

ENTRE ARPEJOS E AMPULHETAS: A MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO IFPB CAMPUS ITAPORANGA

*José Maxsuel Lourenço Alves*¹²¹

IFPB – UFPE

Jmaxsuel17@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, discutimos a experiência de ensino aprendizagem através de uma sequência didática sobre a história do Brasil colonial, especialmente a respeito do recorte ameríndio, e suas heranças contemporâneas. Ele se deu a partir do estudo, em sala de aula, de duas canções: O que foi feito de vera (de Vera), de Fernando Brandt, Marcio Borges e Milton Nascimento e Um índio, de Caetano Veloso. As canções foram analisadas e interpeladas tanto pelos dados historiográficos recorrentes sobre o conteúdo, quanto pela consulta das informações oficiais sobre a política indigenista atual no site da Funai. Para a operacionalização das suturas entre textos de origens distintas utilizamos o aparato conceitual da análise do discurso produzido por Chartier com os conceitos indissociáveis de práticas de leitura, apropriação e comunidades de leitores. Por fim, discutimos sobre a necessidade de entendermos a história vinculada ao seu presente, às questões políticas e culturais atuais, e, conseqüentemente, como uma produção perene.

Palavras-chave: História Colonial; Música; Estratégias Didáticas.

É lugar comum, na produção historiográfica atual, a compreensão de que aquilo que escreve o historiador é o resultado do encontro entre os tempos. Como tanto nos incitou a pensar Michel de Certeau, na Operação historiográfica (1982), as questões do presente sopram o vento leste, aquele que na mitologia grega cria as tempestades, sobre o passado; enquanto isso, neste mesmo passado, no qual vemos apenas a cinza, uma vez que tocado por este sopro, arde a brasa (HUBERMAN, 2012). Escrever a história, neste sentido, é esta tessitura feita de choques e cruzamentos entre temporalidades, espacialidades, representações e questões. Distante, dos ideais de apreensão e literal tradução do real, a história hoje apresenta-se como o resultado do encontro entre a subjetividade do historiador e os nervos expostos do presente, que uma vez por ele tocados dão a sentir as dores e delícias; os nós, as tensões e os tesões que voltam a inflamar no corpo do tempo.

¹²¹ Bolsista do CNPQ através do doutorado no programa de pós-graduação em História da UFPE.

A criação na historiografia tornou-se imensa. As relações entre história e literatura, psicanálise, antropologia, linguística, etc. dão a seu conteúdo uma fertilidade incomensurável. Enquanto isso, os estudos da imagem e da narrativa (PAMUK, 2012), fazem da forma do texto historiográfico, cada vez mais, uma obra de arte. No entanto, entre a multiplicidade criativa que atualmente aquece a produção acadêmica e a gélida narrativa presente, de forma geral, nos livros didáticos há um abismo. Descrições, esquemas e conceitos habitam as páginas de publicações que precisam sintetizar um volume cada vez maior de informação nos limites editoriais de uma indústria, que teme os riscos mercadológicos de afrontar a cultura escolar e as suas tradições de escrita (JULIA, 2011).

Entre estes dois cenários, o professor de história do atual ensino médio trabalha como quem joga com baralhos de cores diferentes. Se opta por trabalhar com o baralho da cultura escolar, joga em terreno seguro, com os caminhos já trilhados pela sistematização de conteúdo, pelos filtros dos especialistas em editoração e em aprendizagem, pelas veredas de todo o conhecimento acumulado pela indústria editorial e pela psico-arquitetura escolar, que estão muito distantes de serem ineficazes ou desprezíveis. Ao mesmo tempo, lida com os rostos tristes de estudantes cansados pelo ritmo da cultura escolar, das rotas já tão trilhadas das aulas expositivas, de suas retas cadeiras enfileiradas, das rotas páginas de livros não-consumíveis, das rasas interpretações de textos didáticos, que presos pelos limites editoriais e curriculares eliminam a possibilidade dos mais raros devaneios. Com este baralho, as aulas tornam-se o rosário infindo de contas já conhecidas, um cenário de inevitável repetição.

Jogando com o segundo baralho, o professor tem, em tese, diante de si a multiplicidade da produção historiográfica a seu dispor, um mar bravio para os navegantes mais impávidos. Estamos falando, portanto, de um volume imenso de possibilidades e de informação para sistematizar e transpor para o universo do ensino médio. Um trabalho grande demais para um profissional que opera com as atuais condições de trabalho do ensino brasileiro. Além destas dificuldades práticas, este professor que optar por este baralho não tem garantias de que suas estratégias surtirão efeito, de que seus planos didáticos pactuam com seus objetivos e com as condições de aprendizagem dos estudantes. Dito de outro modo, será que os estudantes com quem trabalhamos conseguem, por exemplo, interpretar trechos de teses, dissertações ou mesmo de artigos acadêmicos? Teriam condições de analisar fontes primárias, como uma carta de alforria, uma lei ou um relato de viajante do século XVII? Certamente,

com a mediação necessária muitos conseguiriam, mas a insegurança ataca o planejamento daquele que embaralha estas cartas, pois jogar com elas é um desafio no nível daqueles que gostam de apostar, o que sempre implica em riscos.

Entre os dois baralhos: as terras seguras da cultura escolar e o mar bravio da produção acadêmica, o professor de história do ensino médio vive os dilemas de seu ofício. Neste texto, discutimos uma experiência que joga com os dois baralhos, que esperar ser mais uma península que uma falésia, abrindo um úmido caminho de terra cercado pelo mar. Problematizamos a experiência vivida com duas turmas do segundo ano do ensino médio do IFPB, campus Itaporanga, a partir da proposta de uma sequência didática que se baseou no uso das canções *O que foi feito deverá/ o que foi feito de Vera*, de Fernando Brandt, Marcio Borges e Milton Nascimento¹²² e *Um índio*, de Caetano Veloso, para a partir delas discutirmos a colonização brasileira e sua contemporaneidade.

CANÇÕES, ESCOLHAS E PERIGOS: SOBRE TOMADAS DE POSIÇÃO

Ante a dicotomia apresentada entre o saber acadêmico e a produção didática, encontramos na arte uma maneira de suturar as duas pontas, de criar maneiras provocadoras de discutir os temas presentes nestes dois polos, através da dimensão criativa inerente a recriação de sentidos que age no consumo do objeto artístico¹²³. Afirmamos isto, porque razão, emoção, imaginação ao invés de se separarem, se bricolam tanto na criação quanto no consumo da arte, no sentido criativo que Certeau imprimiu à palavra (1998); portanto, apropriarmo-nos, isto é, realizarmos uma leitura criativa, uma caça furtiva, um uso próprio (CHARTIER, 1999), desta potencialidade da arte é a principal estratégia pedagógica utilizada nesta experiência.

A canção popular emergiu, nesse sentido, como um objeto de estudo de potencialidade impar pois, por um lado, traz em seu interior a dimensão criativa já mencionada e, por outro, um discurso que se apropria e dialoga com pontos fulcrais da atual historiografia como a imbricação entre passado e presente, os significados

¹²² Os compositores atuaram juntos no período e compuseram a canção a partir de uma proposta de Milton Nascimento, por isto, a partir deste momento do texto mencionaremos apenas Milton Nascimento para evitar a repetição. Outro aspecto importante, é que pelo mesmo motivo a canção será mencionada apenas com seu título mais conhecido: *o que foi feito de Vera*.

¹²³ Partimos do diálogo com Didi-Huberman, neste caso, para entendermos que o consumo do objeto artístico implica necessariamente um envolvimento radical do sujeito que está diante dele. Em suas palavras, diante do objeto artístico, aquilo que vemos “só vale – só vive- em nossos olhos pelo que nos olha” (1998, p. 23).

culturais do trabalho, a necessidade da demarcação de territórios indígenas e o processo de colonização brasileira, por exemplo. Neste caso, utilizamos canções de amplo consumo popular, por terem sido gravadas várias vezes por grandes nomes da MPB, e que, por isto, acessam teias de significação, memórias e relações que os estudantes já podem conhecer, facilitando com isto a estratégia pedagógica.

As canções foram escolhidas em primeiro lugar por ambas tratarem da dimensão ameríndia de nossa história. Mas não apenas por isto, pois ambas foram produzidas por autores, que se engajaram na fabricação de um discurso de resistência à retórica oficial sobre a história nacional, agenciada pelo Regime Militar; Pois, neste período houve

uma reordenação do ensino de História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessem o programa político do governo e que os próprios professores fossem formados dentro de novas diretrizes curriculares. Essas reformas realizadas pela ditadura tinham como meta principal, reorganizar o sistema educacional então vigente, já que este era considerado ultrapassado e pouco produtivo, propício para a formação de “mentes subversivas”. (Pereira 2014 p.1)

Desse modo, seja no agenciamento de símbolos nacionais como Tiradentes, a bandeira, o hino e a independência, por exemplo; seja na substituição de disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira-OSPB; o Regime Militar pretendia tomar as rédeas do que estava autorizado a se dizer sobre a história do Brasil. Quando as canções tratam deste passado de modo distinto, elas tencionam este lugar de produção e provocam outras maneiras de agenciar o passado.

A canção o que foi feito de Vera, de Milton Nascimento, de 1978, é resultado das relações entre os integrantes do movimento musical belorizontino Clube da Esquina, homônimo ao disco 2, no qual a canção foi gravada. Ela faz uso de uma estratégia discursiva que vela a crítica, para passar pelo crivo da censura, através da complexidade das imagens construídas. Em primeiro lugar, do ponto de vista sonoro, a canção tem um arranjo que se apropriou da musicalidade de origem indígena, do Toré, seja pela forte marcação do compasso de dois tempos de sua abertura, seja pelos vocalizes. Estes últimos, caracterizam as interpretações de Milton Nascimento e, nesse caso, colocam o ouvinte num estado de concentração, que é seguido por um modo de colocar as palavras, que se aproxima de uma conversa.

É nesse sentido, que a música e a letra dialogam, pois, O que foi feito de Vera trata de uma conversa, um questionamento a um amigo, a respeito do que foi feito do

sonho desenvolvimentista dos anos 60 – “o que foi feito amigo, de tudo que a gente sonhou”-, do que vem sendo feito do presente da canção –“ hoje essa vida só cabe na palma da minha paixão”-, isto é, o Brasil sob o governo dos Militares e de como seria possível voltar a sonhar – “se muito vale o que fomos, mais vale o que será”. A partir desta constatação na canção, os autores fazem um duplo movimento no tempo, para o passado e para o futuro, o que implica numa ressignificação do lugar da história.

No primeiro caso, o amigo afirma que “é cobrando o que fomos, que nós iremos crescer”, tornando a história uma condição necessária para a produção do sonho anteriormente mencionado. Nisto o título da canção é ressignificados, pois ele aponta para o primeiro nome dado pelos portugueses às terras brasileiras: Terra de Vera Cruz. Além disso, o mesmo gesto em direção ao passado desenha imagens do cotidiano indígena – “a tribo toda reunida, ração dividida ao sol”, sua relação com a natureza – “quando o cansaço era rio, e rio qualquer dava pé” e sua religiosidade vinculada à esta mesma natureza – “e até mesmo a fé não era cena nem nada, era só nuvem no céu e raiz”.

O presente emaranha passado e futuro na canção, pois este último é apresentado como em perigo – “Devera nunca se acabe”- e para que este futuro seja melhor – “mais vale o que será”, conhecer o que se passa se torna uma necessidade. Este conhecimento tanto do passado quanto do presente, numa referência ao universo autoritário e violento dos saguões, porões e censura da ditadura, é fundamental para que o amigo não “ vá dormir como pedra e esquecer o que foi feito de nós”. Como nas imagens benjaminianas da história, na canção, é exatamente quando o presente está em perigo, que ele lança um raio que agencia a experiência do passado e tenciona o futuro (BENJAMIM, 1987). O passado, neste sentido, é o cruzamento de tempos agenciados no presente, no caso da canção um tempo cerceado pela ditadura que precisa lançar-se para um outro tempo, anterior à colonização, para pensar: o que foi e vem sendo feito da Vera e de nós, para com isto, poder sonhar com um outro tempo.

Enquanto isso, a canção de Caetano, um índio, gravada no álbum Bicho de 1977, joga de outro modo com o tempo. A canção produz uma epifania que tem como personagem principal um índio mítico, descrevendo um momento do futuro no qual teria sido “ exterminada a última nação indígena, o espírito dos pássaros, das fontes de água límpida” e este personagem viria revelar “a verdade aos povos”. Em linguagem apocalíptica a canção cria uma situação inusitada, a chegada do índio em uma estrela brilhante, bem como sua descrição (impávido, apaixonado, tranquilo, infalível e alegre)

justaposta a grandes personagens de conhecimento público (o boxeador Muhammad Ali, o personagem Peri - do romance o Guarani de José de Alencar, o ator e lutador Bruce Lee e o grupo musical Filhos de Gandhi), e a revelação da verdade, que ao invés de ser algo novo, é algo que apesar de óbvio, esteve sempre oculto.

Através dos jogos de imagens dialéticas, da justaposição de ideias, do jogo com o óbvio por todos desconhecido e a forma apocalíptica de narrar o fato, Caetano nos provoca a pensar em que lugar estão os povos indígenas hoje? Já teriam sido exterminados, junto com a natureza? Quanto tempo temos até a chegada do índio? Ao nos lançar para esta situação no futuro, o compositor nos faz pensar no presente e a retomar a trajetória do extermínio indígena no Brasil, bem como a dimensão indígena da sociedade brasileira, num momento de nossa história, no qual o seu ensino deveria fazer o elogio dos conquistadores e desbravadores.

Pensar a história do Brasil a partir do destruição das nações indígenas é ler os acontecimentos a contrapelo, como nos propõe Walter Benjamin (1987). Trata-se de pensar nossa história não mais como uma narrativa sobre a conquista, mas sim sobre a invasão e o extermínio. Trata-se de parar por um instante de olhar para o passado com empatia com os vencedores e exercer este gesto para com os oprimidos, os devastados, aqueles que não tiveram lugar na retórica da história oficial. Além disso, é vincular este passado ao presente da composição, no qual as populações indígenas continuavam sendo dizimadas durante a ditadura, no seio das campanhas de Integração Nacional. Tais campanhas propunham que a solução para o desenvolvimento era a reorganização das riquezas nacionais através da migração, portanto, era preciso povoar “uma terra sem homens”, isto é, o Norte e Centro Oeste do país (percebamos, portanto, que as populações indígenas não são contabilizadas como homens), com os “homens sem-terra”, que eram as populações expulsas do campo, especialmente do Nordeste, pelas condições de vida e de trabalho precarizadas (GUIMARÃES, 2002, 2017).

Ao usar essas canções, nessa ordem, marcamos algumas tomadas de posição. Desejamos, em primeiro lugar, pensar a história como uma produção perene, como resultado das questões do presente. Assim como as canções dialogam com os momentos de sua produção a escrita da história faz o mesmo. Em segundo lugar, queremos refletir sobre o Brasil como o resultado de um processo histórico, que, portanto, ao invés de essencial é mutável a partir dos agenciamentos dos sujeitos. Em terceiro lugar, desejamos introduzir a discussão sobre a história do Brasil a partir de um lugar distinto da narrativa sobre a chegada de Cabral, dando ênfase a vida indígena e suas relações

anteriores ao contato com os europeus. Em quarto lugar, desejamos enfatizar as tensões a respeito da posse da terra que marcaram a história brasileira e que reverbera hoje no debate sobre a demarcação de território indígena pelo Estado brasileiro.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹²⁴: DOS PROCEDIMENTOS À EXPERIÊNCIA

A sequência didática em questão trata de uma introdução à história do Brasil em duas turmas do segundo ano, que chamaremos de A e B. O primeiro procedimento que realizamos com as turmas foi pedir que eles encontrassem com antecedência uma imagem ou texto que representasse o Brasil para eles e a levassem para a aula. Em sala, pedimos que os estudantes, um a um apresentassem a sua escolha e a justificassem colocando-a no centro da sala. A cada imagem todos estavam livres para comentar a escolha e paulatinamente as imagens juntas foram organizadas no chão, por estímulo do professor, montando um simulacro do mapa do Brasil. Na turma A foi possível seguir para a próxima fase, enquanto na turma B, todo o tempo de duas aulas foi consumido, pois as intervenções dos colegas foram muito ricas, alongando esta fase da sequência.

Também com antecedência, os estudantes foram estimulados a ouvir a canção O que foi feito de Vera, de Milton Nascimento. Em sala, ouvimos mais uma vez a canção e discutimos os significados que poderiam ser produzidos a partir dela. Enquanto na turma A isto se deu com a presença das imagens do Brasil visível a todos, ressignificando a canção o tempo todo, com a turma B isto não foi possível, pois aconteceu na aula da semana seguinte. Alguns estudantes, em ambas as turmas, haviam pesquisado a história da canção em sites e contribuíram bastante durante esta fase, além disso, foi discutido cada imagem que a canção propõem. Entre os temas discutidos podemos ressaltar: a censura durante o Regime Militar, o desenvolvimentismo dos anos 60, os modos de trabalhar indígenas e seu cotidiano, religião, relação com a natureza, etc.

Houve muito interesse em descobrir os significados da canção, as turmas demonstraram muito interesse em saber o que cada imagem poderia significar e gostaram muito do jogo do título da canção entre de Vera e de Vera, numa referência à Terra de Vera Cruz. Neste momento, as turmas ficaram livre para reunir o seu

¹²⁴ O número de aulas de história no curso técnico de edificações integrado ao ensino Médio do IFPB Campus Itaporanga, é menor que aquele do ensino médio regular, por isto, este planejamento precisou condensar questões que poderiam se estender ao longo de mais aulas.

conhecimento de mundo sobre a vida indígena e sua diferença em relação à europeia, o que provocou estranhamentos e idealizações. Um dos pontos de forte inquietação deste debate, foi em torno da religiosidade indígena e sua imanência em relação à natureza, presente nos versos : “ até a fé não era cega nem nada, era só nuvem no céu e raiz”.

Por fim, questionados pelo professor sobre que relação a canção tem com a história, as turmas chegaram às conclusões de que a canção foi escolhida por tratar do passado e por falar de sua importância – “ é cobrando o que fomos, que nós iremos crescer”. O próximo procedimento foi uma aula expositiva e dialogada, a partir da apresentação de Slides que foi intitulada – “Entre flechas e canhões: Dominação e resistência indígena no Brasil Colonial”. Nesta aula discutimos, em primeiro lugar, o conceito de encontro inter étnico, associado à ideia de choque e dominação cultural. Uma das questões levantadas é que aquilo que conhecemos da vida indígena seiscentista é um recorte feito a partir do olhar e do registro do europeu, portanto, se consultamos um texto sobre o estranhamento entre as culturas, só temos a versão europeia deste contato. Nestes discursos o ameríndio é descrito como o nu, o poligâmico, o preguiçoso, o comedor de ratos, etc. Desconhecemos o oposto, o quanto os ameríndios estranharam o uso de roupas e a brancura da pele, por exemplo.

A segunda questão tratada nesta aula foi a maneira como a maior parte dos grupos indígenas compreendiam a posse da terra, diferentemente dos europeus; pois enquanto os primeiros entendiam a terra como o lugar onde se está, tendo em vista a mobilidade seminômade destes grupos, os segundos entendiam a terra como posse, tendo em vista a lógica sedentária da dominação da terra ocidental. Assim, enquanto os grupos ameríndios tinham fronteiras móveis, que eram os limites do alcance de sua circulação, os europeus, criaram fronteiras fixas numa organização desta posse, através das capitânicas hereditárias e sesmarias. Enquanto o europeu invadia o litoral, muitos grupos indígenas foram paulatinamente recuando em direção ao sertão.

A terceira questão levantada em sala foram as estratégias de dominação dos europeus. Isto implicava em rituais de posse, na forte presença dos jesuítas e sua catequização – difusão da ideologia cristã, na criação e funcionamento dos aldeamentos, no modo como os europeus aproveitaram-se dos conflitos já existentes entre grupos indígenas, a exemplo da tensão Tupi x Tapuia; para se associarem a um dos grupos e conseguir o domínio sobre o outro.

A aula foi concluída com uma discussão sobre como os povos indígenas foram sendo exterminados ao longo do processo, apesar de todas as maneiras de resistir que

são intrínsecas a ele. Seja pelo desmonte de sua cultura e pela miscigenação que acabou invisibilizando o seu lugar na formação da sociedade brasileira, seja pelo seu recuo e refúgio floresta a dentro até o ponto em que vivemos hoje. Afinal, por um lado, dificilmente conhecemos as diferenças entre os vários grupos que acabamos por chamar de índios, dizemos que temos sangue indígena, mas uma parcela muito pequena da população consegue afirmar de que grupos estamos falando. Enquanto isto, por outro lado, as poucas áreas onde sobrevivem os atuais grupos indígenas, vive-se o conflito constante em torno da posse da terra, só que neste caso, o indígena, já não tem mais para onde recuar. Ao fim desta aula, sugerimos que os estudantes ouvissem em casa a canção *Um índio*, de Caetano Veloso, para a terceira aula desta sequência.

Na terceira aula dessa sequência, optamos por reunir os estudantes em grupos e oferecer a eles os textos do site da Funai que tratam do processo de demarcação de terras atual, a legislação, a definição de terra indígena, etc. Após essa leitura, sugerimos os estudantes socializassem nos grupos suas interpretações sobre a canção *Um índio*. Posteriormente foi distribuído um questionário que tencionava as relações entre a canção e as informações do site da Funai. Uma das questões que mais levantaram polêmica, foi sobre a possibilidade da tecnologia para ajudar a preservar os territórios indígenas.

A respeito da canção a turma mais uma vez engajou-se em decifrá-la. Pesquisaram a respeito dos sujeitos mencionados na canção e as possibilidades de interpretação dos trechos mais controversos. Após responderem os questionários, socializamos as interpretações dos grupos e tencionamos as conclusões. A respeito da primeira estrofe, sobre a tecnologia, houveram grupos que interpretaram “a mais avançada das tecnologias” como algo muito novo e desconhecido; enquanto outros grupos, interpretaram a relação com a natureza, a conexão dos ecossistemas, como esta própria tecnologia avançadíssima. A segunda questão colocada pelos grupos foi o que poderia ser este índio que está em “todo solido, todo gás e todo liquido”. Após várias divergências, houve o consenso de que o índio é feito de tudo porque ele seria onipresente. Por fim, foram várias interpretações a respeito do que é este óbvio oculto que é revelado aos povos pelo protagonista.

Podemos ressaltar que de acordo com as interpretações dos estudantes o óbvio é que com o fim do índio e da natureza o homem branco estava construindo a sua própria destruição. Para outros grupos, o óbvio é que o índio vingará seu povo. Outra interpretação é de que os brasileiros são todos índios, logo, o óbvio é que apesar de

sermos indígenas, não percebemos isto (sempre esteve oculto) e quando dito é auto evidente. Ao socializarmos estas interpretações, muitos quiseram unir as interpretações, resignificar as suas leituras, mudar de posição, enfim. Como uma comunidade de leitura, nos termos de Chartier, como este grupo que vive a experiência da leitura em comum, e que, portanto, pactuam com consensos sobre interpretações mais aceitáveis que outras, leituras autorizadas, etc. (1999); as turmas significaram e resignificaram a canção em conjunto, intervindo, concordando e discordam das leituras dos demais e com isto, vivendo com intensidade a experiência da aprendizagem e à abertura para várias interpretações.

Concluída a experiência dessa sequência avaliamos de forma positiva, de modo geral os seus resultados. Ao pensar sobre as canções, os estudantes acionavam seus conhecimentos de mundo a respeito da vida indígena, reconhecendo preconceitos e lacunas, questionando os textos, as matérias de internet, as interpretações que blogs variados dão as canções. Além disso, as canções possibilitaram o engajamento, a curiosidade, o jogo e a interação da turma. Do ponto de vista da aprendizagem historiográfica, julgo que teria sido interessante a leitura de algum texto de apoio, o que não foi possível nesta experiência por conta do limite de tempo para cada conteúdo que discutimos. Enquanto isso, nessa experiência ficou subentendida a relação entre as duas músicas que nos provocam a pensar o que será o futuro e como o tempo emaranha passado, presente e futuro. Caso realizasse a mesma sequência, reservaria algum espaço da terceira aula para explicitar as várias relações entre as canções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU OS VÁRIOS TEMPOS DA CANÇÃO

O uso da canção popular em sala de aula tem vários tempos. Há o tempo em que a obra foi produzida, gravada, ouvida pelo estudante, em que esta audição foi maturada, etc. Há ainda outros tempos: o da escuta, o da surpresa, o da dúvida, o do questionamento, o da impaciência e o da incompreensão. Os tempos se cruzam e se bricolam, algumas fichas demoram a cair, outras necessitam de informação e de insights. As músicas, assim como as pessoas tem ritmos diferentes, e para reuni-las, tanto as músicas quanto as pessoas, é preciso obedecer estes tempos e, ao mesmo tempo, buscar cadências em comum, afinar combinações, compreensões, afetos, semelhanças e diferenças. Lidar com as canções, portanto, tem muito mais em comum com o ofício do professor, do que imaginamos no primeiro acorde.

É por isto, que para mim usar a canção em sala de aula é mais que um recurso pedagógico é uma atitude cidadã, estética e política. Trazer a arte para a sala de aula e estudá-la, é uma maneira de alargar os horizontes do mundo sensível do estudante e do professor. Tornar possível o encontro e o combate entre o que pensamos e sentimos. Desse modo, para além do objetivo necessário de tratar da história do Brasil; há um objetivo vinculado à possibilidade de promover o contato qualitativo do estudante com a obra de arte, a cultivar nele o gosto pelo jogo com a criação artística. Em um país que valoriza tão pouco o trabalho artístico, que tem pouquíssimo investimento da criação e manutenção de museus, por exemplo; em que os níveis de IDH são tão baixos; associar o tempo privilegiado da aula com a arte para estimular o seu consumo é um modo de semear este desejo cidadão de buscar estes bens culturais.

As canções brasileiras têm uma riqueza poética imensa, porém, pouco acessada. Utilizá-las em sala de aula é uma maneira de incentivar o seu consumo na vida dos estudantes, para muito além dos limites da sala de aula. Em um tempo em que a indústria cultural, cada vez mais, empobrece o universo das mais tocadas, dar a conhecer outras opções é uma maneira de ensinar que existem outros caminhos. Além disso, entender como os artistas brasileiros tomaram posição em relação as grandes questões de nossa história, é uma maneira de provocar os estudantes a fazer o mesmo.

Por fim, em minhas aulas o uso de canções e imagens é uma prática comum. É bem possível que possamos pensar que isto pode ser uma perda de tempo, que o currículo é muito longo para que a preciosa duração das aulas de 50 minutos seja gasta interpretando uma canção. Não deslegítimo de modo algum a crítica, mas não deixo de pesar que, ao perder este tempo em sala de aula, estou ganhando este tempo na trajetória discente destas pessoas, nas suas capacidades associativas e criativas, nos modos como acionam os conhecimentos históricos, etc. capacidades que são desenvolvidas em uma longa duração.

Como tomei o tempo como amigo, em sala de aula, o jogo hoje se inverteu (nem sempre, sem garantias como a vida). Com o uso de várias obras artísticas em análise ao longo do ano letivo, isto vem dando aos estudantes um repertório de métodos de análise, de referências de construções imagéticas, sonoras e poéticas que tornaram o uso destes matérias mais fluído ao longo do tempo. Dito de outro modo, ao construir uma pequena cultura escolar, um hábito no estudo da arte, de sua história, de sua produção e das relações que ela tem com o passado e o presente as turmas tornam-se cada vez mais rápidas e criativas no trabalho com estes materiais, para além dos limites

das aulas de história. Com isto quero ressaltar que, como sempre acontece na atividade pedagógica, nesta península entre a tradição escolar e o mundo acadêmico, é um trabalho que prescinde da nossa aposta e persistência. Atitudes que no meu caso, vem produzindo em mim, cada vez mais, a vontade de desafiar nossos limites e a paixão pela aprendizagem. Aquele que, aparentemente, perdia tempo, o reencontra nas rápidas capacidades associativas dos estudantes, inclusive no uso dos materiais mais tradicionais, como o livro didático.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, Edusc, 2007.

_____. **Raros e Rotos, restos rastros e rostos**: os arquivos e documentos como condição de possibilidade do discurso historiográfico. ARticultura, Uberlândia, V. 15, nº 26, : 7-28, jan-jun, 2013.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas 1**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível na web no seguinte endereço: <http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20história.pdf>

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In_ **A Escrita da Historia**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1982, p. 56-108.

_____. **A Invenção do Cotidiano1**: artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, UNB, 1999.

Quando as imagens tocam o real. In_ Pós. Belo Horizonte, V 2, Nº 4, 2012: 204-219.

GUIMARÃES NETO, R.B. **A Lenda do Ouro Verde**: política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá, Unicen, 2002.

_____. **Amazônia, território em movimento**: vidas precárias. Revista de história da UNISINOS. Jan/abril. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/download/htu.2017.211.04/5948>

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto de Estudo**. RBHE, V.1 n°1. 2001 Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>, acesso em 10 de janeiro de 2015.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Historia e música: canção popular e conhecimento histórico**. In_ Revista brasileira de historia. São Paulo, v. 20, n° 39: 203-221. 2000

NAPOLITANO, Marcos. **A MPB sob suspeita: A censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968 - 1981)**. In_ Revista Brasileira de historia. São Paulo, v. 24, n° 47: 103-126, 2004.

PAMUK. Ohan. **O Romancista Ingênuo e o sentimental**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

PEREIRA, Jefferson da Silva. **O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)**. Semana nacional de História, 50 anos do Golpe Militar. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6%202014/GT6_Jefferson%20da%20Silva%20Pereira.pdf.