

REGISTRO E REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO: A MÚSICA POPULAR NA AULA DE HISTÓRIA

KATIA MARIA ABUD*

RESUMO: As linguagens alternativas têm sido utilizadas como um importante recurso didático para a aprendizagem de história. Entre essas linguagens, a música popular tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela o registro da vida cotidiana, na visão de autores que observam o contexto social no qual vivem. As representações sociais de autores e intérpretes serão instrumentos na transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, porque como registros são evidências, restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos.

Palavras-chave: Representações sociais. Conceitos. Compreensão histórica. Música popular.

REGISTERS AND REPRESENTATION OF EVERYDAY LIFE: POPULAR MUSIC IN HISTORY CLASSROOMS

ABSTRACT: Alternative languages have been used as an important didactic resource for History learning. Among these languages, popular music has its space as an instrument that reveals registers of everyday life according to the vision of authors who observe the social context in which they live. The social representations of authors and interpreters will help transform spontaneous concepts into scientific concepts, because as registers, they are evidences, rests that the past left behind. They make historical comprehension easier for students through the empathy established between these and the people who lived in other historical contexts.

Key words: Social representations. Concepts. History understanding. Popular music.

* Professora de Metodologia de Ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* kmabud@usp.br

As mudanças de paradigmas do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico escolar, permitem que este também reelabore os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história ao saber apreendido na vivência cotidiana de cada um. Imagens e objetos vistos e observados; letreiros, textos, cartazes, pichações lidos de passagem; audição de músicas; a conversa trocada com amigos; tudo isso tem se constituído em linguagens da história, e de fontes para o conhecimento histórico acadêmico passam a ser recursos didáticos para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. Como a significação do conceito no conhecimento escolar não corresponde à significação do mesmo conceito no saber acadêmico, no processo de aprendizagem as fontes se transformam em recursos didáticos, na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da história ensinada. Isso acontece quando se dá a divisão do conhecimento em campos de saber delimitados e em práticas de aprendizagem especializadas que levam à despersonalização do conhecimento, com a finalidade de permitir a sua retomada em programas e planejamentos (Develay, 1999, p. 19).

A observação, a leitura, a audição de documentos aleatórios, informais, são importantes para as representações sociais dos alunos que são intimamente ligadas aos conceitos espontâneos desenvolvidos nas interações sociais imediatas, transformados, em situações formais de aprendizagem, em conceitos científicos. O conceito de representação social, entendido como um corpo organizado de conhecimentos graças aos quais os homens tornam inteligível o mundo físico e social, se integram a grupos e promovem trocas em suas relações cotidianas (Moscovici, 1979, p 17-18), permite que se elabore uma perspectiva de análise para a construção do conhecimento histórico pelo aluno, ao estabelecer as relações entre o sujeito individual, no caso o aluno, e a sociedade na qual vive. Em sociedades cada vez mais complexas, como a contemporânea, na qual a comunicação cotidiana é cada vez mais mediada pela comunicação de massa, as representações e símbolos podem se tornar a matéria mesma sobre a qual se assenta a definição das ações dos indivíduos (Guareschi & Jovchelovitch, 1999, 17-25).

As chamadas linguagens alternativas para o ensino de história mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo. Imagem esta que acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário.

Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. Donas de identidades próprias, as linguagens exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de história.

Há que se diferenciar, ao utilizar qualquer das formas de linguagem, a formação da informação. Na maior parte das vezes, busca-se o maior número de informações sobre um fato histórico, um personagem. A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado. No entanto, as linguagens são pouco utilizadas para a formação, que só pode ocorrer quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende. A formação é um processo de produção no qual se destacam dois aspectos: o primeiro é o das operações mediante as quais o conhecimento é gerado e o segundo são os condicionantes que facilitam a geração desse conhecimento. Dessa maneira, a utilização das linguagens auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como os enumerados por Jean Peyrot (apud Moniot, 1993, p. 21):

- transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva;
- formar a capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes – que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância;
- analisar uma situação – aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação – que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento;
- formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum.

Os efeitos sociais da aprendizagem de história se sintetizam e se consolidam na consciência histórica que, segundo Rüsen, é a forma de

consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática: “se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57).

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos.

A aproximação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos é facilitada pela utilização de outros conceitos importantes para a compreensão da história, como o de empatia histórica e o de evidência. Segundo Peter Lee (2003, p. 19-36), “a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram”.

Já o conceito de evidência “encoraja o uso de vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu” (Ashby, 2001, p. 37-58).

A produção cultural, que se expressa por meio de diferentes linguagens, transforma-se em evidência quando, de material original, isto é, de produção não-intencional para finalidades pedagógicas, passa a ser um instrumento para o desenvolvimento de conceitos na aula de história. Nessa perspectiva, este *paper* propõe um trabalho didático, no qual as letras de músicas populares sejam colocadas como evidências de fatos históricos. Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída. Serão também instrumentos para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social.

Não é raro se encontrar em obras didáticas letras de música popular para ilustrar determinados conteúdos conceituais (por exemplo, *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque, no capítulo que trata das cidades gregas; *Apesar de você*, do mesmo autor, sobre a recente ditadura brasileira). O trata-

mento que tem sido dado a tais letras é no máximo o que se daria a um documento literário. As propostas de análise para os alunos são fundamentalmente as que orientam para extração de informações, desprezando outros aspectos da formação, pois há que se levar em conta as simbologias, as figuras de linguagem presentes na construção literária das letras. Luis Tatit (2004, p. 41) nos lembra que “o canto sempre foi uma dimensão potencializada da fala. (...) a fala contém suas próprias leis que interagem continuamente com as leis musicais, gerando aquilo que depreendemos como relações de compatibilidade entre melodia e letra”.

Assim, por meio da linguagem oral cotidiana, veicula-se um conteúdo que depende da base acústica inscrita nos fonemas e nas entonações, mas não há necessidade de preservação da sonoridade – a fala se torna autônoma enquanto canto e autores e intérpretes mandam recados, criam polêmicas, fazem declarações ou reclamações de amor, comentam o dia-a-dia, produzem tiradas de humor. Registram, enfim, o que acontece ao redor do sujeito que escreve e interpreta a obra musical.

O registro, tratado como documento histórico em linguagem alternativa, é um instrumento para o desenvolvimento de conceitos históricos e para a formação histórica dos alunos, conduzindo-os à elaboração da consciência histórica, tal como Rüsen a concebe. Tomemos, como exemplo, *Três apitos*, de Noel Rosa, de 1933 (extraído de <<http://www.musicasmaq.com.br/tresapit.htm>>):

Quando o apito da fábrica de tecidos
Vem ferir os meus ouvidos
Eu me lembro de você.

Mas você anda sem dúvida bem zangada
E está interessada
Em fingir que não me vê.

Você que atende ao apito
De uma chaminé de barro,
Por que não atende ao grito tão aflito
Da buzina do meu carro?

Você no inverno
Sem meias vai pro trabalho,

Não faz fé com agasalho,
Nem no frio você crê.

Mas você é mesmo
Artigo que não se imita,
Quando a fábrica apita
Faz reclame de você...

Mas o que você não sabe
É que enquanto você faz pano
Faço junto do piano
Esses versos pra você

À primeira vista, o que se tem é uma declaração de amor do autor a uma tecelã e o pano de fundo é o processo de industrialização. No Brasil, o período posterior à Primeira Guerra foi marcado pela expansão industrial e, nos anos 1930, as fábricas apareciam como contraponto do mundo rural, como a principal característica do mundo urbano. A oposição entre o urbano e o rural no século XX se expressaria por meio de diferentes elementos, dos quais um dos mais significativos se encontra já no próprio título da música: o apito da fábrica, que disciplina o tempo do trabalho, relacionando-o ao relógio e não ao tempo da natureza. As fábricas de tecido foram um dos primeiros tipos de indústrias a se estabelecerem nas cidades brasileiras. Nestas fábricas, o operariado era predominantemente feminino. Não causa estranheza, portanto, que ele se dirija a uma moça que “faz pano”.

Outros tipos de mudanças ocorriam na sociedade. O comentário sobre a ausência de meias, mais do que o frio que possa sentir a personagem, liga-se a mudanças no comportamento feminino. No final da segunda década daquele século, nas grandes cidades brasileiras, especialmente na capital da República, a ditadora da moda, as mulheres abandonavam o uso das grossas meias de algodão, que escondiam suas pernas. Vale lembrar que o fato, que provocou grandes reações, foi também assunto do compositor João de Barro, que fez para o carnaval de 1933 uma marchinha para a “Moreninha da praia”:

Que anda sem meia
Em plena avenida

Varia como as ondas
O teu coração

A relação entre o fato de não usar meias e ser volúvel fica bastante evidente.

Mais um elemento novo, que fora introduzido na vida urbana burguesa, o automóvel também se faz presente na letra da música de Noel Rosa. Símbolo de *status* e de abastada posição social, produzido no exterior, o automóvel, mais que um meio de transporte, era um instrumento de entretenimento. Com ele se fazia o curso carnavalesco e rodar pelas avenidas litorâneas em automóvel substituiu, para os rapazes das famílias ricas, o antigo *footing*.

Não se pode pensar que todas as referências sejam propositais. O autor e suas canções estavam inseridos em um determinado contexto que influenciava e aparecia consciente ou inconscientemente em sua obra. Essas canções estavam repletas de características do mundo burguês, criticando seus valores e simbologias. Por meio da ironia e da paródia, a realidade social tomou forma nos versos, característicos da visão de mundo do compositor.

Resta ainda enfatizar que a letra se casa com a melodia que, nesse samba-canção, se inicia com uma seqüência de quatro semitons ascendentes que representam um lamento, salientado pelo próprio ritmo que a complementa. Essa semitonalidade está presente na canção, em certos momentos abrindo para notas mais altas, demonstrando uma tentativa de suplantar o barulho produzido pela máquina de tecer, na qual se debruça aquela a quem a canção se dirige. No último verso de cada estrofe, a melodia adquire um tom mais alto durante um compasso e depois desce até o final, salientando a aflição do autor por não ser ouvido e não estar integrado ao mesmo mundo que sua amada (Bicca Jr., 2001).

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desvian-

do-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da “história integrada”.

Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica, que “vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação à determinada situação” (Duarte, 2005).

Recebido em maio de 2005 e aprovado em setembro de 2005.

Referências bibliográficas

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.) *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 37-58.

BICCA JUNIOR, R.L. *Coisas nossas: a sociedade brasileira nos sambas de Noel Rosa*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/print/debates/>>. Acesso em: ago. 2004.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF, 1999. p.19.

DUARTE, M.J.F. *Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de ensino médio*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 17-25.

LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

MONIOT, H. *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993. p. 21.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huelma, 1979. p. 17-18.

RÜSEN, J. *A razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001. p. 57.

TATIT, L. *O século da canção*. São Paulo: Ateliê, 2004. p. 41.