uma postura didática que garanta:

uma abordagem de ensino de história do tempo presente no Ensino Médio capaz de levar o aluno a refletir acerca da realidade e dos problemas da atualidade, temperando com o exame comparativo das rupturas, discontinuidades, mudanças e permanências, simultaneidades e recorrências ocorridas em outros períodos históricos recentes, estimulando a curiosidade e o interesse do aluno (FILHO, Passali, 2015, p. 84).

De acordo com esse autor, preocupações e reflexões sobre o tempo presente já faziam parte do ofício do historiador, desde a antiguidade clássica, com Heródoto e Tucídides. Eles escreviam suas obras no fervor de seus acontecimentos, além de recorrerem aos testemunhos diretos para construir suas narrativas históricas. A partir de meados do século XIX, o cenário de abordagem historiográfica passou por transformações, na qual se desconsiderou a produção do conhecimento histórico, tendo como referência o tempo presente. A escola metódica defendia como único objeto de estudos históricos o passado. Com esse ponto de vista, os

historiadores deveriam direcionar seus estudos, exclusivamente, a descrever o passado, ignorando dessa forma, os estudos contemporâneos e suas mudanças.

A história do tempo presente e sua compreensão só se tornou interessante na produção historiográfica, após a Segunda Guerra Mundial, com efeito das suas consequências: traumas, crises econômicas, descolonização, guerra fria, partilha do mundo, seguida, da aceleração do desenvolvimento das comunicações, bem como do aumento do grau de estudos passaram a atrair o olhar dos europeus para as questões do tempo presente (FILHO Passali, 2015).

De acordo com os PCNs uma das principais categorias do conhecimento histórico é a sua dimensão temporal. Logo, o discente deve ser levado a perceber as diversas temporalidades do percurso da história e sua relevância nas formas de organizações sociais e de conflitos. O tempo com o seu grau de importância no âmbito da produção do conhecimento histórico, pode ser considerado o responsável para estruturar o pensamento e a ação humana. Portanto,

O conceito de tempo supõe (...) que se estabeleçam relações entre continuidades e rupturas, permanências e mudanças/transformações, sucessões e simultaneidades, o antes, o agora e o depois. Sendo assim, é necessário lembrar que o tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mas comporta durações variadas, como tem sido largamente discutido na historiografia. Eis a importância de se considerarem os diversos ritmos do tempo histórico quando situados na duração dos fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, p.74-75)

Deste modo, a História Nova direcionou os temas dos PCNs para o ensino da História, ao priorizar o cotidiano, a partir do envolvimento entre micro e macro História, na tentativa de atingir as particularidades dos acontecimentos e as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Assim sendo, a utilização de diferentes metodologias, relativizam a ideia de documento e a proposta de ensino da História.

A escola dos Annales de maneira pontual principiou o processo que culminou na ampliação do conceito de fonte histórica, que por conseguinte, determinou a depreciação do monopólio do documento escrito como única e confiável fonte capaz de apresentar o passado. O historiador passou a ter a sua frente diversas viabilidades de vestígios do passado, desvinculando-se da velha História confinada à Europa.

Esse novo olhar atingiu também o ensino da História posto que essa disciplina se voltou para aspectos da vida social. Temáticas específicas como “O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades, passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados” (PEREIRA; SEFFNER, 2008. p. 115).

Portanto, a música se conhece como manifestação cultural presente no cotidiano dos discentes. A sua escuta sensível promoveu nas aulas de História a produção de sentidos a partir da interpretação da letra, da escuta reflexiva do som e do estudo dos tempos históricos nelas narrados. Discuti-se, a seguir, o termo “popular” que compõe a classificação MPB, bem como sua relação com a indústria cultural.

### **2.3 Música popular brasileira e a indústria cultural**

Com efeito, ao lançar mão da MPB nessa pesquisa é necessário distinguir o erudito do popular. O próprio termo popular já é algo bastante complexo. Afinal de contas, quem é o povo? Todos, ou apenas quem não é da elite? Burke (2008) sugere que ao invés de tentar defini-lo, tome-se como indicação os exemplos dos vários historiadores e teóricos, como Michel de Certeau, Stuart Hall, Roger Chartier e Jacques Revel, que pensaram e discutiram as culturas, ao contrário de cultura, no singular. O uso do termo no plural obstante significa dizer, que os problemas deixaram de existir, eles apenas tomaram outros rumos. “Existe na mesma sociedade, por exemplo, uma cultura feminina autônoma, distinta da cultura dos homens? Responder ‘não’ é negar diferenças palpáveis, mas responder ‘sim’ talvez seja exagerá-las” (BURKE, 2008, p. 46).

Assim como Burke (2008), Hall (2003) discute a dificuldade acerca da definição dos termos popular e cultura. “Tenho quase tanta dificuldades com ‘popular’ quanto tenho com ‘cultura’” (HALL, 2003, p.247). Afirma que o “princípio estruturador do ‘popular’ (...) são as tensões e oposições entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante, e à cultura da periferia” (HALL, 2003, p.256). Em uma segunda tentativa de definição, mais descritiva, o termo popular se apresenta nas coisas que o povo fez e faz. Definição de caráter antropológico, ou seja, a cultura, os costumes e a mentalidade do povo, características que consistem no seu modo de vida, tal definição para Hall (2003) é descritiva, pois ela é fundamentada em um inventário que insiste em ser infinito, porque quase tudo que o povo já fez pode ser anexado nessa extensa lista.

Visto que, não se pode reunir, em uma exclusiva categoria todas as coisas realizadas pelo povo, é preciso caracterizar a verdadeira diferença analítica que não se encontra nessa lista, mas sim, na oposição chave (pertence ou não pertence ao povo).

Para Hall (2003, p. 256) a estrutura do “popular” é vigente nas tensões e oposições entre o que está sob o domínio da elite ou da cultura dominante, e à cultura da “periferia”. “É essa oposição que constantemente estrutura o domínio da cultura na categoria do ‘popular’ e do não ‘popular’”. No entanto, essas oposições não podem ser elaboradas a partir de

concepções puramente descritivas, no curso do tempo, os conteúdos de cada categoria se transformam. “O valor cultural das formas populares é promovido, sobe na escala cultural - e elas passam para o lado oposto. Outras coisas deixam de ter um alto valor cultural e são apropriadas pelo popular, sendo transformadas nesse processo” (HALL, 2003, p. 257).

Para tanto, faz-se impreterível entender que Hall (2003) aborda que o princípio estruturador não nasce dos conteúdos de cada categoria, mas das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença, que em algum momento, a atividade cultural está sob o controle da elite e o momento que não está. Ainda sobre a complexa definição de “popular”, o autor, apresenta uma terceira tentativa. Para ele, incômoda, pois além de recepcionar o que a definição descritiva tem de valor, lança-se além, fixando, na ideia de que o cerne dessa definição versa nas relações que situam a cultura popular, em uma tensão permanente com a cultura dominante. Nesta perspectiva, trata-se de uma concepção que se polariza em torno dessa dialética cultural.

De acordo com Zen (2001), a música popular se consolidou, durante o século XX, como uma manifestação cultural estritamente associada ao processo de desenvolvimento da indústria de entretenimento. A formação do denominado complexo cultural - fonográfico é resultado do grande incremento tecnológico, descrito pela substituição gradativa das gravações sonoras, com registros precários de sons, produzidos por instrumentalistas e intérpretes, em registros puramente mecânicos para ganhar uma dimensão de materiais básicos a serem manipuladas, posteriormente, por especialistas, que introduziam às músicas, sonoridades mediante os recursos tecnológicos cada vez mais elaborados.

Assim, a música e, em particular, a popular, foi acompanhada, no curso de um século pela demarcação de um conjunto de estilos e linguagens, impressos de elementos relacionados com os suportes técnicos da sua produção.

Dessa forma, as pesquisas sobre a música popular devem, sempre, estar ligadas às condições de produção fonográficas, além de sua relação com a indústria cultural. Esta última, definida como estrutura produtiva, é interpretada pelos pensadores da escola de Frankfurt (Adorno)<sup>19</sup>, a partir de uma racionalidade técnica associadas às instituições de cunho empresarial/capitalista.

As primeiras gravações realizadas em cilindros por Frederico Figner, a partir de 1897, no Rio de Janeiro, representam um marco da indústria fonográfica e da formação da música

---

<sup>19</sup> O livro *Indústria cultural e sociedade* de Theodor Adorno (2002) discute que as produções da indústria cultural, viabilizadas nas mercadorias estavam associadas ao espírito capitalista com finalidades específicas de alienação de seus consumidores.

popular industrializada no Brasil, dando início ao processo de formação do mercado de música gravadas no país. Para tanto, em fins do século XIX e início do XX, um conjunto de gêneros populares urbanos se destacaram, dentre eles, o samba, a marcha e o choro.

Paulatinamente, esses gêneros foram se desvinculando dos seus moldes tradicionais e ritualísticos e se incorporando a um novo circuito de produção e consumo, definido por Krausche (1983 Apud ZEN, 2001) como “apropriação capitalista da canção”. Apesar desse aspecto, o samba, que se fixava como gênero a partir dos redutos negros que se espalhavam pelos bairros pobres do Rio de Janeiro, reservava forte identidade com suas matrizes étnicas. Se por um lado, o samba se consolidava como gênero representante da cultura e tradição negra, por outro, se presenciava uma expansão do mercado fonográfico com gêneros estrangeiros, forjando a hibridação da música local com a estrangeira.

Em 1904, as gravações em disco passaram a prevalecer no Brasil, produzido por um sistema desenvolvido pelo alemão, radicado nos Estados Unidos, Emile Berliner, que possibilitava a produção de matrizes para a tiragem de milhares de cópias. Sendo, então, elaborados os primeiros ajustes técnicos da música popular às novas condições de produção. Nesse cenário, os artistas a partir da sua relação com a indústria fonográfica e com o público da música popular, procuravam algumas habilidades para se adequarem às condições de produção que exigiam desempenho vocal dos intérpretes e instrumentos, que melhor se adequavam ao sistema de gravação no sistema mecânico de modo que:

O compositor popular desenvolve habilidades para produzir canções com letras concisas, andamento dinâmico e melodias simples, capazes de serem memorizadas com facilidades pelo público ouvinte (...). Todos esses aspectos eram sinais de que, já nas primeiras décadas do século XX, estavam em formação no Brasil uma cultura e uma música popular de massa (ZAN, 2001, p. 109).

Essas novas condições de produção de acordo com Zen (2001) foram introduzidas no Brasil, em 1927, com a chegada do sistema elétrico de registros sonoros, além dos equipamentos de reprodução, as vitrolas, que garantiam uma melhor qualidade do som. Perante o exposto, os artistas adotaram novos estilos de canto popular, chegando alguns, a distanciarem-se do canto tradicional de traços operísticos dos intérpretes das décadas anteriores. O rádio também expandiu e tornou-se o principal meio de divulgação dessa música. Posteriormente, as emissoras ampliaram suas instalações com a finalidade de acolher o público em programas musicais de auditórios, cada vez mais numerosos.

Todas essas transformações contribuíram para a ampliação do mercado fonográfico, motivo que fascinavam as empresas estrangeiras, de modo que no período entre os anos de

1933 até 1945, a produção fonográfica quase totalmente, ficou sob o controle das três principais grandes empresas: a Odeon, a RCA Vitor e a Columbia. Os programas das emissoras de rádios recebiam cada vez mais um público expressivo da população humilde dos subúrbios que tentavam uma aproximação dos seus ídolos. A garantia da audiência dos programas era justificada pelas atrações circenses, concursos, sorteios de brindes, etc.

O rádio viveu o processo de massificação/popularização nas suas programações, onde o público dividia-se entre aplausos, gritarias e vaias de fãs motivados pelo clima competitivo entre os artistas, incentivado pelos próprios apresentadores do rádio. Essa situação encenada resultou em uma reação por parte da “elite”, de modo particular da classe média, ascendente no pós- guerra.

Diante dessa questão, alguns programas de auditório buscaram procedimentos de controle, selecionando o público participante. Isso se deu a partir do estabelecimento de distinção entre o bom e o mau comportamento do público; além da elaboração de rótulos pejorativos aos frequentadores das emissoras, chegando a atitudes mais radicais, como por exemplo, a separação do palco da plateia por paredes de vidros, reforço do policiamento e cobrança de ingressos.

Em 1950, o canal de televisão surgiu como uma alternativa para a classe média, que passou a difundir programações classificadas de “bom gosto” e intelectualizadas. Então, nesse período se aprofundou a separação do mercado fonográfico, caracterizada pela massificação do rádio, “surge uma linha mais popular e massiva de fonogramas contendo gêneros como o bolero, a guarânia, o tango, a música sertaneja, o baião e as machinhas carnavalescas” (ZAN, 2001, p. 112).

Na década de 1960, o país passou pela radicalização do processo político associada à crise do populismo que culminou no golpe de 1964. O projeto nacional popular foi redefinido pela ideologia nacional desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e pela política cultural do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Ideias como a de povo, nação, libertação e identidade nacional, vistas em outros momentos anteriores da História brasileira receberam novos significados, diante das influências das esquerdas e sinalizadas por conotações “romântico-revolucionárias”.

Assim, o passado se faz espaço de visitas na tentativa de encontrar as raízes populares que fundamentam as bases para a elaboração do futuro, a partir de uma revolução modernizante, que se apresentava como alternativa para romper com as fronteiras do capitalismo. “Tais ideias orientaram tanto a prática política como a produção cultural e artística de setores intelectuais de esquerda com forte inserção no meio universitário” (ZAN,

2001, p. 113). Essas ideias de certa maneira foram significadas na música popular, nas vozes de diversos compositores e intérpretes, com repertórios caracterizados pelo engajamento, constituindo assim, a canção de protesto, alcançando, principalmente, os universitários.

Nesse período, o lirismo da Bossa Nova<sup>20</sup> é substituído pelo estilo épico das canções de protesto. Essa nova roupagem da MPB seguiu junto com outras manifestações culturais, que representavam a politização e atingia amplos setores da vida social brasileira, cuja articulação entre as esferas da cultura e da política estava associada, até certo ponto, ao caráter ainda incipiente da indústria cultural no país. Já no final da década de 1960, o Brasil é marcado pela consolidação da indústria cultural e a constituição de um mercado de bens simbólicos, impulsionado diretamente pelo processo de modernização conservadora da economia do país, conforme afirma Zan (2001).

A MPB consolidou-se como segmento legítimo e hegemônico no mercado. Ligada a uma tradição de engajamento vinda da década anterior, manteve a aura de segmento crítico e intelectualizado no contexto da ditadura militar. Os compositores Chico Buarque, Gonzaguinha, João Bosco, Aldir Blanc e Milton Nascimento produziram um amplo repertório em que se podem identificar traços do 'romantismo revolucionário', por exemplo, o reconhecimento do povo como elemento de resistência ao regime ditatorial (ZAN, 2001p. 116).

Em consonância com esse autor, a década de 1980 representou a solidificação da cultura de massa no Brasil, que estava vinculada à clara urbanização de uma sociedade de consumo, igualmente, à expansão da indústria cultural e a entrada do Brasil no processo de globalização da cultura. Esse aspecto mostrou que, nos de 1960, foi estabelecido um encontro entre os campos político e cultural que traduziu as diversas manifestações artísticas, por meio das construções simbólicas, que direcionavam as ações de grupos e organizações políticas de esquerda.

Diferentemente, das décadas de 1970 e 1980 que foram marcadas pela autonomização do campo cultural. Essa mudança de foco é entendida como uma forte tendência de despolitização da música popular, que já sinalizada na década de 1970, mas, sobretudo, incidida pelo clima de repressão forjado pelo regime ditatorial.

No próximo capítulo foi apresentado a sequência didática e sua aplicação com o uso da música nas aulas de História, constituindo portanto, o produto final deste trabalho

---

<sup>20</sup> Nercolini (2011, p. 4) afirma que “a Bossa Nova deve ser pensada como um momento em que os parâmetros do pensamento modernista, que adquiriu força no campo das artes no Brasil a partir da década de 1920, são aplicadas a música popular urbana”.

### **3 SENBILIDADES MUSICAIS DISCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE DEMOCRACIA, CENSURA E ESPERANÇA**

O principal objetivo desse capítulo é apresentar o processo de utilização da música nas aulas de História, com o intuito de elaborar uma proposta que vai ao encontro da ampliação da concepção do discente sobre fonte histórica e recurso didático. A proposta e as sugestões que apresentamos são apontamentos dos encontros-aulas realizados com os alunos da 2ª série do Ensino médio, da Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, na cidade de Redenção, no sul do Estado do Pará. Para tanto, apresenta-se e discuti-se algumas atividades sob a perspectiva de possibilidade pedagógica da utilização da MPB, de maneira específica, seis composições do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda como recurso didático e fonte histórica na sala de aula, bem como instrumento de construções de sensibilidades musicais dos discentes.

Esse trabalho apresenta uma proposta metodológica de ensinar e aprender História, por meio do uso da música em sala de aula para estudar o conteúdo da Ditadura Militar no Brasil. A música pensada como documento é uma nova linguagem, pois congrega características de seu tempo e como recurso didático quando é convidada a responder questões relacionadas à consciência histórica.

Conforme Martins (2017, p. 61) é no início do século XX, que surge um diálogo entre as duas principais tradições de pensamento e interpretação sobre o Brasil, a História e a MPB. Essa aproximação constituiu um espaço de interseção narrativa, viabilizando o encontro entre o conhecimento histórico e a linguagem musical. Tal encontro visa alcançar pontos comuns entre ambas narrativas, que para esse autor tem a função de

evitar que o esquecimento determine o fim da capacidade humana de transmitir as experiências e ações do homem através do tempo, risco que representa a desintegração dos laços sociais e o rompimento do elo entre as gerações (MARTINS, 2017, p. 61).

Assim, para Martins (2017) o historiador e o compositor devem, a exemplo dos pescadores, mergulhar em águas profundas em busca do tesouro que lá fica submerso e em seguida, deixar emergir no presente pequenos lampejos de memória. Criando e recriando, pelo poder da imaginação peças ausentes do quebra-cabeça e encaixar as existentes, na busca de um caminho que nos ofereça possibilidades de arquitetar a obra composta de eventos, fatos, acontecimentos, personagens, ideias, valores e princípios a serem recolhidos e compreendidos. É importante ressaltar que nenhum relato de um evento ocorrido por mais completo e detalhado que seja, é capaz de lembrar tudo do mesmo jeito como ocorreu. Tanto a

história como a linguagem, seja ela escrita, oral ou musicada estabelecem entre si uma relação de incompletude.

Desse diálogo nasce um novo tipo de conhecimento, fundamentado entre discurso histórico e a ficção, em um espaço atemporal onde realidade e ficção, história e canção, se unem no mesmo espaço de experiência, vislumbrando outras realidades de expectativas que podem ser alcançadas. Assim como afirma Martins (2017) “misturando versos e sons, o historiador e o compositor transformaram a luta contra a perda da memória em narrativa poética” (MARTINS, 2017, p. 66).

O passado histórico é contado, ou melhor, cantado, na tentativa de enfretamento do poder de esquecimento e, igualmente, o presente torna-se lugar onde se pode amontoar frações desse passado e possibilidades de amanhã abertas para novos princípios.

Além de Martins (2017) autores como Paranhos (2000, p. 221) aborda que historiadores e cientistas sociais têm se lançado em busca de “novos sabores dos saberes”, à medida em que novas linguagens foram sendo incorporadas “ao arsenal de recursos de pesquisas”, rompendo com os paradigmas convencionais. Essa prática resultou em uma gama de produções científicas, que valorizou objetos de estudos, antes, marginalizados pela academia.

Nesse contexto, Paranhos (2000) chama a atenção para a importância da música industrializada como fonte documental. Aspecto que corresponde aos esforços daqueles que se dedicaram em visitar novos lugares de conhecimento. No entanto, afirma que se verifica a frequência da sua análise, priorizando suas letras ou dando exclusividade a ela. O autor reconhece a relevância desse procedimento, mas, que esse, não consegue dar conta da complexidade do trabalho com a música, ainda que não se “tenha a pretensão de realizar um estudo de natureza especificamente musicológica”.

Paranhos (2000, p. 222) ressalta as precauções metodológicas quando se trata da pesquisa histórica que tem como objeto de estudo os registros sonoros. Assim, adverte que ao dedicar o estudo apenas à letra da música corre-se o risco de “perder de vista a relação de complementaridade e/ou de oposição que ela entretém com outros elementos da obra musical na sua realização histórica”.

Buscou-se nessa pesquisa justamente corresponder a essa ideia defendida por Paranhos (2000) de não se deter unicamente à análise da letra da música, mas realizar um estudo que traduza os tempos históricos nelas representados, além de sentir o som, sem palavras, pois “a música fala sem recorrer necessariamente a palavras impressas e cantadas”.

Durante a Ditadura Militar a MPB assumiu uma importante função: lembrar o que a censura e a repressão tentavam lançar ao esquecimento. Assiste-se nesse período uma luta entre a MPB e os governos ditatoriais no campo da memória acerca dos temas que incomodavam a ordem estabelecida. Quando a letra era proibida, o arranjo musical era evocado para apresentar aquilo que queria se expressar. É nesse cenário que os intérpretes e compositores apresentavam em suas músicas as marcas do seu tempo, da sua intencionalidade e da tomada de posição.

Para Manoel (2014) a música se constitui um legado cultural importante para a humanidade, quando seus sons e sonoridade permeiam nossas vidas. Seus elementos musicais e o conteúdo das suas letras devem ser levados em consideração ao ser analisadas, pois são expressões dos fatos sociais.

A música assim como tantas produções humanas apresenta informações sobre seu período histórico. Dá condições para entender os traços culturais de quem a produziu. O compositor nesse processo de retratar a sociedade internaliza elementos que considera relevante. Em seguida, elabora ideias que são fundamentais para pensar e questionar a sociedade e a História.

De acordo com Napolitano (2007), os trabalhos que abordam a música popular como fonte ou objeto alcançou certa visibilidade e reconhecimento na área da História na década de 1990 e que as áreas de letras, sociologia e antropologia foram as primeiras a se dedicarem aos estudos sobre o assunto, evidenciando seu caráter interdisciplinar. Desse modo, ao analisar a música nas aulas de história, buscou-se a identificação do contexto histórico da sua produção, a sociedade que a produziu, as influências do tempo na apresentação das ideias do compositor. Todos esses elementos direcionaram a escuta e a interpretação das músicas de Chico Buarque de Holanda, que mediarão o processo de conhecimento e compreensão da História.

Dessa maneira, as músicas são evocadas a partir de uma realidade impressa, não somente na sua letra, mas na busca do seu sentido, do que representavam ao ser cantada e escutada. Logo, pretendeu-se no ensino de História ultrapassar os limites da exclusividade da análise das letras musicais e ampliar a sua utilização na sala de aula, de maneira que o discente conseguisse relacionar a letra, o som e os tempos históricos, por meio do exercício da escuta sensível da música seguida da leitura/interpretação da letra.

Schmidt e Cainelli (2004) ao abordarem o saber e o fazer histórico em sala de aula remetem-se ao questionamento da historiadora Elza Nadai, que, conseqüentemente, suscita uma reflexão: “Terão os estudantes superado a ideia de que a História como é ensinada é

realmente odiosa, e os professores, partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas?” (apud. NADAI, 1993, p. 143).

De acordo com a afirmação das autoras Schmidt e Cainelli (2004, p. 49) de que “atualmente, a preocupação do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social”. O professor assume, na sala de aula o desafio de ensinar a pensar historicamente. Por conseguinte, uma prática que favoreça a reflexão, pois, “ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula”.

Hoje, é comum os professores de História utilizarem documentos históricos em sala de aula, “seja um filme, uma música, ou um trecho de códice, assim como dizem Castanho e Souza (2017, p. 4). Isso se torna essencial na prática docente, no entanto, chama-se a atenção para as formas de uso desses documentos, considerando a afirmação dos autores:

Em sala de aula, é preciso entender o documento histórico enquanto convite para se pensar uma temporalidade outra, ou seja, como dispositivo que impõe um esforço cognitivo para melhor aproximação de experiências do passado, com todas as contradições que tal ato pode encerrar.

Neste sentido, o documento pode ser considerado como um indício, e dessa forma servir para refletir sobre um problema a respeito do pretérito, ou mesmo possuir um conjunto de indícios, e ele próprio constitui o problema a ser enfrentado por alunos e professores (CASTANHO; SOUZA, 2017, p. 4).

Esses autores corroboram para esta proposta de uso da música no ensino de História, conforme inferem sobre a compreensão que se precisa ter do documento em sala de aula, para que o seu manuseio não se resuma a mera ilustração ou a uma espécie de prova sobre determinado tempo histórico. É na sala de aula que se depara com os avanços na concepção do ensino, bem como dos desafios que se apresentam no cotidiano de como ensinar.

### **3.1 Ensino de História e o horizonte da prática pedagógica**

De acordo com Schmidt (2017, p. 54), “há uma década a relação entre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula já era pauta de encontros, congressos e seminários”. Deste modo, as discussões realizadas nesses eventos insistiam na necessidade de mudanças, visando alcançar o ensino tradicional de História. Assim, os debates foram conduzidos e afinados, tendo como principal prioridade questões que envolviam a modernização dos currículos de 1º, 2º e 3º graus, da qualificação e atualização dos

professores. Apesar de todas as mudanças concretizadas, ainda há muito o que fazer, sobretudo, no âmbito, da sala de aula, alguns motivos são apresentados por Schmidt (2017).

um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo relativo insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o descaso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. Na verdade, podemos afirmar que o quadro-negro ainda persiste na educação brasileira, muitas vezes como único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula. E é nesse contexto que podemos falar do significado da formação do professor e do cotidiano da sala de aula, do seu dilaceramento, embate e fazer histórico (Schmidt, 2017, p. 55).

Com base na citação da autora reafirma-se a relevância desta pesquisa para o ensino de História, quando se apresenta o uso da música em sala de aula como uma alternativa de fonte histórica para ser acessado pelos alunos e como recurso de didático, capaz de ampliar o horizonte de competência pedagógica do professor, indo além do que a sala de aula convencional oferece.

Com vista nesses princípios, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Profhistória, além de promover a formação profissional de professores, produz instrumentos que o ajudam a pensar e a realizar um ensino, no qual o aluno adquire condições de participar do processo de construção do saber histórico.

Para Valle (2012, p. 181), é indispensável e urgente substituir o ensino baseado na transmissão de conteúdos. Logo, o uso de fontes nas aulas de História também é imprescindível, considerando o “processo de ensinar/aprender como atividade integrada”. Portanto, o professor deve estar constantemente à procura de fontes históricas e recursos didáticos para serem utilizados nas aulas. Essa prática de “inovação” no ensino avigora os desafios da docência, assim, como afirma a autora.

Não podemos deixar de frisar que o uso de diferentes fontes acarretou o reconhecimento de desafios ao ofício do professor. Em contrapartida, oferece a esse, e também aos discentes, a oportunidade de renovar e determinar o crescimento da produção técnica, científica e didática sobre o assunto (VALLE, 2012, p. 182).

Nem sempre há disposição para assumir tais desafios, pois o professor, muitas vezes, é vencido pelo cansaço e desânimo da rotina diária da vida profissional. No entanto, precisa-se criar condições para que de fato o ensino seja uma produção do conhecimento histórico e não mera reprodução dele. A partir dessas premissas, apreendeu-se o uso da música nas aulas como uma oportunidade nesse processo de ensino/aprendizagem. Pois, ofereceu ao aluno o acesso a novas formas de aprender e ao professor novas formas de ensinar estabelecendo uma relação dialética.

De acordo com Ferreira e Franco (2013, p. 129), “o conhecimento histórico na sala de aula pressupõe dinamismo e diversidade e, sobretudo, a consciência por parte dos professores e alunos de que a História relaciona-se a construções provisórias, superáveis e relativas”. Tanto o professor quanto o aluno devem compreender o passado a partir da leitura dos seus vestígios e igualmente, reinterpretá-lo. Esse caminho constitui o fundamento do conhecimento histórico, assim a disciplina de História assume “o papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 130).

Muaze (2015) afirma que o ensino da História como disciplina escolar, durante os últimos anos, vem enfrentando mudanças importantes. A interpretação do professor é resultado da leitura de textos historiográficos, das relações com diversos produtos culturais, dos saberes acumulados, das experiências compartilhadas com outros colegas. Isso tornou sua interpretação original, subjetiva, conforme é contida à interação com seus alunos, a partir desse processo criam-se novas possibilidades.

A mudança da concepção de ensinar História também é mencionada pela autora. O ensino de História deixa de se pautar na transmissão de um passado cristalizado para assumir um ensino que possibilita um aprender a “pensar historicamente”, mediado por uma aprendizagem preocupada na maneira como se processa o conhecimento histórico. Portanto, “A defesa do Ensino de História a partir dos seus métodos valoriza o trabalho com determinados conceitos e fontes variados, além de dar protagonismo às atividades de investigação no espaço da sala de aula” (MUAZE, 2015, p. 229).

A proposta que segue neste trabalho também é fruto de uma autoavaliação da prática docente. Quantas vezes em sala de aula a música é utilizada privilegiando sua letra, sem dedicar importância aos outros elementos, sem escutá-la. Então, o ingresso em um programa de pós-graduação determinou a transformação no jeito como o ensino de História é visto, bem como, na maneira dos alunos apreenderem o ensino da disciplina. O uso da música como fonte na sala de aula pode ser considerado produtivo, de acordo com Pereira e Seffner (2008, p. 126) “desde que o objetivo seja a complexidade, não a facilitação”.

A experiência com os discentes da Escola Estadual Palma Muniz, na cidade de Redenção - PA, provocou uma autoavaliação acerca da prática pedagógica. A respeito Mainerz (2010, p. 206) afirma que “uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar formulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças”. O fato de olhar de maneira diferente para a sala de aula já gerou a vontade da busca por outras mudanças, possíveis de serem promovidas.

Os alunos, o ensino de História e as músicas de Chico Buarque marcaram os caminhos dessa mudança. Foram dois anos regados a dúvidas, inseguranças e medos, mas que aos poucos se transformaram em possibilidades, confiança e coragem que estão narradas neste trabalho.

### **3.2 Sequência didática: Os alunos, o ensino de História e as músicas**

A partir da proposta de Hermeto (2012), que apresenta atividades com o uso da música no seu livro: *Canção Popular Brasileira e Ensino de História* elaborou-se uma sequência de ensino, a qual corresponde a “um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si” (2012, p. 149, apud, AGUIAR, 2005, p. 24), sendo essa dividida em quatro categorias (problematização inicial; desenvolvimento da narrativa do ensino; aplicação dos novos conhecimentos; reflexão sobre o que foi aprendido). Todas têm uma função específica dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma os encontros-aulas aconteceram no contra turno e tiveram como principal objetivo trabalhar o conteúdo sobre a Ditadura Militar no Brasil por meio de seis composições de Chico Buarque de Holanda, situando-as historicamente e buscando romper com seu uso como mera ilustração e da análise privilegiando apenas sua letra. Segue abaixo a sequência didática de ensino com o uso da música nas aulas de História.

Músicas: *Roda Viva, Apesar de você, Cálice, Acorda amor, Meu caro amigo, Vai passar.*

Primeiro encontro

Tempo: Duas aulas (80 minutos)

Apresentação dos objetivos da pesquisa, sua relevância para o ensino de História e a metodologia adotada, aplicação do questionário para levantamento da relação dos alunos com a música e entrega do termo de consentimento, criação de um grupo de whatsapp para facilitar a comunicação entre os participantes da pesquisa, orientação para postarem nele suas músicas preferidas para serem ouvidas e discutidas no próximo encontro.

Segundo encontro

Tempo: Duas aulas (80 minutos)

Problematização:

Apresentar aos alunos a música como documento histórico para ser investigada nas aulas de História, buscando a partir do seu manuseio características da época de sua publicação.

Atividade 1: Escutar as músicas preferidas dos alunos postadas no grupo do whatsapp, refletir sobre a presença da música no dia a dia e sua utilização no Ensino de História.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento:

Atividade 2: Aula expositiva dialogada sobre a trajetória do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda.

Atividade 3: Apresentação da primeira música a ser trabalhada nesta pesquisa: *Roda Viva*

Aplicação de novos conhecimentos:

Atividade 4: escutar a música *Roda viva* e em seguida, criar um espaço de partilha sobre as impressões dessa escuta.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música.

Terceiro encontro

Duração: Duas aulas (80 minutos)

Problematização:

Considerando que a História do Brasil está intimamente ligada com a música, na qual estabelece um diálogo com a realidade e as adversidades enfrentadas pela sociedade. Elas consistem de modo particular, no período da Ditadura Militar como instrumentos de transformação. Portanto, a Música Popular Brasileira foi uma importante forma de expressão opositiva ao período.

Atividade 1: Analisar a censura instituída às artes, de maneira particular às composições de Chico Buarque e as diversas formas de resistência utilizadas pelos compositores como os pseudônimos e palavras com duplo sentido.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento:

Atividade 2: Debate sobre o Regime Militar “a partir da periodização que vem sendo utilizada como referência para o período” (Hermeto, 2012, p. 172).

Aplicação de novos conhecimentos:

Atividade 4: escutar a música *Apesar de você*, relacionando-a ao governo de Médici.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música.

Quarto encontro

Tempo: Duas aulas (80 minutos)

Problematização:

Para Hermeto (2012) a Música Popular Brasileira teve como principal elemento de veiculação, os meios de comunicação de massa, que estabelecia uma ponte entre o produto e o público. Dessa forma, a apropriação da música se deu, sobretudo, a partir dessa relação, na qual foi atribuída a ela sentidos sociais e novas representações, que fogem à perspectiva do autor/compositor.

Atividade 1: Discutir os efeitos da edição do Ato Institucional nº 5, em 1968, o qual suprimiu os direitos dos cidadãos e inaugurou uma época de terror na política e na cultura, marcada pela repressão sobre a cultura de oposição à Ditadura Militar.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento:

Atividade 2: Discussão sobre os sentidos atribuídos pelo público às músicas de Chico Buarque.

Aplicação de novos conhecimentos: Escuta da música *Cálice*.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

Quinto encontro

Tempo: Duas aulas (80 minutos)

Problematização:

Segundo Napolitano (2017) no início da década de 1970 viveu-se um momento paradoxal no âmbito artístico-cultural, por um lado de repressão às artes, e por outro, de crescimento do mercado, de expansão dos bens culturais, promovido pela indústria cultural, ou seja, um tempo onde a repressão e a censura estavam aliadas a uma facilidade de produção e de consumo.

Atividade 1: Analisar a Música Popular Brasileira como manifestação cultural vinculada ao processo de desenvolvimento da indústria de entretenimento.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento: Discussão sobre as transformações que resultaram na ampliação do mercado fonográfico.

Aplicação de novos conhecimentos: Escuta da música *Acorda amor*.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

#### Sexto encontro

Tempo: Duas aulas (80 minutos)

Problematização: De acordo com Martins (2014) torna-se necessário reconhecer que entre os anos de 1964 - 1985 ocorreram uma violência crescente e sistemática, legitimada pelo Estado brasileiro sobre os diversos grupos sociais e militantes de diferentes agremiações que, assumiam uma posição contrária ao governo instituído.

Atividade 1: Discutir as diversas formas de violência praticadas pelo governo ditatorial.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento: apresentação de slides com imagens do período.

Aplicação de novos conhecimentos: Escuta da música *Meu caro amigo*

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

#### Sétimo encontro

Tempo: Duas aulas (80 minutos)

Problematização: O presidente João Baptista Figueiredo no discurso de posse, em 1979, sinalizou para uma conciliação com a população. “Obviamente, o governo militar tinha uma mão estendida em conciliação, mas a outra estava perto da arma” (NAPOLITANO, 2017, p. 281). Isso significa dizer, que o regime e a sociedade vivenciavam uma nova fase política, caracterizada pelo sentimento e sinais de democracia e, conseqüentemente, de enfraquecimento da ditadura.

Atividade 1: Discutir a democracia versus ditadura.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento: Reflexões acerca das transformações políticas, econômicas e sociais no período da reabertura política.

Aplicação de novos conhecimentos: Escutar a música *Vai passar*.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

#### Oitavo e nono encontros

Problematização: O conteúdo sobre a Ditadura Militar estudado por meio das composições de Chico Buarque de Holanda possibilitou uma melhor relação dos alunos com a disciplina de História, na qual experimentaram novas formas de compreensão histórica.

Avaliar é colher os resultados (positivos e negativos) no final da realização de um trabalho, portanto, foi pedido aos discentes para avaliarem a participação nesta pesquisa, por meio de entrevistas.

Atividade 1: Apresentação de três perguntas (Realização de entrevistas com oito alunos. As transcrições dessas entrevistas encontram-se no apêndice D).

- 1) O conteúdo de história associado às músicas de Chico Buarque trabalhadas nesta pesquisa contribuiu para um melhor entendimento da disciplina? Comente:
- 2) Você gostou de conhecer o gênero musical- MPB? Comente:
- 3) Relate sua experiência na participação desta pesquisa.

Essa sequência didática de ensino foi aplicada nos encontros-aulas a partir de discussões sobre a Ditadura Militar no Brasil, seguido da escuta, interpretação e impressões deixadas pelo exercício da escuta das seis músicas de Chico Buarque. Suas interpretações e impressões foram apresentadas e comentadas com base nos temas: democracia; censura e esperança. Para facilitar o entendimento da organização das interpretações discentes e construções de sentidos históricos, segue um quadro indicando as músicas de acordo com as temáticas.

Quadro - 3. Organograma das interpretações discentes das músicas.

Temas	Música (s) quantidade.
Democracia	Roda viva (2)
Esperança	Apesar de você (2), Vai passar (2)
Censura	Cálice (2), Acorda amor (1), Meu caro amigo (1).

O primeiro contato com a música na aula de História se deu a partir da sua escuta sensível. Os alunos (sujeitos dessa pesquisa) foram orientados a ouvirem a música, contemplando-a, internalizando seu som, ritmo, letra e a voz de Chico Buarque. Após esse momento receberam a cópia da música para interpretá-la.

Segundo Paranhos (2000), o ato de interpretar condiz com uma nova composição, ou seja, as leituras sobre uma mesma música são variadas e diversas, ao passo que essa, não abriga um sentido único e fixo predefinido. É de acordo com o pensamento desse autor, que apresentamos os sentidos impressos na interpretação realizada pelos alunos. Lembrando que

essas interpretações são resultados de uma escuta comprometida com o som, ritmo, letra, voz do compositor e tempos históricos.

FIGURA 7 - Participação dos discentes durante as atividades de escuta e interpretação musical



FIGURA 8 - Idem



Fonte: acervo da autora

Seguem as interpretações musicais dos discentes de acordo com os temas.<sup>21</sup>

### 3.2.1 Democracia

#### 3.2.1.1 Música: Roda Viva

*Interpretação discente: Essa música retrata o mundo na Ditadura Militar, as pessoas falam que não tem liberdade, não tem voz pra dá sua opinião. Que os militares chegaram e roubaram a liberdade, eles vão contra o governo, mas eram perseguidos até falam que concordavam. A democracia era cultivada, estava sendo usada, mas com a chegada dos militares acabou, eles não podiam dá opinião, a democracia foi rápida como uma ilusão (B.V, 16 anos, sexo F).*

A interpretação da aluna estabeleceu uma relação entre o início da experiência democrática e a ausência dela. A ilusão, aqui, pode ser entendida como uma impossibilidade de concretização dessa democracia. As expressões “liberdade”, “democracia” e “ilusão” apresentadas no texto induzem a perceber que a música *Roda viva* remeteu o ouvinte a uma crítica à Ditadura Militar ao negar o próprio tempo. A ausência da liberdade retratada na música indicou a existência de um “mundo da Ditadura Militar”. A posição da voz do compositor é de expectador que deseja romper com esse tempo histórico, à medida em que testemunha uma visão de futuro.

No texto produzido pela aluna, os aspectos políticos, sociais e históricos estavam em evidência. A letra praticamente não é mencionada. O sentido da época histórica se fez na escuta e leitura da realidade narrada na música.

*Interpretação discente: Essa música faz refletir sobre a ausência da democracia que estava ocorrendo naquela época. Nós não podíamos dialogar com as outras pessoas, se não elas seriam barradas pelos militares. Muitas pessoas perdiam seus entes queridos. Todos aqueles que cresceram, ou já viveram naquela época, sofriam muito com o governo. Muitas pessoas mortas pelos militares. A música era censurada por causa da letra, diversas músicas, não foram aprovadas. Já essa de Chico Buarque passou e até hoje é usada para o entendimento do que estava acontecendo naquela época. A música roda viva faz refletir bastante, as palavras trocadas, dão sentido certo do que estava acontecendo (J. C, 17 anos, sexo M).*

A noção de fonte histórica ainda é concebida como elemento revelador da realidade. Por conseguinte, a utilização da música nas aulas de História contribuiu para que essa noção fosse desconstruída. Quando o discente afirmou que a música de Chico Buarque até hoje é usada para entender o que estava acontecendo, seu valor histórico é reconhecido, no entanto, ela não é cópia fiel da realidade.

---

<sup>21</sup> As interpretações discentes estão digitadas nesse espaço, mas, as redigidas a próprio punho encontram-se em apêndice C.

Na compreensão do discente a ausência da democracia é marcada pela falta de diálogo, pela perda dos entes queridos, pelo sofrimento, pela censura. Nesse processo de construção de sentidos históricos a reflexão assume uma ação fundamental, pois provoca no ouvinte uma escuta sensível que vai além do que é pronunciado pelas palavras. O dito do compositor, muitas vezes, distancia-se da compreensão do ouvinte. É na sensibilidade da audição que o conhecimento histórico é elaborado.

### 3.2.2 Censura

#### 3.2.2.1 Música: Cálice

Interpretação discente:

*Essa música é bem legal e uma perfeita harmonia de letra, voz e melodia, fazendo assim quem está ouvindo meditar e refletir bastante, se colocar no lugar daquelas pessoas que viveram naquela época, eu tenho que dizer que deu, até um aperto no coração quando eu ouvi essa música e a parte que mais mexeu comigo é quando ele fala as seguintes palavras: Pai, afasta de mim esse cálice de vinho tinto de sangue. A ditadura militar foi uma coisa tão ruim, que esmagou as pessoas tanto em sentido físico, como emocional, e é isso que essa música retrata, assim como Chico Buarque fala, era melhor ser filho da outra (D. G, 16 anos, sexo, M).*

O que levou esse aluno a se emocionar ao escutar a música *Cálice*? O que motivou sua reflexão? Essas questões remetem ao professor o desafio de trabalhar com a música nas aulas de História em uma perspectiva de leitura e escuta histórica. A sonoridade desta música movimenta o corpo e a mente de quem a escuta, a voz suave de Chico Buarque provocou uma sensibilidade e emoção no discente.

De acordo com Fonseca (2003), dentre tantas composições de Chico Buarque, *Cálice* é considerada uma das que mais sofreu retaliações por parte da censura. Sua melodia carrega um tom solene, destacando a intensidade sonora no refrão, de maneira afirmativa, evocando um apelo.

Por essa razão, torna-se importante uma escuta que dê atenção as intensidades das palavras pronunciadas. O grito e o silêncio não representaram apenas os modos de dizer algo, mas uma tentativa de expressar as posições de um lado de quem manda calar, de outro, de quem deseja gritar. Essa relação é bem definida na música.

Interpretação discente: *Eu entendi que essa música busca retratar o sofrimento da população que viveu durante esse período da Ditadura Militar, essa ideia é reforçada quando eles (interpretes) usam a constante frase “afasta de mim esse cálice”, com outras palavras, pedindo para que o mal assim como com Jesus não os alcançassem. O que se pode perceber nessa canção, é a angústia que esse povo sentia, por não poder emitir a sua voz, ou somente*

*exercer sua função como cidadão. No trecho onde diz “Melhor ser filho da outra, outra realidade menos morta”, o que se pode evidenciar é o fato de que nesse período de nada valia ser brasileiro, era tão triste a sua realidade que o melhor seria ser filho de uma outra pátria, uma pátria onde a realidade era menos morta, onde as pessoas tinham valor, onde suas vidas eram preciosas (W, S, 16 anos, sexo F).*

Nesse texto, a Ditadura Militar é associada ao mal da prisão do silêncio. Como silenciar em um contexto de opressão? A nacionalidade brasileira é questionada. A música além de tratar da temática do silêncio também aborda o exílio. Muitas pessoas exiladas desejavam voltar ao Brasil, mas esperavam encontrar outra realidade.

### 3.2.2.2 Música: Acorda amor

*Interpretação discente: Pelo que pude compreender desta canção, Chico Buarque faz uso do sentido duplo quando infere chamar um ladrão ao invés das autoridades, justamente pelo fato de a mesma, representar mais perigo a sua vida do que o que convém ao crime.*

*Isso evidencia bem o quanto o sistema militar conseguia ser com as palavras do próprio interprete da música “bicho bravo”, com as que não seguiam o modelo de vida por eles impostos. Ao analisar a canção no contexto da Ditadura Militar, conseguimos ter mais ou menos a noção de quão opressor era esse regime, ao ponto ser preferível a entrada de um ladrão a de uma autoridade em suas casas. Isso pode vir da ideia de que um ladrão as tratariam melhor do que a própria “lei”, ou de que quando existe uma extremidade em que ambas as pontas são ruins, não há o que ser feito (W.S, 16 anos, sexo F).*

Percebe-se que no texto, a figura do ladrão não oferecia perigo algum a ponto de ser chamado, ao contrário da policia que representava insegurança, principalmente, na madrugada. Aqui, a aluna apresentou a música como um retrato capaz de expor as cenas de uma realidade assinalada pela repressão policial. Chico Buarque no uso das palavras deixou brechas que deram possibilidades para a criação de variadas versões. Portanto, a intenção do compositor poderia até ser diferente, mas quando o ouvinte apropriou-se da música imprimiu nela seus próprios sentidos históricos.

Meneses (2000, p. 73) chama a atenção para o que estava sendo realizado pelo governo. A década de 1970 foi marcada pela perseguição aos intelectuais e artistas, obrigados a saírem do país, além de decretos proibindo atividades políticas a estudantes, professores e funcionários. Em contrapartida, grupos contrários à Ditadura Militar passaram a enfrentá-lo por meio das armas. É desse período a formação de grupos de guerrilheiros no campo e na cidade.

A música *Acorda amor* nasceu de um período regado a um clima de insegurança gerada pela censura operante nas artes, que tentava evitar a produção de uma cultura crítica. A utilização dos pseudônimos era comum para que as composições fossem liberadas. Julinho de

Adelaide e Leonel de Paiva, seguiam como autores das músicas de Chico. Nesse cenário de perseguição e autuação, *Acorda amor* traduziu uma situação, ao som de uma sirene, “o cidadão comum prefere o ladrão a polícia” (MENESES, 2000, p. 70).

### 3.2.2.3 Música: Meu caro amigo

*Interpretação discente: A partir dessa canção podemos fazer uma equiparação dos dias atuais e como eram os anos em que o Brasil passou a mercê desse regime. Podemos ver aqui, a falta de liberdade das pessoas, principalmente, na parte onde ele [Chico Buarque] diz: “meu caro amigo eu bem queria lhe escrever”. Isso só mostra o quão obscuro foi esse período em nossa história, e o mais triste, como nós nunca poderemos mudar a sorte desse nosso povo que viveu no pior dos nossos tempos (W. S, 16 anos, sexo F).*

A partir da música a aluna buscou relacionar e comparar os tempos presente/passado.

*Meu caro amigo* além de expressar a violação das cartas ao serem submetidas aos despachos dos correios dá ênfase à prática da censura presente em diversos setores da sociedade, reforçando a ausência de liberdade, o silêncio e a insegurança. Diversas palavras são pronunciadas e podem ser associadas às características opressoras da Ditadura Militar.

Meneses (2000, p. 70) afirma que as músicas de Chico Buarque dizem muito sobre a Ditadura Militar, “não que elas pretendam ser o registro fotográfico dessa época, ou que representem (como de fato o são) um documento histórico: mas porque nelas, introjetado, está o ‘clima’ do seu tempo”. De acordo com a autora, suas músicas cantam de maneira direta e indireta o tempo da sua produção. O tempo é historicamente cantado.

## 3.2.3 Esperança

### 3.2.3.1 Música: Apesar de Você

*Interpretação discente: De acordo com essa música deu de perceber que ela traz a ditadura indiretamente, como que por baixo dos panos, eu percebi também que ela expressa muita dor da parte das pessoas, que tinha sua porta voz Chico Buarque, mostrando a falta de esperança das pessoas por não terem direito de fazer nada, por alguns segundos, enquanto eu escutava a música, eu tentei me colocar no lugar daquelas pessoas, daquela geração, desde a primeira aula do projeto até agora (D. G. 16 anos, sexo M).*

A mensagem pode até ser indireta, de acordo com a afirmação do aluno, mas, se encaixou perfeitamente aos ouvidos das pessoas contemporâneas e contrárias à Ditadura Militar e ao seu clima de violência. Por essa razão, o tempo futuro é antecipado nessa música, de maneira que há uma urgência em vislumbrar um novo espaço/tempo.

Para Aguiar (2013) ser artista no período ditatorial significava correr risco, o simples ato de criar representava uma ameaça ao governo autoritário. A música *Apesar de você* nasceu de uma realidade marcada pela opressão, mas também pela esperança em dias melhores, de liberdade, no entanto, é carregada de mágoa e ressentimento. A voz de Chico Buarque se junta às vozes das demais pessoas, insatisfeitas, com o status quo da época.

*Interpretação discente: A música é uma cantiga de samba, e o samba reflete em suas letras musicais uma alegria. Alegria que ainda não era vivida naquela época, mas que eles tinham esperanças e que para eles a ditadura tinha trancado os seus sonhos, como se os sonhos deles estivessem trancados em um quarto escuro. Mas eles (povo) tinham esperanças de tudo isso acabar, e aí ia ficar a pergunta: onde vai se esconder a ditadura militar quando o povo manifestar a sua revolta, como vai proibir? (J. D, 16 anos, sexo, M).*

A esperança constituía a certeza de viver uma nova realidade. Apesar do sofrimento, um amanhã era esperado. No texto, o aluno reforçou a existência da esperança, sentimento que dava condições para voltar a sonhar, a manifestar-se diante da opressão da Ditadura Militar.

A temática do samba é identificada como um ritmo que expressava alegria, no entanto, essa alegria era apenas um desejo e não uma realidade. Neste sentido, Cavalcanti (2009) relaciona o samba ao carnaval, que é, entretanto, considerado um direito do povo sofrido. É no carnaval que a liberdade é cantada, em todas as cidades do país. É o rito de libertação do povo, caracterizada pela fuga do cotidiano marcado pelo sofrimento.

### 3.2.3.2 Música: Vai passar

*Interpretação discente: A música retrata o começo de uma nova vida, onde as pessoas podem sair de casa com o coração aliviado e lembra que outras pessoas, antes delas lutaram por essa liberdade, que finalmente, chegaria o fim da ditadura militar.*

*Os dias passaram e o fim estava perto, não haveria mais tristezas, choros e sangue derramado. Todos iam poder ter sua liberdade, poder expressar seus sentimentos e dá sua opinião sobre tudo que acontecia. Uma nova vida estaria começando, não teria nada mais do que uma liberdade. Poderia voar igual um passarinho (U. S, 16 anos, sexo F).*

A expressão “nova vida” indicada no texto da aluna significou a materialização da esperança. O tempo de sofrimento, de repressão, tortura, ausência de liberdade e democracia é denunciado e substituído pelo novo tempo. A consciência antecipadora refletiu na música *Vai passar*.

O fim da Ditadura Militar é motivo de grande alegria, o ritmo do samba alegre e descontraído da música invade o compositor. A lembrança do passado, representada pela

tristeza/sofrimento e a esperança de dias melhores expressavam a alegria e a liberdade, o real e o utópico.

Calado (2004, p. 275) afirma que Chico Buarque é um dos compositores brasileiros mais sensíveis às manifestações populares, pois algumas de suas músicas “penetram na natureza do carnaval e no caráter utópico dessa festa popular”. Chama a atenção para o significado simbólico do carnaval em um sentido amplo, onde a comunidade conquista a liberdade. De modo particular na música *Vai passar*, o carnaval proclama o desejo de mudança a partir do ato da lembrança do passado, do que foi vivido e que agora se transformou no esperado. Rompeu-se com um passado de sofrimento e de dor.

*Interpretação discente: Ao lado do título da canção é mostrado o ano em que ela foi feita (1984), o ano em que antecede o fim da Ditadura Militar no Brasil, talvez seja esse o motivo para a sua temática ser tão alegre e descontraída. Essa canção diferentemente das outras apresentadas nos remete a alegria e felicidade. O tempo todo ele [cantor] infere o carnaval na música, justamente pelo mesmo representar a alegria em nosso país. Em um trecho da música ela diz dos “nossos ancestrais”, uma clara referencia aos escravos que viveram em nossas terras, ele usa desse artifício para fazer referencia à outros tempos, em que de alguma forma as pessoas eram escravas de um sistema autoritário. Ao finalizar a canção ele [Chico Buarque] só diz o quanto a vida é boa e deve ser boa mesmo, principalmente pelo fato de algo tão difícil que teve exatos 21 anos ter fim (W. S, 16 anos, sexo F).*

A aluna identificou na música uma expectativa de futuro e retomada do passado. Chico Buarque buscou no passado referências para a permanência da esperança. A rotina de violência mantida pelo governo militar foi quebrada pela festa do carnaval. É nele que o povo vivenciou a liberdade. Para essa aluna a música *Vai passar* relacionou os tempos a partir dos sentidos históricos que ultrapassaram as fronteiras do tempo da música, ela buscou o passado e vislumbrou o futuro.

De acordo com Duque (2014), uma mesma música pode ser apresentada de forma diferente mais de uma vez, trazendo consigo nas diferentes versões influências e referências significativas do momento em que foi gravada. A canção como recurso didático na sala de aula, representou um vasto leque de possibilidades nos métodos de ensino e aprendizagem e deve ser utilizada nos seus mais diversos ângulos como fonte histórica, proporcionando a partir disso uma visão mais ampla dos processos históricos trabalhados.

As músicas de Chico Buarque foram escutadas e interpretadas pelos ouvintes e leitores e esses se transformaram em co-autores da obra quando elaboram novas versões e leituras. Os discentes assim, o fizeram a partir das suas experiências dentro da perspectiva da educação histórica. Lançaram-se diante do conteúdo sobre a Ditadura Militar e das músicas propostas.

A cada música escutada e interpretada um novo conhecimento se descortinava na experiência com o uso da música nas aulas de História.

Neste sentido, a relação estabelecida entre o ensino de História e a música durante a realização desse trabalho favoreceu uma aproximação com outras formas de representar o passado e o presente, assim como afirmam as autoras Schmidt e Cainelli (2004).

O contato com fontes históricas facilitam a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

De acordo com essa citação, percebeu-se que os alunos saborearam novos saberes como diz Paranhos (2000), a partir do contato com a música no ensino de História. Aconteceu uma melhor interação com o conteúdo estudado, as músicas passaram a ser vistas como produto de uma época e de uma sociedade.

O uso da música nas aulas de história constituiu uma proposta de ensino que valorizou a fonte histórica e ampliou os recursos didáticos para ser trabalhados pelo professor. Logo, foram apresentadas nesta pesquisa algumas interpretações dos alunos, resultados da escuta e da leitura de seis composições de Chico Buarque de Holanda, das quais buscaram identificar características textuais sonoras e históricas nelas impressas.

Procurou-se, a partir dessa experiência conhecer e compreender melhor a História do Brasil, de maneira específica, da Ditadura Militar mediada pela produção musical<sup>22</sup> do compositor e cantor Chico Buarque de Holanda.

Oliveira (2012, p. 265) admite que “a História em seu processo de construção como disciplina escolar experimentou diferentes momentos no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, as finalidades de seu ensino e os métodos que deveriam ser empregados”. Infelizmente, ainda hoje, conta-se com o ranço de uma concepção de ensino de História que priorizava a memorização dos fatos e a prática da aula expositiva sem participação do aluno. Assim, professores e alunos ensinavam e aprendiam respectivamente, “a história sem, de fato, apreendê-la de modo reflexivo e, portanto, significativo”.

Várias discussões tanto na escola como na universidade foram realizadas em torno da relação que os professores e os alunos assumiam diante do ensino de História, considerada “tradicional”. Surgiu, portanto, na década de 1980 a necessidade de renovar as formas de ensinar História e conseqüentemente, novas propostas foram elaboradas e publicadas,

---

<sup>22</sup> A produção musical aqui se resume a seis composições trabalhadas nesta pesquisa.

indicando que uma das principais mudanças deveria acontecer no âmbito da “escolha dos materiais que seriam levados para a sala de aula” (OLIVEIRA, 2005, p. 265).

A utilização da música já se faz presente no ensino de História há algum tempo, mas em muitos casos, privilegiando apenas a interpretação das suas letras e como mera ilustração, conforme os exemplos apresentados do livro didático adotado pela escola, na qual a pesquisa foi realizada.

Desse modo, apresentou-se uma proposta com a utilização da música no ensino de História, a partir de uma escuta sensível associada à interpretação da sua letra e análise das características históricas da Ditadura Militar no Brasil. De modo que as novas linguagens nas aulas de História não signifiquem somente uma forma de chamar a atenção dos estudantes, mas, sobretudo, reconhecer conforme Oliveira (2005, p. 268) que “trata-se de buscar objetivos para o uso de diferentes linguagens num processo conjunto com novos procedimentos e modos de entender as finalidades do ensino de História”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho realizou-se uma avaliação oral com os discentes para falarem sobre suas experiências e impressões com o uso da música nas aulas de História. As três perguntas elaboradas para esse momento foram as seguintes: 1- O conteúdo de História associado às músicas de Chico Buarque trabalhadas nesta pesquisa contribuiu para um melhor entendimento da disciplina? Comente. 2 - Você gostou de conhecer o gênero musical- MPB? 3- Relate sua experiência na participação desta pesquisa.<sup>23</sup>

De acordo com as respostas dos alunos constatou-se que o uso da música nas aulas de História contribuiu para um melhor entendimento do conteúdo sobre a Ditadura Militar no Brasil, ainda pouco estudado por eles. Acharam as aulas mais interessantes e passaram a reconhecer a música como documento histórico, considerando a forma de ensino com as músicas, diferentes das que estavam habituados. A música aqui foi apreendida pelos discentes, “como produto de uma dada cultura em dado contexto histórico”. Assim, como afirma Hermeto (2012, p. 142).

O compositor e cantor Chico Buarque chegou ao Ensino Médio. Alcançou os jovens estudantes de uma Escola pública, da cidade de Redenção, no sul do Estado do Pará e passou a ser escutado em um processo de construção de sentidos. Quem disse que esses não podiam escutar e gostar das suas músicas? Na verdade, nunca tiveram a oportunidade de conhecê-los (compositor e música), portanto, este trabalho promoveu tal encontro que produziu conhecimento histórico.

Nesse sentido, a música desempenhou uma importante função nas aulas de História. As atividades de escuta e interpretação envolveu um trabalho com novas linguagens, resultando no aprimoramento da capacidade de leitura e da compreensão das realidades históricas. Os discentes envolveram-se emocionalmente com o passado, embora as suas preferências musicais não correspondessem com as do gênero da MPB. Foi criado um espaço de trocas de experiências, onde falaram das suas escutas e se colocaram abertos a ouvirem as músicas propostas nesta pesquisa.

Nas músicas, os alunos encontraram a representação de uma realidade associada com a letra, som e história. A música se transformou em um instrumento de reflexão sobre a realidade cantada na voz de Chico Buarque, que se constituiu em uma forma de tratar a realidade. As músicas (texto/som), o compositor e o período histórico foram objetos de reflexão e análise na realização das atividades. Os alunos estabeleceram uma relação de

---

<sup>23</sup> As transcrições da avaliação oral encontram-se em apêndice D.

diálogo entre eles, fator que contribuiu para uma ampliação da utilização da música como fonte histórica e recurso didático, a partir de uma experiência didática de ensino e da elaboração de uma proposta que visou contribuir para mudanças nas formas de ensinar e aprender História. De modo que, a utilização da música na sala de aula rompeu com as barreiras da ilustração e da mera interpretação da sua letra.

Em síntese, dos quinze alunos participantes nesta pesquisa, apenas um declarou gostar de Música Popular Brasileira, os demais costumavam ouvir, Pop Rock; Gospel; Rap; Sertanejo; Eletrônica e Internacional, um resultado que foi ao encontro do que os autores Guerra e Diniz (2007) destacam.

Na maior parte das vezes, os alunos se sentem à vontade com a linguagem musical e com as formas de expressão utilizadas por músicos contemporâneos. Já em relação a estilos de outras épocas, eles sentem certo estranhamento com a melodia, com o ritmo e com a interpretação do artista. É interessante confrontar essas diferenças de estilos e épocas, mostrando aos alunos que cada momento possui características que lhes são próprias. (GUERRA; DINIZ, 2007, p. 134).

De fato, os alunos expressaram certo estranhamento com as músicas trabalhadas na sala de aula, no entanto, com o desenvolvimento das atividades passaram a ouvi-las e a refletirem sobre elas, situando-as no tempo, buscando compreender suas principais características. Nas respostas dos alunos identificou-se que os mesmos tiveram dificuldades em escutá-las, mas, aos poucos foram se envolvendo com a leitura do contexto histórico nelas presentes.

Para Noda (2005, p. 143), “a avaliação é entendida como parte do processo, em que os alunos constroem seu próprio conhecimento histórico, a partir de procedimentos desenvolvidos na sala de aula”. Diante desse entendimento de avaliação apresentado pela autora, as concepções dos docentes sobre os procedimentos adotados dizem muito sobre o que eles aprenderam ao participarem desta pesquisa, considerando a música fonte de investigação, a qual se dedicaram na sua escuta, interpretação e aspectos históricos da sua época, isso significa dizer segundo Noda (2005) que

Ao se utilizar do método de investigação, o professor deve esclarecer que a história que recebemos foi produzida a partir de leituras de determinadas fontes. E, ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, o professor proporciona ao aluno aprender com os mesmos instrumentos com que os historiadores a constrói (NODA, 2005, p. 149).

Desse modo, os alunos aprenderam que existem diversas formas de estudar o passado e que ele é uma construção. Por essa razão é importante trazer para a sala de aula o método de investigação para que essas formas sejam identificadas e interpretadas.

As músicas de acordo com Ribeiro (2003, p. 5), assim como os demais documentos constituem “reflexos da verdade, pois todos são partes constitutivas das relações e da realidade social”. Portanto, a música como fonte histórica é resultado do processo inaugurado pela Escola dos Annales, que ampliou o seu conceito, apresentando um leque de possibilidades de vestígios do passado aos historiadores.

Essa nova forma de ver as fontes também alcançou o ensino de História, que passou a valorizar aspectos da vida social. Buscou-se identificar a utilização da música nas aulas de história e também conhecer as dificuldades durante a realização das atividades didáticas, considerando-as como elementos que fazem parte do processo do ensino aprendizagem.

Assim, os documentos, sejam eles escritos, sonoros ou iconográficos apresentam atributos comuns, pois são fontes para a investigação histórica e apontam indícios para que se alcance o passado.

Outras músicas e/ou outros compositores poderiam ter sido escolhidos, mas optou-se por Chico Buarque e seis de suas composições para a realização deste trabalho, pois para Napolitano (2003) ele foi:

mais do que um compositor contrário à ditadura, Chico foi um cronista da dramática modernização brasileira, potencializada pela própria ditadura. O progresso técnico que, mesmo benéfico, atropela todos os sonhos e fantasias, tornava-se mais cruel quando imposto a partir de um modelo político autoritário e excludente (NAPOLITANO, 2003, p. 118).

De acordo com Napolitano (2003) o cantor e compositor Chico Buarque cantava a sua experiência histórica e também a criticava, às vezes de maneira direta e quase sempre indiretamente, assumindo um papel de observador e analista das mazelas da sociedade brasileira no período ditatorial. Assim, em consonância com Napolitano (2003, p. 118) “sua popularidade estendia-se para além do sucesso junto ao público-padrão (‘jovens-intelectuais-classe média-estudante-esquerdistas’)

Por essa razão, o autor e a sua obra musical foram apresentados aos alunos de uma Escola pública, do segundo ano, do Ensino Médio, de uma cidade no sul do Estado do Pará, trazendo para a sala de aula possibilidades de ensino, oferecendo condições para a produção do conhecimento histórico a partir de uma escuta sensível e da leitura das realidades impressas nas músicas.

Com a realização dessa pesquisa foi possível trazer às aulas de História nuances de investigação, que despertou nos discentes aspirações e expectativas de aprender. A música e o ensino de História estabeleceram um diálogo virtuoso que lançou pelo caminho as sementes do conhecimento e sentido históricos.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, dez. 2005.
- AGUIAR, Cristhiano. **Apesar de você.** In: FERNADES, Rinaldo de. Chico Buarque: O poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos. São Paulo: Leya, 2013.
- AZAMBUJA, Luciano; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **“Aprendi a pensar que a música também é história” a canção vai à Escola: Perspectivas da Educação histórica.** Revista História e Ensino, Londrina, v. 01, p. 89-112, 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.
- BOFF, Leonardo. **Chico Buarque e a cultura humanista cristã.** In: FERNANDES, Rinaldo de (org). Chico Buarque do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais Curriculares: Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Volume 3: história.** Brasília, 2006.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- BURKE. Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa da historiografia.** Tradução: Nilo Odalia. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Escolhas e usos do livro didático de história.** In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et al. Ensino de História: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.
- CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **Carnavalização no cancionário de Chico Buarque.** In: FERNANDES, Rinaldo de (org). Chico Buarque do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.
- CALISSI, Luciana. **A música Popular Brasileira nos livros didáticos.** XXIII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Londrina, 2005.
- CAROCHA, Maika Lois. **A censura musical durante o regime militar (1964-1985).** História: Questões & Debates, Curitiba, n. 44, p. 189-211, 2006.
- CARVALHO, Alexandra; Diego, KNACK. **Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação.** Revista História Hoje. Rio de Janeiro, v. 6, p. 98-121, dez. 2017.
- CASTANHO, Gabriel de Carvalho; SOUZA, Jorge Victor de Araújo. **Propostas e desafios nos usos de documentos históricos em sala de aula.** Revista História Hoje (Dossiê), Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 1-7. 2017.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. **O motivo do carnaval nas canções de Chico Buarque**. Voos revista polidisciplinar eletrônica da Faculdade de Guairacá Paraná, v. 1, p. 103-114, julho. 2009.

DAVID, Célia Maria. **Música e ensino de história, uma proposta**. (Caderno de formação: formação de professores didática de conteúdos para o curso de pedagógica da UNIVESP), São Paulo, v. 8, p. 108-123, 2012.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **Representação, memória e consciência histórica através da música**. Temporalidades- Revista discente, Minas Gerais, p. 251-264, jul. 2012.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. **Quinze canções para compreender a Ditadura Militar Brasileira: A música como prática pedagógica em História nos ensino básico e superior**. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et al. Ensino de História: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

DUQUE, Luiz Guilherme Ritta. **Canções que embalam a História: apontamentos metodológicos para o uso da música popular brasileira na sala de aula**. Revista do laboratório de História e Educação - LHIST, v. 1, n. 1, p. 22-39, dez. 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: Reflexão e Ensino**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2013.

FILHO, Arlindo Passali. A história do tempo presente em sala de aula: Desafios e possibilidades. Revista Educação a Distância, Vol. 5, nº 2, p. 81-104, 2015.

FONSECA, Aleiton. **Cálice que não se cala**. In: FERNADES, Rinaldo de. Chico Buarque: O poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos. São Paulo: Leya, 2013.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. **A Ditadura Civil-Militar em sala de aula: Desafios compromissos com o resgate da história recente e da memória**. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et al. Ensino de História: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: Usos e possibilidades do grupo focal**. Eccos - Revista científica, v. 7, p. 275-290, jul/dez. 2005.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Vieira. **A incorporação de novas linguagens ao ensino de história**. História & Ensino, Londrina, v. 13, p. 127-140, set. 2007.

GUIMARÃES, selva. **Didática e prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado**. São Paulo: Papyrus, 2012.

HALL, Stuart. Da diáspora: **Identidades e mediações culturais**. Brasília: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **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: Autentica editora, 2012.

HOMEM, Wagner. **História de canções: Chico Buarque.** São Paulo: Leya, 2009.

LUNARDI, Rafaela. **Preparando a tinta, enfeitando a praça – O papel da MPB na “abertura política brasileira (1977-1984).** Tese doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

MANOEL, Diogo Silva. **Música para historiadores: [Re] pensando canção popular como documento e fonte histórica.** In: Anais do XIX Encontro Regional de História, Juiz de Fora: Anpuh MG, jul. 2014. p. 1-10.

MARTINS, Bruno Viveiros. **Descantando a República: Um encontro entre o historiador e o compositor popular.** Revista História Hoje, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 57-77, jan. 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos reformistas: O ensino das humanidades na ditadura militar no Brasil e as formas duvidosas de esquecer.** Educar em revista, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jun. 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história: **A relação pedagógica presente em nossas práticas.** In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et al. Ensino de História: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

MENEZES, Adélia Bezerra de. **Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque.** São Paulo: Ateliê editorial, 2000.

MENEZES, Adélia Bezerra de. **Dois Guris ou a maternidade ferida.** In: FERNADES, Rinaldo de. Chico Buarque: O poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos. São Paulo: Leya, 2013.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música: Canção popular e conhecimento histórico.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **“Hoje preciso refletir um pouco”. Ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Holanda, 1971-1978.** São Paulo, p. 115-134, mai. 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música popular: Um mapa de leituras e questões.** Revista História, 2º semestre, p. 153-171, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NODA, Marisa. **Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História.** História e ensino, Londrina, v. 11, p.143-152, jul. 2005.

PARANHOS, Adalberto. **A música e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo.** Artcultura. Uberlândia, n. 9, p. 23-31, jul. 2004.

PARANHOS, Adalberto. **Sons de sins e de não: A linguagem musical e a produção de sentidos.** Proj. História, São Paulo, p. 221-226, abr, 2000.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. **Abordagens temáticas no Ensino de História.** In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et al. Ensino de História: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história: Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Revista anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PICCOLI, Camila Maria. **Para que não se esqueça: A memória da Ditadura Brasileira (1964-1985) nos livros didáticos de história do Ensino Médio.** 2017. 102 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de História - Universidade de Caxias do Sul, 2017.

PINSKI, Carla Bessanezi (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão história. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e Ensino de História: Perspectivas e abordagens.** Educação em foco, Juiz de Fora, n. 07, p. 1-7, set. 2013.

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 editora, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SILVA, Anazildo Vasconcelos. **O protesto na canção de Chico Buarque.** In: FERNANDES, Rinaldo de (org.). Chico Buarque do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

TERRA, Antônia. **História e dialogismo.** In: In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VALLE, Hardalla Santos. **Fontes no ensino de história da Educação: Uma discussão sobre a construção do conhecimento histórico.** História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 1, p. 173-186, jun. 2012.

ZAN, José Roberto. **Música Popular Brasileira, indústria cultural e identidade.** Eccos Revista científica, São Paulo, v. 3, n. 01, p. 105-122, jun. 2001.

ZASLAVSKY, Susana Schwart. **História comparada em aulas de história: Qual, Por que e Como trabalhar.** In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et al. Ensino de História: Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

Sites pesquisados

[www. google. com. br](http://www.google.com.br)

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Título da pesquisa: O ensino de História e as Músicas de Chico Buarque de Holanda: Da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA.

Pesquisadora: Márcia Barbosa Nogueira

Instituição: Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Araguaína

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: de responsabilidade da mestrandia Márcia Barbosa Nogueira, sob a orientação do professor **Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente**.

Esta pesquisa visa desenvolver o senso crítico e a sensibilidade musical dos alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz. Para essa finalidade selecionamos seis músicas do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda que serão escutadas e interpretadas nas aulas de História pelos discentes num exercício de escuta, interpretação e construção de sentidos históricos.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Nós trataremos a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

### DECLARAÇÃO DO (a) PARTICIPANTE:

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) da 2ª série, turma \_\_\_\_\_ do Ensino Médio, turno vespertino, da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa descrita acima, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Observações: Os encontros- aulas acontecerão na Escola Palma Muniz, nas tardes de terça e quinta feiras.

Em caso de dúvidas, poderei chamar a mestrandia **Márcia Barbosa Nogueira** e/ou a professor orientador **Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente**.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data e Assinatura do Participante: \_\_/\_\_/2018. \_\_\_\_\_

Responsável (pais) \_\_\_\_\_

## **APENDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ALUNO, MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA.**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**

Departamento de Pós-Graduação

Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA

Unidade: Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz

Município: Redenção – PA.

Série pesquisada: alunos 2º ano A e 2º B, Turno: Matutino.

Pesquisadora: Márcia Barbosa Nogueira

---

Prezado (a) aluno (a) do 2º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz:

Este questionário tem como objetivo conhecê-lo melhor mediado pelo conjunto de perguntas abaixo, cuja intenção é caracterizar os estudantes dessa turma cujo perfil pode ser construído mediante as informações prestadas neste questionário.

**ATENÇÃO!!! TODOS OS DADOS OBTIDOS NESTE QUESTIONÁRIO SERÃO CONFIDENCIAIS! TODAS AS QUESTÕES VISAM APENAS À COLETA DE INFORMAÇÕES OU DE OPINIÕES. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS. PORTANTO, POR FAVOR, NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO SEM RESPOSTA! É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA SUA ATENÇÃO A TODAS AS QUESTÕES.**

Portanto, leia com atenção todas as informações do questionário antes de responder às questões.

---

1) Qual o seu nome completo?

---

2) Qual o seu sexo?

( ) Feminino

( ) Masculino

3) Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos

4) A música faz parte das suas atividades cotidianas?

( ) sim

( ) não

Se a resposta for sim, especifique as atividades.

---

5) Qual seu estilo musical preferido?

( ) Axé

( ) Classica/erudita

( ) Forró

( ) Funk

( ) Gospel / religiosa

( ) Musica Popular Brasileira – MPB

( ) Pop rock

( ) Pagode / samba

Sertanejo

outro.

Qual? \_\_\_\_\_

Não gosta de música.

6) A indicação do seu estilo musical sofreu influência de alguém da sua família, amigo ou ambiente escolar?

Sim

Não

Especifique: \_\_\_\_\_

7) Em que lugar /espaço você ouve música com frequência?

Em casa

Na escola

Nas festas

Na Igreja

Na praça com amigos

outro lugar.

Qual? \_\_\_\_\_

8) Em que aparelho você ouve suas músicas preferidas?

rádio

aparelho de som (CD)

televisão

computador

celular

outro.

Qual? \_\_\_\_\_

9) Você concorda que a música pode dizer algo sobre uma determinada época?

sim

não

Se tiver respondido sim, dê exemplo de uma música bem como as características de seu tempo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) Em sua opinião, os conteúdos de História podem ser trabalhados pelo professor por meio da música?

Sim

Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) Se fosse para você escolher uma música para ser ouvida na sala de aula, qual seria? E que assunto poderia ser discutido a partir dela?

---

---

---

---

Obrigada pela participação!!!  
Mestranda: Márcia Barbosa Nogueira.

**APÊNDICE C - INTERPRETAÇÕES DISCENTES.**

01.

Espaço livre para a escrita

Essa música retrata o mundo na ditadura militar, as pessoas falam que não tem liberdade, não tem voz para a sua opinião. Os militares chegaram e roubaram a liberdade, ele não contra o governo mais eram perseguidos até fala que considerava.

A democracia era cultivada, estava sendo usada, mais com a chegada da democracia foi rápido como uma ilusão.

02.

## Espaço livre para a escrita

Essa música faz refletir sobre a ausência democrática que estava ocorrendo naquela época. Pois não podíamos dialogar com as outras pessoas, se não elas seriam levadas pelos militares.

Muitas pessoas perdiam seus entes queridos. Todos aqueles que cresceram, ou já viviam naquela época, sofriam bastante com o governo. Muitas das pessoas foram mortas pelos militares.

A música era considerada por causa da letra. Diversas músicas não foram apercebidas, só essa de Chico Buarque passou e até hoje é usada para entendimento do que estava ocorrendo naquela época. A música Reda Vira faz refletir bastante, as palavras usadas, dão sentidos certos do que estava acontecendo.

03.

De acordo com esse músico deu de perceber que eles  
 atira a ditadura indiretamente pois que por baixo das palavras  
 e seu perceber também que ele expressa muito das do parte  
 das pessoas que tinham seu parte não quis. Mas quer mostra-  
 ndo o falta de superação das pessoas por não terem o direito  
 de fazer nada por algum segundo enquanto em escu-  
 tar os músicos ou tentar ou colocar no lugar daquelas pesso-  
 as daquela geração desde o primeiro mês do projeto até ago-  
 so na demonstração como esse 24 anos por um barbação de  
 sangue inocente e lágrimas eu só tenho um pensamento  
 que indiretamente ou diretamente aquelas pessoas foram  
 viver e morrer por lutarem por suas famílias por lutarem  
 por um lugar melhor por esperar o sol nascer de novo.

04.

A música é uma cantiga de samba, e o samba repleto em suas letras musicais uma alegria, alegria que ainda não era vivida naquela época, mas que eles tinham esperanças, e que para eles a ditadura tinha trancado os seus sonhos, como se os sonhos deles estivessem trancada em um "quarto escuro". Mas eles tinham esperanças de tudo isso acabar, e aí ia ficar a pergunta: onde vai se esconder a ditadura Militar quando o povo manifestar a sua revolta, como vai praibir?

05.

Esse músico é bem legal e um perfeito harmonista de  
 letra, voz, e melodia fazendo ouvir quem está ~~ouvindo~~  
 ouvindo meditar e refletir bastante ne colossos no lugar,  
 daquelas pessoas que viveram naquele época eu ten-  
 que dizer que durante um aperto no coração quando  
 eu ouvi esse músico e o parte que mais meceu  
 amigos é quando ele fala as seguintes palavras  
 Pai, aperta de mim esse cálice de vinho tinto de san-  
 gue. A ditadura militar foi uma coisa tão ruim que  
 imagou as pessoas tanto em sentido físico como  
 emocional e é isso que esse músico retrata  
 ouvir como choro buarque falar esse melhor nos  
 filhos da outra.

06.

Eu entendi que essa música busca retratar o sofrimento da população que viveu durante esse período de Ditadura Militar, essa ideia é reforçada quando eles (intérpretes) usam a constante frase "Asfalta de mim esse cálice", com outras palavras, pedindo para que o mal assim como com Jesus não os alcançasse.

O que se pode perceber nesta canção, é a angústia que esse povo sentia, por não poder emitir a sua voz ou somente exercer sua função como cidadão.

No trecho onde diz "Melhor seria ser filho da outra, outra realidade menos morta" o que se pode evidenciar é o fato, de que nesse período de nada valeria ser brasileiro, era tão triste a sua realidade que o melhor seria ser filho de uma outra pátria, uma pátria onde a realidade era menos morta, onde as pessoas tinham valor, onde suas vidas eram preciosas.

07.

Pelo que pude compreender desta canção, Chico Buarque faz o uso do duplo sentido quando infere chamar um ladrão ao invés da autoridade, justamente pelo fato de a mesma representar mais perigo a sua vida do que o que cometeu ao crime.

Isso consegue evidenciar bem o quanto o sistema militar conseguia ser com as palavras do próprio intérprete da música "Licho Lrabo", com as que não seguem o modelo de vida por eles imposto.

Ao analisar essa canção no contexto da Ditadura Militar, conseguimos ter mais ou menos a noção de quão apressar era esse regime, ao ponto ser preferível a entrada de um ladrão a de uma autoridade em suas casas. Isso pode vir da ideia de que um ladrão os tratarão melhor do que a própria "lei", ou de que quando existe uma extremidade em que ambas as partes são ruins, não há muito o que ser feito.

08.

A partir desta canção podemos fazer uma  
equiparação dos dias atuais, como eram os anos  
em que o Brasil passou a mercê desse regime.  
Podemos ver aqui, a falta de liberdade das pessoas  
principalmente na parte onde ele diz "Meu cor  
amigo eu bem queria lhe escrever", Isso só  
nos mostra o quão obscuro foi esse período em  
nossa história, e o mais triste, como nós  
nunca poderemos mudar a sorte desse nosso  
país que viveu no pior de nossos tempos

09.

A música retrata o começo de uma nova vida, onde as pessoas podem ir de casa com a criação valiosa e lembra que outras pessoas antes delas lutaram por essa liberdade, que finalmente chegaria ao fim da ditadura militar.

Os dias passaram e o fim estava perto, não haveria mais tristezas, choros e sangue derramados. Todos iam poder ter sua liberdade, poder expressar seus sentimentos e dar sua opinião sobre tudo que acontecia. Uma nova vida estaria começando, não teria nada mais do que uma liberdade. Poderia ser igual um passarinho.

10.

No lado do título da canção é mostrado o ano em que ela foi feita, 1984 o ano em que aconteceu o fim da Ditadura Militar no Brasil, talvez seja esse o motivo para a sua temática ser tão alegre e descontraída.

Nesta canção diferentemente das outras apresentadas, nos remete à alegria e felicidade. O tempo todo ele infere o carnaval na música, justamente pelo mesmo representar a felicidade em nosso país.

Com um trecho da música ele diz das "mosses ancestrais", uma clara referência aos escravos que viveram em nossas terras, ele usa desse artifício para fazer referência a outros tempos em que de alguma forma as pessoas eram escravas de um sistema autoritário.

Ao finalizar a canção ele só diz o quanto a vida é boa, e deve ser boa mesmo, principalmente pelo fato de algo tão difícil que teve apenas 21 anos de fim.

## **APÊNDICE D - TRANSCRIÇÕES DA AVALIAÇÃO ORAL REALIZADAS COM OS DISCENTES.**

1) O conteúdo de história associado às músicas de Chico Buarque trabalhadas nesta pesquisa contribuiu para um melhor entendimento da disciplina? Comente:

1) Contribuiu, porque ajudou a entender melhor sobre o assunto da ditadura militar que eu não tinha o conhecimento direito só tinha ouvido falar e me deu uma noção básica do que foi esse período do sofrimento das pessoas teve e de entender o que realmente os fatos e não o que as pessoas falavam (D.G, 16 anos, sexo M).

2) Sim, deu pra entender melhor e também eu entendi melhor o conteúdo do que só explicando lá do livro. Na música, quando fala lá na música dá pra me ajudar mais, deu para entender melhor. (L.C, 16 anos, sexo F).

3) Sim, eu pude entender que nas músicas dele tinha muita coisa retratando o período do regime militar que não foi nada fácil, pessoas sofreram com as mortes de entes queridos, pessoas que tiveram que pagar com sua própria vida para proteger outras pessoas. (U.S, 16 anos, sexo F).

4) Sim, porque as músicas como elas são feitas é em determinado ano é com o passar do tempo eu acho que ela contribui pra história justamente por isso, por ela ser um documento vivo do que é passado de geração pra geração. (W. S, 16 anos, sexo F).

5) Bom, foi bom, porque as músicas retratam, vem dizer tudo o que ocorreu naquele momento, ela explica de uma forma que não se pode dizer tão claro, mas de uma forma assim oculta que dá com pequeno momento de entendimento dá pra entender o que ocorreu naquele momento. (Q, E 16 anos, sexo M).

6) Sim, pois as letras de algumas das músicas faziam agente lembrar sobre a ditadura, sobre o que tava acontecendo naquele período da ditadura no Brasil. (J. C, 17 anos, sexo M).

7) Eu gostei muito de aprender com música, porque fica mais interessante dá pra aprender mais e eu não sabia que o Chico Buarque escondiam algumas palavras mais significativas na ditadura militar e no tempo. Aprendi que no tempo da ditadura militar os policiais representavam medo e não proteção, eu achei muito interessante saber mais da ditadura por o sentido de músicas. (B. V, 16 anos, sexo F).

8) Sim, eu aprendi de uma forma diferente de aprender história com as músicas de Chico Buarque. (N. V, 16 anos, sexo F)

2) Você gostou de conhecer o gênero musical- MPB?

1) Eu gostei, gostei no geral, algumas era meio chatas, não era muito legal, mas tem uma que falava bem assim ó: pai, afasta de mim esse cálice; essa eu achei bem interessante, porque falou né de quando usa cálice que queria dizer uma porção de alguma coisa, então pra tirar aquela porção de sofrimento que as pessoa tinham, eu gostei na geral dessa MPB. (D. G, 16 anos, sexo M).

2) Sim, gostei de conhecer essas músicas, elas me ajudaram muito nos conteúdo de história. (L. C, 16 anos, sexo M).

3) Sim, eu gostei muito, eu aprendi várias coisas que eu não sabia nada sobre a ditadura militar e todo mundo pensa que o Brasil sempre foi mil maravilhas, conhecer um pouco da história antes é muito bom. (U. S, 16 anos, sexo F).

4) Sim, gostei muito, porque a MPB é um estilo próprio do Brasil e nada melhor do que esse estilo pra retratar o que as pessoas sentiam nesta época. (W. S, 16 anos, sexo F).

5) Gostei muito sobre as músicas de Chico Buarque, até escutei algumas né? e achei muito interessante a forma que ele faz, do jeito que ele faz ele quer, é, dar para os ouvintes que somos nós né? entender de uma forma bem normal mesmo. (Q. E, 16 anos, sexo M).

6) É, sim, pois com essa letra como eu não sabia como era a ditadura usando a música foi bem mais fácil do que tá lendo livro, essas coisas que já as letras da músicas do Chico Buarque já relatava já falava o que tava acontecendo. (J. C, 17 anos, sexo M).

7) Sim. Não gostava muito do gênero MPB, mas depois de ouvir as de Chico Buarque comecei a me interessar. (B. V, 16 anos, sexo F).

8) Sim, eu confesso que eu não gostava muito de MPB, que é música popular brasileira, mas com essas músicas eu aprendi a gostar um pouco, comecei a entender mais o que elas tentavam passar. (N. V, 16 anos, sexo F).

3) relate sua experiência na participação desta pesquisa.

1) Hum, é! Gostei bastante da experiência, porque é legal né? tá em grupo tal, estudando o conteúdo e aprofundar melhor o assunto, que a gente não entendia e foi bem interessante

trabalhar com as músicas, que ela falou mais sobre a ditadura né? e eu gostei mais de tá aí, mais com as pessoas conversando, dialogando, não foi aquela coisa enjoativa e deu expectativa de não ver a história não só como uma coisa enjoada e sim uma coisa séria para entender o passado né? (D. G, 16 anos, sexo M).

2) É que eu aprendi mais o conteúdo de história, o que eu não sabia eu aprendi mais e também a música dele me ajudou muito, não tem, aí eu aprendi a coisa que eu não sabia eu aprendi, entendeu? (L. C, 16 anos, sexo F).

3) Todos os dias que eu participei foi muito bom e ter aprendido sobre a ditadura militar foi bem bacana e conhecer, tipo, eu estudo no 2º B e outros do 2º A que conheci, que eu não conhecia mesmo estudando na mesma escola e a senhora também, que foi muito legal e também as outras coisas da ditadura militar foi muito importante saber um pouco sobre a história. (U. S, 16 anos, sexo F).

4) É, sim, eu aprendi muitas coisas, principalmente, sentimento que as pessoas sentiam por esse regime ser opressor a eles, por eles não terem liberdade de expressão, por eles não poderem cantar o que queriam, ouvir o que queriam e esse estudo foi muito bom justamente por conta disso. (W. S, 16 anos, sexo F).

5) Eu gostei muito, aprendi sobre coisas que eu nunca imaginei que teria acontecido naquela época, sobre os militares teve aí né? se preparando pra batalha e também sobre muitas pessoas que foram presas e não foram encontradas, foram mortas pelos militares, os seus entes queridos tentam encontra-los, mas como isso faz muito tempo não conseguiram até mesmo fazer um enterro digno aos seus familiares. (Q. E, 16 anos, sexo M).

6) Bom, aprendi que, na verdade eu não conhecia a ditadura, assim, eu nunca pude tá estudando como nas aula que a senhora propôs pra nós e eu comecei a entender mais sobre a ditadura, sobre a música de Chico Buarque né? aí usando essas músicas eu aprendi coisas que eu nunca ia saber só se eu pesquisasse né? as pessoas morreram, pessoas desapareceram, outras iam presas por fazerem coisas. Sobre as músicas, sobre as cartas também que se falassem ao menos alguma coisa do governo dos militares eram barradas que as pessoas não tinham direito a falar, que as pessoas falavam eram presas, sumiam, eram mortas, existe várias pessoas que sumiram e nunca foram encontradas até hoje e é isso. (J. C, 17 anos, sexo M).

7) Amei aprender sobre a Ditadura Militar com as músicas, porque eu preendi mais sobre a época, como era, como viviam as pessoas, o que faziam. E com a música e os diálogos ficou muito bacana, para estudar nos divertimos e nem via o tempo passar. Nas músicas há um duplo sentido muito interessante. (B. V, 16 anos, sexo F).

8) É, no começo eu vim sem muita vontade de participar, mas depois de cara eu já comecei a gostar que eu acabei entendendo bastante o que a senhora explicava e é isso. (N. V, 16 anos, sexo F).

**ANEXOS**

## ANEXO A - LETRAS DAS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE TRABALHADAS NA PESQUISA

1ª - Roda viva (Chico Buarque de Holanda, 1967)

Tem dias que a gente se sente  
Como quem partiu ou morreu  
A gente estancou de repente  
Ou foi o mundo então que cresceu  
A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente  
Até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente  
O quanto deixou de cumprir  
Faz tempo que a gente cultiva  
A mais linda roseira que há  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a roseira pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração

A roda da saia, a mulata  
Não quer mais rodar, não senhor  
Não posso fazer serenata  
A roda de samba acabou  
A gente toma a iniciativa

Viola na rua, a cantar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a viola pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração

O samba, a viola, a roseira  
Um dia a fogueira queimou  
Foi tudo ilusão passageira

Que a brisa primeira levou  
No peito a saudade cativa  
Faz força pro tempo parar

Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a saudade pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração.

2ª - Apesar de você (Chico Buarque de Holanda, 1970).

Hoje você é quem manda  
 Falou, tá falado  
 Não tem discussão  
 A minha gente hoje anda  
 Falando de lado  
 E olhando pro chão, viu  
  
 Você que inventou esse estado  
 E inventou de inventar  
 Toda a escuridão  
 Você que inventou o pecado  
 Esqueceu-se de inventar  
 O perdão  
  
 Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Eu pergunto a você  
 Onde vai se esconder  
 Da enorme euforia  
 Como vai proibir  
 Quando o galo insistir  
 Em cantar  
 Água nova brotando  
 E a gente se amando  
 Sem parar  
  
 Quando chegar o momento  
 Esse meu sofrimento  
 Vou cobrar com juro, juro  
 Todo esse amor reprimido  
 Esse grito contido  
 Este samba no escuro  
  
 Você que inventou a tristeza  
 Ora, tenha a fineza  
 De desinventar

Você vai pagar e é dobrado  
 Cada lágrima rolada  
 Nesse meu penar  
  
 Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Inda pago pra ver  
 O jardim florescer  
 Qual você não queria  
  
 Você vai se amargar  
 Vendo o dia raiar  
 Sem lhe pedir licença  
 E eu vou morrer de rir  
 Que esse dia há de vir  
 Antes do que você pensa  
  
 Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Você vai ter que ver  
 A manhã renascer  
 E esbanjar poesia  
 Como vai se explicar  
 Vendo o céu clarear  
 De repente, impunemente  
 Como vai abafar  
 Nosso coro a cantar  
 Na sua frente  
  
 Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Você vai se dar mal  
 Etc. e tal  
 Lá lá lá lá laiá

## 3ª - Cálice (Chico Buarque, 1972).

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga  
 Tragar a dor, engolir a labuta  
 Mesmo calada a boca, resta o peito  
 Silêncio na cidade não se escuta

De que me vale ser filho da santa  
 Melhor seria ser filho da outra  
 Outra realidade menos morta  
 Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado  
 Se na calada da noite eu me dano  
 Quero lançar um grito desumano  
 Que é uma maneira de ser escutado  
 Esse silêncio todo me atordoa  
 Atordoadado eu permaneço atento

Na arquibancada pra a qualquer momento  
 Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda  
 De muito usada a faca já não corta  
 Como é difícil, pai, abrir a porta  
 Essa palavra presa na garganta  
 Esse pileque homérico no mundo  
 De que adianta ter boa vontade

Mesmo calado o peito, resta a cuca  
 Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno  
 Nem seja a vida um fato consumado  
 Quero inventar o meu próprio pecado  
 Quero morrer do meu próprio veneno  
 Quero perder de vez tua cabeça  
 Minha cabeça perder teu juízo  
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
 Me embriagar até que alguém me esqueça

4ª - Acorda Amor (Chico Buarque, 1974).

Acorda, amor

Eu tive um pesadelo agora  
Sonhei que tinha gente lá fora  
Batendo no portão, que aflição  
Era a dura, numa muito escura viatura  
Minha nossa santa criatura  
Chame, chame, chame lá  
Chame, chame o ladrão, chame o ladrão

Acorda, amor

Não é mais pesadelo nada  
Tem gente já no vão de escada  
Fazendo confusão, que aflição  
São os homens  
E eu aqui parado de pijama  
Eu não gosto de passar vexame  
Chame, chame, chame  
Chame o ladrão, chame o ladrão

Se eu demorar uns meses  
Convém, às vezes, você sofrer  
Mas depois de um ano eu não vindo  
Ponha a roupa de domingo  
E pode me esquecer

Acorda, amor

Que o bicho é brabo e não sossega  
Se você corre, o bicho pega  
Se fica não sei não  
Atenção!

Não demora

Dia desses chega a sua hora  
Não discuta à toa, não reclame  
Clame, chame lá, chame, chame  
Chame o ladrão, chame o ladrão, chame o ladrão

5ª - Meu Caro Amigo (Chico Buarque, 1976).

Meu caro amigo, me perdoe, por favor  
Se eu não lhe faço uma visita  
Mas como agora apareceu um portador  
Mando notícias nessa fita

Aqui na terra tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e  
rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate o sol  
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta

Muita mutreta pra levar a situação  
Que a gente vai levando de teimoso e de  
pirraça  
E a gente vai tomando que também sem a  
cachaça  
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo, eu não pretendo provocar  
Nem atizar suas saudades  
Mas acontece que não posso me furtar  
A lhe contar as novidades

Aqui na terra tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e  
rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate o sol  
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta

É pirueta pra cavar o ganha-pão  
Que a gente vai cavando só de birra, só de  
sarro  
E a gente vai fumando que, também, sem  
um cigarro  
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo, eu quis até telefonar  
Mas a tarifa não tem graça  
Eu ando aflito pra fazer você ficar  
A par de tudo que se passa

Aqui na terra tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e  
rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate o sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta

Muita careta pra engolir a transação  
Que a gente tá engolindo cada sapo no  
caminho  
E a gente vai se amando que, também, sem  
um carinho  
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo, eu bem queria lhe  
escrever  
Mas o correio andou arisco  
Se me permitem, vou tentar lhe remeter  
Notícias frescas nesse disco

Aqui na terra tão jogando futebol  
Tem muito samba, muito choro e  
rock'n'roll  
Uns dias chove, noutros dias bate o sol  
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa  
aqui tá preta

A Marieta manda um beijo para os seus  
Um beijo na família, na Cecília e nas  
crianças  
O Francis aproveita pra também mandar  
lembranças  
A todo o pessoal  
Adeus!

6ª - Vai Passar (Chico Buarque, 1984). Vai Passar

Nessa avenida um samba popular  
Cada paralelepípedo  
Da velha cidade  
Essa noite vai  
Se arrepiar  
Ao lembrar  
Que aqui passaram sambas imortais  
Que aqui sangraram pelos nossos pés  
Que aqui sambaram nossos ancestrais

Num tempo  
Página infeliz da nossa história  
Passagem desbotada na memória  
Das nossas novas gerações  
Dormia  
A nossa pátria mãe tão distraída  
Sem perceber que era subtraída  
Em tenebrosas transações

Seus filhos  
Erravam cegos pelo continente  
Levavam pedras feito penitentes  
Erguendo estranhas catedrais  
E um dia, afinal  
Tinham direito a uma alegria fugaz  
Uma ofegante epidemia  
Que se chamava carnaval  
O carnaval, o carnaval  
(Vai passar)

Palmas pra ala dos barões famintos  
O bloco dos napoleões retintos  
E os pigmeus do bulevar  
Meu Deus, vem olhar  
Vem ver de perto uma cidade a cantar  
A evolução da liberdade  
Até o dia clarear

Ai, que vida boa, olerê  
Ai, que vida boa, olará  
O estandarte do sanatório geral vai passar  
Ai, que vida boa, olerê  
Ai, que vida boa, olará  
O estandarte do sanatório geral  
Vai passar