



PROFHISTÓRIA

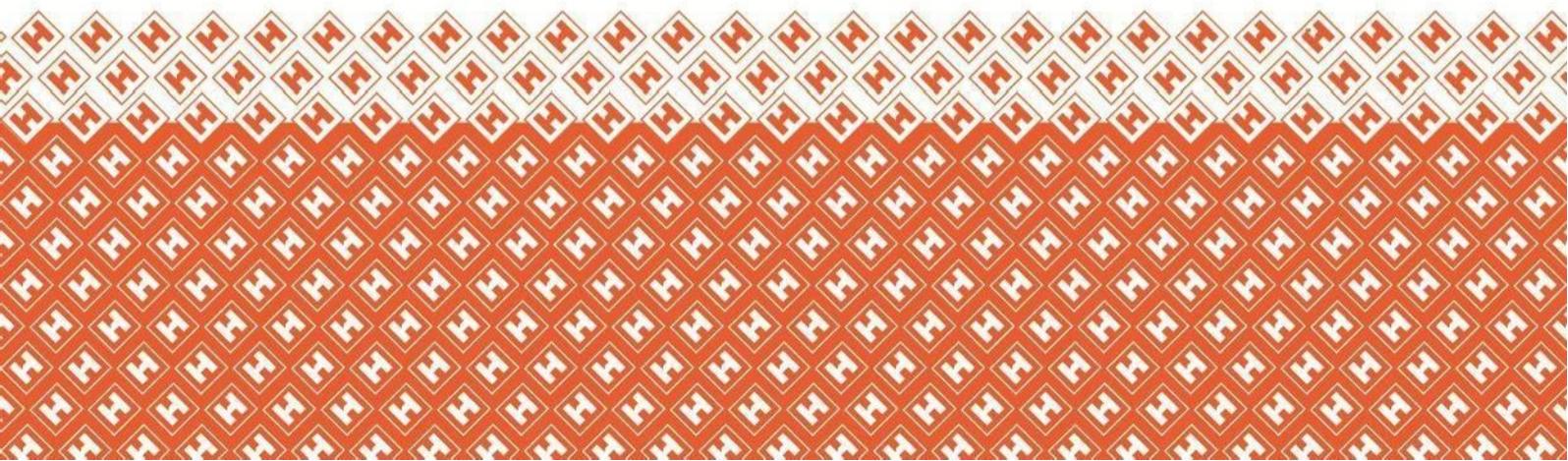
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARCOS RAIMUNDO
OLIVEIRA CARVALHO

**Beats Profundos: canção, ensino e
aprendizagem histórica**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Fevereiro / 2023



MARCOS RAIMUNDO OLIVEIRA CARVALHO

BEATS PROFUNDOS: CANÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFU, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof.^a Dra.: Ana Flávia Cernic Ramos

UBERLÂNDIA/MG
2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331 2023	<p>Carvalho, Marcos Raimundo Oliveira, 1993- Beats Profundos: canção, ensino e aprendizagem histórica [recurso eletrônico] / Marcos Raimundo Oliveira Carvalho. - 2023.</p> <p>Orientador: Ana Flávia Cernic Ramos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.141 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. História. I. Ramos, Ana Flávia Cernic, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 930</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4395 - inhis@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 12, PPGEH				
Data:	vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h20
Matrícula do Discente:	12012HRN008				
Nome do Discente:	Marcos Raimundo Oliveira Carvalho				
Título do Trabalho:	Beats Profundos: canção, ensino e aprendizagem histórica				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes históricos em diferentes espaços de memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Barricadas em rodapés de jornais: cidadania e política nos romances-folhetins da imprensa carioca (1875-1895)				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em [Ensino de História](#), assim composta: Professores Doutores: [Ana Flávia Cernic Ramos - INHIS/UFU](#), orientadora do candidato; Daniela Magalhães da Silveira - INHIS/UFU e Rafael Saddi Teixeira - UFG.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. [Ana Flávia Cernic Ramos](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

[Aprovado.](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Flavia Cernic Ramos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Magalhães da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Saddi Teixeira, Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4088232** e o código CRC **62729D37**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família, e em especial meus pais, Elias Carlos Oliveira Carvalho e Maria José Oliveira Santos, por nunca terem desistido de mim.

Aos meus irmãos, Álvaro Rocha Carvalho e Marta Elma Oliveira Carvalho por todo o apoio e incentivo.

À minha professora e orientadora Ana Flávia Cernic Ramos por suas importantes contribuições ao trabalho.

Aos professores Rafael Saddi Teixeira e Daniela Magalhães Silveira por terem aceitado o convite para participar da banca.

À minha companheira Ana Lúcia Mendonça Faria por ter sido paciente e compreensiva durante todo o processo de produção deste trabalho.

A todos os membros que fazem parte da Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia, e em especial, à coordenadora Mara Nascimento.

Aos meus amigos e amigas.

Aos meus colegas do ProffHistória.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

*“Os homens se parecem mais com sua época do
que com seus pais”*

(Provérbio árabe citado por Marc Bloch em Apologia da História)

RESUMO

Este estudo visa apresentar, a partir da perspectiva da música como documento histórico, uma proposta metodológica de emprego das canções populares e periféricas dos anos 1990, em aulas de História, cujo conteúdo aborde os impactos das políticas neoliberais, no cotidiano e na vida social dos jovens das periferias de São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse sentido, este projeto dialoga com o entendimento do uso de fontes históricas no ensino de História, para o aperfeiçoamento de competências relativas ao funcionamento da consciência histórica. É também objetivo de nossa metodologia incentivar o estímulo da aprendizagem histórica através da produção de narrativas que tenham como base a leitura e audição do documento musical e outras fontes, como jornais e textos acadêmicos. Por isso, realizamos um breve levantamento bibliográfico das discussões teórico-metodológicas que abordam a utilização da linguagem musical como fonte para a produção do conhecimento histórico no contexto acadêmico ou escolar. Nesse itinerário, destacamos os procedimentos desenvolvidos pelo historiador durante a investigação e elaboração da consciência histórica a partir do documento canção.

Palavras-chave: Ensino de História, Paisagem cultural e espaço urbano, Memória e identidade, Canção popular periférica; Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

This study aims to present, from the perspective of music as a historical document, a methodological proposal for the use of popular and peripheral songs from the 1990s, in history classes, whose content addresses the impacts of neoliberal policies in the daily life and social life of young people from the outskirts of São Paulo and Rio de Janeiro. In this sense, this project dialogues with the understanding of the use of historical sources in history teaching, for the improvement of competences related to the functioning of historical consciousness. Our methodology also aims to stimulate a historical learning through the production of narratives based on reading and listening to the musical document and other sources, such as newspapers, academic texts. Therefore, we conducted a brief bibliographical survey of the theoretical and methodological discussions that address the use of musical language as a source for the production of historical knowledge in the academic or school context. In this itinerary, we highlight the procedures developed by the historian during the investigation and elaboration of historical consciousness from the song document.

Keywords: History teaching, Cultural landscape and urban space, Memory and identity, Peripheral popular song; Historical learning.

LISTA DE SIGLAS

CD	Compact Disc
MC	Mestre de cerimônia
MST	Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PT	Partido dos trabalhadores
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. Capítulo: Canção, ensino e aprendizagem histórica: estudos teóricos.....	14
1.1 Música e canção como fonte para a produção do conhecimento Histórico.....	17
1.2 Entre sons e palavras: perspectivas de uso da Canção Popular Brasileira no ensino de História	26
1.3 Canção, didática e consciência histórica: o passado, o presente e o futuro em melodias	33
2. Capítulo: Canções populares, neoliberalismo e a experiência social da juventude periférica nos anos 1990	46
2.1 É curtidão, gente querendo se divertir.....Funk e espaço de socialização da juventude periférica carioca.....	49
2.2 O Hip Hop entra em cena.....	54
2.3 Beats profundos: anos 90, funk, hip hop e o reflexo das políticas neoliberais nas periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo	65
3. Capítulo: Uma metodologia para a aprendizagem histórica a partir do uso de canções populares periféricas em sala de aula	78
3.1 BLOCO 1 – Conhecendo o objeto de estudo – Apresentação do neoliberalismo e da possibilidade de utilização do <i>rap</i> e do <i>funk</i> para seu estudo.....	81
3.2 BLOCO 2 – O aluno pesquisador – investigando historicamente os documentos musicais	83
3.3 BLOCO 3 – Narrativas históricas.....	101
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
5. FONTES	105
6. REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Dos anos finais da década de 1980 e início dos anos 1990, o Brasil vivenciava uma grave crise política, econômica e social. Se, por um lado, o país começava a demonstrar sinais de estabilidade democrática após vinte e um anos de ditadura, por outro, o aumento da dívida externa, dos índices de inflação e o aprofundamento das desigualdades sociais evidenciavam as contradições materiais da política governamental até então implementada.¹ Nesse contexto, movimentos populares e culturais como o Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST, os blocos afro carnavalescos da Bahia e o movimento *hip hop* em São Paulo, emergiram e se consolidaram enquanto importantes ferramentas de expressão das angústias dos setores populares.²

Embora na esfera política a situação estivesse mudando, no campo social, as classes subalternas continuavam a sofrer com a implementação de uma agenda econômica baseada no congelamento dos salários e cortes de gastos em áreas como, educação, saúde e cultura.³ Como consequência, manifestações não apenas no campo da política, mas também na esfera cultural, buscaram denunciar e pressionar as autoridades a promover soluções frente aos problemas que afetavam a sobrevivência da população mais empobrecida.⁴ No que se refere a produção musical, por exemplo, muitos dos sons produzidos nas periferias nos anos iniciais da década de 1990, como é o caso do *funk* no Rio de Janeiro e do *rap* em São Paulo, retrataram temas como a pobreza, a desigualdade social, o racismo, a violência policial, dentre outros. Nesse sentido, a música serviu tanto para denunciar as condições de opressão vivenciadas por esses grupos quanto para reforçar os laços, as identidades e as experiências culturais dos habitantes dessas localidades. Dessa forma, o conjunto dessas canções compõe um valioso corpo documental acerca dos impactos das políticas neoliberais no Brasil nos anos 1990 e podem, oportunamente, ser exploradas pelo professor de história em suas aulas, na medida em que permite estabelecer um diálogo entre o conteúdo da grade curricular do sistema educacional, o neoliberalismo, com um dado da realidade concreta dos estudantes: a linguagem musical proveniente de gêneros que em maior ou menor grau se fazem presentes em seu cotidiano.

¹ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2019.

² STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; 1999.

³ BORTOT, Ivanir José; LAVORATTI, Liliana. Inflação sobe até 27% diz estudo do governo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1993. p. 1.

⁴ GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores*. São Paulo: Ed.34, 2000.

Com o intuito de propor uma metodologia para o estudo do neoliberalismo através da canção nas aulas de história do 3º ano do ensino médio, selecionamos para análise as canções *Fim de Semana no Parque*, do grupo de rap Racionais MC's, e o popular rap *da felicidade*, interpretado pelos funkeiros Cidinho e Doca. Como já afirmamos anteriormente, essas canções integram gêneros musicais que fazem parte do universo sonoro dos alunos. Além disso, o contexto de produção das músicas, entre 1993 e 1994, remete ao momento em que os efeitos das primeiras iniciativas neoliberais começavam a se apresentar. Nesse sentido, o professor poderá utilizá-las como pistas para a reflexão acerca dos impactos do neoliberalismo no Brasil, buscando estabelecer uma relação entre as ações políticas inspiradas nas concepções de menos intervenção do Estado na economia e na gestão da vida social⁵ e o conteúdo das canções.

Em razão da descrição da situação social da população jovem das periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo em *Rap da felicidade e Fim de Semana no Parque*, é possível visualizar as canções como documentos históricos que retratam a relação entre o modo de produção e seus impactos sobre a condição social da população. Assim, acreditamos ser possível desenvolver uma sequência de atividades que possibilite aos alunos o contato com os procedimentos, ainda que simplificados, de produção do conhecimento histórico com base no documento musical. Como sugerem Pereira e Seffner, o uso de fontes/documentos históricos em sala de aula pode ser uma tática bastante positiva para ensinar história a “indivíduos que não tem como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida”.⁶

Ao ser tomada por objeto de estudo ou fonte histórica, a linguagem musical tem revelado aspectos importantes relacionados às formas de pensar, sentir e agir das sociedades em seus respectivos contextos históricos. Contudo, isso só foi possível graças ao amadurecimento da concepção de fonte/documento provocado pelas inovações teórico-metodológicas oriundas das reflexões propostas pela Escola dos Annales e a Nova História, que tem como um de seus principais expoentes o historiador Jacques Le Goff.⁷ Ao problematizar a perspectiva metódica que privilegiava os documentos escritos e se apoiava na

⁵ JUNIOR, Armando Boito. *Hegemonia Neoliberal e sindicalismo no Brasil. Crítica Marxista*, nº 3, São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

⁶ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. p.114.

⁷ LE GOFF, J. (Org.). *A Nova História*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

crença de que o “documento fala por si só”, essa geração de historiadores expandiu a compreensão acerca do conceito e da natureza da fonte histórica enquanto matéria prima para o trabalho historiográfico. E, com isso, esses historiadores ampliaram as possibilidades de uso de diferentes tipos de documento para a construção do conhecimento histórico. Assim como desenvolveram a concepção do documento enquanto vestígio, fragmento portador de uma verdade dentre outras possíveis dentro de um determinado contexto.

Em vista disso, muitas pesquisas se empenharam na tarefa de explorar as potencialidades da música enquanto documento. No Brasil, autores como Contier, Napolitano, Paranhos⁸, dentre outros, podem ser tomados como exemplos. Nessa trilha, significativa bibliografia foi se desenvolvendo na medida em que as questões sobre o que, e como fazer para trabalhar com este “novo” tipo de material foram surgindo. Ao realizar um breve balanço sobre esses estudos, Marcos Napolitano em *A História depois do papel*⁹, destacou que inicialmente duas perspectivas preponderaram na abordagem da fonte sonora. De um lado, alguns pesquisadores tentaram reduzi-la a testemunhos diretos e objetivos do passado considerando apenas a letra da canção; de outro, eles se dedicaram a restringi-la a uma absoluta expressão da subjetividade, dada a sua natureza artística. No entanto, Napolitano ressalta que a questão central no procedimento de pesquisa com música é: “perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos”.¹⁰ Ou seja, o investigador deve levar em consideração não apenas seu conteúdo narrativo, textual, mas também o ritmo, a harmonia e a melodia e outras características específicas relacionadas à própria produção e circulação do produto musical. Pois, é no conjunto total do documento e não em parte dele que as indagações devem ser direcionadas. Nesse mesmo sentido, Adalberto Paranhos¹¹, chama atenção para o elemento da interpretação do artista. Esta pode revelar diferentes sentidos de uma canção e por isso se faz necessária uma escuta atenta. Conforme explica o autor, “a realização sonora de uma gravação pode reservar umas tantas surpresas a quem não fique refém da mera literalidade da canção”.¹² A partir desse entendimento, tanto o historiador

⁸ CONTIER, Arnaldo D. *Edu Lobo e Carlos Lyra: o Nacional e o Popular na Canção de Protesto (Os Anos 60)*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.18, n.35, p. 13-52, 1998. NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. PARANHOS, Adalberto. *Os desafinados: sambas e bambas no “Estado Novo”*. São Paulo: Intermeios; CNPq; Fapemig, 2015

⁹ NAPOLITANO, Marcos. *A História depois do papel: fontes audiovisuais*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289

¹⁰ Idem.

¹¹ PARANHOS, 2017.

¹² PARANHOS, Adalberto. Rasuras da História: samba, trabalho e Estado Novo no ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p. 07-30. 2017.

quanto o professor de história precisam ter o cuidado de se munir de ferramentas que possam auxiliá-los na compreensão dos elementos que formam a linguagem da fonte sonora. Paralelamente a isso, deve-se investigar as representações, os processos históricos nela expressados.

Uma vez apresentada a maneira como as fontes sonoras foram incorporadas à pesquisa histórica, tentaremos compreender os impactos desse processo no campo do ensino de História. Como demonstrou Luís Guilherme Ritta Duque¹³, já há algum tempo a utilização da música nas aulas de história é alvo de um número considerável de formulações. Porém, o autor destaca que em alguns desses trabalhos as propostas apresentadas ainda privilegiam o conteúdo textual no processo de análise. É o caso das produções de Circe Bittencourt, Kátia Maria Abud e Selva Guimarães.¹⁴ Portanto, a problemática em torno da centralidade da análise do elemento narrativo do documento musical não foi um acontecimento exclusivo do modo de investigação empreendido pela pesquisa acadêmica. Tal questão também se fez presente na construção das propostas pedagógicas voltadas para o ensino de História. Contudo, assim como ocorreu nos debates acadêmicos, essa perspectiva também vem sendo alvo de problematizações. Como exemplo pode-se citar os recentes trabalhos de Hermeto, Soares e Duque¹⁵. Esses autores tem colaborado para o aprofundamento das questões referentes aos usos da música como fonte histórica e objeto de estudo nas aulas de história, tendo sempre a necessidade de articular os variados elementos que compõem a canção como ponto de partida.

Além de utilizarmos a linguagem musical para a reflexão acerca do contexto histórico de aplicação do neoliberalismo no Brasil, intencionamos também fazer com que tal proposta metodológica possa estimular o desenvolvimento de competências relacionadas ao funcionamento da consciência histórica. Para isso, seguiremos as pistas apontadas por Luciano Azambuja. Ele afirma que a “[...] escritura de protonarrativas, com base nas leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos alunos, pode dinamizar as

¹³ DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.295-324, 2017.

¹⁴ ABUD, Kátia M.; SILVA, André Chaves de M.; ALVES, Ronaldo C. *Ensino de História*. São Paulo: Cenage Learning, 2010. BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

¹⁵ HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: Palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.78- 99, 2017. DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.295-324, 2017.

temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio”¹⁶. Dessa maneira, as canções deverão ser utilizadas não apenas para a reflexão e o acúmulo de conhecimento relacionado a um determinado tema e período histórico, mas também para o desenvolvimento da capacidade de dar sentido ao tempo mediante a execução de operações mentais relacionadas ao funcionamento da consciência histórica no processo de análise dos documentos.

A partir da constatação empírica de que a canção é um artefato muito presente na cultura escolar e no cotidiano pessoal dos alunos, entendemos que a sua utilização nas aulas de História pode intermediar o contato entre a consciência histórica primeira dos educandos, sendo esta resultante da experiência da vida prática, com aquela que se aprimora a partir do diálogo com o conhecimento histórico especializado. Este procedimento, também conceituado como aprendizagem histórica, visa qualificar o modo como os sujeitos experimentam e interpretam o fenômeno temporal. Assim, acreditamos que a leitura, a audição e a escrita de narrativas a partir da análise do documento sonoro, pode contribuir no “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”.¹⁷ Por sua vez, tal competência pode contribuir para que a compreensão do fenômeno temporal ou do modo como o indivíduo percebe a passagem do tempo possa adquirir algum sentido de uso na vida prática. Para cumprir com os objetivos anteriormente apresentados, esta dissertação foi dividida em três capítulos.

No capítulo I, intitulado “Canção, ensino e aprendizagem histórica: estudos teóricos” procuramos demonstrar como a linguagem musical se tornou objeto de estudo e análise para a produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, apresentamos uma breve revisão bibliográfica destacando as principais questões teóricas e metodológicas que possibilitaram que a música pudesse ser tomada na qualidade de documento para o estudo do passado. Nessa direção, tentamos também evidenciar os avanços das perspectivas no entendimento das especificidades relacionadas ao documento canção. Na sequência, buscamos apontar como a relação entre história e música se fez presente no ensino de história, apresentando algumas formulações metodológicas acerca do seu tratamento em sala de aula. Para encerrar o capítulo, propomos a reflexão acerca de como a linguagem musical pode ser utilizada não apenas para o acúmulo de conhecimento sobre determinado conteúdo ou acontecimento

¹⁶ AZAMBUJA, Luciano. *Canção, ensino e aprendizagem histórica*. Revista História Hoje, v. 6, n. 11, p.295-324, 2017.

¹⁷ PEREIRA; SEFFNER, 2008.

histórico mas também para o desenvolvimento de competências relacionadas ao modo como os indivíduos dão sentido a sua experiência temporal tomando como base as discussões do campo da Didática da História sobre a consciência histórica.

No capítulo II, intitulado “Canções populares, neoliberalismo e a experiência social da juventude periférica nos anos 1990” procuramos apresentar uma síntese histórica sobre a chegada e a consolidação do *funk* e do *rap* ao Brasil nos anos 1990 e da possibilidade de estudar o neoliberalismo através de canções oriundas desses dois gêneros musicais. Para isso, buscamos demonstrar como essas linguagens foram apropriadas e utilizadas pelos jovens das periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo para expressar suas perspectivas acerca da realidade social brasileira. Dessa forma, destacamos *Fim de semana no parque*, do grupo de *rap* Racionais MC’s, e o *Rap da felicidade*, dos funkeiros Cidinho e Doca, para a análise e reflexão acerca do contexto político, econômico e social marcado pela implementação do neoliberalismo no Brasil.

Com o título “Uma metodologia para aprendizagem histórica a partir do uso de canções populares periféricas em sala de aula”, o capítulo III encerra este trabalho apresentando um manual do professor com algumas orientações de como proceder no trato das canções e outros tipos de documentos para estimular a aprendizagem histórica nas aulas de história. Para cumprir com tal objetivo, retomamos alguns conceitos apresentados no capítulo I acerca da consciência e da aprendizagem histórica, assim como, de determinados procedimentos práticos para o tratamento dos documentos selecionados para a análise. Por último, é sugerido uma atividade de produção de narrativas com a finalidade de mobilizar a significação da experiência temporal com base no processo de audição, leitura e interpretação das fontes musicais. Desta maneira, acreditamos contribuir para um Ensino de História alinhado às necessidades de orientação da vida prática dos educandos, colaborando para que o conhecimento histórico possa servir como um importante elemento de orientação da vida prática e não apenas como um conjunto de informações decoradas.

1. Capítulo 1: Canção, ensino e aprendizagem histórica: estudos teóricos

Não é nenhuma novidade afirmar que o ensino de História no Brasil é uma tarefa desafiadora. Isso porque, são muitas as dificuldades encontradas pelo professor no desempenho de suas atividades cotidianas. Como se costuma dizer na linguagem popular, se estenderia para mais de metro a organização de uma lista que pretendesse sistematizar as adversidades que se apresentam tanto no contexto específico da sala de aula, como também em outras esferas do ambiente escolar. Dificuldades essas que podem, inclusive, provocar frustração e imobilismo no docente, caso não sejam consideradas dentro de uma perspectiva de enfrentamento, na qual a busca por soluções e alternativas seja uma constante. Dentre as tantas questões que poderíamos aqui enumerar, destacamos uma que consideramos bastante relevante para o desenvolvimento deste trabalho: trata-se do desprezo social pelo conhecimento sobre o passado, de forma geral, e em sua versão científica, de forma específica. Neste sentido, recordamos uma pequena passagem do romance histórico *Agosto*, de Rubem Fonseca. Em um dado momento da trama, um dos personagens, ao se queixar da situação de abandono por conta da velhice, expressa o seguinte: “Mas no Brasil qualquer coisa de oitenta anos tem que ser destruída, jogada no lixo”¹, e assim conclui melancolicamente o seu raciocínio o velho homem. Deixando a literatura em seus termos, Olavo Soares, ao tratar de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, parece ter ido ao encontro daquilo notabilizado pela ficção de Fonseca, ao afirmar que “aqui, o passado é sinônimo de velharia, e velharia é algo a ser descartado”.² Dessa maneira, tanto a ficção quanto os estudos sobre educação parecem querer nos dizer algo importante a respeito do modo como a nossa sociedade se relaciona com o tempo. E para ser mais específico, com o tempo passado. De forma geral, tal sociedade parece atribuir pouco ou quase nenhum valor ao entendimento do tempo anterior ao presente. Assim acontece também com as coisas conservadas por ele. Sem dúvida, há um número significativo de razões que podem ser investigadas para ajudar a responder ou explicar a existência desta indiferença. Porém, essa questão por si só demandaria um estudo que nos conduziria a um desvio da rota original traçada para a realização deste trabalho. Dessa forma, recordamos tal passagem apenas para ilustrar um dos principais dilemas que fazem parte do dia a dia do

¹ FONSECA, Rubem. *Agosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

² SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.78- 99, 2017. p. 79.

professor de história. Trata-se do frequente contato com discursos e narrativas que carregam mensagens com a mesma natureza das afirmações apresentadas tanto pelo velho homem da ficção de Rubem Fonseca, quanto pelas investigações do professor Olavo Soares, quais sejam, mensagens de apatia e desinteresse pelo conhecimento do passado e sobre o passado. Tais discursos evidenciam e possibilitam a reflexão acerca da frágil relação da ciência histórica no processo de formação dos indivíduos na sociedade brasileira. Ou ainda, como no Brasil esta ciência não foi capaz de fazer com que sua existência resultasse, de forma hegemônica, na produção de narrativas que ressaltassem a importância e o valor do conhecimento elaborado por intermédio do estudo do passado ou das “velhas” coisas deixadas por ele. Assim, o refinamento deste saber em sua versão científica não é compreendido como algo relevante ou que se leve em conta no desempenho das atividades da vida cotidiana. Em outras palavras, a compreensão dos processos resultantes das experiências humanas no decurso do tempo é algo que não encontra sentido de uso no processo de satisfação das demandas da vida prática. A carência de sentido, portanto, se constitui em um importante elemento para se pensar no motivo pelo qual a História não adquire maior grau de relevância para os sujeitos. Estes concebem a história como sinônimo do passado e, desta maneira, a consideram simplesmente como algo distante no tempo e no espaço, sem maiores implicações no curso da vida presente. Em muitos momentos, a história é também confundida com a memória ou com a lembrança de um tempo que se passou. Sendo estes alguns dos momentos em que se pode afirmar que o passado adquire alguma atenção no plano da consciência, o que, obviamente, parece não ser a regra. Assim, o tempo anterior ao presente não é entendido como uma fonte de saber para a interpretação da experiência da vida em movimento, e a ausência dessa percepção por parte dos indivíduos se reflete na falta de interesse pelo passado e pela ciência que busca extrair dele algum significado que possa ser útil à existência dos sujeitos em ação no mundo. E aqui, nos arriscamos timidamente, a apontar uma primeira variável para a análise do problema inicial apresentado.

Com base nas considerações acima, tendemos a concordar com Olavo Soares quando ele afirma que para realizar a tarefa de ensinar História no Brasil, “é preciso se dedicar aos estudos sobre metodologias de ensino que, considerando a realidade vivida, viabilizem a produção do conhecimento histórico em ambiente escolar”.³ Por isso, torna-se fundamental a consideração de elementos como: o perfil socioeconômico da turma, o contexto sociocultural ao qual o núcleo escolar pertence/está inserido, as potencialidades e as eventuais limitações

³ SOARES, 2017, p.79.

dos estudantes e, de acordo com o novo paradigma em torno da Didática da História, as próprias ideias históricas dos estudantes. Tal avaliação pode contribuir para que a construção de estratégias de intervenção histórico-pedagógicas ocorra com alguma efetividade e nesse sentido, no estabelecimento de conexões entre os dados observados e o planejamento das aulas.

Estes apontamentos tiveram uma influência considerável no processo de elaboração deste trabalho, uma vez que a proposta aqui descrita toma a realidade prática do trabalho enquanto professor como ponto de partida. A observação da rotina escolar sucedeu na constatação de uma experiência, cuja existência talvez possa ser notabilizada em outras realidades escolares. Trata-se da possibilidade dos estudantes, mediante a permissão da direção escolar, poderem manusear equipamentos e reproduzirem canções no pátio da escola durante o intervalo das aulas. Algo que se possa imaginar como um tipo de “discotecagem estudantil”. A especificidade do caso observado reside no fato de que tal consentimento funcionava como uma espécie de presente simbólico aos alunos do terceiro ano do ensino médio. O espaço para esta atividade foi concedido aos alunos com a justificativa de que eles estariam concluindo um ciclo de suas vidas no núcleo escolar e, por esse motivo, lhes foi concedido esse “mimo” de despedida. A contemplação desta experiência ao longo do ano letivo possibilitou a percepção acerca da forma com a qual os alunos se relacionavam e interagiam por intermédio da linguagem sonora. Em princípio, confirmou-se a potencialidade da música na qualidade de forte ingrediente para incentivar a socialização. Sua presença, além de transformar o ambiente em um espaço de descontração, lazer e divertimento, também contribuía para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a própria instituição de ensino. Deste modo, é possível afirmar que a música exercia um papel bastante significativo na construção de um ambiente mais propício à estruturação de variadas relações, inclusive as de aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem musical conseguia desempenhar um papel importante no que se refere ao estímulo à participação estudantil na execução das atividades. Algo que talvez não contasse com tanto empenho caso não houvesse a presença da música. Seja nos *smartphones*, seja nos momentos de convivência e confraternização, tal experiência revelou que a música/canção é um artefato muito presente e também muito importante no dia-a-dia da escola.

Seguindo as orientações que sustentam a necessidade de considerar a realidade dos alunos no processo de elaboração de ferramentas que auxiliem a prática do ensino de história, concluímos que a canção pode ser utilizada como um meio para proporcionar aos estudantes o

contato com procedimentos da ciência histórica, ampliando as possibilidades de pensar a história no contexto escolar. Se, por um lado, a história e os conhecimentos dela derivados não logram, de imediato, a atenção e o maior dos interesses por parte dos educandos, o mesmo não se pode dizer do contato destes com a música. Em vista disso, nos somamos ao conjunto de professores/pesquisadores que acreditam que a linguagem musical pode ser uma poderosa aliada no processo de motivação dos estudantes pela busca do conhecimento histórico, contribuindo para o aperfeiçoamento da capacidade de leitura histórica de mundo através da consciência histórica. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de metodologias que viabilizem o uso da música como fonte ou objeto de estudo nas aulas de história da educação básica.

Nessa trilha, destinamos este capítulo a uma breve revisão bibliográfica da relação entre história e música, música, ensino e aprendizagem histórica. Nele, buscaremos destacar algumas questões relacionadas à possibilidade de abordagem da linguagem musical enquanto objeto de estudo e fonte histórica em sala de aula. Além disso, também nos propomos a refletir sobre de que forma a canção pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à consciência histórica com base nas contribuições da historiografia alemã ao campo da Didática da História.

1.1 Música e canção como fonte para a produção do conhecimento Histórico

A relação entre História e música tem se revelado um acontecimento bastante frutífero do ponto de vista da produção do conhecimento histórico. A música tem ajudado a desvelar temas e realidades que até bem recentemente eram pouco explorados por uma historiografia mais tradicional. A título de exemplo, lembramos o recente trabalho de Roberto Camargos, que tratou da música oriunda da cultura *Hip Hop* no Brasil. Em *Rap e política: percepções da vida social brasileira*, tomando como base o documento musical e a concepção da “história vista de baixo” em seu processo de análise, o autor procurou demonstrar como os jovens pobres das periferias brasileiras dos anos 1980 e 1990 fizeram da música um instrumento de intervenção política, revelando informações sobre o modo de vida e o cotidiano das camadas populares brasileiras no contexto de implementação de políticas neoliberais no país⁴. Conhecimento que talvez não fosse possível de ser produzido caso a linguagem musical não tivesse se tornado um objeto de estudo e de interesse por parte dos historiadores. Pesquisas

⁴ CAMARGOS, Roberto. *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2015.

como essa revelam que tal relação tem gerado bons efeitos no sentido de iluminar caminhos possíveis para construção do saber histórico. Além deste, outros trabalhos também poderiam ser mencionados, porém, voltemos ao momento em que as discussões sobre história e música possibilitaram que estes ganhassem “vida”.

Seja como objeto de estudo (história da música) ou como fonte de investigação para os historiadores (documento), a produção do saber histórico baseado na linguagem musical se tornou possível devido aos importantes avanços ocorridos no campo da pesquisa histórica. Dentre eles, destaca-se a mudança de percepção da natureza física e conceitual das fontes, até então consideradas mediante uma noção que as limitava ao documento escrito, tendo seu conteúdo tomado como testemunho direto e objetivo do passado. Sobre isso, Pereira e Seffner confirmam que a chamada “revolução documental”, referenciada nas elaborações da Escola dos Annales⁵, contribuiu de forma radical para a ampliação do entendimento dos historiadores acerca do universo documental. Daí em diante não apenas as fontes escritas, mas também aquelas em forma de imagens, ruínas arquitetônicas, filmes, crônicas, música, obras de arte, e todo tipo de objeto, passaram a ser consideradas como vestígios para o estudo do passado.⁶ Assim, variados aspectos da vida e do cotidiano de diferentes sociedades em tempos distintos puderam ser trazidos à luz ou resgatados do mar do esquecimento. Consequentemente, novos temas, questões e formas de abordagem se apresentaram à prática historiográfica, impulsionando a produção de narrativas para além das ações dos grandes personagens históricos ou de temas essencialmente políticos e econômicos⁷ quase sempre realizadas pelo prisma da “história feita pelos de cima”. Além disso, também fez parte dessas transformações a própria compreensão de que o documento é algo “construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores. O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”.⁸ Ou seja, todo documento resulta da inscrição da perspectiva de alguém sobre alguma coisa dentro de um determinado tempo e espaço. De forma que essa perspectiva traz em si apenas uma verdade ou um ponto de vista, dentre outros possíveis para a análise e compreensão de um dado contexto. Sob esta ótica, a tarefa do historiador deixa de ser a de busca por uma suposta veracidade dos fatos mediante os documentos e passa a ser a de reconstrução das condições históricas em que tais documentos foram produzidos. Desse

⁵ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

⁶ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. p.115.

⁷ *Ibidem.*, p.115.

⁸ *Ibidem.*, p.115.

modo, a “revolução documental” significou um marco importante na expansão das possibilidades de realização da pesquisa histórica e é com base em tais mudanças que as fontes audiovisuais e musicais passaram a adquirir cada vez mais a atenção dos historiadores.⁹

Ao analisar as potencialidades geradas pela relação entre História e Música, José D’Assunção Barros destaca quatro tipos de interação: a música como objeto de estudo para a História (a História da música ou de um gênero, ritmo musical); a música como documento histórico para a investigação dos historiadores (fonte histórica); a música como veículo de divulgação de representações históricas (quando a composição sonora é pensada para contar uma versão de algum acontecimento histórico); e, por último, a música enquanto fornecedora de categorias de análise do campo científico do saber musical para o processo de análise histórica.¹⁰ Sendo esta última uma proposta do autor para se pensar na possibilidade de incorporação de conceitos como o de “polifonia” no processo de compreensão e explicação de acontecimentos históricos. Dentre as perspectivas apresentadas acima, gostaríamos de enfatizar a que se refere ao uso da linguagem musical como documento histórico, na medida em que este se constitui em um dos pilares para a construção da metodologia de ensino à qual se destina este trabalho. Nesse sentido, Barros aponta que se deve considerar:

que a própria música – uma composição ou o registro de uma performance musical – pode ser fonte para a compreensão de aspectos históricos em geral. Através da fonte musical, podemos perceber estágios de desenvolvimentos tecnológicos, aspectos da cultura material, circunstâncias políticas, estruturas econômicas, padrões culturais, relações de gênero, transformações geracionais, processos de difusão. Muitos estudaram as relações entre Governo e Trabalho através da música do Período Vargas. Não há limites para os aspectos sociais que podem ser percebidos através da música.¹¹

Dessa forma, pode-se afirmar que todo um universo de coisas, relações e acontecimentos podem ser acessados por intermédio do mundo sonoro quando este é transformado em uma fonte de informações para o estudo da História. Para isso, é preciso que se faça uma escuta atenta e uma prática historiográfica metodologicamente cuidadosa. Isto porque a música, obviamente, também é resultado de um determinado tempo e de um espaço,

⁹ CONTIER, Arnaldo. *Brasil Novo: música, nação e modernidade*. Tese Livre Docência, FFLCH/USP, 1988; WISNIK, José Miguel. *O coro dos contrários. Música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. ZERON, Carlos A. *Fundamentos histórico-políticos da Música Nova e da música engajada no Brasil a partir de 1962: o salto do tigre de papel*. Dissertação de Mestrado, História, FFLCH/USP, 1991; MORAES, José G. Vinci. *Sinfonia na Metrópole. História, Cultura e Música Popular em São Paulo (Anos 30)*. Tese de Doutorado, História, FFLCH/USP, 1998; NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB – 1959-1969*. Tese de Doutorado, História, FFLCH/USP, 1999.

¹⁰ BARROS, José D’Assunção. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 31, n. 58, p. 25-39, jan./jun. 2018.

¹¹ *Ibidem.*, 2018, p. 29.

como nos recorda a “antropologia do ruído” de José Miguel Wisnik.¹² Segundo ele, é preciso ter em mente que a música é produto da organização dos sons e ruídos do mundo em padrões identificáveis à audição humana, fruto do processo da relação do homem com a natureza. Disso decorre o fato de que, ao longo da história, cada sociedade desenvolveu, a partir de sua própria relação com o ambiente e posteriormente com o próprio mundo social, seus meios de interpretação e significação dos sons e ruídos, conferindo-lhes padrões e formas de organização. Tais processos resultaram no desenvolvimento histórico da linguagem musical, cuja divisão histórica pode ser caracterizada pelas formas de música modal, tonal e serial.¹³ Nessa perspectiva, o estudo da música, enquanto fenômeno cultural, como qualquer outro objeto, exige um recorte temporal específico para que se possa, através dela, ter acesso ao conjunto de percepções e, conseqüentemente, de relações organizativas de mundos e realidades desconhecidas. Ou, como sugere José Geraldo Vince de Moraes, “as escolhas dos sons, escalas e melodias feitas por certa comunidade são produtos de opções, relações e criações culturais e sociais, e ganham sentido para nós na forma de música”.¹⁴ Portanto, os sons podem conduzir os historiadores a realizarem novas descobertas temporais e espaciais quando transformados em objeto de investigação histórica. Para isso, se faz necessária a criação de instrumentos metodológicos adequados para o tratamento de tal linguagem.

Segundo Marcos Napolitano, ao serem tomadas como fontes primárias, as fontes musicais criaram novos desafios teórico-metodológicos. O autor salienta que, num primeiro momento, duas perspectivas prevaleceram na abordagem do documento musical. A primeira, denominada de “objetivista”, dizia respeito ao tratamento deste enquanto “testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro de eventos e personagens históricos”.¹⁵ Napolitano observa que esse procedimento ocorre por influência do “efeito de realidade” que o registro técnico de sons e imagens gera no ouvinte. Como se a gravação realizada num determinado contexto, conservando elementos daquela realidade para a posteridade, se confundisse com a própria realidade investigada. Outra visão predominante nos primeiros trabalhos com as fontes audiovisuais e musicais foi intitulada “subjetivista”. Devido ao seu caráter artístico, tais fontes passaram a ser “percebidas muitas vezes sob o estigma da

¹² WISNIK, José Miguel. *Som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 28.

¹³ A forma Modal abrange as tradições pré-modernas, a tonal, corresponde a chamada música “erudita” europeia, que vai da Idade Média ao século XIX, e o campo serial se refere a música do século XX.

¹⁴ MORAES, José Geraldo V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, p. 203 - 221, 2000. ANPUH / Humanitas / FAPESP. p. 211.

¹⁵ NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores”.¹⁶ O autor observa que esta ótica tem maior peso sobre o documento musical, tornando mais difícil a análise dos significados históricos de uma canção por conta da sua natureza estética (sonora, logo “exclusivamente” subjetiva) e polissêmica. Características altamente variáveis e relativas conforme a audição de quem escuta. Ou nas palavras de Moraes:

Por tratar-se de um material marcado por objetivos essencialmente estéticos e artísticos, destinado à fruição pessoal e/ou coletiva, a canção também assume inevitavelmente a singularidade e características especiais próprias do autor e de seu universo cultural. Além disso, geralmente uma nova leitura é realizada pelo intérprete/instrumentista. E, finalmente, o receptor faz sua (re)leitura da obra, às vezes trilhando caminhos inesperados para o criador.¹⁷

Nessa perspectiva, os significados históricos poderiam ser reduzidos a um conjunto de especulações por parte do pesquisador. Além disso, na prática, o estudo da linguagem musical implicaria em uma redução da fonte sonora à sua característica narrativa, baseada na “crença de que o sentido histórico da canção estaria restrito ao seu conteúdo verbal, muitas vezes tomado em si mesmo e apartado da estrutura musical que lhe acompanha e, como experiência estética, lhe é inseparável”.¹⁸ Para Napolitano, do ponto de vista metodológico, as duas concepções falham em apresentar respostas adequadas ao tratamento desse tipo de documento. Partindo das abordagens realizadas por historiadores especialistas em fontes não escritas, ele sugere que as possibilidades metodológicas devem se orientar pela associação da “linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas”.¹⁹ Quando se tem o objetivo de utilizar a canção como objeto de estudo ou fonte para a análise histórica, deve-se tomá-la por completo, considerando tanto os seus elementos rítmicos, melódicos e harmônicos, quanto o conteúdo narrativo e a letra. Deve-se considerar ainda questões referentes ao processo de produção técnica, *performance*, distribuição, consumo e recepção. Como alerta Adalberto Paranhos:

[...] entre as precauções metodológicas de que deve se munir o pesquisador de música popular ou o professor em sala de aula, uma delas recomenda que não se reduza uma canção a um simples documento escrito, destituído de sonoridade. A realização sonora de uma gravação pode reservar umas tantas surpresas a quem não fique refém da mera literalidade da canção.²⁰

¹⁶ NAPOLITANO, loc. cit.

¹⁷ MORAES, 2000, p. 211.

¹⁸ NAPOLITANO, 2005, p. 236.

¹⁹ NAPOLITANO, loc. cit.

²⁰ PARANHOS, Adalberto. Rasuras da História: samba, trabalho e Estado Novo no ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p. 07-30. 2017.

Para exemplificar, Paranhos apresenta o interessante caso da canção *o amor regenera o malandro*, composta por Sebastião Figueiredo e eternizada nas vozes da dupla Joel e Gaúcho nos anos de 1940. Ao investigar os embates travados entre o Estado Novo e as classes populares no campo de batalha da cultura, o autor demonstra que, apesar dos esforços da ditadura getulista iniciada em 1937 para censurar a composição de sambas que cantassem o enaltecimento do ócio e da malandragem em oposição às narrativas e o discurso do governo, tais iniciativas não foram suficientes para silenciar as vozes destoantes. Nem mesmo quando o Estado novista tentou por meio da cooptação se utilizar desse gênero musical como instrumento de propaganda de sua política, que, no referido contexto, tinha como principal objetivo o incentivo e o reforço à cultura do trabalho metódico e disciplinado. É o que nos revela Paranhos ao analisar o texto e principalmente a melodia da canção *o amor regenera o malandro*. Ele ressalta que num primeiro momento a canção reproduz o discurso alinhado com as intenções da política trabalhista, relativizando, por exemplo, a ideia de que o trabalho seria um garantidor do sucesso no amor, dentre outras coisas. No entanto, toda a narrativa acabou sendo ressignificada, a partir do momento em que foi inserido “no estúdio de gravação, uma rima que certamente não figurava no documento enviado à censura: “tem que ser trabalhador [que horror!]”.²¹ Ou seja, Paranhos sugere que no processo de registro sonoro, os artistas tenham adicionado elementos narrativos que não estavam presentes no texto original enviado às autoridades responsáveis pela censura. Logo, nota-se aí uma estratégia dos cantores para driblar os órgãos de repressão. Tal estratégia poderia passar completamente despercebida, caso a investigação não tivesse ido além do conteúdo narrativo da fonte musical. Isso revela que a *performance* do artista no processo de gravação em estúdio pode resultar no registro de informações que originalmente não estavam previstas. Por esse motivo, o processo de análise dos elementos melódico-harmônicos se torna tão importante. Nessa direção, também se faz necessário no processo de escuta historiográfica, ter atenção quanto ao modo como se entonam as palavras dentro de um determinado encadeamento melódico. Isso porque a percepção da forma como a melodia é cantada pode revelar os sentidos e sensações que a canção transmite, se são de alegria ou de tristeza, raiva, dor, sofrimento. As emoções, uma vez reconhecidas, podem contribuir para a reflexão do contexto ou do objeto investigado. Outro exemplo relacionado à necessidade de consideração do documento musical em sua totalidade pode ser observado nas canções de *rap*. Nelas, não raro é possível ouvir a

²¹ PARANHOS, 2017, p.13.

reprodução de efeitos sonoros que são partes fundamentais da mensagem que se quer transmitir. Efeitos que acabam cumprindo um papel de dramatização da narrativa e por meio dos quais a música adquire características cinematográficas. Nesse caso, torna-se evidente a necessidade do pesquisador não se ater apenas à parte textual do documento musical. Do contrário, parte do processo de compreensão das informações e da mensagem pode ser comprometida.

Algo que também pode ser dito em relação às possibilidades de exploração da canção como fonte histórica é que, dada a sua natureza de registro de uma *performance*, a escuta de gravações feitas em apresentações pode revelar dados interessantes acerca de determinado contexto histórico. A começar pelas informações que podem ser extraídas da própria interação do artista com a plateia e, no movimento inverso, da reação da plateia aos estímulos provocados pelo artista. O direcionamento de uma escuta atenciosa para esse aspecto pode revelar elementos significativos para a construção do conhecimento histórico.

É comum encontrar tanto o conceito “música” quanto o conceito de “canção” nas produções que se dedicaram a investigar o passado brasileiro com base na arte sonora. Nesta direção, verificamos que, em alguns trabalhos acadêmicos, o uso do termo “música”, apesar de ser comum e usual, muitas vezes é feito de forma genérica, especialmente naqueles estudos dedicados a pensar as possibilidades do uso desta linguagem no ensino de História, a exemplo dos que têm sido citados ao longo deste texto. Constatamos que, conforme avançam as pesquisas em torno da música popular brasileira, o emprego do termo “canção” tem sido cada vez mais recorrente e, como veremos, indica a tentativa de interpretação de um modelo específico de arte que teve origem na “cultura popular”. Desta forma, consideramos importante realizar um breve exercício de entendimento acerca da utilização de tais conceitos a fim de melhor compreendê-los e assim aplicá-los na elaboração da nossa proposta metodológica.

No Brasil, o avanço das interpretações acerca da música popular enquanto um fenômeno da cultura popular resultou na criação do conceito acadêmico de “canção”. Este tem sido mais frequente nos trabalhos destinados a refletir sobre as estratégias de uso da linguagem musical no ensino de História. Segundo Marcos Napolitano:

Aquilo que hoje chamamos de música popular, em seu sentido amplo, e, particularmente, o que chamamos de canção é um produto do século XX. Ao menos sua forma fonográfica [...] adaptada a um mercado urbano e intimamente ligada à busca de excitação corporal (música para dançar) e emocional (música para chorar, de dor ou alegria...). A música popular urbana reuniu uma série de elementos musicais, poéticos e performáticos

[...]. Sua gênese, no final do século XIX e início do século XX, está intimamente ligada a urbanização e ao surgimento das classes populares e médias urbanas. Esta nova estrutura socioeconômica, produto do capitalismo monopolista, fez com que o interesse por um tipo de música, intimamente ligada à vida cultural e ao lazer urbanos, aumentasse.²²

Desta maneira, podemos depreender que a música popular urbana é um fenômeno “relativamente” recente, tendo sua origem vinculada à possibilidade do registro sonoro, algo que só veio a acontecer no Brasil graças ao desenvolvimento do mercado fonográfico no início do século XX. Portanto, ao se pensar neste termo, é importante ter em mente que ele se destina a explicar uma forma musical caracterizada pela possibilidade de ser registrada em suportes fonográficos tais como discos, CD’s, placas, dentre outros, que foram surgindo e se aprimorando ao longo dos anos, conforme o ritmo do progresso tecnológico. Além disso, também se faz necessário notar que em sua gênese, a música popular urbana comportou um conjunto variado de elementos no que se refere a sua estrutura musical interna (letra, ritmo, melodia e harmonia). Podemos imaginá-la enquanto produto do encontro de diferentes tipos de manifestações musicais de grupos e classes sociais distintas. O resultado dessa combinação, produziu um tipo de música híbrida da qual a canção popular pode ser tomada como principal expoente, uma vez que, ela se tornou um meio de comunicação de alto consumo pelas camadas médias e populares urbanas. Talvez por consequência disso este formato figure como o de maior preferência entre os professores de História para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Cabe ressaltar ainda que enquanto modelo derivado da música popular, a canção tem algumas características que fazem dela um objeto precioso para a construção do conhecimento histórico. Segundo Hermeto:

Pode-se definir a canção como uma narrativa que se desenvolve num interregno temporal relativamente curto (em média, de dois a quatro minutos), que constrói e veicula representações sociais, a partir da combinação entre melodia e texto (em termos mais técnicos, melodia, harmonia, ritmo e texto). Produzida em tempos de indústria fonográfica – no seio dela ou em relação com ela, ainda que marginal -, circula majoritariamente por meio de registros sonoros, sendo veiculada através dos meios de comunicação de massa (rádio, TV e mídias digitais, por exemplo).²³

²² NAPOLITANO, 2005, p.11-12.

²³ HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: Palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. *E-book*. n.p.

Logo, a canção é resultado da combinação de elementos musicais e narrativos, cuja audição de forma sensível remete ao ouvinte uma perspectiva de mundo, da vida, do universo. Através das canções, representações sociais são veiculadas, diferentemente do que provoca a escuta de uma “música instrumental” ou de uma “música erudita”, por exemplo. Outro elemento importante, apontado tanto por Napolitano quanto por Miriam Hermeto, refere-se à natureza fonográfica da canção. A capacidade de registrar o som em placas, discos e fitas, resultou em mudanças significativas na forma de produção do que até então era compreendido como música popular. Hermeto sinaliza que “do ponto de vista da análise da canção como fonte, essa característica é essencial: ela não é um produto da inspiração espontânea ou circunstancial, mas de reflexão e trabalho de revisão”.²⁴ Dessa forma, não é inconcebível presumir que, antes que a música adquirisse seu formato de canção, ou seja, antes dela passar pelo processo de gravação, seu elemento narrativo fosse mais suscetível a modificações com o passar do tempo. Embora alguns toques e melodias se conservassem durante algum tempo, o mesmo não se pode dizer do elemento narrativo. Sobre este ponto, Luiz Tatit lembra o que ocorreu com os sambas urbanos do Rio de Janeiro no início do século XX²⁵. Segundo o autor, apesar de algumas melodias se fixarem por algum tempo, os versos, muitas vezes concebidos no calor do momento se alteravam em um tom de improviso. Portanto, a gravação deu o estatuto de perenidade à canção, além de impactar todo o processo de produção da mesma. “Assim sendo, mais forte fica a sua natureza de documento-monumento, porque sua produção está condicionada a diferentes fatores e ela é destinada à perenidade”.²⁶ Deste modo, consideramos importante buscar distinguir os termos música e canção para melhor compreender as suas especificidades, a fim de aproveitá-las no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. A distinção entre os conceitos na elaboração da proposta pedagógica se faz necessária porque, como foi possível perceber, a canção é resultado de um processo que lhe atribui características específicas que devem ser exploradas quando tomadas enquanto documento histórico. Nesse sentido, salientamos que nossa proposta pedagógica está voltada para o tratamento da música em seu formato de canção. Logo, a sequência de atividades que compõe tal metodologia pretende explorar o conhecimento histórico com base em tais características, ou seja, no registro formatado da linguagem musical em um suporte reproduzível. Algo diferente da exploração da música

²⁴ HERMETO, 2012, n.p.

²⁵ TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

²⁶ *Ibidem.*, p. 35.

através dos seus diferentes formatos, como através do uso de instrumento musical, de uma partitura, e inclusive, aqueles de tempos anteriores ao contato desta com a tecnologia.

A respeito disso, Hermeto ainda observa que a canção popular brasileira, enquanto “objeto multifacetado e polissêmico, é elemento importante na constituição histórica dos sujeitos. Construtora e veiculadora de representações sociais, a canção apresenta um rol enorme de possibilidades de usos e interpretações”²⁷. No Brasil, um número significativo de trabalhos já evidenciara a potencialidade da canção enquanto importante objeto de estudo e fonte de análise para se ter acesso a diferentes aspectos da vida e do cotidiano de determinados grupos em diferentes contextos.²⁸ Como exemplo podemos citar a discussão apresentada por Arnaldo Contier sobre a busca por uma suposta genuinidade brasileira de determinados ritmos e gêneros musicais. Ou ainda, o trabalho de Adalberto Paranhos que demonstrou como o samba foi um instrumento de disputa entre a propaganda do Estado Novo pela aderência ao trabalhismo e a resistência das camadas populares frente à ideologia dominante.

1.2 Entre sons e palavras: perspectivas de uso da Canção Popular Brasileira no ensino de História

O uso da música nas aulas de história tem sido objeto de significativas reflexões ao longo dos últimos anos. Sobre isso Circe Bittencourt²⁹ destaca que a importância da utilização da música no ambiente escolar reside na possibilidade de transformar um meio de comunicação próximo da vivência dos educandos em objeto de estudo da História. Sob esta mesma ótica, Miriam Hermeto verifica que a proximidade não apenas dos jovens, mas da sociedade de forma geral com a linguagem musical ocorre porque “na cultura Brasileira, a canção popular é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia”.³⁰ Seja em casa, no supermercado, na academia, nas festas populares, ou mesmo dentro do ambiente escolar, o contato com a linguagem musical em suas variadas formas é algo recorrente nos hábitos dos brasileiros. Sendo assim, não é exagero presumir que diferentes ritmos, gêneros e estilos musicais acabem se tornando uma espécie de trilha sonora da vida real; quando não se tornam elas mesmas, definidoras e modeladoras de estilos estéticos e comportamentais. Este é um dos motivos pelo qual

²⁷ HERMETO, op. cit.

²⁸ CONTIER, 1998; NAPOLITANO, 2005; PARANHOS, 2015.

²⁹ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

³⁰ HERMETO, 2012, *E-book*.

professores de diferentes áreas tem recorrido a esta linguagem. Mas, como também alerta Bittencourt, uma coisa é a música para ser ouvida, outra coisa é a música para ser pensada.³¹ Ou seja, deve-se ter o cuidado para que a atividade de escuta de uma canção em sala de aula não se confunda com a audição que é realizada nos momentos específicos de lazer e divertimento. No que se refere à sua utilização para o estudo da história, se faz necessário que a audição seja transformada em uma atividade intelectual, ou seja, numa atividade reflexiva.

Ao ser tomada como objeto ou fonte histórica para o estudo do passado no contexto escolar, a canção possibilita uma interação maior entre o processo de educação histórica³² e os elementos oriundos da realidade do aluno. Como sugere Luís Guilherme Rita Duque³³, em um primeiro momento, o trabalho com a música/canção no ensino de história pode favorecer a ampliação da concepção sobre o que é e o que pode vir a ser uma fonte histórica. A canção pode servir para problematizar o senso comum dos educandos quanto ao que pode ser objeto de estudo da ciência histórica, sinalizando que tais objetos, inclusive, fazem parte de seu próprio dia a dia. Segundo o autor:

Ao trabalharmos esse tipo de fonte, possibilitamos ao aluno uma noção mais diversificada do que é uma fonte histórica, oportunizando um aprimoramento da percepção de onde as informações sobre o passado podem ser acessadas, considerando principalmente que para o senso comum dos alunos de ensino básico, em especial aqueles que pela primeira vez têm contato com o ensino de História, a fonte escrita aparece como a única fonte de informações sobre tempos já vividos.³⁴

É comum encontrar nas primeiras páginas dos livros didáticos de História das séries iniciais, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, conceitos que visam introduzir os fundamentos da disciplina aos alunos. Logo, o primeiro contato que eles têm com a ciência histórica ocorre por meio da apresentação de noções básicas tais como “Tempo”, “cultura”, “fontes” e “patrimônio”. Em alguns desses livros, como no caso do *História e sociedade*³⁵, exemplar utilizado até bem recentemente nas redes públicas de ensino do país, ainda é possível perceber a ausência de uma concepção de fonte que possibilite o aluno ir além da natureza escrita, oral e material do documento, deixando de abordar as fontes sonoras e audiovisuais enquanto objetos possíveis de estudo. Desta maneira, e pela própria característica

³¹ BITTENCOURT, op. cit., p. 380.

³² Entendemos a educação histórica conforme o processo de aprendizagem histórica com base na interação dos sujeitos com artefatos da cultura histórica com o objetivo de desenvolvimento da consciência histórica.

³³ DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático pedagógico na sala de aula. *Revista História Hoje*, Santa Catarina, v. 6, n. 11, p. 295-314, 2017.

³⁴ DUQUE, 2017, p. 298.

³⁵ BOULOS, Alfredo Júnior. *História, sociedade e cidadania*, 1º ano. 2º ed. São Paulo: FTD, 2016.

narrativa na qual a explicação sobre o conceito se desenrola, sem a intervenção de um professor, a concepção tradicional de fonte, direta ou indiretamente, acaba sendo reforçada e possivelmente internalizada pelos alunos. Por esse ângulo, o uso da música pode contribuir para um alargamento da percepção do que pode vir a ser considerado um documento histórico para o estudo do passado. Assim, o ensino de História pode contribuir para que os alunos possam aprimorar sua relação com a linguagem musical, compreendendo-a não apenas como arte voltada para o entretenimento e o lazer, mas também como um artefato portador de uma mensagem que deve ser alvo de análise e exercício do pensamento.

Ao analisar o uso da música no ensino de história, com base nas experiências do grupo de pesquisa do qual faz parte, Olavo Soares constatou que “há uma linha muito tênue entre a música ser um aliado ou um desagregador no processo de produção do conhecimento histórico escolar”.³⁶ Segundo ele, o sucesso ou fracasso de práticas escolares voltadas para o uso da canção depende, fundamentalmente, da compreensão por parte do professor da maneira como os educandos se relacionam e interagem com a linguagem sonora em suas variadas formas.³⁷ Se faz necessário o entendimento do tipo de relação que os alunos estabelecem com a música independentemente da influência da escola ou do professor. Nessa perspectiva, Soares procurou aprofundar sua análise demonstrando, a partir da categoria vigotskiana de “vivência”³⁸, que se faz necessário “interpretar quais são as relações que os estudantes têm com a música, e assim pensar prospectivamente nas práticas de ensino de história que utilizam as músicas como recurso didático, fonte e objeto de estudo”.³⁹ Isso implica em levar em consideração não apenas a cultura musical dos alunos mas também as relações de sentido que eles estabelecem com a canção e, a partir disso, estimular a reflexão histórica.

Por sua vez, ao tratar da relação entre música e ensino de História, Miriam Hermeto teceu críticas às formas de utilização da linguagem musical que acabam por reduzir o documento a uma simples peça de ilustração do passado em sala de aula. A autora afirma que, embora esta seja uma prática possível, tal modelo opera na contramão das novas abordagens do ensino de História, que tendem a ser problematizadoras ao invés de estáticas e conteudistas. Desse modo, “mais que “ilustrar” fatos e/ou acontecimentos históricos, espera-

³⁶ SOARES, 2017, p. 83.

³⁷ SOARES, loc. cit.

³⁸ De acordo com Soares, a “vivência” é uma categoria central do pensamento vigotskiano para explicar a maneira como os indivíduos interagem com o que é disponibilizado pelo meio social, entendendo este enquanto o conjunto de estruturas que compõem a sociedade, formado pelas instituições, o Estado, os modos de produção, os processos econômicos dentre outros. Ver: SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.78- 99, 2017.

³⁹ SOARES, op. cit., p. 84.

se que o professor conheça e seja capaz de traduzir para seus alunos os processos de leitura e interpretação de um produto cultural – no caso tratado nesse livro, a canção popular brasileira”.⁴⁰ Trata-se, portanto, de proporcionar aos educandos, ferramentas para que eles possam identificar e refletir conscientemente sobre os conteúdos, a mensagem, os elementos sonoros daquilo que escutam e consomem enquanto produto da cultura musical presente em seu dia a dia, extraindo dela informações, conhecimentos e até mesmo referências que possam contribuir para a interpretação e orientação da vida no curso do tempo. Nesse sentido, “torna-se fundamental propiciar aos alunos as condições para ler as produções culturais como obras de seu tempo, explorando as suas especificidades de linguagem e a forma como elas se inserem na dinâmica social”.⁴¹ A esse respeito, a autora ainda salienta que a ausência do conhecimento musical mais aprofundado não impede o professor de fazer o uso desta linguagem, pois esta deve ser direcionada para responder problemas históricos e não musicais.⁴² Contudo, se faz necessário ao leigo a busca pela compreensão das noções básicas dos elementos que compõem a arte sonora a fim de que a análise possa produzir melhores resultados.⁴³ O entendimento dos fundamentos primários da linguagem musical, tais como harmonia, melodia e ritmo pode, por exemplo, no processo de análise da canção, favorecer a identificação das conexões ou das influências entre variados ritmos/gêneros musicais. Seja através da percepção do toque de um atabaque, característico de ritmos de terreiro de candomblé, em um *beat* de *rap*, seja mediante a escuta de uma cadência rítmica típica do samba em diálogo com os contratempos que definem o *reggae*. Portanto, a compreensão elementar dessas noções somada a uma audição atenta, pode contribuir para o levantamento de questões e conseqüentemente, o desvelamento de relações, circunstâncias e os significados sociais destes encontros sonoros.

Outro trabalho importante e uma das principais referências para a construção desta proposta metodológica é o do professor Luciano Azambuja. Partindo de dados qualitativos da pesquisa de campo, o autor comprovou a percepção inicial da importância da música na vida cotidiana dos jovens alunos. Como resultado das atividades de pesquisa desenvolvidas por ele com base no uso da canção, o autor constatou que “a música pode dinamizar as competências da experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro, bem como as respectivas dimensões cognitiva, estética e política da consciência juvenil primeira dos jovens

⁴⁰ HERMETO, 2012, n.p. E-book

⁴¹ HERMETO, 2012, n.p. E-book..

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

alunos”.⁴⁴ A dimensão cognitiva seria aquela relacionada à tomada de consciência sobre a história como conhecimento produzido a partir do estudo do passado, o “olhar” para o tempo que já se passou e o entendimento deste enquanto um objeto de reflexão e construção do conhecimento. No que diz respeito à dimensão estética, ela se refere à interpretação presente acerca do passado, ou como o presente interpreta esteticamente o passado. Já a dimensão política está relacionada à capacidade ou à tomada de decisão com base no conhecimento constituído nos processos anteriores. A canção pode, portanto, contribuir para a qualificação de tais operações mentais.

Como procuramos desenvolver até aqui, por questões relacionadas à sua própria natureza, a canção popular possibilita uma variedade de usos e interpretações, tanto para a pesquisa historiográfica quanto para o ensino de História. Assim têm demonstrado Luís Guilherme Rita Duque, Miriam Hermeto, Olavo Soares, Luciano Azambuja, Fabiola Falconi dentre muitos outros, principalmente no sentido de uso prático desta linguagem no processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula. Sobre essa perspectiva, especificamente, Miriam Hermeto argumenta que “a maior parte das práticas pedagógicas correntes no ensino de História que se utilizam da canção popular brasileira a concebem como uma “ilustração” de determinado tempo”.⁴⁵ A exemplo disso, pode-se verificar o modo como alguns livros didáticos apresentam trechos ou letras completas de canções enquanto referências de determinados contextos históricos. Quando se trata de conteúdos relacionados à História do Brasil, como a Ditadura Militar, o Estado Novo ou desenvolvimentismo do governo JK, é comum encontrar nos “boxes” sugestões de canções de artistas como Chico Buarque, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Wilson Batista, Noel Rosa, João Gilberto. Obviamente apenas as letras são apresentadas e essa apresentação ocorre de maneira a transmitir um suposto “retrato” do período em questão. Além disso, Hermeto destaca que os professores tendem a privilegiar a parte textual do documento musical, deixando de abordar também os outros elementos que constituem este documento. “Em geral, tomam-se como alvos da análise apenas a sua letra ou a posição política de seus autores e intérpretes. São usos possíveis, sem dúvida. Mas não são únicos”.⁴⁶ Ainda que haja uma orientação por parte dos pesquisadores no sentido de que a canção seja explorada em sua totalidade, o conteúdo narrativo continua sendo um elemento privilegiado nas práticas de ensino. O relato de Duque,

⁴⁴ AZAMBUJA, Luciano. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, Santa Catarina, v. 6, n. 11, p. 31-56, 2017. p. 40.

⁴⁵ HERMETO, 2012, n.p.

⁴⁶ *Ibidem*.

a seguir, é sintomático a respeito deste exercício. Ao refletir sobre sua própria prática, ele revela que “de início, algumas gravações eram apresentadas para ilustrar aspectos de algum período histórico debatido no decorrer do semestre, na maioria das vezes dando ênfase à letra da obra”.⁴⁷ Aqui, nota-se que, apesar do autor chegar a reproduzir o conteúdo sonoro, ele admite que o elemento textual é privilegiado no processo de análise. Seguindo os passos de Hermeto e partindo da crítica a tal forma de utilização do documento musical em sala de aula, o autor desenvolveu algumas propostas de abordagem bastante interessantes. Propostas construídas para demonstrar ao professor, de forma pragmática, caminhos que possibilitam ir além do conteúdo narrativo no trabalho com a canção nas aulas de história, pois elementos como “referências histórico-culturais, público, tecnologia disponível, as diferentes versões, a circulação possível e seus reflexos, assim como os diferentes estilos, ritmos e tendências” podem compor a estrutura da atividade desejada.⁴⁸ Considerando tais componentes, o autor desenvolveu um conjunto de propostas didáticas voltadas para o ensino de História.

Um exemplo de atividade desenvolvida nesse conjunto de propostas didáticas do autor foi uma atividade que tinha o objetivo de demonstrar aos alunos como é possível desenvolver a noção referente à passagem de tempo através da audição de registros sonoros de diferentes períodos históricos. Nessa atividade, Duque selecionou as seguintes canções: *Isto é bom*, composta por Xisto Bahia e interpretada pelo cantor Bahiano, gravada em 1902; *A procura da batida perfeita*, lançada em 2003 e de autoria e interpretação de Marcelo D2; e, por último, *Chega de saudade* de 1958, criação de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, interpretada por João Gilberto. Por meio da escuta coletiva de tais registros, o autor procurou discutir “a passagem do tempo de várias maneiras, como, por exemplo, pela performance dos intérpretes, pelos equipamentos utilizados nos registros (como os instrumentos musicais ou os recursos de gravação) ou mesmo pela qualidade apresentada nas gravações”.⁴⁹ Uma segunda proposta desenvolvida pelo autor teve como finalidade discutir o contexto da Ditadura militar brasileira nos anos 1970 por meio da apresentação de canções com temáticas distintas em relação ao momento vivido. Para esta tarefa foram escolhidas “*Apesar de você*”, de Chico Buarque, *Eu te amo meu Brasil*, de Don e Ravel, e *Procurando tu*, de Antônio Barros J. e Luna. Partindo de dados relacionados às vendas de discos e ao consumo musical da população da época, Duque buscou problematizar a existência de diferentes juízos da sociedade daquele tempo em relação

⁴⁷ DUQUE, 2017, p. 296.

⁴⁸ DUQUE, 2017, p. 297.

⁴⁹ *Ibidem.*, p. 302-303.

à contestação, apoio e indiferença frente ao governo ditatorial, demonstrando a pluralidade de perspectivas existentes na sociedade daquele período.

Na proposta desenvolvida por Olavo Pereira Soares para ensinar História através da música com alunos de 7º ano do ensino fundamental, o objetivo foi o de “demonstrar que as composições musicais estão vinculadas ao contexto histórico em que foram produzidas, portanto, fruto de um tempo e espaço específicos”.⁵⁰ O autor, juntamente com estudantes vinculados ao grupo de pesquisa do qual faz parte, selecionou algumas canções eruditas e populares com a intenção de que os alunos estabelecessem uma associação entre a audição da canção e o tempo histórico das quais elas são resultado. Ao final da experiência, Soares ressalta que, do ponto de vista historiográfico, o resultado não foi o esperado pois “os distintos contextos históricos não estavam explícitos e bem definidos, os alunos não conheceram o contexto das produções, os compositores, as letras e partituras não foram analisadas”.⁵¹ Porém, deixando a rigorosidade em termos de um currículo engessado de lado, e considerando as contradições do contexto social ao qual o núcleo escolar está inserido, o autor destaca que “os resultados foram cognitivamente satisfatórios, pois ouviram o que não costumam ouvir, buscaram interpretar sensações, comparar contextos de produção e, principalmente, começar a compreender que a música é também resultado de um processo histórico”.⁵²

A análise da bibliografia dedicada ao tema da música no ensino de História revela que houve nos últimos anos um esforço significativo por parte dos professores e pesquisadores, no sentido de elaborar propostas direcionadas à transformação do conhecimento histórico especializado em algo compreensível aos olhos e ouvidos dos estudantes das escolas primárias. Neste sentido, vimos que o uso da música nas aulas de História tem se revelado como algo bastante positivo, pois, através dele, o aprendizado de saberes relacionados tanto às questões mais elementares quanto às questões mais complexas tem sido realizado com alguma efetividade. Como exemplo, recordamos a sugestão de Luís Guilherme Rita Duque acerca do uso da canção para o entendimento quanto ao que pode ser considerado um documento histórico para o estudo do passado e para a compreensão de diferentes pontos de vista em um dado contexto. Ou ainda, as proposições de Luciano Azambuja voltadas para o exercício das operações mentais relacionadas ao processo de leitura, interpretação e produção textos com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica. Em que pese as diferenças de cada

⁵⁰ SOARES, 2017, p. 96.

⁵¹ SOARES, 2017, p. 96.

⁵² SOARES, loc. cit.

proposta no que se refere à forma de tratamento da canção, seja ela tratada como fonte, objeto de estudo ou recurso didático, há um elemento presente em todas as formulações. Trata-se da consideração tanto dos elementos narrativos quanto sonoros no processo de análise, ensino e aprendizagem. Esse, sem dúvida é um aspecto extremamente importante no processo de estudo da História com base no uso da canção e, portanto, um dos componentes que nortearão as questões da proposta de invenção pedagógica a qual se destina este trabalho.

Levando em consideração os argumentos em favor da utilização da música/canção no ensino de História que foram apresentados ao longo do texto, buscaremos agora refletir sobre o uso da canção para o desenvolvimento de competências relacionadas ao funcionamento da consciência histórica.

1.3 Canção, didática e consciência histórica: o passado, o presente e o futuro em melodias

No tópico anterior procuramos apresentar as discussões que tornaram possíveis os estudos sobre o passado mediante a análise do código musical. Nesse sentido, procuramos destacar as principais questões teóricas e conceituais relacionadas ao tratamento da música na qualidade de documento para a investigação historiográfica, abordando os problemas referentes, tanto à sua definição, quanto às possíveis variações que ela pode sofrer a depender do formato em que esteja compactada, seja ela cancional, instrumental, dentre outros. Por outro lado, também tentamos demonstrar como os pesquisadores da área de ensino se dedicaram a elaborar propostas direcionadas ao uso da música nas aulas de História. Dando continuidade a tais reflexões, objetivamos refletir sobre de que forma a utilização dessa linguagem pode servir para o desenvolvimento de competências associadas ao funcionamento da “consciência histórica”. Para isso, recorreremos às contribuições do “novo” paradigma em torno do perfil e do papel da Didática da História, uma vez que, tais concepções ampliaram as questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. A partir delas, a consciência histórica passa a ser um objeto central da análise e da ação a que deve se destinar o ensino. Compreendendo que o processo de aprendizado histórico não pode estar desconectado das características que constituem sua ciência de origem. Nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt, esse procedimento “deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência

da História”.⁵³ O que significa dizer que a História deve ser a ciência por trás do desvendamento das operações que estruturam o pensamento histórico, e, no movimento inverso, considerar o pensamento histórico ou a consciência histórica como alicerces para a produção teórica e prática voltada para o ensino.

A perspectiva defendida por Schmidt acabou caindo como uma luva no processo de construção da nossa proposta de intervenção pedagógica, exigida como pré-requisito para a conclusão do mestrado profissional e a obtenção do título de mestre em ensino de História. As formulações da autora apresentam algo que muito nos interessa para este trabalho. Trata-se da necessidade de fazer com que a produção do conhecimento histórico, em sua versão altamente racionalizada, possa ter maior inserção na realidade social da qual ela faz parte, tornando-se uma espécie de ponto de referência para a reflexão e orientação da experiência dos indivíduos em sua própria historicidade. Assim, é preciso que haja não apenas uma reaproximação entre a prática dos historiadores com as demandas de sentido oriundas da vida social, mas também da transformação de tais carências em matéria-prima para a construção do saber historiográfico. Dessa forma, a importância de se levar em consideração tais formulações se encontra no arsenal de ferramentas teórico-metodológicas disponíveis para a investigação das relações estabelecidas entre os indivíduos e o fenômeno temporal. Assim sendo, procuraremos incorporar em nossa metodologia determinadas questões geradas pela Didática da História, cujo objetivo está conectado à verificação dos sentidos atribuídos ao fenômeno temporal pelos indivíduos, concretizando-as na construção de um instrumento pedagógico destinado, dentre outras coisas, ao mapeamento de tais relações. Para tanto, vejamos como os historiadores tem pensado a temática do ensino por meio da Didática da História.

Já faz algum tempo desde que a Didática da História, enquanto área de conhecimento formal e institucionalizada, era entendida e praticada a partir de uma perspectiva de transformação dos historiadores profissionais em professores de História.⁵⁴ Esse entendimento pressupunha que bastava proporcionar aos pesquisadores o contato com um conjunto de conhecimentos específicos ao ato de ensinar para que eles estivessem aptos a lecionar a disciplina nas salas de aula das escolas primárias. Ao refletir sobre essa concepção, Rafael Saddi afirma que durante algum tempo não houve por parte da literatura especializada grandes esforços no sentido de desenvolver uma definição mais precisa acerca da natureza e do papel da Didática da História. Segundo ele, o que ocorreu foi um costumeiro uso da expressão antes

⁵³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60- 76, out. 2017, p. 62.

⁵⁴ SCHMIDT, 2017.

mesmo de uma sistematização mais aprofundada em torno do conceito. Citando Schmidt e Urban, o autor argumenta que o entendimento predominante sobre o que é a didática da história no Brasil tem relação com a constituição de um “código disciplinar, isto é, de uma tradição configurada historicamente que estabelece um conjunto de ideias, valores e rotinas que definem e delineiam a função educativa da história”.⁵⁵ Com tais conclusões, o autor confirma a visão de que a utilização do conceito esteve atrelada ao processo de formação de professores do ponto de vista técnico. Ou seja, do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o tratamento do conhecimento histórico em sala de aula. Nesse sentido, a didática assumiu a função de mediadora entre o saber histórico produzido na academia e aquele que deveria ser ensinado nas escolas, situando-se no campo da metodologia de ensino, algo observado não apenas no Brasil, mas também em outros países, como por exemplo a Alemanha. Jörn Rüsen, ao tratar da mesma questão partindo do caso alemão, sugere que, ao ser tratada dessa forma, a essência da Didática da História equivale a de “uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos”.⁵⁶ Ele ainda argumenta que com o passar do tempo ficou claro os efeitos negativos de tal concepção, que se revelou problemática por dois motivos: o primeiro deles refere-se à incapacidade deste exercício didático em oferecer respostas significativas às especificidades do aprendizado e da educação histórica; o segundo motivo implica na redução do papel do historiador a seu fazer metodológico, como se sua única e exclusiva preocupação fosse apenas a de produzir o conhecimento assentado nos princípios e fundamentos da disciplina especializada, não considerando a relação entre esse processo e as demandas da vida social.

Tomando como base as formulações da historiografia alemã sobre o ensino de história, Rafael Saddi dá sequência no diagnóstico do mal funcionamento da didática, destacando pelo menos mais quatro “sintomas”. O autor começa justamente pela redução do papel da didática a questões vinculadas à prática e à ação concreta do processo pedagógico, como, por exemplo, a elaboração de um plano de aula, ou a manipulação de um recurso didático, dentre outras ações que envolvem o modo como se deve ensinar História nas escolas. Já o segundo “sintoma” pode ser entendido como uma extensão do primeiro, visto que está relacionado à restrição da atuação da didática ao ambiente escolar, o que significa dizer que as questões

⁵⁵ SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história. In: *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012. p.212.

⁵⁶ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07- 16, jul./dez. 2006. p. 8.

provenientes dos impactos da circulação e da presença generalizada do conhecimento histórico na sociedade não são alvo de sua reflexão. Assim, Saddi observa que: “dessa maneira todo o processo de constituição de consciência histórica na vida pública (pelo Estado, pelos meios de comunicação, pelos museus, pela literatura etc.) é ignorado”.⁵⁷ Por sua vez, a separação da Didática da História da ciência histórica se constitui no terceiro problema. Talvez esse pudesse ser elencado como o primeiro e mais importante ponto, dado que, conforme tem sido revelado pela bibliografia analisada, o distanciamento da didática da história da sua ciência de origem é um dos principais fatores para que ela fosse transformada em uma área pautada pelas ciências da educação. Como resultado, as formulações, a configuração da didática enquanto disciplina e o próprio exercício pedagógico nos cursos de História das universidades muitas vezes são realizados por não historiadores como sugerem os trabalhos estudados pelo autor. Não por acaso, o próprio Rafael Saddi se dedica a analisar detalhadamente essa questão em um trabalho à parte.⁵⁸ Por último, o autor questiona o caráter científico e disciplinar da Didática da História. Qual seu objeto de estudo? Qual sua área de atuação? Todas essas questões acabaram contribuindo para uma revisão dos alicerces que durante muito tempo sustentaram a existência e o funcionamento de uma determinada concepção em torno da didática. Por sua vez, esta tem passado por um processo de transformação no sentido de se reafirmar cada vez mais enquanto uma disciplina científica autônoma com objeto, métodos e procedimentos próprios e em estreita relação com a sua ciência mãe, a História. Assim, a difusão do conhecimento histórico na sociedade em suas variadas formas, sejam elas acadêmicas, escolares ou aquelas sem interferência do processo científico, passou a compor o seu repertório de análise, tornando-se parte integrante de um projeto maior qual seja o de compreensão da formação da consciência histórica.

A conceituação e definição da Didática da História na qualidade de disciplina intimamente ligada à sua ciência de referência são parte dos esforços direcionados à restauração dos laços e de certas características do saber histórico que foram deixados de lado no processo de transformação da História em uma disciplina acadêmica. Rüsen demonstrou que a separação entre didática e ciência histórica teve origem no processo de institucionalização e profissionalização da História ao longo do século XIX:

⁵⁷ SADDI, 2012. p.212.

⁵⁸ SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. *Rev. História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

(...) devido a crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores.⁵⁹

O autor recorda que desde a Antiguidade até os anos finais do século XVIII, as interrogações direcionadas ao conhecimento histórico pela “historiografia” ocidental buscavam responder aos dilemas e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos e da sociedade de maneira geral. Para um grupo significativo de historiadores desse período, as regras e os princípios da natureza da razão histórica residiam em problemas derivados do processo de ensino e aprendizagem como algo vinculado à reprodução da vida social e da cultura humana. Sob esta mesma ótica, que acabou sendo condensada na famosa fórmula “História Magistra Vitae”, Reinhart Koselleck afirma que “até o século XVIII, o emprego de nossa expressão permanece como indício inquestionável da constância da natureza humana, cujas histórias são instrumentos recorrentes apropriados para comprovar doutrinas morais, teológicas, jurídicas ou políticas”.⁶⁰ Constatação que reafirma a função social da educação histórica praticada mediante o acúmulo de conhecimento baseado nas experiências registradas e transmitidas ao longo do tempo. Logo, o estudo da história estava atrelado à carência de orientação dos indivíduos para a vida em sociedade. Desta perspectiva deriva o antigo ditado: “história mestra da vida”.⁶¹ Entretanto:

[...] uma mudança profunda havia ocorrido entre os dois mil anos em que a História foi entendida como uma mestra da vida, dotada de uma essência didática fundamental, escrita para ensinar os homens do presente e do futuro; e o tempo em que nós vivemos, em que o historiador, vestido em seu glamoroso método científico, se tornou incapaz de perceber os elementos didáticos que compõem a sua própria disciplina.⁶²

Na medida em que as inquietações referentes à “necessidade” de consolidação da natureza científica da História ocuparam o centro do debate dos historiadores do século XIX, temas importantes relativos à compreensão de como essa “nova ciência” se colocaria para resolver as demandas da experiência dos homens e da vida social foram sendo abandonadas

⁵⁹ RÜSEN, 2006, p.8.

⁶⁰ KOSELLECK, R. *Historia Magistra Vitae. In Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 43.

⁶¹ Idem.

⁶² SADDI, 2010. p. 68.

ou transformadas em objeto de menor atenção. Rüsen destaca que “a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida cotidiana”.⁶³ Como resultado, a Didática da História foi sendo afastada das suas origens, deixando de cumprir com sua antiga função de orientadora do pensar e do agir dos indivíduos no mundo, consolidando assim “a divisão entre Ciência Histórica e Didática da História a partir da redução da primeira à metodologia da pesquisa e da segunda à metodologia de ensino”.⁶⁴ Por conseguinte, os historiadores do século XIX acabaram por contribuir para que o conhecimento histórico se tornasse uma espécie de objeto de estima e de reflexões mais alinhadas e restritas ao universo acadêmico. É, portanto, em decorrência desses acontecimentos que o ensino de História foi assumindo, através de uma determinada concepção didática, um papel de mediador/reprodutor entre os modelos academicistas de conhecimento e os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas, cujo modo de funcionamento procuramos apresentar no início desta seção.

Como já foi aludido anteriormente, a relação entre o saber histórico e a vida prática foi caracterizada por momentos de aproximação e de distanciamento. No que diz respeito ao período de consolidação da História dentro dos padrões científicos, este acabou sendo marcado por uma espécie de “encastelamento” do mesmo, gerando uma crise de legitimidade de tal modelo de conhecimento que atingiu não apenas a Ciência Histórica como também o ensino de História. Obviamente, esse processo foi alvo de críticas tanto dentro quanto fora da comunidade de historiadores. Para alguns autores, tal ciência passou a se justificar tão-somente por sua existência no âmbito acadêmico e nesse sentido se fazia necessário refletir acerca da reconexão do saber histórico com as demandas e funções da vida em sociedade. Nessa direção, houve na Alemanha dos anos 60 e 70 o levantamento de questões orientadas pela necessidade de conexão entre os princípios e métodos que norteiam a produção do conhecimento historiográfico altamente racionalizado, com as dimensões do pensamento histórico associados com as carências de orientação para a vida prática. Como foi sintetizado por Rafael Saddi, a essência de tais questionamentos compreendia que “era preciso que a Ciência Histórica percebesse os seus vínculos com a vida prática humana e que a Didática da História compreendesse a sua relação com o trabalho metódico dos historiadores”.⁶⁵ A busca pela reconexão entre esses modelos de compreensão e interpretação histórica no ambiente acadêmico foi parte de um amplo processo de reorientação cultural ocorrido na Alemanha ao

⁶³ RÜSEN, 2006, p. 9.

⁶⁴ SADDI, op. cit., p. 71.

⁶⁵ SADDI, 2010, p. 71.

longo dos anos de 1960 e 1970. Neste cenário, um conjunto de transformações impactaram o sistema educacional daquele país. Dentre essas mudanças, destaca-se enquanto a mais importante delas a mudança de perspectiva sobre a função da educação histórica, que, a partir daquele momento, não seria mais apenas um modelo baseado na simples:

[...] tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. Eles responderam a este desafio ampliando o campo da auto-reflexão e do autoentendimento histórico. Os historiadores começaram a respeitar aquelas dimensões dos estudos históricos onde necessidades, interesses e propósitos apareciam como fatores determinantes do pensamento histórico.⁶⁶

Como foi possível depreender das palavras de Rüsen, a crise de legitimidade do saber histórico atingiu não apenas a sua forma científica, mas também a sua forma ensinada. Isso exigiu de professores e pesquisadores respostas que pudessem resgatar a importância e a legitimidade do estudo da disciplina tanto na academia como no âmbito escolar. Tais respostas coincidiram “com a necessidade urgente de auto-representação e legitimidade dos historiadores preocupados com o campo da educação”.⁶⁷ Nesse contexto, “a didática da história se estabeleceu como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas”.⁶⁸ A mudança de paradigma provocada pela perda de legitimidade da História, tornou possível o encontro das aspirações dos historiadores que pretendiam repensar a relação entre o conhecimento histórico e as necessidades da existência cotidiana dos indivíduos. Deste modo, novas perspectivas para uma Didática voltada para aprendizagem histórica, tendo como base sua ciência de referência se desenvolveram. Dentre os historiadores que se esforçaram para promover algo neste sentido destaca-se Jörn Rüsen, Klaus Bergman, Karl-Ernst Jeismann, dentre outros⁶⁹. Maria Auxiliadora Schmidt afirma que as contribuições de Rüsen, ao trazerem “o pressuposto da Didática como ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)”.⁷⁰ O que significa entender que o

⁶⁶ RÜSEN, 2006, p. 11.

⁶⁷ RÜSEN, loc. cit.

⁶⁸ RÜSEN, loc. cit.

⁶⁹ Ver os textos de Rafael Saddi já mencionados neste trabalho.

⁷⁰ SCHMIDT, 2017, p. 62.

pensamento histórico é resultado da dialética entre o conhecimento oriundo da experiência da vida humana e o saber histórico em sua versão científica. Por sua vez, a capacidade de interpretação da experiência individual e social com o auxílio da ciência acaba por incidir na formação da identidade e da capacidade do indivíduo agir conscientemente no decurso do tempo.

A partir deste momento, a didática passou a ser abordada com a finalidade de produzir respostas não apenas para as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas também sobre a natureza específica do pensamento histórico, da explicação histórica e da sua relação com as necessidades da vida prática. Ao conectar os aspectos altamente racionalizados do fazer historiográfico com as demandas de sentido no ensino de história e na vida pública, a didática acabou contribuindo para o aperfeiçoamento da interpretação acerca dos usos e das manifestações do conhecimento histórico na sociedade, assim como para o entendimento das funções e competências da consciência histórica. Nesse sentido, a didática tem direcionado seus esforços para compreender a presença da história na vida social:

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.⁷¹

As transformações em torno da Didática da História no contexto alemão foram e continuam sendo de grande importância para o avanço das reflexões acerca do ensino e da função da história para as sociedades. Destas renovações, tópicos relacionados às “funções e os usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica”⁷² têm sido abordados em pesquisas cujos resultados têm impactado diretamente as práticas pedagógicas de professores no processo de ensino da disciplina. É, portanto, com base nestas contribuições que nos propomos a construir uma metodologia de ensino voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas ao funcionamento da “consciência histórica”. Esse processo se realizará mediante o exercício da “aprendizagem histórica”, a partir do uso da canção popular na qualidade de documento

⁷¹ RÜSEN, 2006, p. 12.

⁷² RÜSEN, loc. cit.

histórico em sala de aula. Nesse sentido, torna-se necessário responder o seguinte questionamento: Mas afinal, do que se trata a consciência histórica?

Ao abordar o tema, Rüsen explica que a consciência histórica, por intermédio da memória, coloca em movimento um conjunto de operações mentais que têm como objetivo dar sentido à experiência do indivíduo no tempo. Tal consciência se desenvolve na medida em que as demandas da existência cotidiana exigem uma tomada de decisão com base na interpretação do fenômeno temporal. Nas palavras do autor, ela “funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente”.⁷³ Nesse sentido, a reflexão do momento vivido endereça ao passado a obtenção de respostas que servirão de alicerce para a tomada de decisões direcionadas ao futuro. Deste processo deriva a constituição das primeiras noções de tempo relacionadas às dimensões de passado, presente e futuro. Assim, “a consciência histórica por meio da memória, aproxima as três dimensões do tempo e cumpre a função prática de orientar um sujeito em direção ao tempo”.⁷⁴ Ou seja, “consciência histórica” funciona de maneira a orientar a ação do indivíduo no mundo. Luís Fernando Cerri, por exemplo, nos lembra ainda que a “consciência histórica” refere-se a um modo de discernimento e percepção temporal que é anterior ao processo de escolarização ou de passagem do sujeito pelos meios institucionais de formação. Segundo ele, um dos grandes avanços promovidos pelo novo paradigma da Didática refere-se justamente ao entendimento de que:

O conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido do tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado apreendidos a partir da própria experiência de vida.⁷⁵

Em vista do que nos apresenta Cerri, reafirmamos que a existência da consciência histórica não necessariamente tem relação ou influência direta com o conhecimento

⁷³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: ED UFPR, 2010, p. 56.

⁷⁴ RÜSEN, 2010, p. 80.

⁷⁵ CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. p. 269.

historiográfico enquanto produto de um complexo trabalho de pesquisa e investigação teórico-metodológica. Ela independe do contato ou da assimilação das fórmulas e conteúdos pertencentes aos modelos institucionalizados do saber, sejam eles da academia, ou das escolas primárias. Como o próprio autor faz questão de destacar, as fontes que dão origem ao que ele chama de “consciência histórica primeira”, podem ser as mais variadas, tal qual as que circulam nos meios de comunicação, as que são veiculadas pelo Estado, ou ainda as que podem ser encontradas no próprio contexto social do qual o sujeito faz parte. Tais fontes acabam constituindo-se em matérias-primas para a formação de tal consciência, sendo muito diferentes daquelas que estruturam os saberes trabalhados nos ambientes formais de ensino. Nesse sentido, “um primeiro aspecto da discussão a se considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado”.⁷⁶ Acerca deste questionamento Luís Fernando Cerri sistematizou alguns esforços teóricos para tentar responder à questão. Em resumo, ele discordou das formulações que tentaram definir a consciência histórica não como algo inerente à existência humana, mas sim como produto da modernização, ou seja, de um estágio de desenvolvimento, que, por sua vez, não pode ser generalizado a todas as sociedades. Segundo Cerri, tal modelo acaba contribuindo para reforçar a existência de uma perspectiva hierarquizante entre as sociedades que se encontram dentro e fora dessa lógica. Essa síntese pode ser encontrada tanto no pensamento de Gadamer quanto no de Ariès.⁷⁷ Em contrapartida, Cerri optou pelos pontos de convergência observados nas contribuições de Jörn Rüsen e Agnes Heller, para os quais o pensar historicamente significa:

[...] um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. Essa base é compartilhada pelo reitor da Universidade de Berlim e pela criança aborígine na Austrália.⁷⁸

⁷⁶ CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 24 set. 2007. p. 96.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ CERRI, 2007, p. 100.

Portanto a ciência histórica deve operar como uma ferramenta qualificadora da funcionalidade e da existência desta consciência. À História cabe o papel de aprimorar as competências que envolvem o relacionamento do sujeito com o tempo. Essa é a função da “aprendizagem histórica”, a de instrumentalizar o sujeito para que ele possa ter uma “melhor” compreensão da sua historicidade, ou, como escreve Rüsen, uma perspectiva de atribuição de sentido à experiência temporal.

Afirmado sucintamente, a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança.⁷⁹

Desse modo, a aprendizagem histórica consiste no aprimoramento da consciência humana relativa ao tempo por meio do contato com a História. Assim, a percepção e a orientação temporal da vida adquirem competências e dimensões que auxiliam o indivíduo a agir conscientemente no planejamento e na execução de ações para suprir suas próprias demandas e carências no tempo presente. Tais competências se manifestam em dois aspectos. Um interno e outro externo. Um ligado à vida humana para dentro (identidade) e outro relacionado à vida para fora (práxis). No que diz respeito a esses aspectos, Schmidt sinaliza que:

“numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para a orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência”.⁸⁰

Contudo, gostaríamos de destacar que quando falamos em “aprimoramento” ou “qualificação” da consciência histórica, não a estamos tratando dentro de uma perspectiva “evolucionista”, no sentido desta consciência ser “melhor” do que aquelas que não tenham passado por uma intervenção pedagógica “iluminadora” enquanto resultado de uma prática do ensino de história. Mas sim, na lógica de que essa intervenção, ou a função que deve exercer o ensino seja a de contribuir para o que Cerri sintetizou como uma:

⁷⁹ RÜSEN, 2010, p. 57.

⁸⁰ SCHMIDT, 2017, p. 62.

[...] “tomada de consciência”, tal como figura na teoria de Piaget, pela qual o sujeito completa um ciclo de seu processo de aprendizagem ao conseguir reconhecer o caminho cognitivo que fez para chegar ao seu estado de conhecimento, ou, em outras palavras, a autoconsciência dos próprios mecanismos de pensamento / cognição.⁸¹

Com base em tais considerações teóricas e também de trabalhos que analisaram a conexão entre a linguagem musical e a cultura escolar⁸², além da nossa própria observação empírica, reafirmamos o caráter da canção na qualidade de artefato bastante presente e consumido no cotidiano dos estudantes. Assim sendo, acreditamos que a música pode ser tomada como um elemento preexistente e extra-disciplinar, isto é, um dado da vida prática para fomentar, dialeticamente, o processo de ensino-aprendizagem do saber histórico. Um dos usos possíveis refere-se ao estímulo à interpretação do fenômeno temporal. Nesta trilha, Luciano Azambuja demonstrou, por meio da análise de protonarrativas escritas por alunos com base na leitura e escuta de canções oriundas do universo musical dos mesmos, que o uso da canção nas aulas de História:

“pode dinamizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica de jovens alunos, constituindo ponto de partida motivador para processos significativos de ensino e aprendizagem histórica, com vistas à formação escolar da consciência histórica”.⁸³

Neste sentido, pretendemos, através da utilização da linguagem musical, estabelecer o diálogo entre o saber oriundo da experiência de vida prática dos alunos e o conhecimento histórico proveniente dos modelos de explicação científica, ou a conexão entre a experiência individual e coletiva dos jovens alunos no tempo presente com a experiência social localizada no passado. Para isso, buscaremos elaborar um conjunto de atividades divididas em diferentes etapas. Nelas estarão distribuídas práticas de audição, leitura e produção textual com base na análise de um conjunto variado de documentos históricos. Espera-se que, dessa maneira, a atividade proposta possa estar contribuindo para o exercício da competência narrativa, uma vez que, ela é “a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as

⁸¹ CERRI, 2010, p. 273.

⁸² DUARTE, Milton Joeri Fernandez. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 160. 2011. AZAMBUJA, Luciano de. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

⁸³ AZAMBUJA, 2017, p. 33.

dimensões do tempo, do valor e da experiência”.⁸⁴ Resultando, assim, no aumento da capacidade de leitura histórica de mundo e, conseqüentemente, na apreensão de uma perspectiva direcionada para o futuro, para o planejamento da vida conforme os interesses e as carências de orientação dos alunos.

⁸⁴ CERRI, 2010, p. 273.

2. Capítulo: Canções populares, neoliberalismo e a experiência social da juventude periférica nos anos 1990

Demonstradas no capítulo anterior as possibilidades de uso da linguagem musical para a produção do conhecimento histórico, buscaremos agora refletir sobre a viabilidade desse diálogo acontecer no processo de ensino e aprendizagem da História em sala de aula, uma vez que, como bem observou Maria Auxiliadora Schmidt, no “ensino da História, a utilização 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 dinâmico”¹. Nesse sentido, a linguagem musical será utilizada para demonstrar para os alunos que, para além do seu aspecto artístico, voltado para o entretenimento, a música também pode ser uma valiosa fonte de informação sobre o passado quando transformada em documento para o estudo da ciência histórica. Para cumprir com tal objetivo, selecionamos algumas canções a partir de um mapeamento cultural realizado no decorrer do ano letivo de 2022, fruto do contato direto e permanente com os estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio. Através desse mapeamento descobrimos quais eram os gêneros e os tipos de canções que os educandos mais gostavam de ouvir, assim como quais eram os *hits*² do momento mais consumidos por eles. Outro aspecto que também foi considerado no processo de escolha das canções a serem utilizadas no presente estudo diz respeito à possibilidade de estabelecimento de uma conexão entre as músicas e um dos temas/conteúdos do planejamento bimestral conforme as normas e resoluções estabelecidas pela própria política educacional de Estado³. Assim, selecionamos as canções *Rap da felicidade* e *Fim de semana no parque*. Apesar de serem músicas de um tempo histórico diferente do vivido pelos alunos, elas foram e continuam sendo representativas do momento histórico de consolidação na mídia, nos anos 1990, de ritmos como o *funk* e o *rap*. Gêneros que ainda hoje, com maior ou menor frequência, se fazem presentes na escuta musical de alunos e professores. Além disso, tais canções nos possibilitam realizar uma discussão em

¹ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009. p. 93.

² O grande *hit* do momento no primeiro semestre de 2022 é o funk *Joga de ladinho* d'Os Hawaianos e L7nnon, ultrapassando a marca de mais de 20 milhões de visualizações no Youtube em apenas um mês, conforme apurado pelo portal de notícias do grupo Globo, Gshow. 'Desenrola, bate, joga de ladinho': famosos se divertem com dança d'Os Hawaianos e L7nnon. **Gshow**, São Paulo, 27 abril. 2022. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/viralizou/noticia/desenrola-bate-joga-de-ladinho-famosos-se-divertem-com-danca-dos-hawaiianos-e-l7nnon.ghtml>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

³ Ao optarmos pelo tema relacionado ao Neoliberalismo atendemos à exigência realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEEMG que designa nos Planos de Curso do 9º ano do ensino fundamental II e 3º ano do ensino médio, o trabalho com tal conteúdo.

sala de aula sobre o período da História do Brasil caracterizado pela recepção e aplicação de ideias neoliberais nas políticas de Estado do país⁴. Dessa maneira, tomaremos as músicas como vestígios sob os quais estão inscritas as óticas dos jovens das periferias de São Paulo e Rio de Janeiro acerca do contexto histórico por eles experienciado. Portanto, reafirmamos que a escuta musical dos alunos se constituiu em nosso principal ponto de partida. Com base nela, conseguimos visualizar a possibilidade de construção de uma metodologia para o estudo do neoliberalismo no Brasil a partir do documento canção. Assim, procuramos contemplar os apontamentos feitos por Heleno Rosário Brodeback que, ao constatar o *Rap* enquanto um elemento da cultura dos estudantes, afirma como essas músicas, “ao serem levados em conta no processo de aprendizagem, podem dar mais sentido ao processo pelos alunos”⁵.

Muitos dos jovens que escutam e gostam de *funk* e *rap* hoje em dia não tem ideia de que num passado não tão distante esses gêneros foram alvo de severas críticas e perseguições por diversos atores sociais. Antes de ocupar as paradas de sucesso na indústria da música⁶, tanto os funkeiros quanto os *rappers* precisaram superar uma trajetória marcada por muitos episódios de preconceito e discriminação contra seus respectivos estilos. No que se refere ao *funk*, o primeiro desses episódios aconteceu assim que o ritmo chegou ao Brasil ainda nos anos 1970, com a proibição dos chamados Bailes da Pesada, que eram realizados na Zona sul do Rio de Janeiro⁷. No caso do *rap* esse processo teve início um pouco mais tarde, mais precisamente a partir de meados dos anos 1980, quando os primeiros encontros organizados pelos chamados *b boys* na rua 24 de Maio, na região central da cidade de São Paulo, foram alvo de sabotagem por parte dos comerciantes locais⁸. Já nos anos 1990 não foram poucas as tentativas de criminalização do *funk* e do *rap* por parte de alguns dos principais meios de comunicação do país⁹. Embora nos tempos atuais ainda seja possível encontrar nos jornais e veículos de crítica musical comentários preconceituosos e mal intencionados direcionados às práticas culturais dos jovens periféricos, esses já não provocam mais tantos danos a ponto de

⁴ MACIEL, David. O governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). *Revista UFG*, Goiás, v. 13, n. 11, p. 98-108, dez. 2011.

⁵ BRODEBACK, Heleno do Rosário. *Por uma vida sem tretas: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, Rap, Didática da História e Empatia histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade federal do Paraná, Curitiba, p.96, 2009. p. 34 – 35.

⁶ Como se pode notar pela constante presença de músicos ligados ao ritmo nos programas de televisão, nos grandes eventos de música e na conquista de posições cada vez mais elevadas nos rankings das plataformas digitais de áudio.

⁷ VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

⁸ SILVA, José Carlos Gomes. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. 288 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo: 1998.

⁹ BRAGANÇA, Juliana. *Preso na Gaiola: A Criminalização do Funk Carioca nas Páginas do Jornal do Brasil (1990-1999)*. Curitiba: Appris, 2020.

prejudicar ou impedir o seu acesso aos grandes circuitos de comunicação da indústria cultural¹⁰. Pelo contrário, a vitória de tais práticas sob seus detratores pode ser observada no sucesso e na sua enorme influência no gosto musical de milhares de jovens Brasil afora. Contudo, antes de atingir o auge e se consolidar no mercado fonográfico, tanto o *funk*, quanto o *rap*, ao longo da década de 1990, se constituíram em um importante meio de expressão das questões relacionadas ao cotidiano e à experiência social da população periférica. Inclusive, sobre como esta percebia a relação entre suas precárias condições de vida e as formas de atuação política do Estado. Nesse sentido, nota-se em algumas canções desse período, narrativas que demonstram a insatisfação das camadas populares diante da execução de políticas direcionadas à redução dos gastos sociais, à flexibilização dos direitos trabalhistas e à priorização dos interesses do mercado.

Ao analisar de maneira mais específica essa questão na produção do *rap*, Roberto Camargos destaca que “tais opiniões foram expostas como sendo a síntese do que parcelas da coletividade oprimida pela ordem estabelecida gostariam de proclamar aos quatro cantos”¹¹. Tal percepção também pode ser estendida ao mundo *funk*. Em o *Rap da felicidade*, por exemplo, os funkeiros sobem o tom da crítica e da denúncia ao cantarem sobre o aumento da violência, da pobreza e da miséria nas periferias como consequência da ação política do Estado. Dessa maneira, o Estado identificado como “autoridade” é visto como o principal responsável pelos problemas experimentados por esses músicos, revelando aí um posicionamento político crítico diante da conjuntura vivida. Para eles, a falta de competência das “autoridades” era a fonte das dificuldades de sobrevivência na vida social. Assim, tanto o *funk* no Rio de Janeiro, quanto o *rap* em São Paulo se constituíram na qualidade de porta-vozes de uma cultura periférica, revelando diversos aspectos em comum da realidade e do cotidiano dessas populações. Dentre eles, a existência de uma histórica e brutal opressão sociorracial tensionada pela implementação do neoliberalismo. Nesse caminho, nossa proposta pedagógica tem como objetivo estimular os alunos a realizarem a produção de narrativas nos termos da aprendizagem histórica, acerca dos efeitos de aplicação das políticas neoliberais no Brasil a partir da leitura e audição das canções enquanto documento histórico.

¹⁰ MACHADO, Leandro. Funk faz sucesso no exterior, mas continua a ser atacado no Brasil, diz pesquisador. **BBC News Brasil**. 2022. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62355983> > Acesso em 4 de out. 2022.

¹¹ CAMARGOS, Roberto. Tribunal da opinião: os tempos neoliberais sob a mira dos *rappers*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 22, 2014, São Paulo. **Artigo** (Anais eletrônicos) São Paulo: 2014, 1-12.

2.1 É curtição, gente querendo se divertir...: Funk e espaço de socialização da juventude periférica carioca

Segundo Hermano Vianna, a história do funk no Brasil teve início nos anos 1970 e a disseminação desta cultura no Rio de Janeiro esteve ligada à realização de bailes, aos domingos, na casa de espetáculos Canecão, localizada na Zona Sul, considerada região nobre da cidade. Inicialmente, as festas eram organizadas pelo discotecário Admir Lemos e o animador e locutor de rádio Big Boy, hoje reconhecidos personagens do mundo *funk* carioca.¹² Os Bailes da Pesada, como ficaram conhecidos, chegaram a ser frequentados por cerca de 5 mil jovens, moradores tanto da Zona Sul, quanto da Zona Norte.¹³ A programação musical dos bailes era composta por diferentes gêneros musicais, inclusive, o *soul* e o *funk* norte-americano. Conforme constatou Vianna: “Ademir tocava, rock, pop, mas não escondia sua preferência pelo *soul* de artistas como James Brown, Wilson Pickett e Kool and The Gang”.¹⁴ Apesar do sucesso e do retorno financeiro garantido pela realização da festa, nem um nem outro parece ter sido suficiente para que os bailes tivessem vida longa, pelo menos não nessa localidade. Segundo Ademir Lemos, depois de algum tempo os diretores da casa começaram a impor algumas restrições aos frequentadores. Logo em seguida, houve a decisão definitiva por parte da administração de interromper os bailes. Em entrevista ao Jornal de Música em 1977, Lemos afirmou que:

As coisas estavam indo muito bem por lá. Os resultados financeiros estavam correspondendo à expectativa. Porém, começou a haver falta de liberdade do pessoal que frequentava. Os diretores começaram a pichar tudo, a pôr restrição em tudo. Mas nós íamos levando até que pintou a ideia da direção do Canecão de fazer um show com o Roberto Carlos. Era a oportunidade deles para intelectualizar a casa, e eles não iam perder lá, por isso fomos convidados pela direção a acabar com o baile.¹⁵

À primeira vista, fica difícil saber com precisão quais foram os reais motivos que levaram a direção do Canecão a proibir a realização dos bailes, já que, conforme nos informa Lemos, do ponto de vista dos ganhos, as festas pareciam estar dando um retorno significativo. Apesar do relato não oferecer maiores explicações a respeito do significado da expressão “intelectualizar a casa”, ele nos permite deduzir que tal medida pode ter sido motivada pela intenção de excluir permanentemente a presença de determinados grupos por conta de sua origem e classe social (tidas como “não intelectuais”), visto que, parte considerável dos

¹² VIANNA, 1988.

¹³ VIANNA, 1988.

¹⁴ Ibidem., p.24.

¹⁵ Ibidem., p.24.

frequentadores dos bailes pertenciam às zonas periféricas da cidade. José Manuel Valenzuela Arce foi mais objetivo ao afirmar que o que aconteceu, de fato, foi uma repressão e hostilização aos participantes dos Bailes da Pesada, o que resultou no seu “deslocamento da Zona Sul, área habitada pela classe média e alta, para a periferia, e conseqüentemente sua favelização”.¹⁶ Com efeito, os encontros musicais passaram a ser realizados nos clubes localizados nos subúrbios da Zona Norte, nos morros e favelas da grande metrópole.

Os antigos frequentadores das festas do Canecão deram início à disseminação do ritmo por entre os becos e vielas da cidade do Rio de Janeiro. Com o fim dos bailes na Zona Sul, alguns dos seus antigos DJ's, como Big Boy, por exemplo, passaram a realizar a discotecagem nos clubes dos subúrbios, reunindo dançarinos a cada fim de semana em um lugar diferente¹⁷. Em um dado momento, alguns dos participantes desses encontros e que também haviam sido assíduos frequentadores dos precursores Bailes da Pesada, tiveram a ideia de montar suas próprias equipes de som. Por sua vez, essas equipes acabaram contribuindo para a expansão do *funk* pelos bairros. “Não se sabe qual foi a primeira equipe. As opiniões a esse respeito divergem muito, cada informante querendo dizer que foi o primeiro”¹⁸. No princípio esses grupos tinham como objetivo animar pequenas festas, pequenos eventos e, como se pode notar através de seus nomes, eles estavam fortemente influenciados pela onda *soul music*. “As equipes tinham nomes como Revolução da Mente (inspirado no disco *Revolution of The Mind*, de James Brown), Uma mente numa Boa, Atabaque, Black Power, Soul Grand Prix”¹⁹. Com o passar do tempo, as equipes foram se tornando cada vez mais conhecidas pelo público das comunidades, de forma que, com o sucesso da realização dos bailes, os grupos foram se tornando maiores e mais organizados. A esse respeito George Yúdice afirma que “as equipes conseguiam reunir em um único baile cerca de cem alto-falantes empilhados, formando enormes paredes”.²⁰ O que nos permite deduzir que houve um crescimento gradativo da demanda dos jovens desejosos por diversão, impactando no desenvolvimento da infraestrutura das equipes. Para muitos desses jovens, os bailes *funks*, já em seu formato periférico e suburbano, eram uma das poucas opções de lazer e divertimento devido ao baixo custo da entrada, o que facilitava o acesso. Ir ao baile significava aproveitar a oportunidade para, dentre outras coisas, encontrar com amigos,

¹⁶ ARCE, José Manuel Valenzuela. O funk carioca. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 138- 162. p. 144.

¹⁷ VIANNA, 1988.

¹⁸ Ibidem., p. 24.

¹⁹ Ibidem., p. 25.

²⁰ YÚDICE, 1997, p. 40.

dançar e também realizar encontros²¹. No que se refere ao repertório musical, aos poucos a diversidade sonora característica dos primeiros encontros da Zona Sul foi dando espaço para a execução de uma seleção cada vez mais recheada pelo *funk* de James Brown e outros artistas do gênero. Em entrevista a Vianna²², alguns dos organizadores dos bailes justificaram a preferência do público pelo *soul* e o *funk*, argumentando que tanto um, quanto o outro caíram no gosto dos participantes por conta da sua sonoridade dançante. Algo que parece não ter se perdido ao longo dos anos, visto que, ainda nos dias de hoje, a dança continua sendo um elemento central no processo de produção das canções de *funk*. Contudo, para além deste aspecto, em 1975 a presença do *soul* nos bailes foi também fruto da identificação de seus organizadores com as mensagens de valorização e reconhecimento de uma estética e autoestima negra, provenientes da movimentação dos afros norte-americanos. Conforme observou George Yúdice:

Em 1975 o Soul Grand Prix inaugurou a nova fase da cultura funk no Rio de Janeiro, que foi rotulada pela imprensa do Rio como “Black Rio”. Os seus bailes tinham um formato didático, pois introduziam personalidades que já eram familiares aos frequentadores – como personalidades da música e do esporte. Nos bailes do Soul Grand Prix era usada, com frequência uma combinação de elementos da mídia – slides, filmes, fotos, pôsteres etc. – para inculcar o estilo *black is beautiful* da época.²³

Ou seja, o uso do *soul* nos bailes também correspondeu a uma escolha deliberada por parte de alguns setores da negritude brasileira identificados com o universo cultural negro norte-americano. Não à toa, as equipes passaram a se chamar *Black Power*, Revolução da Mente, *Soul Grand Prix*, todos nomes inspirados na movimentação artística dos negros estadunidenses. Como se pode depreender da citação acima feita por Yúdice, a principal característica dessa nova fase do *funk* diz respeito à assimilação dos jovens negros brasileiros da mensagem acerca do culto à identidade e à cultura negra pela via estética. Nesse sentido, o movimento Black Rio foi responsável por estimular a autoaceitação, a autoafirmação da cor, do cabelo, do ser negro no Brasil. Seguindo a tendência dos afros norte-americanos, os negros brasileiros passaram então a utilizar uma aparência vinculada ao slogan *black is beautiful* ou “negro é lindo”, em nossa língua materna. Assim, teve início nos bailes o cultivo à beleza negra por intermédio do afloramento dos cabelos *black power*, do uso das calças de boca estreitas, dos sapatos coloridos, das danças ao estilo James Brown. Contudo, esse processo foi

²¹ CUNHA, Olívia Gomes. Conversando com Ice-T: Violência e criminalização do funk. In HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 88-109.

²² VIANNA, 1988.

²³ YÚDICE, 1997, p.40

alvo de calorosos debates entre setores da militância negra nos anos 1970.²⁴ De um lado, seus críticos chamavam atenção para o caráter alienado e colonizado de tais manifestações. De outro, seus defensores afirmavam que, embora usar roupas e penteados importados não fosse resolver o problema da questão racial no país, ao menos poderiam contribuir para o resgate e a afirmação de uma identidade negra completamente dilacerada pelo racismo e pela experiência da escravidão.²⁵ Além disso, tais atitudes também serviriam para o fortalecimento de um sentimento de unidade entre essa população.²⁶ Embora de maneira mais moderada, José Manuel Valenzuela Arce parece assim ter interpretado o fenômeno Black Rio, ao dizer que:

O movimento Black Rio teve um papel relevante no reencontro com a identidade negra brasileira dos anos 70. Num contexto de forte controle político e sindical da ditadura, os jovens abriram novos espaços de expressão social por meio da ressignificação de figuras arquetípicas de redenção racial, como o cantor James Brown. As indústrias culturais abriram canais de alienação e resistência divulgando imagens vendáveis, muitas das quais seriam adotadas na redefinição de fronteiras culturais por importantes setores da população pobre.²⁷

Sem dúvida, o movimento Black Rio foi um marco importante, não apenas para a história do *funk* e da música brasileira, mas também para a história dos negros e das organizações culturais afro-brasileiras. Na prática, ele contribuiu tanto para a abertura de novos espaços de expressão da juventude negra, como para a realização de discussões públicas em torno da questão racial. Em um contexto marcado pelo silenciamento político como foram os anos 1970 em decorrência do regime ditatorial no qual se encontrava o país, temas como o combate ao racismo passaram a ter algum destaque nos meios de comunicação da época. Nesse processo, os movimentos negros, a mídia, e a indústria cultural alimentaram a circulação de informações acerca da novidade Black, dando visibilidade e notoriedade ao movimento. “Praticamente todas as revistas brasileiras publicaram matérias sobre o mundo funk carioca. Foi o único momento em que os bailes foram discutidos com alguma seriedade e houve várias tentativas de apropriação política e/ou comercial do fenômeno”.²⁸ Nesse embalo, a indústria cultural foi ágil em transformar tal movimentação em negócio. Com o crescente sucesso dos bailes e da agitação afro-carioca, as gravadoras perceberam a existência de um mercado inexplorado, com um bom potencial lucrativo. Assim, elas passaram a investir na produção de discos com os principais *hits* dos bailes, batizando-os com os nomes das

²⁴ VIANNA, 1988.

²⁵ VIANNA, 1988.

²⁶ VIANNA, 1988.

²⁷ ARCE, 1997., p. 144.

²⁸ VIANNA, 1988, p.28.

equipes.²⁹ Em outra frente, a indústria fonográfica investiu significativamente na produção do *soul* brasileiro, lançando grupos e artistas como União Black, Alma Brasileira, Gerson King Combo, Tim Maia, Cassiano e Tony Tornado. No entanto, “a maioria dos discos lançados como *soul* brasileiro foi um fracasso de venda. A sonoridade dos arranjos nacionais, com exceção dos de Tim Maia, não agradou aos dançarinos cariocas”.³⁰ Nos anos seguintes, o movimento Black Rio pouco a pouco foi perdendo força, sofrendo uma dispersão e deixando de ter a atenção da mídia de outrora. De acordo com Ivanir dos Santos, importante referência da organização do movimento negro no Brasil e testemunha da movimentação cultural negra nos anos 70, em entrevista concedida a José Manuel Valenzuela Arce, “quando se percebeu o potencial explosivo que ele podia ter (o Black Rio), foi desarticulado. Todo mundo sabe que o SNI se infiltrou, pressionou para que não se realizassem os bailes”.³¹ Ou seja, conforme se pode perceber através do relato do entrevistado, o Serviço Nacional de Informação, órgão de supervisão e controle de informações da ditadura militar brasileira, é apontado como um dos principais responsáveis pelo enfraquecimento e desintegração do Black Rio, após este ser considerado perigoso pelas autoridades militares na medida em que pudesse inflamar a organização de movimentos políticos que se colocassem frontalmente contra o regime.

Em 1977 era lançado nos Estados Unidos o filme *Os embalos de sábado à noite* (*Saturday Night Fever*), estrelado pelo jovem iniciante John Travolta³². As cenas do mocinho jogando os braços para o alto, remexendo os quadris e fazendo passos sincronizados ao som de uma verdadeira profusão de ritmos, dentre os quais destacam-se o pop tradicional, *salsa*, *black music*, *funk*, *soul* e *rock*, acabavam de dar início a uma nova moda e a um novo estilo musical que tomaria conta dos bailes³³. O longa foi um importante agente da difusão da “febre das discotecas” no mundo³⁴. Logo, os sintomas de tal febre não tardaram a se manifestar no Brasil e, em vista do enfraquecimento do Black Rio, o contágio das equipes de som pela novidade da *disco music*³⁵ foi rápido. Assim ocorreu a virada musical dos anos 1970 para os anos 1980, com os bailes e as pistas das discotecas cheias de dançarinos a imitarem os passos cinematográficos de Travolta ao som de *Stayin’ Alive* dos Bee Gees ao fundo³⁶.

²⁹ VIANNA, 1988.

³⁰ VIANNA, 1988, p. 30.

³¹ ARCE, 1997, p. 146.

³² CÂMARA, Rafael; FARIA, Camila; PIOTTO, Bruno. Disco Fever: a febre das discotecas. *Agenda*, 2008. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/8%20-%20disco%20fever%20a%20febre%20das%20discotecas.pdf>>. Acesso em 16 de julho de 2022.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ VIANNA, 1988.

³⁶ CÂMARA, FARIA, PIOTTO, 2008.

Já o grande acontecimento sonoro da década de 1980 está relacionado ao ressurgimento do *rock* e da chegada e afirmação do *Hip-Hop* às estações de rádio. No Brasil, o primeiro parece ter sido um produto mais consumido pelos jovens brancos de classe média da Zona Sul, ao passo que os jovens da Zona Norte se mantiveram fiéis às formas musicais que compõem a *black music* norte-americana.³⁷ Cabe ressaltar que embora a preferência musical dos segundos estivesse relacionada a um contraponto ao rock, identificado como um gênero de branco³⁸, ela não fazia referência a uma demonstração de orgulho negro. Isto porque houve um declínio da consciência negra entre os participantes do movimento funk decorrente do processo de dispersão já descrito neste texto anteriormente. Nesse sentido, na década de 1980, os bailes dos subúrbios passaram por um processo de esvaziamento após o surgimento da *disco fever*, e o *soul* e o *funk* em sua versão setentista deixaram de ser a exclusividade musical das festas. Entrava em cena a disputa entre o charme, um tipo de *funk* mais melodioso, e o *hip hop*. Nesse sentido, é importante destacar que, mesmo na bibliografia analisada, há uma dificuldade significativa por parte dos pesquisadores em delimitar com precisão as fronteiras entre as práticas culturais referentes ao *funk* e ao *hip hop* no Brasil. Tais dificuldades parecem ser ainda maiores nas análises correspondentes ao período dos anos finais da década 1970 e vigência da década de 1980. Ao que parece, a linha que separava uma coisa da outra era muito tênue e por vezes se observa um conflito de informações entre um estudo e outro. Como procuramos demonstrar até aqui, o desenvolvimento do *funk* no Brasil foi produto de um processo de exclusão e marginalização dessa cultura. Contudo, a rede de sociabilidade resultante da realização dos bailes não só alimentou como também impulsionou a produção de uma cultura funkeira periférica brasileira, capaz de negociar sua posição na indústria cultural e, em casos específicos, de se utilizar dela para expressar as angústias e as expectativas de setores da juventude negra e periférica diante das contradições da vida social suburbana, tema do terceiro do tópico desta secção.

2.2 O Hip Hop entra em cena

No primeiro capítulo de seu importante trabalho *Rap e política: percepções da vida social brasileira*, Roberto Camargos argumenta que é difícil definir com precisão o exato momento de origem do *rap*. Segundo ele “o tipo de música em questão não tem uma genealogia precisa, pois foi produto de uma prática cultural que se constituiu (ao menos

³⁷ YÚDICE, 1997.

³⁸ YÚDICE, 1997.

inicialmente) à margem de esquemas formais de regulação e documentação da cultura”³⁹. Ao realizar um breve exercício de busca pelas origens desse estilo musical, o autor destacou alguns pontos comuns dentro das versões acadêmicas que procuraram explicar o fenômeno sonoro ligado à cultura *hip hop*. O primeiro deles diz respeito ao nascimento do *rap* estar relacionado à cultura *hip hop*. Esta surgiu enquanto produto da presença de imigrantes jamaicanos e latinos nos subúrbios dos Estados Unidos entre os anos finais de 1960 e início da década de 1970. Forçados a deixarem seus países de origem devido às dificuldades econômicas em que estes se encontravam, tais imigrantes chegaram aos EUA carregando uma bagagem cultural que não tardaria a se manifestar diante de um cenário de profundas transformações econômicas e sociais em curso naquele país. De acordo com Tricia Rose, em 1970:

Por toda a América, as condições urbanas pós-industriais refletiram num complexo conjunto de forças globais que deram forma à metrópole urbana contemporânea. O crescimento das redes multinacionais de telecomunicações, a competição da economia global, a grande revolução tecnológica, a formação de novas e internacionais divisões de trabalho, o poder crescente da produção do mercado financeiro e as novas formas de imigração das nações industrializadas do Terceiro Mundo contribuíram para a reestruturação social e econômica da América urbana [...] As grandes reestruturações dos bairros e dos mercados de trabalho afetaram as várias facetas da vida cotidiana⁴⁰.

Dessa forma, Rose nos revela que as mudanças em torno do capitalismo norte-americano e global da década de 1970 impactaram não somente o mundo do trabalho e a estrutura social daquela nação, mas também, as relações sociais e as formas de produção cultural das populações afetadas negativamente por tais acontecimentos. Ainda segundo a autora, a consolidação de um mercado tecnologicamente mais avançado, também chamado de pós-industrial, provocou uma reformulação no mundo do trabalho estadunidense. Como consequência, os empregos relativos à produção fabril foram sendo modificados diante do crescimento de funções cada vez mais organizadas por um emergente setor de serviços, com salários mais baixos e condições mais precárias de trabalho, ocasionando no aprofundamento das desigualdades sociorraciais já existentes⁴¹. Paralelamente a isso, cidades como Nova York passavam por um intenso processo de reorganização socioespacial, caracterizado pela

³⁹ CAMARGOS, Roberto. *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 33.

⁴⁰ ROSE, Tricia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hip hop. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 192-212. p.195.

⁴¹ Ibidem.

demarcação de fronteiras bem definidas entre os centros de poder e comando e os diferentes espaços de habitação e circulação da população⁴². Assim apresentava-se ao mundo, um novo modelo de cidade, um exemplo do que viria ser a metrópole urbana da contemporaneidade. Rose também observou que “enquanto a América urbana ia sendo dividida econômica e socialmente, essas divisões foram tomando novas dimensões. A herança racial e os modelos de imigração foram redesenhando a população da cidade e sua força de trabalho”⁴³. Tomando como referência os apontamentos de Daniel Walkowitz⁴⁴, a autora destaca ainda que Nova York se dividiu entre um grupo de administradores de escritório altamente influente que administra a vida econômica da cidade de um lado e, um setor desempregado ou subempregado em serviços constituído em sua maioria por negros e hispânicos de outro⁴⁵. Tal segregação econômico-espacial acabou se tornando um fator importante na constituição do terreno que daria origem à cultura *hip hop*. Com o acesso à cidade se tornando cada vez mais economicamente inviável para os mais pobres, os jovens afro-caribenhos, afro-americanos e hispânicos passaram a fazer das ruas e praças de seus bairros seus espaços de diversão e lazer. Nesse contexto, a música foi um elemento central na articulação desses ambientes. Neles, o diálogo entre as diferentes heranças culturais praticado durante os encontros musicais, resultou na gestação daquilo que daria luz ao *hip hop*. Este se tornaria um instrumento de manifestação e configuração da identidade juvenil suburbana norte-americana, não como produto de um elaborado projeto destinado à conquista de objetivos políticos táticos e estratégicos (pelo menos não inicialmente), mas sim, como fruto da necessidade de lazer e divertimento de uma população sem muitas alternativas para tal.

Em meados dos anos 70, teve início nas ruas e praças de *South Bronx*, gueto nova-iorquino, a realização de festas também conhecidas como *block parties*⁴⁶. Inicialmente improvisadas (de forma que até a energia elétrica utilizada para o funcionamento dos equipamentos era tomada “emprestada” dos postes de luz do espaço público), essas festas reuniam os membros da própria comunidade para contemplar descontraidamente o evento ou participar ativamente dele⁴⁷. Fosse através da apresentação de passos de dança *break*, da

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem., p. 197.

⁴⁴ WALKOWITZ, Daniel. New York: a tale of two cities. In: BERNARD, Richard (org). *Snowbelt Cities: metropolitan politics in the northeast and midwest since World War II*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

⁴⁵ ROSE, 1997.

⁴⁶ SILVA, José Carlos Gomes. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. 288 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo: 1998.

⁴⁷ Ibidem.

pintura de muros no estilo *grafitti*, ou como veio acontecer depois, da enunciação de rimas sob os *beats* tocados pelos DJ's. Essas práticas, apesar de terem surgido de forma simultânea, não tinham um elo de ligação entre si. Algo que mudou com a organização mais sistemática das *block parties*. Tais encontros coletivos, tendo a música ao ar livre enquanto um elemento agregador, foram inspirados em práticas culturais jamaicanas, mais precisamente na experiência musical *sound system* de Kingston. A introdução desse costume nos Estados Unidos é atribuída ao DJ jamaicano Clive Campbell, mais conhecido como Kool Herc. Este é considerado um dos principais responsáveis pela disseminação da cultura *sound system* nos EUA desde os anos finais de 1960, quando chegou ao país.⁴⁸ As contribuições de Campbell às *block parties* fez com que ele passasse por um processo de experimentações sonoras que culminou no aprimoramento de suas habilidades. É importante salientar que essas experiências só foram possíveis mediante o uso e a combinação de diferentes equipamentos de áudio já considerados obsoletos diante das novas tecnologias da época. Em decorrência do surgimento dessas novas tecnologias, as classes com maior poder aquisitivo logo se desfizeram de muitos produtos considerados ultrapassados. Objetos como toca-discos e LP's, além de terem sido substituídos por dispositivos mais modernos nos mercados e nos lares, sofreram também uma desvalorização, se tornando mais baratos e conseqüentemente mais acessíveis. Além disso, muitos desses objetos passaram a ser encontrados abandonados pelas ruas da cidade⁴⁹. Nesse contexto, a juventude dos bairros mais pobres passou a recolher e transformar esse material em instrumentos que deram origem a uma nova linguagem musical. Herc acabou desenvolvendo a técnica *break beat*, “que é o sampleamento de trechos de várias músicas”⁵⁰, produzindo novas sonoridades a partir de fusões rítmicas, da manipulação do andamento das canções, da mistura de texturas melódicas. “Kool Herc, tornou-se naquele momento a principal referência em termos da cultura *hip hop*, participando da difusão das tradições culturais afro na diáspora”⁵¹. Ademais, também se confere a Herc a inserção das “primeiras falas e narrativas poéticas sobre a base rítmica por ele criada no contexto das festas de rua”⁵². Tal prática resultou na configuração do *rap* enquanto um estilo musical fundamentalmente estruturado na conexão entre ritmo e poesia. “O *rap* (que passaria a ser pensado como um componente da cultura *hip hop* e que congrega DJs e MCs) nasceria,

⁴⁸ SILVA, 1998, p. 40.

⁴⁹ SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

⁵⁰ FELIX, 2005, p. 66.

⁵¹ SILVA, 1998, p.40

⁵² *Ibidem.*, p.41.

portanto, com os DJs que começaram a discotecar em festas públicas nova-iorquinas”⁵³. Na execução dessa atividade os discotecários começaram a abrir espaço para a emissão de mensagens ao público. Essas mensagens iam desde a propaganda de produtos de comerciantes locais, a versos e rimas sobre temas variados. Conforme salientou João Batista de Jesus Felix, o alicerce de edificação do *rap*:

Trata-se de um “canto falado”, cuja base musical é tirada do manuseio de duas *pick-ups*, comandadas pelo DJ, que incrementa sua apresentação com a introdução de efeitos sonoros denominados *scracht*, *back to black*, *quick cutting* e mixagens. A outra personagem na realização do rap é o MC, que é a pessoa que “fala” ou canta a poesia⁵⁴.

Tanto as técnicas citadas, quanto as definições das funções dos músicos no ato da reprodução musical são contribuições atribuídas a outro importante personagem do processo de criação dos elementos que constituíram o *rap*. Trata-se do DJ Grand Master Flash. Seguindo os passos de Herc, Flash aperfeiçoou o uso dos equipamentos desenvolvendo novas técnicas, fazendo soar na cena *hip hop*, o *scracht* e o *back to black*⁵⁵. Como nos explica Silva, “o *scracht* consiste na obtenção de sons girando manualmente o disco sob a agulha em sentido contrário. Desta forma, produzem-se efeitos sonoros de fricção e quebras na pulsação básica da música, mas de acordo com a cadência rítmica”⁵⁶. A outra técnica criada por Flash e que passou a fazer parte do circuito das discotecagens até se tornar um elemento definitivo da estética musical do *rap* foi a *back to black*, também identificada como *back spin*. “A técnica do *back spin* consiste em extrair do disco uma sessão rítmica ou frase e repeti-la, diversas vezes, acelerando ou retrocedendo seu andamento normal em contraponto à base que está sendo executada”⁵⁷. Assim, tanto Kool Herc quanto Grand Master Flash integram outro importante ponto de referência do processo histórico de constituição musical do *rap*, na medida em que, eles transformaram aparelhos desenvolvidos para a reprodução de músicas prontas em instrumentos para a criação de novas músicas. Conforme sugere a bibliografia analisada, foi a partir dessas invenções e experimentações que se tornou possível a configuração da cultura da qual o *rap* foi originado. Contudo, há ainda uma terceira personalidade cuja contribuição foi fundamental para a solidificação das expressões culturais dos guetos nova-iorquinos. A esse papel coube a atuação de Lance Taylor, popularmente conhecido como Afrika Bambaataa. Diz-se que Bambaataa foi responsável pela introdução

⁵³ CAMARGOS, 2015, p.35.

⁵⁴ FELIX, João Batista de Jesus. *O hip hop: cultura e política no contexto paulistano*. Curitiba: Appris, 2018. p. 62.

⁵⁵ SILVA, 1998.

⁵⁶ Ibidem., p.41.

⁵⁷ Ibidem., p.41.

do conteúdo político no *hip hop*. De acordo com Felix, Taylor “procurou aproveitar as festas que organizava para fazer com que as diferenças entre os diversos grupos (ganguês) de negros fossem resolvidas em disputas por meio da dança”⁵⁸. Dessa forma, e através da Universal Zulu Nation⁵⁹, Bambaataa, desenvolveu ações para promover a união e a paz entre os guetos mediante a unificação dos elementos praticados pelos *rappers*, dançarinos, grafiteiros, DJ’s e MCs, consolidando a cultura *hip hop* enquanto a junção dos quatro elementos.

Por volta do fim dos anos 70, eu estava tentando equilibrar um pouco a coisa toda para unificar o povo e resolvi adicionar um novo elemento: a sabedoria. Mais tarde, nos anos 80, chegamos ao que seria nosso guia para os anos 90 e para o próximo milênio, que é: sabedora, cultura e aceitação⁶⁰.

Produzidos pelos jovens suburbanos, o *rap* e os demais elementos que integram a cultura *hip hop*, além de terem se tornado uma opção de lazer e divertimento para aquela população, também se constituíram em veículos de expressão e contestação do mundo, capaz de conquistar e negociar posições na indústria da cultura, contribuindo assim, para a constituição de identidades culturais a partir do diálogo de experiências afro-americanas em espaços urbanos no século XX. Dessa maneira, o *hip hop* deu seus primeiros passos para fora de seu berço de nascença em *South Bronx* e se espalhou por várias partes do mundo. Camargos sintetiza que “foi na época em que se gravaram os primeiros *raps*, no fim da década de 1970 e nos anos de 1980, que essa linguagem pôde circular de modo mais amplo em rádios e outras mídias”⁶¹. Ultrapassando as fronteiras de seu local de produção e circulação, o *rap* superou os limites nacionais e se lançou pelo mundo através da exportação de discos, fitas, videoclipes e filmes, meios pelos quais se faria notar pelos jovens das periferias brasileiras.

Como mencionamos no final do tópico anterior, o contato inicial dos jovens periféricos brasileiros com a cultura musical vinculada ao *hip hop*, assim como aconteceu com o *funk*, também se deu através dos bailes que eram organizados por equipes de som que atuavam nos subúrbios de grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. Em meados dos anos 1980, tal cultura passou a circular mais amplamente no cenário nacional mediante os dispositivos da indústria cultural. Enquanto a música se fazia ouvir nos programas das estações de rádio, em um processo de disputa de espaço com o *funk*, elementos como o estilo *b-boy*, a dança *break* e a prática do *graffiti* chegavam ao conhecimento do grande público por meio da exibição de filmes e videoclipes nos bailes e em alguns canais de televisão do país.

⁵⁸ FELIX, 2005, p. 68.

⁵⁹ A Universal Zulu Nation é uma organização não governamental criada pelo DJ Afrika Bambaataa para fomentar as práticas culturais dos jovens dos guetos nova-iorquinos.

⁶⁰ Felix, 2005, p. 68

⁶¹ CAMARGOS, 2015, p.36.

Nesse sentido, Camargos destaca que o contato e o gosto pelo *rap* por parte dos jovens brasileiros ocorreu não somente pela via musical, ou pelo seu elemento sonoro propriamente dito, mas foi fruto da identificação desses jovens com o conjunto das práticas que compunham a cultura *hip hop*. De modo que tal contato ocorreu de forma difusa, sem que os jovens compreendessem a conexão entre as partes do todo⁶². Com base no levantamento e análise de depoimentos e entrevistas concedidos a variados meios de comunicação, dados por indivíduos que vivenciaram o contexto de chegada do *hip hop* em diferentes partes do Brasil, o autor revela que:

Essas novas práticas se difundiram por meios variados, a maioria delas relacionada à indústria cultural (ainda que umas mais, outras menos), e de forma difusa e descontínua. Sua apropriação foi igualmente difusa e descontínua. Embora vários artistas apontem como fonte de contato os filmes, que incorporavam ou até mesmo detinham elementos centrais na trama do *rap* ou similares, ou como um canal de comunicação com um público mais abrangente, os aspectos sublinhados nem sempre são os mesmos⁶³.

Ou seja, as primeiras manifestações da cultura *hip hop* no Brasil foram realizadas de formas variadas e sem um elo de ligação entre si. Em cada parte do país, o contato, a assimilação e a recriação dessa cultura se sucederam de formas diferentes. Enquanto em algumas localidades as primeiras ações em relação a essa prática se expressaram pelas vestimentas *b.boy* e pela execução de passos da dança *break*, conforme era transmitido pelos filmes, em outras ela se manifestou mediante a prática das artes visuais, pelas pinturas de muros e paredes das cidades com os traços *graffiti*. Outros se interessaram e se identificaram com a postura dos *rappers* nos videoclipes, além de se inspirarem no fato de estarem assistindo a outros jovens negros sendo os protagonistas das tramas nas telas. Portanto, o gosto e a identificação dos jovens dos subúrbios do Brasil com a música *rap* foi resultado de um processo de consumo do *hip hop* enquanto um produto cultural e, ao mesmo tempo, enquanto fonte de inspiração e afirmação de uma identidade racial, mas também de uma identidade social. Apesar das diferenças culturais, a juventude periférica brasileira passou a se reconhecer nas cenas dos filmes que retratavam temas como a marginalização social, a violência policial, e o racismo nos Estados Unidos⁶⁴. Desse modo, pode-se afirmar que tais produtos foram importantes no processo de constituição de uma consciência que se materializaria de forma pragmática nas ações culturais desses jovens.

Como procuramos demonstrar anteriormente, a cultura *hip hop* chegou ao Brasil de

⁶² CAMARGOS, 2015.

⁶³ *Ibidem.*, p.37.

⁶⁴ *Ibidem.*

forma a se fazer presente em diferentes partes do país e de formas variadas. Contudo, pode-se dizer que foi em São Paulo que esta se desenvolveu com maior força⁶⁵. A porta de entrada do *hip hop* em solo paulistano, assim como aconteceu no Rio de Janeiro com o *funk*, também se sucedeu mediante a inserção da sua vertente musical na programação dos bailes realizados por equipes de som⁶⁶. Enquanto no Rio de Janeiro havia equipes como a Soul Grand Prix e a Furacão 2000, dentre outras já mencionadas anteriormente neste trabalho, em São Paulo esse processo foi protagonizado por equipes como a Chic Show e a Zimbabwe⁶⁷. De maneira semelhante ao que aconteceu com as equipes do Rio de Janeiro, ambas surgiram e se consolidaram realizando bailes que se tornaram espaços de propagação da música *funk* e *soul*. A Chic Show foi criada por Luiz Antônio Alberto, ainda no final da década de 60. Luiz, que logo virou o Luizão, se tornou uma referência no bairro em que vivia por conta de seus equipamentos de som e sua coleção de discos⁶⁸. Em razão disto, ele passou a receber convites para animar pequenas festas como aniversários e casamentos, dando início a realização dos bailes. Com o aumento da demanda, Luizão foi levado a fundar a Chic Show de maneira a garantir a profissionalização e a expansão de seus serviços, adquirindo sede própria, um local fixo para a produção das festas. A partir deste momento, esta equipe passou a desempenhar um papel importante na organização de eventos que posteriormente contribuíram para o processo de recepção e disseminação do *hip hop* e, conseqüentemente, do *rap* na cidade de São Paulo e no Brasil. Outra equipe de som paulistana que também teve uma atuação importante nesse sentido foi a Zimbabwe⁶⁹.

A Zimbabwe foi fundada em 1975 pelo quarteto de jovens negros Williams, Black, Paulo e Serafim, equipe que peregrinou por diversos clubes em diferentes regiões da cidade, promovendo bailes que tocavam a *black music*, estilo musical mais estimado pelos jovens negros paulistanos no referido contexto. Ao analisar a atividade dos bailes *black* na terra da garoa, João Felix Batista de Jesus argumenta que estes “surgiram de atividades sociais desenvolvidas no cotidiano da população negra moradora nos bairros periféricos da cidade de São Paulo”⁷⁰. Ainda segundo o autor, o surgimento das equipes também foi fruto de um cenário de realização de encontros da negritude de tempos anteriores. Nos primórdios, esses encontros eram organizados por clubes como o 220 e o Aristocrata, ambos fundados por uma

⁶⁵ SILVA, 1998.

⁶⁶ VIANNA, 1988.

⁶⁷ FELIX, João Batista de Jesus. *Chic Show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes Black paulistanos*. 2000. 200f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo: 2000.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Idem., p. 52.

⁷⁰ FELIX, 2000.

classe média negra paulistana inspirada em alguns princípios que eram defendidos pela Frente Negra Brasileira⁷¹. Mais especificamente naqueles espaços que preconizavam o uso da arte e do lazer como instrumentos de unificação, construção e manutenção de uma identidade negra⁷². Contudo, o que nos interessa ressaltar é que os bailes, que parecem ter sido uma prática de longa data, tendo registros de sua realização desde pelo menos os anos 1960, se converteram também em um dos principais espaços de difusão do *rap* em São Paulo nos anos 1980. “Sem falar de outros espaços socioculturais [...] era neles que uma porção de jovens se deu conta da existência dessa música e se interessou em conhecê-la”⁷³. Tal interesse também foi despertado pelo contato com as imagens dos videocliques que passaram a ser exibidos pelas equipes, vez ou outra, no ato da reprodução sonora. Dentre o conjunto de informações veiculadas nas cenas dos *clips*, o elemento da dança logo chamou a atenção dos participantes dos bailes. De acordo com Silva, “nos bailes de meados dos anos 80, o *rap* surgia integrado ao universo dançante. Os clássicos do *rap* norte-americano, como Sugarhill Gang, Grand Master Flash, Afrika Bambaataa, Run DMC, faziam parte desse universo, mas eram classificados como ‘balanço’”⁷⁴.

Dessa forma, os jovens dançarinos já experimentados nos movimentos do *soul* e do *funk* começaram a reproduzir os novos passos, incorporando e rejeitando elementos, recriando uma versão nacional do estilo *break*. A questão da dança acabou provocando uma necessidade de adaptação na estrutura física das sedes de algumas equipes pois, “para se praticar o *break* e suas variantes nos bailes *black* era necessário criar um espaço livre no salão, o que foi acontecendo pouco a pouco”⁷⁵. Porém, devido ao aumento da quantidade de frequentadores e consequentemente a superlotação das casas festivas, a prática da dança nesses locais se tornou inviável. Como consequência, os dançarinos tiveram de procurar outro espaço para a realização de suas atividades. Assim teve início o deslocamento da cultura *hip hop* do território dos bailes *black* para o espaço das ruas. De acordo com Felix, o primeiro local escolhido pelos *breakers* para o exercício de sua arte foi a calçada em frente ao Theatro Municipal, localizado no centro de São Paulo. Porém, o terreno se revelou inadequado para a execução de determinados passos da dança e, por esse motivo, os dançarinos precisaram encontrar outro lugar. Assim, eles se direcionaram para a rua 24 de Maio, se estabelecendo no

⁷¹ FELIX, 2000.

⁷² Sobre as formas de atuação da Frente Negra Brasileira em São Paulo, ver: BASTIDE, Roger. A imprensa negra do Estado de São Paulo. In: *Estudos Afro-Brasileiros*, São Paulo, Editora: Perspectiva, 1973, p. 132-156. MOURA, Clóvis. "Organizações Negras" in Paul Singer e Vinicius Caldeira Brant (orgs), *São Paulo: o povo em movimento*, Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980, p. 154-157.

⁷³ CAMARGOS, 2015, p. 43.

⁷⁴ SILVA, 1998, p. 74.

⁷⁵ FELIX, 2005, p. 72.

espaço em frente ao Shopping das Galerias, também situado na região central da cidade⁷⁶.

Diz-se que, inicialmente, a ocupação desse ambiente não ocorreu de maneira pacífica. Como nos relata Felix, a partir do depoimento de Nelson Triunfo, um dos maiores e mais reconhecidos expoentes da propagação do *break* e da cultura *hip hop* no Brasil: “depois de, aproximadamente, uns três meses de apresentações na esquina da loja Mesbla, eles começaram a perceber que todos os dias, no período da manhã, existia um cheiro de creolina⁷⁷. Incomodado com o forte odor, o próprio Nelson Triunfo resolveu investigar o fato, passando a noite no local. Para sua surpresa, ou não, por volta das sete horas da manhã, ele descobriu que um funcionário de uma das lojas, provavelmente a mando de seus patrões, estava aplicando a substância no local. Nelson logo procurou o responsável pelo estabelecimento para obter esclarecimentos a respeito do ocorrido. Assim, ele tomou conhecimento de que as apresentações dos dançarinos estavam “atrapalhando” o movimento de vendas da loja. O desfecho da situação se deu após uma longa negociação entre o proprietário e os dançarinos, resultando em um acordo. O trato previa que, ao final de cada apresentação, os *breakers* divulgassem o nome da loja, fazendo uma espécie de propaganda comercial para a plateia que parasse para assisti-los. Sobre este fato, cabe ainda ressaltar que o cumprimento do acordo isentava o proprietário de arcar com quaisquer custos relacionados a atividade de divulgação feita pelos jovens que tiveram que se contentar apenas com a “permissibilidade” para poderem utilizar um espaço que era público⁷⁸. Além dos atritos com os comerciantes, os *breakers* também sofreram com as perseguições da polícia. Ainda segundo Nelson Triunfo, sob o argumento de que as aglomerações provocadas pelas apresentações atraíam e facilitavam a ação de ladrões e assaltantes na região, a polícia utilizava da sua autoridade para a importunar e dispersar os encontros juvenis⁷⁹.

Nos dois casos apresentados, podemos constatar que o processo de ocupação das ruas pelos dançarinos de *break* foi marcado por uma série de episódios de discriminação e preconceito. Apesar disso, a Rua 24 de Maio passou a atrair cada vez mais jovens que se deslocavam das periferias de diferentes regiões da capital para socializar por intermédio da dança. Assim, tal rua acabou se tornando um ponto de encontro dos dançarinos e um marco importante do processo de disseminação do *break* pela cidade. Porém, devido à repetição dos conflitos originados pela utilização do espaço público, os jovens se viram obrigados a se instalar em outro lugar. Foi em razão de tais acontecimentos e a partir do diálogo com o poder

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ FELIX, 2005, p. 74.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ SILVA, 1998.

público que a Estação de São Bento do Metrô passou a ser ocupada pelos *breakers* que ali construiriam outro grande centro de referência da cultura *hip hop* no Brasil.

Eventualmente, algumas performances pontuais ainda seriam desenvolvidas no centro urbano, mas a conquista de um espaço junto ao Metrô, trouxe vantagens para aqueles que desejavam aprimorar-se na dança. A São Bento apresenta-se como um espaço coberto, permitindo o desenvolvimento das performances independentemente das chuvas e encontra-se distanciado do controle policial e dos conflitos do centro urbano. Desta forma, a Estação São Bento foi se tornando o território dos *breakers*.⁸⁰

Foi no contexto dos encontros de *break* na Estação São Bento do Metrô em São Paulo que o *rap* brasileiro deu seus primeiros passos. A respeito disso cabe salientar que neste período histórico o *hip hop* passou a se desenvolver em duas frentes. Uma era o ambiente dos bailes *black*, que continuou a ser um espaço de veiculação e disseminação desta cultura através da reprodução de músicas, vídeos e da contratação de grupos e artistas diretamente dos Estados Unidos; e o outro era o espaço das ruas onde um movimento nacional em torno do *hip hop* estava sendo gestado. Pelo que sugere a bibliografia analisada, foi do contexto das ruas que emergiram as primeiras rimas brasileiras referenciadas em uma estética musical *rap*. Tais versos passaram a ser enunciados no momento da *performance* dos *breakers* servindo de acompanhamento no momento das batalhas entre os dançarinos. Diz-se que “o espaço ficava aberto para quem entendesse que tinha algo interessante para dizer, ou cantar. As letras das músicas eram sempre românticas ou satíricas e a parte lúdica dominava enormemente as inspirações daqueles primeiros compositores de *rap*”⁸¹. Contudo, foi o reencontro das equipes de som com a produção cultural das ruas que consolidou o *rap* em sua versão nacional. Como bem observou Silva:

Apesar de distanciado do “espírito” do movimento *hip hop*, os bailes *black* também contribuíram para o desenvolvimento do *rap* paulistano. A partir dos bailes, clássicos do *rap* foram veiculados e concursos realizados. Foi também, a partir das equipes de baile que surgiram as gravadoras independentes, responsáveis pelo gerenciamento da produção fonográfica nos anos 1990. A partir do momento em que as gravadoras independentes assumiram o controle da produção musical, ampliaram-se as possibilidades de gravação para os grupos⁸².

Assim, equipes como a Zimbabwe e a Chic Show passaram a investir fortemente na cena e na produção de grupos e artistas que frequentavam a Estação São Bento do Metrô dando início a uma nova fase do *rap* em São Paulo. Vale ainda salientar que mesmo após o

⁸⁰ SILVA, 1998, p. 59.

⁸¹ FELIX, p. 77.

⁸² SILVA, 1998, p. 70.

processo de reconhecimento e cooptação do *rap* por parte das equipes de bailes *black*, as ruas continuaram sendo palco das apresentações dos jovens artistas. Nesse processo, não podemos deixar de mencionar a experiência da praça Roosevelt. Esta também se tornou um local importante para o desenvolvimento do *rap* na medida em que passou a ser ocupada por grupos que não se encaixavam ou encontravam espaço na Estação São Bento. Nela, experimentações valorosas foram realizadas contribuindo para o surgimento de novos grupos e conseqüentemente para a diversificação do *rap* paulistano⁸³.

2.3 Beats profundos: anos 90, funk, hip hop e o reflexo das políticas neoliberais nas periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo

Com base no breve apanhado histórico apresentado na seção anterior, pudemos perceber que tanto o *funk* no Rio de Janeiro, quanto o *hip hop* em São Paulo foram culturas que se desenvolveram a partir da busca da juventude pobre, periférica, negra e negromestiça, por alternativas de lazer e de divertimento. Nesse processo, vimos que entre os anos finais da década de 1970 e meados da década de 1980, os chamados bailes *black*, que passaram a ser organizados nos subúrbios e se tornaram uma das principais fontes de lazer desses grupos, tiveram um papel importante no processo de recepção e de disseminação de tais culturas em suas variadas formas: música, dança, vestuário, comportamento. Por sua vez, o contato e o processo de reelaboração dessas expressões pelos jovens brasileiros foram marcados por diversos episódios de preconceito e de discriminação praticados por diferentes atores sociais dentre os quais se destacam os grandes jornais, os empresários e a polícia. Em contrapartida, nos anos iniciais da década de 1990, a resistência cultural praticada pelos *rappers* e funkeiros resultou na conquista e ascensão de suas práticas aos circuitos de comunicação da grande mídia, abrindo espaço para a participação destes nas estações de rádio, nos programas de televisão e demais meios de comunicação⁸⁴. Pode-se dizer que foi neste momento histórico que o *funk* e o *hip hop* se tornaram conhecidos em todo o país, consolidando as suas versões nacionais de tais gêneros. No que lhe diz respeito, parte da produção musical desses artistas passou a revelar uma perspectiva crítica da sociedade brasileira e do contexto histórico por eles experienciado. Algo que se pode notar não apenas nos discursos e narrativas produzidos enquanto elementos integrantes das canções, mas também nas entrevistas e depoimentos

⁸³ SILVA, 1998.

⁸⁴ HERSCHMANN, Micael. Na trilha do Brasil Contemporâneo. HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 54 -83.

concedidos pelos jovens artistas aos diferentes meios de comunicação da época⁸⁵. Isso nos permite deduzir que, aos poucos, as práticas que eram exclusivamente voltadas para a diversão e até certo grau para o resgate e manutenção de uma identidade, também passaram a ser utilizadas para exprimir ou manifestar os descontentamentos da juventude marginalizada. Como nos revela um trecho da canção *rap do silva*: “o funk não é modismo, é uma necessidade, é pra calar os gemidos que existem nessa cidade”⁸⁶. Nesse mesmo tom e compasso, em 1993, explodia nos programas de rádio da cidade do Rio de Janeiro e posteriormente em todo o Brasil, uma canção que 25 anos depois viria a ser lembrada como detentora de um dos refrões mais populares de sua época e de toda a história do ritmo carioca⁸⁷. Com versos marcantes, *o Rap da felicidade* se lançou nas paradas de sucesso, explicitando as tensões e os conflitos sociais do Rio de Janeiro, dando voz a milhares de jovens negros e negromestiços vítimas da marginalização e da exclusão sociorracial. Segue um trecho da música abaixo:

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar [...]
Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência⁸⁸

Composta por Kátia Siléia Ribeiro de Oliveira e Julinho Rasta, e conhecida nas vozes da dupla MC's Cidinho e Doca, *o rap da felicidade* se tornou um marco na história do *funk* brasileiro. Sob a base rítmica do *miami bass*, ritmo norte-americano característico dos primeiros experimentos do *hip hop*, a canção expressa em tom de revolta, o desejo dos moradores da favela por uma vida melhor. Nesse sentido, os autores procuram chamar a

⁸⁵ Documentário MTV Anos 90 Mano Brown, Thaide, Kl Jay, Xis, Rappin Hood, Gog, Rzo, MRN. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1:00:58 min). Publicado pelo canal vídeos raros do Rap Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lnJ5GETdsgQ&t=703s>. Acesso em: 03 out. 2022.

⁸⁶ MC BOB RUM. **Rap do Silva**. Rio de Janeiro: Spotlight Records: 1996. Disponível em: <https://soundcloud.com/rosana-borges-1/mc-bob-rum-rap-do-silva>. Acesso em 3 out. 2022.

⁸⁷ LICHOTE, Leonardo. 25 anos depois, “o Rap da felicidade” segue atual, defendem Cidinho e Doca. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 de ago. 2019. Disponível: < <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/25-anos-depois-rap-da-felicidade-segue-atual-defendem-cidinho-doca-23872253>> Acesso em 3 de out. 2022.

⁸⁸ CIDINHO & DOCA. **Rap da felicidade**. Rio de Janeiro: Columbia: 1994. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/37MO0sT3QaFtmjBKCL3LHb#login>. Acesso em 3 out. 2022.

atenção dos ouvintes, em especial, das autoridades, para os problemas que dificultam ou impedem que os residentes dessas localidades possam ter sua vivência dignamente garantida. Assim, são denunciadas as situações de violência do dia a dia, da falta de condições dignas de moradia da população, escancarando as difíceis condições de sobrevivência dos setores mais pobres da cidade. Por outro lado, os versos de *rap da felicidade* também são reveladores quanto aos tipos de sentimentos e preocupações que faziam parte do imaginário da juventude negra, pobre e moradora da periferia do Rio de Janeiro nos anos 1990. Se levarmos em consideração o elemento da “circulação” ou o sucesso que a canção fez em todo o país, talvez seja possível afirmar que muitos outros jovens de diferentes partes do Brasil compartilhavam dos mesmos anseios e desejos expressados na música pelos jovens funkeiros cariocas. O que sugere que o Rio de Janeiro não era um caso isolado no que se refere às precárias condições de sobrevivência dos bairros periféricos. Dessa forma, os jovens se serviram da música como meio para retratar e questionar as autoridades sobre a omissão de seu papel na garantia dos direitos básicos da população. Assim, ao ser considerada como vestígio para a investigação histórica, o *rap da felicidade* nos revela diversos aspectos sobre o cotidiano e o modo de vida das camadas populares cariocas nos anos 1990 e também nos permite questionar qual era o tipo de atuação das “autoridades” na resolução dos problemas suscitados pelos funkeiros.

No mesmo ano de lançamento do *rap da felicidade* no Rio de Janeiro, 1993, o grupo de *rap* paulistano Racionais MC’s registravam uma percepção social semelhante à dos funkeiros cariocas na música *Fim de semana no parque*. Ocupando a segunda faixa do LP *Raio X do Brasil*, a canção retrata a perspectiva crítica de um jovem periférico acerca das diferenças sociais, enquanto este se desloca em direção a um parque onde pretende curtir um fim de semana ensolarado. A partir da contemplação da paisagem que faz parte do percurso entre o local em que mora e o que ele pretende realizar o passeio, o narrador reflete sobre a situação de descaso e abandono das comunidades periféricas frente às condições de luxo e abundância dos bairros nobres. Apesar da narrativa tematizar o contexto paulistano, ela apresenta diversos elementos similares aos percorridos pelos MC’s do Rio de Janeiro, no que diz respeito à falta de estrutura das comunidades, à violência, à pobreza, e ao desejo de uma vida melhor para a população marginalizada. Com um explícito tom de revolta e denúncia os *rappers* refletem:

Olha meu povo nas favelas e vai perceber [...]
A molecada lá da área como é que tá[...]
Jogando bola descalços nas ruas de terra
É, brincam do jeito que dá [...]

Milhares de casas amontoadas, ruas de terra
 Esse é o morro, a minha área me espera[...]
 Tem um corpo no escadão, a tiazinha desse o morro
 Polícia a morte, polícia socorro
 Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
 Pra molecada frequentar nenhum incentivo
 O investimento no lazer é muito escasso
 O centro comunitário é um fracasso⁸⁹

Ao tomarmos tais canções como fios condutores para o estudo do período referente aos anos iniciais da década 1990, um importante questionamento se faz necessário: de que maneira estava organizado política, econômica e socialmente o Brasil no momento de produção das músicas? como se sucedeu a atuação do Estado na promoção de políticas públicas para lidar com a evidente crise social que dificultava a vida e a sobrevivência das camadas populares? O que o conteúdo narrativo das canções revela sobre a experiência social da juventude periférica das grandes metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro? De que forma se pode relacionar a produção das canções com as medidas tomadas pelo governo no processo de gestão do Estado brasileiro no referido período? A partir desses questionamentos, buscaremos reconstituir, em termos gerais, o contexto histórico dos anos 1990.

Com base no conteúdo narrativo das canções, foi possível notar que, do ponto de vista social, os anos iniciais da década de 1990 foram marcados pelos apelos da população pela intervenção positiva do Estado na promoção de políticas públicas que pudessem proporcionar uma melhoria das condições de vida das camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira. Enquanto nas periferias dos grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, a população se utilizava da linguagem musical para se fazer ouvir e reivindicar soluções para seu sofrimento, no plano político, o governo recém empossado pelo presidente Fernando Collor de Melo colocava em curso uma plataforma política que ia no sentido diametralmente oposto daquilo reivindicado por esses setores. De acordo com Roberto Camargos:

Esse processo de modernização capitalista, respaldado pelo Estado brasileiro, foi visto em negativo na produção cultural dos rappers atuantes durante os anos 1990 e na década seguinte, que, como não poderia deixar de ser, era uma prática cultural inserida nessas transformações e que simultaneamente se alimentava dela e de toda atmosfera societal que o período proporcionou. No bojo dessas mudanças, os interesses públicos não foram levados na devida conta (e nem podiam, pois isso seria romper com as prerrogativas neoliberais), salvo medidas pontuais que visavam atenuar as tensões e diminuir a pressão da sociedade, sem jamais atacar suas causas. Para parte significativa da população restou o endurecimento de suas já precárias condições de vida⁹⁰.

⁸⁹ RACIONAIS MCs. **Fim de semana no parque praia**. São Paulo: Zimbabwe Records: 1993. MP3 Disponível em: <https://soundcloud.com/rap-nativo/racionais-mcs-fim-de-semana-no>. Acesso em 3 out. 2016.

⁹⁰ CAMARGOS, 2014, p. 5.

Tal projeto visava responder aos anseios e expectativas de determinados setores da burguesia interna brasileira que assumia, neste período, uma posição consistente contra a atuação do Estado na condução do desenvolvimento econômico e na promoção da vida social. Ou como melhor definiu Junior, nos anos 1990 entrava em cena um programa político cujo único e principal objetivo era o de “abrir novas áreas de acumulação para o capital privado (previdência, educação, saúde, transporte, etc.), reduzir os investimentos em política social – ‘muito custosa e ineficiente’ – e diminuir os impostos que incidem sobre as empresas[...]”⁹¹. Em outras palavras, um programa neoliberal.

De acordo com Maciel, os anos iniciais da década de 1990 foram caracterizados pela tentativa de consolidação da democracia brasileira⁹². Após amargar vinte e um anos de um regime Militar autoritário, violento e hoje reconhecidamente criminoso, finalmente, em 1987, setores organizados da sociedade civil conseguiram se mobilizar para colocar um fim ao que ainda restava de institucionalidade autoritária, substituindo-a, ainda que com algumas contradições, por uma institucionalidade democrática⁹³. Nesse sentido, Maciel aponta tanto a movimentação em torno da Constituinte de 1988, quanto as eleições de 1989 como marcos de validação do processo de mudança institucional. Contudo, esses acontecimentos acirraram os conflitos de interesses das elites que faziam parte do bloco de sustentação do governo sob a gestão do então presidente José Sarney. Como consequência, ocorreu o que Maciel chamou de “crise da hegemonia burguesa”. Segundo ele, “suas origens remontam à crise conjuntural que envolveu os dois últimos governos da Ditadura Militar e se prorrogou para os dois primeiros anos do governo da Nova República, evoluindo para uma crise de hegemonia em suas fases finais”⁹⁴. Em resumo, ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, o Brasil se encontrava diante de um complexo cenário de instabilidade política, econômica e social. De forma geral, pode-se dizer que a crise política foi provocada pelas disputas internas dentro do próprio bloco burguês pelo exercício do poder no contexto pós ditadura. Isto é, ela foi motivada pela falta de consenso entre as elites sobre qual agenda política e econômica deveria ser implementada no momento posterior ao governo militar, o que resultou na elaboração de

⁹¹ JUNIOR, Armando Boito. Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. *Revista Crítica Marxista*, São Paulo, v. 1, nº 3, p. 1-18, 1996. p. 1.

⁹² MACIEL, David. O governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). *Revista UFG*, Goiás, v. 13, nº 11, p. 98-108, dez. 2011.

⁹³ MACIEL, David. De Sarney a Collor: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990). Orientador: Dr. Elio Cantalício Serpa. 2008. 387 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

⁹⁴ Idem., p. 99-100.

diferentes propostas e conseqüentemente na fragmentação desse bloco⁹⁵. Por outro lado, tal crise também foi alimentada pela preocupação das classes dominantes com um suposto perigo representado pelo crescimento e ascensão dos movimentos sociais na cena política nacional. Vale lembrar que foi nos anos 1980, que foram criados o Partido dos Trabalhadores, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Central Única dos Trabalhadores⁹⁶. Esses instrumentos políticos foram responsáveis pela organização de expressivas greves gerais no decorrer da década. Greves que evidenciavam o fracasso da política econômica até então implementada⁹⁷. No bojo desses acontecimentos, importantes lideranças do movimento popular conquistaram visibilidade e força política. Assim, eles passaram a se candidatar aos cargos do parlamento e do próprio poder Executivo com reais chances de vitória. Portanto, o crescimento organizado dos setores populares em função da degradação econômica existente no fim da Ditadura Militar e no contexto da Nova República, provocou o crescimento das tensões no seio do bloco no poder.

No que diz respeito ao aspecto econômico enquanto elemento fomentador da crise de hegemonia da burguesia, ela foi provocada pelo esgotamento do modelo econômico empreendido pelo regime militar. Tal modelo funcionava com base em “um padrão de acumulação capitalista centrado no Estado desenvolvimentista e baseado numa aliança político-social que tinha nas frações estatal, privada nacional e estrangeira do capital monopolista seu eixo de sustentação”⁹⁸. Ademais, a tentativa de resolver a crise com a reaplicação deste sistema com alguns ajustes nos primeiros anos de governo da Nova República também se revelou como uma aposta fracassada. A implementação do chamado Plano Cruzado, produziu o efeito oposto do que era esperado por seus idealizadores. A execução de tal medida não gerou a recuperação das taxas de lucro dos setores que apoiavam o governo e nem contribuiu para o controle da inflação, sendo o segundo, um dos principais problemas herdados do período anterior e motivo de desgaste do governo da Nova República⁹⁹. Conforme analisou Sallum Brasilio Junior, além de ter contraído uma dívida interna considerável, o Estado “mostrava-se incapaz de assegurar o valor da moeda (o país estava no limite da hiperinflação, com os preços elevando-se cerca de 80% ao mês) e perdera

⁹⁵ MACIEL, 2008.

⁹⁶ MARTUSCELLI, Danilo Enrico. A crise do Governo Collor e a tática do PT. Orientador: Dr. Armando Boito Júnior. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

⁹⁷ JUNIOR, 1996.

⁹⁸ MACIEL, 2011, p. 100.

⁹⁹ Ibidem.

também capacidade de impulsionar o desenvolvimento”¹⁰⁰. Isto porque, segundo este autor, o governo foi incapaz de empreender uma disciplina fiscal adequada e também pelo fato de o setor público empresarial ter se tornado menos eficiente. Portanto, do ponto de vista da crise econômica, o fracasso do Plano Cruzado pode ser considerado um elemento decisivo no processo de fragmentação do bloco burguês. Algo tornado evidente no processo eleitoral de 1989:

Nas eleições presidenciais de 1989 a crise da hegemonia burguesa se manifestou não só no baixíssimo desempenho eleitoral dos grandes partidos e na incapacidade do governo Sarney em conduzir o processo de disputa, mas na própria pluralidade de projetos políticos apresentados pelas candidaturas ligadas ao bloco no poder, indo desde o “desenvolvimentismo reformista” de Ulysses Guimarães até o “neoliberalismo extremado” de Fernando Collor¹⁰¹.

É nesse contexto que o projeto neoliberal se torna uma opção para as classes dominantes. Ele desponta enquanto proposta de determinados setores da elite brasileira “como uma das alternativas históricas vislumbradas no interior do bloco no poder para atualizar sua dominação social”¹⁰². Dominação essa que se viu ameaçada tanto pelo desgaste do modelo econômico desenvolvimentista, quanto pela ascensão e possibilidade real de vitória de um operário nordestino, o único em toda a história do país, para a presidência da república no processo eleitoral de 1989. Candidato ao Executivo pelo Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva e o projeto democrático-popular defendido por ele chegavam ao pleito daquele ano com expectativas reais de triunfo. Dessa forma, as dissensões inter-burguesas tiveram de ceder espaço para a construção de uma unidade pragmática com o objetivo de impedir que Lula vencesse a corrida eleitoral. Nesse sentido, todos os esforços foram direcionados para a construção de uma unidade em torno da candidatura de Fernando Collor de Melo, candidato que se apresentava com melhores condições de evitar que o movimento de massas liderado pelos partidos de esquerda, sindicatos e movimentos sociais conquistassem o poder. Como sinalizou Martuscelli, Collor obteve amplo apoio de setores que iam “desde frações das classes dominantes, como as representadas pelo grande capital bancário e financeiro e o grande capital industrial, setores diversos das classes médias, até as frações pauperizadas do operariado”¹⁰³, além do suporte da grande mídia. Apesar da tal unidade burguesa ter sido suficiente para impedir o sucesso das classes subalternas, ela não foi capaz

¹⁰⁰ JÚNIOR, Sallum Brasílio. O Governo Collor e a nova orientação da política externa brasileira. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, n° 2, 259-288, 2011. p. 261.

¹⁰¹ MACIEL, 2011, p.100.

¹⁰² Ibidem., 2011, p. 98.

¹⁰³ MARTUSCELLI, 2005, p. 14.

de solucionar a falta de consenso na burguesia brasileira. Assim sendo, mesmo após a vitória de Collor, os conflitos não tiveram fim e acabaram provocando a interrupção precoce do mandato do presidente anos mais tarde. Contudo, a questão é que, com a eleição de Collor, a plataforma neoliberal também subia ao poder.

A posse de Fernando Collor de Melo para o cargo do Executivo após vitória “apertada” sobre Luís Inácio Lula da Silva no segundo turno das eleições de 1989, confirmou, de forma geral, as aspirações democráticas da sociedade brasileira. Essa era a primeira vez, após 29 anos, que a população voltava às urnas para realizar a escolha direta de seus representantes¹⁰⁴. Além disso, a chegada de Collor ao governo inaugurava uma nova fase da história política e econômica do Brasil, pois foi a partir desse momento que teve início a recepção e aplicação das chamadas teses neoliberais nas políticas de estado do país. Embora alguns autores afirmem que ações e medidas com essa natureza já pudessem ter sido observadas no estágio final do governo militar e também no período Sarney, foi sob a gestão de Collor de Melo que o projeto neoliberal, enquanto elemento condutor da ação governamental em todas as suas esferas, foi definitivamente aplicado¹⁰⁵. Nesse sentido, vale o questionamento, mas afinal, do que se trata o neoliberalismo? Qual a sua origem e que tipo de relação pode ser estabelecida entre a execução de políticas inspiradas em tal doutrina econômica e a situação social retratada nas canções dos anos 1990 apresentadas anteriormente?

Segundo Perry Anderson, a origem do neoliberalismo se deu em algumas regiões capitalistas da Europa e da América do Norte, logo após o fim da II Guerra Mundial, tendo como obra inaugural o livro “O Caminho da Servidão” escrito por Friedrich Hayek, já em 1944¹⁰⁶. Essa doutrina econômica se configurou como uma forte reação teórica e política contra o papel do Estado enquanto interventor da economia e promotor do que ficou conhecido como bem-estar social, modelo econômico que vigorou no processo de reconstrução de alguns países da Europa no contexto do pós-guerra. Esse foi o principal alvo dos teóricos neoliberais¹⁰⁷. De acordo com Anderson, o neoliberalismo “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também

¹⁰⁴ ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS – 1989. *Memória Globo*, 2021. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/eleicoes-presidenciais-1989/noticia/eleicoes-presidenciais-1989.ghtml>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

¹⁰⁵ MACIEL, 2011.

¹⁰⁶ ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

¹⁰⁷ Ibidem.

política”¹⁰⁸. Contudo, as formulações teóricas em torno dessas ideias não ganharam terreno de imediato. Isto porque o capitalismo vigente em boa parte das sociedades ocidentais nos anos 1950 e 1960, embora regulamentado pela ação estatal, apresentou taxas de crescimento e desenvolvimento que fizeram de tais décadas a “idade do ouro” desse sistema¹⁰⁹. Foi somente com o completo desgaste e crise do modelo econômico de bem-estar social no final dos anos 1970 que as concepções neoliberais conseguiram ter alguma repercussão. Conforme analisou Anderson, este cenário acabou se tornando propício para dar razão a tais ideias:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado¹¹⁰.

Logo, conforme nos revela Perry Anderson, para Hayek e seus correligionários, a solução da crise estaria na redução da participação do Estado no processo de gestão da economia. Este deveria, dentre outras coisas, deixar de exercer um papel de árbitro no controle das relações de trabalho, ser econômico nos gastos sociais e garantidor das condições para o livre exercício do mercado. Em outras palavras, nos cálculos de Hayek, o lucro das empresas deveria ser prioridade em detrimento da deterioração da vida social causada pela política de arrocho salarial e redução de gastos com o bem-estar. Ou como bem sintetizou Anderson: “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”¹¹¹. Nessa direção, em meio ao contexto de crise do sistema de bem-estar social nos países de capitalismo avançado da Europa e da América do Norte, no final dos anos 1970, os princípios gerais do “menos Estado e mais mercado” acabaram se materializando enquanto uma alternativa prática para lidar com o colapso econômico. Segundo Sallum Bráilio Júnior as ideias neoliberais obtiveram maior repercussão “em função das dificuldades de superar a recessão e a inflação daquela década com os instrumentos “keynesianos” de gestão macroeconômica, instrumentos antes predominantes especialmente na Europa”¹¹². Cabe destacar que apesar do Chile governado pelo ditador Augusto Pinochet, em 1973, ter sido o

¹⁰⁸ Ibidem., p. 9.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ ANDERSON, 1995, p. 10.

¹¹¹ Ibidem., p. 9.

¹¹² JUNIOR, Sallum Bráilio. O Governo Collor e a nova orientação da política externa brasileira. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, n° 2, 259-288, 2011. p.264

primeiro laboratório de aplicação das políticas neoliberais, foram os governos de Margareth Thatcher na Inglaterra, iniciado em 1979, e o de Ronald Reagan nos Estados Unidos, a partir de 1980, os exemplos mais representativos da execução de tais políticas¹¹³. Junior analisa que esses governos:

[...] adotaram uma gestão econômica de orientação monetarista, priorizando o combate à inflação em relação à preservação do emprego e dos rendimentos do trabalho, abandonando as diretrizes keynesianas. Aos poucos a política monetarista foi associada a outras propostas, como as da desregulação dos mercados, da redução dos gastos sociais e do intervencionismo do Estado, do equilíbrio das finanças públicas, do livre fluxo de capitais e de mercadorias[...]. Este neoliberalismo renovado disseminou-se pelo mundo “ocidental” sob o impulso dos governos inglês e norte-americano e das agências econômicas multilaterais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. O reformismo neoliberal adotava (e adota) uma perspectiva puramente mercantil, que tinha em vista a produtividade e a rentabilidade do capital, tendo como horizonte uma economia globalizada¹¹⁴.

A partir desse momento, outros países do continente europeu também passaram a adotar ações e medidas inspiradas nas formulações neoliberais. Países como a Alemanha, a Dinamarca, Islândia e Finlândia também acabaram embarcando na nau do chamado novo liberalismo. Dessa forma, “os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado”¹¹⁵. No caso do Brasil, somente nos anos 1990, muito tempo depois das primeiras experiências ultra liberalizantes já terem sido testadas mundo afora, é que tais concepções se constituíram em matriz da ação governamental. Isto porque, como afirma Junior, neste momento histórico, somou-se à crise política interna, já mencionada anteriormente, uma pressão externa para que o país adotasse tais medidas. Exercida principalmente pelos Estados Unidos da América, essa pressão tinha como objetivo submeter o Brasil aos interesses daquela nação. Isto é, fazer com que o mercado brasileiro se abrisse para uma maior influência do capitalismo norte-americano. Este procurava se afirmar enquanto potência hegemônica no contexto marcado pela queda do muro de Berlim e fim das disputas que caracterizaram a Guerra Fria, processo iniciado em 1989¹¹⁶.

Assim, foi sob a gestão do então presidente Fernando Collor de Melo que as ações destinadas a proporcionar mais liberdade ao mercado em termos neoliberais tiveram início no Brasil. No entanto, a concretização do que Juarez Guimarães denominou como “o plano

¹¹³ MARTUSCELLI, 2005, p. 9.

¹¹⁴ JUNIOR, 2011, p. 264.

¹¹⁵ ANDERSON, 1995, p. 3.

¹¹⁶ JUNIOR, 2011.

neoliberal de refundação do Estado brasileiro”¹¹⁷, só veio a acontecer anos mais tarde, com a consolidação de uma hegemonia burguesa neoliberal propriamente dita¹¹⁸. Isso significa dizer que apesar de ter dado início ao processo de aplicação de políticas neoliberais no país, Collor não conseguiu implementar em sua totalidade os fundamentos e princípios que norteiam tal doutrina econômica. Dessa forma, “uma análise das políticas empreendidas pelo Governo Collor revela a persistência, ainda que secundária, de medidas que conferem um padrão regulatório ao Estado sobre a economia”. Algo que pode ser observado tanto no Plano Collor I, quanto no Plano Collor II, a partir das propostas de estabilização monetária mediante o congelamento de salários e preços. Dentre as principais diretrizes que faziam parte do Plano Collor I e que foram colocadas em prática a partir de março de 1990, Martuscelli destaca:

[...] a abertura da economia brasileira com a redução das alíquotas de importações; a redução do quadro de funcionários públicos com a imediata colocação de cerca de 40.000 funcionários em disponibilidade; a privatização de empresas estatais, instituindo mais tarde, através da lei n. 8.031 de 12 de abril de 1990, o Programa Nacional de Desestatização; a desindexação da economia; o congelamento de preços e salários; e o confisco de ativos financeiros superiores a cinquenta mil cruzeiros, depositados nos bancos em conta corrente ou em cadernetas de poupança, e acima de vinte e cinco mil cruzeiros, no caso dos ativos aplicados em overnight – o que significou um bloqueio de um total de US\$ 115 bilhões, por 18 meses, no Banco Central do Brasil¹¹⁹.

Ao analisar o conjunto dessas políticas, Martuscelli afirma que, para o governo Collor, a implementação de uma política de abertura comercial tinha como objetivo estimular a modernização da produção industrial no país a partir da competição com os produtos estrangeiros introduzidos no mercado interno; já as privatizações e as demissões foram concebidas como necessárias para a contenção dos gastos e equilíbrio das contas públicas; nessa toada, o governo propôs ainda a chamada desindexação econômica, que dentre outras coisas, facilitava a suspensão das barreiras impostas pelo Estado no processo de negociação salarial entre patrões e empregados¹²⁰. Portanto, a abertura do mercado brasileiro, a ofensiva contra os direitos dos trabalhadores, a redução drástica dos gastos sociais e o programa de privatização das empresas estatais revelaram a natureza neoliberal da política governamental desse período. Como avaliou David Maciel “O Plano Collor I anunciou a aurora da era neoliberal, que tinha o combate à inflação apenas como aspecto inicial de um ambicioso processo de redefinição do padrão de acumulação capitalista e de ofensiva contra os direitos

¹¹⁷ GUIMARÃES, Juarez. A crise do paradigma neoliberal e as eleições de 2002. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, nº 4, 136 -144, Jul. 2002.

¹¹⁸ JUNIOR, 1996.

¹¹⁹ MARTUSCELLI, 2005, p. 15.

¹²⁰ *Ibidem*.

sociais e trabalhistas”¹²¹. Como resultado, a aplicação de tais medidas produziu os seguintes efeitos:

[...] o ataque aos interesses do funcionalismo público, que representava o principal setor nas estatísticas de greves, empurrou esse setor para uma postura defensiva; houve uma ampliação de investimento do capital estrangeiro no país; desvalorizaram-se as estatais nos leilões, permitindo a transferência do controle de empresas altamente rentáveis para o setor privado; procedeu-se a uma maior concessão de poderes ao patronato nos processos de negociação salarial, dificultando, dessa forma, a articulação dos sindicatos na luta por direitos trabalhistas¹²².

Como foi possível observar até aqui, boa parte das iniciativas tomadas pelas autoridades governamentais no referido período apresentam uma natureza no mínimo intrigante. Quando analisadas ao pé da letra, como se costuma dizer na linguagem coloquial, nota-se que, na prática, as ações do Estado neoliberal cumpriram com o papel de tirar dos pobres para dar aos ricos lembrando até uma espécie de Robin Hood¹²³ ao contrário. Recorrendo novamente aos dados levantados por Martuscelli, observamos que em 1990 o governo reduziu em 49% os gastos em áreas importantes como saúde, educação e cultura. Já no ano seguinte, 1991, esses setores viram suas receitas serem reduzidas em 30%¹²⁴. Nesse quesito, as ações adotadas pelo governo acabaram contribuindo ainda mais para o agravamento da crise social herdada do período anterior. Em termos gerais, e com base nos dados levantados pelo Departamento de Estudos Socioeconômicos e Políticos da CUT (DESEP), Armando Boito nos fornece o seguinte balanço dos dois primeiros anos de aplicação das políticas neoliberais no Brasil:

Em 1989, a economia crescera +3,3%. Collor assumiu o governo, em 1990, e empurrou a produção para baixo: -4,4%, em 1990, +1,1% em 1991 e -0,9% em 1992. (...) No triênio 1990, 1991 e 1992, o desemprego cresceu bruscamente. A taxa de desemprego (médias anuais em porcentagem da PEA) na Grande São Paulo, no ano de 1989, estava em 8,7%; no ano de 1990, subiu para 10,3%; no de 1991, para 11,7%; e no de 1992, para 15,2%. (...) Os salários também foram para baixo no governo Collor. Em dólares de dezembro de 1993, o salário mínimo era de US\$ 88,55 em 1988 e de US\$ 90,93 em 1989. Em 1990, começou a queda, e ela foi brusca: US\$ 64,22 em 1990, US\$ 62,41 em 1991 e US\$ 65,70 em 1992¹²⁵.

Ou seja, na prática, a aplicação dessas medidas produziu um cenário de recessão econômica. Conforme revelam os dados, houve queda na produção, aumento do desemprego e

¹²¹ MACIEL, 2011, p. 102.

¹²² MARTUSCELLI, 2005, p.15.

¹²³ Personagem mítico da cultura popular inglesa conhecido pelas suas ações de roubar os ricos para ajudar os pobres.

¹²⁴ MARTUSCELLI, 2005.

¹²⁵ JUNIOR, 1999, p.120 -121.

desvalorização dos salários. De modo geral, a execução de tais políticas contribuiu para que ocorresse o aprofundamento das contradições sociais existentes. Neste sentido, é importante ressaltar que não estamos apontando o sistema neoliberal como o pai criador das desigualdades sociorraciais do Brasil. Estas têm raízes históricas. Porém, conforme foi possível constatar a partir das pistas fornecidas pelas canções periféricas dos anos 1990 em diálogo com a bibliografia analisada, a prática do modelo neoliberal no país agravou os problemas sociais na medida em que ignorou, suprimiu e reduziu os direitos das camadas mais empobrecidas da sociedade.

A relação entre neoliberalismo e classes dominadas, por sua vez, configura-se como uma relação de exclusão, ou seja, nenhum dos eixos principais da política neoliberal contempla os interesses das classes subalternas. Muito pelo contrário, o neoliberalismo explora as contradições vivas no seio do povo, levando setores das classes dominadas não-incorporados pelas políticas de proteção social a se indisporem com aqueles setores que são beneficiados por essas políticas¹²⁶.

Dessa maneira, percebemos uma sólida correspondência entre a perspectiva apresentada pelos jovens periféricos paulistanos, em *Fim de semana no parque*, e a cantada pelos funkeiros cariocas, em *Rap da felicidade*, com o cenário demonstrado pela bibliografia analisada. Tais canções revelam a percepção de seus produtores sobre os efeitos concretos das políticas neoliberais. É a partir delas que iremos elaborar a metodologia para o estudo do período e direcioná-lo para a aprendizagem histórica nos termos da Didática da História.

¹²⁶ MARTUSCELLI, 2005, p.8

3. Capítulo: Uma metodologia para a aprendizagem histórica a partir do uso de canções populares periféricas em sala de aula

Nos capítulos anteriores, discutimos algumas questões teórico-metodológicas relacionadas ao uso da linguagem musical como documento para a produção do conhecimento histórico e também como objeto de estudo no ensino de História. No capítulo que agora se inicia, retomaremos alguns desses apontamentos para refletir sobre sua aplicabilidade no contexto de sala de aula do terceiro ano do ensino médio. Além disso, objetivamos também sugerir caminhos para a realização da aprendizagem histórica entendida como o “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica”¹. Desse modo, pretendemos incentivar os alunos a significarem sua experiência temporal mediante a produção de narrativas. Estas deverão ser produzidas após o processo de análise das canções *Fim de semana no parque*, do grupo de rap Racionais MC’s, e o *Rap da felicidade*, da dupla de MC’s Cidinho e Doca. Para isso, apresentaremos a seguir um “manual do professor” com algumas orientações sobre como proceder na análise da canção e outros documentos históricos nas aulas de história. Com esse intuito, esperamos contribuir para que os educadores possam estimular os alunos a pensarem historicamente através do documento musical. Esses serão tomados não apenas para o acúmulo de conhecimento sobre a origem e os impactos das políticas Neoliberais no Brasil nos anos 1990, mas também para a reflexão da própria experiência temporal dos alunos em sua própria historicidade.

Conforme procuramos demonstrar no final do primeiro capítulo, a aprendizagem histórica é um processo dialético e dialógico entre as formas de saber acadêmicas e não acadêmicas. Isso significa dizer que o ensino de História não pode mais se limitar apenas a cumprir um papel de mero reprodutor das formulações da academia no ambiente escolar. Ele precisa considerar, também, as demandas da realidade concreta da sala de aula e que abrange um conjunto de fatores dentre os quais destacam-se os interesses, os desejos e as motivações dos alunos. Nesse sentido, a escolha da linguagem musical como tema e objeto de estudo para a elaboração desta proposta metodológica significou uma tentativa de contemplar tal perspectiva. Pois, como foi possível comprovar em nossa experiência com docência, a música é um dado significativo da experiência social dos jovens e seu uso nas aulas de História pode servir como um ingrediente a mais para motivá-los a participarem e se envolverem no

¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. p. 43.

processo pedagógico. Dessa maneira, esperamos estimular a aprendizagem histórica, de modo que o conhecimento histórico adquira utilidade e sentido para responder às carências de orientação da vida prática, dialogando, assim, com o que foi apontado por Ana Paula Rodrigues Carvalho que afirma que “a eficácia da aprendizagem histórica ocorre quando o aluno é capaz de vincular a experiência do tempo a sua própria subjetividade dotando-a de significância e usos para sua vida prática”². Em outras palavras, esperamos que os alunos possam extrair do processo de análise histórica das canções ensinamentos que possam ser úteis para a compreensão de si e do mundo à sua volta, desenvolvendo a capacidade de observar o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Para cumprir com tal objetivo, propomos aqui que seja realizada uma sequência de atividades que envolvem audição, leitura, interpretação e produção de narrativas a partir do contato com as canções postas em diálogo com outros tipos de documentos históricos, como matérias de jornais, entrevistas dos músicos e recortes de textos acadêmicos. Nessa perspectiva, este trabalho dialoga diretamente com os escritos que foram desenvolvidos por Maria Auxiliadora Schmidt, Miriam Hermeto, Fabiola Falconi, Luciano Azambuja e Ana Paula Rodrigues de Carvalho³. A partir deles, buscamos desenvolver um tipo de “Manual do professor” para o trabalho com a canção popular periférica em sala de aula. Contudo, vale lembrar que os apontamentos aqui organizados podem e devem ser adaptados da maneira que melhor convir ao leitor, levando em consideração sua realidade e suas necessidades. Assim, este manual tem por objetivo apenas sugerir caminhos para o uso da canção com o propósito de estimular a aprendizagem histórica mediante a produção de narrativas. Com este fim e inspirados no trabalho de Falconi e Hermeto, dividimos as tarefas em três blocos distintos. O bloco um será subdividido em pelo menos três partes. A primeira delas deve ser realizada através da apresentação da proposta de trabalho. Depois, deve-se procurar fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o neoliberalismo; e, para finalizar, recomenda-se efetuar a partir das noções iniciais registradas pelos alunos, a aproximação com o objeto de estudo, introduzindo

² CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. A aprendizagem histórica pensada a partir do uso de fontes em sala de aula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, VII, ENCUENTRO DE GEOHISTÓRIA REGIONAL, XXXV, SEMANA DE HISTÓRIA, XX, 2015, Maringá. *Anais (...)* Maringá: 2015. p. 2569- 2580.

³ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. In: _____ *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009, 2 ed. HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: Palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. FALCONI, Fabiola. *O samba pede passagem: o uso de sambas no ensino de História*. Orientador: Dr. Nestor Hobkast. 2016. 243 f. (Dissertação) Programa de Pós Graduação em Ensino de História PROF-História Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. AZAMBUJA, Luciano. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, Santa Catarina, v. 6, n. 11, p. 31-56, 2017. CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. A aprendizagem histórica pensada a partir do uso de fontes em sala de aula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, VII, ENCUENTRO DE GEOHISTÓRIA REGIONAL, XXXV, SEMANA DE HISTÓRIA, XX, 2015, Maringá. *Anais (...)* Maringá: 2015. p. 2569- 2580.

as canções a eles.

O segundo bloco se constituirá no exercício da aprendizagem histórica através do tratamento das canções e outros documentos para a reconstituição do seu contexto de produção. Nessa etapa, o educador poderá dar início à exploração do documento musical a partir de seus elementos estruturais tais como letra, harmonia, melodia e ritmo. Através deles, deve-se buscar fazer a identificação dos gêneros musicais que constituem as canções e seguir os rastros de sua produção até chegar nas periferias de Rio de Janeiro e São Paulo dos anos 1990. Nessa direção, as canções deverão ser tomadas como ponto de partida para o estudo do cenário político e social do respectivo período mediante o exercício da aprendizagem histórica, levando em consideração a prática da experimentação, da interpretação e da orientação, termos discutidos por nós nas páginas seguintes.

Já o bloco três será voltado para a produção de narrativas com base no que foi estudado ao longo das atividades do bloco dois. Tal produção terá como objetivo fazer com que os alunos pratiquem ou coloquem em movimento as operações mentais de significação do tempo após eles terem tido o contato com os procedimentos da ciência histórica na atividade com os documentos. Assim, tomaremos a narrativa na mesma acepção apontada por Carvalho segundo a qual:

[...] as narrativas são artefatos do pensamento histórico e, portanto, instrumentos centrais para se pensar a aprendizagem histórica. Sendo assim, através do estudo das narrativas produzidas pelos alunos é possível identificar modelos normativos da consciência histórica necessários para compreensão dos processos de aprendizagem histórica⁴.

Desse modo, deve-se propor a atividade de produção das narrativas com o objetivo de estimular os alunos a conceberem sentido ao processo de ensino-aprendizagem do conteúdo e também de fazer com que os educandos reflitam sobre sua própria realidade histórica através da escuta, leitura e interpretação do documento musical. Para isso, será apresentado no bloco 3 uma sugestão de roteiro para orientar a produção das narrativas. A seguir, apresentaremos o “Manual do professor” com algumas orientações práticas para o trabalho com os documentos históricos em sala de aula.

⁴ CARVALHO, 2015, p. 2575.

3.1 BLOCO 1 – Conhecendo o objeto de estudo – Apresentação do neoliberalismo e da possibilidade de utilização do *rap* e do *funk* para seu estudo

Bloco1 - Atividade 1

Em vista do que já foi apontado por nós em relação à organização desta proposta metodológica, veremos a seguir de que forma tais proposições podem ser colocadas em prática nas aulas de História. Nesse sentido, a primeira coisa que o professor deverá fazer é apresentar aos alunos sua proposta de trabalho, ressaltando o seu desejo de utilizar a música para o estudo do conteúdo programático relacionado à origem e aos impactos das políticas neoliberais no Brasil. Antes de explicar quais os objetivos, os meios e os resultados esperados, o professor precisa tentar verificar quais são as ideias e noções prévias dos alunos acerca do tema para que seja possível estabelecer uma conexão entre elas e o conteúdo. Para isso, sugerimos, após a realização de pelo menos uma aula expositiva sobre o conteúdo, a aplicação de um breve questionário com a finalidade de mobilizar as ideias históricas dos educandos. Estes deverão responder o questionário individualmente dentro da sala de aula ou onde a atividade estiver sendo desenvolvida. Todas as atividades que formam o bloco 1 poderão ser realizadas em uma aula de 50 minutos. Com esse intuito, sugerimos que sejam feitas as seguintes perguntas:

Ficha 1 - Questionário de verificação do conhecimento prévio
Com base na sua experiência de vida, responda: o que você entende por política, Economia e Sociedade?
Você acha que existe alguma relação entre esses conceitos? Explique.
Você acredita que a sua vida sofre alguma influência da política? Como?
Você já ouviu falar ou foi beneficiado por alguma política de governo?
Como você acha que um chefe de estado ou presidente deve governar?
Quais presidentes do Brasil você conhece? Você já ouviu falar em Fernando Collor de Melo?
Você já ouviu falar em neoliberalismo? Se sim, onde? Marque a opção () na televisão () no YouTube () meio familiar () amigos () escola () outro, qual? _____
O que você escutou a respeito?
Que setores da sociedade brasileira você acha que são mais impactados em momentos de crise econômica? Por quê?
Você já escutou alguma música que te fez pensar sobre política ou sobre a vida? Qual?
Você já se identificou com alguma música de protesto ou crítica social? Por que?

Essas questões não devem ser tomadas como prontas e acabadas. Sua função aqui é a de tentar apontar uma direção para criar uma aproximação entre os estudantes e o objeto de estudo. A partir delas, o professor deverá, de forma criativa, buscar fazer um *link*, uma ponte entre as respostas e o tema. Recomendamos ao educador direcionar sua atenção para os registros feitos pelos alunos acerca do modo como eles percebem e experimentam a política. É provável que, ao responder essa questão, eles forneçam elementos que possibilitem o diálogo entre sua própria experiência de vida e o conteúdo. Questões como a descrença na política institucional como um elemento organizador de suas vidas, ou ainda, a generalização da atuação corrupta dos políticos, podem se manifestar.

Depois, pode-se introduzir as canções *Rap da felicidade*, interpretada pelos funkeiros Cidinho e Doca, e *Fim de semana no parque* do lendário grupo de rap brasileiro, Racionais MCs, para a realização de uma primeira escuta coletiva. Em seguida, o educador pode lhes apresentar o seguinte problema histórico: de que forma essas canções podem ser utilizadas para a compreensão dos conceitos anteriormente indagados (política, economia e sociedade)? Na sequência, deve-se realizar uma breve discussão acerca do conceito de fonte e documento histórico, destacando que a canção também pode ser tomada como um vestígio para o estudo das sociedades do passado. Para isso, pode-se fazer o uso do seguinte fragmento abaixo:

BOX Fontes históricas

Os historiadores trabalham com diversas fontes em suas pesquisas. No entanto, essas fontes não são “documentos” ou “objetos” de onde a história possa surgir, nascer ou jorrar de forma única e cristalina. As fontes sugerem indícios, pistas, indicações sobre o tema pesquisado. Por isso, devem ser interpretadas pelos historiadores.

As fontes históricas podem ser classificadas de várias maneiras: recentes ou antigas, privadas ou públicas, representativas da cultura material ou imaterial etc. Também já foi muito valorizado o critério de classificar as fontes em escritas e não escritas.

- Fontes escritas - cartas, letras de canções, livros, jornais, revistas, documentos públicos ou particulares etc.;
- Fontes não escritas – registros da cultura material, como vestimentas, armas, utensílios, pinturas, esculturas, construções, músicas, filmes, fotografias, depoimentos orais etc.

Durante muito tempo, os historiadores utilizaram principalmente as fontes escritas para fundamentar as pesquisas históricas. Atualmente, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias (como televisão, rádio, cinema, DVD, computador), os historiadores estão cada vez mais consultando e interpretando uma grande variedade de fontes não escritas (imagens, sons) e outros elementos da cultura material.

Entre as fontes não escritas, destacam-se as fontes orais, como depoimentos e entrevistas. A coleta de depoimentos tem contribuído para conservar a memória (pessoal e coletiva) e ampliar a compreensão de um passado recente ou da história que está sendo construída no presente. Assim, a hegemonia das fontes escritas foi relativizada.

COTRIM, Gilberto. *História Global*. 3º ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

Para saber mais:

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. p.114.

Ao final dessa etapa, o professor precisa reafirmar a natureza documental da canção, demonstrando a possibilidade de uso das canções selecionadas para o estudo do período histórico de aplicação das políticas neoliberais no Brasil. Essas primeiras ações podem constituir um caminho de aproximação dos educandos com o objeto de estudo, levando em consideração suas noções históricas.

3.2 BLOCO 2 – O aluno pesquisador – investigando historicamente os documentos musicais

Uma vez concluído o processo de apresentação e aproximação dos estudantes com o objeto de estudo, daremos continuidade à construção da segunda etapa desta proposta metodológica. Esta terá como objetivo refletir sobre como estimular a aprendizagem histórica através do exercício do ofício do historiador com documentos históricos em sala de aula. Com este propósito, o bloco 2 deverá ser dividido em pelo menos quatro aulas de 50 minutos. Nessas aulas o professor deverá orientar os alunos a realizarem a análise dos documentos mediante o preenchimento de fichas que deverão ser utilizadas como um instrumento de investigação e comparação de informações para a reconstituição do contexto histórico de produção das canções. Dessa forma, o uso das fontes históricas deverá contribuir para que os estudantes sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e não apenas sujeitos passivos do ato pedagógico. Espera-se que, assim, eles possam desenvolver sua autonomia frente à resolução de problemas. Ao final deste bloco o educador deverá registrar, no quadro da sala de aula, as principais ideias extraídas do processo de análise dos documentos pelos alunos e ministrar uma aula expositiva sobre a relação entre anos 1990, *funk*, *rap* e o neoliberalismo.

De acordo com Rüsen, a aprendizagem histórica ocorre mediante a realização de três operações mentais complexas concebidas por ele como: experimentação, interpretação e

orientação. A experimentação, explica o autor, produz “o crescimento da experiência ganha a partir do passado humano. As operações (narrativas) da consciência histórica se tornam processos de aprendizagem quando se concentram em aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado”⁵. Ou seja, o saber adquirido sobre o passado pode resultar numa sofisticação da maneira como o sujeito compreende sua própria experiência no tempo presente e assim tornar-se mais consciente do poder de suas ações no processo de concretização dos seus objetivos de vida. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico cumpre com o papel de auxiliar os indivíduos a se orientarem no decurso temporal de modo que estes possam conduzir as rédeas de seu próprio destino histórico. No que se refere à dimensão interpretativa, pode-se dizer que seu progresso está relacionado à capacidade do sujeito de problematizar o suposto caráter de verdade que alicerça os modelos de conhecimento originados a partir da experiência da vida prática e da observação empírica das coisas e, em especial, do passado humano⁶. Assim, na perspectiva da aprendizagem histórica, o conhecimento histórico deve contribuir para uma alteração positiva desses modelos de interpretação. Rösen destaca que o impacto dessas mudanças resulta no fato de que:

Os modelos de interpretação, os quais estão em ação na interpretação das experiências e na ordenação do conhecimento, são colocados em movimento; esses modelos se tornam flexíveis; tornam-se mais abrangentes e se diferenciam e, finalmente podem ser usados para a reflexão e argumentação⁷.

Por último, o exercício de tais operações deve cumprir com o papel central de auxiliar os indivíduos a encontrar respostas para as suas carências de orientação da vida prática. Desse modo, a realização de tais procedimentos tem a função de ajudar os indivíduos a fazerem o uso do conhecimento histórico para suprirem as demandas de sentido da vida real. Como sintetiza Rösen, a competência de orientação “se preocupa com a função prática da experiência histórica significativa – isto é, com o uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática nos processos do tempo”⁸. Processos esses que transformam os sujeitos e seu mundo. Portanto, pretende-se, através da realização das atividades de audição, leitura e interpretação dos variados tipos de documentos, exercitar tais competências de maneira que possa haver uma mudança positiva dos padrões de experimentação, interpretação e significação do tempo pelos jovens alunos. Assim, o uso dos documentos deverá cumprir com

⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org). *Jörn Rösen e o ensino de história*. Curitiba: ED UFPR, 2010, p. 85.

⁶ SCHMIDT et al., 2010.

⁷ Ibidem., p.87.

⁸ Ibidem., p.88.

a função de estimular a execução dessas operações com o propósito de contribuir para que haja um avanço de sua consciência histórica. Do ponto de vista prático em relação ao tratamento dos documentos em sala de aula, seguiremos os apontamentos de Hermeto segundo os quais:

Quando um professor seleciona determinado documento para compor seu planejamento didático, apresentando-o aos alunos, é fundamental que analise suas várias dimensões. Pode utilizar-se do que informam as diferentes dimensões de um documento para identificar algumas chaves de interpretação histórica⁹.

Nesse sentido, esse segundo bloco será dedicado também à apresentação das fontes e dos procedimentos que deverão ser adotados em seu processo de análise, tendo em vista o que já foi discutido por nós neste trabalho sobre a aprendizagem histórica. Voltando à citação acima, Hermeto nos recorda que o documento é formado por múltiplas dimensões. Em seu trabalho sobre o uso da canção popular brasileira no ensino de História, ela destaca pelo menos cinco aspectos que podem ser explorados no exercício de reflexão histórica no contexto escolar. São eles: a dimensão material; a descritiva; a explicativa; a dialógica e a sensível¹⁰. Ao tratar da dimensão material do documento, a autora explica que esta se refere à relação entre o suporte e o tipo de linguagem em que a narrativa histórica se encontra. Hermeto salienta que a compreensão da conexão dos elementos:

“suporte, linguagem, narrativa – pode auxiliar o professor a construir estratégias que favoreçam os alunos a explorarem as especificidades de cada linguagem, bem como analisarem como, em cada documento, tais especificidades são utilizadas para construir uma dada mensagem”¹¹.

Ao empregar essa perspectiva no processo de análise das canções selecionadas para esta proposta metodológica, nota-se que o suporte em que elas se encontram é o mp3 (que é um formato de arquivo digital de áudio). E a linguagem é constituída por elementos rítmicos, melódicos e harmônicos característicos de expressões musicais relacionadas ao *funk* e ao *rap*. Assim, esses aspectos devem ser tomados como pistas para a reconstituição do contexto histórico analisado, não limitando a análise apenas ao conteúdo narrativo da fonte musical. Dessa maneira, o professor pode demonstrar para os alunos como houve uma evolução da forma de produção e circulação das músicas de *funk* e de *rap* dos anos 1990 para os tempos atuais. Explicando aos alunos que as canções que eles irão escutar encontram-se em um formato diferente das que foram originalmente gravadas em discos de vinil ou LP's, dando a perceber a evolução das formas de se produzir e ouvir música dos anos 1990 para os tempos

⁹ HERMETO, 2012, s.n.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

atuais.

No que diz respeito à dimensão descritiva, Hermeto argumenta que sua investigação deve ter como objetivo buscar identificar o tema e o objeto descritos na narrativa do documento. Assim, este deve ser interrogado de maneira a responder os seguintes questionamentos: “quais os acontecimentos ali descritos; quais os sujeitos da ação; qual (ou quais) o tempo em que ela se passa; onde ela ocorreu; quais as permanências e as transformações das ações na duração temporal em que se passa a narrativa”¹². No caso do tratamento do documento musical, as respostas para tais questionamentos devem ser buscadas através da articulação dos elementos textuais e melódico-harmônicos. Desse modo, não se pode esquecer de levar em conta questões relacionadas ao gênero, instrumentos musicais, ritmo, arranjo. Aplicando tal perspectiva às canções selecionadas, deve-se buscar identificar quem são seus narradores e qual o tema da sua narrativa. Nessa direção, o educador deverá refletir com os alunos sobre o gênero musical, ritmo e instrumentos musicais que fazem parte da canção e como eles ajudam a contar a narrativa ou a transmitir a mensagem.

Outro elemento importante que deve ser explorado no processo de estudo dos documentos refere-se à dimensão explicativa. A dimensão explicativa é aquela relacionada à versão que está sendo contada sobre o objeto ou a forma como o objeto é abordado. Esta se refere:

“à percepção de que existe de um lugar social de produção da narrativa: alguém que escreve, em relação com o seu contexto, e cria uma dada interpretação para o tema; alguém que lê e o interpreta, de acordo com a sua inserção numa rede de relações sociais e de poder”.¹³

Assim, deve-se buscar identificar quem são os funkeiros e os rappers por detrás das canções. Ainda segundo a autora, a consideração deste aspecto no exame do documento sonoro possibilita a reflexão do modo como as canções estão inseridas nos circuitos de comunicação e de como seus produtores são percebidos pela sociedade. Através da análise deste elemento pode-se verificar ainda que tipos de representação social a narrativa ajuda a construir acerca do objeto.

Outra dimensão apresentada por Hermeto é a dialógica. Esta tem a ver com as referências que inspiraram a construção do documento/narrativa e com as quais essa última dialoga. “O exame dessa dimensão pode facilitar a percepção de que uma narrativa não se produz solitariamente, mas sempre em diálogo com outras – de seu próprio tempo e de

¹² HERMETO, 2012, s.n.

¹³ *Ibidem*.

tempos passados”¹⁴. A aplicação desta perspectiva no processo de investigação da fonte musical requer uma atenção especial na identificação de possíveis trechos textuais e melódicos de outras canções enquanto elementos integrantes das canções analisadas. Em *Fim de semana no parque*, por exemplo, é possível perceber que os *rappers* recorreram a um trecho de uma outra canção para compor o refrão da sua música. Prática característica das composições de *rap*. Isso pode ser salientado para refletir sobre quais eram as influências, as referências e as fontes de inspiração desses artistas. Além disso, a investigação do elemento dialógico implica fazer dialogar fontes de diferentes naturezas. Assim, a execução desta metodologia consistirá em orientar os alunos a realizarem a análise não apenas das canções, mas também de recortes de jornais, entrevistas e textos acadêmicos com o objetivo de refletir sobre o contexto político, econômico e social através do cruzamento de informações extraídas de tal processo de análise.

Por último, Hermeto destaca a dimensão sensível do documento. A análise de tal aspecto pressupõe o reconhecimento dos sentimentos e sensações que a narrativa pretendeu transmitir bem como ela está assentada nos recursos do tipo de linguagem que constitui o documento. Trata-se da identificação dos “afetos que mobilizaram a produção e a recepção daquele texto, dando a perceber a história como um conjunto de ações que se produzem no seio das relações sociais, marcadas por interesses e paixões de sujeitos reais”¹⁵. A consideração da dimensão sensível no trato do documento musical deverá favorecer a percepção da carga emocional que este transmite. Na sequência veremos como colocar tais formulações em prática.

Atividade 2 – Aula “Audição e análise da canção”

Após realizar o levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do governo Collor e do neoliberalismo no Brasil mediante a aplicação do questionário sugerido na atividade do bloco anterior, recomendamos para uma segunda aula uma nova escuta das canções com os alunos. Antes de dar início à prática auditiva propriamente dita e seguindo as orientações de Olavo Soares¹⁶, aconselhamos que o educador providencie a organização do espaço de maneira que ele se torne favorável à realização da escuta e ela possa ocorrer sem interferências externas e da forma mais concentrada possível. Nesse sentido, pode-se solicitar

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ HERMETO, 2012, s.n.

¹⁶ SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.78- 99, 2017

aos estudantes a alteração da posição das cadeiras no ambiente ou até mesmo reservar a sala de multimídias, caso a escola tenha uma disponível. A segunda opção poderá ser até mais interessante visto que provavelmente esta disporá de melhores condições estruturais para a realização das atividades. Além disso, o deslocamento dos alunos para um espaço diferente do que eles estão acostumados pode gerar novas disposições em participar e se envolver na atividade. Uma vez resolvida a questão estrutural e espacial, o processo de escuta das canções *Rap da felicidade* e *Fim de semana no parque* poderá ser iniciado. É importante destacar que nesta etapa somente o áudio deve ser trabalhado. A atenção dos educandos deve ser totalmente direcionada para a escuta. Em relação à ordem de escuta das canções, ela pode ser definida mediante a consulta aos próprios alunos. Posteriormente à realização da audição, o educador pode iniciar o trabalho de exploração do documento começando pela sua natureza explicativa e sensível e, nesse sentido, pode-se buscar exercitar a empatia histórica nos termos concebidos por Peter Lee, teórico do campo da Educação Histórica. Lee compreende a empatia histórica enquanto uma realização de “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram”¹⁷. Com este propósito, os educandos devem ser estimulados a responderem as seguintes questões: Que tipos de sentimentos e sensações se pode perceber na melodia e nas vozes dos cantores? Que tipo de sentimentos e sensações o ritmo, a harmonia e a melodia dos instrumentos musicais transmitem? Você consegue identificar a sonoridade de algum instrumento específico? O que você acha que os compositores estavam sentindo quando escreveram a canção? Tristeza, alegria, dor ou felicidade? Por que? Que tipo de emoções as canções visam causar no público? De que forma você acha que a melodia contribui para a transmissão da mensagem da canção? A que gêneros musicais pertencem as canções? Tais respostas deverão ser registradas em uma ficha voltada para a análise do documento musical que será apresentada a seguir. O objetivo é o de que os alunos possam começar a refletir sobre o conteúdo do documento a partir da sua dimensão sensível que, por sua vez, tem relação com a configuração rítmica, melódica e harmônica que lhe dá forma. Em outras palavras: de que forma os sentimentos transmitidos pela canção possibilitam refletir sobre o conteúdo e conseqüentemente sobre o contexto de sua produção?

Como já foi discutido anteriormente, a relação letra, melodia, harmonia e ritmo

¹⁷ LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: ACTAS DAS SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 9., 2003, Braga. *Anais* [...] Braga: CIED, 2003. p. 19 - 36.

constitui a estrutura musical básica do documento canção. Na prática, o exame dos documentos musicais selecionados precisa identificar os elementos sonoros que constituem o *rap* e o *funk* para entender como eles estão articulados com a mensagem transmitida. Para finalizar, o educador poderá preparar e ministrar uma aula expositiva sobre a história do *rap* e do *funk* no Brasil demonstrando como esses gêneros se tornaram instrumentos de expressão da juventude periférica. Para auxiliar na realização desta tarefa sugerimos a leitura e o desenvolvimento de pesquisa com base nas informações gerais acerca da história de cada gênero contidas nos boxes nas páginas seguintes.

Ficha 2 - Análise da canção
Que tipos de sentimentos e sensações se pode perceber na melodia e nas vozes dos cantores?
Que tipo de sentimentos e sensações o ritmo, a harmonia e a melodia dos instrumentos musicais transmitem?
Você consegue identificar a sonoridade de algum instrumento específico?
O que você acha que os compositores estavam sentindo quando escreveram a canção? Tristeza, alegria, dor ou felicidade? Por que?
Que tipo de emoções as canções visam causar no público?
Você acha que a melodia contribui para a transmissão da mensagem da canção?
A que gêneros musicais pertencem as canções?

Box: Texto de apoio para o professor: Breve histórico do <i>funk</i> no Brasil
<p>O <i>funk</i> surgiu no Brasil na década de 1970, na cidade do Rio de Janeiro. Sua história começa com a realização de bailes, aos domingos, na casa de espetáculos Canecão, localizada na Zona Sul, região nobre da cidade. Inicialmente, as festas eram organizadas pelo discotecário Admir Lemos e o animador e locutor de rádio Big Boy. Os Bailes da Pesada, como ficaram conhecidos, reuniam cerca de 5 mil jovens, moradores tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte, para curtir uma programação composta por diferentes gêneros musicais, inclusive, o <i>soul</i> e o <i>funk</i> norte-americano.</p> <p>Depois de algum tempo os diretores do Canecão começaram a impor algumas restrições aos frequentadores por conta de sua origem e classe social. Com efeito, os bailes deixaram de acontecer na Zona Sul e passaram a ser realizados nos clubes localizados nos subúrbios da Zona Norte, nos morros e favelas da grande metrópole.</p> <p>Os bailes eram uma das poucas opções de lazer e de divertimento dos jovens da periferia devido ao baixo custo para seu acesso. O fenômeno de ida ao baile significava aproveitar a oportunidade para encontrar os amigos, parceiros amorosos, dançar, brigar, dentre outras coisas. Quanto ao repertório musical, aos poucos, a diversidade sonora característica dos primeiros encontros do Canecão deu origem à reprodução de uma seleção cada vez mais recheada pelo funk de James Brown e outros artistas do gênero.</p> <p>Em 1975 uma nova fase da cultura <i>funk</i> no Rio tinha início. Os encontros musicais passaram a ser organizados sob inspiração da cena cultural negra norte-americana. Assim, filmes, pôsteres, fotos, slides e outros elementos baseados no estilo <i>black is beautiful</i> passaram a fazer parte das festas. Além disso, personalidades negras do mundo da música e do esporte eram convidadas a participar dos eventos festivos. O Black Rio, como foi denominada a movimentação afro-carioca, se tornou um marco importante do processo de desenvolvimento e afirmação de uma identidade étnico-racial entre os negros daquele período.</p> <p>Com o crescente sucesso dos bailes e da agitação da juventude periférica carioca, as gravadoras perceberam a existência de um mercado inexplorado cujo potencial lucrativo era evidente. Dessa maneira, elas passaram a investir na produção de discos com os principais <i>hits</i> das festas, batizando-os com os nomes das equipes organizadoras dos eventos. Apesar da tentativa de algumas gravadoras de produzir um <i>funk</i> e o</p>

soul nacional, elas não tiveram sucesso e a comercialização dos discos foi um fracasso.

A consolidação do *funk* brasileiro propriamente dito só foi acontecer no final da década de 1980 com o lançamento do disco *Funk Brasil* produzido pelo músico Fernando Luís Mattos da Matta. Personagem importante da história do funk no país, Fernando que logo se tornaria o DJ Malboro, foi um dos responsáveis pela introdução da bateria eletrônica no gênero. Seus experimentos resultaram em modificações estéticas que deram ao estilo uma pitada de brasilidade. Com letras e melodias nacionais, *Funk Brasil* foi o primeiro disco da categoria a retratar o cotidiano e a realidade das favelas cariocas.

Nos anos 1990 o *funk* se tornou nacionalmente conhecido mediante a ocupação dos espaços nos circuitos de comunicação, emplacando *hits* que se tornariam clássicos do gênero. Nesse contexto, o *funk* se consolidou enquanto uma expressão musical da juventude periférica tornando-se veículo de manifestação/comunicação acerca da sua realidade.

Para saber mais:

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

VIANNA, Hermano (Org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Box: Texto de apoio para o professor: Breve histórico do *Hip hop* e do *Rap* no Brasil.

O *rap* surgiu no Brasil em meados dos anos 1980. Embora alguns estudiosos afirmem que a cidade de São Paulo tenha sido seu berço de origem, pesquisas recentes têm demonstrado que talvez este fenômeno tenha ocorrido de forma simultânea em várias partes do país. Contudo a capital paulistana pode ser tomada como ponto de partida para pensar o nascimento do *rap* no Brasil, na medida em que foi em seu solo a produção dos primeiros discos que propagaria musicalmente o *rap* nacional em todo o país. Em um primeiro momento, a disseminação da cultura *hip hop* e do *rap* também se sucedeu através dos bailes que eram organizados por equipes de som nos subúrbios das grandes cidades a semelhança do que aconteceu com o *funk* no Rio de Janeiro.

Em 1986, as canções oriundas da cena *hip hop* norte-americana passaram a fazer parte do repertório dos discotecários nas festas. Como consequência, a reprodução de músicas de artistas como Afrika Bambaataa, Grand Master Flash, Sugarhill Gang, Run DMC, dentre outros, inauguraram uma nova fase da dança nos bailes dando origem a prática do *break*, um tipo de dança em que os interpretes realizam um conjunto de movimentos que envolvem giros, saltos e acrobacias. Os dançarinos já familiarizados com os movimentos do *soul* e do *funk*, começaram a reproduzir os novos passos, incorporando e descartando elementos, recriando uma versão nacional do bailado norte-americano. Em São Paulo, por exemplo, os jovens periféricos que frequentavam os bailes passaram a organizar encontros em locais públicos, como ruas e praças para praticar a dança. Desses encontros nasceram as primeiras rimas concebidas sob uma batida com o objetivo de servir de fundo musical para o treino e a *performance* dos dançarinos. Nesse sentido, o *rap* surgiu integrado ao universo dançante.

Foi no contexto dos encontros de *break* na Estação São Bento do Metrô, em São Paulo, que o *rap* brasileiro deu seus primeiros passos. A respeito disso, cabe salientar que nesse período histórico, o *hip hop* passou a evoluir em duas frentes. Uma delas era o ambiente dos bailes *black*, que continuaram a ser um espaço de veiculação e disseminação da cultura de *hip hop*, através da reprodução de músicas, vídeos e da contratação de grupos e artistas diretamente dos Estados Unidos para a realização de *shows* e eventos. Por outro, as ruas continuaram sendo um local de desenvolvimento dessa cultura dando origem a um movimento em torno do *hip hop*. Assim, equipes de som como a Zimbabwe e a Chic Show passaram a investir fortemente na cena e na produção de grupos e artistas que frequentavam a Estação São Bento do Metrô, contribuindo para o desenvolvimento do *rap* em São Paulo.

Nos anos 1990 tanto o *rap* quanto os outros elementos da cultura *hip hop*, passaram a circular com maior amplitude nos circuitos de comunicação da indústria cultural. Enquanto as canções se propagavam pelas estações de rádio, o estilo *b-boy*, a dança *break* e a prática do *graffiti* chegavam ao conhecimento do grande público por intermédio dos filmes e videoclipes que eram exibidos nos bailes e em alguns canais de televisão do país. Além disso, grupos como DJ Rum e Thayde, Racionais MC's, Pavilhão 9 dentre outros alcançaram maior visibilidade, contribuindo para a popularização do gênero. Nesse contexto, o *rap* passou a ser um dos principais meios de intervenção política das classes populares periféricas paulistanas no debate público acerca das condições políticas e sociais do Brasil.

Para saber mais:

CAMARGOS, Roberto. Rap e política: percepções da vida social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2015.
 CAMARGOS, Roberto. Tribunal da opinião: os tempos neoliberais sob a mira dos rappers. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 22, 2014, São Paulo. Artigo (Anais eletrônicos) São Paulo: 2014, 1-12.

Atividade 3 - Análise das letras

Concluído o momento de análise da dimensão sensível, pode-se deslocar a atenção dos alunos para a etapa de leitura e interpretação do conteúdo narrativo contido no elemento sonoro. Nesse sentido, os alunos devem ser orientados a destacarem palavras, expressões e outros elementos que chamarem sua atenção durante o processo de leitura. Recomendamos que esta atividade seja realizada sem a reprodução do áudio, direcionando o foco apenas para a leitura e interpretação do texto. Em seguida, a exploração do documento se dará mediante a aplicação de um conjunto de questões direcionadas ao desvelamento da sua dimensão descritiva, explicativa e dialógica, conforme os apontamentos de Hermeto já apresentados anteriormente¹⁸. Segue abaixo os textos das canções que chamaremos de Fonte 1 e 2.

Letra número 1: “Rap da felicidade”

Composição: Kátia dos Santos e Julinho Rhasta

Intérpretes: MCs Cidinho e Doca

Eu só quero é ser feliz
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
 E poder me orgulhar
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
 Fé em Deus, DJ
 Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
 Com tanta violência eu sinto medo de viver
 Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
 A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
 Eu faço uma oração para uma santa protetora
 Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
 Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
 O pobre é humilhado, esculachado na favela
 Já não aguento mais essa onda de violência
 Só peço a autoridade um pouco mais de competência
 [...]
 Diversão hoje em dia não podemos nem pensar
 Pois até lá nos bailes, eles vêm nos humilhar
 Fica lá na praça que era tudo tão normal
 Agora virou moda a violência no local
 Pessoas inocentes que não tem nada a ver

¹⁸ HERMETO, 2012. s.n

Estão perdendo hoje o seu direito de viver
 Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade
 Vai pra zona sul pra conhecer água de coco
 E o pobre na favela vive passando sufoco
 Trocaram a presidência, uma nova esperança
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança
 O povo tem a força, precisa descobrir
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui¹⁹

Letra número 2: Fim de semana no parque

Composição: Mano Brown

Intérpretes: Racionais MCs

À toda comunidade pobre da Zona Sul
 Chegou fim de semana todos querem diversão
 Só alegria nós estamos no verão, mês de janeiro
 São Paulo, zona sul
 Todo mundo à vontade, calor céu azul
 Eu quero aproveitar o Sol
 Encontrar os camaradas prum basquetebol
 Não pega nada
 Estou a uma hora da minha quebrada
 Logo mais, quero ver todos em paz
 Um, dois, três carros na calçada
 Feliz e agitada toda prayboyzada
 As garagens abertas eles lavam os carros
 Desperdiçam a água, eles fazem a festa
 Vários estilos vagabundas, motocicletas
 Coroa rico boca aberta, isca predileta
 De verde fluorescente queimada sorridente
 A mesma vaca loura circulando como sempre
 Roda a banca dos playboys do Guarujá
 Muitos manos se esquecem na minha não cresce
 Sou assim e tô legal, até me leve a mal
 Malicioso e realista sou eu Mano Brown
 Me dê 4 bons motivos pra não ser
 Olha o meu povo nas favelas e vai perceber
 Daqui eu vejo uma caranga do ano
 Toda equipada e um tiozinho guiando
 Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
 Eufóricos brinquedos eletrônicos
 Automaticamente eu imagino
 A molecada lá da área como é que tá
 Provavelmente correndo pra lá e pra cá
 Jogando bola descalços nas ruas de terra
 É, brincam do jeito que dá
 Gritando palavrão é o jeito deles

¹⁹ CIDINHO & DOCA. **Rap da felicidade**. Rio de Janeiro: Columbia: 1994. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/37MO0sT3QaFtmjBKCL3LHb#login> . Acesso em 3 out. 2022.

Eles não têm videogame e às vezes nem televisão
Mas todos eles têm um dom São Cosme e São Damião
A única proteção
No último Natal, Papai Noel escondeu um brinquedo
Prateado, brilhava no meio do mato
Um menininho de 10 anos achou o presente
Era de ferro com 12 balas no pente
O fim de ano foi melhor pra muita gente
Eles também gostariam de ter bicicletas
De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
Gostam de ir ao parque e se divertir
E que alguém os ensinasse a dirigir
Mas eles só querem paz e mesmo assim é um sonho
Fim de semana no Parque Santo Antônio
Vamos passear no parque
Deixa o menino brincar
Fim de semana no parque
Vamos passear no parque
Vou rezar pra esse domingo não chover
Olha só aquele clube que da hora
Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha
Olha quanta gente
Tem sorveteria, cinema, piscina quente
Olha quanto boy, olha quanta mina
Afoga essa vaca dentro da piscina
Tem corrida de kart dá pra ver
É igualzinho o que eu vi ontem na TV
Olha só aquele clube que da hora
Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
Nem se lembra do dinheiro que tem que levar
Do seu pai bem louco gritando dentro do bar
Nem se lembra de ontem, de hoje e o futuro
Ele apenas sonha através do muro
Milhares de casas amontoadas
Ruas de terra esse é o morro, a minha área me espera
Gritaria na feira (vamos chegando)
Pode crer eu gosto disso mais calor humano
Na periferia a alegria é igual
É quase meio dia a euforia é geral
É lá que moram meus irmãos, meus amigos
E a maioria por aqui se parece comigo
E eu também sou o bam bam bam e o que manda
O pessoal desde às 10 da manhã está no samba
Preste atenção no repique e atenção no acorde
(Como é que é Mano Brown?)
Pode crer pela ordem
A número, número 1 em baixa renda da cidade
Comunidade zona sul é, dignidade
Tem um corpo no escadão, a tiazinha desce o morro
Polícia, a morte, polícia, socorro
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar, nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso
O centro comunitário é um fracasso
Mas aí, se quiser se destruir está no lugar certo

Tem bebida e cocaína sempre por perto
 A cada esquina 100, 200 metros
 Nem sempre é bom ser esperto
 Schmidt, Taurus, Rossi, Dreher ou Campari
 Pronúncia agradável, estrago inevitável
 Nomes estrangeiros que estão no nosso meio pra matar
 ME RD A
 Como se fosse ontem ainda me lembro
 7 horas sábado
 4 de dezembro
 Uma bala uma moto com 2 imbecis
 Mataram nosso mano que fazia o morro mais feliz
 E indiretamente ainda faz, mano Rogério esteja em paz
 Vigjando lá de cima
 A molecada do Parque Regina
 Vamos passear no parque
 Deixa o menino brincar
 Fim de semana no parque
 Vamos passear no parque
 Vou rezar pra esse domingo não chover
 Tô cansado dessa porra
 De toda essa bobagem
 Alcoolismo, vingança, treta, malandragem
 Mãe angustiada, filho problemático
 Famílias destruídas, fins de semana trágicos
 O sistema quer isso, a molecada tem que aprender
 Fim de semana no Parque Ipê
 Vamos passear no parque
 Deixa o menino brincar
 Fim de semana no parque
 Vamos passear no parque
 Vou rezar pra esse domingo não chover
 Pode crer Racionais MC's e Negritude Júnior juntos
 Vamos investir em nós mesmos, mantendo distância das
 Drogas e do álcool
 Aí rapaziada do Parque Ipê, Jardim São Luiz, Jardim Ingá
 Parque Arariba, Vaz de Lima
 Morro do Piolho, Vale das Virtudes e Pirajussara
 É isso aí Mano Brown (é isso aí Netinho, paz a todos)²⁰

Na sequência o professor deverá providenciar juntamente com a direção da escola um meio para que os alunos possam realizar uma breve pesquisa orientada sobre as canções na *internet*. Caso sua realização não seja possível, uma ficha com informações gerais dos documentos sonoros, previamente preenchida pelo professor, deverá ser entregue aos estudantes para que eles possam responder parte das questões da ficha de análise do aluno. São elas: título, autor, data, local de produção, tema da música, relação da música com o objeto de estudo, a relação entre a letra e a melodia ou de que forma a melodia impacta na

²⁰ RACIONAIS MCs. **Fim de semana no parque praia**. São Paulo: Zimbabwe Records: 1993. MP3 Disponível em: <https://soundcloud.com/rap-nativo/racionais-mcs-fim-de-semana-no>. Acesso em 3 out. 2016.

transmissão da mensagem da canção, o gênero musical e ainda que tipo de relação pode ser estabelecida entre o tema da música com o tempo presente. Depois pode-se solicitar aos educandos que eles compartilhem suas impressões e anotações uns com os outros para que seja possível a complementação das respostas e a comparação das informações colhidas. Além das características gerais, esta atividade também deverá servir para a identificar algumas especificidades do documento canção. Uma vez que a canção é resultado do processo de inspiração e criação do artista, mas também da ação das gravadoras na produção e transformação desta em produto para a comercialização e inserção nos circuitos de comunicação. Além disso, tal exercício também aplicar-se-á com o objetivo de extrair informações gerais sobre o contexto político, econômico e social de sua produção. Segue o modelo de ficha para a análise da canção²¹:

Ficha 3 - A análise da canção
Título:
Autor:
Interprete:
Data de produção:
Local de produção:
Data de lançamento:
Gravadora:
Observações:
Tema da música:
Resumo das ideias da letra:
Gênero musical:
Identificação de timbres (instrumentos) que compõem a canção:
Considerações sobre a relação entre melodia e letra:
Relação da música com o tema em estudo:
Relação do tema da letra da canção com o tempo presente:

²¹ FALCONI, 2016; HERMETO, 2012.

Atividade 4 – Análise dos jornais

Para dar continuidade ao processo de reflexão histórica através dos documentos, o educador deverá apresentar as fontes impressas aos alunos. Na sequência, eles deverão ser estimulados a realizarem a leitura e a interpretação de um conjunto de matérias de jornais publicadas no mesmo período de lançamento das canções, respectivamente entre os anos 1993 e 1994. O objetivo da investigação dos jornais consiste em identificar elementos que possam contribuir para a reflexão sobre o contexto político, econômico, e social de produção das canções. Nesse sentido, o professor pode requisitar aos alunos que preencham a ficha de número 2 respondendo as questões relacionadas à identificação do autor, do ano de publicação, do tema da matéria, explorando a dimensão explicativa do documento para destacar possíveis semelhanças e diferenças com o conteúdo das canções.

HUMBERTO LUCENA*

É motivo de tristeza e preocupação o relatório anual do Banco Mundial (Bird), quando da grande reunião conjunta dessa instituição com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em Washington.

Com efeito, esse relatório informa-nos que a população pobre da América Latina é hoje muito maior, em percentuais, do que em 1980. Na situação de pobreza, no começo da década passada, encontravam-se 22% da sua população. Hoje, essa proporção é de 32%. E o nosso Brasil, com 33% da população e 40% da produção do continente, destaca-se negativamente, de vez que nele vivem 44% dos mais pobres, numa situação definida tecnicamente como a de um ingresso individual ou seja, uma renda individual inferior a US\$ 60 mensais, a preços de 1985.

Os dados do referido documento dão-nos conta também de que, no nosso continente, 20% da população com rendas mais baixas participam em apenas 4% da renda total. E, diferentemente do que ocorria nas décadas passadas, a pobreza concentra-se hoje nas áreas urbanas, nas capitais e nas metrópoles, principalmente, onde tentam sobreviver 64 milhões de pobres, conforme dados de 1989, com o restante dos 60 milhões, confinando-se ainda nos campos.

E esses tristes números são corroborados por outra importante instituição, como a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação

Tristes números

(FAO), que nos informa sobre a existência hoje, em todo o mundo, de 786 milhões de pessoas passando fome. Ou seja, um quinto da população dos países pobres. Sendo que só na América Latina existem cerca de 59 milhões de pessoas anêmicas ou com outros sintomas de desnutrição.

Do mesmo modo, são altamente constrangedores os dados que aprofundam a situação da miséria no Brasil, ainda que não se trate de uma situação desconhecida. Muito ao contrário, ela sobejamente faz parte do conhecimento de toda a sociedade brasileira, em particular de suas elites. Mas, mesmo assim, não deixa de ser contundente saber que, em meio a toda essa pobreza antes referida, nosso Brasil desperdiça US\$ 5,4 bilhões em alimentos por ano, de acordo com os cálculos da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo. Valor que corresponde a 1,3% do nosso Produto Interno Bruto (PIB) e suficiente para abastecer, com uma cesta básica mensal (36 quilos), as 9,2 milhões de famílias indigentes do país durante dois anos. Isso sem contar os desperdícios que acontecem na agroindústria, supermercados, restaurantes comerciais, industriais, além do próprio desperdício de nossos lares.

É, por essa amostra, vê-se claramente que essa condição miserável que assola os países pobres do mundo, da América Latina e, particularmente, o Brasil, como diz muito bem o nosso Betinho, "sob todos os aspectos, é um absurdo e tem cura". Ou

ainda, parafraseando Edouard Saouma, diretor-geral da FAO: "Não há falta de alimento no mundo. A fome é resultado da pobreza, desigualdade social e ignorância."

Em outros termos, o diagnóstico já está pertinentemente concluído. E a pergunta que se impõe é: até quando? Até quando vamos continuar a simplesmente enrubescer diante desses números? Ou meramente adotar medidas paliativas e empolgar auditórios com nossa retórica em prol dos "famélicos da Terra"?

Neste início de ano, no entanto, há fatos dignos de comemoração. Nossa democracia, por exemplo, fomos inéditos em decretar o *impeachment* de um presidente; o Congresso Nacional expõe publicamente seus tumores, em uma CPI sobre a corrupção no Orçamento, e encontra-se em plena cirurgia de auto-extirpação. Por outro lado, nossa economia, malgrado a violentação recessionista de vários pacotes econômicos, ortodoxos e heterodoxos, mostra sua pujança e recupera-se.

Ou reformulamos urgentemente nossa visão tecnicista, em que o que conta são apenas os resultados imediatos, em benefício dos que privilegiadamente detêm o amplo e majoritário volume das riquezas materiais, base do pensamento neoliberal, ou caminharemos inexoravelmente para a *débâcle* psicossocial, moral, econômica e política.

* Presidente do Senado Federal

Fonte: 3

Tristes números

Humberto Lucena

É motivo de tristeza e preocupação o relatório anual do Banco Mundial (Bird), quando da grande reunião conjunta dessa instituição com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em Washington.

Com efeito, esse relatório informa-nos que a população pobre da América Latina é hoje muito maior, em percentuais, do que em 1980. Na situação de pobreza, no começo da década passada, encontravam-se 22% da sua população. Hoje, essa proporção é de 32%. E o nosso Brasil, com 33% da população e 40% da produção do continente, destaca-se negativamente, de vez que nele vivem 44% dos mais pobres, numa situação definida tecnicamente como a de um ingresso individual, ou seja, uma renda individual inferior a US\$60 mensais, a preços de 1985.

Os dados do referido documento dão-nos conta também de que, no nosso continente, 20% da população com rendas mais baixas participam em apenas 4% da renda total. E, diferentemente do que ocorria nas décadas passadas, a pobreza concentra-se hoje nas áreas urbanas, nas capitais e nas metrópoles, principalmente onde tentam sobreviver 64 milhões de pobres, conforme dados de 1989, com o restante dos 60 milhões, confinando-se ainda nos campos.

E esses tristes números são corroborados por outra importante instituição, como a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), que nos informa sobre a existência hoje, em todo o

mundo, de 786 milhões de pessoas passando fome. Ou seja, um quinto da população dos países pobres. Sendo que só na América Latina existem cerca de 59 milhões de pessoas anêmicas ou com outros sintomas de desnutrição.

Do mesmo modo, são altamente constrangedores os dados que aprofundam a situação da miséria no Brasil, ainda que não se trate de uma situação desconhecida. Muito ao contrário, ela sobejamente faz parte do conhecimento de toda a sociedade brasileira, em particular de suas elites. Mas, mesmo assim, não deixa de ser contundente saber que, em meio a toda essa pobreza antes referida, nosso Brasil desperdiça US\$5,4 bilhões em alimentos por ano, de acordo com os cálculos da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo. Valor que corresponde a 1,3% do nosso Produto Interno Bruto (PIB) e suficiente para abastecer, com uma cesta básica mensal (36 quilos), as 9,2 milhões de famílias indigentes do país durante dois anos. Isso sem contar os desperdícios que acontecem na agroindústria, supermercados, restaurantes comerciais, industriais, além do próprio desperdício de nossos lares.

E, por essa amostra, vê-se claramente que essa condição miserável que assola os países pobres do mundo, da América Latina e, particularmente, o Brasil, como diz muito bem o nosso Betinho, “*sob todos os aspectos, é um absurdo e tem cura*”. Ou ainda, parafraseando Edouard Saouma, diretor-geral da FAO: “*Não há falta de alimento no mundo. A fome é resultado da pobreza, desigualdade social e ignorância.*”

Em outros termos, o diagnóstico já está pertinentemente concluído. E a pergunta que se impõe é: até quando? Até quando vamos continuar a simplesmente enrubescer diante desses números? Ou meramente adotar medidas paliativas e empolgar auditórios com nossa retórica em prol dos “famélicos da Terra”?

Neste início de ano, no entanto, há fatores dignos de comemoração. Nossa democracia, por exemplo. Fomos inéditos em decretar o *impeachment* de um presidente; o Congresso Nacional expõe publicamente seus tumores, em uma CPI sobre a corrupção no Orçamento, e encontra-se em plena cirurgia de auto-extirpação. Por outro lado, nossa economia, malgrado a violentação recessionista de vários pacotes econômicos, ortodoxos e heterodoxos, mostra sua pujança e recupera-se.

Ou reformulamos urgentemente nossa visão tecnicista, em que o que conta são apenas os resultados imediatos, em benefício dos que privilegiadamente detêm o amplo e majoritário volume das riquezas materiais, base do pensamento neoliberal, ou caminharemos inexoravelmente para a *débâcle* psicossocial, moral, econômica e política.

LUCENA, Humberto. Triste números. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 04, jan. 1994. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/030015_11/132881. Acesso em: 18, nov. 2022.

Especial-2 Sexta-Feira, 1º de janeiro de 1993

ilustrada/fim-de-semana

COLUNA DE SÃO PAULO

Ano bom mesmo começa no fim-de-semana

Artistas, políticos e apresentadores revelam o que farão neste feriado prolongado, o primeiro do ano



O artista plástico Marco Gianotti posa de cozinheiro no primeiro fim-de-semana do ano

Da Reportagem Local

A renúncia presidencial, um escabroso crime televisivo... Nunca o normalmente calmo período entre o Natal e a passagem do ano foi tão agitado. Um epíteto certo para um ano conturbado. Mas calma lá: no país dos feriados, nada como um feriadão instantâneo para pôr a cabeça no lugar. E 1993 nos trilhaos.

O réveillon desemboca direto num fim-de-semana prolongado —o sabe-se quem puder. O artista plástico Marco Gianotti é um dos que podem. Vai com um grupo de amigos para uma fazenda, onde, a partir da meia-noite, pretende posar de cozinheiro. Gianotti, 26, desconfia que seu hobby e sua pintura têm algo em comum: “alguma coisa de alquimia”. É um jeito de invocar um ano novo batuta.

Há o jornalista Rodolfo Konder, esse não pode. Hoje, às 16h, ele assiste à transmissão do cargo de Luiza Erundina para o prefeito eleito Paulo Maluf. Escolhido para ser o responsável pela pasta da Cultura, Konder, 34, passa o sábado reunido com o novo secretário, e no domingo escreve seu próprio discurso de posse.

A atriz Maria Marlana, 19, também não pode. Autora e protagonista de um sucesso da temporada teatral carioca, o autobiográfico “Confissões de Adolescente”

(que já conta com mais de 200 apresentações), Marlana passou a semana descansando em sua casa de Teresópolis. Amanhã ela desce a serra para reiniciar as apresentações da peça, no Teatro Casa Grande, no Rio.

Outra atriz, Marisa Orth, é que não vai ser tão fácil de ser vista. A não ser nas telas, como a Valquíria da novela global “Deus Nos Acuda”. Em carne e osso, Marisa só aparecerá para alguns felizardos que tropeçar nela em Búzios. “Com a novela e com a banda Vexame, não tenho tempo de planejar nada. Vou viajar porque coincidiu de uns amigos terem alugado essa casa na praia. Só quero um cantinho para ficar encostada, nem que seja no banheiro”.

Quem também vai à praia é o apresentador Clodovil, 36. Mas Clodô vai a Fortaleza em missão especial. Depois do réveillon, quer se encontrar com o arquiteto que deve projetar sua casa de veranico, em um terreno que ele tem na capital do Ceará. Aparar-

mado pela região, Clodovil acha que desta vez não vai dar para passar muito. “Fica para depois que eu terminar a casa”, disse.

O escritor carioca Sérgio Sant’Anna, 51, não está nem aí. Provavelmente vai passar o feriadão como passa a melhor parte de seu tempo livre: retemendo seus apontamentos soltos. Sant’Anna escreve à mão mesmo, que num livro de inspiração podem virar um conto brilhante como os de “Breve História Do Espírito”, seu último livro. Este ano, não pretende publicar nada. Talvez em 04. Para Sant’Anna a única virtude do feriado é que o Rio fica tranquilo.

Adepto da mesma tese é Carlos Fernando, 33, o vocalista do grupo Nouvelle Cuisine. “Só viajo quando ninguém viaja. Adoro São Paulo quando todo mundo está fora —ainda de bicicleta em lugares improváveis como o centro da cidade, aproveito o silêncio para ouvir música”.

O cantor e escritor Fausto Fawcett é do time dos festivos. Hoje, “convalesce” do réveillon. Amanhã, está no samba: leva “as loucas do Estácio”, onde a bateria da escola estréia o ano batucando. No domingo, “convalesce” do sábado... (Alex Antunes)

Fonte 4: Ano bom mesmo começa no fim-de-semana

Alex Antunes

Artistas, políticos e apresentadores revelam o que farão neste feriado prolongado, o primeiro do ano.

A renúncia presidencial, um escabroso crime televisivo...Nunca o normalmente calmo período entre o Natal e a passagem do ano foi tão agitado. Um epílogo certo para um ano conturbado. Mas calma lá: no país dos feriados, nada como um feriadão instantâneo para pôr a cabeça no lugar. E 1993 nos trilhos.

O réveillon desemboca direto num fim-de-semana prolongado –e salve-se quem puder. O artista plástico Marco Gianotti é um dos que podem. Vai com um grupo de amigos para uma fazenda, onde, a partir da ceia de hoje, pretende posar de cozinheiro. Gianotti, 26, desconfia que seu hobby e sua pintura têm algo em comum: “alguma coisa de alquimia”. É um jeito de invocar um ano novo batuta.

Já o jornalista Rodolfo Konder, esse não pode. Hoje, às 16h, ele assiste à transmissão do cargo de Luiza Erundina para o prefeito eleito Paulo Maluf. Escolhido para ser o responsável pela pasta da Cultura, Konder, 54, passa o sábado reunido com o novo secretariado, e no domingo escreve seu próprio discurso de posse.

A atriz Maria Mariana, 19, também não pode. Autora e protagonista de um sucesso da temporada teatral carioca, o autobiográfico “Confissões de Adolescente” (que já conta com mais de 200 apresentações), Mariana passou a semana descansando em sua casa em Teresópolis. Amanhã ela desce a serra para reiniciar as apresentações da peça, no Teatro Casa Grande, no Rio.

Outra atriz, Marisa Orth, é que não vai ser tão fácil de ser vista. A não ser nas telas, como a Valquíria da novela global “Deus Nos Acuda”. Em carne e osso, Marisa só aparecerá para algum felizardo que tropeçar nela em Búzios. “Com a novela e com a banda Vexame, não tenho tempo de planejar nada. Vou viajar porque coincidiu de uns amigos terem alugado essa casa na praia. Só quero um cantinho pra ficar encostada, nem que seja no banheiro”.

Quem também vai à praia é o apresentador Clodovil, 56. Mas Clodô vai a Fortaleza em missão especial. Depois do réveillon, quer se encontrar com o arquiteto que deve projetar sua casa de veraneio, em um terreno que ele tem na capital do Ceará. Apaixonado pela região, Clodovil acha que dessa vez não vai passear muito. “Fica para depois que eu terminar a casa”, disse.

O escritor carioca Sérgio Sant’Anna, 51, não está nem aí. Provavelmente vai passar o feriadão como passa a melhor parte do seu tempo livre: remexendo seus apontamentos soltos (Sant’Anna escreve à mão mesmo), que num laivo de inspiração podem virar um conto brilhante como os de “Breve História do Espírito”, seu último livro. Este ano, não pretende publicar nada. Talvez em 94. Para Sant’Anna a única virtude do feriado é que o Rio fica tranquilo.

Adepto da mesma tese é Carlos Fernando, 33, o vocalista do grupo Nouvelle Cuisine. “Só viajo quando ninguém viaja. Adoro São Paulo quando todo mundo está fora –ando de bicicleta em lugares improváveis como o centro da cidade, aproveito o silêncio para ouvir música”.

O cantor e escritor Fausto Fawcett é do time dos festivos. Hoje “convalesce” do réveillon. Amanhã, cai no samba: leva as “loiras ao Estádio”, onde a bateria da escola estreará o ano batucando. No domingo, “convalesce” do sábado...

ANTUNES, Alex. Ano bom mesmo começa o fim de semana. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01, jan. 1993.

Ficha 4 - Análise dos documentos impressos

De que tipo de fonte se trata o documento?

Quem é o autor?

Qual o ano de publicação?

Acervo a que pertence?

Tipo de publicação (jornal, revista)?

Em qual suporte se encontra a narrativa? (papel, digital)?

Título da matéria:

Tema da matéria:
Local em que ela foi produzida:
Público alvo:
Quem são os sujeitos da ação apresentados no texto?

Cabe ressaltar que tanto a ficha 2 quanto a ficha 3 e 4 foram inspiradas nas elaborações de Hermeto e Falconi²². Ao final, os educandos deverão ser incentivados a empreenderem uma comparação entre as informações extraídas do processo de análise das fichas com as letras das canções e dos jornais com o objetivo de encontrar pontos de conexão entre si. Nesse sentido, o educador precisa destacar quais são as semelhanças e as diferenças entre o tema da pobreza e o da desigualdade social, presentes em ambos os documentos. Em seguida ele pode discutir com os alunos acerca do quadro social do Brasil nos anos 1993 e 1994 e apontar para a reflexão do elemento político.

Atividade 4 - Análise de textos acadêmicos

Dando continuidade à atividade anterior, o professor poderá introduzir aos alunos mais dois documentos para contribuir com o a reflexão acerca da relação entre os documentos anteriores e o objeto de estudo: o neoliberalismo. São eles os recortes de dois textos acadêmicos transformados para fins didáticos nas fontes 5 e 6 deste trabalho.

Fonte 5: Recorte de texto acadêmico

O ideário neoliberal, como se sabe, ganhou relevância no fim dos anos 1970 em função das dificuldades de superar a recessão e a inflação daquela década com os instrumentos “keynesianos” de gestão macroeconômica, instrumentos antes predominantes especialmente na Europa. Os governos da primeira-ministra Margaret Thatcher na Inglaterra e, depois, do presidente Ronald Reagan nos EUA adotaram uma gestão econômica de orientação monetarista, priorizando o combate à inflação em relação à preservação do emprego e dos rendimentos do trabalho, abandonando as diretrizes keynesianas. Aos poucos a política monetarista foi associada a outras propostas, como as da desregulação dos mercados, da redução dos gastos sociais e do intervencionismo do Estado, do equilíbrio das finanças públicas, do livre fluxo de capitais e de mercadorias, compondo – ou melhor, dando força política – ao neoliberalismo, doutrina existente, mas de pouca expressão, desde o após Segunda Guerra Mundial. Este neoliberalismo renovado disseminou se pelo mundo “ocidental” sob o impulso dos governos inglês e norte-americano e das agências econômicas multilaterais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. O reformismo neoliberal adotava (e adota) uma perspectiva

²² HERMETO, 2012; FALCONI, 2016.

puramente mercantil, que tinha em vista a produtividade e a rentabilidade do capital, tendo como horizonte uma economia globalizada.

Fonte 5: JÚNIOR, Sallum Brasílio. O Governo Collor e a nova orientação da política externa brasileira. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, nº 2, 259-288, 2011. p. 264.

Fonte 6: Recorte de texto acadêmico.

A relação entre neoliberalismo e classes dominadas, por sua vez, configura-se como uma relação de exclusão, ou seja, nenhum dos eixos principais da política neoliberal contempla os interesses das classes subalternas. Muito pelo contrário, o neoliberalismo explora as contradições vivas no seio do povo, levando setores das classes dominadas não-incorporados pelas políticas de proteção social a se indisporerem com aqueles setores que são beneficiados por essas políticas. A política neoliberal logra apoio no campo das classes dominadas ao transformar, no plano do discurso ideológico, determinados direitos sociais, conquistados por elas ao longo do século XX, em “privilégios”. Nesse sentido, para garantir a “igualdade entre os cidadãos” que o intervencionismo estatal supostamente deforma, trata-se, segundo a lógica neoliberal, de restringir a estabilidade do funcionalismo público, reduzir o emprego formal, ampliar o setor privado nas áreas de educação e saúde. Na prática, isso tem representado uma precarização das condições de vida das classes trabalhadoras, assim como dos serviços usufruídos por elas. Ao invés da defesa da universalização e ampliação dos direitos sociais, a lógica neoliberal advoga em favor da focalização e da seletividade das políticas voltadas para as camadas sociais mais pauperizadas e da redução desses direitos.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. A crise do Governo Collor e a tática do PT. Orientador: Dr. Armando Boito Júnior. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Assim como nas atividades anteriores, os estudantes deverão ser estimulados a preencherem uma ficha com informações gerais sobre os documentos e refletirem sobre o seu conteúdo. O professor deverá procurar ajudá-los no processo de leitura e interpretação das fontes tal como na compreensão do significado de algumas palavras que lhes sejam estranhas e orientá-los no preenchimento da terceira ficha de análise.

Ficha 5 - Análise dos textos acadêmicos.

Título do texto:

Autor:

Ano de publicação:

Qual o tema do texto?

Qual a perspectiva do autor sobre o tema abordado?

Que relação é possível estabelecer entre o texto acadêmico e as fontes analisadas?
--

Faça uma breve pesquisa sobre quem foi Ronald Reagan e Margareth Thatcher citados no fragmento de texto número 5.

Faça uma breve pesquisa sobre o que é keynesianismo e com a ajuda do professor escreva um pequeno resumo neste campo:

Com base na leitura dos fragmentos e do que já foi estudado até aqui escreva com suas palavras o seu entendimento sobre o que neoliberalismo significa.

Como procuramos demonstrar no capítulo anterior a doutrina econômica neoliberal chegou ao Brasil após a eleição de Fernando Collor de Melo para a presidência da república em 1989. Ao conquistar o governo, Collor deu início a um conjunto de políticas cujas principais diretrizes se caracterizaram pela redução dos gastos públicos em áreas sociais como saúde, educação e cultura. Na prática o que se viu enquanto efeito da implementação de tal agenda a longo prazo foi o aprofundamento das históricas desigualdades sociais brasileiras com o aumento do desemprego, da pobreza e da violência nos grandes centros urbanos. Dessa maneira, o educador precisa explicar para os alunos que tanto o *Rap da felicidade*, quanto *Fim de semana no parque*, apesar de não terem sido produzidas em 1991, ano de aplicação do Plano Collor I, são canções que estão inseridas dentro da continuidade do movimento neoliberalizante instituído por tal programa. Este prolongou-se por toda a década de 1990 atingindo seu auge no período de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso²³. Assim pode-se utilizar as canções, os jornais e os trechos dos textos acadêmicos como fios condutores para a reconstituição do contexto político, econômico e social de produção das canções. Para finalizar, o educador deverá ministrar uma aula expositiva de modo a refletir sobre a origem e os impactos de aplicação da agenda neoliberal na produção cultural dos *rappers* e *funkeiros* nos anos 1990. Nesse sentido, o professor poderá consultar o segundo capítulo deste trabalho para realizar o planejamento de tal aula.

3.3 BLOCO 3 – Narrativas históricas

No terceiro bloco os alunos deverão ser estimulados a produzirem uma narrativa de vida tomando como fonte de inspiração as canções que foram trabalhadas nas etapas anteriores. Esse relato deverá cumprir com o objetivo de ajudar os alunos a refletirem sobre os dilemas políticos e sociais de seu próprio tempo tal qual fizeram os artistas periféricos dos

anos 1990. Para isso, o professor deverá incentivá-los apresentando-lhes um roteiro. Este deverá auxiliá-los a refletirem sobre os elementos políticos, sociais e econômicos de seu tempo histórico, tomando como ponto de partida o autoconhecimento, a sua própria existência dentro do decurso temporal. De acordo com Azambuja:

As narrativas de vida são interpretações e orientações das experiências de vida de um sujeito histórico na sucessão do tempo, portanto, podem dinamizar as competências experiencial, interpretativa e orientacional, e as dimensões cognitiva, estética e política da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira dos jovens alunos enraizada na vida prática cotidiana: familiar, escolar e juvenil.²⁴

De acordo com tal perspectiva, a narrativa é a forma pela qual o indivíduo expressa o seu entendimento do tempo. Isto está relacionado ao fato de que ao contar uma história o sujeito realiza um conjunto de operações mentais cuja síntese representa o modo como este compreendeu e internalizou determinada experiência. Para Rüsen, a narrativa histórica é uma espécie de síntese da interpretação da experiência temporal com o propósito de dar-lhe sentido²⁵. Com base nesta ótica e na proposição de Luciano Azambuja, direcionamos o terceiro bloco desta metodologia para cumprir com a função de estimular os jovens alunos a produzirem um pequeno texto autobiográfico ou *Relatos de vida*²⁶, tomando como fonte de inspiração as canções dos artistas periféricos para refletirem sobre os acontecimentos políticos e sociais do presente, concebendo sentido à sua própria historicidade, desenvolvendo sua competência orientativa em relação à vida prática. Segue uma sugestão de roteiro para a construção das narrativas de vida: título; nome completo, data e local de nascimento; nome completo dos pais, ascendência étnica, classe social, idade, escolarização e profissão dos pais; vida familiar; vida escolar; vida no bairro; vida profissional; fatos marcantes; o que gosta de fazer; e projetos futuros²⁷. Dessa maneira esperamos que esse conjunto de atividades baseadas na audição, leitura, interpretação e escrita dos documentos possa mobilizar as operações mentais relacionadas ao funcionamento da consciência histórica ou da construção de sentido acerca do fenômeno temporal pelos jovens alunos.

²⁴ AZAMBUJA, Luciano., 2017, p.35

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Inspirado no roteiro desenvolvido por Luciano Azambuja em artigo já mencionado neste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa constatou-se que as canções populares periféricas produzidas nos anos 1990 e oriundas de gêneros musicais como o *rap* e o *funk*, poderiam ser interessantes objetos de estudo no ensino de história. Isto porque, em maior ou menor grau, esses gêneros se fazem presentes no universo sonoro dos alunos e, nesse sentido, seu uso, em sala de aula, poderia suscitar maior interesse e participação destes no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma metodologia para estimular a aprendizagem histórica através do estudo dos impactos do neoliberalismo no Brasil. Acreditamos ser possível a concretização de tal tarefa através da análise das canções *Fim de semana no parque*, gravada em 1993 pelos *rappers* do Racionais MC's, e o *rap da felicidade*, lançada em 1994 pela dupla de funkeiros Cidinho e Doca. Nesse sentido, consideramos que objetivo geral foi parcialmente alcançado porque apesar de efetivamente conseguir demonstrar a possibilidade de estudo das canções para a reflexão sobre o tema escolhido, o trabalho não pode aprofundar maiores questões relacionadas a aprendizagem histórica.

No que se refere ao objetivo específico direcionado a reflexão sobre os usos da linguagem musical para a produção do conhecimento histórico, julgamos ter obtido êxito. Pois, acreditamos ter apresentado significativa discussão a respeito do tema, destacando as principais questões teóricas e metodológicas que perpassam o processo de transformação da linguagem musical em documento/fonte para a pesquisa histórica e também para o ensino de história. Nesse caminho, também consideramos ter atingido um segundo objetivo específico, qual seja, o de compreensão do processo histórico de constituição do *rap* e do *funk* no Brasil e de sua utilização enquanto instrumento de manifestação das angústias populares e crítica a condução política neoliberal. No que diz respeito a um terceiro objetivo específico, o de empregar as canções para estimular a aprendizagem histórica, julgamos ter atingido parcialmente esta meta. Pois, em decorrência das dificuldades de conciliar a realização da pesquisa com o trabalho como professor, ficamos sem fôlego para dar continuidade a investigação, uma vez que, a demanda para cumprir com os objetivos anteriores se revelou maior do que o imaginado.

A pesquisa partiu da hipótese de que era possível estimular a aprendizagem histórica através do estudo dos impactos do neoliberalismo no Brasil mediante a análise de canções. No

aspecto relacionado ao seu uso para reflexão do conteúdo, pode-se dizer que a investigação confirmou a pressuposição levantada. Pois, ao analisar os documentos musicais em paralelo com outros tipos de documentos, nota-se que suas temáticas possibilitam extrair elementos suficientes para a reflexão acerca do contexto político, econômico e social da época de sua produção. Contudo, no que se refere a realização da aprendizagem histórica nos termos discutidos no trabalho, não foi possível verificar, de forma efetiva, sua viabilidade, uma vez que, para que isso fosse possível, seria necessário a aplicação da metodologia.

Desta forma, acreditamos ter respondido parcialmente nosso problema de pesquisa. Nesse sentido, as questões práticas em torno da exploração do documento musical para o exercício da aprendizagem histórica ficaram no plano um pouco mais abstrato. Porém, as elaborações teóricas apresentadas ao longo do texto podem e devem ser tomadas como fonte de inspiração e criatividade para o exercício de tal modelo de aprendizagem.

Contudo, o trabalho procurou se manter firme na direção das pistas já apontadas por outras investigações que se propuseram a verificar as possibilidades de uso da música/canção no ensino de história. Nessa direção, buscamos incorporar em nossa metodologia as questões fundamentais relacionadas ao tratamento do documento sonoro, dentre as quais destaca-se a necessidade de consideração dos diversos elementos que constituem a fonte musical.

Diante da metodologia proposta percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado mediante um recorte mais específico em relação a um dos gêneros musicais selecionados. Dessa forma, acreditamos que poderia ter sido possível desenvolver com maior profundidade, a questão do uso da canção para o estímulo a aprendizagem histórica. Além disso, reconhecemos que mais fontes poderiam ter sido incorporadas no processo de análise do contexto neoliberal.

Ao final, esperamos ter contribuído para o debate acerca do uso da canção nas aulas de História. Recomendamos que este trabalho seja tomado pelo leitor como um esforço de tentar apontar um caminho para o ensino de história enquanto algo que dialogue com a realidade prática dos alunos fazendo-os refletir sobre sua própria historicidade. Assim sendo, as orientações metodológicas devem ser lidas e reelaboradas da forma que melhor lhe convir.

5. FONTES

a) Jornais:

ANTUNES, Alex. Ano bom mesmo começa o fim de semana. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01, jan. 1993.

BORTOT, Ivanir José; LAVORATTI, Liliana. Inflação sobe até 27% diz estudo do governo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1993. p. 1.

LUCENA, Humberto. Triste números. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 04, jan. 1994. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/030015_11/132881. Acesso em: 18, nov. 2022.

b) Sites

'Desenrola, bate, joga de ladinho': famosos se divertem com dança d'Os Hawaiianos e L7nnon. *Gshow*, São Paulo, 27 abril. 2022. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/viralizou/noticia/desenrola-bate-joga-de-ladinho-famosos-se-divertem-com-danca-dos-hawaianos-e-l7nnon.ghtml>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS – 1989. *Memória Globo*, 2021. Disponível em: < <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/eleicoes-presidenciais-1989/noticia/eleicoes-presidenciais-1989.ghtml>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

LICHOTE, Leonardo. 25 anos depois, “o Rap da felicidade” segue atual, defendem Cidinho e Doca. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 de ago. 2019. Disponível: < <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/25-anos-depois-rap-da-felicidade-segue-atual-defendem-cidinho-doca-23872253>> Acesso em 3 de out. 2022.

MACHADO, Leandro. Funk faz sucesso no exterior, mas continua a ser atacado no Brasil, diz pesquisador. *BBC News Brasil*. 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62355983> > Acesso em 4 de out. 2022.

c) Músicas

CIDINHO & DOCA. **Rap da felicidade**. Rio de Janeiro: Columbia: 1994. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/37MO0sT3QaFtmjBKCL3LHb#login>. Acesso em 3 out. 2022.

MC BOB RUM. **Rap do Silva**. Rio de Janeiro: Spotlight Records: 1996. Disponível em: <https://soundcloud.com/rosana-borges-1/mc-bob-rum-rap-do-silva>. Acesso em 3 out. 2022.

RACIONAIS MCs. **Fim de semana no parque praia**. São Paulo: Zimbabwe Records: 1993. MP3 Disponível em: <https://soundcloud.com/rap-nativo/racionais-mcs-fim-de-semana-no>. Acesso em 3 out. 2016.

d) Documentário

DOCUMENTÁRIO MTV Anos 90 Mano Brown, Thaide, K1 Jay, Xis, Rappin Hood, Gog, Rzo, MRN. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1:00:58 min). Publicado pelo canal vídeos raros do Rap Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lnJ5GETdsgQ&t=703s>. Acesso em: 03 out. 2022.

6. REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia M.; SILVA, André Chaves de M.; ALVES, Ronaldo C. *Ensino de História*. São Paulo: Cenage Learning, 2010.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. O funk carioca. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 138- 162.
- AZAMBUJA, Luciano de. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- AZAMBUJA, Luciano. *Canção, ensino e aprendizagem histórica*. Revista História Hoje, v. 6, n. 11, p.295-324, 2017.
- BARROS, José D'Assunção. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 31, n. 58, p. 25-39, jan./jun. 2018.
<https://doi.org/10.14393/HeP-v31n58-2018-2>
- BASTIDE, Roger. “A imprensa negra do Estado de São Paulo”. In: Estudos Afro-Brasileiros, São Paulo, Editora: Perspectiva, 1973, p. 132-156.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- BOULOS, Alfredo Júnior. *História, sociedade e cidadania*, 1º ano. 2º ed. São Paulo: FTD, 2016.
- BRAGANÇA, Juliana. *Preso na Gaiola: A Criminalização do Funk Carioca nas Páginas do Jornal do Brasil (1990-1999)*. Curitiba: Appris, 2020.
- BRODEBACK, Heleno do Rosário. *Por uma vida sem tretas: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, Rap, Didática da História e Empatia histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade federal do Paraná, Curitiba, p.96, 2009. p. 34 – 35.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.
- CAMARGOS, Roberto. *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- CAMARGOS, Roberto. Tribunal da opinião: os tempos neoliberais sob a mira dos *rappers*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 22, 2014, São Paulo. **Artigo** (Anais eletrônicos) São Paulo: 2014.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. A aprendizagem histórica pensada a partir do uso de fontes em sala de aula. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, VII, ENCUENTRO DE GEOHISTÓRIA REGIONAL, XXXV, SEMANA DE HISTÓRIA, XX, 2015, Maringá. Anais (...)* Maringá: 2015. p. 2569- 2580.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 24 set. 2007.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
<https://doi.org/10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278>

CONTIER, Arnaldo D. *Brasil Novo: música, nação e modernidade*. Tese Livre Docência, FFLCH/USP, 1988.

CONTIER, Arnaldo D. *Edu Lobo e Carlos Lyra: o Nacional e o Popular na Canção de Protesto (Os Anos 60)*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.18, n.35, p. 13-52, 1998.
<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000100002>

CUNHA, Olívia Gomes. Conversando com Ice-T: Violência e criminalização do funk. HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 88-109.

DUARTE, Milton Joeri Fernandez. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 160. 2011.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.295-324, 2017.
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.322>

FALCONI, Fabiola. *O samba pede passagem: o uso de sambas no ensino de História*. Orientador: Dr. Nestor Hobkast. 2016. 243 f. (Dissertação) Programa de Pós Graduação em Ensino de História PROF-História Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2019.

FELIX, João Batista de Jesus. *Chic Show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes Black paulistanos*. 2000. 200f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo: 2000.

FELIX, João Batista de Jesus. *O hip hop: cultura e política no contexto paulistano*. Curitiba: Appris, 2018.

FONSECA, Rubem. *Agosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores*. São Paulo: Ed.34, 2000.

GUIMARÃES, Juarez. A crise do paradigma neoliberal e as eleições de 2002. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, nº 4, 136 -144, Jul. 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000400015>

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: Palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HERSCHMANN, Micael. Na trilha do Brasil Contemporâneo. HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 54 -83.

HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

JUNIOR, Armando Boito. *Hegemonia Neoliberal e sindicalismo no Brasil. Crítica Marxista*, nº 3, São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

JÚNIOR, Sallum Brasilio. O Governo Collor e a nova orientação da política externa brasileira. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, nº 2, 259-288, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000200002>

KOSELLECK, R. *Historia Magistra Vitae. In Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. (Org.). *A Nova História*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

MACIEL, David. De Sarney a Collor: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990). Orientador: Dr. Elio Cantalício Serpa. 2008. 387 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MACIEL, David. O governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). *Revista UFG*, Goiás, v. 13, nº 11, p. 98-108, dez. 2011.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. A crise do Governo Collor e a tática do PT. Orientador: Dr. Armando Boito Júnior. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORAES, José G. Vinci. Sinfonia na Metrópole. *História, Cultura e Música Popular em São Paulo (Anos 30)*. Tese de Doutorado, História, FFLCH/USP, 1998.

MORAES, José Geraldo V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, p. 203 - 221, 2000. ANPUH / Humanitas / FAPESP. <https://doi.org/10.1590/S0102-0188200000100009>

MOURA, Clóvis. "Organizações Negras" in Paul Singer e Vinicius Caldeira Brant (orgs), *São Paulo: o povo em movimento*, Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980, p. 154-157.

NAPOLITANO, Marcos. Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB – 1959-1969. Tese de Doutorado, História, FFLCH/USP, 1999.

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

NAPOLITANO, Marcos. *A História depois do papel: fontes audiovisuais*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>

PARANHOS, Adalberto. *Os desafinados: sambas e bambas no "Estado Novo"*. São Paulo: Intermeios; CNPq; Fapemig, 2015. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.338>

PARANHOS, Adalberto. Rasuras da História: samba, trabalho e Estado Novo no ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p. 07-30. 2017.

ROSE, Trícia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hip hop. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 192-212.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07- 16, jul./dez. 2006.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. *Rev. História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2010v16n1p61>

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história. In: *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16989>

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009, 2 ed.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: ED UFPR, 2010.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*. Companhia das Letras.

SILVA, José Carlos Gomes. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. 288 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo: 1998.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p.78- 99, 2017. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.325>

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo; Fundação Perseu Abramo; 1999.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

VIANNA, Hermano (Org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

WALKOWITZ, Daniel. New York: a tale of two cities. *In*: BERNARD, Richard (org). *Snowbelt Cities: metropolitan politics in the northeast and midwest since World War II*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

WISNIK, José Miguel. *O coro dos contrários. Música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

WISNIK, José Miguel. *Som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZERON, Carlos A. *Fundamentos histórico-políticos da Música Nova e da música engajada no Brasil a partir de 1962: o salto do tigre de papel*. Dissertação de Mestrado, História, FFLCH/USP, 1991.