

Trilhas sonoras, trilhas históricas: visões de mundo e representações sociais nas aulas de História através da abordagem musical

RODRIGO LUIS DOS SANTOS*

Resumo

Neste artigo, pretendemos apresentar um conjunto de canções que, de forma prática e didática, podem ser utilizadas para uma percepção da construção de representações socioculturais em diferentes períodos e espaços. Para tanto, indicaremos alguns procedimentos teórico-metodológicos, visando contribuir para uma qualificação dos diferentes sujeitos envolvidos do processo de ensino-aprendizagem histórica, ou seja, professores e estudantes, nos preocupando especialmente com a utilização desta ferramenta pedagógica na Educação Básica.

Palavras-chave: Música; Ensino de História; Metodologia.

Soundtracks, historical trails: worldviews and social representations in history classes through the musical approach

Abstract

In this article, we intend to present a set of songs that, in a practical and didactic way, can be used for a perception of the construction of sociocultural representations in different periods and spaces. Therefore, we will indicate some theoretical-methodological procedures, aiming to contribute to a qualification of the different subjects involved in the historical teaching-learning process, that is, teachers and students, especially worrying about the use of this pedagogical tool in Basic Education.

Key words: Music; Teaching History; Methodology.



* **RODRIGO LUIS DOS SANTOS** é doutorando em História (bolsista PROSUC/CAPES) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)



Introdução

A palavra música tem sua origem no termo grego *mousiké*, que tem como significado a *arte das musas*. Conceitualmente, entende-se por música a *arte de organizar sensível e logicamente uma combinação de sons e silêncios, de forma harmônica e coerente*. Nesse sentido, ela se fundamenta em três princípios básicos: a melodia, a harmonia e o ritmo. A música constitui-se em um produto cultural significativo das sociedades humanas e manifestação artística capaz de suscitar múltiplas experiências extáticas, cognitivas e emocionais ao ouvinte. Também pode ser considerada como um estímulo no campo perceptivo humano, pois pode assumir várias funções, como é o caso do entretenimento, da comunicação ou do direcionamento psicossocial e ideológico. Neste prisma, Kátia Abud e Raquel Gleizer apontam para a importância e influência da música no ambiente social, ao asseverar que ela

[...] representa modos de ver o mundo, fatos que acontecem na vida

cotidiana, expressa indignação, revolta, resistência, e mesmo que tenha um tema específico, ela traz informações sobre um conjunto de elementos que indiretamente participam da trama. No Brasil, a música popular é especialmente importante porque, para a maioria da população, as formas de comunicação oral são muito mais fortes que a escrita (ABUD; GLEIZER, 2004, p. 59).

A História, por seu turno, contempla, dentre seus objetivos centrais, perceber a ação humana no tempo e no espaço, compreendendo sua complexidade, suas continuidades, suas rupturas, coerências e incongruências. E, para poder efetivar tal desejo, aqueles que se dedicam a esse campo da ciência devem contemplar, criticamente, as mais variadas formas de expressão e criação dos grupos sociais. Não se trata de contemplação meramente dita, mas de uma qualificada prospecção, adentrando criteriosamente nas múltiplas dimensões e interpretações acerca do desenvolvimento humano e de sua atuação no mundo, seja no passado, seja no presente. Diante do exposto, não há

como se apreender uma sociedade sem alargar o panorama de espaços, fontes e possibilidades interpretativas. E a música, enquanto modo cultural de produção e representação, é um destes elementos salutares. Maria Sekeff, por seu turno, assinala a multiplicidade de intervenções possíveis através da reflexão e interpretação musical e de seus elementos, ao destacar que,

[...] como função cultural, o exercício da música possibilita vivenciar sentimentos pretéritos e presentes de uma época, pela percepção de como o compositor diz o que diz. Como código musical envolve a ideologia e a “maneira de ser” de determinada época, sua vivência estimula formas de pensamento distintas do rotineiro, o que significa dizer que a música possibilita ao educando atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e ressignificadas em novas relações. E se a obra musical aponta determinada direção aos sentimentos do educando (ouvir música é ouvir direções), ela também descortina novas possibilidades de que ele se sinta e se conheça, pois a maneira de vivenciá-la é exclusivamente pessoal, é exclusivamente função do receptor. Expressando sentidos irreduzíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos educandos acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser (SEKEFF, 2007, p. 133).

Neste artigo, elencamos algumas canções, como o objetivo didático de evidenciar sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem histórico e de desenvolvimento da criticidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, escolhemos como recorte temporal o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, dividindo as músicas

eleitas em dois grupos: *contexto internacional dos anos 1960* e *contexto nacional dos anos 1970*. Lembramos que, por conta da circularidade e alcance que o meio musical tem, ambos os contextos podem estabelecer diálogos entre si, assim como influências. Somado a esse objetivo, também procuramos fornecer, de forma prática, alguns critérios analíticos que podem ser transformados em ferramentas de investigação, em uma espécie de *roteiro orientador*, evidentemente, passível de modificações, conforme interesses e necessidades.

Antes desta etapa, ainda queremos trazer algumas questões de cunho teórico e conceitual, que se refletem de forma nítida na aplicação prática no ambiente escolar. Neste sentido, cabe refletirmos sobre o próprio papel do professor em sala de aula enquanto agente transformador e motivador de reflexões sociais. Segundo Circe Bittencourt,

[...] o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Deste modo, os docentes da disciplina de História podem desenvolver um importante protagonismo ao fomentar uma interação entre alunos e realidades sociais diversas, utilizando-se de múltiplas possibilidades metodológicas, contemplando os variados produtos culturais advindos das interações e ações das sociedades. Ao mesmo tempo, o

docente estabelece uma conexão entre o objeto de estudo e a realidade cotidiana dos alunos. E essas conexões dialogam diametralmente com as mudanças próprias da abordagem histórica no ambiente escolar, que vem se delineando nas últimas duas décadas de forma mais acentuada. Nesta perspectiva, as considerações de Selva Guimarães nos fornecem parâmetros reflexivos, ao asseverar que

[...] as mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolas e na indústria cultural [...] discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades (FONSECA, 2008, p. 15).

Um aspecto que atentamos está vinculado ao ambiente no qual a atividade envolvendo História e música será realizada. É fundamental um conhecimento prévio, por parte do docente, da realidade cultural e social na qual seus alunos e alunas estão imersos. Somente assim será possível estabelecer conexões e diálogos, evitando uma mera exposição auditiva, sem assimilação por parte dos estudantes e sem compreensão do que se pretende através daquela didática.

Outrossim, também precisamos ter delineado que, na perspectiva de mudanças geracionais e de interação entre essas diferentes gerações, os códigos culturais e as linguagens passam por transformações, sobretudo em tempos de informação instantânea e globalizada. E é preciso lembrar que a

música também é uma forma de linguagem e sofre influências, assim como é influenciadora. Deste modo,

[...] devemos expor o jovem à linguagem musical de forma a criar um espaço de diálogo a respeito de música e por meio dela. Como acontece com qualquer outra linguagem, cada povo, grupo social ou indivíduo tem sua expressão musical. Portanto, cabe ao professor, antes de transmitir sua própria cultura musical (no caso, relacionada ao conhecimento histórico), pesquisar o universo musical ao qual o jovem pertence e, daí, encorajar atividades relacionadas com a descoberta e construção de novas formas de conhecimento por meio da música (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 61).

Outro tópico essencial está associado diametralmente com a postura ética da atividade docente. Independente dos gostos musicais do professor, ele deve estar atento e ser aberto aos padrões culturais de seus alunos e alunas. Não se trata de *se deixar seduzir* por esses gostos e expressões musicais, mas compreender que são formas representativas da atualidade, fazendo parte do complexo tecido sociocultural em que estamos envolvidos.

A utilização da música enquanto fonte histórica deve levar em consideração elementos que vão além do que está aparente, como bem alerta Marcos Napolitano, ao enfatizar que é preciso

[...] considerar as fontes áudio visuais e musicais como um outro tipo qualquer de documento histórico, portadora de uma tensão entre evidência e representação [...]. Perceber as fontes áudio visuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, analisando, a partir daí, sua condição

de ‘testemunho’ de uma dada experiência histórica e social [...]. Articular a linguagem técnico – estética das fontes áudio visuais e musicais e as representações da realidade histórica ou social nela contida (NAPOLITANO, 2005, p. 281).

Visando auxiliar no trabalho de utilização da música como recurso metodológico no ensino de História no ambiente escolar, apresentamos algumas possibilidades, caminhos que podem ser seguidos, visando direcionar mais sistematicamente a utilização da música nas aulas de História. Como afirmamos anteriormente, não se trata de um roteiro estanque, mas de um modelo alternativo. Esse *roteiro* se fundamenta em sete tópicos:

1. Definição do que é uma fonte histórica;
2. Apresentar e explicar as diferentes modalidades de fontes que são utilizadas, especialmente na atualidade, pelos pesquisadores;
3. Definir, mais detalhadamente com os estudantes, o que significa uma fonte sonora, explicando que as músicas que os mesmos ouvem também se tratam de fonte para se entender o presente e a relação com o passado;
4. Verificar quais são os tipos musicais que fazem parte do cotidiano social e cultural dos estudantes;
5. Estabelecer uma relação entre as músicas que os alunos ouvem hoje em dia e canções do passado, dando maior visibilidade para os temas que elas abordam e que

podem ser trabalhados em sala de aula (gênero, relações sociais, trabalho, violência, religiosidade, entre outros);

6. Com base nessa aproximação, incentivar uma leitura, por parte dos estudantes, dos elementos de caráter histórico que podem estar contidos nas canções, assim como a coleta de informações sobre seu(s) intérprete(s), autor(es), período em que foi gravada, etc.;

7. E, por fim, avaliar junto com os alunos de que maneira se pode interpretar a música como fonte histórica, assim como ela pode ser influenciada e influências na sociedade, objetivando despertar uma percepção crítica sobre as construções culturais, tanto do passado, mas especialmente do tempo presente.

Chamamos a atenção para a necessidade de compreender a música como uma fonte possível de múltiplas interpretações, não podendo ser subjugada como uma expressão literal, especialmente no tocante à constituição de sua letra. Em outras palavras, mesmo com um sentido aparente, ele pode estar relacionado com outras visões e códigos estabelecidos por quem a compôs. Nas palavras de Adalberto Paranhos,

[...] quando não permanecemos reféns da mera literalidade das letras das canções, aí sim estamos aptos a perceber que o significante não se acha irremediavelmente comprometido com um significado único, esvaziado de historicidade. Na perspectiva aqui adotada, uma canção está longe de reter um

sentido fixo, pré-fabricado ou predeterminado. Afinal, examinada dialeticamente, a produção de sentidos, como parte de uma espécie de jogo polissêmico, abriga múltiplas leituras possíveis, por mais ambíguas e contraditórias que sejam. O sim pode transmutar-se em não, e vice-versa, ou em talvez (PARANHOS, 2006, p. 4830).

Encerrada essa introdução mais teórico-conceitual, passamos agora para a perspectiva didática de uso das canções em sala de aula, a partir dos recortes que elegemos para nortear essa abordagem.

Contexto internacional: visões de mundo em canções da década de 1960

A partir da década de 1960, ocorre uma verdadeira revolução em escala mundial, no que se refere à cultura musical e seu modo de circulação e consumo. Deste modo, além de se tornar um produto altamente lucrativo para as corporações fonográficas e para os próprios artistas, essa massificação possibilitou também a difusão de múltiplas ideias e percepções de mundo. Seja através da venda de discos ou da difusão radiofônica ou televisiva, a música atingiu patamares até então não imaginados. Sobre essa mudança conjuntural, Márcia Dias certifica que

[...] sintonizando uma variada gama de interesses, grupos empresariais de variados setores da indústria cultural foram beneficiados tais como o editorial, o fonográfico, o da publicidade e sobretudo, o da televisão. Portanto, o que caracteriza a situação cultural dos anos 60 e 70 é o volume e a dimensão do mercado de bens culturais. O mercado passa a

ser o grande definidor dos caminhos da produção e se aceita o consumo como categoria última para se medir a relevância dos produtos culturais [...] (DIAS, 1997, p. 41).

Ao mesmo tempo, em meio a esse quadro de recomposição de parâmetros culturais e definições mercadológicas da difusão e percepção dos produtos culturais em escala internacional, o mundo ocidental passa por momentos de significativas mudanças no campo do pensamento social, político e cultural. E as canções também passam a refletir esse contexto em mutação. Para abordar a conjuntura sociopolítica mundial da década de 1960, optamos por duas canções gravadas por artistas estadunidenses, alicerçadas no estilo *folk rock*.¹ A primeira canção é *Blowin in the Wind*, composta por Bob Dylan em 1962, sendo gravada em seu álbum de estreia, no ano seguinte. A segunda música foi composta em 1965, tendo como autor P. F. Sloan, e seu primeiro intérprete foi Barry McGuire, recebendo o título de *Eve of Destruction*. Por conta de sua proximidade temporal e de sua temática, as duas músicas merecem ser analisadas simultaneamente.

Pensado na didática analítica destas canções em sala de aula, um dos primeiros pontos que podem – e devem – ser debatidos é a biografia, a trajetória de seus compositores e intérpretes. Isso já fomenta a pesquisa, buscando trazer elementos de sua vida que, eventualmente, podem ajudar a explicar os temas abordados nestas e em outras canções. Um exemplo sobre isso pode ser buscado no cinema. Uma das motivações que levaram Steven

limpa para a utilização de instrumentos elétricos como a guitarra elétrica, embora seja vinculado mais diretamente com o uso de violões e harmônica. Nos Estados Unidos seu expoente é Bob Dylan, enquanto no Canadá é a cantora Joni Mitchell.

¹ *Folk rock* consiste em um gênero musical que combina elementos do folk e rock. Essa denominação surgiu nos Estados Unidos e no Canadá na década de 1960. O som característico de suas canções é geralmente composto por harmonias vocais afinadas e uma abordagem

Spielberg a dirigir, em 1993, o filme *A lista de Schindler*², estava no fato de ser descendente de judeus vítimas do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial. Além disso, após a queda do Muro de Berlim, em 1989, estava ocorrendo uma onda da tendência neonazista na Europa, assim como negações públicas sobre o Holocausto, que causavam preocupações no diretor. Deste modo, sua participação da direção do longa-metragem tinha um engajamento sociopolítico.

Outro tópico analítico está em sua própria estrutura sonora. Não se trata de um mergulho no estudo técnico da criação e difusão musical. Mas em perceber que a melodia dialoga com a letra, dando-lhe uma tonalidade, possibilitando diferentes impactos. A versão original de *Blowin in the Wind* é baseada numa estrutura instrumental típica do folk: violão e harmônica. Não tem um som mais *agressivo*, harmonizando com a própria concepção da letra, que se utiliza de construções metafóricas, como o próprio título expressa (*Soprando no Vento*, em português). Por seu turno, *Eve of Destruction* se focaliza na sonoridade mais tradicional do rock, o chamado *power trio* – guitarra, contrabaixo elétrico e bateria. Ao atentarmos para sua sonoridade, percebemos que a bateria executa uma marcha militar, estabelecendo uma conexão com o enfoque central da canção, que são os conflitos bélicos. Assim, conforme anteriormente mencionamos, o diálogo entre letra e música potencializa os sentidos e significados da canção.

O terceiro elemento a ser trabalhado está na análise da própria letra das canções. Aqui não adentraremos em uma análise

mais profunda, mas iremos pinçar alguns pontos convergentes entre elas. Na primeira estrofe da canção de Bob Dylan, encontramos os seguintes versos:

*Quantas estradas um homem
precisará anda
Até que possam chamá-lo de
homem?
Sim, e quantos mares uma pomba
branca precisará sobrevoar
Até que ela possa dormir na areia?
Sim, e quantas balas de canhão
precisarão voar
Até serem para sempre banidas?*

Neste trecho, chamamos a atenção para duas representações: a primeira é a simbologia da pomba branca singrando sobre os mares. Comumente, a pomba branca é utilizada como um símbolo para a paz. O segundo aspecto está contido no voo das balas de canhões. Canhões são armamentos bélicos utilizados na guerra. Deste modo, são os antagonistas à figura pacificadora da ave. Com isso, a interpretação possível para essa parte da canção é o questionamento: até quando as guerras irão roubar a paz do homem e do mundo em que vive?

Já a canção interpretada por Barry McGuire, começando pelo seu título de conotação mais apocalíptica (*Vésperas da Destruição*), é mais direto na temática apresentada. Seus versos iniciais são mais contundentes:

*O mundo oriental está
explodindo
Violência eclodindo, balas
carregando
Você é velho o suficiente para
matar, mas não para votar
Você não acredita na guerra, o
que é a arma que você está
segurando?
E até o rio Jordão tem corpos*

² O roteiro do filme foi escrito por Steven Zaillian, baseado no romance *Schindler's Ark*, de Thomas Keneally, publicado em 1992.

*flutuando,
Mas diga-me mais e mais e mais
uma vez meu amigo,
Ah, você não acredita que
estamos às vésperas da
destruição.*

E daqui partimos para o quarto ponto de investigação: qual era o contexto mundial no qual estas duas canções foram compostas, gravadas, lançadas em disco e vinculadas nos meios de comunicação?

A década de 1960 foi marcada fortemente por conflitos bélicos, como a Guerra do Vietnã, entre 1955 e 1975, onde além dos interesses próprios dos grupos dominantes, havia a materialização de um outro conflito, de caráter mais armamentista, econômico e simbólico: a Guerra Fria, polarizando, de um lado, os interesses capitalistas, capitaneados pelos Estados Unidos, e os interesses comunistas, da União Soviética e China. Além disso, havia o conflito entre israelenses e sírios, o chamado conflito árabe-israelense. Neste aspecto, *Eve of Destruction* faz uma citação mais direta sobre os conflitos e suas consequências humanitárias, enquanto *Blowin in the Wind* os menciona de forma mais figurada, num escopo de outros questionamentos sobre a realidade mundial daquele momento. Mas ambas as canções se baseiam e convergem para um mesmo viés: as ações humanas e sua sede pelo poder, que conduzem para morticínios e a falta de paz e liberdade.

E, neste interim, não podemos esquecer de mencionar dois fatos também significativos deste período histórico: a ampliação da luta pelos Direitos Humanos, lembrando especialmente a campanha liderada por Martin Luther King, Jr. (1929-1958) nos Estados Unidos; e a consolidação de regimes ditatoriais na América Latina,

deflagrados por meio de golpes militares, com apoio de setores da sociedade civil – e de países como os Estados Unidos. E esse segundo fato está notadamente conectado com o Brasil da década de 1970, que iremos abordar na sequência.

O Brasil dos anos 1970: o contexto nacional através da música

*Doce, doce amor,
Onde tens andado,
Diga por favor,
Doce, doce amor,
Doce, doce amor,
Que eu vou te encontrar,
Meu bem seja onde for...*

*Está fazendo uma semana,
Que sem mais e nem menos eu
perdi você,
Mas não sei determinar ao certo,
Qual foi a razão meu bem vem me
dizer...*

*Doce, doce amor onde tens andado,
Diga por favor doce, doce amor,
Doce, doce amor que eu vou te
encontrar,
Meu bem seja onde for...*

*Já andei por todos os lugares,
Que antigamente ia te encontrar,
E nas ruas que passava só
lembrava você,
Que foi embora sem me avisar...*

*Doce, doce amor onde tens andado,
Diga por favor doce, doce amor,
Doce, doce amor que eu vou te
encontrar,
Meu bem seja onde for.*

Mas, o que os versos de uma canção romântica podem nos dizer sobre um período como o do Regime Militar (1964-1985), marcado pela censura, pela violência estatal e crimes contra os Direitos humanos? No caso da canção acima, há muito o que decodificar.

Doce, Doce Amor foi gravada pelo cantor Jerry Adriani (1947-2017) em

1971, no álbum *Pensa em Mim*, sendo sua faixa de abertura. Melodicamente, é em baladas como as gravadas por Elvis Presley ou pelos Beatles em seus primeiros discos – antes da mudança para uma sonoridade mais experimental e psicodélica, a partir de 1967, no emblemático disco *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Trata-se de uma canção com a presença marcante de um órgão ao longo de toda a sua execução, criando uma sonoridade mais *adocicada*. Até hoje é uma das músicas mais conhecidas de Jerry Adriani, que foi um dos nomes expoentes do movimento musical denominado *Jovem Guarda*, surgido na metade da década de 1960.

Vamos analisar a seguinte estrofe:

*Já andei por todos os lugares,
Que antigamente ia te encontrar,
E nas ruas que passava só
lembrava você,
Que foi embora sem me avisar...*

O que em uma leitura superficial da letra parece retratar a separação de um casal, na verdade retrata dois elementos graves daquele momento histórico brasileiro: supressão, perda da liberdade e os desaparecidos políticos durante o Regime Militar – sendo que até hoje muitos corpos não foram encontrados.

A letra e a música de *Doce, Doce Amor* foram compostas por Raul Seixas, em parceria com Mauro Motta. Raul naquela época trabalhava como produtor musical na gravadora CBS. Jerry Adriani, amigo pessoal de Raul Seixas, que produzira seus discos entre 1969 e 1970, sabia da *verdade* sobre a canção e decidiu gravá-la. O *Doce Amor* do qual fala a música era a democracia brasileira. Mas, e em sala de aula, o que pode ser refletido a partir desta música, deste fato?

Aqui sugerimos duas possibilidades: analisar a censura cultural durante o período – e as estratégias de ludibriar os

censores, com mensagens escondidas nas entrelinhas das produções artísticas, como a música – e o uso das canções como forma de vender uma imagem positiva do Brasil naquele momento. Vejamos os dois casos.

Sobre o primeiro caso, uma das canções mais características é *Cálice*, escrita por Chico Buarque em parceria com Gilberto Gil. Embora datada de 1973, na fase mais violenta do regime, sob égide presidencial do general Emílio Garrastazú Médici – período chamado de *Anos de Chumbo* –, foi gravada somente cinco anos mais tarde, no disco *Chico Buarque*.

A música faz uso de representações dos Evangelhos, especialmente dos momentos de Jesus Cristo antes de ser preso, condenado e crucificado. Segundo os relatos bíblicos, Cristo suplicou a Deus para que afastasse o *cálice* do sofrimento, diante de tudo o que as horas seguintes lhe reservava – a agonia, a violência, a tortura, a dor e a morte. Entretanto, o *cálice* ao qual a canção se refere é na verdade *cale-se*. Através do espectro queixoso de Cristo, de forma alegórica, a música desvela a brutalidade do período: o silenciamento compulsório, a censura de forma coercitiva, a restrição da liberdade, a tortura, o desaparecimento, os assassinatos cometidos.

*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*

Podemos com plausibilidade dizer que, para essa abordagem histórica em sala de aula, Chico Buarque se configura como um dos compositores mais emblemáticos desse contexto social, político e cultural brasileiros. Outras canções que podem ser utilizadas são *Roda Viva*, *A Banda*, *Apesar de Você*, *Cordão*, *Quando o carnaval passar*, *Vai passar*, *Construção*, *Deus lhe Pague*, *Cotidiano*, entre outras.

Outra canção que possibilita uma interpretação conjuntural interessante é *O bêbado e a equilibrista*. Composta por João Bosco e Aldir Blanc em 1978, foi lançada no disco de João Bosco *Linha de Passe*, de 1979. Mas, sua interpretação definitiva foi immortalizada na voz de Elis Regina (1945-1982), também em 1979, no disco *Essa Mulher*. Naquele momento, o Brasil vivia a assinatura da Anistia e o retorno de diversos exilados, como Leonel Brizola e o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho – *irmão do Henfil*. Além da música expressar esse momento, outros detalhes podem ser interpretados através de sua apreciação crítica em sala de aula.

*Caía a tarde feito um viaduto
E um bêbado trajando luto me
lembrou Carlitos
A lua tal qual a dona do bordel*

*Pedia a cada estrela fria um brilho
de aluguel
E nuvens lá no mata-borrão do céu
Chupavam manchas torturadas,
que sufoco louco
O bêbado com chapéu coco fazia
irreverências mil
Prá noite do Brasil, meu Brasil
Que sonha com a volta do irmão do
Henfil
Com tanta gente que partiu num
rabo de fogueira*

*Chora a nossa pátria mãe gentil
Choram marias e clarisses no solo
do Brasil
Mas sei que uma dor assim*

*pungente não há de ser inutilmente
A esperança dança na corda bamba
de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode
se machucar
Azar, a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
tem que continuar*

Mas não eram apenas canções de protesto e denúncia, mesmo de forma subliminar, que circularam pelo meio sociocultural brasileiro da década de 1970. Canções de marca ufanista e patrióticas também tinham grande difusão nos espaços midiáticos. E essas canções também se constituem em profícuos espaços de interpretação nas aulas de História.

Dois canções que trataremos como objeto de análise foram gravadas pelo conjunto musical *Os Incríveis*. A primeira data de 1970 e, a segunda, de 1977. Um primeiro olhar sobre as letras das duas canções podem nos fornecer a impressão de conteúdos simplórios, quase adolescentes, ainda muito enraizados nos padrões dos primeiros tempos da Jovem Guarda, com um tom de certa ingenuidade. Contudo, uma verticalização da apreciação pode nos oferecer significativas possibilidades de compreensão do discurso contido nessas letras. Mas é justamente aí que residem algumas dinâmicas analíticas possíveis de serem mapeadas: a) quais as mensagens que a música tenta passar; b) que elementos podem estar escondidos nas entrelinhas da canção; c) quais ligações seus compositores e intérpretes tinham com os organismos ou indivíduos diretamente ligados à burocracia do regime e, d) como era o processo de divulgação e circulação dessas canções através dos veículos midiáticos, como rádio e televisão. Na verificação que segue, poderemos ver como funciona esse esquema de interpretação,

chamando a atenção especialmente para o item b.

A música escolhida, cuja composição é de autoria da dupla *Don e Ravel*, intitulada *Eu te amo, meu Brasil*:

*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.*

*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.*

*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.*

*As tardes do Brasil são mais
douradas.
Mulatas brotam cheias de calor.
A mão de Deus abençoou,
Eu vou ficar aqui, porque existe
amor.*

*No carnaval, os gringos querem vé-
las,
No colossal desfile multicolor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar
amor.*

*Adoro meu Brasil de madrugada,
Nas horas que estou com meu amor.
A mão de Deus abençoou,
A minha amada vai comigo aonde
eu for.*

*As noites do Brasil tem mais beleza.
A hora chora de tristeza e dor,
Porque a natureza sopra
E ela vai-se embora, enquanto eu
planto amor.*

Além da exaltação das belezas naturais do país, a música adota uma conotação de objetificação feminina, principalmente das mulatas, empregando-lhes um sentido sexual, assim como na abordagem das festas carnavalescas e o interesse dos estrangeiros que vem para o país. Vale lembrar que nesse período ocorreu a difusão do gênero cinematográfico das pornochanchadas. Não deixa de ser irônico – mas, na verdade, com objetivos bem claros de controle psicossocial – que um período de grande censura fomentasse a produção de filmes eróticos em grande escala. Em suma, mulheres e a natureza, seja pelo viés das canções propagandistas, seja pelo cinema, se tornavam um *produto tipo exportação* brasileira para deleite internacional.

A canção seguinte, *Este é um país que vai pra frente*, também gravada pelos Incríveis, defende a ideia de um país coeso, ordeiro e feliz. Em linhas gerais, se tornou um grande hino laudatório da Ditadura, sendo utilizada como propaganda e recurso pedagógico, difundindo a ideia de manutenção da ordem e de controle da sociedade. A última frase está intimamente ligada com um dos slogans mais empregados naquele momento histórico: *Brasil: ame-o ou deixe-o!*

*Este é um país que vai pra frente
Rô Rô Rô Rô Rô
De uma gente amiga e tão contente
Rô Rô Rô Rô Rô
Este é um país que vai pra frente
De um povo unido, de grande valor
É um país que canta, trabalha e se
agiganta
É o Brasil de nosso amor!*

Considerações finais

Este artigo estabelece algumas percepções de caráter conceitual em sua parte inicial, indicando também alguns procedimentos metodológicos básicos

para uma melhor exploração da música como recurso didático nas aulas de História – e que podem possibilitar ações interdisciplinares, como com a Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa e Inglesa, entre outras. Na segunda parte, buscamos demonstrar, de forma prática, possibilidades de análise e interpretação crítica das canções, compreendendo-as como produtos diretamente relacionados com o meio social na qual estão inseridas. Mesmo que assumam, a posteriori, uma dimensão atemporal, elas são frutos de um momento específico, de uma conjuntura própria, de uma visão de mundo centrada em determinada realidade. Por conta disso, são fontes riquíssimas para se compreender uma sociedade ao longo do tempo, com suas continuidades, suas mudanças, suas aproximações e divergências.

Em nosso caso específico, enquanto pesquisadores e docentes no campo histórico, defendemos a utilização da música como, efetivamente, um instrumento de percepção social, cultural, política, especialmente na Educação Básica, fugindo de modelos meramente reprodutivistas de conhecimento, de fórmulas decorativas e engessadas. Muito já se evoluiu, mas ainda é necessário avançar mais. E, por uma questão ética, buscamos, mesmo que de forma ainda tímida, contribuir para a formação docente e discente, através destes textos e das reflexões e sugestões neles contidas, como é o caso deste trabalho.

Referências

- ABUD, Kátia M.; SILVA, André Chaves de M.; ALVES, Ronaldo C. **Ensino de História**. São Paulo: Cenage Learning, 2010.
- _____.; GLEIZER, Raquel. A música popular: resistência e registro. In: **História – módulo 4**. Programa Pró-Universitário (Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DIAS, Márcia Tosta. **Sobre a mundialização da indústria fonográfica**. Brasil: anos 70-90. (Dissertação). Campinas. Universidade Estadual de Campinas. 1997.
- DOURADO, Henrique A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2000.
- GUIMARÃES, Selva. Revisitando a História da disciplina nas últimas décadas do século XX. In: **Didática e Prática de Ensino de História**. 7ª ed., Campinas, Papirus Editora, 2008, p. 121-126.
- _____. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MATTOS, Maria Izilda de. Antonio Maria: boêmia, música e crônicas. In: DUARTE, Paulo S.; NAVES, Santuza C. **Do samba-canção à tropicália**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Faperj, 2003. p.25-45.
- MELLO, Zuza H. de. **A Era dos Festivais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005.
- _____. **Música & História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARANHOS, Adalberto. **Ciladas da canção:** usos da música na prática educativa. Disponível em:

www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/442AdalbertoParanhos.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, v.15, n.28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

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

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza H. de. **A canção no tempo:** 85 anos de músicas brasileiras. vol.1: 1901-1957. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____; _____. **A canção no tempo:** 85 anos de músicas brasileiras, vol.2: 1958-1985. São Paulo: Ed. 34, 2002.

SILVA, Francisco Carlos T. da (org.). **Enciclopédia de guerras e revoluções do século XX:** as grandes transformações do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Recebido em 2018-02-06
Publicado em 2018-07-06