

Música no ensino de História:

a canção popular brasileira como documento em sala de aula*

LUCAS PARREÃO COSTA**

RESUMO: O artigo faz uma reflexão sobre as possibilidades de uso da canção popular brasileira como instrumento didático nas práticas de ensino de história, especificamente no segmento do ensino médio. Para isso propõe que a análise da canção, no contexto escolar, leve em consideração não somente sua letra, mas também a atuação do cancionista e performer, como instrumento metodológico numa pedagogia que visa fomentar uma consciência histórica em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Canção popular; Ensino; História.

Music in History Teaching: Brazilian Popular Song as a Document in The Classroom

ABSTRACT: The article comments on the possibilities of using Brazilian popular song as a didactic instrument in history teaching practices, specifically in the high school segment. For this purpose it proposes that the analysis of the song, in the school context, takes into consideration not only its lyrics, but also the performance of the songwriter and performer, as a methodological instrument in a pedagogy that aims to foster a historical awareness in the classroom.

KEYWORDS: Popular song, Teaching, History.

* Trabalho feito a partir do TCC apresentado para a conclusão do curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em 2017, sob orientação da professora Dr. Sandra Regina R. Santos.

** **Lucas Parreão Costa** é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professor de História do ensino médio entre os anos de 2017 e 2018. **E-mail:** loslucas.parreao@hotmail.com

As transformações pelas quais passou o ensino de história, sobretudo a partir da década de 1980, representaram para os professores ao mesmo tempo o desafio de renovar sua prática e a possibilidade de utilizar diversos recursos resultantes das novas tecnologias. Entretanto, essas novas possibilidades trazem para o professor a necessidade, não só de competência técnica, mas também de certo senso crítico, para saber o que é de fato contribuição no processo ensino/aprendizado e a melhor forma de utilizá-las.

No final da década de 1970, um grupo de professores de história, de orientação marxista e influenciados pela Escola dos Annales, questionaram a organização da área de Estudos Sociais, que diluía as especificidades do ensino de Geografia e História. Os anos de 1980, no Brasil, “assistiram grandes debates sobre a democratização dos direitos sociais e da educação. A utilização de mídias como fotografia e o cinema em sala, surgem nesse contexto” (CUNHA, 2005, pp. 64-87).

Diante das possibilidades trazidas pelos novos meios de comunicação, a questão que se coloca é sobre o papel da educação e do professor nessa sociedade da informação. É inegável que o professor de história não tem como competir com os meios de comunicação no papel de informar os alunos. Jaime Pinsky (2000, p. 22) traz uma reflexão sobre o novo papel da educação e do professor diante dessa realidade:

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem. Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação... Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do professor. (PINSKY, 2000, p.22).

Assim, os avanços das tecnologias e, conseqüentemente, dos meios de comunicação, não reduzem o papel do professor, muito pelo contrário. Ao educador de história cabe o desafio de, num mundo globalizado, desenvolver no aluno o senso crítico para inseri-lo no processo histórico como sujeito consciente e transformador.

Os usos da canção popular no ensino de história respondem, em geral, tal desafio, nesse contexto de repensar os recursos pedagógicos em meio ao “boom” de

informações que é vivenciado pelos alunos diariamente. Filmes, fotografias, músicas, dentre outras linguagens, são muito valorizados na tentativa de “ilustrar” os acontecimentos históricos.

Essa preocupação de ilustrar historicamente os fatos narrados se configura em uma real possibilidade de uso pedagógico da canção, porém ela não é a única e nem a mais importante. Principalmente se levarmos em consideração a tendência contemporânea do ensino de história cujos objetivos são voltados para a formação de capacidades de leitura histórica do mundo.

Este trabalho pretende refletir sobre as possibilidades de uso da canção popular brasileira como documento histórico nas práticas de ensino de história, especificamente no segmento do ensino médio. A pesquisa pretende auxiliar o professor a realizar práticas pedagógicas consistentes, tendo a canção popular brasileira como objeto de estudo e fonte em sala.

É preciso destacar que o trabalho tem um público alvo: os professores de História do ensino médio. Essa definição fez-se a partir de colocações específicas, como as questões propostas, as temáticas sugeridas para o trabalho em sala e os acontecimentos históricos analisados, todos relacionados às especificidades do segmento da educação básica.

A música como objeto da cultura também é carregada de historicidade. Assim, sua utilização como recurso didático se torna relevante na medida em que possibilita o desenvolvimento das competências ligadas à leitura e interpretação de textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Abre-se aí um campo fértil às realizações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 71).

Porém, a canção popular brasileira será analisada para além de um recurso didático. Essa canção, enquanto objeto de pesquisa, é pensada como um

instrumento para a conscientização histórica dos alunos, para que estes se identifiquem como sujeitos ativos do fazer histórico.

A questão que se coloca então, é por que a canção foi escolhida para as reflexões aqui propostas sobre o ensino de História no ensino médio?

A originalidade da canção brasileira é uma razão importante para que ela tenha sido escolhida como objeto de estudos. Além de representar hábitos e costumes brasileiros, uma combinação entre simplicidade, humor, crítica, paixão e dor, também representa os valores correntes da nossa sociedade em determinadas épocas.

Assim, mais importante do que ilustrar fatos ou acontecimentos históricos, espera-se que o professor “conheça e seja capaz de traduzir com seus alunos os processos de leitura e interpretação da canção” (HERMETO, 2012, p. 21). Abud (2003) destaca que estudos sobre atividades psíquicas asseguram que os dados provenientes da visão e audição e visão correspondem a 50% do que é retido pelos alunos. Audição e visão são também responsáveis pela retenção mais duradoura daquilo que os alunos aprendem.

Daí a relevância do desenvolvimento deste estudo, principalmente se pensarmos a evidência recente de movimentos conservadores como a “escola sem partido”, e a reforma do ensino médio que podem, potencialmente, cercar o trabalho do educador em sala e alienar os alunos das questões que os cercam no seu dia a dia.

Este trabalho está ancorado em três subtemas: história, música e ensino. Sendo assim, são usados conceitos das três áreas no andamento da pesquisa.

O primeiro conceito é o de documento/monumento, a partir da definição clássica de Le Goff (2003). O autor entende que o documento é o produto de uma relação de poder na medida em que a sociedade escolhe o que deve, ou não, ser preservado.

O segundo conceito pensado é o de música popular brasileira entendida como “narrativa que se desenvolve numa plataforma temporal curta, que constrói e veicula representações sociais articulando harmonia e texto” (HERMETO, 2012, p.32).

Neste trabalho, usamos o conceito de representação social de Roger Chartier (2002), que diz respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a

realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Esses esquemas intelectuais criam figuras as quais dotam o presente de sentido.

Outro conceito primordial para o andamento da pesquisa é o de consciência histórica. Aqui estamos ancorados na concepção de Jörn Rüsen (2001). Segundo o autor, a consciência histórica está ligada a uma narrativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e no presente.

Ainda sobre a formação de uma consciência crítica, também utilizaremos o conceito de “ação dialógica” de Paulo Freire (1989). Para o autor, “ação dialógica” é a ação mediadora do processo de conscientização e transformação do mundo opressor. A característica central desse método é a dialogicidade da relação educando-educador, mediado pelo conhecimento que ambos possuem.

História: a canção como documento histórico

Pensar música no ensino de história é, primeiramente, pensar desafios e alternativas para alimentar este, que é motor transformador de qualquer país: a educação. Como todas as elaborações teóricas, esta pesquisa deve ser compreendida a partir de alguns conceitos básicos. O primeiro é o documento.

Após analisarmos a noção de documento histórico que norteia este trabalho, pensaremos a canção popular brasileira como fonte histórica e por último, a utilização de documentos em sala de aula.

“Pra não dizer que não falei dos documentos”: os conceitos

A revolução documental apontada pela Escola dos Annales representou a ampliação da noção de documento, pois inseriu o interesse por aquela documentação que expressava a vida cotidiana. Também possibilitou considerar como documento outros vestígios da vida em sociedade. Nesse sentido a revolução foi ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa.

Um dos fundadores dessa escola francesa foi o historiador March Bloch, para quem a história é “a ciência dos homens no tempo”. (BLOCH, 2001, p. 55). Esse é um ponto importante para a compreensão deste trabalho. Embora remeta ao já acontecido, o conhecimento histórico é também um conhecimento do presente. Os questionamentos sobre o ontem são feitos hoje e esse é um dos motivos pelos quais a história é constantemente reescrita. Reescrita por diferentes presentes históricos.

Ao definir a disciplina história como ciência, Bloch aponta que ela é conhecimento produzido por um sujeito, pautado em conceitos e métodos de pesquisa específicos, cujo resultado final deve ser discutido numa comunidade e aceito como algo coerente por ela. E, “assim como todo cientista, o historiador escolhe e tria. Em outras palavras, analisa”. (BLOCH, 2001, p. 128).

Miriam Hermeto (2012) nos aponta três fatores para o constante refazer da história. Primeiro, o aparecimento de novos documentos ou de novas perguntas feitas à documentos já estudados, possibilitando novas interpretações. Segundo, porque cada presente coloca questões diferentes para o passado. E terceiro, porque a disciplina histórica também se transforma, com novos conceitos e métodos.

Dessa forma, um dos elementos essenciais para a produção do conhecimento histórico são os documentos de pesquisa, utilizados como fontes para conhecer o passado. E, as fontes históricas também têm sua historicidade, ou seja, tem diferentes significados e usos sociais em tempos diversos.

Entretanto, neste trabalho, os documentos serão tratados partindo da definição de Jacques Le Goff (2003, pp. 537-538):

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor o futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento verdade. Todo documento é uma mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...]. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

O documento seria, então, toda e qualquer produção humana que informa sobre o modo de vida e o lugar social de quem os produziu, além de ser produto de uma relação de poder na medida em que a sociedade escolhe o que deve ou não ser

preservado. Ele não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é o resultado da sociedade que o fabricou segundo as forças que detinham o poder.

Jacques Le Goff foi de uma corrente historiográfica chamada de Nova História, uma terceira geração dos historiadores da Escola dos Annales. A Nouvelle Histoire rejeita a composição da História unicamente como narrativa, se preocupando mais com a análise das estruturas, se interessando por toda atividade humana e pensando “as motivações e intenções individuais como elementos explicativos para os eventos históricos” (BURKE, 1992, p. 10).

Porém, para Peter Burke (1992, p. 25) os maiores problemas da Nova História são aqueles relacionados à fontes e métodos. Segundo o autor, quando os historiadores “começaram a fazer novos tipos de perguntas ao passado, para escolher novos objetos de pesquisas, tiveram de buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais”.

Assim, alguns se voltaram para a história oral, outros à evidência de imagens e outros à estatística. Mas Burke salienta que todas essas fontes podem trazer problemas embaraçosos.

Tratando das fotografias, o autor desmitifica a câmera como um registro objetivo da realidade, percebendo uma seleção feita por fotógrafos segundo os seus interesses, crenças, valores, preconceitos etc... “Assim como os historiadores, os fotógrafos não apresentam reflexos da realidade, mas representações da realidade” (BURKE, 1992, p. 26).

No caso das evidências orais, o autor reconhece o avanço no sentido de recuperar as memórias pela história oral, mas salienta que “a crítica das testemunhas orais ainda não atingiu a sofisticação da crítica de um documento, que os historiadores têm praticado por séculos” (BURKE, 1992, p. 27).

Sobre os métodos, Burke (1992) nos remete à “história serial”, assim denominada porque os dados são dispostos em séries através do tempo. Esse estudo se estendeu, gradativamente, do estudo de preços (nos anos 1930) para o estudo da população (nos anos 1950). O autor salienta que a noção de “série” precisa ser problematizada, especialmente quando as mudanças são estudadas à longo prazo.

Quanto mais extenso o período, menos provável que as unidades na série sejam homogêneas.

Nesse contexto, tem-se com o aumento qualitativo e quantitativo dos documentos e métodos históricos, mas aumentam também as responsabilidades do historiador que deseja fazer uma melhor análise de suas fontes.

Retomando a noção do documento/monumento, Michel Foucault (2008, p. 8) aponta: “O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja, em si própria e com pleno direito, memória: a história é a maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental que não se separa”.

Para o autor, a história que antes transformava os monumentos em documentos para, por exemplo, decifrar traços deixados pelo homem; naquele momento, fazia com que documentos virassem monumentos, apresentando aos historiadores diversos elementos que deveriam ser isolados, reagrupados e constituídos em conjunto.

Segundo Foucault (2008) os problemas da história podem se resumir no questionar do documento. A história naquele momento tendia para a arqueologia, para a descrição intrínseca do monumento. Ou seja, uma forma de fazer história que eleva tudo àquilo que as pessoas disseram e dizem ao estatuto de acontecimento. O que foi dito, instaura uma realidade discursiva; e sendo o ser humano um ser discursivo, criado ele mesmo pela linguagem, a Arqueologia é o método para desvendar como o homem constrói sua própria existência. Em seu livro “Canção Popular Brasileira e ensino de história”, Miriam Hermeto (2012) também problematiza o uso das fontes. Ela comenta como apesar de se aproximar do conceito de Le Goff, Foucault pensa documento e monumento como parte de um discurso, mas entende que os documentos, em determinado momento da história viraram monumentos. Le Goff trata os dois na mesma esfera, por isso a nomenclatura documento/monumento.

Le Goff também nos traz uma reflexão sobre a noção de história-problema. O sujeito que questiona as fontes históricas faz isso a partir de questões do seu presente, construindo assim, com base nos “problemas históricos”, seus objetos de estudos específicos.

Identificando os problemas históricos, o pesquisador nomeia os homens que investigam, suas ações e o tempo que pretende analisar. Partindo desse pressuposto “se estabelece os nexos entre os diferentes tempos históricos e se percebe os tipos de interrogações que o presente faz ao passado” (HERMETO, 2012, p. 26).

Nesse sentido e a título de exemplo, “que tipo de representações fotográficas da cidade de São Luís foram criadas pelas lentes de Gaudêncio Cunha no começo do século XX?”, as fotografias são fontes essenciais. Mas devemos estar atentos à chamada de Peter Burke e fazer indagações às fotos. Quem foi Gaudêncio Cunha? Que recorte ou ângulo ele escolheu para construir a imagem fotográfica? Contextualizar o objeto de pesquisa – no caso a fotografia – é de suma importância para sua análise.

Em suma, é intrínseca a relação entre o objeto de estudo e a escolha das fontes históricas que poderão informar sobre ele. “A forma de analisar as fontes depende tanto do problema histórico quanto da natureza da fonte do pesquisador”. (HERMETO, 2012, p. 28).

As reflexões teórico-metodológicas feitas até o momento foram para “preparar o terreno” para outra análise: a canção popular brasileira como documento/monumento. O historiador/professor que escolhe a canção como objeto de pesquisa ou instrumento para ensinar conteúdos em sala tem alguns desafios que são discutidos nesse estudo.

“Como as nossas canções”: a canção como fonte de pesquisa.

As áreas de Letras e Ciências Sociais iniciaram os estudos em música popular muito antes dos historiadores. José Ramos Tinhorão, historiador e crítico musical, desde os anos 1970, tentava estabelecer uma historiografia da música popular mais ancorada em fontes primárias. Porém, parte das fontes utilizadas por ele é de natureza escrita, o que não desmerece a sua pesquisa.

José Ramos Tinhorão tornou-se conhecido pelas polêmicas que travou com a imprensa e pela publicação de textos contra uma suposta “desnacionalização” da música popular brasileira, durante os anos 1960, tendo como alvos os músicos e

adeptos da bossa-nova e da MPB. Portanto, o autor foi muito importante para os estudos sobre música popular brasileira, pois ele dá início à “fase propriamente historiográfica da obra de maior volume sobre nossa música”. (NAPOLITANO, 2006, p. 143).

Obviamente, não se trata de menosprezar as fontes escritas não-musicais para o estudo da música, sobretudo a música popular, mas de destacar a importância da incorporação do material musical, em forma de partitura, fonograma ou vídeo pelos historiadores, operação que não é tão simples do ponto de vista metodológico. No caso da música popular, uma mesma canção assume significados culturais e efeitos estético-ideológicos diferenciados, dependendo do suporte analisado: “sua partitura original (que muitas vezes nem existe como documento primário, sendo de transcrição posterior ao fonograma), seus registros em fonograma e suas performances registradas em vídeo” (NAPOLITANO, 2006, pp. 254-255).

O fato é que as crônicas de época, memórias, autobiografias, entrevistas, artigos de crítica musical, matérias de imprensa e outros tipos de fontes escritas, foram mais utilizadas nos estudos de música popular no Brasil do que os fonogramas, partituras ou performances registradas em vídeo.

Tomar a canção popular como objeto de estudos históricos, significa construir um problema histórico que trate a canção popular como tema central. A canção popular também pode compor diferentes objetos de estudos históricos, organizando sujeitos em tempos diferentes, inclusive nas unidades de ensino da educação básica, seja como projetos ou recortes didáticos.

Por exemplo, quais foram as estratégias usadas pelo Estado Novo para fomentar o trabalhismo por meio da canção popular? Qual a relação entre a bossa-nova e o nacional desenvolvimentismo no Brasil? Por que o contexto da Ditadura Militar foi propício para a construção da MPB na segunda metade da década de 1960?

É interessante colocar que a investigação de um problema histórico que tome a canção popular como objeto de pesquisa “implicará o uso da mesma também como fonte, ainda que não como documento principal” (HERMETO, 2012, p. 29). Isso

porque a canção popular pode ser uma fonte histórica para analisar um problema do qual ela não seja o objeto explícito.

Vejamos mais um exemplo: que estratégias de resistência à Ditadura Militar foram desenvolvidas no início dos anos 1970? Uma dessas estratégias foi a composição e a veiculação de canções de caráter crítico, explicitamente políticas ou não na arte engajada. Assim, a análise desses documentos/canções pode ser uma saída para responder à esta questão.

É importante, no caso da sala de aula, ao utilizar a canção como respostas à problemas históricos, o professor evitar certos sentidos comuns. No caso da questão anterior, seria muito conveniente trabalhar as músicas de protesto de Chico Buarque, Geraldo Vandré e Milton Nascimento. Entretanto, o levantamento dessas mesmas fontes para o mesmo problema, acaba nos trazendo algumas confusões.

Uma dessas problemáticas, que não foram somente os representantes da MPB5 que fizeram músicas de protesto ou tiveram suas canções censuradas pelo aparelho repressor do Estado na época. Araújo (2002) aduz que a música cafonã também protestou à sua maneira e também tiveram suas canções censuradas.

Segundo Napolitano (2005, p. 70) a MPB foi germinada ainda na bossa nova, mas teve seu ápice entre 1964 e 1968. Para o autor foi uma instituição que reinventou a tradição, conquistou público e crítica, e reorganizou o mercado na década de 1960. A MPB articulou não só a tradição e modernidade, mas aliou também interesses comerciais e ideológicos. Hermeto (2012, p. 114) diz que mais do que um gênero, a MPB é um mosaico de formas, temas e sons que não pode ser definido como uno. Ainda que no início apareceu como herança da bossa nova e ter feito muita oposição aos tropicalistas, Caetano e Gil, após o exílio foram incorporados ao gênero. Até porque para o regime militar, tanto as letras políticas e socialmente engajadas de Chico Buarque ou de Vandré, assim como as atitudes iconoclastas de Caetano e Gil eram inimigas do Governo.

Entretanto, nesse mesmo período histórico, havia também, a dita “música cafonã”. Eram canções de artistas que representavam as camadas populares, não dominavam os códigos da música erudita, tiveram um processo precário de escolarização e produziram canções que se tornaram sucesso nas rádios AM e eram

cantadas em todo país. Para Paulo César de Araújo, artistas como “Odair José, Agnaldo Timóteo e Waldick Soriano incomodavam a Ditadura Militar tanto quanto Chico Buarque ou Caetano Veloso” (ARAÚJO, 2002, p. 82).

Odair José, no ano de 1973, lançou a canção “Uma vida só (Pare de tomar a pílula)”. Entretanto, na ocasião, o governo estava empenhado numa campanha de controle de natalidade, onde foram inaugurados vários postos de distribuição de pílulas no Brasil inteiro. Exatamente no auge da campanha, a música citada ocupava o primeiro lugar das paradas nas rádios. A censura logo a vetou.

Por trás desses discursos estava a ideia básica que norteava as elites brasileiras naquele momento: em vez de dividir o bolo, tentava-se diminuir o número de bocas dispostas a comê-lo. Mas com o lançamento da música de Odair José armou-se um cenário para um embate digno das melhores trincheiras: de um lado, uma campanha apoiada pelo governo militar pedindo à população “Tome a pílula”; de outro, uma canção do rádio dizendo “Pare de tomar a pílula”. Provavelmente alertado para o que poderia ser uma espécie de conclamação à desobediência civil e também porque em um “reinado de terror e virtude” não são toleradas referências explícitas à sexualidade, o governo decretou a proibição do disco de Odair José em todo território nacional. (ARAÚJO, 2002, pp .63-64).

“Tortura de amor” (1962) de Waldick Soriano e “Meu pequeno amigo” (1974) de Fernando Mendes são alguns exemplos de canções “cafonas” que foram censuradas e que não faziam e nem fazem parte do panteão da MPB. O professor que for trabalhar canções em sala de aula deve estar a par dessas discussões.

Outro clichê bem comum é que quando se fala em censura e Estado Novo, automaticamente se lembra do samba “Bonde de São Januário”, de Ataulfo Alves e Wilson Batista (1940). O samba foi censurado, pois a letra dizia: “*O bonde de São Januário/ leva mais um sócio otário/ só eu não vou trabalhar*”. Depois da intervenção do Departamento, a mensagem mudou: “*o bonde de São Januário/ leva mais um operário/ sou eu que vou trabalhar*”.

Através dessa letra pode-se refletir com os alunos sobre como o trabalho era um forte instrumento de integração das massas trabalhadoras na política, e como a figura do “malandro” atrapalhava nesse objetivo. Entretanto, não se deve pensar

que todo samba produzido durante o período, ou estava a serviço do ideário Getulista, como propaganda do governo, ou fazia menção à malandragem.

O “embate” musical entre Noel Rosa e o já citado Wilson Batista ilustra bem a quebra desses clichês sobre o tema. Noel fazia parte de um grupo de sambistas que nem era mero instrumento de propaganda para o Estado getulista e nem apologista da malandragem. Era um grupo “de preocupações nacionalistas e que se ocupava em legitimar o samba como arte, e o ofício do samba como trabalho”. (HERMETO, 2012, p. 48).

Wilson vinha de uma camada social popular, chegando a ganhar a vida como gari. Os dois artistas polêmicos representam bem a ideia de que a canção popular, no caso, o samba, é:

[...] derivado de um encontro sociocultural que se realiza em duplo movimento: por um lado, das elites e das camadas médias escolarizadas, em processo de afirmação de valores nacionalistas, em busca das “forças primitivas” da nação; e por outro lado, das classes populares, em busca de reconhecimento cultural e ascensão social (NAPOLITANO, 2007, p. 27).

Por isso, ao trabalhar música em sala, deve-se questionar vários fatores. Quem compôs? Qual o lugar social do compositor? Em que contexto histórico esse compositor escreve? Perguntas que o historiador/ professor deve fazer às suas fontes.

Perceber a canção popular como documento histórico requer também a inclusão dela na categoria de documento/monumento. “Como elemento de cultura, as produções musicais passam por seleções conscientes e inconscientes. A indústria fonográfica escolhe o que pode ser sucesso” (HERMETO, 2012, p. 65). Ao professor, cabe o desmonte da montagem das canções, além de entender os silêncios e o que foi preservado.

“O ensino tinindo trincando”: o uso dos documentos em sala de aula

A valorização do documento como recurso indispensável ao historiador foi um fenômeno do século XIX. O trabalho do historiador seria extrair do

documento a informação que nele estava contida, sendo o objetivo maior, mostrar os acontecimentos como tinham acontecido.

A escola Positivista pressupunha uma atitude meramente receptiva e passiva do historiador em relação ao documento. Estudar a história passou a significar a versão dada pelos historiadores baseada em fontes, principalmente as escritas.

Adepto dessa visão historiográfica, o ensino de história, chamado de tradicional ou positivista, tinha objetivos bem definidos. A preocupação era: ensinar a história para explicar a genealogia da nação, isto é, transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicar o que aconteceu (SCHMIDT; CAINELLE, 2009, p.112).

Dessa forma, o documento histórico servia para a pesquisa e para o ensino como prova irrefutável do passado e que deveria ser transmitida ao aluno. O estudante, por sua vez, era visto como mero receptor passivo e preocupado em decorar o conteúdo ensinado.

Um exemplo do uso tradicional dos documentos históricos no ensino é a forma como alguns livros didáticos construíram a narrativa histórica acerca do fato que, na perspectiva de historiadores tradicionais, era considerado o acontecimento fundador da nação brasileira, “A Primeira Missa”, na obra de Victor Meireles, pintada em 1860. A narrativa construída pelo autor do livro didático era “comprovada” introduzindo, ao lado, uma imagem da cena descrita. Em vários livros didáticos, a imagem da obra de Victor Meirelles sobre a Primeira Missa no Brasil foi utilizada pelos autores como prova para reforçar, dar legitimidade e autoridade ao texto elaborado sobre este fato histórico. Determinadas imagens, ao serem utilizadas, sistematicamente, para comprovar narrativas didáticas, tornaram-se canônicas, ou seja, indicadoras de como o passado realmente aconteceu.

A par desta análise é possível dizer que as imagens não são o real, mas a representação dele. Assim, o trabalho com o documento histórico em sala de aula é importante para a desconstrução de determinadas imagens canonizadas a respeito do passado.

A utilização do documento como comprovação do real para autenticar o discurso do professor, trazia como perspectiva metodológica um ensino centrado na figura deste. O professor era quem explorava as fontes, descrevendo seus elementos e suas características com o objetivo de legitimar o que ensinava em sala de aula.

Com a propagação dos métodos da escola nova⁸, a forma de usar o documento histórico em sala de aula teve mudanças. Essa pedagogia deslocou o aluno para o centro do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor se tornasse orientador do aluno.

Fundada pelo suíço Adolphe Ferrière, a metodologia da escola nova chegou ao Brasil em 1882 com Rui Barbosa. Nesse método, a autonomia dos alunos é um ponto crucial. Para Ferrière, “o ideal da escola seria libertar o aluno da tutela do adulto, para colocá-lo sobre o direcionamento da sua própria consciência moral” (CUNHA, 2004, p. 65). No Brasil os principais representantes da Escola Nova foram Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Cecília Meireles.

No caso do ensino de história, o uso de documentos tornou-se uma forma de o professor “motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e mais dinâmico” (SCHMIDT; CAINELLE, 2009, p. 115).

Por meio da utilização do documento em sala, esperava-se que o aluno pudesse ter maior contato com as realidades passadas. O documento passou a ser instrumento didático para o professor, pois ajudaria a retirar o aluno de certa passividade diante dos conteúdos trabalhados e tornassem as aulas mais atraentes.

Entretanto, apesar de uma mudança no tratamento didático, o documento ainda permaneceu com o significado tradicional, uma prova irrefutável do real.

Somente com a já citada renovação historiográfica ocorrida com a Escola do Annales é que se repensou o uso do documento em sala de aula. Sua utilização “passou a significar um diálogo não mais somente com o passado, mas também com o presente, se desenvolvendo ainda mais o sentido de uma análise histórica.” (CUNHA, 2005, p. 71).

Essa nova concepção de documento exclui qualquer tipo de relação autoritária, como a de um ensino sempre centrado no professor. Certamente, o aluno

também não será o eixo central e independente como se o ato de conhecer fosse algo espontâneo. Nessa concepção, a relação professor, aluno e conhecimento é interativa, onde ambos pensam historicamente e se apoderam da história vivida.

O princípio da ação dialógica, proposto por Paulo Freire, também é um conceito importante para este trabalho. Vejamos o que ele diz sobre a relação professor/aluno: [...] a luta revolucionária é, também, revolução educativa e cultural. O educador (a) revolucionário (a) não são donos do saber, que não devem impor suas “verdades” ao povo, mas que sejam, também, sujeitos que se educam ao educar. Que passam a assumir uma nova forma de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo. (FREIRE, 1997, p. 48).

O trabalho com o documento em sala exige do professor que ele próprio amplie sua concepção de fonte. Ele deverá introduzir o aluno no entendimento de fontes orais, uso do cinema, fotografias e, claro, canções. Nessa perspectiva, os documentos devem responder às indagações e problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. Sempre respeitando uma relação horizontal de aprendizagem, onde o educador que ensina também aprende.

Após essa breve recapitulação sobre os tratos dos documentos históricos por historiadores na pesquisa e por educadores em sala, se faz necessário uma análise num sentido mais pedagógico.

Bitencourt (2004) considera que há, basicamente, dois tipos de material didático: os suportes informativos e os documentos. Os suportes informativos têm enfoque pedagógico explícito e correspondem a todo discurso, veiculado em qualquer suporte, produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Já os documentos dizem respeito aos saberes escolares, mas que no ato educativo são apropriados com finalidade didática. Dessa forma, a canção popular brasileira no contexto das práticas de ensino de história, deve ser considerada um documento.

Quando um professor seleciona determinado documento para compor seu planejamento didático, apresentando-o aos alunos, é fundamental que analise em várias perspectivas e dimensões. O objetivo é fazer com que os estudantes interajam

melhor com a narrativa histórica, de forma que compreendam o documento como produto de uma determinada cultura e contexto histórico.

Essa pode ser uma forma de o professor atuar como mediador do processo de construção das capacidades cognitivas que permitirão aos alunos autonomia para realizar uma “leitura histórica de mundo” e “pensar historicamente”, visto que um dos objetivos desse trabalho é estudar a canção popular brasileira também como fomentadora de uma consciência histórica em sala de aula.

Bittencourt (2004, p. 333) também nos adverte que o uso de documentos nas aulas de história justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.

Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2003) colocam que o papel do professor é estabelecer a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando. Sendo assim, a utilização dos documentos em sala, deve ser pensada no sentido de fomentar uma consciência história entre os alunos.

A canção popular brasileira é um dos instrumentos para essa conscientização histórica. Mas o uso da música como documento em sala não deve ser feito de forma aleatória.

O uso da canção como um instrumento para a consciência histórica também é um duplo processo, pois canções feitas num passado não tão distante ainda fazem sentido e explicam muito sobre realidades atuais. Em contrapartida, canções feitas atualmente explicam muito sobre tempos que já passaram. Vamos para um exemplo prático.

Novamente, vamos pensar em uma história-problema para começar a se pensar numa metodologia perante tudo o que foi dito. No caso, o exemplo é sobre o pós-ditadura militar: “quais as permanências institucionais após o período militar?”

Carlos Fico (2003) coloca que em 1967 o governo criou a Inspeção das Polícias Militares (IGPM) subordinada ao exército. Com o aumento da resistência ao regime, as polícias militares sofreram intervenções, sendo nomeados vários oficiais

do exército para comandá-las. Esse treinamento militar para as polícias deixou profundas marcas presentes até hoje, como a hierarquia e a truculência.

Uma canção que exemplifica a polícia como uma herança do regime ditatorial é a música “Tribunal de Rua” (1999) do grupo carioca O Rappa. A letra, inspirada em fatos reais, refere-se a uma reportagem que foi ao ar em 31 de março de 1997, no Jornal Nacional da Rede Globo, que mostra um grupo de policiais militares extorquindo dinheiro, humilhando, espancando e executando pessoas numa blitz na Favela Naval, em Diadema, na Grande São Paulo¹.

Tribunal de rua ²

(Marcelo Yuka, 1999)

A viatura foi chegando devagar
 E de repente, de repente resolveu me parar
 Um dos caras saiu de lá de dentro
 Já dizendo, aí compadre, você perdeu
 Se eu tiver que procurar você tá fodido
 Acho melhor você ir deixando esse flagrante comigo
 No início eram três, depois vieram mais quatro
 Agora eram sete samurais da extorsão
 Vasculhando meu carro
 Metendo a mão no meu bolso
 Cheirando a minha mão
 De geração em geração
 Todos no bairro já conhecem essa lição
 Eu ainda tentei argumentar
 Mas tapa na cara para me desmoralizar
 Tapa na cara pra mostrar quem é que manda
 Pois os cavalos corredores ainda estão na banca
 Nesta cruzada de noite encruzilhada
 Arriscando a palavra democrata
 Como um Santo Graal
 Na mão errada dos homens
 Carregada em devoção
 De geração em geração
 Todos no bairro já conhecem essa lição
 O cano do fuzil,
 Refletiu o lado ruim do Brasil
 Nos olhos de quem quer
 E quem me viu, único civil
 Rodeado de soldados
 Como se eu fosse o culpado
 No fundo querendo estar
 A margem do seu pesadelo
 Estar acima do biótipo suspeito

¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Favela_Naval Acesso em 22 nov. 2019.

² O Rappa. Tribunal de Rua, Warner Music, 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fN3R-KhrdBI>.

Mesmo que seja dentro de um carro importado
 Com um salário suspeito
 Endossando a impunidade
 À procura de respeito
 (Mas nesta hora) só tem (sangue quente)
 E quem tem costa quente
 Pois nem sempre é inteligente
 Peitar o fardado alucinado
 Que te agride e ofende para te levar alguns trocados
 Era só mais uma dura
 Resquício da ditadura
 Mostrando a mentalidade
 De quem se sente Autoridade
 Nesse tribunal de rua

A canção foi composta num momento em que se discute a eficiência e os abusos da Polícia Militar no Brasil. Cinco anos após a chacina no Carandiru, um novo escândalo vem à tona expondo a polícia. Marcelo Yuka, compositor da canção, nasceu no Rio de Janeiro e sempre conheceu bem a realidade das favelas. Suas canções são normalmente críticas sociais. A banda O Rappa, a qual Yuka era baterista, surgiu na comunidade do Engenho Novo no Rio de Janeiro e conheceu de perto a truculência da polícia na favela. Feito um panorama da canção, fazer a análise da letra se torna mais fácil:

A viatura foi chegando devagar
 E de repente, de repente resolveu me parar
 Um dos caras saiu de lá de dentro
 Já dizendo, aí compadre, você perdeu
 Se eu tiver que procurar você tá fodido
 Acho melhor você ir deixando esse flagrante comigo
 No início eram três, depois vieram mais quatro
 Agora eram sete samurais da extorsão
 Vasculhando meu carro
 Metendo a mão no meu bolso
 Cheirando a minha mão

A canção começa com a narração da cena. A letra é falada, característica do rap, criando uma sonoridade típica do ambiente da periferia.

*De geração em geração
 Todos no bairro já conhecem essa lição*

No refrão, fica muito claro que o autor percebe essa “blitz” policial como algo comum na comunidade e que todos já sabem como funciona.

Eu ainda tentei argumentar
Mas tapa na cara para me desmoralizar
Tapa na cara pra mostrar quem é que manda

Na última parte o autor reconhece que o tribunal de rua feito por policiais é um resquício do período ditatorial e mais, é algo frequente enfrentado todos os dias por moradores de áreas periféricas do país. A análise da parte instrumental da canção também é importante: o som da cuíca, instrumento afro-brasileiro mais utilizado no samba, está presente na canção desde o princípio, simulado pelo equipamento eletrônico do DJ. Exatamente por ser um instrumento de origem afro, o som simulado da cuíca na música, nos lembra quem mais sofre com as “batidas” policiais nas favelas: os negros.

Problematizar com os alunos o papel da polícia na sociedade é levantar questionamentos que, muitas vezes, permeiam a própria realidade dos estudantes. Este é só um exemplo de como o professor pode contribuir na formação de uma consciência histórica na sala de aula trabalhando a canção popular brasileira.

Como já foi sugerido, ao analisar uma canção em sala, o professor deve pensar no compositor e no intérprete, aqui chamados de cancionistas e performers.

Na elaboração da canção popular como produto cultural, os cancionistas desenvolvem a tarefa de produzir o encontro entre melodia e letra, por isso são os sujeitos primeiros do processo. Pensando a canção como uma forma específica de junção entre melodia e texto, Tatit (2002) atribui ao cancionista uma especificidade:

[...] ele é o sujeito que consegue usar a melodia para convencer o público daquilo que apenas a simplicidade ou a dureza do texto escrito (ou dito) não teriam condições de fazer. E por outro lado, é capaz de usar o texto para atingir o público com significados que a abstração do som ou a complexidade da harmonia não conseguiria sozinha (TATIT, 2002, p.10).

Assim, o cancionista é definido como um malabarista: “aquele que equilibra melodia e texto por meio da grandeza do gesto oral que cria uma obra perene com os mesmos recursos utilizados para a produção efêmera da fala cotidiana” (TATIT, 2002, p.11).

E sobre a atuação dos performers, o que dizem os estudiosos da canção sobre estes sujeitos? São categorizados como instrumentistas e cantores, são eles que

determinam o formato final da canção³. Muitas vezes, os performers imprimem sua marca na canção de tal forma que passam a ser tratados, eles próprios como cancionistas – muitos deles nunca tendo se dedicado ao ofício de compor. Especialmente os cantores, porque é em torno da sua figura que a indústria fonográfica foca, em grande medida.

Segundo Miriam Hermeto (2012, p. 53) a performance vocal e corporal do cantor tem tamanho peso, junto com o arranjo e sua execução musical, que costuma atribuir sentidos marcantes à canção popular. Tomemos como exemplo a canção “Homem com H” (1981), autoria de Antônio Barros, mas famosa na voz de Ney Matogrosso. Na letra da canção, o narrador conta que sua mãe, durante a gravidez, desejava ter um filho homem. E se apresenta, afirmando sua masculinidade, Vejamos:

Mamãe, aqui estou/ sou homem com H/ e como sou! / nunca vi rastro de cobra/ nem couro de lobisomem/ se correr o bicho pega/ se ficar o bicho come/ porque eu sou é homem/porque eu sou é homem/menina eu sou é homem/ menina eu sou é homem/⁴.

A performance de Ney Matogrosso, vocal e corporal, realça a ironia e o humor da canção, tornando-as marca registrada. O contraste entre letra e voz é interessante: a voz do intérprete tem um tom mais agudo do que a média masculina, o que soa dissonante do vigor com que cada verso é dito, criando uma ambiguidade.

A canção “Brasileirinho” foi composta por Waldir Azevedo, considerado um dos maiores chorões de seu tempo, e ficou famosa na voz da “Rainha do Choro” Ademilde Fonseca, tornando-se campeã em vendas de discos:

“Brasileirinho”, o primeiro sucesso, é uma composição diferente da maioria dos choros da época, o que causou impacto. De andamento rápido e melodia aguda, chama atenção principalmente por sua alegre vivacidade. Composto em 1947, a partir de um tema desenvolvido sobre a corda ré (prima) do cavaquinho, já havia sido muitas vezes executado na rádio antes de chegar ao disco (SEVERIANO, 2013, p.313).

³ Ver mais sobre performers e cancionistas em: HERMETO, Miriam. Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. e TATIT, Luiz. O cancionista: composições de canção no Brasil. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

⁴ Ney Matogrosso. Homem com H, Ariola Discos, 1981.

O cancionista Waldir Azevedo chegou ao auge do sucesso em 1951, com carreira de projeção nacional e internacional. Em 1979, viveu um último momento de glória, antes de morrer: ganhou um espetáculo em sua homenagem, com presença de personalidades da música, no Teatro Municipal de São Paulo. “Brasileirinho” foi sucesso, tendo sido regravada por vários outros artistas.

Brasileirinho

Waldir Azevedo⁵

O brasileiro quando é do choro/ é entusiasmado quando cai no samba/ não fica abafado e é um desacato/ quando chega no salão/ não há quem possa resistir/ quando o chorinho brasileiro faz sentir/ ainda mais o cavaquinho/ com um pandeiro e um violão na marcação/ brasileiro chegou e a todos encantou/fez todo mundo dançar/ a noite inteira no terreiro/até o sol raiar/ e quando o baile terminou/a turma não se conformou/brasileirinho abafou/até o velho que já estava encostado/nesse dia se acabou!/para falar a verdade/ estava conversando com alguém a respeito/ e ao ouvir o grande choro/ eu dei logo um jeito/e deixei o camarada falando sozinho/ gostei, pulei/ dancei, pisei até me acabei/ e nunca mais me esquecerei o tal chorinho/ brasileiro!/

Uma dessas versões, para fazer uma comparação de performance, foi a dos Novos Baianos, presente no álbum “Caia na estrada e perigas ver” (1976). O choro foi reinterpretado a partir da proposta do grupo. A canção é toda executada em andamento acelerado, a guitarra de Pepeu Gomes faz o famoso solo e destaque também, para o vocal de Baby do Brasil, que traz uma nova forma à canção.

Essa proposta de mudança de timbres e de forma de narração se faz explícita quando, ao cantar a letra pela segunda vez, a intérprete substitui algumas palavras de um dos versos do choro: “cavaquinho” por “guitarra”, “pandeiro” por “bateria” e “violão” por “baixão”. A intenção era propor uma atualidade, na época para a canção dos anos 40⁶.

Como recurso didático, seria interessante passar as duas versões de “Brasileirinho” e promover um debate sobre a canção, identificando os instrumentos que compõem cada um dos dois arranjos. Na versão de Waldir, o choro e suas modulações são base da canção; com os Novos Baianos, a música ganha um “swing” típico do grupo da Bahia. O professor também pode, através da análise das canções,

⁵ Waldir Azevedo e Ademilde Fonseca. *Brasileirinho*, Continental, 1950.

⁶ Novos Baianos. *Brasileirinho*, Tapeçar, 1976.

debater sobre quais as representações de “Brasil”, “brasileiro” e “brasilidade” cada versão apresenta.

Conhecer o cancionista e o(s) performer(s) da canção popular brasileira leva os sujeitos do processo ensino/aprendizagem a compreender qual o sentido da canção. O professor que for utilizar a canção no ensino de história deve estimular os alunos a buscarem este conhecimento. A canção deve ser analisada em todos os aspectos, principalmente se se quer fomentar uma consciência histórica em sala de aula.

Os documentos tornam-se importantes “como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2004, p. 328) desde que o professor não pretenda que o aluno se transforme em um pequeno historiador, pois para os historiadores, os documentos têm outra finalidade.

Entretanto, a autora salienta que, de maneira geral, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos. A canção popular é um documento muito viável para fomentar o desenvolvimento de uma consciência histórica em sala de aula. Entretanto, o professor que se dedicar a utilizá-la dessa forma também precisa estar a par da história da música brasileira, a historiografia e os contextos históricos que giram em torno da canção que se pretende trabalhar com os alunos.

Considerações finais

As mudanças ocorridas no ensino de história nas últimas décadas levaram a um equívoco na modernização do ensino. Entendeu-se que era necessário introduzir máquinas para que as aulas fossem mais dinâmicas, multiplicando-se assim, o uso de retroprojetores e data-shows em sala de aula.

Entretanto, uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com os atuais meios audiovisuais e pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando somente o giz, professor e aluno. Podem-se utilizar os meios novos, é claro, mas é a própria concepção de ensino de história que deve ser repensada.

O primeiro passo para resolver esse equívoco no ensino - onde é comum achar que quanto maior o uso de tecnologias em sala, melhor será o ensino/aprendizado em sala de aula - é diminuir a distância entre academia e a escola. O que se verifica é que na maioria dos cursos de licenciatura em história persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor.

A dicotomia entre ensino e pesquisa deve ser superada e deve-se formar o professor-historiador, pois a escrita da história acompanha o ensino e o bom professor analisa suas fontes o tempo inteiro, pesquisa e estuda cada vez mais para estar a par e contribuir com questões historiográficas.

Quando se analisa a canção popular brasileira como documento histórico a ser utilizado em sala de aula, propõem-se novas práticas e possibilidades de ensino, pautadas nos avanços das pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Claro, músicas têm sido utilizadas com frequência como recuso de didático no ensino de história, entretanto, este trabalho pensa a canção popular brasileira enquanto fonte fomentadora de uma consciência histórica.

Sintonizar os jovens do ensino médio de seu papel na história, principalmente se pertencerem a uma classe social baixa, utilizando linguagens (como a canção) inerentes ao próprio meio deles, é a responsabilidade social do educador.

O professor deve perceber que, sem uma reflexão sobre a mudança contínua e as permanências necessárias, a atividade do educador torna-se insuportável com o passar dos anos. Continuar descobrindo coisas na área da docência pode ser uma forma de diminuir esse desgaste.

Os apontamentos e análises feitas neste estudo estão diretamente ligados a uma preocupação com o ensino da história, de torná-lo mais significativo e prazeroso para os alunos. Pretende-se, principalmente, por em diálogo as teorias que ensinam na Universidade e a vivência em sala de aula.

Percebemos que a canção popular é documento/monumento, onde o professor-historiador deve “desmontar para remontar” as condições de produção das fontes históricas. Após analisar a noção de documento histórico, percebemos a canção enquanto fonte.

O professor que escolher trabalhar a canção popular brasileira em sala de aula deve estar ciente das discussões historiográficas sobre a música brasileira e sua trajetória. O objetivo principal era perceber a canção como instrumento da ação dialógica e fomentadora de uma consciência histórica.

Dependendo do trato que o professor der à canção popular/documento no ensino de história, pode-se fomentar uma consciência histórica entre os alunos, contribuindo com eles no “pronunciar o mundo”, diria Paulo Freire. Repensar, todo o tempo, novas linguagens e os meios que levam a esse pronunciar, é tornar o ensino mais honesto, consciente e, principalmente, revolucionário.

Referências

ALONSO, Gustavo. *Quem não tem suingue morre com a boca cheia de formiga: Wilson Simonal e os limites da memória tropical*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ARAÚJO, Paulo César de. *Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de história e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. *Roteiro*, v.36, n.1, p.55-80, jan./jun. 2011.

BAIA, Silvano Fernandes. *A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)*. São Paulo: USP, 2011.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, v.3.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história: seu passado e seu futuro. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incerteza e inquietude*. Patrícia Chittoni Ramos (Trad.). Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 6ª ed. Niterói: Cortez, 2005.

DAPIEVE, Arthur. *Brock: o rock brasileiro dos anos 80*. 4ªed. São Paulo: Editora 34, 2015.

FICO, Carlos. *História do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Luiz Felipe Baeta Neves (Trad.). 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERMETO, Miriam. *Canção Popular Brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HOBBSAWM, Eric. O sentido do passado. In: *Sobre história*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2003.

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

_____. A historiografia da música popular brasileira (1970-1990): síntese bibliográfica e desafios atuais da pesquisa histórica. Uberlândia: *Artcultura*, v.8, n.13, p.137-150, jul/dez. 2006.

_____. *A síncope das ideias: a questão da tradição na música popular brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e Educação*. Canoas: Contexto, 2000.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 43-75.

RUSSEN, J. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001.

SCHMITD, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLE, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção pensamento e ação na sala).

SCHMITD, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano das aulas de história. In: *Cadernos Cedes*, Campinas vol. 25, n. 67, p 297-308, set./dez. 2005. 83

SOUZA, Ana Inês. *Paulo Freire: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composições de canção no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. *O século da canção*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Vozes, 1974.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense. In: *O Nacionalismo e o popular na cultura brasileira (música)*. São Paulo: Brasiliense, 1983, pp. 45-77.

[LINKS CONSULTADOS]:

AZEVEDO, Waldir. *Brasileirinho*. Música Brasileirinho (1949). Intérprete: Waldir Azevedo. YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=uIccry2wHs8>

_____. *Brasileirinho*. Música Brasileirinho (1949). Intérprete: Baby Consuelo, 1976. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XybpB6LiuRg>

YUKA, Marcelo. *Tribunal de Rua*. Música Tribunal de Rua (1999). Intérprete: O Rappa, 1999. YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=nYxvfSVJMOM>.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Favela_Naval