UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANO DE AZAMBUJA

JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR

CURITIBA
2013

LUCIANO DE AZAMBUJA

JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora composta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de "Doutor em Educação"; Área de Concentração: Educação, Cultura e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA
2013

Catalogação na Publicação
Aline Brugnari Juvenâncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Azambuja, Luciano de
Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular / Luciano de Azambuja. – Curitiba, 2013.
500 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. História - Estudo e ensino. 2. Cognição. 3. Didática. 4. Música e juventude. 5. Música popular. I. Título.

CDD 907

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **LUCIANO DE AZAMBUJA** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (Presidenta), DR. ESTEVAO CHAVES DE REZENDE MARTINS, DR. JOSÉ JOSBERTO MONTENEGRO SOUSA, DRª KÁTIA MARIA ABUD e DR. MARCELO FRONZA (Membros Titulares) arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "**JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR".**

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DRª MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR. ESTEVAO CHAVES DE REZENDE MARTINS		Aprovado
DR. JOSÉ JOSBERTO MONTENEGRO SOUSA		Aprovado
DRª KÁTIA MARIA ABUD		Aprovado
DR. MARCELO FRONZA		Aprovado

Curitiba, 28 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
M E C
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
SETOR DE EDUCAÇÃO

A todos os professores e pesquisadores que dedicam a sua vida e trabalho à qualificação, significância e humanização do ensino e aprendizagem histórica de jovens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal do Paraná e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela possibilidade de realizar este doutorado em reconhecida instituição de ensino, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela concessão de bolsa de estudos que proporcionou melhores condições para a realização da pesquisa. Obrigado a todos os professores-pesquisadores integrantes do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR que constituem a comunidade acadêmica que me acolheu e a qual me sinto muito honrado de fazer parte. Agradeço as professoras portuguesas Maria Manuel Lopes dos Santos Moreira e Elisa Domingues pela disponibilidade e gentileza em encaminhar e mediar à aplicação dos instrumentos de investigação do estudo exploratório e do estudo principal respectivamente, e em especial, à parceria da professora Isabel Barca que tornou possível o estabelecimento da ponte Brasil-Portugal constitutiva deste "Fado Tropical". Obrigado à banca de qualificação do relatório da tese constituída pelas professoras doutoras Isabel Barca e Kátia Abud, e pelo Prof. Dr. Marcos Napolitano, pelas suas preciosas contribuições para os rumos da pesquisa. Agradeço aos professores brasileiros Paulo Henrique Amorim, Cláudia Hickenbick e Rodrigo Mota pelo encaminhamento e mediação dos estudos piloto e principal em suas respectivas escolas. O meu muito obrigado a todos os jovens alunos brasileiros e portugueses que se dispuseram a participar e assim tornaram possível esta pesquisa com suas instigantes narrativas. Agradeço também ao amigo, colega e interlocutor de reflexões teóricas, Gustavo Moraes. Meu agradecimento especial, profundo e irretribuível à Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, a professora Dolinha, pela desafiadora e paciente orientação intelectual, acadêmica e científica acompanhada pelo seu exemplo de compromisso, dedicação e paixão pelo conhecimento relacionado à humanização do ensino e a aprendizagem histórica. E por fim, agradeço a minha família, ao meu falecido pai Cláudio Franco de Azambuja e a minha mãe Clair Rosa de Azambuja que me conceberam o dom da vida, minhas irmãs Adriana, Daniela, Juliana e meus irmãos Leandro e André; meus sobrinhos, cunhados, cunhadas e, em especial, a minha companheira Elaine Alves da Luz, pelo amor, apoio e parceria nessa caminhada investigativa. O meu muito obrigado a todos vocês.

Oriente
Se oriente, rapaz
Pela constelação do Cruzeiro do Sul
Se oriente, rapaz
Pela constatação de que a aranha
Vive do que tece
Vê se não se esquece
Pela simples razão de que tudo merece
Consideração

Considere, rapaz
A possibilidade de ir pro Japão
Num cargueiro do Lloyd lavando o porão
Pela curiosidade de ver
Onde o sol se esconde
Vê se compreende
Pela simples razão de que tudo depende
De determinação

Determine, rapaz
Onde vai ser seu curso de pós-graduação
Se oriente, rapaz
Pela rotação da Terra em torno do Sol
Sorridente, rapaz
Pela continuidade do sonho de Adão

Gilberto Gil

RESUMO

Na tripla perspectiva do campo da educação histórica, da experiência concreta da cognição histórica situada (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009), e da disciplina científica da didática da história que teceu a tríade teórica e empírica circunscrita na matriz disciplinar da ciência da história (RÜSEN, 2001; 2007a, 2007b, 2012), o objeto da tese em educação consistiu na investigação de protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor-pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. Os sujeitos da investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal. A partir dos desdobramentos do objeto, foram aplicados os instrumentos de investigação do estudo principal: Narrativas de vida; Gostos musicais & Aulas de História; Aula-Audição; e as Protonarrativas da canção. Os conceitos e categorias estruturantes do quadro teórico foram definidos, articulados e sintetizados a partir dos referenciais de Rüsen (2001; 2007a; 2007b); Marx (2002; 2012); Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Pais (1993); Margulis (1994); Dubet (1996); Medrano (2007); Dias (2000); Zumthor (1988); Le Goff (1975); Topolski (1985); Martins (2011), Simão (2011), dentre outros autores. A metodologia da pesquisa empírica procurou distinguir, articular e sintetizar as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica, métodos de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica, mediados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. (FLICK, 2004). Os resultados extraídos, categorizados e interpretados das fontes narrativas, indicaram que a escritura de protonarrativas a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens, pode mobilizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária e a subjacente constituição da identidade histórica primeira dos alunos, configurando um ponto de partida motivador para o subsequente processo de formação escolar da consciência histórica e da identidade histórica de jovens alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Canção popular. Jovens alunos. Ensino e aprendizagem histórica.

ABSTRACT

In the triple perspective of the historical education, in the concrete experience of the situated historical cognition (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009), and the historical didactics as scientific discipline that has woven the theoretical and empirical triad circumscribed in the disciplinary matrix of history science (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b, 2012), the object of this dissertation in education consisted in the investigation of protonarratives written by young Brazilians and Portuguese students, from the first readings and listenings of a song-source coming from their musical tastes, mediated by criteria selection and a historical question formulated by the teacher-researcher, and the underlying constitution of the historical consciousness and the first originated historical identity rooted in the everyday life. The research particpants were young Brazilians and Portuguese students of the second year of High School from public schools in the city of Florianópolis, Brazil, and Vila Nova de Famalicão, Portugal. Beggining on the developments of the object, the investigative tools of the main study were applied: Life narratives; Musical Tastes & History classes; Listening-Lecture, and song protonarratives. The concepts and structuring categories of the theoretical framework were defined, articulated and synthesized using as reference, among other authors: Rüsen (2001, 2007a; 2007b), Marx (2002, 2012), Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Pais (1993); Margulis (1994); Dubet (1996); Medrano (2007), Dias (2000); Zumthor (1988), Le Goff (1975); Topolski (1985), Martins (2011), Simão (2011). The methodology of the empirical research aimed at distinguishing, articulating, and synthesizing the perspectives of the historical research method, research methods in historical teaching and learning undertaken by the assumptions of qualitative research based on descriptive and ethnographic narratives. (FLICK, 2004). The results extracted, categorized and interpreted from the narrative sources, indicated that the protonarrative writings from the first readings and listening from a song-source coming from the musical taste of young people may mobilize the temporalities, skills and dimensions of original historical consciousness and the following constitution of the historical identity demonstrating a motivating starting point for the subsequent process of historical consciousness and identity schooling of young High School students.
Keywords: Popular song. Young students. Historical teaching and learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO 1 DO ENTRANHAMENTO AO ESTRANHAMENTO: PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DO OBJETO CANÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....24

1.1 ESTRANHAMENTO VERSUS ENTRANHAMENTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, MÚSICA CAIPIRA E *RAP* NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....24
1.1.1 Concepção de professores acerca do uso da música na aula de História.....25
1.1.2 A música caipira em aulas de História.....31
1.1.3 *Rap*, empatia histórica e sofrimento.....39

1.2 ENTRANHAMENTO VERSUS ESTRANHAMENTO: DA LEITURA HISTÓRICA DA CANÇÃO À APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA CANÇÃO.....50
1.2.1 Da experiência primeira em sala de aula à proposição de uma leitura histórica da canção.....50
1.2.2 Estudo exploratório Fado Tropical.....69
1.2.3 Estudo piloto "Aprendi a pensar que música também é história".....79

CAPÍTULO 2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, VIDA PRÁTICA COTIDIANA, CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS.....91

2.1 HISTÓRIA E MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA: VIDA, CIÊNCIA E NARRATIVA.....93

2.2 TEMPO HISTÓRICO: IDEIAS DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....96

2.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: EXPERIÊNCIAS, INTERPRETAÇÕES DE ORIENTAÇÕES DOS JOVENS ALUNOS.....99

2.4 IDENTIDADE E ALTERIDADE: OS "EU-NÓS" E OS "ELES-OUTROS" DOS JOVENS ALUNOS.....102

2.5 VIDA PRÁTICA E VIDA COTIDIANA: VIDA PRÁTICA COTIDIANA.....104

2.6 CULTURA HISTÓRICA , CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS.....116

CAPÍTULO 3 NARRATIVA HISTÓRICA, FONTE CANÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....140

3.1 NARRATIVA HISTÓRICA.....140
3.1.1 Narrativa de vida.....144
3.1.2 Protonarrativa.....147

3.2 CANÇÃO POPULAR FONOGRÁFICA.....150

3.3 FONTE HISTÓRICA, DOCUMENTO-MONUMENTO E EVIDÊNCIA HISTÓRICA.....171

3.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....184

CAPÍTULO 4 O CASO BRASILEIRO E O CASO PORTUGUÊS: JOVENS E SIGNIFICADOS DA CANÇÃO POPULAR PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....195

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA.....195

4.2 ESTUDO PILOTO SÃO JOSÉ.....198

4.3 O CASO PORTUGUÊS.....200
4.3.1 Narrativas de vida.....203
4.3.2 Gostos musicais e aulas de História.....213
4.3.2.1 Significados da música na vida prática dos jovens.....213
4.3.2.2 Gostos musicais dos jovens: gêneros, cantores e grupos.....223
4.3.2.3 Usos da música e aulas de História segundo a concepção dos alunos.....226
4.3.3 Aula-audição: leituras, escutas, defesas e seleção da música de trabalho.....243
4.3.4 Protonarrativas da canção *Fora da Lei*.....270
4.3.4.1 Primeira categorização: ideias de passado, presente e futuro e suas múltiplas relações temporais.....272

4.4 O CASO BRASILEIRO.....289
4.4.1 Narrativas de vida.....293
4.4.2 Gostos musicais e aulas de História.....301
4.4.2.1 Significados da música na vida prática dos jovens.....302
4.4.2.2 Gostos musicais dos jovens: gêneros, cantores e grupos.....309
4.4.2.3 Usos da música em aulas de História segundo a concepção dos alunos.....312
4.4.3 Aula-audição: leituras, escutas, defesas e seleção da música de trabalho.....319
4.4.4 Protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola*.....340
4.4.4.1 Primeira categorização: ideias de passado, presente e futuro e suas múltiplas relações temporais.....341

CAPÍTULO 5 PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO COM A CANÇÃO POPULAR.....368

5.1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR.....370
5.1.1 Narrativas de vida como ponto de partida para a construção de referências identitárias.....370
5.1.2 Narrativas de vida como referência para a relação com o gosto musical dos jovens alunos.....380
5.1.2.1 Significados da música na vida prática dos jovens alunos.....381
5.1.3 Preferências musicais de jovens alunos.....387
5.1.4 Jovens alunos e a relevância da música para a aula de História.....390
5.1.4.1 A música pode ser usada em aulas de História? Que músicas podem ser usadas em aulas de História?.....391
5.1.4.2 Por que a música pode ser usada em aulas de História?.....393

5.1.4.3 Para que a música pode ser usada em aulas de História?.....395
5.1.4.4 Como a música pode ser usada em aulas de História?.....400
5.1.5 A "Aula-Audição": trabalhando com a música em aulas de História.....404
5.1.5.1 Por que usar essa música em uma aula de História?.....410
5.1.5.2 Para que usar essa música em uma aula de História?.....411
5.1.5.3 Justificativas e finalidades dos usos da música em aulas de História: cotejando as narrativas escritas individuais e as narrativas orais em dupla.....413
5.1.5.4 Escolhas e seleção da canção de trabalho.....415

5.2 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA INDICADOS EM PROTONARRATIVAS ESCRITAS PELOS JOVENS ALUNOS A PARTIR DAS LEITURAS E ESCUTAS DA CANÇÃO POPULAR.....419
5.2.1 Orientação no tempo: ideias de passado, presente e futuro.....421
5.2.1.1 Relações passado presente e presente passado.....432
5.2.1.2 Relações futuro presente e presente futuro.....436
5.2.1.3 Relações passado, presente e futuro como processo de permanência e mudança 440
5.2.2 Dimensões cognitiva, estética e política.....451
5.2.2.1 Dimensão cognitiva-racional.....452
5.2.2.2 Dimensão estética-emocional.....458
5.2.2.3 Dimensão política.....464

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....472

REFERÊNCIAS.....487

APÊNDICE.....493
APÊNDICE A.....493
APÊNDICE B.....494
APÊNDICE C.....495
APÊNDICE D.....496
APÊNDICE E.....497
APÊNDICE F.....499

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a sua gênese em minha própria história de vida, a partir das experiências vivenciadas, percebidas e registradas enquanto músico, cantor e compositor diletante, professor de história, especialista em leitura de linguagens, mestre em literatura e, nos últimos quatro anos, doutorando em educação. É da intencionalidade de explicitar a vista do ponto objetivo das condições que engendram o ponto de vista subjetivo do sujeito, da orientação de localizar no espaço e situar no tempo o pesquisador em relação ao seu objeto de investigação, e de antecipar um dos elementos constitutivos dessa tese que perspectiva o "sujeito como princípio metodológico" [1], que emerge essa narrativa de vida.

Nascido em 1967 na cidade de Porto Alegre, aos seis anos de idade minha família mudou-se para Curitiba. A música surgiu primeira, na transição da infância para a adolescência, por meio do violão e da música popular brasileira, no tempo em que estudei o "primário" em escolas públicas estaduais. Na adolescência formei minha primeira banda, Arte & Manha, na época da realização do curso técnico em Edificações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, o CEFET, em um momento que eclodia o "rock nacional" dos anos 1980, trilha sonora do processo de redemocratização da sociedade brasileira após vinte anos de ditadura militar. Na fase adulta, depois da criação de uma segunda banda, Laelia Purpurata, no período da universidade no final dos anos oitenta, ensejou nos anos de 1996 e 2002 a criação artística e produção executiva de dois discos autorais, *Lugar ao Sol* e *Azambuja* [2], sob o nome artístico Luciano Rosa; realizações que me conferiram uma pequena experiência no processo de produção fonográfica de um disco. A música acompanha-me até hoje em uma relação de aproximações e afastamentos, seja como artefato estético, fonte histórica e objeto de pesquisa acadêmica.

A história aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, através de uma mudança de curso que definiu o meu futuro profissional: de possível engenheiro civil a professor de história. Licenciado em História e com uma experiência inicial em sala de aula como professor, voltei a morar em Curitiba. Nesses mais de vinte anos

[1] Pressuposto enunciado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt em aula da disciplina *Sujeitos no Universo Escolar* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em 22 de outubro de 2010. Circunscrita na reflexão sobre as teorias da condição moderna que focalizam os agentes, os atores, os protagonistas, e assim perspectivam o sujeito como princípio metodológico da teorização: historicamente nas suas relações com a sociedade, e etnograficamente na sua essencialidade cultural. "Quem são? Quais as condições? Quais as intencionalidades de suas ações?": constituem questões principais desse pressuposto. O sujeito é a evidência da experiência humana; a experiência humana evidencia-se no sujeito. Fonte: *cadernos de pesquisa* do autor.

[2] Rosa, Luciano. **Lugar ao Sol**. Curitiba: independente, 1996. 1 CD (compact disc); Rosa, Luciano. **Azambuja**. Curitiba: independente, 2002. 1 CD (compact disc).

de experiência na sala de aula, predominantemente como professor do ensino médio de escolas privadas, sempre busquei estreitar as relações entre música e história, por meio de um uso prático e intuitivo da canção como recurso didático no ensino. Compus *canções didáticas* e *paródias* de canções consagradas que tiveram uma boa receptividade junto aos estudantes do ensino médio e, principalmente, alunos dos cursos preparatórios para o vestibular. Organizei juntamente a um colega professor e um jovem ator, o grupo Circo de Cronos, que criou, produziu várias "aulas-show" de história que foram apresentadas em cursinhos e eventos, misturando música, teatro, humor, cinema, vídeo e outras linguagens mediadas pela então recente tecnologia de aulas multimídia: tratava-se de uma aula temática de revisão de conteúdos históricos por meio do uso de linguagens artísticas com a finalidade de revisar e aprender "história" de uma forma divertida, descontraída e dinâmica.

Tentava de várias formas superar o desinteresse dos alunos pelas aulas de história que, em função do foco centrado no vestibular, consistia na transmissão de uma carga brutal de conhecimentos prontos, acabados e sem sentido para os alunos, naquilo que se convencionou denominar genericamente de "ensino tradicional de história". Nessa perspectiva, é comum o aluno não gostar da forma como é ensinada a história, porque não consegue vislumbrar a finalidade do seu estudo, na medida em que não estabelece nenhuma relação entre o conhecimento histórico e a sua vida presente. Qual professor de ofício nunca ouviu um aluno perguntar as pertinentes questões de natureza epistemológica: por que aprender história? Para que aprender história? Afinal, para que serve a história? Desgastado com as condições de trabalho das escolas particulares, desiludido com o "plano de carreira" cujo topo acenado era tornar-se "professor de cursinho", por outro lado, consciente do conteúdo experencial adquirido no "chão de sala", tomei a decisão de voltar a estudar.

Em 2004 iniciei uma Especialização em Leitura de Múltiplas Linguagens na Pontifícia Universidade Católica do Paraná com dois claros objetivos: retomar a vida acadêmica e buscar uma qualificação que me preparasse para processos seletivos de ingresso ao mestrado. Mais do que isto, a especialização apresentou-me a literatura, as teorias da leitura e possibilitou vislumbrar a proposição de uma *leitura da canção.* Sintomaticamente, no final de 2004 fui demitido de uma das escolas em que trabalhava, e acabei por pedir demissão da outra em função das perspectivas que se apresentavam. Concentrei os esforços nos estudos para a seleção do mestrado, a princípio em história, mas percebi que o conceito de leitura me direcionava para a literatura. Aprovado em processos seletivos para o Mestrado em Literatura da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de Santa Catarina, optei pela segunda e fui morar em Florianópolis. Em 2005, enquanto realizava os créditos das

disciplinas do mestrado, escrevi e defendi a monografia de especialização intitulada *Uma leitura da canção: a ideia de imperialismo na música do Mundo Livre s/a*. O trabalho consistiu na construção e aplicação de uma proposta teórico-metodológica de leitura da canção, fundamentada nos pressupostos da *estética da recepção* e de procedimentos teórico-metodológicos advindos do debate historiográfico da canção, apropriados para a análise da especificidade e complexidade da linguagem cancional. A monografia consistiu em um modesto esboço de reflexão e aplicação de uma proposta de *leitura da canção,* ponto de partida para a continuidade que desejava ser realizada no mestrado: estruturar uma proposta de *leitura histórica da canção* por meio de uma nova prática de leitura das canções do Mundo Livre s/a.

O desafio maior da dissertação de mestrado em literatura intitulada *Leitura, Canção e História: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal*, foi realizar uma prática de leitura individual da canção; a partir de um estudo de caso procurei relacionar as perspectivas da literatura, canção popular e história, para efetivar uma descrição analítica da representação temática do "imperialismo" em uma canção do Mundo Livre s/a. Defendida a tese de mestrado retornei a Curitiba no início de 2007 e em junho fui aprovado em um processo seletivo para professor substituto de história da escola em que fiz o meu ensino médio técnico e que se tornara a primeira universidade tecnológica do país, a UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ministrei aulas no período de julho de 2007 a julho de 2009 atuando no Ensino Médio Integrado.

No segundo semestre de 2008, solicitei a uma colega do tempo do CEFET e atualmente professora da UTFPR, Adriana Ferreira, para me apresentar a professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Paraná, Maria Auxiliadora Schmidt. Após uma conversa sobre meu objeto de pesquisa, a perspectiva de uma "contra consciência para além do capital", e a intenção de pleitear o doutorado em educação, fui convidado a participar dos encontros do Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Nos encontros do grupo descobri três grandes tesouros: um grupo diverso, diferenciado formado por doutores, mestres, doutorandos, mestrandos, candidatos à pós-graduação, professores da educação básica, graduandos e convidados, sob a liderança, carisma e paixão pelo conhecimento da professora Maria Auxiliadora Schmidt. Por meio dela, um novo campo de pesquisa, a Educação Histórica, entendida como investigação da consciência histórica dos sujeitos em situações de aprendizagem histórica; e ainda, como fundamentação conceitual desse campo, uma teoria da ciência da história a partir da trilogia

Razão Histórica, Reconstrução do Passado e *História Viva,* do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen.

As ideias iniciais acerca de um pré-projeto de doutorado em educação foram invertidas e colocadas de cabeça para baixo. Não mais se tratava de tentar fazer uma "transposição didática" de uma metodologia de leitura histórica "competente" da canção desenvolvida no mestrado, adaptada e adequada ao ensino de história - apesar de que esta "teoria" da leitura histórica da canção pode servir de referência para a análise das potenciais leituras e escutas "reais" e empíricas operacionalizadas pelos alunos. O foco não estava no ensino e, portanto, no professor; o foco estava na aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, tratava-se de colocar o aluno em contato e relação ao objeto delimitado, no caso a canção, e investigar as ideias e significados atribuídos à letra e à música a partir do pressuposto de que conhecer é atribuir significados, na intenção de compreender como ele aprende história por meio da canção, em outras palavras, aprender como se aprende história.

Apesar de certa indefinição temática inicial, mas certo da intenção de continuar a trabalhar com o objeto canção, agora situado no ensino e aprendizagem histórica, foi sob essas premissas que estruturei o pré-projeto e preparei-me para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Aprovado no processo seletivo, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, iniciei o doutorado em 2009. Ainda em 2009, logo que conclui o meu contrato de dois anos com a UTFPR, fui aprovado em processo seletivo e tornei-me professor colaborador da Faculdade Estadual de Filosofia, Letras e Ciências de Paranaguá, FAFIPAR, atuando como professor de diversas disciplinas no Curso de Licenciatura Plena em História no período de 2009 a 2011. A experiência no ensino médio, a especialização e o mestrado, a primeira experiência no ensino superior, e a oportunidade de realizar o doutorado em educação, reafirmaram o sentido de toda essa trajetória de formação diversa que desbravou um novo caminho na intenção de configurar uma proposta de pesquisa em ensino e aprendizagem de história a partir das leituras e escutas da canção.

Nas perspectivas da Educação Histórica, da *cognição histórica situada* (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009), e da teoria da ciência da história de Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007 b), foram realizados o estudo exploratório e o estudo piloto da investigação. O estudo exploratório *Fado Tropical,* consistiu na investigação das ideias históricas de jovens alunos brasileiros e portugueses do ensino médio de escolas públicas, narrativizadas por escrito a partir das leituras e escutas de uma canção popular "engajada", no caso específico, a canção *Fado Tropical* (1973), de autoria de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra. O estudo

exploratório resultou na publicação de artigo [3] e foi sob o seu espectro que estruturamos o relatório de qualificação da tese de doutorado. O relatório foi avaliado e aprovado em outubro de 2010 pela banca examinadora composta pelas professoras doutoras Isabel Barca, da Universidade do Minho, e Kátia Abud, da Universidade de São Paulo, e pelo professor doutor Marcos Napolitano, também da USP. O professor doutor Estevão de Rezende Martins, também convidado para participar da banca, infelizmente não pode comparecer em função de compromissos outros já assumidos, no entanto, enviou por escrito no corpo do relatório suas refinadas observações.

A realização do estágio de prática docência do doutorando na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, e a possibilidade apresentada pela orientadora de realizar um projeto de prática de ensino calcado na "música" envolvendo jovens alunos universitários, potenciais futuros professores de história, e jovens alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, determinaram o ângulo e o grau de uma virada metodológica.

O estudo piloto foi realizado no segundo semestre de 2010, em um colégio estadual localizado em Curitiba, teve como público alvo alunos do ensino médio e contou com a participação de oito (08) alunos estagiários da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Paraná, ministrada pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Na perspectiva da Educação Histórica, a proposta da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado teve como principais objetivos: consolidar o princípio de formação inicial do professor de história como *professor-investigador;* aproximar e relacionar a *cultura escolar* com a *cultura juvenil* dos jovens alunos investigados; e operacionalizar um projeto de Prática de Docência a partir das leituras e escutas de uma canção popular apropriada como fonte histórica no processo de ensino, aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.

O estudo piloto intitulado *Aprendi a pensar que música também é história*, corroborou em grande parte os resultados obtidos no estudo exploratório *Fado Tropical.* Uma

[3] AZAMBUJA, L. "Fado Tropical"; protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses, escritas a partir das leituras e escutas de uma "canção engajada". In: Marlene Cainelli; Maria Auxiliadora Schmidt. (org.). Educação Histórica: teoria e pesquisa. 1ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, v. 1, p. 227-246; AZAMBUJA, L. "Fado Tropical"; protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses, escritas a partir das leituras e escutas de uma "canção engajada". In: Jó Klanovicz; Hélio Sochodolak; José Miguel Arias Neto. (Org.). Regiões, Imigrações, Identidades. 1. ed. Ponta Grossa: ANPUH-PR, 2011, v. 1, p. 119-131.

nova perspectiva metodológica que tem como pressuposto o gosto musical dos jovens alunos enquanto ponto de partida para as leituras e escutas da canção na sala de aula, apontou em nosso horizonte. O estudo piloto catalisou uma mudança na rota de navegação da pesquisa e possibilitou vislumbrar novas perspectivas para a investigação sobre canção popular e aprendizagem histórica. O estudo piloto resultou na publicação de um artigo [4] que representa o divisor dessa trajetória experencial, teórica e metodológica calcada nas leituras e escutas da canção popular e na escritura de protonarrativas por parte de jovens alunos do ensino médio.

No início de 2011, quando estava me preparando para pleitear o doutorado sanduíche em Portugal, recebi uma ligação telefônica do Instituto Federal de Santa Catariana comunicando-me a convocação para assumir a vaga de um concurso público para professor efetivo realizado em 2009: depois de um mês de angústia em função do anúncio de cortes no orçamento dos primeiros meses do governo Dilma que se iniciava, tomei posse e entrei em exercício em março de 2011. Depois de diversos processos seletivos e concursos públicos finalmente realizei um sonho trabalhado: tornei-me professor efetivo de uma instituição federal pública de educação. Trabalhando 40 horas em regime de dedicação exclusiva como professor de história do IFSC, no ano de 2011, além de realizar as leituras do Grupo de Educação Histórica, dentre outras leituras e revisões, publiquei como resultado dos estudos exploratório e piloto dois capítulos de livro e um artigo. O artigo escrito em co-autoria com a orientadora Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, *"Aprendi a pensar que música também é história",* foi apresentado em julho e posteriormente publicado nas Atas da XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica realizadas em Braga, Portugal. A ida a Portugal teve uma segunda intenção de articular a possível aplicação presencial do estudo principal da tese em janeiro de 2012.

Toda essa narrativa de vida apresentada, esse percurso profissional, teórico e metodológico, as relações do pesquisador com a música, a experiência prática de sala de aula, os degraus e avanços da especialização e do mestrado, o estudo exploratório e piloto, desembocam no tempo presente da pesquisa. Um tempo "presente como princípio e pressuposto metodológico" [5] fundamental para a configuração final do estudo principal dessa tese de doutoramento em educação.

---

[4] AZAMBUJA, L. SCHMIDT, M.A. "Aprendi a pensar que música também é história": perspectivas da educação histórica. In BARCA, I. (Org.). **Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011, p. 202-222.

[5] Premissa enunciada pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt em encontro do Grupo da Educação Histórica da UFPR, realizado no dia 10 de junho de 2010. Trata-se do *passado presente,* o passado que se faz presente no tempo presente; no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, trata-se também de um "presente

Educação Histórica constitui o campo de pesquisa que tem como objeto privilegiado a investigação da consciência histórica de sujeitos e artefatos da cultura histórica em situações de ensino e aprendizagem histórica. Circunscrita nesse campo de pesquisa da consciência histórica, a *cognição histórica situada* (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009) consiste na efetiva aprendizagem histórica situada nos fundamentos epistemológicos da ciência da história e nas situações concretas em que sujeitos específicos estabelecem relações de ensino e aprendizagem histórica, em outras palavras, *é a aprendizagem histórica situada na ciência da história e na situação de aprendizagem histórica*. E o terceiro vértice dessa tríade teórica, a *didática da história*, disciplina científica relativamente autônoma à ciência da história que tem como objeto a aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica, e a consciência histórica como processo de aprendizagem. (RÜSEN, 2007b, 2012). Em suma, *didática da história é a ciência da aprendizagem da consciência histórica*.

Nessa tripla perspectiva de campo, experiência e disciplina que tece a tríade elementar da teia teórica e empírica, o objeto da tese consiste na **investigação das protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor-pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana**. Mais especificamente, os sujeitos da investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal. Tal escolha justifica-se pela experiência do professor-pesquisador junto ao perfil de aluno delimitado, ou seja, *o aluno do ensino médio*, e pelo fato de o estudante do segundo ano encontrar-se no "meio do caminho" desse itinerário escolar, nem no primeiro ano quando vive a transição do ensino fundamental para o médio, nem no terceiro ano, quando está com as suas expectativas concentradas na conclusão do curso, no vestibular ou nas possibilidades de trabalho. As hipóteses orientadoras da tese são:

1. A canção popular, produto e processo da indústria fonográfica cultural, tendencialmente, faz parte da vida prática cotidiana, se faz presente na vida prática escolar e é um dos elementos significativos na constituição das múltiplas culturas juvenis de grupo e das identidades juvenis individuais;

---

epistemológico" (não cronológico) que constitui o movimento de ida ao passado pela maneira como ele se apresenta no presente. Fonte: *Cadernos de Pesquisa* do autor.

2. A canção popular apropriada como fonte histórica pode ser significativa nos processos de ensino e aprendizagem histórica e na subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio;

3. A fonte canção selecionada para o trabalho em sala de aula pode emergir do gosto musical dos alunos, mediado por critérios históricos de seleção estabelecidos pelo professor-pesquisador, a partir da pergunta histórica formulada que pretenda orientar responder, e das competências, dimensões e temporalidades da consciência histórica que ambicione mobilizar na situação de aprendizagem;

4. A escritura de *protonarrativas da canção* a partir das primeiras leituras e escutas de uma canção de trabalho, em resposta a uma pergunta histórica formulada na perspectiva da ciência da história, pode mobilizar as competências, dimensões e temporalidades da consciência histórica originária dos jovens alunos enraizada na vida prática cotidiana, e tende a configurar um ponto de partida significativo, interessante e motivador para os processos de ensino e aprendizagem histórica escolar e a subjacente formação e progressão da consciência histórica e da identidade histórica de jovens alunos do ensino médio.

Essas hipóteses de trabalho emergiram e serão justificadas, fundamentadas e articuladas nos capítulos teóricos que configuram o quadro conceitual e categorial da tese. A partir das hipóteses de orientação delimitamos as perguntas históricas de investigação:

1. Que ideias de passado, presente e futuro são narrativizadas por escrito por jovens alunos do ensino médio, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais?
2. A fonte canção mobiliza as temporalidades e competências da consciência histórica?
3. Que conteúdos experenciais (experiência do passado) são rememorados?
4. Que significados históricos (interpretação do presente) são atribuídos?
5. Que sentidos históricos (orientação do futuro) são constituídos?
6. A fonte canção mobiliza as dimensões cognitiva, estética e política da consciência histórica dos jovens alunos?

Na perspectiva da delimitação dos objetivos específicos da pesquisa a partir dos desdobramentos do objetivo geral de investigar as protonarrativas da canção escritas por

jovens alunos, foram elaborados, testados e afinados os instrumentos de investigação do estudo principal desta tese em educação histórica: *Narrativas de vida*; *Gostos musicais & Aulas de história*; *Aula-audição*; e o último e principal instrumento, as *Protonarrativas da canção.*

1. Descrever o perfil identitário das amostras dos sujeitos investigados, a partir do estímulo à escritura de narrativas de vida;
2. Investigar os significados da música na vida prática cotidiana dos jovens alunos;
3. Investigar os gostos musicais dos jovens alunos: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas;
4. Investigar as concepções dos alunos em relação aos conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da fonte canção em aulas de história;
5. Operacionalizar uma metodologia de seleção, apresentação e defesa de canções por parte dos alunos, enquanto estratégia participativa de escolha da canção de trabalho a partir dos gostos musicais dos alunos;
6. Investigar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica, mobilizadas pela fonte canção e expressas por meio protonarrativas escritas.

O ensino e a aprendizagem de história constitui objeto de grande interesse e configura um campo de pesquisa em desenvolvimento no Brasil, representado por eventos acadêmicos tais como o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH), Perspectivas do Ensino de História (PERSPECTIVAS), e os encontros da Associação Nacional de História, (ANPUH). Dentre os eventos internacionais destacam-se no campo de pesquisa da Educação Histórica, as Jornadas Internacionais de Educação Histórica (JORNADAS) e o History Education International Research Network Conference (HEIRNET). Diversos autores brasileiros, em diálogo com as reflexões teóricas desenvolvidas em outros países, vêm apresentando contribuições significativas para o campo de investigação. Mais especificamente, o Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, completa dez anos de experiência acumulada em pesquisa, reflexão e produção acadêmica que reconhecidamente insere-se na comunidade científica internacional do campo da Educação Histórica.

A relevância dessa tese de doutorado justifica-se primeiramente por procurar circunscrever-se no quadro de referência da *matriz disciplinar da ciência da história* (RÜSEN, 2001) que gera o processo de constituição histórica de sentido, que põe em movimento o percurso espiralar que vai da vida prática para a ciência especializada, e da ciência especializada de volta para a vida prática. Os interesses e as carências de orientação da vida prática profissional de um professor de história; as ideias, a busca e a configuração de quadros teóricos, conceitos e categorias; o desafio de construir e aplicar um método de pesquisa para investigar ideias históricas mobilizadas por um método de ensino e aprendizagem calcado na leitura histórica da canção; o propósito de concretizar a pesquisa através da formatação narrativa do percurso teórico e metodológico que vai da pergunta à resposta histórica; toda essa espiral da matriz disciplinar da ciência da história desemboca na principal justificativa da pesquisa: *as funções, aplicações e efeitos do conhecimento histórico sobre a vida humana prática do presente.* Apesar de o foco da pesquisa estar na aprendizagem do aluno, o trabalho é, em última instância [6], destinado aos estudantes e professores de história interessados em responder na sua vida prática pedagógica as perguntas da investigação. Nesse sentido, a pesquisa pretende apresentar uma pequena contribuição teórica, metodológica e empírica para o lugar social que remonta as origens dessa investigação: a sala de aula e a aula de história; o professor, o jovem e a canção.

Do ponto de vista do fenômeno canção popular, é de se estranhar o descompasso entre a importância, significado e reconhecimento institucional alcançado pela canção popular no Brasil, e a recente e ainda incipiente incorporação do objeto canção enquanto fonte documental para a pesquisa histórica. No campo de pesquisa específico em ensino e aprendizagem de história, constitui um sítio ainda por desbravar, com poucos trabalhos realizados no campo da Educação Histórica. E por fim, esta tese procura justificar-se no pressuposto teórico, metodológico e empírico de que a canção popular fonográfica, artefato estético muito significativo na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis, pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica de jovens alunos do ensino médio.

O horizonte de expectativa dessa investigação é apenas apontar, sinalizar e indicar possibilidades produtivas para a criação de uma *literacia histórica* (LEE, 2006), um letramento específico de professores e alunos que alfabetize para o trato metódico adequado à

[6] Em primeira instância a tese é destinada à avaliação, crítica e arguição da banca examinadora; entretanto, é inevitável vislumbrar um potencial público destinatário que representa virtualmente a possibilidade efetiva das funções, aplicações e efeitos do conhecimento histórico-didático produzido na orientação da vida prática atual e futura de potenciais intereressados.

especificidade complexidade e unicidade da canção popular como fonte para o ensino e aprendizagem histórica, anunciando assim, perspectivas metodológicas da didática da história acopladas aos princípios epistemológicos advindos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

Na perspectiva da *cognição histórica situada*, ciência especializada e vida prática engendram a síntese da *matriz disciplinar da ciência da história* através da permanente dialética da subjetivação da objetividade e da objetivação da subjetividade. É justamente circunscrita nessa matriz da ciência da história que esta tese gera a sua gênese, dinâmica e estrutura de apresentação. Nessa *Introdução,* as carências de orientação e os interesses cognitivos do pesquisador*,* foram representados na retrospectiva do percurso experiencial, profissional e acadêmico, que desembocou na delimitação do objeto de pesquisa da tese.

No capítulo 1, iniciamos a apresentação dos capítulos teóricos com *Do entranhamento ao estranhamento: perspectivas de abordagem do objeto canção no ensino e aprendizagem histórica.* O capítulo foi dividido em duas secções. A primeira, com o subtítulo *Do estranhamento ao entranhamento*, apresenta trabalhos realizados por investigadores cuja relação com o objeto canção partiu de uma experiência primeira, mais distanciada, para um acolhimento mais profundo a partir da investigação realizada: trata-se de uma revisão de literatura de três dissertações de mestrado realizadas em Portugal e no Brasil, no campo específico da Educação Histórica a partir dos trabalhos de Maria Celeste Dinis (2006), Edílson Chaves (2006) e Heleno Brodbeck Rosário (2009). A segunda secção, intitulada *Do entranhamento ao estranhamento*, procuro sintetizar o meu percurso na relação com o objeto canção, tentando explicitar de uma forma um pouco mais profunda e fundamentada do que nesta introdução, o itinerário de construção da minha trajetória de investigador que vai de uma dedicação pessoal à música arraigada na vida prática, até um distanciamento objetivo e necessário ao labor científico, na abordagem da canção e sua relação com o ensino e aprendizagem histórica.

Nos capítulo 2, intitulado *Consciência histórica, vida prática cotidiana, cultura escolar e culturas juvenis,* referenciado nos pressupostos de Rüsen (2001; 2007a, 2007b, 2012), Marx (2002; 2012) e Heller (2008), procuro por meio de um procedimento que se tornará recorrente, conceituar e relacionar as categorias históricas delimitadas teoricamente com o caso empírico da investigação. Nesse sentido, fundamentado nas premissas de Rüsen (2007b; 2012), Forquin (1993), Snyders (1988), Pais (1993), Margulis (1994), Dubet (1996), procuro conceituar, articular e sintetizar as seguintes categorias: *cultura histórica*, em suas dimensões cognitiva, estética e política; a distinção entre *cultura escolar*, *cultura da escola* e

cultura na escola; e as noções de *cultura primeira*, *cultura de massa* e *cultura elaborada*, constitutivas das múltiplas culturas e identidades juvenis, vislumbradas a partir das condições de geração, classe, gênero e etnia, e da consequente diversidade de modalidades de transição para a vida adulta idealizada ou real. Subsumindo dialeticamente tais categorias enunciadas, procurei criar novas categorias a partir do diálogo entre as perspectivas abrangentes da cultura escolar e os pressupostos específicos da cultura histórica, configurando assim, construtos de análise cuja instância de verificação de validade e pertinência, situa-se na eficácia de sua aplicabilidade na extração, codificação e interpretação dos dados, informações e fatos inferidos das fontes narrativas.

No capítulo 3, intitulado *Narrativa histórica, fonte canção e aprendizagem histórica*, procurei conceituar e diferenciar a partir do referencial teórico de Rüsen (2001) e de Medrano (2007), as modalidades da narrativa histórica enquanto ferramenta fundamental para investigar os enunciados linguísticos da consciência histórica dos jovens alunos, expressos nos diversos instrumentos de recolha de dados, sobretudo àqueles que dizem respeito às *narrativas de vida* e às *protonarrativas da canção.* Com base no conceito de canção desenvolvido na dissertação de mestrado (AZAMBUJA, 2007), e no aprofundamento das reflexões sobre a *reprodutibilidade técnica da canção* (DIAS, 2000) e a *oralidade mecanicamente mediatizada* (ZUMTHOR, 1997), procuro consolidar o construto conceptual que define a *canção popular* como uma totalidade, uma acoplagem indissociável constituída de *letra e música mediatizada,* que lhe confere a sua especificidade, complexidade e unicidade. Referenciado em Le Goff (1975), Topolski (1985) e Simão (2011), procuro realizar uma reflexão sobre as noções de *documento*, *monumento*, *fonte* e *evidência* históricas, para desembocar, navegando em Rüsen (2007b), no processo de constituição de sentido especificamente histórico, ou seja, a reflexão sobre modo como se dá a produção do conhecimento histórico especificamente científico através do *método da pesquisa histórica.* E por fim, a síntese dialética entre *canção popular* e *fonte histórica* subsumida na categoria *fonte canção,* como ponto de partida (e de chegada) de perspectivas de aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas e escrituras de protonarrativas da canção e dos fundamentos da ciência da aprendizagem da consciência histórica*,* a *didática da história.*

No capítulo 4, *O caso português e o caso brasileiro metodologia da pesquisa empírica*, procurou-se distinguir, articular e sintetizar as perspectivas dos *métodos da pesquisa histórica* (ciência da história)*; métodos de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica* (didática da história)*;* mediados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. Em seguida, procurei operacionalizar o

trabalho crítico de extração, codificação, categorização e tabulação das informações das perguntas dos instrumentos de investigação, apropriados como fonte histórica da pesquisa, as *fontes narrativas*. Acompanharemos a categorização das informações extraídas dos instrumentos de investigação *narrativas de vida*, *aulas de história & gostos musicais, aula-audição* e *protonarrativas da canção,* cronologicamente, no *caso português* e no *caso brasileiro*.

No capítulo 5, *Perspectivas e princípios metodológicos para a aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular*, o objetivo do capítulo foi sintetizar algumas **perspectivas metodológicas do ensino da história** a partir da canção popular, bem como **princípios epistemológicos da aprendizagem histórica**, presentes na relação teoria e empiria, verificadas nos casos português e brasileiro. Partimos do pressuposto de que as perspectivas metodológicas de ensino construídas a partir da análise das narrativas de vida, gostos musicais & aulas de história, aula-audição, e os princípios da aprendizagem histórica, excertados das protonarrativas, consideradas fontes narrativas que remetem à vida prática cotidiana, culturas juvenis e cultura histórica primeira dos jovens alunos, referenciados em uma teoria da aprendizagem da consciência histórica, podem ser orientadores para a aprendizagem histórica a partir das leituras, falas, escutas e escrituras da canção popular. Nesse sentido, procuramos abordar dois aspectos que se anunciaram a partir da relação entre os momentos teóricos e empíricos dessa investigação: 1. *Perspectivas metodológicas do ensino de história*: abrangendo possibilidades constitutivas das tarefas normativa e investigativa da didática da história, teorizadas por Rüsen (2012); 2. *Princípios epistemológicos da aprendizagem histórica*: constituídos pelas categorias pertinentes ao desenvolvimento do pensamento histórico, no quadro de referência da teoria da aprendizagem histórica, com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica.

Para concluir, nas *Considerações finais,* procuro sintetizar o percurso investigativo e apresentar os resultados obtidos na investigação: se as hipóteses foram corroboradas, se as perguntas foram devidamente respondidas, se os objetivos foram atingidos, e quais limitações e contribuições a oferecer em perspectivas futuras investigação e de aplicação da proposta de leituras, escutas, falas e escrituras da canção a partir dos gostos musicais dos jovens alunos.

CAPÍTULO 1 DO ENTRANHAMENTO AO ESTRANHAMENTO: PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DO OBJETO CANÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

As reflexões realizadas nesse capítulo tiveram como foco algumas investigações selecionadas por terem abordado a canção em sua relação com o ensino e aprendizagem histórica. O recorte realizado para esta seleção foi, como aponta o próprio título do capítulo, a dinâmica da relação *entranhamento* e *estranhamento*. É importante destacar que essa dinâmica não se fundamentou em pressupostos referenciais conceituais históricos, sociológicos ou antropológicos; os termos *estranhamento* e *entranhamento* foram utilizados a partir de significados meramente literais. Nesse sentido, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, *Novo Aurélio Século XXI* (FERREIRA, 1999, p. 841), estranhamento significa *distanciamento.* De outro, o mesmo dicionário não anuncia a presença da palavra "entranhamento", concedendo ao pesquisador a possibilidade de um neologismo criado a partir do verbo *entranhar* que pode significar, entre outros sentidos, "dedicar profundamente".

Na perspectiva dessa dinâmica *entranhamento* e *estranhamento*, o capítulo foi dividido em duas partes. A primeira, com o subtítulo *Estranhamento versus entranhamento*, apresenta trabalhos realizados por investigadores cuja relação com o objeto canção partiu de uma experiência primeira, mais distanciada, para um acolhimento mais profundo a partir da investigação realizada. A segunda parte, com o subtítulo, *Do entranhamento ao estranhamento*, procuramos sinalizar momentos do percurso do pesquisador na relação com o objeto canção, tentando explicitar de que maneira transitou de uma dedicação pessoal e profunda para com a música, e num esforço de construção da trajetória de investigador, procurou chegar a um distanciamento objetivo e necessário ao labor científico, na abordagem da canção e sua relação com o ensino e aprendizagem da História.

1.1 ESTRANHAMENTO VERSUS ENTRANHAMENTO: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES, MÚSICA CAIPIRA E *RAP* NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A princípio pensamos em fazer uma revisão de literatura abordando a temática *canção popular e ensino de história* nas publicações dos eventos acadêmicos brasileiros na linha da pesquisa em ensino de história já citados: Perspectivas, ENPEH e ANPUH. Também se aventou a possibilidade de analisar a presença da canção popular nos livros didáticos do ensino médio vigentes à época segundo o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Somente essas duas tarefas seriam objeto de uma dissertação de mestrado. De fato, o percurso, as demandas e as guinadas da investigação acabaram por não priorizar a operacionalização dessa tarefa que fica aberta a outras pesquisas. Para preencher parcialmente essa lacuna delimitamos um recorte bem específico e justificado por circunscrever-se no campo da Educação Histórica. Trata-se de três dissertações de mestrado relacionadas à música na aula de história desenvolvidas em Portugal e no Brasil: *O uso da música na aula de história: concepções de professores,* de Maria Celeste Dinis (2006); *A música caipira em aulas de história*: *questões e possibilidades,* de Edilson Chaves (2006); e *Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos da periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica,* de Heleno Brodbeck do Rosário (2009).

Utilizaremos a seguinte tipologia de categorias de análise para a leitura e análise das dissertações (o que não significa que toda pesquisa tenha que contemplar necessariamente tais quesitos): *hipóteses, perguntas de investigação, referencial teórico, metodologia da investigação, sujeitos da investigação, análise dos resultados, e leitura final e retenções.* A proposta não consiste em fazer uma resenha das dissertações, mas sim uma leitura focal e objetiva a partir das categorias de análise delimitadas. A intenção principal é operacionalizar uma revisão de literatura e situar a presente pesquisa na linha de investigação traçada por esses trabalhos pioneiros, procurando dar continuidade à linha de pesquisa e apresentar uma contribuição nessa reflexão teórica, metodológica e didática sobre os usos da canção nas aulas de história.

1.1.1 Concepção de professores acerca do uso da música na aula de história

Maria Celeste Diniz defendeu a sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino de História no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal, sob a orientação da Profa. Dra. Olga Magalhães, no ano de 2006. *O uso da música na aula de história: concepções de professores,* como refere o título, teve como principal objetivo "compreender o que pensam os professores

de História acerca do uso da música na aula de História." (DINIS, 2006, p. 1). Em uma introdução sintética, podemos inferir que a problemática da pesquisa foi explorar as concepções que professores de história apresentam relativamente ao uso da música em contexto de sala de aula, em outras palavras, o binômio "aprender-ensinar História com música" na perspectiva dos professores constituiu o foco principal da pesquisa. Dinis parte do pressuposto de que a música "assumindo-se como fonte histórica, porque forma de acesso ao passado, poderá contribuir para as aprendizagens em História, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais em História, mormente o uso/interpretação de fontes diversificadas." (Ibid., p. 2). Nesse sentido, a autora pretendeu contribuir para uma melhor compreensão do pensamento dos professores acerca do "Uso da Música na Aula de História".

Dinis destina três capítulos para apresentar os seus referenciais teóricos. Em um primeiro momento operacionaliza uma sistemática retrospectiva dos trabalhos produzidos na linha de investigação em *cognição histórica situada*. Em contraponto a teoria piagetiana dos quatro estádios sequenciais do desenvolvimento cognitivo das crianças, Dinis apresenta uma síntese didática de inúmeros trabalhos de investigação sobre as ideias e concepções de professores e alunos[7], realizados no âmbito da Educação Histórica. Em um segundo momento, Dinis estabelece um recorte mais específico de acordo com os interesses da sua investigação: estudos sobre *evidência histórica* e a circunscrição de tal conceito de segunda ordem na perspectiva das exigências curriculares na Inglaterra e Portugal. A autora apresenta uma retrospectiva dos trabalhos realizados nessa perspectiva categorial a partir dos trabalhos de Booth (1980; 1997); Rogers (1984); Ashby e Lee (1987); Shemilt (1987); Cooper (1992); Seixas (1992); Barton (1997b); Lee (2001); Ashby (2003); e Barca (2000; 2002).

Desse segundo momento retemos, em função dos interesses da nossa investigação, o conceito de *evidência histórica* delimitado por Dinis a partir dos pressupostos de Ashby (2003): "A Evidência Histórica é a simbiose entre aquilo que o passado nos legou (as diversas fontes históricas) e a interpretação que fazemos desse passado, em função do material histórico disponibilizado ou disponível." (DINIS, 2006, p. 87). Nessa perspectiva a Educação

[7] Pell (1967; 1971); De Silva (1971); Dickinson (1978); Booth (1980; 1987); Shemilt (1984; 1987); Lee (1984; 1996; 1998; 2000; 2001); Ashby e Lee (1987; 2001); Wineburg (1991); Vansledright e Brophy (1992); Carretero (1994); Beck e Mckeown (1995); Vansledright (1995); Lee, Ashby e Dickinson (1996); Cooper (1992); Barton e Levstik (1996; 1998); Levstik (2000; 2001); Barton (1996; 1997a; 1997b; 2001); Barton e Mccully (2002); Nakou (1996; 2001); Seixas (1997); Barca (2000; 2001); Santos (2000); Barca e Gago (2000; 2001); Gago (2001); Cercadillo (2000); Magalhães (2002); Ashby (2003); Dulberg (2002); Silva (2002); Ribeiro (2002); Melo (2003); Moreira (2004); Monsato (2004); Parente (2004); Ferreira (2004); Fertuzinhos (2004); dentre outros autores.

Histórica deve assegurar a "compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado." (ASHBY *apud* DINIS, 2006, p. 86). Para muitos alunos é difícil distinguir entre o que o passado deixou para trás e a história, ou seja, a distinção entre fontes e a interpretação das fontes, *o tratamento das fontes enquanto evidência histórica*. Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de levar os alunos de um nível de tratamento das fontes enquanto *informação* para um nível mais sofisticado de tratamento das fontes como *evidência,* através de perguntas e hipóteses produtivas aplicadas às fontes que possibilitem a atribuição de inferências acerca do passado a partir das fontes.

No terceiro capítulo dedicado ao referencial teórico, Dinis debruçou-se sobre o papel da música no processo de ensino-aprendizagem fazendo uma retrospectiva sobre a "História da Música e dos Gêneros Musicais", uma abordagem sobre a "Política Educativa no Ensino da Música em Portugal", discutindo ainda sobre as "expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem". Desta nossa primeira leitura, retemos a concepção de que o uso da música em aulas de história deve ser entendido como "uma fonte histórica que permite ao professor ajudar os seus alunos na construção do saber histórico e no conhecimento do passado." (DINIS, 2006, p. 141), e não um mero recurso educativo que o professor dispõe para ensinar história. Nessa perspectiva, a música pode mobilizar competências históricas nos alunos, "nomeadamente a competência do uso/tratamento desse tipo de fonte – a fonte musical – levando os alunos a trabalhar com fontes diversificadas e a todo um trabalho de cruzamento de informação, que lhes permitirá fazer inferências sobre o passado, a partir de fontes musicais [...]." (Ibid., p. 143).

Quanto a *Metodologia de Investigação,* objeto do capítulo 4 da dissertação, trata-se de um estudo empírico, de tipo descritivo e de natureza qualitativa, na qual os significados e as intenções dos sujeitos investigados são de importância fundamental (BELL, 2002; CARVALHO, 2000; LATORRE, 1997). Partindo do objetivo central, conhecer as concepções de professores acerca do uso da música em aulas de história, e de uma questão central unificadora, a autora formulou algumas questões subsidiárias:

1. Que concepções apresentam os professores de História do 3º ciclo do Ensino Básico relativamente ao uso da música na aula de História?
2. Que funções atribuem os professores de História à música?
3. Quais os enfoques de linguagem que os professores de História elegem, quando da utilização de fontes musicais?

4. Quando confrontados com situações concretas de leccionação, como utilizam as fontes musicais em contexto de sala de aula?
5. Que tipo de preocupações apresentam os professores de História na formulação de questões aos alunos?

A amostra selecionada para o estudo foi constituída por professores que lecionavam no 3º ciclo do Ensino Básico na Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Norte de Portugal, Escola Básica Bernardino Machado, em Vila Nova de Famalicão, e na Escola de Música Calouste Gulbenkian, também da região do Minho, bem como os professores do 3º ciclo da Escola Básica Conde de Vilalva, em Évora, no Alentejo. As escolas selecionadas foram devidamente caracterizadas, bem como o perfil socioeconômico das cidades em que se localizam; já em relação à caracterização da amostra, foi realizada uma "ficha técnica" sob a forma de um questionário, além de uma entrevista semiestruturada. Os instrumentos do estudo contemplaram ainda as músicas selecionadas pela pesquisadora para integrar o "guião" da entrevista: a canção *Grândola Vila Morena,* de autoria de Zeca Afonso, e a ópera *Os Dias Levantados,* de António Pinho Vargas; em ambos os casos, foi realizada uma breve caracterização das mesmas. Os procedimentos embasaram-se nas três fases da pesquisa qualitativa: o estudo exploratório, estudo piloto e o estudo principal.

O estudo principal decorreu nos meses de março e abril de 2004 a partir de uma amostra composta por nove professores que lecionavam no 3º. Ciclo do Ensino Básico em três escolas do país com características regionais, econômicas, urbanas e pedagógicas diversificadas. Utilizou-se a técnica de questionário *ficha técnica* para a obtenção de dados pessoais e profissionais dos professores constituintes da amostra; em um segundo momento, após a audição da canção *Grândola Vila Morena,* de Zeca Afonso, e da ópera *Os Dias Levantados,* de António Pinho Vargas, os nove professores responderam a perguntas através de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio.

Fundamentada nos pressupostos da *Grounded Theory* (GLASER e STRAUSS, 1967; STRAUSS, 1987; STRAUSS e CORBIN, 1990), remetendo à ideia de teoria fundamentada ou enraizada na especificidade da realidade a investigar, Dinis realizou o enquadramento metodológico dos dados por meio do procedimento de *codificação aberta* que conceptualiza e compara os dados em forma de categorias; *codificação axial,* que permite a delimitação de categorias que emergem da codificação aberta em novas formas de relações, e a *codificação seletiva,* que consiste no processo de seleção da categoria central, da categoria nuclear que contempla o trabalho de interpretação dos dados e subsidia a construção de modelos de níveis

de progressão. Dinis também se fundamentou em Ashby e Lee (1987b) e Lee (2000) para categorizar as respostas dos professores investigados, a partir dos modelos de níveis de progressão em evidência constituídos por seis níveis: *imagens do passado, informação, testemunho, tesoura e cola, evidência em contexto mínimo* e *evidência em contexto.* A análise das respostas dos professores às questões de investigação fez emergir subsequentemente três categorias norteadoras: *função da música; enfoque de linguagem; metodologia.*

Na categoria *função da música,* foram contempladas as ideias apresentadas pelos professores relativamente à função que a música assumia para eles no contexto da disciplina e da aula de história. Assim, emergiram da análise das respostas dos professores três padrões de progressão de ideias:

1. *Música como Recurso/Motivação:* os professores encaram a música com facilitadora de aprendizagens e motivadora de interesse nos alunos; a música serve como um recurso que motiva o interesse dos alunos e introduz temáticas históricas; a música pode despertar o gosto pela disciplina de História.
2. *Fonte de Informação*: os professores encaram a música como fornecedora de dados para a compreensão de um determinado tema histórico; a informação a se retirar das fontes pode ser feita com base em fontes primárias e secundárias; a análise de diversas fontes não almeja o cotejamento de fontes, mas somente propiciar uma somatória de informações.
3. *Evidência Histórica*: o trabalho com fontes é fundamental para o ensino de História; os professores entendem que a música contribui para a evidência histórica, recorrendo a fontes musicais ou assumindo como fundamental o trabalho com fontes musicais, de natureza primária ou secundária, e a importância do cruzamento destas com outro tipo de fontes; as fontes musicais são entendidas pelos professores como documento histórico de uma época; o cruzamento de fontes primárias e secundárias permite um melhor conhecimento do passado.

Relativamente à distribuição dos professores por padrões de progressão na categoria *função da música* pudemos constatar que a maioria dos professores se situou no padrão *Motivação/Recurso*; no padrão *Informação,* o menor número de professores (11%) e no padrão *Evidência Histórica*, (33%) um terço dos professores. Com relação à categoria *Enfoque de Linguagem,* a maioria dos professores investigados, priorizaram a *letra da música;* quando enfatizaram a música e a audição, fizeram na intencionalidade de chegar à

análise da letra das fontes musicais, concebendo a música como um mero veículo para se alcançar a análise da letra das fontes; alguns professores demonstraram preocupação em buscar um equilíbrio entre letra e música.

Na categoria *Metodologia,* e na subcategoria *utilização da música na sala de aula,* verificou-se que grande parte dos professores investigados projetaram aulas hipotéticas em três momentos básicos: um início, o desenvolvimento e a avaliação. A maioria admite a possibilidade de se iniciar uma aula partindo de fontes musicais, no sentido de introduzir um tema histórico e motivar os alunos a participação da aula seja interpretando ou debatendo a música; alguns defendem a necessidade de uma contextualização da temática a ser desenvolvida antes de iniciar a análise das fontes musicais. No desenvolvimento da aula, a maioria dos professores propôs que após a leitura das fontes musicais pelos alunos, fossem encaminhados trabalhos em grupo, em pares ou trabalho individual, raramente especificando no que consistiriam esses trabalhos em grupo, adotando uma descrição evasiva em relação a esta questão. Dentre as propostas apresentadas pelos professores, destacam-se: *contextualização de acontecimentos históricos*; *comparação e cruzamento de fontes; colocação de questões aos alunos; retirada das ideias principais das fontes musicais; análise da letra ou audição da música das fontes musicais; seleção de excertos musicais; diálogos com os alunos acerca da temática em estudo; exposição dos conteúdos/matéria pelo professor; promoção de debates em grupo-turma; estabelecimento de parcerias com outros professores, preferencialmente com professores de música e de Língua Portuguesa,* para auxiliar na análise da linguagem expressa nas fontes musicais, dentre outras proposições. (DINIS, 2006, p. 318). A maioria dos investigados propôs a utilização de "recursos adicionais" além das fontes musicais, tais como, fotografias, jornais, artigos, vídeos, manuais escolares, mapas temáticos, imagens, entrevistas, documentos escritos, dentre outros. Alguns professores colocaram alguns entraves à utilização da música em aulas de história, sobretudo em relação ao gênero ópera que, segundo os entrevistados, consiste em um tipo de música de difícil interpretação. E para concluir a categoria *Metodologia,* foi ainda analisada a subcategoria *formulação de questões*, para aferir o tipo de questões formuladas pelos professores aos seus alunos em contexto de sala de aula, apresentando três padrões de ideias: *formulação vaga,* que indica que os professores formularam questões muito generalizantes e incipientes; *compreensão global de mensagem,* respostas que indicam que os professores se preocupam em formular questões relacionadas com a mensagem da fonte musical e os conteúdos programáticos que se deseja lecionar; e *preocupações com a autoria,* que indicam uma preocupação com a autoria das fontes musicais na formulação de questões aos alunos.

Na parte final das conclusões, Maria Celeste Dinis relaciona os resultados obtidos em sua prospecção sobre ideias de professores acerca da evidência musical em aulas de história e sinaliza implicações para a Educação Histórica em Portugal por meio de três pressupostos norteadores que esperam ser úteis e proveitosos para a atividade docente do professor de história:

> O uso de fontes musicais possibilita aos professores uma maior diversificação de materiais na sala de aula, permitindo a criação de aulas mais activas, participadas e criativas, sendo que os alunos se sentem mais motivados para as aprendizagens com materiais históricos diferentes do habitual e que lhes dão uma resposta cabal em termos de conhecimento e de evidência histórica, porque encerram em si mesmos a resposta a muitas das questões levantadas pelos alunos, no âmbito da compreensão do passado. As fontes musicais permitem ao professor pensar, organizar e implementar estratégias e metodologias de ensino apelativas para os alunos. Cabe aos docentes organizar estratégias de cariz construtivista, partindo da análise das fontes com os seus alunos, lançando-lhes verdadeiros desafios no plano cognitivo, incrementando o cruzamento de fontes primárias e secundárias, lançando reptos de verdadeiro conhecimento histórico com questões ou tarefas escritas problematizantes, geradoras de controvérsia, de discussão, envolvendo os alunos em raciocínios de natureza histórica e de verdadeiro conhecimento histórico. (DINIS, 2006. p. 320).

Em suas sugestões para futuras investigações, dentre outras, Dinis aponta a necessidade de se desenvolver investigações no âmbito do ensino e aprendizagem histórica com fontes de outras naturezas que não as musicais, na perspectiva de vislumbrar várias metodologias de trabalho adotadas em sala de aula. Nesse sentido, nos apropriamos da reflexão teórica referente à fonte musical como *evidência histórica* para o ensino e aprendizagem de história, entendida como fonte histórica interpretada, ou interpretação da fonte histórica, levando em conta a especificidade da linguagem cancional. A partir dessa pioneira pesquisa realizada, torna-se possível avançar a linha de investigação em formação: usos da música na aula de história.

1.1.2 A música caipira em aulas de história

Edílson Aparecido Chaves defendeu a sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Braga Garcia, também no ano de 2006. *A música caipira em aulas de história,* como o próprio título sintetiza, tem como tema a música caipira e sertaneja nas aulas de história. Aplicaremos à leitura as mesmas categorias de análise delimitadas: *hipóteses,*

perguntas de investigação, referencial teórico, metodologia da investigação, sujeitos da investigação, análise dos resultados, e leitura final e retenções.

Os objetivos de Chaves foram analisar a presença e/ou ausência de letras de canções brasileiras nos livros didáticos de história, mais especificamente as letras de músicas caipiras e sertanejas, e a partir dessa análise, investigar formas pelas quais os jovens se relacionam com esse gênero musical. Nesse sentido, as principais questões de investigação delimitadas foram:

1. As letras das músicas estão presentes nos livros didáticos?
2. Quais são os gêneros privilegiados?
3. As canções são entendidas pelos autores como recursos didáticos?
4. São tomadas como documentos históricos?
5. São tomadas como ilustrativas de um determinado período?

Através da análise de manuais do professor e dos próprios livros didáticos, o pesquisador procurou também identificar se e como os autores encaminhavam propostas de trabalho com as respectivas canções evidenciadas; identificou também compositores e intérpretes e o ano das composições selecionadas pelos autores.

1. São propostas diretamente para atividades dos alunos ou são sugeridas como complementações?
2. Qual a incidência de algumas canções e seu contexto histórico?
3. Qual é a relação que os jovens estabelecem com a música caipira, tomada nas suas possibilidades de seu uso nas aulas de história?

Chaves justifica que a escolha da música caipira surgiu de indagações na própria sala de aula ao constatar que o gênero também expressa características de contestação, exaltação e sátira em relação à ordem política e é reveladora dos problemas enfrentados por milhares de brasileiros que sofreram com o êxodo rural e o decorrente processo de urbanização, exclusão e desaparecimento da "cultura caipira". Nesse sentido, Chaves procura estabelecer relações entre esse processo social de desaparecimento de um modo de vida e tipo de sociedade com a exclusão dos elementos da "cultura caipira" nos manuais didáticos de história, particularmente do ponto de vista das letras das músicas. Por outro lado, a pesquisa também se justifica pela compreensão de que *a música é um fenômeno da cultura de adolescentes e*

jovens, fundamentada em uma citação de Paul Willis (1990) que é pertinente e relevante à nossa investigação:

> [...] a música popular é tremendamente importante no espaço da cultura comum, para o individual e coletivo trabalho simbólico e criativo. A mensagem de toda juventude pesquisada nos últimos trinta anos tem sido de que a música popular é o centro de interesse da cultura das pessoas jovens. (WILLIS, *apud* CHAVES, 2006*,* p. 7).

Edilson Chaves dedica dois capítulos da sua dissertação para articular o seu *referencial téorico.* No primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre o conceito de cultura a partir do pensamento de Raymond Williams e o conceito de "música rural (caipira/sertaneja)", procurando estabelecer relações com a concepção de cultura comum de Williams. No segundo capítulo é apresentado o conceito de "livro didático" no sentido de articular as análises de vinte e uma (21) coleções de manuais didáticos de história para quinta à oitava série do ensino fundamental, aprovados no PNLD de 2005, numa amostra total de oitenta e quatro (84) livros.

No movimento do mais abrangente para o mais específico, depois do conceito geral de "cultura" a partir dos referenciais de Eagleton (2005), Cevasco (2003), Williams (1969), Hobsbawm (2004), Burke (1989), Elias (1990), e Eliot (1988), Edilson Chaves afunila e especifica na direção dos conceitos de "cultura brasileira" e "cultura caipira". Fundamentado na perspectiva apontada por Antônio Cândido, Chaves realiza uma breve discussão sobre "cultura brasileira" no sentido de chegar ao seu destino intencional: a definição dos conceitos de "cultura caipira", "música caipira" e "música sertaneja", a partir dos referencias de Martins (1975, 1990), Lobato (2005), Cavalheiro (1955), e Caldas (1977). Chaves procura fazer uma distinção entre música caipira e música sertaneja: a primeira foi produzida em um contexto autenticamente rural e o texto da canção, cantada pelo homem do campo, é caracteristicamente marcado por assuntos e temas desse cotidiano, com destaque para a religiosidade; já a segunda, feita na cidade para o "migrante caipira urbanizado", é vista como uma versão profana da música caipira; embora aborde também o cotidiano, o faz de forma particular e individual sob o tema predominante da problemática amorosa.

No final desse percurso teórico, o autor chega a resultados que identificamos como as hipóteses norteadoras da dissertação: "a música caipira pode ser utilizada, em escola, pelos professores, em aulas de história, como fonte a partir da qual os alunos podem se aproximar das formas como diferentes grupos sociais produzem realidades sociais diversas." (CHAVES, 2006, p. 38). Nessa linha de raciocínio, a música caipira pode auxiliar alunos e professores na

construção do conhecimento histórico, desenvolvendo a capacidade de análise e comparação de épocas diferentes e corrigindo ideias preconceituosas:

> [...] a música caipira, se analisada com respeito que merece e como produto cultural localizado em seu contexto histórico, pode ser um valioso instrumento para o ensino, porque apresenta um caráter narrativo das dificuldades do homem rural na cidade grande bem como a negação dos valores urbanos frente aos do sertão. (Ibid., p. 39).

Nessa perspectiva, Edilson Chaves propõe a inclusão dessas canções nos livros didáticos e parte para análise da presença ou ausência da música caipira e sertaneja na amostra de livros delimitada na sua pesquisa. O material empírico constituído por vinte e duas (22) coleções de livros didáticos de história aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e implantadas nas escolas públicas brasileiras nas séries finais do ensino fundamental no período de 2002 a 2005, foram analisadas na perspectiva dos seguintes objetivos: presença e/ou ausência de canções brasileiras; a forma como os autores encaminham o trabalho com essas canções (recurso didático, "documento fonte" e ilustração); análise de propostas de atividades com música nos livros didáticos, manual do professor e do aluno.

Em um primeiro momento Chaves operacionaliza uma retrospectiva histórica do livro didático no Brasil fundamentado em Freitag (1997), Bittencourt (1998), Abud (1984) e Fonseca (1998; 2003); aborda a temática dos processos seletivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na perspectiva dos livros didáticos, e mais especificamente, a música nos livros didáticos de história para as séries finais do ensino fundamental. Segundo Chaves, a indicação para o uso da música em aulas já tem uma trajetória longa no campo do ensino de história e tais indicações foram incorporadas pelas orientações curriculares nacionais (PCNs) desde a década de 1990. Apoiado em Kátia Abud (2005), no pressuposto de que a letra da música pode ser tomada como evidência, registro de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos, Chaves constata que a diversidade de *gêneros que compõem o universo musical brasileiro, a diversidade de gostos musicais entre os diversos grupos de jovens*, bem como a fugacidade que novas formas são incorporadas às culturas juvenis, impossibilita qualquer pretensão dos autores de manuais didáticos abarcarem toda essa diversidade.

Chaves verificou a presença de duzentas e quinze (215) canções nos oitenta e dois (82) livros didáticos da amostra; considerando o fato de algumas canções terem sido reincidentes; foram identificadas trezentas e vinte e seis (326) letras de canções nos livros didáticos de história das séries finais do ensino fundamental. Ocorrem apenas duas (02)

incidências de música caipira: *Tristeza do Jeca* (1922) e *Grande Esperança* (1965). Chaves problematiza a ausência da canção rural e justifica o seu uso para a compreensão da história e a sua inclusão nos manuais didáticos como forma de superar preconceitos sobre o homem do campo e de sua produção poética e musical.

Feita a análise dos manuais didáticos foi realizado um trabalho de campo em um colégio do ensino médio de Curitiba visando identificar alguns elementos da relação que alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio estabelecem com a música em seu cotidiano com vistas a levantar alguns elementos para pensar a presença da música caipira nas aulas de história. O trabalho de campo foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2006 em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Curitiba. Foi selecionada uma turma do primeiro ano do ensino médio de um curso na modalidade profissionalizante que estava em fase de implantação; o professor-pesquisador partiu do pressuposto de que "seria relevante trabalhar com alunos que tivessem alguma referência cultural da vida do campo." (CHAVES, 2006, p. 81).

Nesse sentido, foi aplicado um primeiro instrumento de pesquisa na forma de questionário com questões de múltipla escolha (QUESTIONÁRIO 1), referentes a identificação pessoal e familiar, origem e profissão dos pais e avós e ainda questões sobre o gosto musical da família. A análise dos resultados do estudo piloto permitiu concluir que a turma possuía características necessárias para efetivar o trabalho de campo: alunos de escolas públicas e "descendentes" de pais vindos do interior do estado ou de outra cidade do país, assim como referências familiares à música caipira. Na sequência foi aplicado um segundo instrumento de investigação (QUESTIONÁRIO 2), no mesmo formato do anterior, cujo foco foi *a música na vida dos jovens e na escola.* Após analisar os resultados, o pesquisador desenvolveu uma atividade com os alunos ao usar uma música caipira relacionada a um acontecimento da História do Brasil, *Inconfidência* (1985), de Dino Franco e Mourai, e ainda aplicou um terceiro instrumento de investigação para verificar elementos da relação que os jovens estabeleceram com os conteúdos e com a música apresentada. (QUESTIONÁRIO 3).

Ao realizar a leitura da análise dos resultados propomos uma leitura seletiva das categorias de interesse da nossa investigação. Uma primeira questão que emerge diz respeito ao gosto musical dos jovens investigados: o *rock* aparece de forma predominante, seguido em ordem decrescente, *pop*, pagode, MPB, *black metal, tecno dance/ death metal, rap, funk, reggae, hardcore,* clássico, samba, e nenhuma referência ao "sertanejo/caipira". O pesquisador não se surpreendeu com a preferência dos jovens pelo *rock* e *pop* e argumentou ao constatar que esse gosto musical também está pouco presente nos manuais investigados

das séries finais do ensino fundamental. Destaca as seis (06) referências a MPB a qual atribui às influências do gosto musical das famílias; Chaves procura investigar como os alunos "aprenderam a apreciar os gêneros indicados", identificando nas respostas dos jovens alunos, referências à *internet,* "convivência", rádio, TV, mídia e outros. Na questão referente aos "gêneros musicais apreciados pelos familiares", o mais recorrente foi a MPB, sertanejo/caipira, *rock, pop,* pagode, samba, clássico, e outros. Procurou levantar informações sobre a presença da música nas lembranças de experiências de escolarização dos alunos investigados, primeiramente se os alunos tinham referências sobre a presença de música em livros didáticos, e posteriormente, "disciplinas que em alguma ocasião se utilizaram de músicas para ensinar, segundo os alunos"; no primeiro caso, as músicas estavam presentes em livros didáticos de Línguas Estrangeiras (inglês, espanhol), Português e História, em terceiro lugar; no segundo caso, o mesmo resultado obtido na questão dos livros didáticos acrescido pela disciplina de Educação Artística. Perguntou-se aos alunos sobre o que lembravam acerca do uso de música em aulas de história, a maioria apontou as seguintes músicas: *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque; *Rosa de Hiroshima,* de Vinícius de Moraes e Gerson Conrad; *Os argonautas,* de Caetano Veloso; *Índios, Pais e Filhos,* e *Que país e esse,* as três de autoria Renato Russo e Legião Urbana; *Família,* Arnaldo Antunes e Tony Belloto, Titãs; *Debaixo dos caracóis dos seus cabelos,* de Roberto Carlos; *Para não dizer que não falei das flores,* de Geraldo Vandré; *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones,* na versão dos Engenheiros do Hawai; *Admirável Gado Novo,* de Zé Ramalho; além das bandas inglesas, Iron Maiden, com *Invaders,* e Pink Floyd, com *Another Brick in the Wall*. Em relação à pergunta de *como* os professores usaram a música nas aulas, os alunos responderam que por meio de ações como "decorar fórmulas", "treinar audição", "fazer comparações", "apenas ouvir", "fazer reflexões", "para dançar" e para "fazer interpretação". Ao serem questionados se "a música contribui para que os jovens aprendam os conteúdos escolares", a maioria dos jovens reconheceu a importância da música no ensino e aprendizagem, pois a música faz parte da cultura jovem e ajuda a entender, decorar ou memorizar a matéria, tornando as aulas mais "alegres", "divertidas", "interessantes", "descontraídas", e por ser "um meio diferente de aprender conteúdos escolares".

Feita essa preparação o pesquisador encaminhou um atividade para observar e registrar alguns elementos da relação que os alunos podem estabelecer com a história a partir da música caipira. A atividade aconteceu no início do mês de julho de 2006 e contou com a participação de uma amostra de trinta e seis (36) alunos. Não houve explicações prévias sobre a música, o pesquisador apenas informou que se tratava da atividade de fechamento de sua

pesquisa de mestrado. A canção escolhida e justificada foi *Inconfidência* (1985), de autoria de Dino Franco e Oswaldo de Andrade; a letra da música, juntamente com um questionário (QUESTIONÁRIO 3), foram previamente distribuídos aos alunos e em seguida foi realizada a audição da canção. O pesquisador relata que a princípio ocorreram algumas vaias que foram contestadas por outros alunos, mas logo em seguida todos os alunos acompanharam a música com a letra; sob alguns protestos, por solicitação de alguns alunos, a música foi ouvida novamente. Ao término da aula os questionários foram recolhidos. O questionário foi constituído das seguintes perguntas principais:

1. Para você, essa música o estimula a lembrar fatos da História do Brasil? Quais?
2. Como os autores da música explicaram esses fatos a você?
3. Essa música ajuda você a explicar o passado?
4. Se tivesse que destacar um trecho da música que ajuda a você a explicar o passado, qual seria? Por quê?
5. No espaço abaixo você pode registrar comentários que deseja fazer sobre o gênero de música que você escutou e sobre o conteúdo dessa canção.

Ao analisarmos juntamente com o pesquisador os resultados, constatamos que nenhum dos trinta e seis (36) alunos conhecia a música e somente dois (02) afirmaram possuírem alguma referências dos compositores. Em contrapartida, todos os alunos fizeram referências à "Inconfidência Mineira" e a "morte de Tiradentes" que aparecem de forma explícita na letra da música; alguns fizeram inferências que, apesar de não constarem na letra, estavam relacionadas com a temática. Quanto à questão de "como os autores explicaram esses fatos", os alunos destacaram que a narrativa apresentada pelos compositores tinham algumas especificidades: "a História do passado em uma melodia"; através de "rimas" e "versos"; reconhecem a presença de uma "ordem cronológica"; faz "referências a líderes [...] mostrando a história como realmente foi"; "conta uma parte da história brasileira"; dentre outras. E por fim, ao questionar os alunos investigados sobre a possibilidade de estudarem história a partir do gênero caipira, a grande maioria disse não gostar do gênero, mas que o conteúdo da canção era facilmente entendido. Embora reconheça que tenha havido por parte de alguns jovens a expressão de recusa ao gênero caipira, Edilson Chaves constata que ao mesmo tempo não deixaram de mencionar a sua riqueza e poder de atração. Duas respostas de alunos atestam a ambiguidade dos efeitos:

"[...] *quanto ao gênero da música eu não gostei, é uma música caipira que faz dar risada, se fosse um outro gênero mais juvenil, como o Rock seria melhor, e os alunos prestariam mais atenção na letra da música* [...] *Esse gênero é o gênero que os velhos gostam, não os jovens, é muito caipira."*

"[...] *A música sertaneja está no meu sangue, minha família vem dessas raízes, minha mãe ouve em casa e eu sou a favor de que a música sertaneja é a verdadeira raiz da música brasileira*."

Fundamentado nessas constatações Chaves reafirma a sua hipótese de trabalho:

> Isso permite afirmar que a música caipira, se presente nos manuais didáticos com uma adequada orientação didática sobre seu sentido e papel na cultura, terá uma aceitação por parte dos jovens que poderão ver, nas canções, documentos que foram produzidos por diferentes gerações anteriores e que poderão se constituir em objetos de investigação para que se ampliem seu conhecimento sobre o passado. (CHAVES, 2006, p. 111).

Fundamentado na concepção de *cultura comum* de Williams, Chaves justifica e reivindica o reconhecimento e a inclusão da música caipira no universo escolar e que seja estudada e discutida como outras culturas. O pesquisador verificou indícios de uma atitude menos preconceituosa por parte dos alunos em relação à MPB; segundo ele, a presença desse gênero nos livros didáticos, geralmente associada ao período da Ditadura Militar, e a valorização da escola por parte dos usos operacionalizados pelos professores, afeta a relação que os jovens estabelecem com a MPB: "mesmo não agradando como música para ser ouvida, há uma compreensão do valor que ela tem na cultura" (Ibid., p. 118). Nessa linha de raciocínio, o pesquisador concluiu que após a atividade com a música caipira, mesmo não agradando enquanto gênero, os alunos foram capazes de reconhecer um "sentido cultural" na música trabalhada. E para finalizar, em suas considerações finais, Edilson Chaves retoma sinteticamente o percurso de sua investigação para defender, justificar e referendar a sua posição contra o preconceito, exclusão e invisibilidade da música caipira nos livros didáticos, no gosto musical de jovens alunos e nas subjacentes possibilidades de usos em aulas de história.

Em uma leitura geral, os resultados obtidos fundamentam as seguintes considerações: a música caipira não se faz presente nos livros didáticos de história investigados; não faz parte dos gostos musicais dos jovens alunos da amostra delimitada; e

não é incorporada como um material histórico significativo nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Chaves, por meio de uma estratégia de pesquisa que foi buscar elementos de identificação na cultura musical dos pais dos alunos, conseguiu reverter parcialmente tal rejeição e não identificação por parte dos jovens em relação ao gênero musical previamente delimitado pelo pesquisador. Apesar de verificar a ausência nos livros didáticos e na cultura musical dos alunos investigados, o autor manteve-se focado em sua posição pelo reconhecimento e inclusão da cultura e da música caipira como uma fonte histórica que pode ser significativa nos processos de ensino e aprendizagem histórica de jovens alunos, e que podem ser reconhecidas como portadoras de significados históricos que merecem ser valorizados na pluralidade da cultura brasileira.

A leitura da dissertação de mestrado de Edilson Aparecido Chaves foi de fundamental importância para este trabalho. Defendida no mesmo ano que o trabalho de Maria Celeste Dinis, o trabalho inaugura no Brasil a linha específica de investigação dos usos da música em aulas de história no campo da Educação Histórica. Sua investigação sobre a presença de letras de música em livros didáticos de História do ensino fundamental foi muito importante para ajudar a corroborar a hipótese de que *a canção popular se faz presente nos processos de escolarização*.

1.1.3 *Rap,* empatia histórica e sofrimeto

Heleno Brodbeck do Rosário defendeu a sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra, Tânia Braga Garcia, no ano de 2009. Intitulada *Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos da periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica,* o autor apresenta na introdução os objetivos principais de sua dissertação:

> [...] verificar se um RAP que trata de assuntos históricos pode estimular algum tipo de empatia histórica em jovens alunos de periferia urbana e, se sim, que tipo de empatia é desenvolvida, bem como avaliar o grau de possibilidade/dificuldade para o desenvolvimento de uma empatia histórica de "realização" (LEE, 2001), entendendo essa empatia histórica como parte do processo de constituição de uma consciência histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992) – considerada aqui como finalidade do ensino de História. (ROSÁRIO, 2009, p. 11).

Rosário também explicita em seu capítulo de introdução uma hipótese de trabalho: o *rap,* assim como outros elementos da cultura dos sujeitos, pode mobilizar "disposições" para a *empatia histórica* do passado; o autor procura de início distinguir e caracterizar "empatia-

disposição" e "empatia-realização": a primeira consiste no reconhecimento que as ações humanas são próprias de um determinado contexto histórico; a segunda representa outro nível de empatia, um passo além que se dá na compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em um determinado contexto. Por outro lado, apesar de se referir ao estudo empírico e de delimitar os instrumentos utilizados (*inquérito fechado*, *inquérito aberto* e *entrevista*) para a produção de dados sobre os "gostos" dos sujeitos investigados e suas relações com o *rap,* somente mais a frente o autor delimita a sua questão de investigação: *um RAP com tema histórico pode estimular algum tipo de empatia histórica em jovens alunos de um setor popular urbano*?

Em relação ao *referencial teórico,* o pesquisador dedica dois capítulos de sua dissertação; no primeiro, traça um breve histórico sobre a reflexão acerca da pesquisa em ensino de história no Brasil, a fim de situar o surgimento de uma nova área de investigação das "ideias históricas" (BARCA, 2005) dos sujeitos escolares, a Educação Histórica. Nessa perspectiva, procura apresentar e mapear o campo para em seguida projetar-se em "um mergulho" em diversos autores com diferentes abordagens na busca da construção de um conceito de "Empatia Histórica". No segundo capítulo, o objetivo foi justificar a concepção teórica adotada para a compreensão do *rap* enquanto um fenômeno visível da cultura juvenil de setores populares; nesse sentido, procurou inteirar-se das formas como o *rap* vem sendo discutido no campo da Educação, em especial da Didática, com vistas a uma Didática da História (RÜSEN, 2007b) pautada nas reflexões de uma aprendizagem a partir da especificidade epistemológica da ciência histórica. Nesse sentido, selecionamos e vamos nos deter em duas categorias eletivas: o percurso teórico da construção do seu imbricado conceito de *empatia histórica,* e as reflexões em torno do *rap* e ensino e aprendizagem histórica.

Segundo Rosário, as pesquisas em torno da *empatia histórica* realizadas no campo da Educação Histórica foram inauguradas e vêm sendo desenvolvidas predominantemente pelos pesquisadores anglo-saxões, vislumbrando o desenvolvimento de uma competência histórica que procura "saber entender – ou procurar entender – o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços." (BARCA, 2005, p. 16). Fundamentado em Peter Lee, identifica primeiramente a *empatia-realização* como "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." (LEE, 2002, p. 20). Heleno retém o "modelo de progressão em Empatia Histórica" desenvolvido por Lee a partir de estudos empíricos realizados com crianças e jovens, e da verificação de que algumas ideias de senso comum presentes de forma predominante nas respostas dos alunos dificultam o

desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, a saber, o presente como referência para o que é considerado "normal" e as "ideias de progresso", sobretudo progresso tecnológico. (LEE, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, Rosário sustenta que a superação do *anacronismo*, entendido como manifestações presentistas do pensamento e de sentimentos em relação ao passado, constitui um dos pressupostos da *empatia histórica.* Nesse ponto o autor enfrenta a discussão sobre as dimensões cognitivas e emocionais da categoria epistemológica delimitada. Para Lee, a *empatia histórica* procura compreender os sentimentos apropriados à determinada situação histórica, sem, no entanto, nós sentirmos os sentimentos sentidos pelos agentes históricos. (LEE, 2002, p. 21). Nessa linha, a empatia histórica é distinta da "empatia emotiva" que limita a compreensão das ações dos agentes no passado, na medida em projeta seus próprios sentimentos do presente nos atores históricos do passado tentando imaginar a situação. (BRYANT & CLARK, 2006). Nessa distinção entre "empatia" e "simpatia", o pesquisador chama ao diálogo o autor O. L. Davis Jr; embora concorde com Lee que a empatia deve ser diferenciada da "simpatia", discorda do pesquisador inglês ao afirmar que a *empatia histórica,* apesar de ser predominantemente intelectual, deve incluir as dimensões emocionais, pois a empatia deve ser pensada como uma meta a ser atingida necessariamente de forma aproximada. (DAVIS Jr., 2001). Nesse sentido, buscando a valorização e não a depreciação dos sentimentos dos alunos em relação aos sujeitos do passado, Rosário articula mais um autor na estruturação de seu constructo teórico, o historiador italiano Ivo Mattozzi (2005) e a ideia de *far sentire la storia*, "fazer a história ser sentida". Nessa perspectiva, segundo Rosário, "sentir a História" remete a duas possibilidades: "sentir" enquanto dimensão emocional da *empatia histórica,* e "sentir" enquanto disposição de interpretação da experiência passada com vias de orientação para a vida prática. (RÜSEN, 1992). Ao final desse percurso que procurou articular diversos autores, Rosário apresenta o seu constructo teórico de conceituação da sua categoria norteadora de *empatia histórica*. Em suma, Rosário parte do conceito de Peter Lee, mas alinha-se com a crítica de Davis que confere uma ênfase à dimensão emocional da disposição empática, o que por sua vez, serviu de conector para dialogar com a noção de "sentir a história" de Mattozzi, e ainda a noção de "anacronismo" de Lourax, sem contar os acenos de possibilidades de diálogo com Rüsen e Dubet. Nessa perspectiva conceitual, a dimensão emocional da empatia histórica "disposicional", entendida como sentimentos dos sujeitos do presente praticados controladamente em relação às situações e sujeitos do passado, constitui um estímulo para o desenvolvimento da empatia histórica "realizacional".

No segundo capítulo teórico, Rosário se propôs a estabelecer relações entre empatia histórica, *rap* e jovens a partir de uma discussão em torno do conceito de *cultura* na perspectiva teórica de Raymond Williams e de suas três categorias definidoras: *cultura ideal; cultura documental;* e *cultura social*. A partir da noção de "tradição seletiva" da cultura, tradição construída e reconstruída historicamente de acordo com a lógica de interesses de cada época, Rosário estabelece uma ponte com Forquin (1992) que se utiliza da ideia de tradição seletiva da cultura para compreender o que ele afirma ser a "seleção cultural escolar". Essa seleção escolar resulta na "cultura escolar", entendida como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados e sistematizados sob os imperativos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão no contexto das escolas. Cultura escolar que é diferente de "cultura da escola", que é a maneira particular com que cada escola lida, regula e transgride a cultura escolar institucionalizada. Rosário utiliza-se das noções de "cultura escolar" e "cultura da escola" para circunscrever a sua pesquisa *na* escola, entendida como "construção social" (EZPELETA & ROCKWELL, 1989). A partir dessas concepções de cultura, escola, e de suas relações, "cultura escolar" e "cultura da escola", o autor articula ainda as noções de "cultura primeira" e "cultura elaborada" de Snyders (1988): cultura primeira é a cultura adquirida fora da escola na experiência direta da vida dos sujeitos; a cultura elaborada é a cultura que a escola tem a tarefa de disseminar, partindo da cultura primeira, mas superando-a na medida em que a cultura elaborada é organizada e sistematizada para a transmissão de elementos que se deseja conservar. Esse segundo percurso teórico, serviu, segundo o autor, para encaminhar o estudo que procurou pensar o *rap* como elemento da cultura primeira dos jovens alunos investigados.

Segundo Rosário, o gênero musical *rap,* sigla que significa *rhythm and poetry,* constitui um dos pilares artísticos do chamado movimento *hip-hop*, o qual engloba, além do ritmo do *DJ* (*disc-jockey*) e da poesia do *MC* (*master of ceremonies*), outros dois elementos, o *grafite*, expressão plástica, e o *break,* a dança. Esse movimento nasceu no final dos anos 1960 e difundiu-se na década seguinte nos guetos de Nova Iorque e Los Angeles. A cultura *hip hop* reverberou mais tardiamente no Brasil, efetivamente na década de 1990, disseminando-se principalmente nas periferias urbanas brasileiras, causando efeitos e mudanças na cultura juvenil vivenciada nas periferias. (HERSCHMANN, 2000). Ao se referir especificamente à cultura juvenil, Heleno volta a dialogar com os "pressupostos teórico-metodológicos" que fundamentam a concepção de juventude assumida na investigação, enquanto uma construção social e histórica que varia de acordo com especificidade de cada grupo no tempo e espaço. Referenciado em Goedert (2005), Valanzuela (1999), Sposito (2006), Margulis (1996), e

Camacho (2004), o autor concebe a condição juvenil como uma categoria flexível resultado de articulações sociais e culturais complexas, na qual as variáveis biológicas, geracionais, de classe, gênero, e outras, estabelecem um campo de relações entre o mundo adulto e infantil em um tempo de espera mais ou menos prolongado: um "tempo livre" que assume significados diferentes dependendo da condição de classe.

Nessa linha de raciocínio, o autor identifica que o fenômeno do *rap* vem ganhando espaço na pesquisa educacional no que se refere às estratégias de ação política e de educação dos jovens proporcionadas a partir do contato com o movimento *hip-hop*, citando como exemplos as pesquisas de Gonçalves (2001), Lindolfo Filho (2002), Siqueira (2004), Santana (2005) e Alves (2008). Rosário relativiza a "visão míope da escola" (CAMACHO, 2004), a "invisibilidade" do jovem na vida escolar, ou seja, a incapacidade da escola de enxergar o aluno como um jovem; no caso da sua investigação, as diferentes formas de expressão juvenil são, segundo seu ponto de vista, visíveis aos olhos dos educadores e muitas vezes são levadas em conta na preparação das aulas. Tendo como base o *rap* como um elemento significativo, e em certa medida, visível da cultura primeira dos jovens alunos de setores populares, o pesquisador encaminhou a discussão sobre a inserção do *rap* nas aulas de história.

Ao observar os relatos de experiência com o *rap* nas aulas de história contidos no livro *Rap e educação, rap é educação,* relatos informais de professores, e a partir da sua própria experiência, o pesquisador constata certa familiaridade com o gênero por parte de professores que trabalham em escolas de setores populares de grandes centros urbanos, por se tratar de um gênero musical que faz parte da *cultura primeira* dos jovens da periferia. Entretanto, adverte que a utilização de um elemento que o professor considera relevante na cultura primeira do jovem em aulas de história, por si só, não garante o desenvolvimento de um conhecimento histórico por parte do aluno. Primeiramente, Rosário procura desconstruir a ideia de que a eficácia da aprendizagem depende do uso pelos professores de diferentes e inovadores recursos no processo de ensino tornando assim a aula mais atrativa e interessante, o que segundo o autor, caracteriza as "abordagens psicológicas" dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor considera o *rap* um "recurso didático inovador", entretanto, propõe uma abordagem teórica do problema a partir da relação de "cognição histórica" estabelecida entre os sujeitos alunos e o *rap.* Nesse ponto do trabalho o autor apresenta uma questão de investigação: "será que o RAP, como vem sendo usado nas aulas de História, tanto por professores anônimos como pela professora que relatou a experiência no livro citado, tem contribuído para a construção do conhecimento *histórico* nas aulas de História?" (ROSÁRIO, 2009, p. 42).

O autor esboça um diálogo com as concepções do historiador Jorn Rüsen (2001), ao situar o conhecimento histórico nas aulas de história na especificidade própria do conhecimento histórico científico; nesse sentido, a finalidade maior da aula de história consiste no desenvolvimento de um "pensamento histórico" referenciado na ciência da história para a orientação da vida prática do aluno. Nesse sentido, apesar de reconhecer no *rap* um recurso de interesse por parte dos alunos, na medida em que dá visibilidade à cultura fora dos muros da escola, Rosário ressalta que o foco do seu estudo não foi simplesmente valorizar o *rap* como estratégia de ensino, mas "a análise dos efeitos especificamente históricos que o RAP provoca nos sujeitos da pesquisa". Somente depois desse percurso teórico relacionado ao seu objeto, é que o autor expõe explicitamente a sua questão de investigação nessa transição entre os capítulos teórico e metodológico: "um RAP com tema histórico pode estimular algum tipo de empatia histórica em jovens alunos de um setor popular urbano?" (ROSÁRIO, 2009).

Rosário explicita os pressupostos do referencial metodológico adotado na perspectiva da "cognição histórica situada" (BARCA, GAGO, 2001); fundamentado em Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (1990) e em Garcia (2007), a investigação pautou-se em pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa em um estudo *em* caso. Na intenção de compreender as relações entre o *rap* e a *empatia histórica*, o estudo empírico teve como sujeitos da investigação jovens estudantes de oitava série do ensino fundamental, com idades entre 13 e 16 anos, de uma escola da rede estadual de ensino localizada em um município da região metropolitana da cidade de Curitiba e que atende cerca de mil (1000) alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, escola na qual o pesquisador em questão já tinha trabalhado como professor.

O estudo empírico foi realizado em duas etapas; a primeira consistiu em verificar se o *rap* fazia parte da cultura primeira dos sujeitos investigados. Para isso, foi realizado um *estudo exploratório* em novembro de 2007, cujo instrumento utilizado foi um questionário que tinha por objetivo fazer um "mapeamento cultural" dos jovens alunos investigados, fundamentado em instrumento similar elaborado na pesquisa de Chaves (2006). Em uma amostra constituída por vinte e seis (26) alunos, no tópico *o que costumavam fazer quando não estavam estudando,* dezessete (17) alunos relataram que ouviam música, quinze (15) estar com amigos e catorze (14) assistir TV; dentre os gêneros musicais de sua preferência, destacaram-se "RAP/Hip Hop internacional", "Dance", "Pop", "RAP nacional", "Samba/Pagode", obtiveram as notas mais elevadas; por outro lado, os gêneros "Caipira", "Sertanejo" e "Vanerão", foram os mais depreciados pelos jovens investigados.

A segunda etapa do estudo de campo, desenvolvida em novembro de 2008 teve como base o estudo realizado na primeira etapa, cujos resultados apontaram a necessidade de pequenos ajustes no instrumento de investigação. O questionário foi respondido por trinta e cinco (35) alunos de uma oitava série do ensino fundamental, sendo que a grande maioria era constituída por alunas com média de idade em torno de quatorze (14) anos de idade. No que diz respeito aos interesses da atual investigação, selecionamos os tópicos que se referem aos gêneros musicais de preferência da amostra investigada. Dentre os "gêneros mais apreciados" destacaram-se "Dance", "Pagode", "Funk", "Reggae", "Rap/Hip Hop Internacional", "Axé Music", "Rap/Hip Hop Nacional"; dentre os "gêneros mais rejeitados", "Clássica/Erudita", "Caipira", "MPB", dentre outros.

A partir das informações trazidas pelo mapeamento de elementos culturais dos "jovens alunos sujeitos da pesquisa", o pesquisador pode afirmar que o *rap* constituía elemento significativo da cultura primeira dos jovens investigados, o que acenou a possibilidade de continuidade do estudo empírico. O próximo passo foi analisar se algum "RAP que tratasse de assuntos históricos" faria os alunos se relacionarem com o passado. Nesse sentido, foi escolhida a "canção" "Uns Guerreiro" (2005), do *rapper* Rappin Hood, de um disco coletânea de *rap* nacional do acervo do pesquisador, e justificada por possuir "uma letra com elementos muito comuns a outros RAPs e sua temática se concentrar na escravidão africana no Brasil e suas consequências." (ROSÁRIO, 2009). Definida a canção, o instrumento de pesquisa foi elaborado com cinco questões abertas nas quais tinham como intuito básico verificar se, "ao ouvir e ler a letra" do *rap* algum aluno faria algum movimento em direção ao passado e, em seguida, no caso de se verificar a presença desse movimento, verificar de que maneira o aluno expressaria essa relação.

O pesquisador levou um "rádio toca-cd portátil" para sala de aula e após explicar a importância da participação dos alunos e das suas respostas para a realização da sua pesquisa, os alunos escutaram o *rap* escolhido. O pesquisador ressalvou que a "letra do RAP" teve um papel preponderante diante de outros elementos da canção, mas que a valorização da letra não significou reduzir a canção à letra, já que os alunos ouviram o *rap "*por duas vezes". A amostra foi constituída por trinta e um (31) alunos. Eis as questões do instrumento de investigação:

1. A letra desse RAP te faz estabelecer algum contato com o passado? Como?
2. Ouvindo esse RAP, que explicações você pode dar sobre a História do nosso país?
3. O que você pensa sobre o passado do Brasil ao ouvir esse RAP?

4. Na sua opinião, quem são ‘uns guerreiro’ de que o autor do RAP fala?
5. Para você, que tipo de ligação entre o passado e o presente esse RAP sugere?

Em relação à primeira questão, dezoito (18) alunos responderam que “sim”, remetendo os seus comentários “ao tempo da escravidão africana no Brasil”, e doze (12) responderam não, sendo que dez (10) não justificaram a sua resposta, o que segundo a hipótese do pesquisador, foi respondido dessa forma para “não ter que dar explicações sobre suas respostas”. Em relação à segunda questão, a categorização realizada sobre as respostas apresentou os seguintes resultados: “há sofrimento hoje” (07); “houve muito sofrimento no passado” (05); “havia escravos” (05); “antes era ruim e hoje está melhor” (03); “antes era ruim e hoje continua ruim” (03); “o povo é guerreiro” (02); dentre outras respostas. Com relação à terceira questão: “o sofrimento dos negros e escravos” (19); “havia escravos” (03); “o Brasil era ruim” (03); “Nada” (02); dentre outras. Em relação à quarta questão: “Os negros” (15); “a comunidade da favela” (05); “os brasileiros e a população” (04); “nós” (03); dentre outras respostas com menor incidência. E por fim, em relação à quinta questão: “racismo/preconceito” (07); “comparação entre o capitão do mato e a polícia” (05); “a situação do Brasil está melhor” (04); “liga às ações futuras” (02); dentre outras.

Após a análise dos resultados, Rosário retoma uma discussão teórica fundamentada em Barca (2000), Aróstegui (2006), Topolsky (1985), Dray (1969) e Collingwood (1986), procurando distinguir a explicação das *intencionalidades das ações* e as *ações intencionais* dos sujeitos históricos, no sentido de melhor compreender as respostas dos alunos investigados às questões colocadas. O pesquisador constatou a partir das análises preliminares do “questionário aberto”, que os alunos, quase em sua totalidade, apresentaram respostas generalizantes em relação aos sujeitos históricos: “os negros”, “os escravos”, “o povo”. Nessa perspectiva, Rosário encaminhou a quarta parte do estudo empírico por meio da realização de seis (06) entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas no anexo do trabalho, e que consistiu em confrontar os alunos com suas respostas na intenção de entender melhor os significados atribuídos no sentido de abordar as generalizações efetuadas.

Em linhas gerais, o pesquisador constatou, com a orientação da banca de qualificação da sua dissertação de mestrado na interpretação dos dados produzidos, que os alunos investigados estabeleceram certa relação com o passado, entretanto, o reconhecimento de ações de sujeitos do passado, um pressuposto para a empatia histórica, não se mostrou evidente à luz da construção teórica até então realizada. Nesse sentido, o autor desenvolveu um último capítulo intitulado *Didática da História e experiência social dos jovens*

pesquisados: a história sentida, que apontou aspectos que sinalizaram a necessidade de novos estudos para aprofundamento do tema. Segundo as indicações da banca de qualificação, uma hipótese produtiva para a empatia histórica estaria na noção de *sofrimento*, na medida em que por meio dessa noção os jovens pareciam compreender a relação de exploração entre sujeitos, em outro tempo. Nesse caso, a ida ao passado daqueles jovens teria se dado pela *experiência*, o que abriu um horizonte de possibilidades para a reflexão sobre os jovens alunos, o *rap* e a empatia histórica.

Nessa perspectiva, o pesquisador justificou a retomada da discussão teórica com o objetivo de enfatizar o olhar sobre a investigação à luz da categoria *experiência social*, na perspectiva da *sociologia da experiência* de François Dubet (1994) e na perspectiva histórica de Thompson (1981). Desse modo, a categoria *experiência social* foi avaliada pelo pesquisador como de grande valor para se pensar o modo como os alunos sujeitos da pesquisa se relacionaram e vivenciaram a sua realidade, assim como também projetar reflexões de como a vida experimentada por aqueles jovens, junto com o estímulo proporcionado pelo *rap*, pode contribuir para um determinado tipo de relação com o passado.

Partindo dessas premissas, o pesquisador retomou os dados da pesquisa de campo com a intenção de examinar a empatia histórica à luz da experiência social dos sujeitos investigados. Nessa perspectiva, a experiência social dos sujeitos, jovens alunos do ensino fundamental de uma escola pública localizada na periferia da região metropolitana de uma cidade do sul do Brasil, interferiu significativamente no modo como eles se relacionaram com o passado e experimentaram a possibilidade de *empatia histórica*. A categoria *experiência social* ganhou relevância para a investigação, pois o sofrimento dos sujeitos também pode ser pensado empaticamente: os jovens alunos pesquisados deram grande relevância à impotência de ação dos sujeitos do passado diante das condições a eles impostas. Ao se pensar a experiência social dos jovens investigados, o autor pode concluir que a alienação, a impossibilidade de os sujeitos do passado serem autores das suas vidas, foi experimentada de alguma forma por aqueles jovens. Nesse sentido, o sofrimento resultante da condição de jovens de periferia urbana pareceu ser um elemento importante a ser levado em conta na forma como eles experimentaram e se sensibilizaram em relação ao passado, a partir da relação estabelecida a partir da experiência, e não apenas pelo reconhecimento da intencionalidade de ações de "homens históricos".

Segundo o pesquisador, a experiência da condição juvenil de jovens de setores populares foi determinante para que eles se sensibilizassem historicamente a partir da experiência do sofrimento, potencializada pela característica do gênero *rap* que tematiza o

violento cotidiano juvenil dos bairros populares da periferia. Nesse sentido, o autor propôs pensar didaticamente o *rap* nas aulas de história, como um meio para abordar a temática do *sofrimento* enquanto conteúdo a ser estudado historicamente; a sensibilidade ao sofrimento manifestada por parte dos alunos investigados por meio da leitura e escuta do *rap* selecionado, foi mobilizada pela própria experiência social concreta dos sujeitos. O autor inferiu que o *rap,* enquanto elemento significativo da cultura primeira dos sujeitos da pesquisa, assim como de muitos jovens alunos das periferias urbanas brasileiras, demonstrou "potencial histórico" para as aulas de história, e levou os alunos a compreender o sofrimento cotidiano como uma "evidência histórica". Nessa perspectiva, a relação empática estabelecida pelos alunos com os sujeitos do passado por meio do "sentir" trouxe elementos para se pensar o trabalho do professor de história em sala de aula, no que concerne à escolha dos materiais a serem utilizados, na medida em que alguns temas podem gerar maior sensibilidade histórica em relação à experiência social dos sujeitos alunos.

Em suma, Rosário procurou fundamentar teoricamente e empiricamente a sua hipótese de trabalho: o *rap,* enquanto elemento significativo da cultura primeira de jovens alunos de classes populares das periferias urbanas brasileiras pode mobilizar a *empatia histórica* dos sujeitos históricos. Em outras palavras, a experiência social dos sujeitos do presente determina as formas de pensar e sentir a experiência histórica dos sujeitos do passado. Nesse sentido, o *rap,* enquanto gênero musical que narra os *sofrimentos* e *resistências* da juventude das periferias urbanas do Brasil e do mundo pode constituir uma ponte relevante entre o passado e presente, portanto um meio significativo para o ensino e a aprendizagem histórica desses mesmos jovens.

Em linhas gerais, Heleno Brodbeck Rosário em sua dissertação de mestrado teve como fios condutores do trabalho as categorias epistemológicas *empatia histórica* e *experiência social,* o gênero musical *rap,* enquanto gênero significativo da cultura primeira de jovens alunos da periferia urbana, e em decorrência desse pressuposto, teve como público alvo da sua investigação, jovens alunos da série final do ensino fundamental de uma escola pública da periferia da região metropolitana da cidade de Curitiba.

O que se pode apreender desse percurso teórico e metodológico, é que, se tratando de uma pesquisa educacional de natureza qualitativa, muitas vezes o aprofundamento teórico preliminar para a configuração da categoria histórica epistemológica central, quando descolado do diálogo permanente entre teoria-empiria, pode demonstrar-se insuficiente quando confrontada com os dados que emergem da pesquisa empírica. A imbricada construção da categoria norteadora de *empatia histórica* por meio do diálogo entre diversos

autores, não se demonstrou eficiente quando confrontada com os dados que emergiram do estudo empírico, levando o pesquisador, a partir dos caminhos indicados pela banca de qualificação, a redimensionar a sua categoria central na perspectiva das noções de *experiência social* e *sofrimento.* Rosário considerou e ouviu o que emergiu dos dados empíricos e demonstrou a flexibilidade no sentido de redimensionar as suas categorias de análise para corroborar ou modificar a sua hipótese de trabalho: o *rap* enquanto elemento significativo da cultura primeira de jovens alunos das periferias urbanas pode mobilizar a *empatia histórica* a partir da *experiência social* desses mesmos jovens.

A título de conclusão deste subcapítulo, podemos apreender da revisão de literatura sobre os usos da música nas aulas de história, na perspectiva da Educação Histórica e dos interesses cognitivos da investigação, alguns pressupostos norteadores:

1. Existem carências e demandas por uma *literacia histórica* de professores e, por consequência, de alunos de história para o uso, tratamento e interpretação de fontes musicais que sejam adequadas à especificidade, complexidade e unicidade da linguagem cancional, apropriada enquanto *evidência histórica* na perspectiva da aprendizagem histórica situada na ciência da história e nas situações reais, concretas e específicas de ensino e aprendizagem histórica;
2. A canção popular, independente do gênero musical, seja canção engajada, música caipira/sertaneja ou *rap*, constitui uma estratégia que pode despertar o interesse e a motivação de jovens alunos para a aprendizagem histórica na medida em que rompe com os modelos tradicionais de ensino. Entretanto, perspectivamos que os processos de ensino e aprendizagem histórica podem se tornar mais significativos do ponto de vista dos alunos, quanto mais se aproximarem da *cultura musical primeira* dos jovens;
3. Todavia, essa *cultura primeira* advinda da *cultura de massa* não constitui um fim em si mesmo, mais um meio para se avançar em direção a uma *cultura elaborada,* representada pelos processos didatizantes da escolarização, e no caso específico, a partir dos fundamentos epistemológicos da ciência da história, das situações concretas de ensino e aprendizagem histórica, e da complexidade da linguagem cancional em seus diversos gêneros que também lhe conferem certas particularidades que devem ser levadas em conta em uma abordagem produtiva.

Nesse sentido, a revisão de literatura operacionalizada a partir da leitura das três dissertações de mestrado, foi de fundamental importância para a concretização dos alicerces

do construto teórico que pretende justificar as nossas hipóteses de trabalho sobre os usos da canção popular como fonte histórica nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Após essa retrospectiva das trajetórias de outras pesquisas realizadas sobre os usos, apropriações e interpretações da música em aulas de história que abriram um sulco de investigação no campo da Educação Histórica, podemos agora apresentar o nosso próprio processo e percurso de construção conceitual do objeto canção em suas relações como o ensino e a aprendizagem histórica.

1.2 ENTRANHAMENTO VERSUS ESTRANHAMENTO: DA LEITURA HISTÓRICA DA CANÇÃO À APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA CANÇÃO

O objetivo deste subcapítulo é descrever de forma um pouco mais densa o percurso vivencial, teórico e metodológico de construção conceitual do objeto de investigação; tal percurso subdivide-se em duas tríades sequencias que desembocam no presente epistemológico da investigação: na primeira, a experiência de sala de aula, a especialização e o mestrado; na segunda sequência, o estudo exploratório *Fado Tropical* e o estudo piloto *Aprendi a pensar que música também é história,* subsumidos no estudo principal da tese em educação. Em suma, o capítulo abrange a trajetória que vai da proposição de uma *leitura histórica da canção* até a configuração de perspectivas de aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas e escrituras de *protonarrativas da canção*.

1.2.1 Da experiência primeira em sala de aula à proposição de uma leitura histórica da canção

Como vimos, a música surgiu primeira na infância por meio do violão e da MPB; na adolescência a formação da primeira banda na época da escola técnica em Curitiba, no início da fase adulta uma segunda banda na época da universidade em Rio Grande, e na fase adulta, de volta a Curitiba, a criação, produção e divulgação de dois CDs autorais. A História aconteceu por influência das aulas de um professor de cursinho pré-vestibular, professor Edir, a quem procurei para conversar quando tomei a decisão de abandonar o curso de Engenharia Civil e fazer um novo vestibular para o curso de História. Ficamos amigos e na convivência informal pude ouvir as suas interessantes preleções a partir de uma concepção marxista da história, o que certamente influenciou a minha formação inicial. No segundo ano de curso arranjei o meu primeiro "emprego" como professor em um curso supletivo e posteriormente

trabalhei ao longo do curso em uma escola congregacional ministrando aulas de história para o ensino fundamental.

No início dessa experiência em sala de aula como professor, não utilizava a música nas aulas. Em um esforço de rememoração, lembro-me que a primeira canção que utilizei de forma planejada em sala de aula, já de volta a Curitiba, foi *Imigrant Song,* do Led Zeppelin, por meio do acesso a uma letra traduzida para o português com alguns *links* explicativos em uma edição da revista *Bizz*, e que tratava do tema relacionado às *invasões bárbaras*. O uso da música nas aulas de história começou efetivamente quando, em uma situação de desafio profissional em uma nova escola, espontaneamente comuniquei a uma turma do ensino médio que iria compor um *rap* sobre o conteúdo histórico que estava desenvolvendo, no caso, *Roma Antiga.* Assim criei a primeira *canção didática,* o *Rap Roma,* que obteve uma resposta positiva da turma em questão, incentivando-me a prosseguir. A partir de então, compus outra canção didática, o *Reggae Egito,* "considerado o meu maior sucesso junto aos alunos", além de *paródias* tais como *Paródia do Homem Primata,* a partir da música dos Titãs, e *Paródia dos Argonautas,* a partir de uma canção de Caetano Veloso, sem contar o uso de "músicas consagradas" e recorrentemente utilizáveis como, por exemplo, *Mulheres de Atenas* [8]*,* de Chico Buarque e Augusto Boal, Em resumo, a minha experiência de uso da música na aula de história, consistiu na criação de canções didáticas que sintetizavam o conteúdo histórico de forma musical e participativa, na criação de *paródias* de músicas conhecidas substituindo a letra da música original pelo conteúdo histórico sintetizado, e no uso de músicas populares tradicionalmente utilizadas por professores e incluídas de forma ilustrativa nos manuais didáticos de história. Provavelmente, trata-se de um procedimento recorrente e utilizado por diversos professores de história e de outras disciplinas que caracteristicamente utilizam-se da música para diversos fins, tais como línguas estrangeiras, língua portuguesa e educação física e artística.

Nessa perspectiva intuitiva e pragmática, a música, assim como a diversificação em direção a outras linguagens tais como cinema, teatro e humor, costurados pela tecnologia multimídia, eram utilizadas exclusivamente como recurso didático atrativo para tentar superar o desinteresse e a indisciplina dos alunos nas aulas de história que, em função do foco centrado no vestibular, consistia na reprodução acelerada de uma grande quantidade de conhecimentos prontos, acabados e sem sentido; conteúdo que deveria ser "decorado" com a

[8] Tanto as canções *Os argonautas*, quanto *Mulheres de Atenas* foram referenciadas pelos jovens alunos quando perguntados "sobre o que lembravam acerca do uso de música em aulas de História", segundo dados apresentados pela pesquisa de Chaves (2006).

finalidade última de acertar o maior número de questões objetivas de múltipla escolha ou somatória e assim "passar no vestibular!". As condições de vida, trabalho e salário, associadas a uma concepção pedagógica conteudista (não necessariamente criticável em relação ao conteúdo em si, mas em sua forma direcionada ao vestibular), além da frustração de expectativas e do benéfico desencantamento de ilusões, levaram-me à decisão de voltar a estudar com vistas à realização de um mestrado. A realização da Especialização em Leitura de Múltiplas Linguagens na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 2004 representou essa escolha por mudança em direção aos estudos e à pesquisa: da prática à teoria para depois voltar da teoria à prática.

Uma leitura da canção: a ideia de imperialismo na música do Mundo Livre s/a [9], consistiu na construção e aplicação de uma proposta teórico-metodológica de leitura da canção, fundamentada nos pressupostos da *estética da recepção* e de procedimentos teórico-metodológicos advindos do debate historiográfico da canção, apropriados para a análise da especificidade e complexidade da linguagem cancional [10]. Foi utilizada como fonte documental, a música *Samba Esquema Noise*, do disco homônimo de estréia lançado em 1994 pelo Mundo Livre s/a*,* banda pernambucana liderada pelo cantor e compositor Fred Zero Quatro, que, juntamente a Chico Science, organizou um dos movimentos mais significativos da música popular brasileira contemporânea, o Mangue Beat. Por meio da representação da ideia de "imperialismo" em uma canção do Mundo Livre s/a, a monografia teve como principais objetivos estabelecer e compreender as relações entre música popular brasileira e conhecimento histórico. Na ocasião, as questões de investigação foram as seguintes:

1. Quais os modos de ler-ouvir o documento-canção de música popular brasileira em suas relações com o conhecimento histórico? Como estabelecer e compreender as relações entre música e história?
2. Como abordar o documento-canção enquanto fonte histórica? Como recepcionar o documento-canção enquanto obra estética?

[9] AZAMBUJA, Luciano de. **Uma leitura da canção: a ideia de imperialismo na música do Mundo Livre s/a**. 2005. 114 f. Monografia (Especialização em Leitura de Múltiplas Linguagens), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

[10] Procurei manter o repertório de conceitos e o estilo linguístico utilizado à época da investigação, já que se trata de uma espécie de revisão de literatura do meu próprio percurso teórico e metodológico.

3. Como estabelecer um diálogo entre História da Literatura, na perspectiva da recepção, e História da Música Popular Brasileira, na perspectiva da análise da canção?

A monografia possibilitou um primeiro contato com o debate historiográfico sobre as relações entre música popular brasileira e história. Grande parte da história da música popular brasileira de até então, tinha sido escrita por críticos, jornalistas, diletantes e amadores, que, distantes das universidades e das investigações acadêmicas, produziram uma:

> [...] historiografia da música marcada por um paradigma historiográfico tradicional, associado àquela concepção de tempo linear e ordenado, em que artistas, estilos e escolas sucedem-se mecanicamente, refletindo e reproduzindo uma postura conservadora no quadro da historiografia contemporânea. (MORAES, 2000, p. 210).

Moraes diagnosticava que apesar do considerável crescimento e a diversidade da produção acadêmica inspirada pela "História Nova", que passou a reconhecer academicamente temas marginalizados como as pesquisas sobre música popular, ainda não significava uma colaboração concreta no aspecto quantitativo e qualitativo na área da história cultural. O uso da canção popular urbana como fonte, continuava bastante restrito e precário, e aparentemente ainda mantinha o *status* de segunda categoria no universo da documentação.

Marcos Napolitano, por sua vez, apontava no seu livro *História & Música*, que vinha tornando-se comum a utilização da canção, "seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino das humanidades em geral" (NAPOLITANO, 2002, p. 32). Napolitano também associava a busca da história por novos objetos, documentos e abordagens, a partir do final dos anos 1980, com a ampliação da pesquisa histórica sobre o fenômeno da música popular, obrigando os historiadores e os currículos dos cursos de história a incorporarem a questão do "documento-canção" como parte das discussões teórico-metodológicas, abordando a canção enquanto documento e fonte de pesquisa, mas também como nova linguagem que interage no campo da política e da cultura. Ao identificar a importância da canção popular na produção cultural brasileira, Napolitano sustenta que "a música popular constitui um grande número de documentos históricos para se conhecer, não apenas a história da música brasileira, mas a própria História do Brasil, em seus diversos aspectos." (2002, p. 98).

Napolitano procurou sistematizar e propor um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos de análise da canção, que contribuíram para explicitar as relações entre os sentidos mobilizados pela música e o contexto histórico, no qual a canção foi criada,

produzida, transmitida e recepcionada. Em outras palavras, sistematizou problemas e procedimentos que ajudem a compreender as relações entre música e história, o historiador e o documento-canção, e a indissociabilidade da letra e da música na construção histórica de sentidos da canção. Segundo o autor (2002, p. 101), é do "cotejo da obra/fonte histórica com o pensamento historiográfico que emerge em torno dela é que podemos redefinir a relação entre música e história". O historiador apontava que um dos grandes desafios da pesquisa histórica de então, eram as formas de recepção e apropriação das canções pelos grupos sociais. O autor identificou as dificuldades em superar tal desafio, caracterizadas pela precariedade e ausência de uma discussão metodológica mais apropriada. Visando apresentar uma solução parcial aos problemas delimitados é que propusemos na ocasião um diálogo entre esses pressupostos historiográficos de análise da canção e a fundamentação teórica da estética da recepção que, apesar de se referir à literatura, podiam se adequar à especificidade da linguagem cancional. A música popular, assim como a literatura, constitui uma linguagem artística que demanda a dupla contemplação estética e histórica proposta pela estética da recepção de Jauss e Iser.

Hans Robert Jauss abriu o semestre letivo do ano de 1967, na Universidade de Constança, Alemanha, parafraseando um questionamento do historiador Friedrich Schiller, com a palestra denominada "O que é e com que fim se estuda a história da literatura?". Jauss se propunha a reabilitar a disciplina em crise após ter predominado no século XIX, fundamentando os currículos escolares. A hegemonia do estruturalismo nos anos 1960 convertera a história da literatura em uma disciplina desatualizada e em vias de extinção. Buscando as raízes dessa mudança, Jauss lançou um olhar retrospectivo e crítico voltado para a historiografia e constatou os seus equívocos. Utilizando-se de fundamentos da teoria da história e partindo da ideia central sobre a tarefa do historiador de Gervinus, Jauss defendia que o historiador da literatura somente tornava-se um historiador de ofício "quando investigando o seu objeto encontra aquela ideia fundamental que atravessa a própria série de acontecimentos que ele tomou por assunto, neles manifestando-se e conectando-os aos acontecimentos do mundo." (JAUSS, 1994, p. 32).

Jauss não considerava a história clássica da literatura uma história de fato, pois se movia numa esfera exterior à dimensão histórica e falhava na fundamentação do juízo estético que seu objeto demanda. Visando compreender a sucessão histórica das obras literárias, estabelece uma nova relação entre a *contemplação histórica* e a *contemplação estética* da literatura, realizando uma crítica às limitações e se apropriando criativamente das contribuições do formalismo e do marxismo. Em relação ao marxismo, criticou a teoria do reflexo que fundamenta o nexo da literatura no seu espelhamento da realidade social; porém,

identifica a contribuição do conceito de *função social da literatura*, já colocada pela escola formalista. Em relação ao formalismo, critica a renúncia consciente ao conhecimento histórico, na medida em que desvincula a obra literária de todas as condicionantes históricas; mas reconhece a importância do conceito de *percepção artística* e dos princípios da diacronia e suas noções de gênero e séries literárias.

Nessa linha de raciocínio, Jauss (1979, p. 35) propõe que "à história da literatura compete levar em conta a recepção". A finalidade é refletir sobre o modo como as obras foram lidas e transmitidas, procurando saber por que elas permaneceram ou que valores tiveram, *elevando o leitor a uma posição privilegiada* dentro dos estudos literários. Jauss inverte a formulação, ao afirmar que, se as obras são lidas, é porque são compreendidas; portanto têm sentido para uma época, um grupo social ou um gênero:

> E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação do seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1979, p. 103).

Nessa perspectiva, só é atribuído valor estético aquilo que tem significado histórico, ou, só tem significado histórico aquilo que é atribuído valor estético, considerando um determinado horizonte cultural de uma época. Em outras palavras, só permanece esteticamente o que tem significado histórico; só tem significado histórico o que permanece esteticamente, ou ainda, *só fica o que significa*, *só significa o que fica*. Por justamente propor uma relação dialógica entre a *recepção* e o *efeito*, entre a *contemplação estética* e *contemplação histórica*, entre o *texto* e o *leitor*, a teoria estético-recepcional constituiu uma ferramenta teórico-metodológica apropriada para a análise de outras linguagens, e dentre elas, propusemos a canção popular.

Foi a partir da articulação entre a teoria estético-recepcional, também apropriada para análise dos parâmetros poéticos da canção, ou seja, a letra da música, e os pressupostos teóricos e metodológicos de uma abordagem histórica da canção, é que propusemos na ocasião *buscar a compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética*, ou em outras palavras, compreender o caráter estético da música popular brasileira em sua historicidade específica. Na contemplação histórica buscou-se situar e identificar a historicidade da canção dentro do horizonte cultural e político no qual emergiu, confrontando

o conceito historiográfico do imperialismo com a representação da noção apresentada na música. Na contemplação estética, foi realizada a recepção da canção a partir da leitura-audição articulada da letra e música, priorizando o papel do leitor, a construção do sentido e o juízo estético que o objeto demanda.

Nesse diálogo entre música, história e literatura, adotamos como ponto de partida e elemento estruturador do desenvolvimento sequencial da pesquisa, "as três categorias fundamentais da fruição estética, os três conceitos da tradição estética que sempre encontramos na retrospectiva sobre a história do prazer estético: *poiesis, aisthesis e katharsis"* (JAUSS, 1979, p. 87). Na *poiesis* (produção), procurou-se, situar o autor e a sua criação artística no tempo e no espaço, no movimento musical e no contexto, no qual a canção foi produzida, transmitida e recebida. Na *aisthesis* (recepção), foi realizada a experiência estética receptiva do documento-canção. Através de uma leitura-audição individual, procurou-se captar a expectativa e intenção da canção, através da análise dos parâmetros poéticos, musicais e técnicos. E por último, na *katharsis* (comunicação) pretendeu-se concretizar a função comunicativa da experiência estética, a interpretação do documento-canção; o ato de compreensão da multiplicidade dos sentidos e significados do diálogo da letra e música. O sentido foi refletido na dupla perspectiva do documento-canção: no seu aspecto histórico e no seu aspecto estético. No aspecto histórico, relacionando-o ao conhecimento histórico-conceitual do "Imperialismo" e a sua própria historicidade específica; e no aspecto estético realizando o juízo de valor artístico da obra musical. Entendia-se sentido a partir da perspectiva apresentada por Iser, como um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido preexistente a leitura: "efeitos e respostas não são propriedades nem do texto nem do leitor; o texto representa um efeito potencial que é realizado no processo de leitura." (ISER,1972, p. 49). Para a realização desse papel, Iser insiste naquilo que ele chama de *repertório*, entendido como conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à leitura, e que Jauss denomina de *horizonte de expectativa*, aqui entendido como conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor num dado momento. Em outras palavras, *repertório* ou *horizonte de expectativas* constitui o conjunto de normas, convenções e códigos de interpretação literária e extraliterária de um leitor.

Ao abordar os três fundamentos básicos da experiência estética (autor, texto e leitor) e adaptá-los às especificidades da canção, desdobrou-se cada um desses fundamentos em diversas instâncias diacrônicas o que permitiu realizar um corte sincrônico, dentre múltiplos possíveis, procurando assim articular essas diversas instâncias pelo fio condutor da ideia de

"imperialismo". Avaliamos à época que a canção selecionada para a leitura, *Samba Esquema Noise* do Mundo Livre s/a, tinha valor histórico na medida em que demonstrou ser adequada para a representação simbólica da sociedade capitalista, das subjacentes manifestações do fenômeno do "imperialismo", bem como das formas de resistência ao discurso hegemônico, constituindo um objeto significativo para ser apropriado pelos historiadores e professores de história e utilizada enquanto fonte documental para a pesquisa e para o ensino de história, contribuindo assim para a compreensão das relações entre o música popular brasileira e conhecimento histórico. Buscar a compreensão histórica do documento-canção, tendo como veículo a experiência estética do ler-ouvir, pressupõe que a linguagem musical na sua complexidade e especificidade, pode ser interpretada de uma forma apropriada e produtiva a partir de uma perspectiva interdisciplinar almejada pela monografia de especialização: Leitura, MPB e História.

A monografia consistiu em um modesto esboço de reflexão e aplicação de uma proposta de *leitura da canção,* ponto de partida para a continuidade e aprofundamento que desejavam ser realizados no mestrado. Apesar de embates, conflitos e desvios de rota, com resiliência e determinação, por fim, consegui superar e realizar o que tinha perspectivado inicialmente: dar continuidade ao trabalho iniciado, aperfeiçoar e estruturar uma proposta de *leitura histórica da canção* por meio da operacionalização de uma nova prática de leitura das canções do Mundo Livre s/a.

O objetivo maior da dissertação de mestrado em Literatura intitulada *Leitura, Canção e História: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal*[11], foi realizar uma prática de leitura individual da canção. A partir de uma proposta de leitura em um estudo de caso, procuramos relacionar as perspectivas da literatura, canção popular e história, para operacionalizar uma descrição analítica da representação temática do "imperialismo" em uma canção do Mundo Livre s/a. O *corpus* documental foi composto por uma outra canção do Mundo Livre s/a, *Novos Eldorados,* do disco *Carnaval na Obra* de 1998. A representação da temática do "imperialismo" em uma canção do Mundo Livre s/a constituiu o conceito crítico que permitiu ter acesso ao objeto e indicou a porta de entrada para os aspectos que se pretendia focalizar. A problemática do trabalho se estruturou em três questões de investigação:

[11]AZAMBUJA, L. **Leitura, Canção e História**: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal. Florianópolis, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina.

1. Como realizar uma leitura da canção a partir de uma perspectiva que relacione Literatura, Música Popular Brasileira e História em um estudo de caso específico?
2. Como realizar uma leitura adequada à especificidade e complexidade da canção, que tenha como foco principal, abordar os aspectos históricos e suas relações com os aspectos estéticos e técnicos que a compõe?
3. Como ler, descrever, analisar e interpretar a representação da temática do "imperialismo" na canção do Mundo Livre s/a, em diálogo com as condições de produção do respectivo autor, disco e o movimento Mangue Beat?

Para tentar superar esses desafios, partimos das seguintes hipóteses de procedimentos:

1. A canção constitui um objeto específico, complexo e multidimensional; somente uma perspectiva interdisciplinar é capaz de oferecer uma resposta parcial aos problemas metodológicos que o objeto apresenta; é impossível abordar a canção em seus múltiplos aspectos simultaneamente; o que podemos fazer é escolher algumas abordagens que se demonstrem compatíveis e fundamentem a nossa análise.
2. As canções do Mundo Livre s/a constituem um material significativo para a representação simbólica da temática do "imperialismo", a partir de um ponto de vista periférico no processo de mundialização da cultura verificado na virada do século XX;
3. As canções do Mundo Livre s/a apresentam uma visão crítica, irônica e contraditória do capitalismo contemporâneo que estabelece pontos de contato com determinadas representações historiográficas sobre o tema.

Tanto as questões de investigação como as hipóteses de procedimento foram resultados de um trabalho de aprofundamento e ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos em três eixos norteadores: a abordagem histórica e a especificidade e complexidade da canção popular com a incorporação da dimensão de sua *reprodutibilidade técnica*; retrospectiva histórica das teorias literárias da leitura na perspectiva de uma leitura que articule autor, texto e leitor; e a questão da oralidade e *vocalidade* da voz humana na poesia oral, com destaque para a canção popular.

Novas publicações e leituras de Napolitano (2005; 2007) possibilitaram configurar uma retrospectiva das relações dos historiadores de ofício e a canção popular como fonte de pesquisa e a subjacente historiografia da música popular brasileira. Ciente de que grande parte

da história da música popular brasileira foi produzida por críticos, jornalistas e diletantes que reproduziram um paradigma tradicional e conservador de história, Napolitano diagnostica que os historiadores de fato e de ofício, tardaram na descoberta da canção popular como fonte de pesquisa. Desde a década de 1970, a área dos Estudos Literários e as Ciências Sociais consagraram formas de análise da canção que influenciaram os primeiros trabalhos historiográficos. A primeira enfatizou o parâmetro poético da canção, a letra da música como foco privilegiado de análise, com destaque para as essenciais contribuições da Literatura e da Lingüística, representadas principalmente pelos trabalhos de José Miguel Wisnik (2004) e Luiz Tatit (2004); a segunda área, da sociologia, enfatizou os atores sociais no processo de criação, produção e consumo de música.

No final dos anos 1980, inspirada pela busca de novos objetos e abordagens da "Nova História", ocorreu um relativo crescimento e diversificação da produção acadêmica, mas que ainda não representava uma contribuição significativa no aspecto quantitativo e qualitativo.

Na primeira década do século XXI, é plausível considerar que a situação apresentou avanços importantes. Além do uso crescente da canção como fonte de pesquisa e recurso didático, verificamos que os historiadores inicialmente cometeram os mesmo equívocos dos primeiros pesquisadores, ao utilizarem a letra como simulacro de um documento escrito que era analisado apenas no seu significado verbal. Mais conscientes da complexidade do objeto, os historiadores vêm, lenta e gradualmente, tentando encontrar caminhos próprios que levem a uma especificidade da análise histórica da canção, na medida em que não têm formação em *teoria e crítica literária*, nem dominam os conceitos e *metodologias da sociologia*. Sem contar, as dificuldades decorrentes da necessidade da *análise da linguagem musical* que o objeto demanda, e que exigem, por conseguinte, uma mínima formação musical (NAPOLITANO, 2005, p. 257). Segundo o autor, o fonograma em suas articulações com a indústria fonográfica, constitui o *corpus* documental privilegiado da pesquisa em música popular do século XX. Destaca a importância da incorporação da materialidade do fonograma na análise da canção, sem menosprezar as fontes escritas e extramusicais, que predominaram quase que exclusivamente na historiografia produzida até então. Em outras palavras, qualquer que seja a problemática e abordagem do historiador, faz-se necessário que se estabeleça relações entre as fontes escritas da escuta musical e a canção na materialidade do fonograma.

Para superar a dicotomia entre letra e música, o historiador recomenda uma articulação entre os códigos internos da linguagem musical e seus mecanismos de representação da realidade histórica. Num diálogo indissociável entre forma e conteúdo, a primeira decodificação é de natureza estética e técnica, ou seja, os procedimentos específicos

mobilizados pela linguagem musical; a segunda decodificação é de natureza representacional, os eventos, personagens e processos nela representados. Além dos aspectos históricos e estéticos da letra e música, Marcos Napolitano salienta um terceiro elemento fundamental na constituição da canção popular: o aspecto da sua *reprodutibilidade técnica.* Nesse caso, as estreitas e dependentes relações com a indústria fonográfica devem ser consideradas como partes fundamentais do processo de criação, produção, circulação e recepção das obras musicais. Essa linguagem cancional, resultado de processos tecnológicos de registro mecânico, constitui uma linguagem específica, complexa e multidimensional que não pode ser reduzida ao seu parâmetro verbal. Nessa linha de raciocínio, a abordagem da fonte musical tem o desafio de relacionar os parâmetros verbais com os outros parâmetros mobilizados pela canção, a saber, os aspectos musicais e a racionalidade técnica inerente aos processos de produção, reprodução e recepção mediatizada do fonograma.

No percurso teórico do mestrado tivemos acesso a duas obras fundamentais para a configuração de uma abordagem produtiva da dimensão da *reprodutibilidade técnica* e da *oralidade mediatizada,* dimensões específicas da complexidade da canção popular. Márcia Tosta Dias (2000) em *Os donos da voz* fundamenta sua argumentação na atualidade e eficácia metodológica do conceito adorniano de *indústria cultural*, para analisar a trajetória, as condições de produção e a dinâmica das grandes corporações fonográficas transnacionais e os modos de produção e difusão da *indústria fonográfica* brasileira em relação ao processo de mundialização da cultura, no período que vai da década de 1970 até o final do século XX. Evidenciando as relações entre indústria fonográfica e desenvolvimento técnico, Márcia Tosta Dias identifica a técnica que dissemina a sua lógica ao fundamentar todo o processo, desde a concepção e produção do produto em sua dupla e imbricada dimensão, material e artística, passando pela distribuição e difusão, até tornar-se ela mesma, uma mercadoria objeto de consumo. Como podemos constatar na descrição das fichas técnicas dos discos, a *produção social da canção* é resultado de um processo coletivo de trabalho que envolve várias esferas de produção e profissionais das mais diversas áreas. Nesse sentido, a *racionalidade técnica* da gravação, produção e reprodução fonográfica não é algo a parte da recepção do ouvinte, mas sim parte constitutiva dos processos de criação de formas e conteúdos da mercadoria canção.

A *função da voz* e o problema da *oralidade* constituem as questões centrais de Paul Zumthor (1997), em *Introdução à Poesia Oral.* Zumthor identifica a falta de uma poética geral da oralidade que proponha noções operatórias aplicáveis ao fenômeno das transmissões da poesia pela voz; estranha a inexistência de uma "ciência da voz" como disciplina constituída que traria para o estudo da poesia oral uma base teórica que lhe falta, ao abarcar

interdisciplinarmente, "para além de uma física e de uma fisiologia, uma linguística, uma antropologia e uma história" (ZUMTHOR, 1997, p. 11). Na verdade, Zumthor prefere o termo *vocalidade* à *oralidade*, aludindo ao aspecto integrador da presença da voz, do texto em presença. Nessa perspectiva, a vocalidade é uma *complexa transmissão da voz de um emissor que se dirige à escuta de um ouvinte virtual que se transforma em interlocutor*. Nesse sentido, *performance* é a realização concreta da oralidade em seu meio. Na ocasião, nos propusemos a abordar os seguintes elementos norteadores para uma leitura da canção: a *corporeidade da voz*, a *oralidade mediatizada*, *a performance*, o *intérprete* e o *ouvinte*, as *modalidades de performance e recepção*. Tal adaptação de pressupostos de análise justificou-se pelo próprio autor que estabelece ao longo do seu livro várias relações diretas e indiretas entre poesia oral e canção popular contemporânea. Segundo Zumthor, o "cançonetista" é o único poeta oral de poesia popular e de massa produzido pela civilização industrial, pois a ele são atribuídos diversos papéis; pode compor uma poesia, cantá-la e ainda acompanhar-se por um instrumento musical[12].

Retendo algumas apropriações desse percurso teórico e procurando transcender a concepção que privilegiava somente a articulação do binômio, letra e melodia, na constituição morfodinâmica da canção, é que pretendemos esboçar uma definição mais abrangente que buscasse um alcance maior do complexo estatuto da canção. A partir do conceito de canção da historiadora Mariana Villaça que destaca a complexidade estrutural da letra da música - "qualquer signo lingüístico, associado a um determinado signo musical, ganha outra conotação semântica, que extrapola o universo da compreensão da linguagem literária" (VILLAÇA, 1999, p. 330) - foi possível naquele momento configurar os contornos de um conceito central para a operacionalização de uma leitura da canção fundamentada, ou seja, um conceito de *canção popular*:

> Nessa perspectiva, a canção é produto de um conjunto indissociável constituído de palavra, a letra, sem, no entanto, reduzir o som da palavra à simples condição de veículo de algo que deve atravessá-lo; música propriamente dita, melodia, harmonia e ritmo, e toda a sua decorrente natureza percussiva, timbrística e perfomática; a performance vocal, levando em conta as questões específicas da voz humana, e por último, os aspectos técnicos e tecnológicos de todo o processo e etapas que envolvem a produção fonográfica. [...] (AZAMBUJA, 2007).

[12] "É preciso um esforço de imaginação para reconhecer entre nós a presença de uma poesia oral bem viva. Um exemplo entre muitos: segundo *Lê matim* de 16 de abril de 1981, são compostas, a cada ano, na França, dez mil canções, entregues a 3.000 cantores profissionais cujas gravações enchem centenas de discos [...] apesar da importância destas cifras, a maior parte dos estudiosos de poesia as ignoram." (ZUMTHOR, 1997, p.10).

Apesar das ressalvas anteriores em relação à análise isolada da letra, o parâmetro verbal não deixa de constituir um princípio fundamental para a concretização da experiência musical da canção. Entender as relações entre letra e música na construção dos significados das canções tem sido um dos principais desafios dos pesquisadores, desde que a canção tornou-se objeto de estudo na área das ciências humanas. Nessa perspectiva, evidenciam-se os diversos sentidos e leituras possíveis de uma canção; seus múltiplos significados podem flutuar e se deslocar de acordo com as circunstâncias em que emergem e são recepcionados por diferentes ouvintes na sucessão do tempo. No entanto, o caráter polissêmico da canção não deve se tornar um obstáculo e uma tarefa impossível para o historiador. A partir de uma abordagem histórica, os diversos sentidos de uma canção se constroem no tempo e no espaço, portanto devem se apoiar na análise da materialidade interna do suporte fonográfico, situado no contexto histórico em que o compositor se insere como agente, e em que a sua obra emerge e é resignificada com o passar do tempo.

O caráter polissêmico da canção e a possibilidade de múltiplos significados serviram de espectro para a apresentação de um breve panorama sobre o ato da leitura e o papel do leitor, na perspectiva dos desdobramentos de uma teoria literária contemporânea. A intenção foi buscar um referencial teórico que privilegie o leitor nas suas relações com o texto e o autor, para ser adequado às especificidades da fruição estética da canção.

Como ponto de partida da nossa tarefa de reflexão sobre o ato de leitura e o papel do leitor, adotamos, entre inúmeras sínteses propostas, a noção de leitura de Vincent Jouve; para o autor, a leitura é uma atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções. Jouve observa na leitura um processo que apresenta cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. (JOUVE, 2002, p. 17-23).

Terry Eagleton propõe de uma periodização da história da moderna teoria literária dividida em três fases: o romantismo do século XIX é a preocupação como *o autor*; a "Nova Crítica" da primeira metade do século XX e sua abordagem centrada no texto; e por fim, a partir da segunda metade do século XX, a crescente atenção dispensada ao *leitor*. Já Antoine Compagnon, coloca a mesma questão de outra maneira: depois do predomínio da *literatura,* do *autor* e do *mundo,* o elemento literário a ser examinado com maior urgência passou a ser o *leitor*. (COMPAGNON, 2001, p. 139). Utilizaremos Compagnon como fio condutor de uma breve análise retrospectiva da teoria literária, em diálogo e contraponto com as posições de Terry Eagleton: dois teóricos que escreveram obras específicas sobre teoria da literatura, a partir da perspectiva de uma história da literatura.

Segundo Compagnon, a abordagem objetiva ou formal se interessa pela obra; a abordagem expressiva pelo artista; a mimética pelo mundo; e enfim, *a abordagem pragmática que se interessa pelo público e os leitores*. Compagnon propõe o cotejamento e crítica das concepções teóricas opostas que estabelecem um lugar variável ao leitor, aquelas que o ignoram e aquelas que colocam o leitor em primeiro plano, no sentido de procurar a proposição de uma "terceira alternativa". A história das teorias da leitura nas últimas décadas foi caracterizada por uma liberdade crescente concedida ao leitor, a ponto de situá-lo em primeiro plano, à frente do texto, para posteriormente problematizá-lo. De uma forma geral a teoria literária negligencia a leitura real e empírica dos sujeitos leitores em proveito de uma teoria da leitura que delimita um *leitor competente* ou *ideal*, um tipo de leitor que tenha a iniciativa de movimento em direção ao texto e que se deixe submeter diante de suas especificidades, exigências e demandas. O *leitor real*, o *leitor empírico*, as dificuldades da leitura, os ruídos e interferências, as lacunas e ambiguidades, perturbam e afastam essas abordagens. Daí a propensão desses métodos de ignorar o leitor, ou quando reconhecem sua presença tendem a formular sua própria teoria como uma proposta de leitura ideal que visa superar as falhas e incompreensões dos leitores empíricos.

Nessa retrospectiva sobre o ato da leitura e o papel do leitor, as reflexões do autor passam sobre a teoria recepcional apropriada na monografia de especialização. Nessa perspectiva, a estética da recepção pode ser dividida em duas vertentes básicas: a primeira representada por Hans Robert Jauss, que se interessa pela *recepção pública e coletiva ao texto*; e a segunda vertente, representadada por Wolfgang Iser, que prioriza a *fenomenologia do ato individual da leitura.* Jauss procura circunscrever a obra literária num "horizonte de expectativa", o contexto histórico dos significados culturais dentro dos quais a obra foi produzida em relação aos diversos e variáveis leitores históricos. Iser propõe um modelo de leitura delimitado pelo texto para o leitor real. Segundo Eagleton, Iser permite ao leitor uma boa margem de liberdade, mas isso não significa que o leitor é totalmente livre para interpretar o texto como queira; para que uma interpretação tenha relação com um texto e não com outro qualquer, essa liberdade deve ser limitada pelo próprio texto. (1983, p. 91).

Para Iser, efeitos e respostas não são propriedades nem do texto e nem do leitor: *o texto representa um efeito potencial que é realizado pelo ato da leitura*. Em suma, a literatura se realiza na leitura: a obra literária deve ser de caráter virtual, pois se situa no entre lugar entre o texto e o leitor e não pode reduzir-se nem à objetividade do texto nem à subjetividade do leitor; o texto instrui e o leitor constrói. A noção principal decorrente dessas premissas é a do *Leitor Implícito*, visto como uma construção textual que corresponde ao papel atribuído ao

leitor real pelas instruções do texto. Nesse sentido, o leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; o leitor é percebido simultaneamente como estrutura textual e como ato de leitura estruturado. Portanto, o ato de leitura consiste em concretizar a visão esquemática do texto, entretanto, o texto pode frustrar a tarefa apresentando falhas, lacunas e indeterminações. Diante dessa possibilidade, Iser insiste naquilo que ele denomina como *repertório*, a saber, o conjunto de normas sociais, históricas e culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura. De certa maneira, o repertório do texto e o leitor implícito coincidem. (COMPAGNON, 2001, p. 91).

O leitor implícito de Iser, apesar da aparente abertura, liberalismo e esforço de síntese, é criticado por dissimular o seu tradicionalismo modernista e por suas referências ecumênicas. Nesse prisma, o leitor implícito só tem a liberdade de obedecer às instruções do autor implícito do texto. A liberdade concedida ao leitor está limitada aos pontos de indeterminação do texto, determinados pelo autor. Desse modo, o autor, apesar da aparente não preocupação, continua dono efetivo do jogo, determinando o que é e o que não é no texto, em uma nova tentativa de salvar o autor por meio de uma nova roupagem.

Na visão de Compagnon, essa teoria pretende oferecer uma síntese entre pontos de vistas diversos sobre a literatura e propõe reconciliar formalismo e fenomenologia: *a leitura faz parte da estrutura do texto e da interpretação do leitor*. Em resumo, a teoria de Iser é criticada por ser considerada conciliadora e abrangente, e que, por consequência, relegitimadora de abordagens tradicionais, ao invés de inová-las, como aparentemente pretendia.

Para Eagleton, a teoria da recepção de Iser se fundamenta em uma ideologia liberal humanista; apesar da consciência da dimensão social, Iser prefere concentrar-se nos aspectos estéticos. Eagleton, em sua tradicional abordagem histórica, argumenta que os leitores não se encontram com o texto no vazio; os leitores estão socialmente e historicamente situados e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será condicionada por esse fato. "Inexiste uma reação puramente "literária": todas as reações à forma literária, aos aspectos de uma obra que são por vezes ciosamente reservadas ao estético, estão profundamente arraigadas no indivíduo social e histórico que somos." (EAGLETON, 1983, p. 96). Ao retomar a retórica, Eagleton, se preocupa com os tipos de *efeitos produzidos pelos discursos, e como eles são produzidos*:

> Discursos, sistemas de signos e práticas significativas de todos os tipos, do cinema e televisão à ficção e as linguagens das ciências naturais, produzem efeitos, condicionam formas de consciência e inconsciência, que estão estritamente

> relacionadas com a manutenção ou transformação de nossos sistemas de poder existentes. (1983, p. 226).

Os defensores de uma maior liberdade do leitor questionaram a estética da recepção por manter dissimuladamente o autor como norma. Iser foi criticado particularmente por Stanley Fish, que identificou que nessa perspectiva a obra não está realmente *aberta*, mas entre aberta, em uma referência a tese radical de Umberto Eco, para quem toda a obra de arte é aberta a um leque ilimitado de leituras possíveis:

> Para Fish, a leitura não é a descoberta do que significa o texto, mas um processo de sentir aquilo que ele nos faz. [...] O objeto da atenção crítica é a estrutura da experiência do leitor, e não uma estrutura objetiva a ser encontrada na própria obra. Tudo no texto – sua gramática, seus significados, suas unidades formais – é produto da interpretação e de modo algum constituem algo dotado de uma realidade factual. (EAGLETON, 1983, p. 91).

Nessa linha de raciocínio, Compagnon parece compactuar com essa visão, quando identifica que Fish reivindica o direito a uma subjetividade e a uma contigência totais que transferem para o leitor toda a significação, descrevendo a leitura como um efeito da afetividade do leitor. Fish recusa-se em aceitar o postulado do lugar-comum, da parte e do todo, que continua a fundamentar, a seu ver, as hermenêuticas modernas (COMPAGNON, 2001, p. 161).

Nessa perspectiva sequencial traçada por Compagnon, as teorias da leitura radicalizaram em direção a uma espécie de autodestruição da teoria literária. Depois de conceder poder ao leitor, questionando a objetividade do texto, depois de ter dado toda autonomia ao leitor, sustentado pelo princípio de uma estilística afetiva, essa liberdade foi retomada como uma última ilusão idealista de que era preciso desfazer-se. Nesse sentido, a dicotomia e a dualidade do texto e do leitor foram contestadas e amalgamadas na concepção de uma "comunidade interpretativa", entendida como sistemas e instituições de autoridade que engendram ao mesmo tempo textos e leitores. Toda a hierarquia na estrutura que une autor, texto e leitor, é desconstruída por meio de uma eliminação simultânea da *intenção*, *forma* e *recepção* que se fundem, simultaneamente, na autoridade da comunidade interpretativa. De certa forma, *comunidades interpretativas*, assim como o *repertório* de Iser ou o *horizonte de expectativa* de Jauss, parecem constituir nomes diferentes para um mesmo conjunto de *normas, convenções e códigos de interpretação literária e extraliterária.*

Para Compagnon, o balanço de perdas e ganhos desse recente período que podemos denominar de "depois do leitor", permite concluir que da mesma forma que a atenção ao texto

permitiu contestar a autonomia do autor, a importância concedida à leitura questionou o fechamento e a autonomia do texto. Depois do autor e do texto, o predomínio do leitor levantou tantos problemas quanto os seus antecessores, levando-o à perda. Parece impossível à teoria preservar o equilíbrio e buscar uma síntese entre os elementos da literatura; as posições medianas parecem frágeis e difíceis de serem sustentadas e geralmente são rejeitadas pelos teóricos radicais. No entanto, são as teses radicais e exacerbadas que se tornam insustentáveis ao negar os três fundamentos básicos da teoria literária: o autor, o texto e o leitor.

Para concluir a proposição de contraponto teórico, retornamos a Terry Eagleton:

> Os defensores da análise fechada às vezes presumem que exista uma distância ideal a ser estabelecida entre o leitor e a obra. Mas isso é uma ilusão. Ler, ver e ouvir envolve constante mudança de foco, mergulhos numa particularidade solta e retorno ao panorama total. Algumas formas de ler ou ver abordam diretamente, enquanto outras se insinuam timidamente até ela. Algumas se atêm a seu desdobramento gradual como um processo no tempo, enquanto outras visam um instantâneo, ou uma fixação espacial. Algumas cortam obliquamente a obra, enquanto outras a espiam do nível do chão. Há críticos que começam com os narizes amassados contra a obra, absorvendo suas mais primeiras impressões, antes de ir gradualmente se afastando para abranger o entorno. Nenhuma dessas abordagens é correta. Não há correção ou incorreção a esse respeito. (2005, p. 134).

Nessa perspectiva, a teoria cultural nos libertou da ideia de que haja uma única maneira correta de interpretar uma obra de arte. Reconhecer a evidência óbvia que uma obra de arte tem mais de um significado, não é reivindicar que possa significar qualquer coisa. O texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura. Existe uma diferença essencial entre se utilizar e interpretar um texto. (EAGLETON, 2005, p. 134). Para Eagleton, a questão central é selecionar aspectos da obra que fundamentem nossa interpretação dela; trata-se de começar com o que queremos fazer para em seguida escolher as teorias e os métodos que nos auxiliarão a realizar nosso objetivo. A seletividade, o que escolhemos e que rejeitamos na teoria, depende do que estamos tentando fazer na prática. No caso específico da ocasião, a breve retrospectiva do ato da leitura e do papel do leitor serviu para apresentar um panorama das reflexões sobre a atividade leitora. As escolhas foram norteadas pelos nossos objetivos parciais, a saber, buscar um referencial que priorize o leitor nas suas relações com o texto e o autor.

Em uma proposição de síntese dialética colocamos em questão a possibilidade de uma leitura que estabeleça relações entre a liberdade subjetiva do leitor, delimitada pela

imposição objetiva de um texto, situado na historicidade do contexto das condições de produção do autor. Adequando ao caso específico do estudo em questão, *uma leitura em que a liberdade subjetiva do leitor-ouvinte, seja delimitada pela materialidade objetiva da canção, situada na historicidade das condições de criação e produção do compositor.*

Fundamentado no conceito de canção popular construído; em uma concepção de leitura que articule autor, texto e leitor; e procurando relacionar literatura, canção e história, estruturamos uma proposta de leitura a partir da adequação dos três fundamentos básicos da fruição estética: *a composição, a canção* e *a leitura da canção.* Essa proposta teve como princípio norteador, operacionalizar uma leitura descritiva, analítica e interpretativa da representação temática do "imperialismo", em uma canção do Mundo Livre s/a, em suas relações com o cantor e compositor Zero Quatro, a discografia do grupo, os desdobramentos do movimento Mangue Beat, e, em linhas gerais, o contexto histórico e o horizonte cultural em que a obra emergiu e foi recepcionada.

Nesse sentido, propusemos efetivar uma tripla abordagem histórica da canção: a historicidade das condições de produção, a representação da temática histórica e a contextualização na história do grupo e do movimento. Em outras palavras, a história *da* canção, a história *na* canção e a canção *na* história. Nesse sentido, pudemos concluir que toda canção registrada é, em primeira instância, histórica no sentido de possuir uma historicidade, mas nem todas possuem uma temática especificamente histórica e tem efeitos significativos sobre o contexto histórico-cultural em que emergem e são resignificadas em cadeias de recepção ao longo do tempo.

Tentamos vislumbrar uma leitura atenta a multidimensionalidade do objeto, que longe de esgotar as múltiplas possibilidades de abordagens, privilegiou os aspectos históricos e estéticos em suas relações com os indissociáveis parâmetros poéticos, musicais e técnicos que constituem a sua especificidade. O leitor da canção em posse dos movimentos de uma câmara cinematográfica, ora mergulha na particularidade de um *zoom,* ora se afasta no *travelling* de uma panorâmica. Embasado nos princípios do círculo hermenêutico apontados por Cândido (1995; 1996), compreender as partes pelo todo, e o todo pelas partes, a leitura partiu de uma visão panorâmica do movimento, para gradativamente ir focalizando e justapondo as esferas de menor escala que convergiram para as particularidades do disco e a especificidade da canção, para depois, retornarmos novamente ao geral através da representação da temática do "imperialismo" nas diversas instâncias analisadas. Apesar das limitações, dificuldades e desvios de rota previsíveis em uma dissertação de mestrado, a prática de leitura da canção pretendeu apresentar uma pequena contribuição nos estudos dessa

complexa linguagem que constitui uma das principais manifestações do patrimônio cultural brasileiro.

O retorno a Curitiba; tornar-me professor substituto de história na escola em que fiz o ensino médio; o início da minha experiência no ensino público; e a conclusão do Mestrado em Literatura em 2007, todos esses acontecimentos pavimentaram uma ponte de transição para uma nova fase que se iniciava. O encontro com o Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, a aprovação no processo seletivo para o Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, e ainda mais, o acesso à filosofia da história e à teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, constituíram os fundamentos, pilares e alicerces do trabalho de construção dessa estrada que desemboca no tempo presente epistemológico dessa tese em educação.

O primeiro passo foi circunscrever o objeto canção no campo de pesquisa da Educação Histórica, na perspectiva da *cognição histórica situada*: educação histórica entendida como o campo de pesquisa da consciência histórica de sujeitos e artefatos da cultura histórica em situações de ensino e aprendizagem histórica; e *cognição história situada* como a aprendizagem histórica situada na ciência da história e nas situações de aprendizagem histórica. O foco não estava na metodologia de uma leitura competente focada no ensino e no professor; o foco estava na recepção e aprendizagem, o foco estava no aluno. Nessa perspectiva, tratava-se de colocar o aluno em contato e relação ao objeto delimitado, no caso específico a canção popular, e investigar as ideias e significados atribuídos à letra e à música, na intenção inicial de compreender como ele aprende história por meio da canção.

Os jovens quando vão à escola carregam além das suas pesadas mochilas, outra bagagem simbólica: um *repertório* de ideias, concepções e pontos de vista, experiências que não devem ser menosprezadas e nem consideradas como um obstáculo à aprendizagem. O meio familiar, os amigos da escola, o bairro, a televisão, os jogos, a internet, o celular, os fones de ouvido, a música, o futebol, os modos de vestir e de se comportar, enfim, a interação social específica que vai moldando formas de consciência e inconsciência que configuram o modo de os jovens enxergarem o mundo. Assim, esse senso comum, essa ideia prévia, esse conhecimento tácito dos jovens alunos é que deverão ser acolhidos como um ponto de partida produtivo para a progressão de ideias históricas mais elaboradas a partir de novos conceitos de aula de história.

1.2.2 Estudo exploratório *Fado Tropical*

A partir dessas reflexões, campos e perspectivas, o objeto inicial consistiu na investigação das ideias históricas de jovens alunos brasileiros e portugueses do ensino médio de escolas públicas, narrativizadas por escrito, a partir das leituras e escutas de uma canção considerada "engajada", na perspectiva da Educação Histórica. As hipóteses ponto de partida foram as seguintes:

1. A canção popular urbana, produto e processo da indústria fonográfica, se faz presente nos processos de escolarização, faz parte da vida prática e é um dos elementos significativos na constituição das múltiplas identidades juvenis;
2. A canção popular "engajada" pode ser significativa nos processos de ensino e de aprendizagem histórica, e na subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica, podendo apresentar e mobilizar elementos de uma consciência utópica.

Esboçadas as hipóteses iniciei o trabalho de construção do quadro teórico tendo como fio condutor a trilogia da teoria da história produzida pelo historiador Jörn Rüsen, *Razão Histórica* (2001)*, Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007)*,* cujo objeto privilegiado é a *matriz disciplinar da ciência da história.* Mais especificamente, descobríamos o texto *Utopia, alteridade, kairos – o futuro do passado,* conclusão do terceiro livro da trilogia. Esse "começar pelo fim", nos remeteu inexoravelmente a retornar ao início e a percorrer, repetidas vezes, o percurso teórico no sentido de constituir um fio condutor para esse trabalho que pretende circunscrever-se na matriz disciplinar da ciência da história. Para fazer um cotejamento, procuramos estabelecer um diálogo com as noções de *ideologia* e *utopia, espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, a partir dos pressupostos de Paul Ricoeur (1986) e Reinhart Koselleck (1993), respectivamente. Para a construção do complexo, dinâmico e inacabado conceito de *juventude,* nos fundamentamos a princípio nos trabalhos de Mário Margulis (2004), José Machado Pais (2003) e Eric Hobsbawm (1995), na intenção de delimitar as diversas correntes e perspectivas de abordagem da ideia e da existência material da juventude: classe, geração, gênero, etnia, amalgamadas por uma perspectiva culturalista. O referencial para a delimitação do conceito de "canção engajada" no contexto histórico de emergência da *MPB*, e da subjacente consolidação da "moderna música popular brasileira", foi baseado na leitura da tese de Marcos Napolitano, *Seguindo a Canção:*

Engajamento Político e Indústria Cultural na MPB (1959-1969). Esboçadas as hipóteses e a proposta inicial de fundamentação teórica, delimitamos as questões de investigação:

1. Que ideias históricas, jovens alunos brasileiros e portugueses do ensino médio de escolas públicas, narrativizam por escrito e oralmente, a partir das leituras e escutas de uma "canção engajada"?
2. A "canção engajada" mobiliza a *consciência histórica* de jovens alunos brasileiros e portugueses?
3. A "canção engajada" mobiliza a *consciência utópica* de jovens alunos brasileiros e portugueses?

Estabelecemos uma relação entre a noção de "ideias históricas dos alunos" com a definição de conceito histórico de Rüsen, que articula a relação intrínseca entre lembrança do passado e expectativa do futuro, no quadro de orientação da vida prática. Rüsen dialeticamente, primeiro distingue e opõe conceitos históricos em *nomes próprios* e *categorias históricas*, para depois sintetizá-los em um conceito mais amplo, que visa uma interpretação de fatos concretos ocorridos no tempo. Nessa perspectiva, em diálogo com os pressupostos epistemológicos da ciência da história, procurou-se identificar nas investigações empíricas, os *conceitos históricos nomes próprios,* ou *conceitos históricos substantivos*, no caso, *Colonização Portuguesa no Brasil,* e as *categorias históricas* ou *conceitos de segunda ordem, consciência histórica, narrativa histórica* e *fonte histórica*.

Grosso modo, apenas esboçamos definições ponto de partida. *Consciência histórica* é a interpretação e orientação da experiência humana no tempo. A *narrativa histórica* constitui a consciência histórica por meio de uma relação entre experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro*,* mediada por uma representação abrangente da continuidade, que organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais. A consciência histórica se constitui mediante o movimento da narrativa; a consciência histórica se expressa mediante o movimento da narrativa. Na perspectiva de Rüsen, antecede a narrativa a noção de *protonarrativa,* entendida enquanto *tradição como pré-história*, não no sentido cronológico, mas como pressuposto do "modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica" (RÜSEN, 2001, p. 77). Trata-se do *passado*

presente, o modo como o passado se faz presente no presente, no caso da investigação, denominamos *protonarrativa.*

Não é na *fonte histórica* que reside o caráter especificamente histórico do passado humano, é pelo método que a fonte é transformada em resíduo para se conseguir extrair as informações que ela própria não pode formular. A partir dessa definição de fonte histórica estabelecemos uma articulação com a fonte privilegiada da pesquisa: a "canção engajada". Utilizamos o conceito de *canção popular*, entendido como produto de um conjunto indissociável constituído de palavra, a letra; música propriamente dita, melodia, harmonia, ritmo e timbre; a *performance* vocal, e por último, os aspectos técnicos, tecnológicos e mercadológicos de todo o processo que envolve a produção fonográfica. (AZAMBUJA, 2007). No caso específico brasileiro, pudemos definir *canção popular brasileira* como um fenômeno cultural amplo, plural e complexo, que tem como fio condutor da formação da ideia de música popular brasileira, três gêneros fundamentais da nossa autoimagem musical: o samba, a bossa nova e a MPB. O surgimento da sigla MPB na segunda metade da década de 1960 confunde-se com o advento da "canção engajada" ou a "canção de protesto*"*, na perspectiva do discurso *nacional-popular* específico do contexto histórico. (NAPOLITANO, 2002).

Para completar esse referencial delimitamos uma noção de leitura e escuta da canção. Adotamos como ponto de partida a proposta de leitura da canção desenvolvida no mestrado em literatura, enquanto uma leitura-escuta atenta a multidimensionalidade do objeto que privilegia os aspectos históricos e estéticos, em suas relações com os indissociáveis parâmetros poéticos, musicais, técnicos, tecnológicos e mercadológicos que constituem a especificidade e complexidade da canção. (AZAMBUJA, 2007). Foi nesse sentido que vislumbramos uma leitura histórica da canção, a partir da especificidade e complexidade de sua linguagem, apropriada enquanto fonte histórica para o ensino e aprendizagem de história.

A partir dessa delimitação do campo e do objeto de pesquisa, das hipóteses e questões de investigação, e da construção de um quadro teórico inicial, foi realizado um estudo exploratório para verificar as ideias históricas mobilizadas pelas leituras e escutas de uma canção popular considerada "engajada", "Fado Tropical", de autoria de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra, aplicado a jovens alunos brasileiros do segundo ano do Ensino Médio do Curso Técnico Integrado de Mecânica da "Escola A", localizada em Curitiba, Paraná, Brasil. A canção foi intencionalmente escolhida no sentido de estabelecer uma ponte com Portugal, diante da possibilidade oportunizada pela orientação de fazer um doutorado sanduíche sob a supervisão da Profa. Dra. Isabel Barca. O fato de ter sido professor substituto

dessa instituição, a minha experiência como professor de ensino médio, a possibilidade de assumir a perspectiva de um professor-investigador, foram alguns dos fatores que justificaram a delimitação desse público alvo juvenil. De modo a operacionalizar uma comparação, esse mesmo estudo exploratório foi aplicado a jovens alunos portugueses da turma do 10º. Ano do secundário do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas, correspondente a segundo ano do ensino médio, da "Escola B", localizada na Vila do Conde, conselho da Grande Porto, Portugal.

O primeiro estudo exploratório foi realizado no dia 26 de junho de 2009, em uma aula ministrada pelo professor-investigador deste trabalho, em uma turma do Curso Técnico Integrado de Mecânica da "Escola A", correspondente ao segundo ano do ensino médio, para uma amostra de 20 alunos participantes, de uma turma de aproximadamente 40 alunos, com uma média de idade em torno dos 15 anos. A "Escola A", localizada no centro urbano da cidade de Curitiba, é uma instituição educacional centenária de tradição reconhecida no Paraná e no Brasil que oferece educação técnica, tecnológica, superior e pós-graduação.

Pudemos traçar em linhas gerais, o perfil sócio-econômico-cultural da amostra delimitada na turma pesquisada. As informações e dados foram fornecidos pelos próprios alunos através do *Projeto História de Vida,* desenvolvido de forma intuitiva pelo professor-investigador no início do ano letivo de 2008, e a princípio, sem nenhuma relação com a atual investigação. A partir da apresentação do professor através de uma narrativa de sua história de vida em um primeiro dia de aula, foi solicitado aos alunos que escrevessem as suas histórias de vida a partir do seguinte roteiro: *título original; nome completo, data e local de nascimento; nome, profissão e ascendência étnica dos pais; vida escolar; fatos marcantes; o que gosta de fazer; e projetos futuros.* Portanto, o roteiro sugerido na história de vida não teve nenhuma fundamentação teórica, e sim foi resultado de uma experiência prática do professor fundamentada na percepção e no saber que advém da observação da vida prática. Ao serem incorporadas à investigação, as histórias de vida ou *narrativas de vida,* demanda uma fundamentação conceitual, teórica e metodológica que se pretende desenvolver no quadro conceitual a construir, a partir das reflexões coordenadas por Concepción Medrano na obra *Las Historias de Vida: implicações educativas*.

No dia 26 de junho de 2009, em um primeiro momento solicitou-se aos alunos que escutassem e lessem a canção *Fado Tropical*, de autoria de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra. Em seguida foi pedido aos alunos que escrevessem uma *narrativa histórica* sobre a canção e identificassem um possível destinatário. O próximo passo foi, a partir dessa

experiência, aplicar o mesmo estudo exploratório, com algumas poucas adaptações, aos jovens alunos portugueses.

O estudo exploratório foi aplicado nos dias 16 e 17 de dezembro de 2009, pela professora Maria Manuel Lopes dos Santos Moreira. A amostra foi constituída por 25 jovens alunos portugueses, com média de idade em torno de 15 anos, da turma do 10º. Ano do secundário do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas da "Escola B", uma escola pública em atividade desde 2003, localizada em Vila do Conde, região metropolitana da cidade do Porto, norte de Portugal.

O primeiro estudo aplicado no dia 16 de dezembro consistiu em solicitar aos alunos por meio de enunciado escrito: *Imagine uma situação em que um novo professor de História, para se apresentar à turma no primeiro dia de aula, conta a sua história de vida. Em seguida ele solicita que você escreva a sua própria história de vida,* a partir do mesmo roteiro proposto aos alunos brasileiros: *título original; nome completo, data e local de nascimento; nome, profissão e ascendência étnica dos pais; vida escolar; fatos marcantes; o que gosta de fazer; e projetos futuros.* O segundo estudo sobre a canção, realizado no dia 17 de dezembro, consistiu na reprodução do mesmo instrumento aplicado aos jovens brasileiros.

Foi operacionalizada uma análise comparativa entre as *narrativas de vida* e as *narrativas da canção* escritas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses. Com relação às narrativas de vida, no caso brasileiro, a amostra tratou-se de um grupo de 20 alunos, constituída por 18 jovens do sexo masculino e apenas 02 jovens do sexo feminino, característica de gênero do curso, com idades variando em torno dos 15 e 16 anos; jovens de um curso técnico profissionalizante de ensino médio, de uma escola técnica federal, localizada no centro urbano de uma capital de um dos estados do sul Brasil. No caso português, a amostra é constituída por 25 alunos, 15 alunas e 10 alunos, de uma turma do 10º. Ano do curso secundário de Línguas e Literatura, de uma recente escola pública, de uma cidade satélite da região metropolitana de uma importante cidade de Portugal.

Quanto ao título original solicitado às narrativas de histórias de vida, a maioria dos jovens alunos, tanto no Brasil quanto em Portugal, utilizaram em seus títulos as palavras *vida* e *história.* Dos títulos brasileiros destacam-se os seguintes considerados originais, a partir dos critérios de desvio da regularidade e aproximação aos pressupostos epistemológicos da ciência da história: "História é vida"; "Passado, Presente e Futuro da Minha Vida" e "Vivo o presente, me baseando no passado e com esperança no futuro"; dentre os títulos portugueses: "Memórias do meu passado", "Biografia do Pevide", e "Uma visita ao passado e o presente". Os títulos brasileiros fizeram menção à vida prática, às três temporalidades do tempo histórico

e uma clara referência à noção de *consciência histórica*; os títulos portugueses se referem à *memória* e ao *passado*, expressa a noção de *biografia* e estabelece relação passado presente.

A amostra brasileira foi constituída de jovens de famílias nucleares de classe média assalariada, cuja profissão dos pais pressupõe formação em curso superior ou de formação técnica; são em sua maioria descendentes de imigrantes europeus com destaque para italianos, alemães, poloneses e portugueses. A maioria estudou em escolas privadas na pré-escola e no ensino fundamental; um número significativo fez curso preparatório particular para o concorrido teste de seleção da "Escola A". A amostra portuguesa foi constituída de jovens de família nucleares de classe trabalhadora assalariada, cuja profissão dos pais pressupõe pouca formação em curso superior e baixa qualificação técnica. Nenhum aluno português fez menção à sua ascendência étnica. Em uma análise geral dos sobrenomes podemos supor que se trata de alunos europeus, de descendência portuguesa. A maioria estudou em escolas públicas no "infantário", primário e básico; são jovens alunos vindos de diversas escolas e localidades, iniciando uma nova etapa de escolarização em uma nova escola.

Quanto aos *fatos marcantes* e *o que gosta de fazer,* é verificável certa semelhança em ambos os casos. Enquanto jovens de uma determinada geração, têm como fatos marcantes negativos o falecimento de parentes, doenças, acidentes; e positivos, namoros, amigos e família. Gostam de esportes, de estar com os amigos, *ouvir música,* computador-internet-jogos, televisão, família, namorar, ler, escrever, desenhar, tocar, cantar, teatro, cinema, futebol, dentre outros interesses. Em relação aos *projetos futuros,* os jovens alunos brasileiros, na perspectiva da sua condição de classe média assalariada, expressaram uma expectativa de futuro que prevê prolongamento do processo de escolarização em curso superior na área das Engenharias, pós-graduações, intercâmbios de línguas e estágios de especialização no exterior. Quanto aos jovens portugueses, na perspectiva da sua condição de classe trabalhadora assalariada, observa-se a expectativa de futuro diretamente relacionada a uma escolarização com vistas à profissão e emprego, com alguma inclinação para as áreas do esporte, música, moda e teatro. Em suma, pudemos verificar que em ambos os casos, os *projetos futuros* dos jovens alunos, estão diretamente relacionados aos processos de escolarização, profissionalização e empregabilidade, o que constitui uma perspectiva pragmática do ponto de vista de trabalhadores assalariados de uma sociedade capitalista.

Na sequência, fizemos uma comparação entre as *narrativas da canção* escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses. Após uma primeira leitura das narrativas produzidas pelos alunos buscou-se uma "codificação aberta" empírica visando identificar mensagens nucleares e recorrentes nas narrativas. (BARCA, 2001, 2006). A partir dessa primeira

codificação foram identificadas e selecionadas nos dois estudos as seguintes categorias de análise: *referências à canção; gênero musical; título da canção; refrão; morfodinâmica da canção: expressões; referências ao compositor, cantor, recitador e narrador da canção; conceitos históricos substantivos; marco temporal; relações passado presente e outras relações; inferências à letra da música; destinatários.*

A maior parte dos alunos brasileiros fez uma simples referência à canção *Fado Tropical* e ao autor, Chico Buarque de Holanda, e poucos se reportaram ao título e nenhum ao gênero da canção; já os alunos portugueses fizeram referências ao gênero fado; referências à canção, título, intérprete, e refrão; nenhum aluno fez referência ao letrista Ruy Guerra. Nenhum aluno brasileiro se reportou à especificidade e complexidade da linguagem cancional, principalmente no que diz respeito à forma e ao conteúdo da letra e da música na acoplagem de som e sentido da canção; o mesmo ocorreu com alunos portugueses. Em ambos os casos expressões como "a canção fala", "escrever a música", "este fado narra", "o homem fala, não canta, mas fala", "como diz no poema", podem constituir o ponto de partida para a reflexão e discussão junto aos alunos sobre a especificidade e complexidade do objeto canção em seus diversos parâmetros e esferas. Quanto às categorias *autor-compositor, cantor-intérprete* e *narrador da canção*, em ambos os casos, pudemos observar certa dificuldade e confusão ao identificar e distinguir as categorias, misturando os papéis reais e fictícios, fazendo inferências equivocadas interpretativa e historicamente, não distinguindo a voz do cantor da voz do recitador dos versos da canção.

Com relação aos *conceitos históricos-substantivos,* no estudo brasileiro predominou por ordem de incidência *Colonização Portuguesa no Brasil, Descobrimento e Conquista do Brasil;* no estudo português, inversamente, *Descobrimentos* e *Colonização Portuguesa no Brasil.* Um aluno brasileiro fez uma inferência pertinente à ditadura militar brasileira, porque se referiu ao contexto histórico das condições de criação e produção da canção; alguns alunos portugueses fizeram inferências à época consideradas não pertinentes historicamente, porque associaram a ditadura salazarista e a Revolução dos Cravos à letra da canção que não faz referência direta a esse período específico. No entanto, tanto a ditadura militar brasileira quanto a portuguesa da década de 1970, estão diretamente relacionadas ao contexto histórico em que a obra emergiu, foi recepcionada e significados a ela foram atribuídos no encadeamento das gerações.

Parte dos alunos brasileiros e portugueses fizeram inferências pertinentes a tal conceito, segundo a letra da canção; alguns alunos portugueses fizeram algumas inferências não pertinentes em relação à letra da canção, mas pertinentes do ponto de vista do contexto

histórico da produção da canção. Dois alunos brasileiros estabeleceram relações temporais entre o passado e o presente; apena um aluno português estabeleceu de uma forma bem simplificada. Em relação à categoria de análise *outras relações,* mais da metade dos alunos brasileiros, assim como alunos portugueses, reproduziram as relações paradoxais entre Brasil e Portugal expressas na canção; alguns alunos estabeleceram a relação colonizador-colonizado.

Em relação à categoria *inferências à fonte,* na ocasião subdividimos esta categoria de análise em uma tipologia: *inferências relacionadas à fonte, mas não pertinentes interpretativamente; inferências não relacionadas à fonte, mas pertinentes tematicamente; inferências não relacionadas à fonte e não pertinentes interpretativamente; e inferências não relacionadas à fonte e não pertinentes historicamente*. Em ambos os estudos foi possível aplicar a tipologia de categorias de análise, para identificar e classificar as inferências feitas pelos alunos ao documento-canção, no entanto, reconheceu-se a precariedade, provisoriedade e necessidade de aperfeiçoamento dessa tipologia.

E para finalizar, na categoria *destinatários,* enquanto jovens brasileiros delimitaram diversos interlocutores, a maior parte dos alunos portugueses não identificou um destinatário. Foi retida a noção de *destinatário da canção*: em um primeiro plano externo, trata-se do público-ouvinte do cantor-compositor que consome seus fonogramas; no plano interno, o destinatário é o interlocutor da voz do *narrador da canção,* a quem ele se dirige, a quem se destina a canção.

Para a análise qualitativa das narrativas escritas pelos alunos nos fundamentamos na perspectiva desenvolvida por Barca e Gago (2004) que, ao desenvolverem estudos sobre a compreensão histórica de jovens alunos portugueses, identificaram três categorias de análise: *compreensão fragmentada*, *compreensão restrita* e *compreensão global* (SCHMIDT, 2006). Apesar da contribuição da categorização utilizada para a análise qualitativa, detectamos a necessidade de buscar uma categorização mais adequada à situação dessa investigação empírica, na direção dos fundamentos da *Grounded Theory*.

Os alunos que escreveram narrativas mais elaboradas e complexas manifestaram, em ambos os casos, os seguintes pressupostos epistemológicos relacionados à ciência da história: estabelecimento de relações entre o passado e o presente; multiperspectividade de versões históricas; postura crítica e questionadora a partir das suas próprias vivências; inferências históricas pertinentes à fonte canção; identificação de conceitos históricos substantivos pertinentes à temática expressa na canção. Por outro lado, a maior parte dos alunos nos dois estudos de caso, não se reportou à especificidade e complexidade da linguagem cancional;

poucos fizeram referência às condições de produção da canção; tiveram dificuldades em distinguir *compositor, intérprete* e *narrador da canção*; fizeram inferências à fonte não pertinentes interpretativamente e historicamente, apesar da liberdade conferida pela natureza polissêmica da canção e da imposição da materialidade do fonograma. A canção permite múltiplas leituras e escutas; o que não quer dizer que qualquer ou nenhuma leitura é válida. Os significados das canções se constroem no tempo e no espaço da experiência humana, portanto, são históricos, porém a sua historicidade específica é estabelecida a *posteriori* por meio do método. Essas possibilidades e limitações apontavam para a necessidade de uma *literacia histórica,* ou seja, uma alfabetização histórica de professores e alunos para o trato metódico adequado à especificidade dessa fonte na aprendizagem histórica.

Dentre as considerações parciais e perspectivas de investigação proporcionadas, pudemos concluir na ocasião que o estudo exploratório constituiu o ponto de partida empírico da pesquisa e forneceu dados, informações e prospecções teóricas para a continuidade da investigação sobre os significados da canção popular "engajada" na formação da consciência histórica e utópica de jovens alunos brasileiros e portugueses. A análise dos resultados parciais possibilitou confirmar alguns princípios inerentes à aprendizagem histórica, identificados em diversos estudos realizados na perspectiva da Educação Histórica (BARCA, 2001, 2006): relacionar as ideias tácitas dos alunos advindas da vida prática a conceitos históricos; *interpretar fontes históricas através da escritura de narrativas*; investigar os processos cognitivos de constituição, formação e progressão da consciência histórica, constituem objetivos centrais no campo da Educação Histórica, pressupostos parcialmente verificáveis nesse estudo exploratório.

As ideias históricas dos jovens alunos são construídas a partir das concepções advindas da vida prática, portanto, o conceito histórico deve ser significativo para quem os vai aprender. A constituição do pensamento histórico se dá nas relações entre as operações concretas da vida prática presente e as operações mentais de interpretação da experiência no tempo; no caso da investigação, tais operações podem estar expressas e representadas respectivamente na seguinte tipologia de narrativas: *narrativas de vida*, histórias de vidas escritas pelos jovens alunos; *narrativas da canção*, as narrativas históricas escritas pelos alunos a partir das suas leituras e escutas da canção; e a *narrativa da canção* específica da música e letra de *Fado Tropical.*

Para Rüsen, as *fontes históricas* documentam a sucessão de um processo temporal, cuja historicidade só se estabelece posteriormente através do método, que pergunta, extrai informações e formata respostas possíveis. Nessa perspectiva e em relação às investigações:

primeiramente, a apropriação da canção e das narrativas históricas escritas pelos alunos enquanto *fonte histórica;* a canção enquanto fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica, em sua especificidade e complexidade de linguagem acoplada de letra e música, e as narrativas históricas dos alunos, *narrativas de vida* e *narrativas da canção,* enquanto fonte para investigar as suas ideias históricas relacionadas às suas vidas práticas.

Uma mudança significativa na rota de viagem foi justificada na ocasião: no transcorrer da investigação empírica e do percurso teórico, mais especificamente entre o primeiro e o segundo estudo exploratório, emergiu um quarto elemento, uma categoria substancial: a noção de *utopia.* Essa nova e profunda senda perspectiva procurou incorporar com igual peso a pouco explorada dimensão temporal do futuro, e sua correlata utopia, como objeto de investigação das três dimensões temporais da consciência histórica. A própria dimensão utópica da canção enquanto artefato estético, a constatação e reflexão sobre o conteúdo utópico da letra da canção selecionada, o retorno no debate contemporâneo sobre o fim e a necessidade da utopia, e o fato de o conceito-categoria ser muito pouco explorado nas relações de ensino e aprendizagem atuais, justificaram o itinerário adotado e o aproveitamento e pertinência das primeiras investigações empíricas.

Ainda não tínhamos configurado o conceito de utopia, o que na ocasião inviabilizou a instrumentalização da reflexão teórica em uma situação empírica específica. Entretanto, nas *narrativas de vida,* o tópico *projetos futuros* constituiu o campo de pesquisa de enunciados que nos remeteram às noções de *futuro* e *utopia*, já que essas noções não estavam explicitamente suscitadas no instrumento de investigação. Por outro lado, a *narrativa da canção Fado Tropical,* possui potencial de significados utópicos: no plano externo, pela própria dimensão utópica da canção enquanto obra de arte; no plano interno, pela letra da canção, principalmente no refrão, que evoca um ideal de certa forma utópico. *Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal / Ainda vai tornar-se um imenso Portugal,* sugere um efeito com um que de profético e prognóstico, de um "ainda vai", projeção do "dia que virá", que nos remete às promessas de um futuro grandioso e idealizado: de colonizado a colonizador, o Brasil vai cumprir seu ideal, ainda vai se tornar um "império colonial".

Podemos constatar que as *narrativas da canção* de jovens brasileiros expressaram expectativas otimistas em relação ao futuro do Brasil, ao valor do povo brasileiro, às riquezas e belezas do país em uma visão um pouco idílica*;* nas narrativas escritas por jovens portugueses, alguns alunos expressaram uma visão um pouco idealizada da História de Portugal, que em certo sentido se aproxima da noção de utopia como lugar ideal, mas que talvez esteja mais relacionada a uma visão historiográfica tradicional, assim como no caso

brasileiro. Na circunstância, diagnosticamos que talvez nossa lente ainda estivesse desfocada e o nosso instrumento desafinado. De fato, a maior miopia foi não perceber conceitualmente de que as narrativas escritas pelos jovens alunos eram *protonarrativas,* ou seja, expressam o modo como o passado se faz presente na orientação da vida prática antes da interpretação da consciência histórica, e que a análise de uma leitura histórica da canção pretensamente "competente", só poderia servir como ponto de referência e não como avaliação da pertinência histórica e interpretativa das *narrativas da canção* escritas pelos jovens alunos.

A principal contribuição dessa primeira investigação empírica foi clarificar e indicar teórica e metodologicamente as instigantes relações entre *histórias de vida* e *ideias históricas* de jovens alunos*,* ou como prefere denominar Rüsen, *vida prática* e *consciência histórica.* A consciência histórica se constitui na vida prática; a consciência histórica interpreta e se concretiza na vida prática; a consciência histórica interpreta e orienta a vida prática atual. No caso específico desse trabalho, as relações entre *narrativas de vida* e *narrativas da canção* constituíram o nosso sítio de investigação dos processos de constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das leituras e escutas, escritas e falas sobre uma canção "engajada", na perspectiva da Educação Histórica. O estudo exploratório resultou na estruturação do relatório de qualificação da tese e na publicação de artigo; com todas as preciosas contribuições da banca examinadora, concomitantemente a esse processo, em função da realização do estágio de prática docência na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, as perspectivas de investigação tomaram outra direção, no sentido de uma guinada metodológica consentida pela orientação.

1.2.3 Estudo piloto *Aprendi a pensar que música também é história*

O estudo piloto foi realizado no segundo semestre de 2010, em um colégio do estado do Paraná localizado no centro de Curitiba, tendo como público alvo alunos do ensino médio e contou com a participação de 08 alunos estagiários da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História no Ensino Médio, do curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade Federal do Paraná, disciplina ministrada pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

Na perspectiva da Educação Histórica, a proposta da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado teve como principais objetivos: consolidar o princípio de formação inicial do professor de história como *professor-investigador;* aproximar e relacionar a *cultura*

escolar com a *cultura juvenil* dos jovens alunos investigados; e operacionalizar um projeto de Prática de Docência a partir das leituras e escutas de uma canção popular apropriada enquanto fonte histórica no processo de ensino, aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.

Delimitada a escola e o público alvo, a primeira etapa da disciplina foi constituída de estudos teóricos por meio da seleção, leitura e discussão de textos disponibilizados aos alunos estagiários. Em um primeiro momento, foram debatidos os textos, *La experiencia liceísta,* de François Dubet e Danilo Martuccelli (1996), e *A invisibilidade da juventude na vida escolar,* de Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004). De Dubet e Martucelli, destacou-se o princípio de integração ou socialização que delimita a construção da experiência dos alunos da escola elementar. A experiência dos alunos do ensino médio se processa de uma forma mais complexa e heterogênea em torno de uma tensão entre a lógica de subjetivação adolescente e a manutenção de um conformismo escolar e familiar. É nessa situação em que o indivíduo, ou emerge pleno da socialização escolar, ou ao contrário, se frustra e desmotiva-se diante de sua incapacidade de integração à cultura escolar. Esses autores levantam as instigantes questões: em que medida a experiência juvenil é compatível com a vida escolar? Em que medida se pode "crescer na vida" estando preso à organização escolar? Como motivar-se quando nada do que é escolar interessa verdadeiramente? Como aproximar e relacionar a cultura escolar com as experiências vividas pelos jovens alunos, enfim, com as suas respectivas culturas juvenis? Estas questões, por sua vez, nortearam a pergunta de orientação da proposta de Prática de Ensino: Como articular e relacionar *cultura escolar, cultura da escola,* e *cultura na escola?*

Na mesma direção, Camacho partilha os resultados parciais da pesquisa intitulada *O jovem que há para além do aluno,* na qual aborda o processo de identificação dos educandos por parte das instituições de ensino. Diante da *invisibilidade da juventude na vida escolar*, sugere que se olhe e veja o aluno além do aluno, mas antes e acima de tudo como um jovem: "A ideia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Não se pode conceber, pois, uma juventude, mas juventudes" (CAMACHO, 2004, p. 330). As diferentes situações e experiências dos sujeitos possibilitam a construção de diversas concepções de jovem e de juventude. Entretanto, a escola não vê o aluno como um jovem; *a condição de jovem precede a condição de aluno*; antes de ser aluno, o aluno é um jovem, um *jovem aluno*. A escola tem-se mostrado incapaz de construir relações com os interesses, carências, significações, expectativas e linguagens de seus jovens alunos, e por vezes, provoca rupturas muitas vezes irreversíveis, entre o mundo

escolar e o mundo juvenil do aluno, ou seja, implode as pontes entre a cultura escolar e a cultura na escola. “O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas, poderia ser o primeiro passo dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos.” (Ibid., p. 340).

Em um segundo momento, visando abordar a especificidade e complexidade do objeto canção, discutiram-se dois textos de Marcos Napolitano (2002; 2007): *Para uma história cultural da música popular,* e *Aquarela do Brasil.* No primeiro, Napolitano busca “um conjunto de problemas teórico-metodológicos e sistematizar procedimentos básicos que orientem o pesquisador e que ele deve respeitar para realizar uma abordagem produtiva e instigante do documento-canção” (NAPOLITANO, 2002, p. 77). Apesar de sinalizar que o professor do ensino médio pode aproveitar alguns procedimentos para os usos da canção em sala de aula, o texto está mais focado na canção enquanto fonte para a pesquisa histórica, do que a canção como “recurso didático para o ensino de humanidades em geral”. Apesar da ressalva em relação à especificidade da nossa pesquisa, Napolitano apresenta uma sistematização de abordagens teóricas e metodológicas do “documento-canção”, em toda sua complexidade e especificidade, com destaque para a indissociabilidade dos parâmetros poéticos e musicais, além da contextualização histórica do processo de criação, produção e recepção das obras. A leitura do outro texto encaminhado aos alunos estagiários, *Aquarela do Brasil,* do livro *Lendo Música 10 ensaios sobre 10 canções* teve como principal objetivo observar como o autor operacionaliza a sua abordagem histórica da canção em um estudo de caso específico, procurando identificar as categorias de análise utilizadas em sua leitura histórica de uma canção significativa na cultura brasileira. Para concluir o segundo momento dos estudos teóricos, apresentamos algumas contribuições da dissertação de mestrado em literatura, *Leitura, Canção e História: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal,* na qual procurou-se operacionalizar uma proposta de leitura histórica da canção em um estudo de caso específico. Definiu-se inicialmente o conceito de *canção popular* e, a partir das referências da dissertação, foi proposta uma determinada *leitura histórica da canção*, ou seja, uma leitura que leve em conta a especificidade, complexidade e unicidade do objeto canção, apropriado enquanto fonte histórica para o ensino e aprendizagem de história. Para costurar a articulação entre teoria e prática na disciplina de prática de ensino, nos referenciamos em Rüsen para delimitar as categorias norteadoras *consciência histórica, narrativa histórica* e *fonte histórica.* A partir da articulação dessas três *categorias históricas* é que passamos para o próximo passo do estudo piloto: o caminho prático metodológico. Finalizada a etapa de

estudos teóricos, os alunos estagiários passaram a estabelecer os contatos com a escola e os professores que aceitaram participar da proposta de estágio. Os oito alunos selecionados para a investigação fizeram o seu estágio em uma das turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, abarcando um total de 189 alunos, adolescentes com idade variando entre 14 e 17 anos.

Foi orientado aos alunos estagiários que, no primeiro contato com a turma propusessem uma breve discussão sobre a importância da música na vida dos jovens, e encaminhassem uma investigação sobre os seus interesses e gostos musicais. Esse instrumento de investigação revelou os seguintes dados: a grande maioria dos jovens alunos e alunas tem como gênero musical de preferência o *rock,* gênero que se desdobra em diversos estilos, tipos e tendências tais como *heavy metal, hardcore, pop rock, rock'n roll,* e ainda outros como, *alternativo, surf song* e *emo.* Também fizeram referência aos gêneros *pop, música clássica, música eletrônica, rap, reggae, hip hop, funk,* e *jazz* em percentuais decrescentes. Observou-se o predomínio da música que intitulamos *música estrangeira de tradição anglo-americana.* Interessante constatar que uma pequena amostra de alunos que se identifica com o gosto musical denominado por eles como *eclético,* parece estabelecer a ponte entre a *música estrangeira,* e a *música brasileira,* assim designada por nós, pois o seu gosto diversificado e aberto permite gostar "de tudo um pouco". Apesar do predomínio da música estrangeira anglo-americana, a música popular brasileira possui um lugar significativo nos gostos musicais dos jovens alunos investigados. Destacam-se os seguintes subgêneros em ordem de incidência de citações: *sertanejo, pagode, MPB, gospel, rock Brasil, pop Brasil, samba* e outros como *rap, reggae* e *funk*; pode-se perceber que há uma série de gêneros estrangeiros que são *abrasileirados* e que constituem dicções que passam a fazer parte da música popular brasileira. Dentre os grupos, cantores e compositores estrangeiros destacaram-se em ordem decrescente: Iron Maiden, Metallica, Green Day, Never Shout Never, Paramore, Beatles, Nirvana, Bom Jovi, Avril Lavigne, Ramones, Oasis, Panic At The Disco, dentre outros. Pode-se observar a predominância do gênero *rock* em suas diversas vertentes. Dentre os grupos, cantores e compositores brasileiros, destacam-se Legião Urbana, com uma grande incidência, CPM22, Detonautas, Charlie Brown Jr, Exaltasamba, Capital Inicial, Vítor e Léo, Strik, Cássia Eller, Titãs, Fernando e Sorocaba, Raul Seixas, Cazuza, Pitty, Chico Buarque e Caetano Veloso. Pode-se observar o predomínio do Rock Brasil, convivendo com o sertanejo e o pagode, e com muito pouca incidência da MPB.

Com base nessa investigação dos interesses musicais, foi orientado aos estagiários que escolhessem juntamente com os alunos algumas músicas que pudessem ser trabalhadas na

aula de História. A partir dessas escolhas foram selecionadas as seguintes canções: *Índios,* do grupo Legião Urbana, em 02 turmas do segundo ano, e 01 turma do primeiro; do mesmo grupo, a música *Que país é este,* foi trabalhada em uma turma do segundo ano; a canção *Eu Nasci Há Dez Mil Anos Atrás,* de autoria de Raul Seixas e Paulo Coelho, foi a escolhida em duas turmas, uma do primeiro e outra do segundo*;* e a música *Rasputin,* do grupo finlandês Turisas, foi aplicada em duas turmas do terceiro ano. Pode-se constatar que as músicas selecionadas para o trabalho em sala de aula, emergiram e estavam em consonância com os interesses e gostos musicais dos alunos investigados; a intervenção dos investigadores foi no sentido de vislumbrar as potencialidades da canção para o trabalho em sala de aula, e possibilitar o cotejamento e comparação de uma mesma música em experiências de abordagens diferentes em turmas diferentes.

Dentre as várias canções trabalhadas, selecionou-se uma, *Eu Nasci Há Dez Mil Anos Atrás*, que foi trabalhada pela aluna "Luiza" [13] em uma turma do primeiro ano, e pela aluna "Lígia" em uma turma do segundo ano, em diferentes perspectivas de abordagem. A partir de algumas inferências iniciais à letra e à música da canção e da análise das *protonarrativas da canção* escritas pelos alunos, estabeleceu-se os seguintes recortes temáticos: para a aula da aluna Luiza, *Religiosidades: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, a três religiões monoteístas;* e para a aula da aluna Lígia, *Fonte histórica e aprendizagem histórica: fontes históricas e fontes ficcionais.* Pode-se verificar que em um recorte a abordagem foi na perspectiva de *conceitos históricos* ou *conceitos substantivos;* no outro recorte, a abordagem foi focalizada em *categorias históricas* ou *conceitos de segunda ordem.* Visando apresentar uma breve descrição e fazer uma comparação entre as duas experiências de trabalho com a canção delimitada, foram apresentados os resultados dos estágios das alunas Luiza no primeiro ano e Lígia no segundo.

No caso Luiza, em uma turma do primeiro ano constituída por 30 alunos, 21 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, com média de idade de 15 anos, dentre os diversos gêneros, grupos e cantores, predominou o gosto pelo *rock* equilibrado por aqueles que se autoidentificam como *ecléticos;* destaque para os grupos Legião Urbana e Never Shout Never, segundo a citação dos alunos. Depois do primeiro contato de investigação dos interesses e gostos musicais e da escolha da canção, o próximo passo foi a elaboração de um instrumento de investigação das *protonarrativas da canção,* escritas pelos jovens alunos a partir de uma primeira leitura e escuta da canção. A aluna estagiária investigadora elaborou a

[13] Nomes fictícios para manter o anonimato e privacidade dos alunos estagiários.

seguinte atividade: *Após ouvir a música e ver o clipe da música Eu nasci há dez mil anos atrás e tendo como base o que ouviu e viu escreva uma narrativa histórica sobre um tema religioso, baseando-se na música.* Diante da predominância do tema do cristianismo, o recorte temático da proposta de intervenção pedagógica foi trabalhar as três religiões monoteístas em suas semelhanças e diferenças históricas. O próximo passo foi efetivar a elaboração do *Plano de Aula*; os objetivos da aula delimitados pela aluna foram: "trabalhar a música como uma fonte histórica; mostrar as origens de cada religião monoteísta; e explicitar os pontos em comum entre elas". Os conteúdos históricos delimitados foram *Judaísmo, Cristianismo* e *Islamismo.*

Os resultados da categorização das *protonarrativas* foram apresentados pela aluna estagiária aos alunos; ela procurou contextualizar a fonte musical com uma biografia dos autores, além de estabelecer relações entre as protonarrativas e o recorte delimitado da aula: a três religiões monoteístas. Em seguida, foram mostradas imagens na TV *pen-drive* [14] e em materiais impressos, imagens de igrejas, sinagogas e mesquitas existentes na cidade de Curitiba, que foram reconhecidas por grande parte dos alunos. Simultaneamente, a aluna estagiária apresentou sua narrativa sobre a temática das três religiões, encaminhando uma atividade de análise de fontes primárias, constituídas por três fragmentos do Torá, Bíblia e Corão. Atividades de avaliação e metacognição foram realizadas posteriormente, aplicadas a 27 alunos participantes e continham as seguintes questões elaboradas pela aluna estagiária: *O que aprendeu? O que já sabia sobre o tema? O que mais gostou de aprender? O que gostaria de saber mais sobre o assunto? Gostou do tipo de aula? Justifique.*

Em relação a essa atividade de avaliação e metacognição, destacamos as questões respondidas pelos jovens alunos. *O que aprendeu? Religião*: "sobre a diversidade das religiões e o que há de comum entre elas". *Música*: "**aprendi a pensar que música também é história**"; "aprendi a estudar história utilizando música"; "algumas músicas trazem em sua letra traços históricos do passado, religiões". *Cultura*: "nas atividades aprendi um pouco mais sobre outras culturas que não tinha contato". O que mais gostou de aprender? *Religião*: "gostei de aprender sobre as religiões. É sempre bom saber mais sobre coisas que não temos tanta ligação, mas que estão tão perto". *Temas históricos*: [aprendi] "sobre as histórias do passado trazidas e reveladas pela música eu nasci a dez mil anos atrás." *Música*: "sobre as

[14] Também conhecida como "TV Laranja", trata-se de aparelhos televisores que reproduzem arquivos armazenados em *pen-drive* para a projeção de conteúdos escolares, instaladas nas salas de aula das escolas estaduais na última gestão de Roberto Requião no governo do Estado do Paraná (2006-2010).

músicas que ela trabalhou em sala"; "que podemos utilizar a música como recurso de aprendizagem"; "que música velha também tem sentido". *Gostou do tipo de aula? Justifique.* A maioria dos alunos manifestou ter gostado da aula ministrada pela estagiária: "as aulas mais dinâmicas envolvem os adolescentes"; "Sim, porque não é uma forma chata, tinha musicas"; "Foi uma maneira de quebrarmos a rotina da sala de aula conseguimos adquirir mais conhecimento". *Parcialmente sim*: "Poderia haver um pouco mais de dinâmica, além disso, poderíamos discutir sobre o assunto em grupos, porém foi bom". *Não*: poucos alunos desaprovaram a aula ministrada pela aluna estagiária: "Não muito, sempre a mesma música, muitos textos e pouco dinâmica".

A segunda aluna selecionada para análise, Lígia, realizou o seu estágio em turma do segundo ano do Ensino Médio, constituída inicialmente por 25 alunos, sem especificação de gênero, com idades variando entre 14 e 16 anos. Em um primeiro contato por meio da investigação dos interesses e gostos musicais dos jovens alunos, constatou-se que a música é vista como entretenimento e o gênero preferido é o *rock;* o grupo mais citado foi novamente Legião Urbana.

A partir desse levantamento e das reflexões decorrentes, a turma escolheu a canção *Eu Nasci Há Dez Mil Anos Atrás,* e o próximo passo foi aplicar o instrumento de investigação das *protonarrativas* escritas pelos alunos a partir das leituras e escutas da canção selecionada. Após audição e leitura da letra da música, foi solicitado aos alunos que respondessem as seguintes questões: *Você acha que apenas aqueles que viveram e testemunharam determinadas épocas podem falar de forma verdadeira sobre ela? Em sua opinião, conhecer as experiências do passado ajuda a compreender melhor o presente? Você acha que todos aqueles que viveram determinados acontecimentos do passado vão narrá-los da mesma forma? Por quê? Você acha que é possível ter acesso e conhecer o passado, sem tê-lo vivido? De que forma?*

Desta atividade participaram 18 alunos, sem especificação de gênero. Em relação à primeira pergunta *Você acha que apenas aqueles que viveram e testemunharam determinadas épocas podem falar de forma verdadeira sobre ela?* Em torno de 14 alunos responderam *não* e 04 *sim;* desses últimos, 02 responderam que "somente quem vivenciou uma época pode contar como as coisas realmente aconteceram", e um aluno relatou: "No presente não se pode julgar o passado. Apenas as pessoas que viveram podem falar sobre ele". Já em relação às respostas negativas, 06 expressaram que "pode-se conhecer essas épocas por meio de registros deixados (fotos, registros escritos, livros e outros)"; 05 afirmaram que se conhece o passado "por meio do estudo"; 04 fizeram ressalvas quanto "as pessoas podem 'inventar',

‘fantasiar’, ‘aumentar’ esses acontecimentos ou não falam a verdade”; 04 manifestaram que “as pessoas que viveram outras épocas podem ajudar a compreendê-la, mas não se pode usar somente isso para entender o passado”.

Em relação à segunda pergunta *Em sua opinião, conhecer as experiências do passado ajuda a compreender melhor o presente?* Em torno de 17 alunos responderam que *sim* e somente 01 disse que não; 08 alunos expressaram a ideia de “causa e consequência”, uma relação causal entre o passado e o presente; 06 alunos manifestaram que a experiência do passado “ajuda a compreender os acontecimentos atuais”; e 03 alunos manifestaram a ideia de que “as experiências do passado podem modificar o presente”. A única resposta negativa diz que “não se pode conhecer presente, passado e futuro, embora seja interessante conhecer como as coisas aconteciam no passado”.

Em relação à terceira questão *Você acha que todos aqueles que viveram determinados acontecimentos do passado vão narrá-los da mesma forma? Por quê?* O resultado foi totalmente oposto da questão anterior: 17 responderam que *não,* e somente 01 aluno respondeu que *sim;* esse respondeu que acha que todos que viveram determinados acontecimentos do passado vão narrá-los da mesma maneira, porque “os acontecimentos estão guardados na memória dessas pessoas”. A grande maioria expressou que *não*, pois “cada um tem uma forma de ver o que aconteceu”; “as pessoas podiam ter interesses diferentes em uma mesma época”, em uma clara referência ao que denominamos *multiperspectividade*; “cada um acrescenta algo a uma história, mesmo não sendo verdade”, e “pode-se esquecer de algum detalhe”, sempre em ordem decrescente de incidência de respostas. A última questão, relacionada ao acesso ao conhecimento do passado, *Você acha que é possível ter acesso e conhecer o passado, sem tê-lo vivido? De que forma?* A totalidade da amostra dos alunos foi unânime em afirmar que é possível ter acesso ao passado por meio de várias formas: fontes (fotos, artigos de jornais, revistas, filmes, livros da época, relatos, pintura, escultura, música); livros; estudo; internet; pessoas que viveram no passado; professores; arqueologia; entre outros.

A partir dessa categorização das *protonarrativas da canção* encaminhou-se a elaboração do plano de aula com o seguinte recorte: *fontes históricas e fontes ficcionais,* centrado na análise de personagens históricos e ficcionais. O objetivo era orientar os alunos em relação à forma *como abordar o passado presente nas fontes para a produção do conhecimento histórico* e nesse sentido, procurar transcender concepções superadas apresentadas pelos alunos, como a ideia de evolução em relação ao passado, muito presente nas narrativas desses jovens, e reforçar ideias como o acesso ao passado por meio da fonte

histórica. Dentre os objetivos específicos buscou-se, a partir da reflexão sobre o método da pesquisa histórica, levar os alunos a elaborar questões para abordar as fontes; retomar a categorização feita das ideias prévias dos alunos em aula anterior, retomar a música apresentada articulando-a com a vida e a obra dos autores, as condições de criação e produção da canção e o contexto histórico em que foi produzida; problematização junto aos alunos de duas novas fontes-imagens, sob a perspectiva do método da pesquisa histórica; produção de narrativas por parte dos alunos nas atividades de avaliação e metacognição.

Lígia iniciou a sua aula retomando as questões das *protonarrativas da canção,* procurando problematizar junto aos alunos, mediada pela explanação de alguns pressupostos do método histórico na produção do conhecimento histórico. Alguns alunos participaram de forma significativa no debate promovido em sala de aula, expressando concepções de multiperspectividade: "cada um tem um ponto de vista" ou, "há vários pontos de vista". Depois de uma nova audição da música, contextualizou-se o ano de lançamento do disco homônimo na discografia de Raul Seixas, destacando o sucesso de vendas da sua parceria com Paulo Coelho naquele ano de 1976. Apresentou-se uma breve biografia do cantor e compositor baiano. A estagiária questionou os alunos sobre os personagens expressos na canção para articular com o próximo passo da sua aula; uma atividade com fontes imagéticas envolvendo dois personagens expressos e selecionados da canção: Conde Drácula e Adolf Hitler. Foi apresentada a atividade com fontes, por meio de material impresso e projetando na TV *pen-drive* duas imagens: a primeira, de um cartaz de propaganda da primeira adaptação da obra literária Drácula para o cinema em 1931; a segunda, a reprodução de uma fotografia que retrata um discurso de Adolf Hitler realizado em 1935. Procurou-se fazer um debate a partir da problematização das fontes, tomando como referências, questões como: "os alunos distinguem a natureza das fontes? No caso, eles levam em consideração que uma fonte é histórica e a outra ficcional? Abordagem da fonte: quando foi produzida? Com qual objetivo foi produzida? Por quem? Quem figura nas duas imagens? O que se pode apreender dela? Quem fotografou? Quando? Onde? Por quê? Como? Para quê? A quem se destina? Qual o conteúdo e a forma da imagem? Quais os significados atribuídos a ela?". Procurou-se catalizar algumas dessas perguntas, sistematizar as respostas dos alunos e fazer a mediação com os pressupostos do método da pesquisa histórica, no sentido de distinguir as respectivas naturezas das *fontes históricas* e *fontes ficcionais.* Em seguida, solicitou aos alunos duas tarefas: *Observe atentamente as duas imagens e elabore três perguntas para cada uma a partir dos seus interesses e curiosidades; escreva narrativas sobre as imagens, procurando*

responder às questões que você elaborou. Foi dado um tempo para que os alunos realizassem a tarefa ao responder as duas questões.

Em seguida foi entregue a atividade de avaliação que consistiu nas seguintes perguntas: *Quais as semelhanças e diferenças entre as duas fontes? Quais as diferenças e semelhanças entre as duas narrativas que você escreveu? Quais as diferenças e semelhanças entre a história e a literatura? Literatura e música podem ser usadas como fontes históricas para ter acesso ao passado? Como e por quê?* A atividade de avaliação apresentou os seguintes resultados para as quatro perguntas. Em relação à primeira pergunta, sobre as "semelhanças e diferenças entre as duas fontes", 06 alunos identificaram a diferença de "que uma é fictícia e a outra histórica"; 02 alunos sustentaram que "ambas podem ser usadas como fonte histórica"; 02 alunos identificaram a semelhança entre as duas imagens representarem "homens temidos"; 01 aluno apontou outra semelhança, "as duas são datadas", e outro aluno sustentou que "apenas uma música não é suficiente como fonte". A segunda pergunta sobre as diferenças e semelhanças entre as duas narrativas escritas pelos alunos, foi assim respondida: 03 alunos distiguiram que uma narrativa trata-se de "ficção" e a outra de "realidade"; outros 03 alunos trataram de diferentes assuntos como a "autoridade de Hitler", "o medo causado por Drácula", e de que "a mulher é símbolo de fragilidade em ambas as abordagens". Em relação à terceira pergunta sobre "as semelhanças e diferenças entre história e literatura", 04 alunos relacionaram história ao "real" e a literatura ao "fictício"; 02 expressaram que "a literatura pode estar baseada em fontes históricas" e 01 que sustentou que o acesso ao passado se dá através da história. A última pergunta da avaliação, sobre se literatura e música podem ser usadas como fontes, 06 alunos escreveram que sim, pois constituem "expressões de um momento"; 03 alunos abordaram as questões do "estudo" e da "pequisa"; e 02 alunos destacaram a perspectiva da "análise do contexto" de emergência e recepção das fontes em questão.

Depois dessa atividade, ainda foi entregue mais uma atividade, a tarefa de metacognição que consistiu em apenas dois enunciados: *O que você aprendeu de significativo nessa aula de história a partir do uso da música? A partir de suas experiências nessa aula, elabore uma narrativa histórica ou a letra de uma música com o seguinte título: Eu <u>NÃO</u> nasci há 10 mil anos atrás, mas não tem nada nesse mundo que eu não possa saber um pouco mais.* A atividade de metacognição que foi respondida por apenas 06 alunos; em relação ao aprendido os alunos destacaram: a "utilização da música em aula de história", a "nova forma de aprendizado" e a constatação de que "**música é fonte histórica**". Nas narrativas ou letras de músicas escritas apareceram ideias tais como: "não é preciso viver um acontecimento para

conhecê-lo"; "por meio das fontes pode-se ter acesso ao passado"; e "documentos datados são fontes".

O estudo piloto veio corroborar outros estudos exploratórios como o que resultou no relatório de qualificação da tese. Mais do que isto, sinalizou uma nova perspectiva metodológica que tem como pressuposto o gosto musical dos jovens alunos enquanto ponto de partida para os usos da canção na sala de aula. Incorporar a *cultura na escola,* a cultura juvenil como princípio estruturante da cultura histórica escolar, constitui uma perspectiva instigante para superar o criticado e ainda predominante "ensino tradicional de história", e promover a expansão da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica. A canção popular apropriada enquanto fonte histórica, ou em outras palavras, a *fonte canção,* pode ser significativa nos processos de ensino e aprendizagem histórica e na subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio. No entanto, deve emergir dos interesses musicais dos sujeitos investigados, e não ser imposta pelos gostos musicais dos professores e pelas "ilustrações" dos manuais didáticos que, segundo pesquisas, privilegiam a MPB em suas relações com o período da ditadura militar brasileira (1964-1989). Apesar dessa visão já estar um pouco cristalizada na cultura histórica escolar, apesar de a MPB*,* como parte integrante da *música popular brasileira,* fazer parte dos gostos musicais dos jovens, a investigação sinalizou que o gênero preferido dos jovens alunos do ensino médio, com idades entre 14 e 17 anos, é o *rock,* seja ele estrangeiro ou nacional. Músicas do Iron Maiden ou da Legião Urbana estariam mais adequadas aos gostos musicais desses jovens alunos do ensino médio do que canções de Chico Buarque de Holanda e Caetano Veloso, presentes nos manuais didáticos brasileiros e hipoteticamente mais ao gosto dos professores. A escolha da canção de Raul Seixas emergiu desse processo e reflexão e pareceu sintetizar um caminho do meio entre as seleções dos professores e dos alunos, já que se trata de um cantor compositor da década de 1970. Trabalhar com música em sala de aula pressupõe uma *literacia histórica,* uma alfabetização histórica, teórica e metodológica de professores e alunos para o tratamento adequado à especificidade e complexidade da *fonte canção,* com vistas à escritura de *narrativas da canção* por parte dos alunos. Certas canções potencializam as três dimensões da aprendizagem histórica: a *experiência* do passado, a *interpretação* do presente e a *orientação* do futuro.

Pode-se concluir que a proposta do estudo piloto circunscrito no Projeto de Prática de Docência, atingiu parcialmente os seus objetivos, assim como foi muito significativo e instigante do ponto de vista do *aluno-professor-investigador*. Definiu e credenciou as disciplinas objeto de formação e especialização do doutorando: Prática de Ensino e Estágio

Supervisionado em História e Metodologia do Ensino de História, com vistas à síntese em uma só disciplina, a Didática da História, entendida como ciência do ensino e da aprendizagem histórica. Mais além, superou as expectativas ao provocar uma mudança consentida na rota de viagem da pesquisa e vislumbrar novos horizontes para a investigação sobre as leituras, escutas, falas e escrituras da canção popular no ensino de história, na perspectiva da Educação Histórica. O estudo piloto resultou na publicação de um artigo [15] que evidencia uma etapa fundamental em toda essa trajetória teórica e metodológica calcada no trabalho com a canção popular.

Essa narrativa de vida, esse percurso vivencial, experencial, profissional, teórico, metodológico e empírico, as relações do pesquisador com a música, a experiência prática de sala de aula, as realizações da especialização e do mestrado, o estudo exploratório e o estudo piloto da atual pesquisa, desembocam no tempo presente. Um tempo "presente como princípio metodológico e epistemológico" [16] fundamental para a configuração efetiva do estudo principal dessa tese a partir da interpretação da canção popular. Após essa revisão de literatura e do próprio percurso em relação às trajetórias de outras pesquisas, tornou-se possível subsumir, sintetizar e tecer, nos próximos capítulos, a *tarrafa conceitual categorial* dessa tese de doutorado em educação.

[15] AZAMBUJA, L. SCHMIDT, M.A. "Aprendi a pensar que música também é história": perspectivas da Educação Histórica. In BARCA, I. (Org.). **Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011, p. 202-222.

[16] Pressuposto enunciado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt em encontro do Grupo da Educação Histórica da UFPR, realizado no dia 10 de junho de 2010. Trata-se do *passado-presente,* o passado que se faz presente no tempo presente; no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, trata-se também de um "presente epistemológico" (não cronológico) que constitui o movimento de ida ao passado pela maneira como ele se apresenta no presente. Fonte: *Cadernos de Pesquisa* do autor.

CAPÍTULO 2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, VIDA PRÁTICA COTIDIANA, CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS

A partir de todo esse percurso de vida acadêmica e profissional permeada pelas relações com a música, apresentamos nesses dois próximos capítulos o desaguar e a síntese desse processo no que diz respeito às perspectivas teóricas desta investigação: a *tarrafa conceitual-categorial*[17]. A intenção da *tarrafa* é, em um primeiro momento, somente definir, articular e sintetizar os conceitos e categorias de análise de nossa rede teórica que procura fundamentar e justificar as hipóteses de trabalho, as perguntas históricas e os instrumentos de investigação lançados ao campo empírico. Mesma malha categorial que servirá também para a operação crítica de extração, codificação e categorização dos dados, informações e fatos inferidos das fontes narrativas resultantes dos instrumentos de pesquisa. E por fim, levando em conta o que emergir das fontes narrativas, tarrafa referencial que mobilizará sob a sua perspectiva teórica a operação especificamente histórica, a formatação narrativa das respostas históricas dos jovens alunos e do investigador às perguntas formuladas, a *interpretação histórica* dos resultados da pesquisa.

Referenciado nos pressupostos de Rüsen (2001; 2007a, 2007b, 2012), Marx (2002; 2012) e Heller (2008), procuramos por meio de um procedimento que se tornará recorrente, conceituar e relacionar as categorias históricas delimitadas teoricamente com as especificidades dos casos empíricos da investigação. Fundamentado nas premissas de Rüsen (2007b; 2012), Forquin (1993), Snyders (1988) Pais (1993), Margulis (1994), Dubet (1996), buscamos conceituar, articular e sintetizar as seguintes categorias: *cultura histórica*, em suas dimensões cognitiva, estética e política; a distinção entre *cultura escolar*, *cultura da escola* e *cultura na escola*; e as noções de *cultura primeira*, *cultura de massa* e *cultura elaborada*, constitutivas das múltiplas *culturas* e *identidades juvenis*, vislumbradas a partir das condições de geração, classe, gênero e etnia, e da consequente diversidade de modalidades de transição para a vida adulta idealizada ou real.

Uma teoria se define, ou a partir dos seus métodos de investigação, ou a partir da especificidade do objeto que está sendo investigado. Em relação à diversidade de teorias e métodos que pudemos acompanhar na retrospectiva da revisão de literatura e do percurso acadêmico, todas as abordagens possuem aspectos valiosos que podem ser aproveitados ou não em uma determinada investigação. Devemos celebrar a atual diversidade de métodos de

[17] Concepção teórico-empírica desenvolvida pelo Prof. Dr. Estevão de Rezende Martins.

análise e a subsequente liberdade decorrente em relação à ortodoxia de qualquer procedimento exclusivo. Entretanto, esse ecumenismo pode gerar alguns problemas, pois nem todos esses métodos são mutuamente compatíveis. Para não nos perdermos no meio do caminho é que optamos pelo "caminho do meio" entre qualquer ortodoxia ou ecumenismo. É melhor embasar-se bem em um referencial do que transitar sem propriedade em diversas perspectivas que muitas vezes dispersam-se em um estroboscópio de luzes desfocadas. Como diria Schopenhauer:

> A mais rica biblioteca, quando desorganizada, não é tão proveitosa quanto uma bastante modesta, mas bem ordenada. Da mesma maneira, uma grande quantidade de conhecimento, quando não foi elaborada por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada. (SCHOPENHAUER, 2008, p. 39).

Nesse sentido, adotamos como fio condutor dorsal desse trabalho a teoria da história de Jörn Rüsen, expressa nas obras em que os respectivos títulos em si, representam a sequência teórico-metodológica da constituição histórica de sentido e que, efetivamente, não constitui tarefa pouca, ao contrário, trata-se de parte de uma obra que demanda tarefas para uma vida: *Razão Histórica* (2001); *Reconstrução do Passado* (2007a); *História Viva* (2007b); *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas* (2012). Essa e não outra teoria da história, em diálogo com outros autores compatíveis com esse arcabouço que dialoga com a Educação Histórica.

A Educação Histórica constitui o campo de pesquisa que tem como objeto privilegiado a investigação da consciência histórica de sujeitos e artefatos da cultura histórica em situações de ensino e aprendizagem histórica, na perspectiva da ciência da história. Nessa linha de raciocínio, *cognição histórica situada,* que significa a aprendizagem histórica situada na ciência da história e nas situações de aprendizagem histórica, constitui a situação concreta, o fenômeno, a experiência empírica. A disciplina que delimita os métodos de investigação desse objeto específico, é a *didática da história,* aqui entendia como ciência do ensino e da aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica. Em resumo, a *educação histórica* constitui o campo de pesquisa; a *cognição histórica situada* é a experiência concreta de aprendizagem; e a *didática da história* a disciplina científica de investigação da consciência histórica como processo de aprendizagem. No nosso caso específico, o objeto são as *protonarrativas escritas por jovens alunos do ensino médio a partir das primeiras leituras e escutas do artefato canção, investigadas pelos métodos de uma pesquisa histórica qualitativa em ensino e aprendizagem histórica*, *circunscritas no campo da*

educação histórica. Campo, objeto e método procuram se inserir, por sua vez, no quadro de referência da *matriz disciplinar da ciência da história* (RÜSEN, 2001) que gera o processo de constituição histórica de sentido, que põe em movimento o percurso espiral que vai da vida prática para a ciência especializada, e da ciência especializada de volta para a vida prática.

2.1 HISTÓRIA E MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA: VIDA, CIÊNCIA E NARRATIVA

O que é "história"? Segundo Estevão de Rezende Martins, "história" constitui "um conceito que sofre de uma plurivocidade clássica. É empregado para designar diversas realidades." (2012, p. 44). A primeira aplicação inequívoca do termo refere-se à totalidade das ações humanas no tempo e no espaço; o segundo uso genérico, é chamar "história" o procedimento teórico-metódico da investigação do passado, trata-se da ciência da história; e um terceiro uso do termo é o de designar "história" como o produto final da pesquisa histórica científica, a historiografia. Pressupostos semelhantes são apontados por Glénisson:

> Hoje, ao pronunciarmos a palavra "História", estamos diante de algo equívoco, dotado ao menos de três sentidos possíveis: o da realidade histórica e, História, neste caso, corresponde ao 'conjunto dos fenômenos pelos quais se manifestou, se manifesta ou se manifestará a vida da humanidade'; o do conhecimento histórico, sendo a História, agora, não mais a realidade objetiva do movimento do mundo e das coisas, mas, em primeiro lugar, a observação subjetiva deste movimento pelo historiador e, em segundo, o registro desta observação num relato escrito, numa obra histórica. (GLÉNISSON *apud* AQUINO, 1961, p. 172).

Glénisson distingue três sentidos para a palavra "História": realidade histórica objetiva, observação subjetiva dessa realidade, e registro dessa observação por meio de um relato escrito, uma obra histórica. Afinal, "História" ou "história" é uma palavra ou é um conceito? Reinhart Koselleck, em sua perspectiva de uma *história dos conceitos,* evoca Epiteto para remontar uma antiga tradição que se ocupa das relações entre as palavras e as coisas, a consciência e a existência, a linguagem e o mundo. "Todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito social e político. Conceitos sociais e políticos contém uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos." (2006, p. 108). Apesar de o conceito estar necessariamente associado à palavra, um conceito é mais que uma palavra: uma palavra torna-se um conceito se a totalidade das circunstâncias empíricas remete diretamente a ela. Segundo Koselleck, conceito é um vocábulo que concentra uma multiplicidade de significados:

> No conceito, significado e significante coincidem na mesma medida em que a multiplicidade da realidade e da experiência histórica se agrega à capacidade de plurissignificação de uma palavra, de forma que seu significado só possa ser conservado e compreendido por meio dessa mesma palavra. Uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes *totalidades* de sentido. Um conceito pode ser claro, mas dever ser polissêmico. (2006, p. 109).

A polissemia do conceito está relacionada à sua própria e específica temporalidade; há conceitos que, apesar de manter a mesma constituição linguística, mudaram substancialmente de significado; significado esse que só pode ser recuperado historicamente. Koselleck apresenta como exemplo, "a dupla ambiguidade do uso moderno de 'história' [*Geschichte*] e 'história' [*Historien*], ou seja, o fato de que ambas as expressões podem designar tanto as circunstâncias nas quais se deu um evento quanto sua representação [...]." (2006, p. 119). Nesse sentido, o significado peculiar de "história" remete à relação recíproca entre história-evento e conhecimento deste evento. Em síntese, o conceito "história" é polissêmico, ou seja, se pode atribuir múltiplos significados; o conceito "história" é histórico, ou seja, por estar vinculado às experiências históricas concretas, e suas respectivas representações, muda de significado com o decorrer das mudanças temporais. Sob essa perspectiva das relações entre *as ideias, as palavras e as coisas*, ou, consciência, linguagem e existência, que retemos os três significados determinantes do conceito: "história" como a experiência humana no tempo; "história" enquanto ciência de interpretação da experiência humana no tempo; e, por fim, "história" como narrativa historiográfica de interpretação da experiência humana no tempo.

A partir dos pressupostos teóricos delimitados vislumbramos os seguintes sentidos possíveis para o conceito "história": "história vida"; "história ciência" e "história livro"; e acrescentamos ainda, "ensino e aprendizagem histórica", ou em outras palavras, *vida prática, ciência da história, historiografia,* e *didática da história.* Sob o espectro dos cinco fatores, princípios e fundamentos determinantes do percurso da *matriz disciplinar da ciência da história ruseneana*[18]*,* a "história vida" corresponde às carências de orientação da vida prática que engendram os interesses cognitivos pelas experiências humanas do passado; trata-se dos interesses que os homens têm de se orientarem no fluxo do tempo de modo a poderem viver.

[18] Para Rüsen a "matriz disciplinar" é uma explicação teórica sobre a especificidade da racionalidade da constituição histórica de sentido; tal processo se desenvolve a partir de cinco fatores determinantes: "1) carência de orientação da vida humana prática, decorrente das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano; 2) diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado, se baseiam na memória e assumem a forma de teorias perspectivas e categorias implícitas e explícitas; 3) métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam. 4) formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz de interpretação; 5) funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica." (RÜSEN, 2001, p. 162).

Ultrapassando a "linha"[19] que separa a *vida prática,* adentramos no campo da *ciência especializada,* a "história ciência", portanto, a ciência da história, que se desdobra em três operações de um só processo: as *ideias,* que são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses pelo conhecimento histórico; elas constituem as diretrizes de interpretação, as perspectivas teóricas gerais nas quais o passado aparece como história; os *métodos,* o método histórico, a metodologia da pesquisa empírica e suas operações processuais e substanciais de produção do conhecimento especificamente histórico; e por último, "história livro", o produto final da pesquisa histórica, a formatação narrativa das respostas históricas, as *formas de apresentação,* a historiografia. Em por fim; voltando para a linha "abaixo" da ciência especializada, retornando ao ponto de partida que já não é o mesmo - pois se pressupõe que haja uma progressão um nível acima para que o círculo transforme-se em uma espiral -, as *funções* de orientação cultural e existencial do conhecimento histórico na vida prática atual, mais especificamente, o "ensino e aprendizagem histórica", mediada ou não pelo livro específico dessa atividade pedagógica, o *livro didático de história,* em suma, o aprender *história* para aprender a *pensar historicamente* e a se orientar no tempo.

A interdependência dos cinco fatores da matriz disciplinar da ciência da história é condição fundamental: eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que do quinto volta-se ao primeiro em um percurso espiralar de progressão no processo de orientação humana no tempo mediante o conhecimento histórico. A concepção de uma matriz disciplinar da ciência da história pode ser utilizada como quadro teórico de referência para a análise e interpretação dos processos cognitivos de constituição do pensamento histórico e das representações historiográficas, que tenham a pretensão de racionalidade, cientificidade e validade. Pode servir, portanto, como quadro de referência para leitura, análise e interpretação de processos de constituição da consciência histórica de jovens alunos por meio da leitura, escuta e escritura de protonarrativas da canção, na perspectiva da cognição histórica situada na ciência da história e na situação de cognição histórica.

Nessa linha de raciocínio, vislumbramos cinco significados possíveis para o conceito "história", na perspectiva da matriz disciplinar da ciência da história: "história vida", "história teoria", "história métodos", "história historiografia", e "ensino e aprendizagem histórica", que podem ser subsumidos em uma tríade categorial constituída pelos fatores *vida prática, ciência da história* e *didática da história*, tríade que tem como fio condutor, ponto de partida e ponto

[19] Aqui se faz referência à "linha pontilhada" que separa vida prática e ciência especializada na representação gráfica da matriz disciplinhar da ciência da história de Rüsen.

de chegada, a consciência da experiência humana no tempo. Em síntese, história é a ciência narrativa de interpretação e orientação da experiência humana no tempo.

No caso específico da pesquisa, a investigação procura justificar-se ao tentar se inserir e circunscrever-se no quadro de referência da *matriz disciplinar da ciência da história* (RÜSEN, 2001). No caso do percurso investigativo, da experiência como professor em sala de aula para a experiência como aluno na sala de aula da pós-graduação; da pesquisa qualitativa em aprendizagem histórica de volta para a experiência da sala de aula. Na perspectiva da didática da história, os *interesses cognitivos* e *carências de orientação* da vida prática de um professor-investigador; *ideias,* conceitos, categorias e perspectivas teóricas; *métodos* da pesquisa qualitativa empírica; *formas* de apresentação da interpretação dos resultados; e *funções*, *aplicações e efeitos* do conhecimento histórico adquirido a partir da canção popular na orientação da vida prática presente e futura.

HISTÓRIA

VIDA PRÁTICA	CIÊNCIA DA HISTÓRIA	FUNÇÕES DE ORIENTAÇÃO
CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO INTERESSES COGNITIVOS	TEORIA DA HISTÓRIA MÉTODO HISTÓRICO HISTORIOGRAFIA	FUNÇÕES, APLICAÇÕES E EFEITOS; DIDÁTICA DA HISTÓRIA ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

2.2 TEMPO HISTÓRICO: IDEIAS DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO

O que é "tempo histórico"? Segundo Koselleck, essa é uma das perguntas mais difíceis de responder no campo da historiografia, pois as fontes podem nos fornecer informações sobre ideias e acontecimentos, mas não explicitam diretamente noções de tempo histórico, o que nos remete ao campo da teoria da história:

> Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas; [...] Por fim, contemple a sucessão das gerações dentro da própria família, assim como no mundo do trabalho, lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços de experiência e o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro, ao lado de conflitos ainda em germe. (2006, p. 14).

Nessa perspectiva, sugere-se debruçar-se sobre textos nos quais a experiência temporal manifesta-se na linguagem de forma implícita ou explícita, investigar textos que abordam de modo direto ou indireto as relações entre um determinado passado e um determinado futuro. Tais textos devem potencialmente, atestar a maneira como a experiência do passado foi elaborada em uma situação concreta, assim como a maneira pela qual as expectativas, esperanças e prognósticos foram trazidos à superfície da linguagem. Koselleck pretende *investigar a forma pela qual um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro: a correlação entre passado, presente e futuro*. Sob essa fundamentação, Koselleck apresenta a sua hipótese central: no processo de determinação da "distinção entre passado e futuro, ou usando-se a terminologia antropológica entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um tempo histórico." (2006, p. 15); ou seja, o *"tempo histórico" constitui-se mediante o processo de determinação da distinção entre a experiência do passado e a expectativa do futuro*. Todas as histórias são construídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que fazem e sofrem a história; *todas as histórias são constituídas por experiências e expectativas*. Nesse sentido, "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa" constituem duas categorias históricas determinantes para a distinção, articulação e síntese do "tempo histórico", que correspondem e equivalem às categorias de espaço e tempo: *espaço de experiência* e *tempo de expectativa*. Nessa linha de raciocínio, *não há experiência sem expectativa*, e *não há expectativa sem experiência*. A partir dessas metacategorias engendradas na perspectiva da condição temporal antropologicamente universal da experiência humana no tempo, Koselleck chega a sua tese:

> [...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (2006, p. 308).

A experiência é o passado presente, um passado no qual os acontecimentos significativos foram incorporados à lembrança e à memória. Na experiência se fundem tanto a dimensão racional quanto as formas inconscientes de comportamento; na experiência do indivíduo, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida a experiência dos outros, ou seja, história como conhecimento das experiências alheias. (2006, p. 310). Em relação à *expectativa,* ela também se realiza no presente, expectativa é o *futuro presente,* perspectivada para o *ainda não* experimentado, para o que apenas pode ser esperado, também

mesclando desejos, necessidades e vontades inconscientes com a análise racional de uma expectativa fundamentada na experiência.

Em síntese, *espaço de experiência* é a experiência do passado, é o *passado presente,* é a presença do passado no presente, é o diagnóstico do passado no presente; *horizonte de expectativa* é a expectativa do futuro, é o *futuro presente,* é a presença do futuro no presente, é o prognóstico do futuro. Não há experiência sem expectativa; não expectativa sem experiência: *tempo histórico é o produto da tensão entre experiência e expectativa*. Na perspectiva dessas duas categorias meta-históricas é que vislumbramos uma das chaves de interpretação para identificar o *tempo histórico*, e suas respectivas relações entre as três dimensões do tempo: *passado presente*; *presente passado*; *futuro presente*; *presente futuro*; e por fim, a articulação em uma representação abrangente de continuidade entre *passado presente futuro.*

No caso específico da investigação, as metacategorias históricas *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa,* articulam essa chave de interpretação dos enunciados linguísticos dos jovens alunos brasileiros e portugueses, manifestados empiricamente por meio do último e principal instrumento de investigação, a escritura das *protonarrativas da canção* a partir da intencional pergunta histórica: *Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção*? As mesmas categorias que nortearam a tipologia de relações *passado-presente-futuro* expressa nas protonarrativas da canção podem ser mobilizadas na análise das *narrativas de vida* escritas pelos jovens alunos, em especial nos tópicos da sugestão de roteiro diretamente relacionados: *fatos marcantes, o que gosta de fazer* e *projetos futuros.* A tensão entre o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa*, gênese do tempo histórico, constitui-se por sua vez, por meio da operação cognitiva, narrativa e argumentativa da consciência histórica. Mas afinal, o que é "consciência histórica"?

TEMPO HISTÓRICO

ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA	TEMPO HISTÓRICO	HORIZONTE DE EXPECTATIVA
PASSADO	PRESENTE	FUTURO

2.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: EXPERIÊNCIAS, INTERPRETAÇÕES E ORIENTAÇÕES DOS JOVENS ALUNOS

Segundo Rüsen, o pensamento é um processo genérico, habitual e universal da vida humana. O ser humano não pensa porque faz ciência, mas sim faz ciência porque pensa; o pensamento é um processo inerente e permanente da vida humana; a ciência é um modo particular e diferente de realizar esse processo. Todo pensamento histórico em suas diversas variáveis é uma articulação da consciência histórica; é através dela que se pode entender o que é "história" e por que ela é necessária. A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não ter; *consciência histórica é a capacidade antropologicamente universal de se orientar no tempo*; a princípio, todo ser humano tem consciência histórica de si, dos outros e do mundo em que vive:

> A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que **os homens**, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, **têm metas que vão além do que é o caso**. A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com respeito às quais não se descansará enquanto não forem modificadas. (RÜSEN, 2001, p. 78-79, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, a consciência histórica enraíza-se na historicidade da vida prática humana; historicidade essa que se fundamenta na intencionalidade da ação humana no tempo, nas "metas que vão além do que é o caso". Rüsen focaliza os processos intelectuais que formam a consciência histórica humana a partir de seus pressupostos concretos na vida prática, de suas raízes na vida humana concreta, a partir da qual a consciência histórica engendra-se e se desenvolve, sem nunca deixar de fixar as suas raízes nesse terreno da vida prática. Segundo Rüsen, o termo "raízes" atribui dois significados: de um lado as carências de orientação da vida prática humana no transcurso do tempo; de outro lado, a elaboração de uma determinada ideia de "história", a partir dessas carências de orientação, cuja função é a orientação cultural e existencial no tempo.

Para Rüsen, *pragmática* é essa constituição do pensamento histórico na vida prática; é a conexão orgânica entre pensamento e vida, na qual as operações da consciência histórica são produtos da vida prática concreta; são essas operações da consciência na vida prática que se tenciona investigar sempre que se pense historicamente. Nesse sentido, a consciência

histórica é analisada como fenômeno do mundo vital, como uma forma da consciência humana que está diretamente arraigada na vida humana prática:

> [...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. [...] o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento. (2001, p. 57).

As carências de orientação da vida prática e o superávit intencional do agir humano para além de suas circunstâncias e condições suscitam a necessidade de interpretação das experiências humanas no tempo. A operação mental constitutiva da consciência histórica é a *constituição de sentido da experiência do tempo*; trata-se do processo intelectual em que as experiências do tempo são interpretadas em relação às intenções do agir no tempo. A consciência histórica é a consciência do passado que possui uma relação com a interpretação do presente e com a expectativa do futuro. A consciência histórica é "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2007, p. 58).

Ao realizar uma leitura sistemática da trilogia da teoria da história de Rüsen, e da recente apropriação do seu livro sobre a *aprendizagem histórica,* ousamos afirmar que toda arquitetura da teoria da história ruseneana fundamenta a sua estrutura nas relações intrínsecas entre vida prática e consciência histórica, consciência histórica e vida prática. C*onsciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de interpretação (atribuição de significado) e orientação (constituição de sentido) das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo*. Consciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de constituição de sentido do fio condutor que liga a experiência do *passado presente,* a interpretação do *presente passado* e a orientação do *presente futuro.* Nesse encadeamento lógico temporal, ***experiência***, ***interpretação*** e ***orientação*** constituem as três competências estruturantes da metacompetência da consciência histórica; constituem as três dimensões da aprendizagem histórica e remetem inexoravelmente às três dimensões do tempo histórico: passado, presente e futuro.

A consciência histórica é uma *estrutura* mental temporal que interconecta as três dimensões do tempo; a rememoração, memória e pensamento constituem *processos* dessa estrutura; e as experiências, significados e sentidos, são os *produtos* desse processo cognitivo,

estético e político de constituição de sentido do tempo. Em última instância, todos têm consciência da historicidade das suas próprias histórias de vida, em relação aos outros e ao seu mundo imediato, mas nem todos têm consciência da historicidade de outras experiências sociais humanas no tempo e no espaço, na perspectiva da ciência da história. Nessa última condição, *consciência histórica é a consciência com ciência da história.*

Dando asas à metáfora das "raízes" sugeridas por Rüsen, pois a representação imagética do tempo só é possível, dentre outras formas, mediante metáforas, podemos pressupor que se a consciência histórica enraíza-se no terreno da vida prática, ela pode ser considerada uma árvore, uma árvore da vida, parafraseando Nietzche, uma árvore do conhecimento, em suma, a árvore do conhecimento histórico enraizada na vida prática. Fazendo uma analogia com a *matriz disciplinar da ciência da história*, em especial em relação à "linha pontilhada" que divide a *vida prática* e a *ciência especializada,* podemos pressupor que as raízes da *árvore da vida* (carências de orientação, interesses cognitivos e funções de orientação) estão fincadas, nutrem-se e desenvolvem-se no terreno da vida prática; por sua vez, o tronco e galhos constituem a *árvore do conhecimento* como um todo (fatores, princípios e fundamentos da matriz); e as flores, folhas e frutos (*ideias, métodos* e *formas)* constituem a copa da *árvore do conhecimento histórico,* cujo fruto específico é o conhecimento histórico científico, a *historiografia*. O consumo dos frutos historiográficos e a digestão operada pela aprendizagem histórica geram as sementes que quando germinam no terreno fértil da vida prática, dão continuidade ao ciclo da vida, engendrando a partir de novas carências e interesses, novas *árvores do conhecimento histórico,* cujo fruto histórico, quando devidamente colhido, degustado e digerido por seres humanos, alimenta a formação da consciência histórica:

> A subjetividade e a objetividade do pensamento histórico não se contrapõem. São interdependentes: é a objetividade da vida prática, que sem sujeito prático (homens que agem e que sofrem) não seria nada, e é a subjetividade desse sujeito, sem cuja objetivação na vida prática, ficaria fora do mundo e jamais se poderia individualizar na consciência histórica (desenvolver uma identidade densa). (RÜSEN, 2007a, p. 79-80).

Nessa perspectiva, *consciência histórica* é a subjetivação da objetividade da vida prática; vida prática é a objetivação da subjetividade da consciência histórica, em outras palavras, vida prática e consciência histórica, objetivação da subjetividade e subjetivação da objetividade. A consciência histórica se constitui na experiência da vida prática; a consciência

histórica interpreta e orienta a experiência da vida prática. Consciência histórica é a "razão histórica" na vida prática.

Em suma, *consciência histórica* constitui a categoria histórica epistemológica fulcral, ponto de partida e ponto de chegada desta tese; ela serve como construto teórico, ponto de vista e chave de interpretação da *consciência histórica de jovens alunos brasileiros e portugueses por meio da escritura de protonarrativas a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais.* Mais além, a *consciência histórica* define e delimita o campo de pesquisa, a Educação Histórica, a experiência concreta de cognição histórica situada, e a disciplina da didática da história; atravessa transversalmente as hipóteses de trabalho, as perguntas de investigação e os objetivos da tese; se faz presente nas justificativas e finalidades do trabalho, e por fim, a consciência histórica substancia todos os instrumentos de investigação do estudo principal: *narrativas de vida, gostos musicais e aulas de história, aula-audição* e *protonarrativas da canção.* Mas afinal, qual a finalidade da consciência histórica? A finalidade da consciência histórica é a formação de uma *práxis identitária,* é a orientação histórica da vida prática para fora (práxis) e para dentro (identidade), ou seja, a finalidade da consciência histórica é a constituição da *identidade histórica.*

2.4 IDENTIDADE E ALTERIDADE: OS "EU-NÓS" E OS "ELES-OUTROS" DOS JOVENS ALUNOS

Nas palavras de Rüsen, "o que se é depende sempre do que os demais o deixam ser e do que se quer ser, na relação com os outros. Identidade é, por conseguinte, um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si." (2001, p. 87). *Identidade* é, portanto, a *interpretação recíproca de sujeitos em interação social*. A constituição da identidade concretiza-se na luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades e culturas, que se autodefinem a partir da sua relação com os outros que têm de conviver. Nessa perspectiva, *constituir, formar e consolidar identidades por meio da consciência histórica significa aumentar, ampliar e aprofundar a interpretação das experiências humanas significativas no tempo*, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos, em suas relações sociais práticas, expressam o que são e o que pensam serem os outros. (Ibid., p. 125). Ao se autointerpretar nos horizontes amplos da experiência histórica, a subjetividade do "eu" adquiri novas dimensões temporais.

Na perspectiva da formação de identidades históricas, vislumbramos as identidades dos destinatários de modo que estejam predispostos a reconhecerem as identidades dos outros, por meio da comunicação racional, argumentativa e consensual, e tendo por princípio, a humanidade como comunidade universal de comunicação. (2001, p. 144). Humanidade entendida como "pressuposto regulativo de uma faculdade racional própria ao gênero humano nos processos de formação da identidade histórica." (RÜSEN, 2007a, p. 18). Nesse sentido, o processo de racionalização do pensamento histórico também pode ser qualificado como processo de *humanização*; a substância da argumentação científica é o pressuposto de que os seres humanos são dotados de uma mesma razão comum, o que os torna aptos a *reconhecer a alteridade do outro na singularidade de si mesmo.*

A constituição histórica de sentido da consciência histórica que tece o fio condutor que liga passado, presente e futuro, capacita o homem a uma interpretação do tempo que almeja alcançar uma consistência, afirmação e permanência do "eu", ou seja, a formação da identidade histórica por meio da consciência histórica. *Consenso* é o reconhecimento recíproco da diversidade e o reconhecimento mútuo das identidades, a partir de pontos de vista diversos, sem ter que abandonar as respectivas identidades e alteridades.

Os sujeitos, em suas relações sociais e situações de comunicação, podem reconhecer em si e nos outros a *alteridade,* ou seja, os modos de ser do outro que possibilitam a consolidação da identidade pelo reconhecimento mútuo da alteridade, como condição e chance de ser e pensar por si mesmo. (Ibid., p. 61). Nessa linha de raciocínio, *ser, pensar e comunicar por si mesmo* constitui uma diretriz de orientação do que se é; rememorar o que se foi e o que se é torna plausível para o sujeito, tornar-se outro, em suma, *ser por si mesmo consiste no constante tornar-se, na permanente mudança temporal do vir a ser*.

A formação de uma consciência histórica constitutiva da identidade individual histórica de cada sujeito depende dos processos sociais de comunicação, pois *a autodefinição de um sujeito necessita do reconhecimento do demais que se relacionam na vida prática*. Identidade histórica trata-se da consistência e permanência diacrônica da subjetividade, da capacidade de ampliar a própria subjetividade com os conteúdos experenciais do passado, da relação que se estabelece entre as próprias experiências e intenções no tempo, com os espaços de experiência e os horizontes de expectativa de outras pessoas do passado, presente e futuro. Formação da *identidade histórica* significa, nesse sentido, "individualizar a estrutura geral da consciência histórica coletiva para os sujeitos individuais, para que eles possam reconhecer ou guardar positivamente, suas próprias biografias na história geral." (RÜSEN, 2012, p. 89).

Nesse ponto de vista, as categorias históricas *identidade, alteridade* e *consenso* nos remetem principalmente às *protonarrativas da canção* escritas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses, em suas representações e relações estabelecidas entre os "eu-nós" da *identidade* e os "eles-outros" da *alteridade*, bem como as chances de *consenso* por meio do argumento racional, fundamentado e pacífico. Além disso, o pressuposto da constituição, formação e estabilização de *identidades históricas* por meio da formação escolarizada da consciência histórica, nos fornece uma ferramenta produtiva para dialogarmos com os processos de constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis a partir das relações com a canção popular enraizada na vida prática. Mas afinal, o que é "vida prática"?

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
EXPERIÊNCIA	INTERPRETAÇÃO	ORIENTAÇÃO
ALTERIDADE	IDENTIDADE	CONSENSO
"ELES-OUTROS"	"EU-NÓS"	IDENTIDADE-ALTERIDADE

2.5 VIDA PRÁTICA E VIDA COTIDIANA: VIDA PRÁTICA COTIDIANA

O que é "vida prática"? Essa pergunta foi feita pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, quando da primeira vinda de Jörn Rüsen a Curitiba em outubro de 2010, mesma época em que foi apresentado o relatório de qualificação da tese. Pergunta informal, pois encontrávamos juntamente com outros orientandos do grupo da educação histórica em um café no fim de tarde, saboreando as respostas do professor Rüsen às nossas perguntas de sedentos e atentos discípulos, perguntas e respostas gentilmente traduzidas pelo professor Estevão de Rezende Martins. A professora Schmidt já vinha se questionando nos encontros do grupo sobre a *vida prática* e, de fato, apesar de mencionar constantemente em seus escritos, de dedicar um tópico específico sobre a *pragmática,* Rüsen não se debruça especificamente sobre o termo conceituando-o; faz referências a *processos concretos da vida humana* que conferem um sentido mais amplo à expressão "vida", que extrapola o processo biológico e que se constitui efetivamente no processo social.

Ao responder essa pergunta, o historiador alemão fez referência a um fragmento da obra *Ideologia Alemã,* de Karl Marx, que diz que o homem para poder viver tem que, primeiramente, comer, beber, vestir e morar, o que confirmou para o nosso júbilo, a hipótese que a professora vinha aventando, de que a noção de vida prática de Rüsen era fundamentada em Marx. Em sua segunda vinda em julho de 2012 para participar do *Heirnet* realizado na Universidade Federal do Paraná, novamente de modo informal, em um almoço no Mercado Público Municipal de Curitiba, confirmamos a referência com o professor Rüsen que, gentilmente, se prontificou e enviou via email uma tradução do texto em inglês. Esses acontecimentos da vida prática relacionados à reflexão sobre a ciência especializada da história, nos leva a dialogar com essa obra específica de Marx, com o objetivo modesto de conceituar de uma forma um pouco mais consistente a categoria *vida prática,* a partir de uma heurística formulada diretamente à fonte.

Em *Elementos fundantes de uma concepção materialista da história,* Marx constata que o mundo é um produto histórico, ou seja, é resultado do trabalho social humano. O filósofo alemão constata os principais pressupostos da existência e, portanto, da história humana: o trabalho, ou seja, a produção material da vida; a satisfação e a produção de novas necessidades; e a reprodução humana por meio da procriação e constituição de famílias. Na passagem citada por Rüsen em sua resposta à pergunta sobre o que é vida prática, Marx identifica como primeiro pressuposto básico da existência humana o fato de que:

> [...] os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, 2012, p. 139).

Nesse sentido, a ação histórica originária, condição fundamental para o "fazer história", é o *trabalho humano,* a atividade produtiva, a produção material da vida, a produção dos meios para satisfazer as necessidades básicas do ser humano. Por sua vez, a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazer e o instrumento de satisfação adquirido, conduzem a novas necessidades. A terceira premissa evidencia que os homens renovam diariamente sua própria vida e criam novas vidas, ou seja, reproduzem-se e se multiplicam biologicamente engendrando as relações homem e mulher, pais e filhos, constitutivas da instituição *família.* A produção da vida própria no trabalho e da vida do outro na procriação, apresenta-se em uma relação dupla: natural e social, social e natural. Segundo Marx, esses

três pressupostos não devem ser considerados como três estágios distintos, mas três dimensões simultâneas da atividade social humana que coexistem desde os primórdios dos primeiros homens e que permanecem até hoje em dia. Marx verifica uma "conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma 'história' [...]." (2012, p. 141).

Nesse percurso, Marx não deixa de evidenciar e relacionar a atividade produtiva humana às dimensões da consciência e linguagem. Para o autor, o "espírito" está inexoravelmente arraigado na "matéria", que se manifesta sob a forma de "camadas de ar em movimento, de sons", ou seja, sob a forma de linguagem. Nessa linha de raciocínio, a consciência se manifesta pela linguagem; a consciência se constitui mediante a linguagem: "a linguagem é tão antiga quanto à consciência – a linguagem *é* a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo." (2012, p. 141). Nessa perspectiva, *linguagem é a consciência prática*, consciência sensível do imediato que emerge das necessidades de intercâmbio com os outros homens, é a objetivação concreta da subjetividade da consciência; a consciência da necessidade de manter relações com os outros indivíduos constitui a consciência de que o homem é um ser social. Nesse sentido, *a consciência é um produto social e histórico antropologicamente universal*. "Toda vida humana é essencialmente *prática.* Todos os mistérios, que levam a teoria ao misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no ato de compreender essa práxis." (2012. p. 165). Em suma, toda vida humana é *vida prática.* Marx elabora a sua concepção ontológica do homem como ser prático e social, pressuposto de sua concepção epistemológica que pensa e situa o trabalho como objetivação originária por meio da qual o homem constitui historicamente a sua própria humanização.

Vida prática é a vida real, material, concreta, empírica, objetiva, verificável, comprovável e plausível. Vida prática é "história vida", é "história viva", é "história de vida". Vida prática é a atividade de produção material das condições de reprodução da vida humana; *vida prática é o trabalho*. Entendemos *trabalho* como ação física, cerebral e comunicacional humana sobre a natureza; é a atividade de criação, transformação e produção de ferramentas, bens e serviços materiais e simbólicos. O homem transforma a natureza por meio do trabalho; o homem transforma-se por meio do trabalho; o ser humano é produtor de trabalho; o ser humano é produto do seu próprio trabalho; o homem produz história; o homem é produto de sua história; o ser humano humaniza-se por meio do trabalho. O trabalho social coletivo humanizou o ser humano; a apropriação privada do excedente do produto do trabalho aliena,

portanto, desumaniza o ser humano. Nessa perspectiva ontológica nucleada na práxis, cultura é tudo aquilo criado, produzido e significado pelo trabalho humano.

A vida prática insere-se em uma determinada estrutura de um modo de produção que constitui uma determinada totalidade concreta. Nessa perspectiva, o concreto é a síntese de múltiplas determinações, é a "unidade no diverso", ou seja, o concreto é uma totalidade. Para Marx, o método de apreensão racional do movimento da vida real, *a reprodução ideal do movimento do objeto real pelo sujeito pesquisador,* é o modo de proceder do pensamento que "consiste em elevar-se do abstrato ao concreto [...] para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não *é de modo nenhum* o processo de gênese do próprio concreto." (2012. p. 255). Nessa linha de pensamento, o concreto real, que em primeira instância, existe independentemente da consciência do observador, é o concreto pensado. Nesse sentido, o real é o concreto pensado e o pensamento concreto é a linguagem da consciência. A totalidade concreta, tal como é abstraída pelo cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto da razão humana que se apropria do mundo objetivo do modo específico que lhe é possível. A título de síntese cabe aqui reproduzir a clássica citação de Marx:

> [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material **condiciona** o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2012, p. 271, grifo nosso).

Essa clássica citação também já foi objeto de leituras e interpretações que fundamentam uma das principais críticas ao *marxismo* - inicialmente entendido como a suma das interpretações dos escritos de Marx, que, em última instância, não coincidem nem se confundem necessariamente com a obra marxiana. Trata-se da crítica ao suposto *reducionismo econômico* do marxismo que embasa a nossa reflexão sobre as relações de primazia entre existência e consciência, consciência e existência: penso, logo existo, ou, existo, logo penso?

José Paulo Netto, uma das referências em Marx no Brasil, argumenta contra a interpretação equivocada desse suposto "determinismo econômico" atribuído à célebre passagem, sustentando que Marx e Engels defendiam a tese de que a *produção e reprodução da vida material*, apenas em última instância, determinava a história. Aliás, diversos

estudiosos já realizaram a *crítica da crítica,* demonstrando a sua inconsistência. No fragmento traduzido, podemos verificar o uso do termo "condiciona", ou seja, a estrutura do modo de produção condiciona as correspondentes superestruturas sociais, políticas e culturais. Não será, no entanto, a batalha terminológica entre os significados das expressões "condiciona", "determina", "determinismo", que solucionará essa aporia das relações entre existência e consciência; a questão não é de ordem linguística e epistemológica; trata-se de um problema ontológico: segundo a concepção materialista da história, *a instância de verificação da reflexão teórica é prática social e histórica*.

Segundo Marx, a sociedade humana, e mais especificamente, a *sociedade burguesa* – e aqui marxismo significa a *ciência da gênese, estrutura, dinâmica e contradições do capital* – constitui uma *totalidade concreta.* Não é um "todo" constituído por "partes" integradas funcionalmente; antes articula uma totalidade concreta de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade; nenhuma totalidade é simples e o que a distingue das demais é o seu grau de complexidade. A estrutura e dinâmica de uma totalidade lhes são peculiares e não podem ser transpostas de forma direta a outras totalidades; as relações recíprocas entre as totalidades nunca são diretas e sim mediadas pela estrutura singular de cada totalidade e pelos seus distintos níveis de complexidade. (NETTO, 2011, p. 56-57). Em síntese, a sociedade capitalista, objeto privilegiado do marxismo, constitui uma totalidade concreta estruturada, articulada e dinâmica; para usar uma expressão cara a Lukács, a sociedade capitalista é uma totalidade concreta, é uma *unidade no diverso,* é um *complexo constituído por complexos*:

> A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas. (LUKÁCS *apud* NETTO, 2011, p. 58).

Em suma, é a consciência que determina a existência do ser social, ou ao contrário, é o ser social que determina a consciência? Parafraseando tal raciocínio em direção à nossa especificidade, é a consciência histórica que determina a vida prática ou é a vida prática que determina a consciência histórica? Marx representa a antítese materialista à tese do idealismo

hegeliano, ou já constitui a síntese dialética entre idealismo e materialismo? Perguntas que em última instância não temos a pretensão de responder.

Na perspectiva da concepção do materialismo histórico de Marx, concebemos o ser humano não apenas inserido em uma totalidade, mas como uma própria totalidade particular. Nessa multiperspectiva, *todo ponto de vista é a vista de um ponto*, ou seja, todo ponto de vista subjetivo de um sujeito é condicionado pela vista do ponto objetivo da sua posição na estrutura e hierarquia de um determinado modo de produção. Portanto, consciência é a *subjetivação da objetividade,* e vida é a *objetivação da subjetividade.* Na perspectiva dialética de uma totalidade concreta, de uma *unidade no diverso,* é que concebemos a matriz disciplinar da ciência da história ruseneana, como uma síntese que engendra *vida prática* e *consciência histórica.* Nessa sequência lógica, a consciência histórica se constitui na vida prática; a consciência histórica interpreta e orienta a vida prática. Consciência histórica é a subjetivação mental da objetividade da vida prática no tempo; vida prática é a objetivação concreta da subjetividade da consciência histórica.

Nesse sentido, temos que concordar com o pressuposto de que a vida prática humana já carrega em si uma subjetividade simbólica, pois toda ação humana é portadora de significado e sentido, ou seja, toda ação objetiva é mediada por uma intenção subjetiva. A operação mental subjetiva da intencionalidade antecede a operação concreta objetiva da ação. Para ser mais exato, a intencionalidade subjetiva precede, é mediada simultaneamente, e projeta expectativas para além do que é o caso, em relação à ação objetiva humana. Toda ação humana é simbólica, é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo; entretanto, essa subjetividade é um produto social e histórico determinado pelas condições objetivas. Em outras palavras, toda experiência já é uma interpretação orientadora; não há experiência humana sem interpretação e orientação, não há interpretação e orientação sem experiência. A existência objetiva antecede e é condição para a consciência subjetiva, entretanto, a intencionalidade subjetiva da consciência antecede a ação objetiva existencial. Em última instância, toda ação humana é histórica, simbólica e prática.

Nesse sentido, vislumbramos fundamentados em Rüsen e Marx, uma síntese entre objetividade e subjetividade, vida prática e consciência histórica. Trata-se da articulação *identidade* e *práxis* que engendra uma *práxis identitária* que consiste na subjetivação da objetividade (para dentro) e na objetivação da subjetividade (para fora), no procedimento que vai do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, do empírico ao teórico e do teórico de volta ao empírico, enfim, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. Essas relações são mediadas pela linguagem, que voltará a ser abordada

posteriormente e que constitui o terceiro fator dessa totalidade indissociável constituída por *existência*, *consciência* e *comunicação*; as coisas, as ideias e as palavras; realidade, pensamento e linguagem, ou no nosso caso específico, *vida prática, consciência histórica* e *narrativa histórica.*

A categoria histórica *vida prática,* inicialmente remete à análise das *narrativas de vida* dos jovens alunos brasileiros e portugueses, e aos *significados da música* na vida prática e os seus respectivos *gostos musicais*, gêneros, cantores, compositores e grupos de preferência. Essas diferentes dimensões, esferas e instâncias de ação da vida prática nos leva a formularmos a inevitável pergunta: o que é vida cotidiana? Quais as diferenças (e semelhanças) entre *vida prática* e vida *cotidiana*?

O que é *vida cotidiana*? Esta pergunta nos remete a obra de Agnes Heller, *O Cotidiano e a História*, ou melhor, a obra nos remeteu ao conceito de *vida cotidiana* a partir de Agnes Heller, em contraponto ao conceito de *vida prática* em Rüsen. No entanto, não chega a constituir um contraponto, pois se situa no mesmo campo teórico referenciado originariamente em Marx. Assistente, seguidora e colaboradora intelectual de Georg Lukács, Agnes Heller integrou a chamada Escola de Budapeste, formada pelos discípulos mais próximos de Lukács. A partir da concepção do marxismo como uma ontologia do ser social, a Escola de Budapeste, fundamentada nas obras e no pensamento de Lukács, se opôs tanto ao historicismo subjetivista quanto às versões estruturalistas reducionistas do marxismo.

Para Agnes Heller, "A VIDA COTIDIANA é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico." (2008, p. 31). A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro* que participa com todos os aspectos da sua individualidade: sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, ideias, visões de mundo. "**São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação**." (2008, p. 32, grifo nosso). Segundo Heller, o homem já nasce inserido em sua cotidianidade; amadurecer significa adquirir as habilidades para a vida cotidiana em sociedade; ser adulto é ser capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade:

> O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas (das coisas, certamente, que são imprescindíveis para a vida da cotidianidade em questão). Deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas os exemplos mais triviais. Mas, já esses, evidenciam que a *assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação de relações sociais*. (2008, p. 33, itálico original).

Esse "amadurecimento" consiste na assimilação da cotidianidade através dos grupos como família, escola, comunidades, que estabelecem a mediação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade. A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecimento histórico, constitui a substância social da ação. "A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico." (2008, p. 34). O que caracteriza essa particularidade socialmente mediada é a *unicidade* e *irrepetibilidade* do indivíduo ontológico; o indivíduo assimila a realidade social dada ao mesmo tempo em que assimila as capacidades de manipulação das coisas.

O trabalho tem recorrentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho efetivo e socialmente necessário é sempre atividade do gênero humano. A dinâmica da particularidade individual humana é a satisfação das necessidades do "Eu"; enquanto indivíduo, o homem é um ser genérico, produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. A estrutura da vida cotidiana está caracterizada pela coexistência de *particularidade* e *generacidade.* (Ibid., p. 39). A vida cotidiana está repleta de alternativas e escolhas; quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral do humano genérico, tanto mais a sua particularidade se elevará à esfera da genericidade; por outro lado, nenhum homem é capaz de atuar de modo universal, já que "todo homem atua sempre como indivíduo concreto e numa situação concreta." (Ibid., p. 40). Heller pressupõe uma progressão, uma "elevação", um movimento da particularidade individual para genericidade humana; no entanto, essa elevação ao humano-genérico não significa a exclusão da particularidade, e sim a constituição de uma particularidade genérica, um universo particular, uma unidade no diverso.

Para Agnes Heller, o ápice da elevação moral acima da cotidianidade é a *catarse;* na catarse o homem torna-se consciente do humano-genérico que há em sua individualidade. As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem "objetivações duradouras" são, segundo Heller, a *arte* e a *ciência.* Fundamentada nos pressupostos de Lukács, Heller aponta que os reflexos artísticos e científicos rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, caracterizado como "tendência orientada ao eu individual e particular" (Ibid., p. 43); a arte realiza tal processo porque é considerada "autoconsciência e memória da

humanidade". Todavia, tanto a ciência como a arte não estão separadas da vida do pensamento cotidiano por limites rígidos, que nunca chegam a romper; o artista e o cientista têm vida cotidiana, têm a sua particularidade individual como homens da cotidianidade. Nessa perspectiva, o meio para a superação da particularidade, para a decolagem da cotidianidade e a sua elevação ao humano-genérico é a homogeneização: suspensão da particularidade individual e transformação em humano-genérico, em "homem inteiramente", algo excepcional na maioria dos seres humanos.

A característica da vida cotidiana é a *espontaneidade*, tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana, que não entra em contradição com a regularidade rigorosa da vida cotidiana. Na vida cotidiana, o homem atua sobre o fundamento da *probabilidade,* da *possibilidade*: entre uma ação e as consequências dessa ação, existe uma relação objetiva de probabilidade, mas é impossível prognosticar com certeza e segurança a consequência possível de uma determinada ação. A ação realizada sobre a base da probabilidade sinaliza *economicismo* da vida cotidiana:

> O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade *imediata* de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a **atividade cotidiana não é práxis**. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é *atividade humano-genérica consciente;* na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma *parte* da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado." (2008, p. 49-50, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o pensamento cotidiano, na unidade imediata de pensamento e ação, orienta-se para a execução de atividades cotidianas sem recorrer a uma reflexão sobre a atividade. A vida cotidiana, a atividade prática do indivíduo, somente se eleva à *práxis* mediante a homogenização, quando se torna atividade humano-genérica consciente, quando articula a síntese entre particularidade e genericidade. A vida cotidiana de todas as esferas da realidade é aquela que mais se adéqua à *alienação*; a coexistência de particularidade e genericidade pode constituir atividade humano-genérica não consciente, por meio de orientações determinadas pela adequação a determinados "papéis" sociais. *Alienação*, segundo Heller, é o *abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos*, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção, enfim, possibilidades de desenvolvimento genérico da humanidade e alienação em relação a essas possibilidades. (Ibid., p. 57). Embora a estrutura da vida cotidiana constitua uma esfera propícia à alienação, ela não é

necessariamente alienada, mas somente sob a influência de determinadas circunstâncias sociais, pois "a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época, pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade." (Ibid., p. 60).

A ciência moderna e a arte possibilitam a assimilação da estrutura da vida cotidiana e a sua superação em direção a uma consciência do humano genérico. Ampliam-se as chances para os seres humanos constituírem para si uma hierarquia consciente e de acordo com a sua personalidade, no interior da hierarquia espontânea.

A partir da perspectiva teórica de Agnes Helller, podemos responder parcialmente às nossas perguntas sobre as diferenças e semelhanças entre vida cotidiana e vida prática. Na perspectiva da matriz disciplinar da ciência da história de Rüsen, podemos identificar duas vidas práticas: a primeira é a *vida prática ponto de partida*, as carências de orientação que engendram os interesses cognitivos, antes de avançar em direção à ciência especializada; a segunda é a *vida prática ponto de chegada*, após as operações específicas da consciência histórica, o produto do conhecimento histórico, a elaboração de uma determinada ideia de história e suas funções de orientação da vida prática atual e a constituição de identidades. Trata-se de uma distinção analítica artificial, pois de fato, a vida prática não se divide em duas, mas constitui uma totalidade concreta, um processo de mudança de uma situação inicial para outra situação.

Respectivamente, a vida prática ponto de partida de Rüsen estaria para a vida cotidiana, para o pensamento-ação cotidiano de Heller, assim como a vida prática ponto de chegada, a orientação da consciência histórica, estaria para a *homogenização,* que significa elevação da individualidade particular para o humano-genérico consciente. Entretanto, se considerarmos de uma forma mais específica a partir de Marx, vida prática como práxis produtiva, *trabalho,* porém, entendido em um sentido mais amplo como toda e qualquer ação física, cerebral e comunicacional de produção e reprodução da vida material humana, abre-se um campo de possibilidades de diferenciação e aproximação entre *vida prática* e *vida cotidiana.*

A vida cotidiana é a vida de todo ser humano, todos a vivem, independente da vida prática de cada um na divisão do trabalho físico e intelectual. A vida prática, entendida como trabalho, constitui uma das partes orgânicas da vida cotidiana, que também é constituída pelas esferas da vida privada e da vida pública, os lazeres e o descanso, as atividades sociais diversas, o intercâmbio, comunicação e interação entre indivíduos. Portanto, vida cotidiana é mais ampla e engloba a vida prática *trabalho*; a vida prática produtiva é um dos complexos que constituem, em relação recíproca com outros complexos, a totalidade da vida cotidiana.

Nesse sentido, na perspectiva de Rüsen, vida cotidiana, e o subjacente *pensamento cotidiano* caracterizado pela espontaneidade e economicismo*,* correspondem ao agir prévio antes da operação específica da consciência histórica, remetem à *pré-história* das protonarrativas e a subjacente protoconsciência histórica, ou seja, referem-se ao *passado presente da tradição.* Da mesma forma que Rüsen sinaliza a indispensabilidade e insuficiência da tradição, carência que engendra o movimento de constituição histórica de sentido mediante a consciência histórica, Heller também propõe uma superação da espontaneidade do pensamento cotidiano por meio e em direção à *práxis*: a subsunção da individualidade particular no humano-genérico consciente, sem excluir a particularidade; a coexistência muda entre particularidade e genericidade inconsciente e consciente; a consciência do humano-genérico que há na particularidade do indivíduo; a catarse, o ápice da elevação moral acima da cotidianidade. A particularidade está na *unicidade* e *irrepetibilidade* do indivíduo ontológico; a genericidade reside nas assimilações da realidade social, da manipulação das coisas, e das relações sociais subjacentes, ou seja, na assimilação da cotidianidade de uma determinada hierarquia espontânea.

Apesar de constatar que, dentre as esferas da realidade, a estrutura da vida cotidiana é a que mais se presta à alienação, sem ser necessariamente alienada, Heller vislumbra a *arte* e a *ciência* como formas de elevação acima da vida cotidiana, pois rompem com a tendência orientada ao pensamento cotidiano do "eu" individual, através da superação em direção à consciência do humano-genérico que há na particularidade do indivíduo.

A vida cotidiana é a totalidade das esferas da realidade da vida de um indivíduo concreto em uma situação concreta: suas relações com o espaço, o trabalho, a sociedade, o poder e a cultura. A vida prática, na perspectiva de Marx como práxis produtiva, trabalho, constitui um dos principais complexos da totalidade da vida cotidiana, que também abarca a vida privada, o descanso, o lazer, os afetos, as paixões e os prazeres. Na perspectiva da matriz disciplinar de Rüsen, vida prática se configura mediante a relação dialética com a ciência especializada da história; vida prática emerge das necessidades, carências e interesses de orientação do agir e do sofrer humano diante das experiências ameaçadoras do tempo. A consciência histórica, esforço de interpretação e orientação da experiência humana no tempo, constitui-se enraizada na e a partir da vida prática; a consciência histórica interpreta e orienta a vida prática atual.

Em suma, e retomando reflexões anteriores, consciência histórica é a subjetivação da objetividade da vida prática; vida prática é a objetivação da subjetividade da consciência histórica. A *práxis identitária,* subjetivação da objetividade da vida prática pra dentro

(identidade) e objetivação da subjetividade da consciência histórica pra fora (práxis), pode constituir uma chance de superação parcial e possível da alienação no sentido da catarse, experiência da consciência humano-genérica na particularidade individual. A vida prática ponto de partida da matriz se aproxima da noção de vida cotidiana; a vida prática ponto de chegada da matriz, a orientação da vida prática atual mediante a consciência histórica, se afasta da noção de vida cotidiana, ou seja, vida cotidiana não é práxis.

Em síntese, podemos subsumir o diálogo entre Rüsen, Marx e Heller na adaptação e elaboração de uma tipologia categorial a ser operacionalizada na extração, categorização e interpretação dos dados dos instrumentos de investigação do estudo principal. Se **toda vida humana é essencialmente vida prática**, como atesta Marx; e se a **vida cotidiana é a vida prática de todo indivíduo humano**, como afirma Heller, é plausível subsumirmos a duas categorias com vistas à concepção de uma tipologia de categorias aplicáveis ao caso empírico da investigação: *vida prática cotidiana* que engloba a *vida prática familiar, vida prática escolar* e *vida prática produtiva.* Tríade categorial vislumbrada como partes orgânicas constitutivas da *vida cotidiana* que engloba a organização do trabalho, a vida pública e privada, individual e familiar, as atividades de lazer, entretenimento e descanso, a atividade social sistematizada como os processos de escolarização e formação profissional, e as atividades de intercâmbio e purificação. Tríade categorial presente nos tópicos roteirizados nas *narrativas de vida*: *vida familiar, vida escolar* e *vida profissional.*

Nessa perspectiva categorial, no caso específico da investigação, *vida prática cotidiana* remete às carências de orientação e os interesses cognitivos do primeiro estádio da matriz disciplinar da ciência da história, antes da intervenção interpretativa da consciência histórica que adentra no campo da ciência especializada; *vida prática cotidiana* reporta às *narrativas de vida* escritas pelos jovens alunos investigados, principalmente no que diz respeito aos tópicos *vida familiar* e *o que gosta de fazer*; *vida prática cotidiana* refere-se também aos *significados da música na vida prática* dos jovens e os seus correspondentes *gostos musicais.*

Vida prática escolar nos remete, por sua vez, às situações de aprendizagem histórica referentes ao campo de pesquisa, experiências concretas de aprendizagem e a disciplina científica que investiga tais processos; reporta também aos tópicos das *narrativas de vida, vida escolar* e *projetos futuros,* além da questão do instrumento de investigação *gostos musicais e aulas de história,* relacionada aos conteúdos, justificativas, finalidades e métodos de usos da música em aulas de história, e da subjacente *aula-audição* das músicas apresentadas e defendidas pelos alunos; se faz presente no principal instrumento do estudo

principal, as *protonarrativas da canção* escritas em situações de aprendizagem histórica investigadas. E por fim, *vida prática escolar* representa o "meio do caminho", situado entre a vida prática ponto de partida, a *vida prática cotidiana,* e o ponto de chegada a concluir, *a vida prática produtiva.*

Vida prática produtiva remete diretamente a noção marxiana de *práxis produtiva,* ou seja, o *trabalho*; trabalho enquanto produção e reprodução material da vida humana, tanto na produção, satisfação e produção de novas necessidades, quanto na procriação e reprodução biológica da espécie humana por meio da instituição *família* em suas diversas modalidades de relação. A categoria histórica *vida prática produtiva* reporta aos tópicos das narrativas de vida*, vida profissional* e *projetos futuros,* e representa potencialmente o ponto de chegada do percurso espiralar, progressivo e contínuo da constituição histórica de sentido da matriz disciplinar da ciência da história. *Vida prática produtiva* é a *práxis identitária*: é a síntese dialética entre a subjetivação da objetividade da vida prática para dentro, ou seja, a *identidade,* e a objetivação da subjetividade da consciência histórica para fora, a *práxis.* Em outra perspectiva, a objetivação da subjetividade da consciência histórica na vida prática em forma de artefatos cognitivos, estéticos e políticos também podem ser entendidos como *cultura histórica*, objeto de conceituação do próximo subcapítulo.

VIDA PRÁTICA COTIDIANA

VIDA PRÁTICA FAMILIAR	VIDA PRÁTICA ESCOLAR VIDA PRÁTICA JUVENIL	VIDA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.6 CULTURA HISTÓRICA, CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS

Conceituamos anteriormente, *cultura* como tudo aquilo criado, produzido e significado pelo trabalho humano; trata-se de uma concepção antropológica de cultura. Rüsen (2012, p. 131) propõe um conceito mais específico, ao manter analiticamente separadas, as diversas instâncias da vida prática humana: meio ambiente, economia, sociedade, política e cultura. Nesse sentido, cultura é o modo histórico de viver do homem que se contrapõe à natureza, por meio de uma relação ativa e passiva com o mundo, com os outros e consigo mesmo, relação essa que deve ser interpretada para se poder viver. Cultura é a interpretação de si mesmo, dos outros e do mundo, ou seja, é atribuição de significado e constituição de

sentido da experiência do homem; cultura é tudo aquilo que tem a face humana e é condicionada por seres humanos.

O tempo constitui um fator determinante e um fundamento existencial da vida humana; nesse sentido, "história" está diretamente relacionada com quase todas as atividades e formas da cultura, entretanto, possui especificidades, particularidades e um lugar próprio no quadro de orientação cultural da vida prática. Cultura histórica é a parte da cultura impregnada de modo específico, particular e decisivo pela consciência histórica; são os fenômenos e manifestações de uma aproximação abarcante e comum com o passado humano, com a memória histórica.

Fundamentado nos pressupostos teóricos e empíricos de Rüsen (2007b; 2012), Forquin (1993), Snyders (1988) Pais (1993), Margulis (1994), Dubet (1996), a intencionalidade desse capítulo é conceituar, articular e sintetizar as seguintes categorias: *cultura histórica*, em suas dimensões cognitiva, estética e política; a distinção entre *cultura escolar*, *cultura da escola* e *cultura na escola*; e as noções de *cultura primeira*, *cultura de massa* e *cultura elaborada*, constitutivas das múltiplas *culturas* e *identidades juvenis*, vislumbradas a partir das condições de geração, classe, gênero e etnia, e da consequente diversidade de modalidades de transição para a vida adulta.

"*Cultura histórica* não é mais do que consciência histórica no nexo prático da vida" (2012, p. 130), ou seja, *cultura histórica é a consciência histórica na vida prática,* é a objetivação da subjetividade especificamente histórica. Cultura histórica são as articulações objetivas, materiais e concretas da consciência histórica na vida prática, pública e privada de uma determinada sociedade. Cultura histórica constitui o campo dos enunciados linguísticos e das manifestações empíricas da consciência histórica na vida prática, é, portanto, a objetivação concreta da subjetividade mental da consciência histórica[20].

Nessa perspectiva, "cultura histórica é o esforço de uma sociedade de assegurar, por meio das recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica." (2012, p. 155), em função das suas interpretações do presente e expectativas do futuro. Cultura histórica é o conjunto de atividades, instituições e lugares de memória coletiva, cuja função é a rememoração histórica, ou seja, articular e operacionalizar a relação individual e social com o passado. Nesse campo de experiência, cultura histórica abarca as diferentes estratégias de investigação acadêmica e científica, a educação escolar e

[20] A repetição e oscilação dos conceitos-categorias desta tarrafa-quadro atestam e explicitam a natureza aberta e em processo de construção do conhecimento teórico que deverá aferir a sua eficiência na aplicação empírica da extração das informações das fontes narrativas, para somente, após a interpretação dos resultados, almejar uma depuração e padronização conceitual e categorial.

extraescolar, a conservação de monumentos e organização de exposições, a luta política por legitimação e crítica ao poder, a criação artística, o entretenimento, o ócio, a ilustração, e outras maneiras de rememorar a unidade global do passado. Todas essas estratégias se concretizam em lugares de memória coletiva que abarcam a universidade, a escola, o museu, a administração, os meios de comunicação de massa e outras instituições culturais que se relacionam com o tempo histórico. Nessa perspectiva, a cultura histórica abarca e engloba a vida prática cotidiana em suas diversas esferas:

> Cultura história é a parte da cultura impregnada de modo decisivo pela consciência histórica. E porque a consciência histórica é impregnada tanto por fatores políticos e não-políticos, quanto por cognitivos e não-cognitivos, ela pertence apenas em parte à cultura política e à cultura científica. Do mesmo modo ela é uma parte da cultura estética, da arte. Assim, cultura histórica contém em si elementos de ciência, política e arte, - unidos na história como parâmetro de referência comum. (RÜSEN, 2012, p. 155).

Nos campos da consciência histórica, Rüsen distingue as três dimensões da cultura histórica: a dimensão *cognitiva*, a dimensão *estética* e a dimensão *política*. Entretanto, um aspecto não pode ser pensado sem o outro, pois a relação entre eles já é uma questão própria à razão histórica, na aplicação prática do saber histórico. Rüsen sustenta um *reconhecimento recíproco da autonomia* e ao mesmo tempo um *reconhecimento da dependência mútua* entre as três dimensões da cultura histórica e, portanto, da consciência histórica. Nessa síntese originária, a vontade científica de verdade da reflexão cognitiva regulada, a vontade de poder e legitimação da política, e a vontade de beleza da formatação estética autônoma, renunciam a instrumentalização mútua de subsumirem-se umas às outras; ao contrário, a dimensão cognitiva da cultura histórica articula-se e sintetiza-se com as suas subjacentes e intrínsecas dimensões estética e política.

As três dimensões da cultura histórica não configuram uma particularidade da sociedade moderna, mas remontam uma ancestralidade antropológica dos três modos fundamentais da mente humana: *intelecto, sentimento* e *vontade*. Essa base antropológica fundamenta os pressupostos de que *as três dimensões da cultura histórica são igualmente originárias e não podem ser reduzidas umas a outras, e que há necessariamente uma inter-relação entre elas.* Intelecto, sentimento e vontade, e seus respectivos princípios de verdade, beleza e poder, constituem um sistema de coordenadas que permite vislumbrar e explorar o campo da consciência histórica objetivada na cultura histórica. (RÜSEN, 1994).

A *dimensão cognitiva* da cultura histórica está relacionada à *vontade de verdade da ciência.* A razão constitui a história como ciência por meio dos princípios que asseguram as

pretensões de racionalidade, validade e verdade do conhecimento histórico; razão científica é o esse modo de garantir validade cognitiva por meio das regras do método histórico. Nas sociedades modernas, a dimensão cognitiva da cultura histórica se concretiza, sobretudo, através da ciência da história; o conhecimento histórico tem o seu estatuto próprio especificamente cognitivo, científico, racional, obtido por meio da regulação metódica como garantia de validade. Racionais também são os conteúdos da experiência histórica para o quadro de orientação temporal da vida prática humana. Entretanto, não há historiografia, produto resultante da pesquisa histórica, que não expresse princípios e formas estéticas e influências e intenções políticas.

As pretensões científicas de verdade e os interesses políticos de poder não se excluem nem se subsumem, mas mantêm uma relação complexa: os interesses constituem a nervura da ciência e a ciência se torna a instância crítica das ambições políticas de poder:

> [...] a ciência introduz, na luta política pela formatação cultural da memória histórica, o meio pacífico da comunicação conceitual, argumentativa, metodicamente regulada. [...] a comunicação não reforça o poder, ideologicamente, com a verdade, tornando-o ainda mais poderoso, totalitário mesmo. Pelo contrário, *ela abre o discurso do poder a todos participantes, ao recorrer a uma razão que tem de ser atribuída a todos os que se encontram envolvidos pelas circunstâncias do poder e da dominação*. É com essa razão que se pode e deve criticar a legitimidade dessas circunstâncias. (RÜSEN, 2007, p. 126, grifo nosso).

A *vontade de poder da dimensão política da cultura histórica* se exprime na categoria *legitimidade.* Toda forma de poder político necessita de legitimidade estendida e oficializada juridicamente como legalidade; toda forma de poder político necessita do consentimento dos dominados; *legitimidade é a forma de obter consentimento e legalidade*. Nesse sentido, não há tipo de dominação que não recorra ao saber histórico como forma de argumentação para a obtenção de legitimidade; a rememoração histórica tem uma função especificamente política de legitimação. Desse modo, o domínio político torna-se subjetivamente arraigado na vida de uma sociedade enquanto uma relação organizada de poder.

O papel regulador da ciência em relação à vontade de poder da *dimensão política* consiste em abrir o debate sobre o poder para todos os envolvidos mediante a comunicação racional, conceitual e regulada, ou seja, a dimensão cognitiva orienta a abertura e participação comunicativa dos argumentos históricos legitimadores, com a intenção de refletir e resistir à internalização das coerções e fomentar a construção de consensos. A dimensão cognitiva delimita como objeto privilegiado da sua análise crítica as relações de poder e dominação, de

modo que a vontade de poder não transforme a vontade de verdade em ideologia, ou seja, sentido a serviço da manutenção das relações de poder.

A *dimensão estética da cultura histórica* está relacionada com a originária *vontade de beleza da arte.* Para Rüsen, a dimensão estética da cultura histórica manifesta-se nas mais diversas formas de criações artísticas. Trata-se de produtos culturais que tematizam "história", ou seja, mobilizam um passado que é tematizado ou poderia ser tematizado pela historiografia. No entanto, o caráter histórico de tais obras encontra-se em uma relação tensa com o caráter artístico, com a dimensão especificamente estética:

> La construcción de sentido y significado que se realiza aqui, parece estar tan lejos de uma memória histórica verdadera como la ficción literária o plástica (o también musical) se alejan de la experiência que la construcción disimula, com las fuerzaz de imaginacíon, y tiene que anular su importancia como factor condicionante de la praxis de la vida, para poder apurar el potencial de sentido de la ficcionalidade artística. (RÜSEN, 1994, p. 14).

Rüsen não duvida que tais criações artísticas, são produtos culturais que tematizam a "história"; entretanto, ele não está interessado em dirigir o seu olhar para a dimensão histórica no estético, e sim mobilizar a categoria *cultura histórica* para desvelar a dimensão estética no histórico, a função, relevância e especificidade da constituição estética de sentido, na constituição histórica de sentido da consciência histórica. Nessa perspectiva categorial, a historiografia, artefato cognitivo da cultura histórica, trata-se de um produto que provém de processos linguísticos de constituição de sentido, resultado de processos de criação, e por mais que os historiadores vejam nesses procedimentos somente processos cognitivos, a leitura e interpretação destes textos não se reduzem a operações meramente cognitivas; o *caráter textual* e a *forma literária* manifestam a sua qualidade estética.

Os historiadores geralmente partilham a ideia de que "a estética, no âmbito do pensamento histórico, só tem uma função legítima: a de "transpor" ou "intermediar" conteúdos cognitivos para formas esteticamente agradáveis. Com isso, a estética é tornada uma didática a priori, desprovida de seu peso próprio na cultura histórica." (RÜSEN, 2007, p. 129). Essa instrumentalização do estético pelo cognitivo não leva em conta a dimensão estética originária da cultura histórica e as suas operações específicas; a arte sustenta a relevância da operação da *percepção sensível* contra a instrumentalização das interpretações científicas e dos interesses políticos. A percepção sensível, a percepção sensorial, a experiência sensível, ou melhor, a *experiência estética* reivindica direito à existência própria movendo-se de mera ilustração da interpretação para validação da interpretação.

Rüsen sugere conceder espaço à faculdade representativa de lidar livremente com a experiência do passado; no entanto, essa liberdade deve estar relacionada às coerções das ambições políticas de poder e ao rigor racional da memória histórica. A dimensão estética confere à consciência histórica uma constituição de sentido que suscita a vivacidade e capacidade de inovação da cultura histórica; "a arte é uma articulação do superávit intencional próprio à vida humana prática, que vai além da facticidade das circunstâncias da vida e do que meramente ocorreu." (Ibid., p. 132-133). A arte viabiliza o salto para o metahistórico, dimensão partícipe da constituição histórica de sentido. Entretanto, a constituição especificamente histórica de sentido que se fundamenta no potencial de racionalidade da ciência da história, não se dá por ação da imaginação especificamente artística. É preciso distinguir, por assim dizer, *imaginação histórica* e *imaginação artística.*

Há uma operação rememorativa genuína e especificamente estética da consciência histórica que segue as suas próprias regras e procedimentos e que não pode ser subsumida às dimensões cognitivas e políticas da cultura histórica, e tão pouco funciona como simples meio para as finalidades dos conhecimentos científicos e dos interesses políticos: trata-se da *imaginação histórica.* É consenso que a constituição estética de sentido operacionalizada pela consciência histórica se dá mediante a imaginação histórica, mobilizada nos processos de atribuição de significados e constituição de sentidos às experiências históricas rememoradas. Conteúdos experenciais rememorados são interpretados em forma de "história" para a orientação do percurso temporal presente e futuro; a capacidade imaginativa da consciência histórica não se afasta da experiência histórica, mas interpretando-a, aproxima-se um pouco mais dela. A imaginação histórica procura e ajuda, fundamentada nos dados empíricos extraídos das fontes, na reconstrução, construção e interpretação de uma história com sentido:

> Es correcto que la imaginación histórica tiene que traspasar la factualidade pura de ló pasado para elevarlo, interpretandolo, a uma construcción histórica com sentido. Pero conello el passado no pierde su carácter de allgo real, sono ló adquiere exactamente así, como especificamente histórico. La realidad del pasado está, em cierto modo, muerta y aparece como irreal, es decir, sin sentido y significado. La fuerza imaginativa de la memória histórica llena esta realidad muerta com la vitalidad del sentido y del significado, y la hace así ló más importante (ahora: histórico-real), enel sentido de real y operativa em el contenido de la experiência y em la fuerza interpretativa de las orientaciones culturales de la praxis vital humana. (RÜSEN, 1994, p. 17).

Nessa linha de argumentação, a imaginação histórica se manifesta e opera nas três competências e dimensões da consciência histórica: na rememoração da *experiência do passado*; na atribuição de significado da *interpretação do presente*, e na constituição de

sentido da *orientação do futuro*. O passado morto é reconstruído e revivificado pela interpretação da experiência histórica com a finalidade de orientação cultural da vida prática presente. Diferentemente da *imaginação produtiva artística*, que se afasta e perde a relação com a experiência histórica por meio do processo de ficcionalização, *a imaginação histórica nunca rompe o vínculo com a experiência*. Ao contrário, a imaginação histórica busca obstinadamente a experiência em meio a um velho quebra cabeças com peças faltantes, a reconstrução possível do passado por meio da construção de uma história com significado e sentido para a vida prática atual. Esse passado revivificado por meio de uma história permite, mesmo com peças faltantes, visualizar a imagem geral do quebra cabeças preenchida imaginativamente pela inferência fundamentada na interpretação das fontes.

A imaginação artística somente transmuta-se em *imaginação histórica*, quando mobiliza a imaginação a serviço da reconstrução da experiência histórica, do processo concreto humano ocorrido na sucessão do tempo. Em contrapartida, deve-se deixar um espaço para o livre jogo da imaginação com os documentos perceptíveis do passado, pois a dimensão estética insere a subjetividade humana no estado de liberdade lúdica que neutraliza a instrumentalização das coerções políticas e das regras metodológicas da ciência.

A dimensão estética da imaginação histórica relativiza, equilibra e sintetiza a vontade de verdade da ciência e a vontade de poder da política, com a vontade de beleza da arte. Por outro lado, a imaginação artística não deve, por sua vez, instrumentalizar as dimensões cognitivas e políticas da cultura histórica, sob o perigo de provocar irracionalização das pretensões de verdade e despolitização dos interesses políticos. A arte constitui uma forma de interpretação de si, dos outros e do mundo autêntica, original e histórica, e é dimensão constitutiva da cultura histórica; entretanto, a arte por si só, não constitui significado e sentido plausíveis para a orientação da vida prática humana. Por outro lado, a vivacidade criativa da escritura de narrativas históricas, sustentadas pela força imaginativa da consciência histórica, não pertence ao campo que a historiografia científica considera como específico da sua compreensão. Em resumo, imaginação histórica é a imagem mental, estética e cinestésica de reconstrução da ação humana concreta acontecida no tempo.

Cultura histórica é a objetivação da subjetividade da consciência histórica na vida prática; no que diz respeito às suas dimensões, trata-se da adjetivação cognitiva, estética e política, às competências substantivas da experiência, interpretação e orientação. Desse modo, é plausível a ocorrência de diversas operações específicas possíveis, tais como, *experiência cognitiva, interpretação estética* e *orientação política*; ou, *experiência estética, interpretação política, orientação cognitiva,* e assim sucessivamente.

As três dimensões da consciência histórica se fazem presentes, mas não de igual modo, nas três operações das competências de *experiência, interpretação* e *orientação*. Nesse sentido, consciência histórica é a competência cognitiva-racional, estético-narrativa e política-argumentativa de interpretação e orientação da experiência humana no tempo. As três dimensões da consciência histórica e, portanto, da cultura histórica, são igualmente originárias e não podem ser subsumidas umas as outras, pois são partes constitutivas de um complexo de complexos, de uma totalidade abstrata e concreta que tece a teia da constituição científica, artística e política de sentido histórico para a orientação da vida prática atual.

Rüsen defende a síntese e alerta para os perigos da instrumentalização recíproca entre as três dimensões da consciência e da cultura históricas: o predomínio da dimensão estética causa a estetização do histórico; o domínio da dimensão política provoca uma politização, e a preponderância da dimensão cognitiva condiciona uma ideologização do histórico. O historiador e filósofo alemão propõe uma superação, por meio da interrelação entre as três dimensões originárias da cultura histórica, que reconheça mútua e reciprocamente a relativa autonomia e a especificidade operacional de cada dimensão, e que as sintetize em uma totalidade interconectada. Nesse sentido, a constituição histórica de sentido é a síntese dialética de três processos: a constituição cognitiva de sentido da ciência, a constituição estética de sentido da arte, e a constituição política de sentido da política. A razão histórica é uma totalidade, um complexo de complexos que engendra e sintetiza a razão científica, a razão estética e a razão política na constituição histórica de sentido que articula a experiência do passado, a interpretação do presente, e a orientação do futuro.

No caso específico da investigação, a categoria *cultura histórica* remete a todas as *narrativas de vida*, *narrativas semiestruturadas, narrativas orais* e *protonarrativas da canção* escritas e oralizadas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses, bem como as *canções populares* selecionadas e apropriadas como *fonte canção* e *canção de trabalho*, ou seja, canções populares fonográficas que tematizam "história" em sua plurivocacidade, portanto, constituem um artefato estético da cultura histórica. Além do mais, as dimensões *cognitiva, estética e política* da cultura histórica e, portanto, da consciência histórica, nos fornece as categorias fundamentais para vislumbrarmos tais dimensões, tanto nas narrativas escritas pelos jovens alunos, bem como elas se manifestam na própria fonte canção, e no subjacente modo como mobilizam a consciência histórica dos jovens alunos.

Aproveitando o ensejo da reflexão sobre cultura histórica, retivemos e agora retomamos as noções gerais de *cultura escolar* e *cultura da escola* desenvolvidas por Forquin

(1993), para delimitarmos uma especificidade que transmute a categoria geral educacional em uma categoria específica da aprendizagem histórica relacionada à cultura histórica.

Para Forquin, a escola é:

> [...] um lugar específico onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demanda espontâneas. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Forquin não pretende diagnosticar a sociedade, nem a escola em si, mas sim vislumbrar a possibilidade de descrever, analisar e compreender praticamente os processos concretos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem nos estabelecimentos escolares e, mais especificamente, nas salas de aulas entre atores com diferentes projetos de vida. Delimita um campo de estudo que objetiva descrever de modo concreto, com base em uma observação minunciosa, as situações e os processos empíricos em uma sala de aula.

Nesse sentido, toda escola tem a sua própria cultura, a *cultura da escola*, pois a escola constitui "um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos." (Ibid., p. 167). No entanto, essa cultura da escola não deve ser confundida com a *cultura escolar*, que Forquin define como "conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas." (1993, p. 167).

Apesar de se referir a diversas noções de cultura e relatar experiências com o uso da música no ensino e aprendizagem, Forquin não se aprofunda especificamente em relação à *cultura na escola*, aqui entendida como cultura extraescolar, na maioria dos casos, trata-se da cultura de massas trazida para dentro dos muros da escola, sobretudo, pelos jovens alunos, e que geralmente não são visibilizadas e apropriadas como pressuposto de processos de ensino e aprendizagem. Para Forquin, ensinar é colocar alguém em presença de elementos selecionados da cultura a fim de que, por meio da incorporação dessa cultura, o sujeito possa construir a sua identidade intelectual e pessoal. Nesse sentido, a *cultura escolar* constitui essa operação de poder da seleção cultural que determina os critérios de escolha e exclusão no seio da cultura humana geral. Forquin parece querer aplicar um antídoto contra o poder da efêmera e dinâmica cultura de massas que invade, assedia e constrange a escola, impelindo-a a mediar

e reatar a descontinuidade e tensão entre a seleção cultural escolar do *mundo da escola* e a oferta e demanda cultural espontânea dos indivíduos e instituições da *escola do mundo.*

Para o autor, a escola não deve ser inimiga da novidade e inovação, mas também não deve partilhar da obsessão pelo atual, efêmero e aparente. Em relação à música mais especificamente, Forquin discorda da justificativa que defende que a música popular moderna deve ter lugar nas escolas e salas de aula pela simples razão de que ela pertence ao universo cultural cotidiano dos adolescentes: "nada é mais limitado, mais demarcado, mais agressivamente fechado a tudo o que vem de fora, do que as idéias, as preferências, e as fidelidades 'espontâneas'." (FORQUIN, 1993, p. 107). Para Forquin, a justificativa para a introdução da música popular no ensino, pela simples razão de que faz parte da cultura cotidiana dos jovens, é insuficiente. Avesso ao espontaneísmo, Forquin critica também algumas propostas de apropriação da música no ensino que ele classifica como "maniqueístas" e "hipermecanicistas", tais como, enxergar a música erudita como música dos dominantes e música popular como música dos dominados; ou, análises sócio-musicológicas que levam a conceber a música de tradição afro-americana como instrumento de libertação cultural e por vezes subversivo; ou ainda, estabelecer correspondências diretas de homologia entre estruturas musicais e estruturas sociais. Nesse sentido, Forquin lança e compartilha as seguintes questões: é função da escola contribuir com a difusão de uma cultura que não precisa dela para assediar a vida de milhões de jovens? Não seria seu papel, ao contrário, possibilitar o acesso a outras linguagens que eles não têm acesso na sua cultura cotidiana? Por fim, a questão que Forquin coloca em relação à questão da música é que usos são possíveis de se fazer com a música popular moderna no ensino. Sustentado na noção de *cultura comum,* Forquin defende a inscrição da cultura escolar em um horizonte de racionalidade e universalidade que transcende os interesses momentâneos, as tradições particulares e as posições de grupos sociais específicos.

De fato, justificar o uso da música no ensino pela simples razão de pertencer ao universo cultural dos jovens pode parecer insuficiente e realmente o é. Pode parecer insuficiente, mas é indispensável como um ponto de partida interessante e motivador para que, a partir dessa cultura de massas visibilizada pela escola*,* se possa chegar à *cultura escolar* que possibilita a elaboração do acesso a outras linguagens que a *cultura da escola* considere dignas de transmissão. Forquin parece estar mais interessado na *cultura escolar* e *cultura da escola* do que na *cultura na escola* propriamente (não) dita; nessa visão, a cultura na escola representa a cultura de massas que não necessita do apoio da escola para a sua difusão, ao contrário, a escola é que é invadida pelos produtos simbólicos dos meios de

comunicação de massa que engendram demandas culturais espontâneas dos indivíduos que, por sua vez, alteram as relações hierárquicas entre a seleção cultural escolar e as carências e interesses de indivíduos concretos, específicos e situados. Nessa perspectiva, o *mundo da escola* sente-se invadido, assediado e constrangido pelos interesses, posições e expectativas dos grupos sociais da *escola do mundo*; a escola do mundo é que gera a tensão e ruptura com a tradição seletiva do *mundo da escola.* A *escola do mundo* não é vista como ponto de partida e nem de chegada do *mundo da escola*; o mundo da escola, em suas pretensões de racionalidade e universalismo, parece ser um mundo que paira e flutua sem fincar raízes sobre o mundo. A *escola da vida* não é vista como um ponto de partida da *vida da escola,* para que através dos processos de elaboração da cultura escolar, possa retornar com mais experiência e conhecimento para voltar a orientar a *escola da vida.* No nosso ponto de vista, a *escola da vida* constitui o ponto de partida e de chegada da *vida da escola*.

Em resumo, *cultura escolar* é o conjunto de conteúdos, competências e valores que mediante a seleção, didatização e comunicação, constituem o objeto dos processos de ensino e aprendizagem escolar com a finalidade de formação. *Cultura da escola* constitui a cultura específica da cada escola; suas origens, organização e funções, seu modo de vida próprio; interação entre gerações de sujeitos que estabelecem, reproduzem e modificam os modos de regulação e transgressão da gestão cotidiana de uma escola. E por fim, *cultura na escola* que significa a cultura extraescolar da cultura de massas, representada na escola pela cultura juvenil, mas nem sempre visibilizada e apropriada didaticamente como ponto de partida para os processos de ensino e aprendizagem mais elaborados.

Conceituada anteriormente a categoria *cultura histórica* e agora definidas as noções de *cultura escolar, cultura da escola* e *cultura na escola,* torna-se plausível mediante o movimento de particularização do geral, cotejar, articular e sintetizar as categorias cultura escolar e cultura histórica para engendrar as noções de *cultura histórica escolar, cultura histórica da escola,* e *cultura histórica na escola. Cultura histórica escolar* trata-se, a título de exemplo, do que Rüsen denominou como o "lado externo da aprendizagem histórica":

> A didática da história é a ciência do aprendizado histórico. O lado externo refere-se a sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam. Fazem parte desse lado externo a escola, a burocracia da cultura, as diretrizes, os livros escolares, os museus, as exposições, todo empreendimento cultural em que se trata de história, festejos rememorativos organizados pelo Estado, as mídias de massas e semelhantes. Tudo isso pode ser resumido pela categoria "cultura histórica". (RÜSEN, 2012, p. 121).

Cultura histórica escolar é a objetivação da consciência histórica na vida prática escolar especificamente relacionada a processos concretos de ensino e aprendizagem histórica, objeto privilegiado da didática da história, ciência da aprendizagem histórica que constitui um campo que extrapola os muros da escola. Fazem parte dessa cultura histórica escolar, os artefatos especificamente históricos, tais como as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais; livros didáticos de história e os programas nacionais que determinam uma tradição seletiva fundamentada em determinados critérios, concepções e valores; os cursos, professores e aulas de história; os exames, provas, avaliações, trabalhos, pesquisas e apresentações; os conteúdos, competências e valores subjacentes; as teorias, métodos e formas específicas, enfim, a didática da história, e mais ainda, todo artefato cognitivo, estético e político da cultura histórica que possa ser apropriado, usado e interpretado nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Nessa perspectiva de análise é que remetemos a categoria *cultura histórica escolar* à presença (ou ausência) da canção popular nos processos de ensino e aprendizagem histórica da *vida prática escolar* dos jovens alunos investigados, e nos artefatos característicos da *cultura histórica escolar,* tais como currículos, aulas e manuais didáticos de história.

Nesse sentido, *cultura histórica na escola,* compreendida como todo artefato cultural que tematiza "história" e que, de forma direta ou indireta, intencional ou não, estabelece conexões e rupturas com a cultura histórica especificamente escolar. Na situação de investigação do estudo principal, trata-se da visibilidade da cultura juvenil de massa, ou seja, os usos de um artefato estético da cultura histórica, no caso, a canção popular, como princípio estruturante de processos de ensino e aprendizagem histórica significativos do ponto de vista dos alunos.

E por último, *cultura histórica da escola,* que remete à maneira como a instituição escolar específica lida, preserva e reproduz a sua própria história e memória, que significados relevantes ela atribui a si mesma no presente, que horizontes de expectativa são constituídos e projetados no futuro, pois cada escola constitui uma instituição social particular em seus ritmos, ritos e modos de produção, regulação e transgressão de práticas e símbolos. No caso específico da investigação, em primeira instância, tal categoria nos reporta à breve descrição do perfil histórico e identitário das instituições escolares das quais fazem parte e inserem-se os jovens alunos brasileiros e portugueses pesquisados.

Adotando o mesmo procedimento utilizado no tópico anterior, retivemos e agora retomamos as noções de *cultura primeira, cultura elaborada* e *cultura de massa,* fundamentadas em Snyders (1988), com a mesma finalidade de tentar cotejar e articular com

a categoria específica da cultura histórica, a partir de uma conotação mais positiva de cultura de massa. Snyders delimita a sua perspectiva e objeto específico, a cultura juvenil em contraposição à cultura escolar da escola:

> Sou totalmente incapaz de construir uma exposição teórica sobre a cultura, as culturas, e de definir em que elas consistem. Será necessário enciclopédias, um enciclopedista. Na verdade, gostaria de adotar uma perspectiva mais limitada e provavelmente mais segura: evocar alguns exemplos, pensando antes de tudo na cultura dos jovens, uma vez que se tratará finalmente de confrontos com o escolar. (SNYDERS, 1988, p. 23).

Apesar de, modestamente, se considerar incapaz de teorizar e definir *cultura*, Snyders nos apresenta três categorias que são desdobramentos da sua reflexão sobre as relações entre cultura juvenil e cultura escolar: *cultura primeira, cultura de massa,* e *cultura elaborada.* C*ultura primeira* são as formas de cultura adquiridas fora do espaço escolar e de sua sistematização didática; são subjetivadas de forma espontânea e não planejada; nascem da experiência direta da vida, dinamizadas pela curiosidade e desejo. Segundo o Snyders, a *cultura primeira dos jovens quase sempre é cultura de grupo*:

> Os jovens colocam expectativas enormes na vida de grupo, nos companheiros, no grupo dos companheiros: uma de suas maiores alegrias encontra-se em viver entre jovens o mundo dos colegas; seja em classe, e é um dos sustentáculos que evocam sem cessar ("felizmente há os colegas"), embora então as relações sejam em parte impostas pela instituição, seja fora da escola – sobre modos mais ou menos organizados, desde o centro de férias, os lugares de animação, até os encontros de rua. (Ibid., p. 26).

Apesar de vislumbrar a cultura primeira como uma alegre abertura para o mundo, o autor constata que ela é constantemente ameaçada e *tende a tornar-se uma cultura da evasão,* pois para esquecer-se das frustrações, decepções e lacunas da vida, procura conforto em compensações imaginárias. Snyders evoca as alegrias da *cultura de massa* e não tem a intenção de criticar seus fundamentos, mas pretende mostrar a sua insuficiência em relação às suas próprias promessas. A *cultura de massa*, que privilegia a imagem e a música sobre a palavra, *insere-se, envolve e integra toda a vida como um processo de comunicação globalizante*. A cultura de massa faz parte da vida prática cotidiana e também está relacionada à educação, ou seja, a vida prática escolar. A cultura de massa está relacionada à *escola da vida*:

> É porque as pessoas vão à cultura de massa não apenas para encontrar divertimento, evasão, compensação aos dissabores, mas porque ela desempenha uma função propriamente educadora – e que as pessoas sentem-se felizes por aprender, sentem-

> se alegres enquanto aprendem coisas que as ajudarão nas situações de vida: como comportar-se em uma determinada circunstância, como conduzir uma aventura amorosa. (Ibid., p. 33).

São as experiências, significados e sentidos constituídos a partir da fruição de artefatos dessa cultura de massa, que servem de referência a uma ampla gama de atitudes, comportamentos e valores adotados pelos jovens, significados esses, levados muito mais a sério do que a cultura elaborada das escolas, para desânimo e incompreensão por parte dos professores e das escolas. Para Snyders, a cultura de massa é um produto e processo da indústria cultural, ou seja, cultura de massa é a *indústria cultural*:

> A cultura de massa é um fenômeno da indústria cultural, nas mãos da indústria cultural; a qual, de um lado, esta à procura de vantagens, de outro lado, está desejosa de que sejam menos possível modificadas as estruturas sociais que, no conjunto, não lhes são desfavoráveis; um mercado cultural. (Ibid., p. 43).

Ao destacar o caráter dos sucessos efêmeros dos produtos culturais e da veiculação nos meios de comunicação de massa, sobretudo rádio e televisão, Snyders concebe a cultura de massa, como instrumento de uma "ideologia dominante" destinada a manter e consolidar o poder da "classe dominante" que busca a adesão, resignação e consentimento dos dominados. Nessa perspectiva específica, a indústria cultural realiza uma dupla finalidade: produzir, criar demandas e vender produtos estéticos que, além de gerar lucros significativos, contribui para a legitimidade, manutenção e consolidação de relações de poder da estrutura social que beneficiam os interesses da indústria cultural e dos seus produtos, a *cultura de massa.* Nesse sentido, *a cultura de massa condiciona e coincide com as satisfações da cultura primeira dos jovens escolarizados*, no entanto, essa satisfação é incompleta, parcial e carente. Snyders sustenta que é a *cultura elaborada* que pode atingir os objetivos finais das satisfações da cultura primeira:

> A cultura primeira visa valores reais fundamentais: em parte, ela os atinge, em parte, não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre a cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e ruptura. (Ibid., p. 24).

Em síntese, os momentos descontínuos das alegrias simples e imediatas vão logo ambicionar atingir a duração, a continuidade e consistência, e, inevitavelmente, defrontar-se-ão com as *interrogações que o tempo coloca.* Nessa dinâmica tornam-se complexas e lançam

apelos à cultura elaborada em um movimento de "ultrapassagem" do mais simples para mais satisfação.

Cultura elaborada consiste na sistematização de conteúdos, teorias, métodos e experiências que possibilitem a aquisição fundamental da consciência de grupo por parte dos jovens escolarizados. A cultura elaborada tende a orientar a construção de um acordo entre desejos e interesses individuais e heterogêneos, e os objetivos do grupo e da comunidade. A cultura elaborada diz respeito a um círculo restrito, que tende a separar-se e isolar-se, de homens cultos que, beneficiados com condições favoráveis desde a juventude, puderam se preparar em longos períodos de estudo que proporcionaram conhecimentos, aptidões e atitudes mais elaboradas. Apesar de vislumbrar a cultura elaborada como parte da ideologia e da propriedade da classe dominante, Snyders sustenta que as obras mais significativas da cultura elaborada, seja nas artes, literatura, política e ciência, se dirigem a todos, sem distinção de classes, porque são antropologicamente universais, ou seja, dizem respeito ao gênero humano. Em suma, *cultura elaborada* é a cultura científica mediada didaticamente em cultura escolarizada com vistas à formação de jovens. A cultura elaborada parte da satisfação parcial da cultura primeira advinda da cultura de massa, para que, através da sua intervenção e elaboração cultural, possa levar os jovens escolarizados a atingir a satisfação plena que só a cultura elaborada pode proporcionar.

Tentando adotar o mesmo procedimento do tópico anterior, definidas as noções de *cultura primeira, cultura de massa* e *cultura elaborada,* somente sinalizamos possibilidades de cotejamento, articulação com vistas à síntese de tais noções, com a categoria *cultura histórica,* no sentido do conceito geral para o específico e particularizante, o que pode resultar nas categorias de *cultura histórica primeira, cultura histórica de massa* e *cultura histórica elaborada.*

Nessa linha de pensamento, *cultura histórica primeira* é a manifestação concreta de uma consciência histórica prévia, tácita e originária; trata-se de enunciados linguísticos da protoconsciência histórica constituída espontaneamente nas experiências da vida prática, fora dos espaços da escola, e de suas concepções, práticas e valores. Por outro lado, da mesma forma que a cultura primeira diz respeito à cultura do grupo de colegas e amigos, a *cultura histórica primeira* está diretamente relacionada às concepções, valorações e relações que os jovens alunos estabelecem com a "história", com as "aulas de história", com o "professor de história". Os alunos não partem do ponto zero quando entram em contato com um professor de história ou um professor-investigador; eles já carregam além das suas mochilas e aparelhos tecnológicos um *repertório* de experiências, significados e sentidos atribuídos a sua própria

história de vida e à "história" em geral, ou seja, estabelecem relações com a "história" tanto na vida prática cotidiana quanto na escolar constituindo assim a sua *cultura histórica primeira. Cultura histórica primeira* tem a ver com o conteúdo de informação passível de aprendizagem relacionado ao passado histórico, adquirido não apenas pelos processos de ensino e aprendizagem escolar, mas pela aquisição que passa pelos meios de comunicação de massa monopolizados pela indústria cultural que veicula e divulga o seu principal produto: a *cultura de massa. Cultura histórica primeira* são os enunciados linguísticos de uma protoconsciência histórica, expressos mediante *protonarrativas,* e constituídos na vida prática cotidiana e escolar. No que diz respeito à investigação empírica, a categoria *cultura histórica primeira* refere-se às manifestações concretas da consciência histórica originária enraizada na vida prática cotidiana e escolar, expressas por meio da escritura de *narrativas de vida*, *narrativas semiestruturadas, narrativas orais* e, sobretudo, as *protonarrativas da canção.*

Seguindo essa linha de reflexão, *cultura histórica de massa* é todo e qualquer artefato material e simbólico da indústria cultural que tematize "história", seja um conceito histórico ou uma categoria histórica. Trata-se da manifestação concreta de uma determinada consciência histórica que se expressa e tematiza "história", ou seja, processos concretos significativos ocorridos no tempo ou categorias históricas temporais. O conjunto da criação, produção e consumo de artefatos cognitivos, estéticos e políticos da indústria cultural, resultam na configuração da *cultura histórica de massa.* Na perspectiva da investigação, a canção popular apropriada como fonte histórica e escolhida como *canção de trabalho* com vistas à leitura, escuta e escritura de *protonarrativas* por parte dos alunos*,* pode ser considerada como um artefato estético da *cultura histórica de massa* que condiciona a *cultura histórica primeira* dos jovens. Entretanto, a noção abrangente de cultura histórica de Rüsen, engloba as objetivações da consciência histórica evidenciada nos meios de comunicação de massa, portanto subsume a noção de *cultura histórica de massa*.

E por fim, *cultura histórica elaborada* é a manifestação concreta de enunciados linguísticos de uma consciência histórica científica especializada, de uma consciência histórica na perspectiva da ciência da história, de uma consciência com ciência. Em última instância, *cultura histórica elaborada* é a manifestação objetiva de uma consciência histórica genética de um historiador de ofício expressa em uma narrativa historiográfica. Essa cultura histórica científica é, por sua vez, mediada didaticamente em uma *cultura histórica elaborada escolar*, que consiste na formação da consciência histórica por meio de processos escolarizados de ensino e aprendizagem histórica, que tencionam a aquisição da competência de interpretação da experiência humana no tempo, com vistas ao quadro de orientação da vida

prática atual. No caso da investigação, *cultura histórica elaborada* diz respeito à finalidade última da aprendizagem histórica a partir da *fonte canção*, ou seja, a formação escolarizada da consciência histórica de jovens alunos. Portanto, essa categoria é abstrata, prognóstica e perspectiva em relação à especificidade dessa tese que tem como objeto investigar as protonarrativas escritas por jovens alunos a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda de seus gostos musicais, ou seja, a pesquisa empírica se restringe a investigar a *cultura histórica primeira* advinda da *cultura histórica de massa* da vida prática cotidiana e escolar, como um ponto de partida instigante para hipotéticos processos de formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio. Mas afinal, quem são esses jovens? O que é ser jovem?

O que é juventude? O que são culturas juvenis? *Juventude* trata-se de uma categoria social e historicamente construída, portanto, varia de sociedade para sociedade e muda com o transcorrer do tempo. Entretanto, é bom frisar de início, que juventude é mais do que uma categoria, conceito ou palavra; a juventude, ou melhor, juventudes possuem uma existência material, concreta e objetiva. Para abordar essa problemática, Pais (2003), em sua obra *Culturas Juvenis,* fundamenta-se teoricamente no cotejo e diálogo entre as duas principais correntes da sociologia da juventude: a *corrente geracional* e a *corrente classista*.

Na corrente *geracional*, juventude é o conjunto social constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada "fase da vida", predominando a busca pelos aspectos mais uniformes e homogenizantes que marcam essa fase, aspectos constitutivos de uma "cultura juvenil" específica de uma geração definida em termos etários. Para essa corrente, o sinal de continuidade intergeracional manifesta-se como objeto de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizam e reproduzem na sua vivência cotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos das gerações adultas, isto é todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional.

Na corrente classista, a juventude é vista como um conjunto social diversificado em diferentes culturas juvenis, em função das condições de classe, situação econômica, relações de poder, que geram diferentes interesses e oportunidades; "a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais." (PAIS, 2003, p. 30). Subsumir sob o mesmo conceito de juventude, universos sociais que não tem nada em comum entre si, constitui uma visão que não mais se sustenta. Nessa perspectiva, culturas juvenis são os conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas compartilhadas entre determinados jovens; esses elementos podem ser

inerentes à fase da vida, como podem também ser assimilados, quer pelas gerações precedentes, quer pelas trajetórias de classe que os jovens se situam. (PAIS, 2003, p. 30). Pais propõe um duplo olhar sobre a juventude: como aparente unidade, quando referida a uma fase de vida, e como diversidade, quando relacionada às diferentes situações sociais e econômicas que distinguem os jovens uns dos outros. A juventude não é socialmente homogênea; a juventude é socialmente dividida em função das suas origens sociais, interesses e expectativas; a juventude ora se apresenta como conjunto aparentemente homogêneo, ao compararmos com outras gerações, ora se apresenta como um conjunto heterogêneo, quando identificamos as diferenças sociais que distinguem os jovens uns dos outros. No caso da investigação empírica, o duplo olhar sobre a juventude operacionalizado por Pais na perspectiva das correntes *geracional* e *classista,* demonstra-se inicialmente adequado para analisarmos as *culturas e identidades juvenis* das amostras dos jovens alunos delimitados, expressas na escritura das *narrativas de vida, significados da música na vida prática* e *gostos musicais.* Entretanto, o autor apenas esboça outras dimensões relevantes de serem incluídas na constituição da condição juvenil: gênero, orientação sexual e etnia.

Pais observa o duplo movimento de *socialização da juventude* e de *juvenilização da sociedade*, ou seja, a sociedade modela a juventude à sua imagem de "adulto ideal", ao mesmo tempo em que a sociedade é influenciada pelos comportamentos da juventude. No fluxo e refluxo das duas correntes, Pais delimita *cultura juvenil* como o conceito central das teorias da juventude. A corrente geracional a define por oposição às culturas das gerações adultas; já a corrente classista a define como expressão dos antagonismos de classe; tanto pela corrente geracional como pela corrente classista, culturas juvenis são vistas como processos de socialização, como processos de internalização de normas, sob a perspectiva da cultura dominante.

Referenciado em Williams, Pais reivindica uma utilização mais dinâmica do conceito de cultura juvenil, na perspectiva do seu sentido "antropológico" que se refere a *modo de vida* específico e práticas cotidianas que expressam significados e valores específicos. Cultura é entendida como o *conjunto de significados compartilhados*; nesse sentido, os jovens devem ser estudados a partir das suas práticas cotidianas, nos curso das suas interações sociais em que são construídos os significados e sentidos atribuídos em relação à experiência que articulam formas específicas de consciência, percepção e ação.

> [...] as identidades juvenis não aparecem meramente associadas a histórias de vida "pessoais" – isto é, à trajectórias individuais – mas também a trajectórias sociais, estrutural e historicamente condicionadas. Os indivíduos têm um passado e esse

> passado é histórico. Os contextos em que se movem são também históricos. [...] No entanto, as trajectórias individuais não devem ser vistas como "determinadas" pelas estruturas sociais. (PAIS, 2003, p. 75).

As trajetórias dos jovens não devem ser contempladas apenas enquanto movimento, mas também como um processo de *socialização* e *juvenilização*: na socialização ocorrem os processos de integração dos jovens num determinado sistema de relações e valores; na juvenilização acontece o processo de influência dos jovens sobre a sociedade. Diante da *diversidade de comportamentos entre os jovens, seus respectivos e diferentes contextos sociais, suas diferentes linguagens, valores, modos de se vestir e comportar, suas diferentes maneiras de pensar, sentir e agir* faz-se necessário conceber as múltiplas culturas e identidades juvenis como o resultado dessas diferentes interpretações que orientam as suas condutas nas interações sociais de suas experiências. Nesse sentido, o desafio consiste em descrever e interpretar as práticas simbólicas que substanciam as culturas juvenis a partir dos contextos sociais que em que os jovens se circunscrevem. Investigar as *narrativas de vida, os significados da música na vida prática, os gostos musicais*, concepções sobre os *usos da música na aula de história,* e, sobretudo, as *protonarrativas escritas por jovens alunos a partir da leitura e escuta de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais,* se insere nessa perspectiva de interpretação das práticas simbólicas que constituem as múltiplas identidades juvenis.

Em vez de optar por uma das correntes teóricas da sociologia da juventude, Pais se propõe o exercício de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de análise: ora como culturas de geração, ora como culturas de classe. Propõe avançar em relação à hipótese de que a cultura juvenil seja meramente uma extensão da cultura de massa, pouco dependente da estrutura de classe, para a hipótese da mútua interdependência que pode se verificar entre cultura de massa e cultura juvenil*,* não sendo importante delimitar o polo determinante desse processo mediatizado por contextos específicos de socialização. A cultura juvenil não é apenas um apêndice da cultura de massa, um simples processo de *socialização da juventude*; a cultura juvenil influencia e condiciona a cultura de massa através do processo de *juvenilização da sociedade*. A hipótese de interdependência mútua entre cultura juvenil e cultura de massa, parece-nos pertinente para o caso da investigação: a cultura juvenil advém e condiciona a cultura de massa.

A importância atribuída pelos jovens ao grupo de amigos e amizades pode ser vista em função de uma socialização secundária desenvolvida no convívio animado por esses grupos, que ocorre geralmente nos espaços e momentos de lazer ou nos vazios de

sociabilidade deixados e não controlados por outras instituições como família e escola. A vida cotidiana dos jovens encontra-se associada a práticas de sociabilidade e lazer que se desenvolvem no quadro de referência de determinadas redes grupais que condicionam a constituição de *identidades juvenis,* aqui entendidas como interpretações recíprocas entre sujeitos jovens em interação social com sujeitos de outras gerações. Nesse sentido, genericamente, os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade, uma maneira pela qual posicionam semelhanças e diferenças em relação aos outros; os amigos do grupo aparecem como um espaço e tempo de proteção das identidades individuais contra os constrangimentos socializantes a que estão sujeitos. No caso da investigação, os significados atribuídos aos *amigos, amizades* e *grupo de amigos* nos tópicos *vida escolar* e *o que gosta de fazer* das *narrativas de vida,* podem remeter a essa reflexão teórica.

Em suma, objetos simbólicos como a música, o vestuário, a aparência, a linguagem, as formas de interação, são objetivações que ajudam a definir a identidade dos grupos, isto é, como todas as construções culturais, os usos simbólicos desses objetos ajudam a expressar e a consolidar uma identidade dotada de uma coerência interna, que pressupõe, por sua vez, uma oposição relativamente a outros grupos contra os quais essa identidade é constituída.

Por fim, Pais conclui que a integração no mundo do trabalho e a constituição de uma família própria, características do acesso para a vida adulta apresentam-se cada vez mais indefinidas, múltiplas e dessincronizadas; as fronteiras que separam a fase da vida associada à ideia e existência de juventude e a fase da vida própria dos adultos tornam-se cada vez mais imprecisas e difíceis de delimitar onde começam e quando terminam:

> Entre a adolescência e a juventude, por um lado, e a idade adulta, por outro, surge de modo cada vez mais visível uma *folga intergeracional* na qual alguns jovens parecem viver um período moratório, antes que consigam definir uma relação satisfatória e inequívoca entre os seus projectos de vida e os modos credíveis para os concretizar. (PAIS, 2003, p. 384).

Essa crescente diversidade e imprecisão de formas de transição para a vida adulta suscita olhar a juventude, não mais como uma fase de vida, uma etapa provisória e de transição, mas, sobretudo, como uma *condição*:

> [...] as formas de transição para a vida adulta derivam da condição social dos jovens, das suas origens e destinos de classe, das estratégias que desenvolvem em relação ao seu futuro profissional e matrimonial, bem assim como das referências culturais – de natureza classista, geracional ou sexista – que norteiam as suas práticas e comportamentos quotidianos. (PAIS, 2003, p. 392).

Em resumo, *juventude* não é mais vista como uma fase de vida, ou uma etapa provisória de transição entre a puberdade e a vida adulta. *Juventudes* constituem as múltiplas formas de transição para a "vida adulta", ou seja, emprego remunerado, casamento e constituição de núcleo familiar, determinadas pelas condições de classe, geração, gênero, etnia e orientação sexual dos sujeitos em situação. Não é objeto dessa tese, investigar os jovens alunos em questão sob essa complexa e abrangente perspectiva teórica, mas tê-la sob a luz das nossas lentes já nos é favorável. Nosso objetivo modesto é apenas descrever um *perfil identitário* da amostra dos sujeitos investigados por meio das *narrativas de vida* escritas pelos jovens alunos. Entretanto, em diálogo com a teoria da juventude temos vislumbrado o amplo leque de possibilidades de investigação que emergem e vão emergir desse específico gênero narrativo.

Para Margulis (2004), em contraponto a Bordieu, a juventude é mais que uma palavra e abarca um conceito que se refere a um imenso coletivo, variável e dinâmico de difícil apreensão. No entanto, Margulis adverte que a juventude não é somente um signo, a juventude também é um signo de algo concreto; a juventude possui um referente que é mais que uma palavra, tem uma existência material, prática e vital que transcende os significados que a sociedade lhe atribui. Nesse sentido, juventude tem a ver com a respectiva vida social e cultural, as condições e circunstâncias históricas, depende de instituições de que faz parte e a posição que os jovens ocupam em determinada sociedade. Trata-se de um conceito relacional por meio da interpretação recíproca entre sujeitos jovens e adultos em interação social e institucional, em determinadas condições e circunstâncias históricas.

Assim como Pais aborda a questão da *folga intergeracional,* Margulis desenvolve a noção de *moratória social* diferenciando as formas de transição para a vida adulta da classe média e das classes populares: trata-se do prolongamento e postergação da idade de matrimônio e de procriação verificados nas classes médias e altas, em função das oportunidades de continuidade dos estudos em instituições de ensino que concomitantemente se expandem. A moratória social propõe um tempo livre socialmente legitimado, um período da vida em que as demandas exigidas pela sociedade são postergadas. Nessa linha de raciocínio, as classes populares não usufruem dessa moratória social, desse tempo legítimo para estudar e aproveitar a juventude, ao contrário, a vivenciam em um "tempo livre" determinado pelo desemprego, frustração e impotência que muitas vezes impele à marginalização, exclusão e formas de resistência. Entretanto, a condição de juventude não é exclusiva a setores sociais de nível econômico médio e alto: sem dúvida há também jovens entre as classes populares. Margulis delimita também a *moratória vital* da juventude: a

expectativa de tempo de vida, o excedente temporal considerado mais extenso do que as gerações precedentes. Esse capital temporal de tempo por viver, diferencia os jovens em relação às gerações mais velhas, independente de sua condição de classe ou de gênero.

O gênero também incide na condição juvenil: o corpo processado pela sociedade e pela cultura engendra temporalidades diferentes para os homens e as mulheres. A expectativa de prolongamento da juventude das mulheres é mais limitada pelas demandas biológicas, sociais e culturais da maternidade e da disposição para criar filhos; no entanto, a relativa igualdade social dos gêneros em relação às oportunidades de inserção profissional, intelectual, artística e política das mulheres, têm possibilitado realizações pessoais que não se limitam à maternidade: "podría afirmarse que entre las clases medias y altas, para ser madre hay que ser mujer, mientras que en las clases populares, para ser mujer hay que ser madre." (MARGULIS, 2010, p. 13).

Margulis também se debruça sobre o processo de *juvenilização* da sociedade: complexo articulado de signos que transpassa o contexto cultural da atualidade, fundamentado pelo avanço da cultura imagética e a fetichização da juventude por meio das linguagens hegemônicas da sociedade de consumo. A partir dos anos 1960 com o avanço dos meios de comunicação de massa, sobretudo audiovisuais, vem engendrando uma poderosa indústria cultural do tempo livre, do entretenimento e lazer:

> Los canales informativos y de entretenimiento, junto con la extensa rede de publicidad que envuelve a las ciudades, van conformando este circuito de imágenes con el que interactuamos cotidianamente. Por otra parte, se va articulando un proceso que toma características provenientes del mundo juvenil, tales como pautas estéticas, estilos de vida, consumos, gustos y preferencias, *looks*, imágenes e indumentaria, y las propicia ante segmentos crecientes de la población como señales emblemáticas de modernización. (MARGULIS, 2010, p. 15).

A publicidade é um dos canais privilegiados de difusão de mensagens que tem como matéria prima, a linguagem e os signos que identificam a juventude, constituindo um ambiente cultural que abarca a imersão dos sujeitos em sua presença constante que vai colonizando mentes por meios audiovisuais os espaços públicos e privados. É verificável na publicidade uma presença reiterada de certo modelo de jovem, do "jovem oficial", do herdeiro construído segundo a retórica da mercadoria, identicável com o padrão estético da classe dominante e ligado aos interesses de consumo: um jovem tipo ideal, um produto que se apresenta sorridente, impecável, triunfante e seguro de si mesmo. O jovem legítimo é o que reúne as qualidades que os grupos dirigentes definem como requisito para a reprodução da vida, do patrimônio e da posição social: o bom filho genérico do sistema. As identidades tradicionais dos grupos juvenis encontram-se fragmentadas,

múltiplas e diversificadas diante do impacto ainda não suficientemente subsumido da cultura globalizada hegemônica nas grandes megalópoles do mundo. Margulis diagnostica os efeitos abrangentes e abarcantes da cultura de massa da indústria cultural na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis, ao mesmo tempo em verifica o processo de juvenilização da sociedade de consumo através da veiculação de determinadas imagens-ideais de juventude.

Já para Dubet e Martuccelli (1988), a juventude vincula-se diretamente à escola, pois à medida que os estudos se prolongam, prolonga-se a juventude; a moratória juvenil na vida escolar cada vez menos deixa de ser uma simples transição efêmera; os jovens não são nem crianças e nem adultos e devem se integrar à sociedade adquirindo relativa autonomia ao mesmo tempo em que mantêm uma dependência em relação aos adultos; essa tensão entre autonomia, dependência e suspensão das obrigações reais, constitui a *moratória juvenil.* (DUBET; MARTUCELLI, 1988, p. 330). Nessa perspectiva, a juventude constitui uma experiência de massas nas sociedades modernas, uma cultura de massa juvenil que condiciona gostos, estilos, modas e outras formas de constituição de culturas juvenis. No espectro da cultura de massa, reconhecidamente a música ocupa um lugar de destaque na constituição das múltiplas identidades juvenis, o que vem corroborar teoricamente nossas hipóteses de trabalho.

Diante da tensão entre a *vida da escola,* e o seu respectivo mundo da cultura escolar, e a *escola da vida,* e o correspondente mundo da cultura juvenil mediatizada pela cultura de massa, toda essa reflexão teórica tenciona a construção de vínculos, pontes e articulações entre a vida da escola e a escola da vida, a cultura de massa juvenil e a cultura escolar, com o objetivo de superar esse abismo que desvincula a ciência da vida e a vida da ciência, no sentido da constituição, formação e estabilização de *identidades históricas juvenis*. Uma das pontes que pode tentar intercomunicar esses dois lados separados pelo abismo cego, surdo e mudo é a escritura de *narrativas históricas* como processo de *aprendizagem histórica* a partir das leituras e escutas da *canção popular*. Para concluir o capítulo apresentamos os quadros da *cultura histórica, cultura escolar* e *culturas juvenis*, que ajudaram a tecer a nossa *tarrafa conceitual categorial.*

CULTURA HISTÓRICA

DIMENSÃO COGNITIVA	DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO POLÍTICA
VERDADE	BELEZA	PODER
CIÊNCIA	ARTE	POLÍTICA

CULTURA ESCOLAR

CULTURA DA ESCOLA	CULTURA ESCOLAR	CULTURA NA ESCOLA
CULTURA HISTÓRICA DA ESCOLA	CULTURA HISTÓRICA ESCOLAR	CULTURA HISTÓRICA NA ESCOLA

CULTURAS JUVENIS

CULTURA PRIMEIRA	CULTURA DE MASSA	CULTURA ELABORADA
CULTURA HISTÓRICA PRIMEIRA	CULTURA HISTÓRICA DE MASSA	CULTURA HISTÓRICA ELABORADA

CAPÍTULO 3 NARRATIVA HISTÓRICA, FONTE CANÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Segundo Rüsen, a consciência histórica constitui-se mediante a operação genérica e elementar da vida prática humana: o ato de narrar uma história. O pensamento histórico, processo da consciência histórica, em seus diversos modos e formas, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo, os outros e o seu mundo: a narrativa de uma história. *Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo antropologicamente universal*; o tempo constitui uma determinação fundamental da existência humana, com a qual os seres humanos orientam o seu fazer e sofrer.

A partir do referencial teórico de Rüsen (2001) e de Medrano (2007), a finalidade desse capítulo é conceituar e diferenciar os tipos de narrativa histórica verificáveis na pesquisa empírica e expressas por meio dos diversos instrumentos de recolha de dados, sobretudo àqueles que dizem respeito às *narrativas de vida, narrativas semiestruturadas* e às *protonarrativas da canção.* Na perspectiva da *aprendizagem histórica como processo de leitura, escuta, fala e escritura de narrativas históricas*, ou inversamente, na perspectiva da *narrativa histórica como processo de aprendizagem*, que circunscrevemos essa tese de doutorado em educação.

3.1 NARRATIVA HISTÓRICA

Narrativa histórica constitui o fenômeno universal de orientação da ação e do sofrimento dos seres humanos no tempo. Narrar significa "descrever intuitivamente a sequência de acontecimentos temporais concretos em seu contexto de sentido próprio, imediato." (RÜSEN, 2012, p. 33). Narrar histórias é um conquista cultural vital; trata-se de uma linguagem elementar e genérica da ação representada pela experiência do tempo, diretamente relacionada à orientação consciente e intencional da vida prática. A narrativa constitui um pressuposto simbólico que precedeu, fundamentou e perspectivou todos os esforços de autointerpretação humana e que, por conseguinte, constitui o homem como espécie.

Narrativa histórica consiste no processo pelo qual a consciência humana é constituída como consciência histórica, e, concomitantemente, a "história" é constituída como conteúdo dessa consciência (Ibid., p. 37); a categoria designa o resultado intelectual mediante o qual e pela qual a consciência histórica se forma e fundamenta todo o pensamento e

conhecimento históricos. Trata-se de um ato de fala cuja universalidade antropológica é incontestável; tal ato de fala sintetiza em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica que, por sua vez, concretiza-se mediante uma narrativa. *A consciência histórica constitui-se mediante a narrativa histórica; a consciência histórica se expressa mediante a narrativa histórica.*

Eis uma "situação narrativa: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado." (RÜSEN, 2007a, p. 159). A narrativa histórica está condicionada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmo, dos outros e do mundo, mas em contraposição constante, continuarem à tona no fluxo do tempo: "a experiência do tempo é sempre uma experiência da perda iminente da identidade do homem (também aqui a experiência mais radical é a morte)." (RÜSEN, 2001, p. 66). A experiência ameaçadora do tempo, da natureza e dos outros homens, gera a carência de interpretação e orientação da experiência humana no tempo por meio da narrativa histórica. A consciência histórica é guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, *ganho de tempo*, e o conhecimento histórico é *tempo ganho*. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo instituidoras de sentido no quadro de orientação da vida prática. A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as *experiências do tempo* com as *intenções no tempo*. A narrativa torna o passado presente e torna presente o passado, em função das expectativas de futuro. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (Ibid., p. 66). *Narrativa histórica é a manifestação concreta dos enunciados linguísticos da consciência histórica*; *é a objetivação da consciência histórica por meio da linguagem; narrativa histórica é a consciência histórica na vida prática, narrativa histórica é cultura histórica*. Na perspectiva da nossa investigação empírica, consideramos que a consciência histórica dos jovens alunos se expressa por meio da escritura de narrativas; a consciência histórica originária dos jovens alunos, enraizada na vida prática, se constitui mediante a escritura de *narrativas de vida, narrativas semiestruturadas* e *protonarrativas da canção*. Mas afinal, como se dá a constituição de sentido da consciência histórica por meio da narrativa? "Em que conteúdo se pensa, quando se fala de constituição de sentido sobre a experiência do tempo pela consciência histórica humana mediante uma narrativa que trata de "realidade" e não de 'imaginação' (ficcional)?". (RÜSEN, 2001, p. 62).

Rüsen delimita a distinção entre narrativa ficcional e não ficcional, ou seja, a diferença básica entre narrativa ficcional e narrativa histórica.

A narrativa constitui a consciência especificamente histórica ao mobilizar a *lembrança* que mantém uma relação determinante com a interpretação da experiência do tempo. Pois é justamente essa relação determinada da lembrança com a experiência do tempo que fundamenta a distinção entre narrativa historiográfica e narrativa ficcional, pois nem toda narrativa histórica está ligada à experiência do passado e serve para torná-la presente. No que diz respeito à especificidade da narrativa histórica, por um lado, ela narra acontecimentos considerados como tendo realmente ocorrido no passado, ou seja, narra processos concretos ocorridos na sucessão do tempo; por outro lado, essa experiência real do passado interpretada no presente, deve estar diretamente relacionada às intenções e expectativas de futuro. Nesse sentido, a *experiência do tempo* e a *intenção no tempo* articulam-se e sintetizam-se em uma narrativa que tem como fio condutor constituidor de sentido, a inter-relação entre as três dimensões do tempo histórico:

> O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001, p. 62).

A consciência histórica é a estrutura mental em que o passado é levado a falar; entretanto, o passado não fala por si só; o passado somente fala quando é inquirido, interrogado, questionado por meio de perguntas que nascem das carências de orientação da vida prática atual, das ameaçadoras experiências do tempo e dos testemunhos empíricos do passado. Nesse sentido, a *lembrança* constitui uma operação elementar, essencial e permanente da consciência histórica no quadro de orientação existencial da vida prática humana. “Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa.” (Ibid., p. 63). A simples presença do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica; faz-se necessária a operação da *lembrança* mobilizar a memória para tornar o passado presente por meio de uma narrativa, atividade intelectual de correlacionar passado, presente e futuro. Essa intrínseca interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma *representação de continuidade* que serve como quadro de orientação histórica, cultural e existencial da vida prática humana:

> A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (Ibid., p. 65).

Em resumo, a narrativa histórica constitui a consciência histórica mediante a operação que articula as três dimensões do tempo em uma representação abrangente de continuidade que, por sua vez, confere sentido a experiência humana do tempo. Narrativa histórica, agora entendida como expressão da consciência histórica, consiste na interpretação e orientação da experiência humana do tempo, sobre o tempo e no tempo: *experiência do passado*; *interpretação do presente*; e *orientação do futuro*. Rüsen caracteriza a categoria *sentido,* sustentando que a constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo operacionaliza-se em quatro planos:

> a) no da **percepção** da contingência e diferença no tempo; b) no da **interpretação** do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da **orientação** da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da **experiência** do passado e por fim, no da **motivação** do agir que resulta dessa orientação. (2007, p. 155-156, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, "sentido" articula *percepção, interpretação, orientação* e *motivação,* de modo que a relação do homem com os outros e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo: o tempo concreto pensado e o pensamento concreto no tempo. "O sentido histórico requer três condições: formalmente, a estrutura de uma história; materialmente, a experiência do passado; funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo." (Ibid., p. 160-161). Em suma, *"sentido histórico" é a representação de continuidade da evolução temporal humana que distingue, articula e sintetiza experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro.*

Nessa perspectiva, e no caso específico da nossa investigação empírica: *as narrativas de vida*; *os significados da música na vida dos jovens* e *seus gostos musicais; suas concepções acerca dos conteúdos*, *justificativas, finalidades e métodos dos usos da música na aula de história; as aulas-audição e as defesas orais do por que e para que usar a música escolhida na aula de história; as protonarrativas da canção escritas pelos alunos a partir das leituras e escutas da "narrativa da canção",* enfim, todas as narrativas escritas e orais, todas as manifestações concretas dos enunciados linguísticos da consciência histórica dos jovens alunos investigados, são correlatas à categoria narrativa histórica referenciada. O ponto de

partida são as *narrativas de vida*: toda vida individual humana tem uma "história" para narrar; toda pessoa tem uma história de vida a contar, uma autobiografia narrável, mas nem toda pessoa quer ou é estimulada a expressar e expressa oralmente ou por escrito uma *narrativa de vida.*

3.1.1 Narrativas de vida

Toda narrativa de vida conta a história de uma vida, mas nem toda memória é especificamente histórica, ou seja, nem toda atividade mental humana que se refere ao passado é necessariamente uma articulação da consciência histórica. Segundo Rüsen, a memória histórica deve ser entendida especificamente como uma operação mental referente ao próprio sujeito recordante na forma de uma atualização do seu próprio passado:

> Típico de este carácter autoreferencial es la memória autobiográfica, que forma parte de las acciones necesarias para la toma de conciencia própria a lo largo da vida. Pero el marco temporal de esta memória es demasiado estrecho para ser paradigmático de la memória histórica. Cuando uma memória de este tipo se retrotrae más allá de las fronteras temporales de la própria vida y, deste modo, interpreta la realidade actual y abre uma perspectiva de futuro que traspassa también el próprio marco temporal, podemos hablar com todo derecho y propriamente de memória histórica. (1994, p. 6).

Segundo Rüsen, a superação dessas fronteiras pode se realizar de duas maneiras: uma é utilizar modelos de interpretação que abarquem as relações mútuas e recíprocas temporais entre passado, presente e futuro, para compreender a própria história de vida e constituir sentido à própria autobiografia; outra maneira se refere ao conteúdo da memória que traz ao presente uma realidade passada, com vistas a uma autointerpretação no presente e à orientação das expectativas futuras. *A rememoração só é especificamente histórica quando constitui uma operação mental da consciência histórica*.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida a epistemologia da ciência de referência e a construção do percurso metodológico da nossa investigação, procuramos aprofundar um pouco mais a noção de *narrativa de vida*, a partir do referencial teórico organizado por Concepcion Medrano (2007) em *Las historias de vida.* Nas últimas décadas de investigações em educação têm surgido diversos referenciais bibliográficos sobre histórias de vida, autobiografias, diários, entrevistas biográficas, rememorações de lembranças, enquanto instrumentos que possibilitam uma melhor compreensão dos *processos de ensino e aprendizagem constitutivos da identidade*. As histórias de vida configuram ferrramentas e

fontes de informação que possibilitam a compreensão da subjetividade particular de um sujeito em um momento concreto da sua vida; além disso, contribui para a constituição de identidade por meio de uma autoreflexão narrativa. Os relatos biográficos evidenciam os processos pelos quais se constitui os saberes em situações concretas; as narrativas de vida configuram uma instigante perspectiva de investigação acerca da *constituição narrativa de identidades*. Os relatos de vida nos apresentam uma visão multidimensional da trajetória de um sujeito, na medida em que nos informa sobre aspectos de sua individualidade, em relação ao contexto das suas condições objetivas de vida, que sempre estão presentes na interpretação subjetiva das experiências práticas. "El estúdio de la narrativa, en síntesis, es el estúdio de la forma em que los seres humanos experimentan el mundo." (MEDRANO; CORTÉS, 2007, p. 25). Referenciados na hermenêutica histórica de Ricoeur (1984), e na psicologia narrativa de Bruner (1997), os autores delimitam como objeto da investigação narrativa em educação, *compreender o modo como determinadas pessoas constroem significado e sentido à sua própria experiência de vida por meio da linguagem*. A partir da nossa perspectiva de investigação, o objeto da pesquisa narrativa consiste em investigar as interpretações e orientações da experiência da vida prática, ou seja, de que formas os sujeitos atribuem significados e constituem sentidos a partir das experiências da sua vida prática mediante uma *narrativa de vida*; como organizam, ordenam e concatenam os acontecimentos, vivências e aprendizagens ao longo do curso de uma vida.

Nessa perspectiva, autorelato não se trata somente de recordação do passado, mas de experiência interpretada no presente, autointerpretação constituidora de sentido que reivindica reconhecimento social: *narrar a si mesmo e aos outros projetos pessoais de vida configura uma estratégia identitária*. Uma coisa é a vida vivida, outra é fazer da vida uma história narrada; esse segundo momento exige uma postura e esforço reflexivo para encontrar uma trama, um argumento, enfim, um sentido que relacione as diversas experiências em um constructo coerente. Narrativas de vida pressupõem a vida como "um texto" que contamos a nós mesmos ou aos outros, sujeito a múltiplas interpretações. Conta-se uma história de vida articulando todas as experiências do passado que o sujeito considera relevantes para descrever, justificar e interpretar a situação presente, e assim, orientar-se prospectivamente em relação ao futuro. Ao fazer da vida uma história se confere uma ordem sequencial aos acontecimentos passados de modo a tecer um fio condutor que estabelece relações entre o que o narrador foi no passado, o que é hoje, e que prospectiva ser no futuro: "El hecho de narrar nuestra vida puede ayudarmos a comprenderla mejor. Asimismo, reconstruir nuestro passado puede posibilitarnos una mejor construcción de nuestro proyecto de futuro." (MEDRANO;

CÓRTES, 2007, p. 26). É narrando a si mesmo que as pessoas constituem uma identidade ao reconhecerem-se nas histórias que contam; *narrativas de vida configuram uma autointerpretação do sujeito constitutiva da sua identidade*.

Narrativas de vida pressupõe, assim, uma situação de comunicação: um locutor enuncia um conjunto de situações concretas da sua própria vida, para um interlocutor em um determinado contexto comunicativo. Narrativa de vida é uma interpretação da experiência da vida prática no tempo. "La metodologia de las historias de vida posibilita el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de documentos de vida que describen momentos puntuales de la existencia, a la vez que les aportan una significación e intencionalidade." (Ibid., p. 27).

O que fazem os sujeitos para dar significado e sentido às suas próprias vidas? Como rememoram as experiências do passado, como interpretam o *passado presente*, como orientam o *presente futuro*? Ao analisar histórias de vida os autores identificaram alguns elementos comuns e recorrentes nesse gênero específico:

> Las historias de vida implicam diferentes modalidades con finalidades, también distintas. De acuerdo a López Barajas (1996) existen una serie de elementos comunes a cualquier modalidad, a saber: el sentido antropológico; la existência de los otros; la influencia y la importancia del gênero y la clase; los comienzos em la familia; la socialización secundaria de los protagonistas; los conocimientos de los autores y observadores; los objetivos o metas vitales; los momentos críticos; la contextualización de personas reales; revisón de experiencias y de la fiabilidad y validez de las datos. (Ibid., p. 27).

Tais elementos comuns e recorrentes no gênero *história de vida* referenciam em parte a sugestão de roteiro estimulado para a escritura de *narrativas de vida* por parte dos jovens alunos pesquisados. Nesse sentido, Medrano e Córtes procuram também explicar a experiência humana por meio da linguagem, em uma relação recíproca entre experiência e narrativa. Nessa perspectiva, o tempo físico e o tempo vivido são transmutados em um tempo humano socialmente construído mediante a linguagem. A narrativa configura a representação da permanência no tempo constitutiva da identidade; a narrativa constitui a identidade mediante uma representação de permanência diante das mudanças de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, é mais relevante procurar compreender os significados e sentidos que os sujeitos atribuem às suas próprias vidas, do que almejar obter informações objetivas acerca das mesmas. Trata-se de investigar como os sujeitos subjetivam as condições objetivas de suas vidas práticas, apesar de que tais narrativas também remetem ao referente das próprias condições objetivas que condicionam a constituição das subjetividades.

Fundamentadas em Pineau e Legrand (1993), as autoras apresentam três modelos de exploração de histórias de vida, que permitirão classificarmos de forma específica a estratégia de investigação narrativa usada no estudo principal. O primeiro modelo é a *biografia* que consiste em um relato de uma vida narrado por outro diferente daquele que relata a própria vida; o segundo modelo é a *autobiografia,* relato enunciado pelo próprio sujeito que narra a sua própria história de vida, sem nenhuma espécie de interlocutor na interpretação das informações; e por fim, o *modelo dialógico* que consiste no trabalho conjunto entre locutor e interlocutor, que colabora na interpretação dos significados e sentidos dos enunciados. Behar (1991) diferencia autobiografias e histórias de vida no que diz respeito a recolha dos dados informativos; nas *histórias de vida*, ocorre uma intervenção do interlocutor que solicita ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência de maneira retrospectiva por meio de registro oral ou escrito. Esse último modelo, *histórias de vida* corresponde ao caso específico da investigação: as *narrativas de vida*. Os jovens alunos foram estimulados a escreverem as suas histórias de vida a partir da sugestão de um roteiro: *título; nome, data e local de nascimento*; *nome completo, idade, profissão e ascendência étnica dos pais*; *vida familiar*; *vida escolar*; *vida profissional*; *fatos marcantes*; *o que gosta de fazer*; *projetos futuros.* Trata-se de uma autobiografia dialógica, sugestionada e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados e informações para delinear o *perfil identitário* das amostras dos sujeitos da investigação, em relação às condições objetivas das suas respectivas vidas práticas, e reconhecendo os sujeitos, não como meros objetos de uma investigação, mas como protagonistas de suas próprias histórias de vida antes da intervenção interpretativa das *narrativas de vida.*

3.1.2 Protonarrativa

No início da investigação adotávamos a noção de *conhecimentos prévios, conhecimentos tácitos,* ou mais simplesmente, *ideias prévias,* referenciados em Aisenberg e Alderoqui (1994). Aisenberg apresenta os aportes da psicologia genética, entendida como disciplina que estuda os processos intelectuais por meio da qual se constrói o conhecimento, no caso específico, para a didática de estudos sociais em situações de aprendizagem na escola primária. Um princípio geral dos aportes da psicologia genética para a didática consiste na ideia de que *todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores*; *conhecer é outorgar significados*; *cada sujeito atribui significados a partir das teorias e noções já construídas*. Nessa perspectiva, "conhecimentos prévios" são "las teorias y

nociones ya construidas por um sujeto para um campo específico de conocimiento" (AISENBERG, 1994, p. 153), ou seja, *conhecimentos prévios são as ideias, concepções e teorias já constituídas por um sujeito em relação a um conhecimento específico*.

Apesar da especificidade do caso, psicologia genética e didática de estudos sociais na escola primária, das importantes contribuições do estudo da função dos conhecimentos prévios na aprendizagem de novos conteúdos, e do papel conferido aos alunos como sujeitos protagonistas no processo de aprendizagem, nosso princípio consiste em buscar referenciais teóricos, não nos aportes da pedagogia, didática geral ou da psicologia genética, mas nos fundamentos epistemológicos da própria ciência de referência: a ciência da história. É circunscrito nessa matriz que parafraseamos a nossa questão fulcral: qual a disciplina que investiga os processos cognitivos por meio da qual se constitui o conhecimento especificamente histórico? Segundo nossa matriz teórica, é a própria ciência da história, em sua tripla perspectiva da teoria da história, método histórico e historiografia, em relação intrínseca com as carências e funções de orientação da vida prática humana.

"Há nos fundamentos existenciais do conhecimento histórico, uma unidade prévia entre experiência do passado e perspectiva valorada do futuro?" (RÜSEN, 2001, p. 73). Para transcender a dicotomia que, por um lado, faz predominar a experiência sobre a interpretação, e por outro, a predominância da interpretação sobre a experiência, ou seja, o dualismo entre objetivismo e subjetivismo, tradição empiricista e tradição hermenêutica, Rüsen, dialeticamente propõe que essa alternativa insatisfatória seja "superada por um procedimento que não mais suponha um conhecimento histórico prévio, cujos componentes seriam dissecados e cujas interações seriam investigadas. Inversamente, esse conhecimento tem de ser pensado como algo que emerge de determinados processos da vida humana prática." (Ibid., p. 74). Os "feitos", aqui entendidos como processos concretos da vida humana prática, logo, *as ações concretas na vida prática pressupõem um mínimo de orientação no tempo*, ou seja, forçosamente e por necessidade nos orientamos no tempo da vida prática: a orientação do tempo presente unifica a experiência do tempo passado e as intenções com o tempo futuro. Ao se questionar sobre como se constitui a história a partir dos "feitos", Rüsen apresenta uma questão preliminar: já estaria presente nos próprios feitos, uma representação do processo do tempo, passado, presente e futuro, já sintetizados nos feitos da vida humana prática atual? (Ibid., p. 74). Nessa perspectiva, trata-se de uma pré-história dos próprios feitos, não no sentido cronológico, mas como um pressuposto; *é nessa "pré-história" que teria início o processo de constituição de sentido da narrativa histórica, e é a partir dela, que se estrutura*

o constructo significativo "história", efetivado mediante a narrativa. Poder-se-ia falar, pois, de uma pré-história nos próprios feitos. É nela que teria início o processo de constituição de sentido da narrativa histórica e é nela que se fundamentaria o constructo significativo "história" que se efetiva pela narrativa:

> Nessa pré-história, o passado ainda não é, enquanto tal, consciente, nem inserido, com o presente e o futuro, no conjunto complexo de uma "história". Impossível, portanto, querer antecipar e localizar nessa *síntese originária das três dimensões temporais*, nessa pré-história dos feitos, todos os resultados interpretativos da consciência histórica, de forma que não lhe sobrasse espaço algum para realizar uma apropriação consciente do passado, reflexiva, interpretativa, pois, no âmbito das referências de orientação da vida prática contemporânea. (RÜSEN, 2001, p. 74-75, grifo nosso).

Essa "pré-história dos feitos", essa "síntese originária das três dimensões temporais" presente no agir intencional da vida prática, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica, que constitui o nosso objeto privilegiado de investigação. Seguindo Rüsen, em uma pré-história desse tipo, o passado apresenta-se como uma espécie de forma "pré-passada" ativamente presente na vida prática, ou seja, o passado se oferece a ser lembrado no presente como uma *protonarrativa* em que se fundamenta qualquer narrativa histórica. Nesse pólo epistemológico, "história" não poderia mais ser pensada como algo criado por um ato autônomo, poético ou demiúrgico [do historiador de ofício] que seja, mas apenas como algo que sempre já se encontrava instituído na pré-história da vida humana prática." (Ibid., p. 76). Apesar dessa "síntese originária", ainda resta aos historiadores, professores de história, e aos didaticistas da história muito a fazer, pois é a partir dela que se deve construir o constructo significativo de uma "história" mediante o movimento da narrativa. Rüsen formula a seguinte questão: "O agir humano passado já está presente no agir presente ainda antes do trabalho especificamente interpretativo da consciência histórica?". (Ibid., p. 76). O próprio responde à indagação: *o agir humano jamais ocorre sem pressupostos; em cada ação enraízam-se elementos de outras ações anteriores, de modo que cada ação articula com os feitos de ações já realizadas*.

É nesse sentido que Rüsen configura a *tradição como pré-história;* não no sentido cronológico de um passado tratado intencionalmente como história, mas pelo fato de que *o passado está sempre presente nas intenções do agir*, *antes de qualquer forma de pensamento histórico*. Nessa linha de raciocínio, tradição é um dado intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no quadro de orientação da vida prática atual:

> Tradição é, pois, o modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica. Seu caráter pré-histórico consiste em que, nela, o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio. Na tradição, já está presente a orientação que a consciência histórica tem de produzir mediante o esforço adicional da narrativa: uma mediação consistente entre a experiência do tempo e a intenção no tempo – ou com outras palavras: uma transformação do tempo da natureza em tempo humano. (Ibid., p. 77).

Tradição é a unidade entre *experiência do tempo* e *intenção no tempo*, é o tempo da natureza transcendido em tempo humano, através da recuperação do tempo ainda antes de quaisquer resgates do tempo realizados pela consciência histórica: nela o passado já exerce uma função de orientação, sem que seja necessária uma reflexão particular sobre ela; na tradição, o agir passado subsiste por si no processo temporal que condiciona o curso do tempo presente mediante a orientação da vida prática atual. Em síntese, *protonarrativa* é a "tradição como pré-história", a tradição é constituída pelos "feitos", processos humanos concretos, é a pré-história dos feitos da vida prática, são os conhecimentos prévios e as ideias tácitas, é a "síntese originária das três dimensões do tempo", é a "cultura histórica primeira". *Tradição é o passado presente na vida prática antes da intervenção interpretativa da aprendizagem histórica escolar.* Inserido nessa perspectiva categorial de *protonarrativa,* de *tradição como pré-história,* de *cultura histórica primeira,* é que circunscrevemos o estudo principal da tese de doutorado em educação: investigar as protonarrativas escritas por jovens alunos a partir das primeiras leituras, escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, antes da intervenção pedagógica de uma hipotética aula de história planejada, mas como ponto de partida significativo para perspectivas de aprendizagem histórica a partir da canção popular.

3.2 CANÇÃO POPULAR FONOGRÁFICA

Nessa abordagem teórica procuramos também conceituar, articular e subsumir as categorias *canção popular* e *fonte histórica* no sentido de constituir a categoria histórica epistemológica *fonte canção* e circunscrevê-la como objeto de pesquisa da *didática da história,* disciplina científica relativamente autônoma da ciência da história que investiga os processos de ensino e aprendizagem histórica: *aprendizagem histórica* como formação da consciência histórica; *consciência histórica* como processo de aprendizagem histórica. Em síntese, *didática da história é a ciência da aprendizagem histórica da consciência histórica*. No caso específico da investigação empírica, a tríade categorial desse referencial teórico

subsidia a investigação das protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, como ponto de partida motivador de processos significativos de ensino e aprendizagem histórica e da subsequente formação e progressão da consciência histórica. A partir da constituição da consciência histórica originária enraizada na vida prática familiar, juvenil e escolar, procuramos vislumbrar perspectivas de aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas e escrituras da canção popular.

O que é canção popular? A canção popular é produto da criação musical humana ancestral, é *letra e música,* é palavra cantada, falada ou entoada acompanhada ou não por instrumentos musicais. Indutiva e genericamente, canção popular é um produto da indústria fonográfica, ramo especializado e constitutivo da indústria cultural. A canção popular fonográfica, mercadoria musical da cultura de massa, é um produto do capitalismo industrial financeiro monopolista dos séculos XIX e XX. Particular e dedutivamente, a canção popular fonográfica é produto de uma acoplagem indissociável constituída de *letra*, *música* e dos aspectos *técnicos, tecnológicos e mercadológicos* que constituem a especificidade, complexidade e unicidade do *fonograma* canção.

As origens da indústria fonográfica remontam a segundo metade do século XIX quando da invenção das máquinas de gravar e reproduzir sons, dentre eles, a voz humana e os sons dos instrumentos musicais. Desde os primórdios até os dias atuais, *tecnologia, técnica e mercadoria* imprimem a sua lógica ao fundamentar todo o processo de produção fonográfica, desde a concepção e produção do produto em sua dupla e imbricada dimensão, material e artística, passando pela distribuição, circulação e difusão, até tornar-se ela mesma, uma mercadoria objeto de um consumo musical, subjetivo e simbólico. É plausível vislumbrarmos uma periodização da evolução da indústria fonográfica a partir desse critério técnico-tecnológico-mercadológico fundamentado nos diferentes processos de gravação, reprodução e difusão de fonogramas, e seus respectivos sistemas de *hardware, software* e *meios de comunicação de massa*.

Segundo José Ramos Tinhorão, a grande guinada nos destinos da canção popular dirigida à diversão dos públicos das cidades urbanas, originou-se simultaneamente nos Estados Unidos e Europa em fins do século XIX e consistia na possibilidade fundamentada no mecanismo do ouvido humano de "reduzir os sons a uma trilha gravada sobre uma base material capaz de fazê-los voltar a soar mediante a ação de uma agulha ligada a um diafragma e a uma concha acústica destinada a amplificar-lhe as vibrações." (TINHORÃO, 1998, p. 249). Nesse sentido, *gravação* consiste no processo de conversão de sons em sinais elétricos

para registro material temporário ou permanente. Suas origens remontam o invento pioneiro do inglês Thomas Young em 1857, o *fonoautógrafo*; já o francês Charles Cross pediu registro de patente para o seu *paleophon,* oito meses antes do norte-americano Thomas Edison registrar o invento do *fonógrafo* em 1877. O aparelho de reprodução de áudio inventado por Edison consistia em um cilindro revestido com uma lâmina de estanho e que era girado por meio de uma manivela; uma pequena agulha gravava sulcos permanentes sobre a superfície do cilindro, reproduzia e amplificava por meio de um cone de papelão ou corneta metálica, os sons registrados. (DOURADO, 2004, p. 137). O alemão emigrado para os Estados Unidos, Emile Berliner, aperfeiçoa o fonógrafo e registra o invento do *gramofone* em 1887*:* aparelho que utilizava um disco plano de cera para registrar e reproduzir sons. O gramofone possibilitou a reprodução por meio da prensagem de um grande número de cópias a partir de uma mesma matriz, além de uma melhoria na qualidade técnica de som. Visando padronizar a gravação e reprodução foi convencionada a velocidade de 78 rpm (rotações por minuto), registrando até três minutos e meio de música por cada lado, limitação técnica que delimitou a duração padrão da forma canção popular. A partir da década de 1950, com os avanços da indústria petroquímica, os frágeis discos de cera foram substituídos pelos discos de *vinil* que passaram a comportar vinte e cinco minutos por lado: surgiam os LPS, ou os *long playings.* Em 1957 surgiram os primeiros discos *estereofônicos,* resultados de processos de gravação que permitiram reproduzir informações diferentes e distribuir vozes e instrumentos em caixas acústicas separadas. Com o advento da fita magnética regravável, o registro, que antes era feito de uma só vez sem correções, passou a permitir a gravação por canais e tomadas, causando mudanças relevantes nos processos de gravação musical. A partir da década de 1980, o sistema analógico foi superado pelo sistema de gravação digital que registra as informações sonoras lidas e reproduzidas por um *laser* infravermelho. Em 1983 esse processo alcançou o disco, fazendo nascer o CD, ou o *compact disc,* um disco de 12 cm de diâmetro e que comporta até setenta e quatro minutos de música, determinando a extinção do *lado a* e do *lado b* dos discos. No final dos anos 1990, surgiram os *mini-discs,* discos menores, com maior capacidade de armazenamento e qualidade técnica de som. E por fim, com a reverberação ainda não assimilada e diluída da *indústria da informática,* os sinais de áudio passaram a ser gravados digitalmente em outros sistemas como MID e outros protocolos digitais de computadores: o *software* MP3 pode armazenar até 14 horas de música e pode ser reproduzido no *hardware* de um disco rígido de computador ou no aparelho eletrônico portátil específico de reprodução, o MP3 *players.* (Ibid., p. 150).

Dessa periodização da indústria fonográfica, retivemos como categoria de análise os diferentes suportes, aparelhos reprodutores e meios de difusão dessa evolução. Na virada do século XIX e início do século XX, o fonógrafo e o cilindro, e predominantemente, o gramofone, o disco de cera, e a subsequente emergência da *era do rádio*, sua consolidação e apogeu nas décadas de 1930 e 1940. A partir da década de 1950, surge o LP (*long play*), a vitrola ou toca discos, simultaneamente ao início da *era da televisão*, que se consolida e expande nas décadas de 1960 e 1970. E por fim, a partir da década de 1980 e, sobretudo, na década de 1990, verificamos o advento do CD, o *compact disc,* os sistemas de gravação e reprodução digital, processados na esteira da revolução tecnológica da *informática,* que inaugurou a *era do computador.*

Entretanto, cabe ressaltar, como professam alguns apocalípticos de ocasião, o surgimento de novos *softwares* que, por sua vez, pressupõem a atualização tecnológica dos seus respectivos *hardwares,* não significa a extinção absoluta de suportes e aparelhos reprodutores mais antigos. Em relação à difusão da canção popular nos meios de comunicação de massa, o surgimento do gramofone e do rádio não representou a extinção completa do comércio de partituras musicais escritas; o advento da televisão não efetivou o fim da veiculação da canção popular nas rádios, da mesma forma que, apesar da postagem e acesso crescente de vídeos musicais na *internet*, a televisão não deixará, pelo menos por enquanto, de constituir um veículo fundamental de circulação, difusão e divulgação dos produtos musicais da indústria fonográfica. De fato, o que se verifica genericamente consiste na justaposição e coexistência das diversas tecnologias de reprodução sonora, e por vezes, a resignificação de formatos rapidamente considerados obsoletos, tais como o vinil, por exemplo, que permanece presente em função do interesse de colecionadores, consumidores e DJs, dentre outras possibilidades como relançamento e lançamento de discos no formato vinil. Em suma, apesar do predomínio crescente da *internet,* no que diz respeito à reprodução, difusão e divulgação da canção popular de massa, o rádio, a televisão, o cinema, jornais e revistas, continuam a ter uma influência relevante nos processos de produção, recepção e consumo de canção popular fonográfica. Apesar de verificarmos a crescente fragmentação, descentralização e compartimentalização no modo de produção capitalista contemporâneo, por outro lado, contraditoriamente, verifica-se a crescente concentração dos meios de produção em megacorporações transnacionais que, no caso da indústria cultural, monopolizam mundialmente as indústrias fonográfica, cinematográfica, televisiva, jornalística e cibernética.

No quadro dessa periodização da indústria fonográfica, é que inserimos o trabalho de Márcia Tosta Dias, *Os donos da voz* (2000). Fundamentada na atualidade e eficácia

metodológica do conceito adorniano de *indústria cultural,* Dias analisou a trajetória das condições de produção e difusão da indústria fonográfica brasileira em relação ao processo de *mundialização da cultura,* no período que vai da década de 1970 ao final do século XX. Apesar de se referir ao caso específico brasileiro, suas estreitas ligações com o processo mais amplo de mundialização, credencia-nos à apropriação do estudo de caso enquanto um exemplo diacrônico que nos remete à sua estrutura sincrônica.

Num primeiro momento, Márcia Tosta analisa a trajetória da indústria fonográfica brasileira nas décadas de 1970 e 1980, abordando a estrutura e organização das grandes empresas do disco, as *majors.* A autora caracteriza a "linha de montagem" dos anos 1970, ou em outras palavras, a linha de produção das grandes gravadoras que naquela época controlavam todo o processo, da concepção à difusão do produto, através das quatro principais áreas: artística, técnica, industrial e comercial. Nessa perspectiva, a linha de produção era constituída das seguintes e consecutivas etapas: "concepção e planejamento do produto; preparação do artista, do repertório e da gravação; gravação em estúdio; mixagem, preparação da fita máster, confecção da matriz, prensagem/fabricação; controle de qualidade; capa/embalagem; distribuição, marketing/divulgação e difusão." (DIAS, 2000, p. 65).

A execução dessas etapas envolvia profissionais das mais diversas áreas: compositores, intérpretes, músicos, arranjadores, produtores, diretores artísticos, técnicos e engenheiros de som, artistas gráficos, advogados, operários, publicitários, divulgadores, vendedores, funcionários administrativos, contabilistas, gerentes, entre outros. Como podemos constatar, *a produção social da canção* é resultado de um processo coletivo de trabalho que envolve várias esferas de produção e que, longe de serem autônomas, são interdependentes.

O *produtor fonográfico* corresponde ao industrial, o diretor geral da empresa que produz fonogramas nos seus mais variados formatos; o *diretor artístico* é responsável pela política de atuação da empresa, define o *cast* de artistas, segmentos, lançamentos, *marketing* e orçamentos; o *técnico de gravação*, que não pode ser reduzido aos aspectos técnicos da sua atividade, controla uma série de operações que estão associadas a determinadas concepções estéticas da canção popular. Dias observa a abrangência do fenômeno, ao constatar que às novas tecnologias são atribuídos significados de modernidade que sobrepõem o formato tecnológico em detrimento do próprio conteúdo artístico da obra:

> [...] o advento do CD promove grande transformação no panorama fonográfico mundial, estabelecendo um novo patamar tecnológico para as relações

> hardware/software, alterando gradativamente os hábitos e condições de consumo, na medida em que o uso do novo formato depende da aquisição de um novo [aparelho] reprodutor. (DIAS, 2000, p. 107).

Para completar a sua abordagem sobre as transformações na indústria fonográfica brasileira nos anos 1990, Tosta analisa a relação de complementaridade entre as grandes e pequenas empresas fonográficas, as *majors* e as *indies*. A definição do conceito de *independente* apontada como iniciativa de produção, gravação e difusão que acontece fora do circuito das grandes gravadoras, não abarca as relações de cooperação entre *indies* e *majors* observadas pela autora. Os meios digitais de gravação, a redução nos custos de montagem de um estúdio e da hora-estúdio de gravação, o barateamento da produção e prensagem do CD, e todo aparato tecnológico que envolve esse processo, facilitaram as condições de produção que possibilitaram, por sua vez, o surgimento das *indie*s, e por consequência, uma nova relação de cooperação com as *majors*. Nesse desenvolvimento, Márcia Tosta Dias observa no final dos anos 1990 a definitiva fragmentação, descentralização e especialização do processo produtivo na grande indústria fonográfica; as etapas de gravação, fabricação e distribuição passam a serem terceirizados, cabendo às transnacionais fonográficas o trabalho com artistas e repertórios, os investimentos em *marketing* e propaganda, e a política de difusão que dá acesso à televisão, rádio, revistas, jornais e *internet*.

Nesse novo quadro, a pequena gravadora absorve parte do excedente da produção musical não aproveitada pelas *majors* e acaba servindo de laboratório de teste de novos artistas que permitem às grandes gravadoras realizar escolhas mais seguras quando decidem investir em novos nomes. A recíproca não é a mesma, se as *indies* passaram as controlar os próprios meios de produção, não se pode dizer o mesmo em relação à dependência aos meios de distribuição, divulgação e difusão, monopolizados pelas transnacionais. A lógica do modo de produção é global, mas sua disseminação mundial vai processando as referências e interesses locais; se por um lado, ao se instalarem em vários países do mundo, as transnacionais fonográficas veiculam as mercadorias musicais produzidas em suas matrizes, por outro lado, é verificável a contratação e produção de artistas locais que representam fatias significativas da vendagem de discos nos respectivos países. Como podemos constatar as relações são complexas e não se deixam reduzir a explicações definitivas.

Ao constatar o fulcro onde reside o poder das transnacionais fonográficas em tempos de globalização, Márcia Tosta dedica um capítulo à política de difusão.

> Grande é a complexidade das questões relativas à difusão das mercadorias musicais, sobretudo no contexto da cultura mundializada. A esse espaço é, muitas vezes,

> creditada a responsabilidade de orientar a produção, a partir da crença de que o sucesso de vendas é resultado da natural eleição do público. Ao contrário, vende-se um produto a partir da intensidade e alcance de suas técnicas de difusão e marketing. Assim, a difusão é, por excelência, um espaço de mercado, o início da ligação direta entre o produtor e o seu consumidor potencial. Por seu intermédio, ocorre uma espécie de antecipação do ato de comprar, um consumo aleatório ou, muitas vezes, compulsório, efetuado no momento em que se escuta uma canção, que não é produto direto da escolha e/ou da participação autônoma no processo. (DIAS, 2000, p. 157).

Ao destacar a escuta aleatória e compulsória promovida pelos meios de difusão, Dias aponta os principais veículos utilizados e as respectivas técnicas empregadas, que segundo a autora, poderia dar origem a um novo objeto específico de pesquisa. Identifica a importância do rádio apesar das mudanças dos últimos tempos; a relação entre as rádios e as gravadoras e a prática do *jabá,* troca de vantagens pela execução de músicas; e a lógica do *standard*, do reconhecimento e da repetição características da canção radiofônica. Destaca a televisão como o principal meio de difusão; destaque para as trilhas das novelas da Rede Globo a partir da década de 1970, o espaço nos programas de auditório e o advento da MTV no Brasil na década de 1990, especializada na veiculação de *vídeo-clips.* A divulgação nos cadernos de cultura dos grandes jornais e revistas do país, através de *releases* de lançamentos de discos, entrevistas e coberturas de shows e festivais. Enfim, as "mercadorias musicais estão no rádio, na televisão, no cinema, no teatro, na publicidade, nos computadores, nos ambientes, nas ruas, nas rodas de amigos, no cantarolar, no assoviar, na alma das pessoas." (DIAS, 2000, p. 32), ou seja, o consumo aleatório e compulsório a que o cidadão do mundo está exposto como simples transeunte da metrópole urbana.

Num esforço de atualização *post-scriptum*, Márcia levanta as questões da divulgação e consumo de música na *internet* e a pirataria que tem provocado reações e adaptações dos grandes conglomerados. O *hardware* universalizado do computador passa o constituir o *médium* entre o consumidor e a música e, ao mesmo tempo, aparelho reprodutor que engendra a tendência à extinção dos formatos. Programas de rede como o MP3 permite "baixar" músicas isoladas ou resgatar e reproduzir digitalmente discos inteiros pelo computador para posterior gravação em CDs virgens ou *pens drives*, de forma gratuita e sem rastreamentos, o que favorece a pirataria. Mais recentemente podemos verificar o fenômeno do *youtube,* vídeos musicais de artistas famosos e anônimos, que postados na rede geram sucessos instantâneos medidos pelos milhões de acessos dos usuários da *web*.

Para concluir, Márcia Tosta Dias constata que a flexibilização das condições de produção não alterou as relações de poder com as transnacionais fonográficas e impossibilita o pleno exercício de uma criação artística livre dos limites impostos pelo mercado. Para a

autora, perdida a dimensão estética e artística em detrimento da forma mercadoria, o campo torna-se propício para a manutenção do poder político-econômico, recorrentemente igual e travestido de novidade e esperança:

> Em tempos de mundialização, nunca se consumiu tantos produtos de música brasileira. [...] Ao reiterar e repetir, insistentemente, as fórmulas consagradas, o ritmo que embala os movimentos da sociedade global parece definir uma trilha sonora para esse final de século em que os múltiplos sons, gêneros, agentes, lugares e autores parecem entoar, na realidade, uma única canção. (DIAS, 2000, p. 170).

No que diz respeito ao estudo principal do nosso trabalho, esses pressupostos teórico-empíricos embasam e fundamentam a análise e interpretação dos *significados da música na vida prática* e os respectivos *gostos musicais* dos jovens alunos brasileiros e portugueses: em que medida esses gostos musicais dos jovens não são influenciados, condicionados e mesmo determinados pela cultura de massa da indústria fonográfica cultural? Em que medida os jovens têm liberdade de escolha, acesso à diversidade cultural e possibilidades alternativas de consumo musical? Em que medida a aparente diversidade das múltiplas formas de recepção, significação e identificação com a canção popular não estão segmentadas em diferentes gêneros de consumo de um só cardápio musical globalizado? Como ponto de partida para essa reflexão e evitarmos o perigo determinista que reduz tudo a um efeito de mão única da cultura de massa, adotamos a perspectiva de uma mútua e recíproca interdependência entre a cultura de massa e a cultura juvenil, cultura juvenil e a cultura de massa, sem deixar de considerar o poder dessa última na relação assimétrica de produção e consumo de artefatos simbólicos, logo, portadores de significados e sentidos.

A canção popular é *letra e música,* é palavra cantada acompanhada por instrumentos musicais. Apesar de vislumbrarmos a acoplagem indissociável entre som e sentido, forma e conteúdo, significante e significado, para fins analíticos, isolamos artificialmente os parâmetros poético e musical. Quanto à dimensão verbal, a *letra* significa a palavra, o verbal, os enunciados linguísticos orais e escritos da canção popular, ou seja, a *letra da música,* cantada na *performance vocal* e escrita nos encartes dos LPs e CDs e publicadas em sites especializados em letras de música na *internet.* Reafirmamos os pressupostos retidos na retrospectiva do *ato da leitura e o papel do leitor*. Nesse sentido, perspectivamos *uma leitura em que a liberdade subjetiva do leitor-ouvinte, seja delimitada pela materialidade objetiva do fonograma em sua forma e conteúdo, situado na historicidade das condições de criação e produção do cantor-compositor*. Uma leitura a partir da perspectiva de uma tripla abordagem

histórica da canção: a história *da* canção, a história *na* canção e a canção *na história,* ou seja, a historicidade das condições de criação e produção da canção, a temática histórica na forma e conteúdo da letra e música da canção, e os efeitos subjetivos e objetivos da canção na história cultural de um determinado cantor, compositor, grupo, movimento, público e sociedade. Uma leitura atenta à multidimensionalidade do objeto canção, que privilegie as dimensões históricas, estéticas e políticas em suas relações com os indissociáveis parâmetros poéticos, musicais e tecnológicos. Uma leitura que se debruce especificamente sobre a *letra da música* e a subjacente *performance vocal e instrumental* em sua *forma e conteúdo* em seus múltiplos desdobramentos:

> A linguagem, como se sabe, é feita de duas substâncias, ou seja, duas realidades que existem por si sós e independentes uma da outra, chamadas de "significante e significado" (Saussure) ou "expressão e conteúdo" (Hjelmslev). O significante é o som articulado, o significado é a ideia ou a coisa. O signo, segundo a velha definição escolástica novamente em voga, é "aliquid pro aliqui", quer dizer, dois termos que remetem um para o outro, esse processo de "remessa para" constitui aquilo que se chama "significação." (COHEN, 1966, p. 27).

Nessa perspectiva, os linguistas atuais identificam o significado mais à ideia ou conceito do que à coisa. Entretanto, Cohen sustenta fundamentado na fenomenologia que *toda ideia é a ideia de alguma coisa*, o que lhe confere o direito de estender o processo de significação até a própria coisa. Pois é justamente nessa perspectiva de tensão, de remessa mútua e recíproca, enfim, de *significação* entre *as coisas, as ideias e as palavras*; signo, significado e significante; existência, consciência e linguagem; ou no caso específico desta investigação, *vida prática, consciência histórica e narrativa histórica,* que pretendemos circunscrever o fenômeno da linguagem, da palavra falada, cantada e escrita, dos enunciados linguísticos, verbais, orais e escritos da *letra da música.*

Entretanto, consideradas em si mesmo, *coisas* e *ideias* não constituem substâncias propriamente linguísticas. Nesse sentido, fundamentados em Hjelmslev, nos planos da "expressão" (significante) e do "conteúdo" (significado), devemos distinguir uma "forma" e uma "substância" para cada um dos planos, ou seja, uma *forma* e *substância* da "expressão"; e uma *forma* e *substância* do "contéudo". Entendendo *significação* como processo de remessa mútua entre o signo e o significado, e o signo e o significante, ou em outras palavras, a atração recíproca entre as ideias e as coisas, e as coisas e as palavras, vislumbramos distinguir didaticamente a seguinte tipologia: *forma da expressão* e *substância da expressão; forma do conteúdo* e *substância do conteúdo.* Na perspectiva de Cohen, em relação à distinção entre a

forma e a substância do conteúdo, a "substância é a realidade, mental ou ontológica; a forma é essa mesma realidade tal como é estruturada pela expressão". Nessa linha de raciocínio, podemos pressupor que a *forma do conteúdo* remete às palavras, à expressão, ao significante; a *substância do conteúdo* remete às coisas, à realidade mental e ontológica, ao signo. Seguindo essa linha, a *substância da expressão* remete às ideias, significados e conteúdos; por fim, a *forma da expressão* remete às coisas, à realidade mental e ontológica, no caso específico da linguagem verbal, em suas três formas primordiais de manifestação empírica e expressão da realidade: falada, escrita e cantada. Em suma, a linguagem é um intermediário codificador da experiência ontológica:

> [...] a comunicação verbal supõe duas operações inversas: a codificação, que vai das coisas às palavras; a descodificação, que vai das palavras às coisas. Compreender um texto não é porventura discernir o que se esconde por detrás das palavras, ir das palavras às coisas, em suma, separar o conteúdo de sua própria expressão? (COHEN, 1966, p. 32).

Segundo Cohen, os psicólogos objetam e vêm repetindo que não há pensamento sem linguagem e que a linguagem não é apenas um veículo, uma mera roupa, mas o próprio o corpo do pensamento. O autor contrapõe a objeção psicologizante ao distinguir relações mútuas e recíprocas com uma só identidade; embora o pensamento se expresse mediante a palavra, isso "não prova que esteja ligado a tal expressão determinada. É sempre possível relacionar o pensamento [...] com expressões diferentes, e a *tradutibilidade* [...] é uma prova de que o conteúdo permanece distinto da expressão." (COHEN, 1966, p. 32). Em suma, a linguagem é o veículo do pensamento; não há somente as palavras e as coisas, e sim *as coisas, as ideias e as palavras*. O pensamento se expressa na vida mediante a linguagem; o pensamento se constitui na vida mediante a linguagem. No caso da investigação empírica, a consciência histórica se constitui na vida prática mediante a narrativa; a narrativa é a expressão da consciência histórica na vida prática. Dentre as diversas linguagens humanas, destaca-se a música.

Música é a arte humana da combinação, sucessão e simultaneidade de sons e sentidos. Em relação à instância constitutiva da canção, a música, ela se desdobra e funde-se em três elementos fundamentais: *harmonia, melodia* e *ritmo,* coloridos substancialmente pelo *timbre. Harmonia* é a combinação de notas musicais soando simultaneamente para produzir acordes em progressão (DOURADO, 2004, p. 156); *acorde* é, portanto, grupo de três ou mais

notas tocadas simultaneamente. O acorde, fundamento da harmonia da música tonal ocidental, estabelece relações intervalares entre as notas do acorde e entre a progressão e encadeamento de acordes, que a partir dos graus *tônica, subdominante* e *dominante*, estabelecem relações de repouso, afastamento e tensão, para desembocar finalmente na resolução reconciliadora e repousante do acorde da tônica. (SEKEFF, 2007, p. 48). A harmonia corresponde à dimensão cognitiva-racional da música. *Melodia* é a "sucessão temporal de sons e silêncios, com sentido e direcionalidade." (Ibid., p. 45). A melodia é a voz principal da música que executa o desenho verticalizante das alturas circunscrito sob o espectro horizontal da harmonia. Em função da faculdade de estimular a interioridade, favorecer o encontro do indivíduo com si mesmo, e de "co-mover", a melodia corresponde à dimensão estético-emocional da música. Palavra de origem grega que significa "fluir", *ritmo* é a "subdivisão do tempo em partes perceptíveis e mensuráveis, ou seja, a organização do tempo segundo a periodicidade dos sons." (DOURADO, 2004, p. 282). O ritmo, entendido como movimento ordenado ou ordem no movimento, está presente em todos os tipos e formas de vida. Estruturado como forma no movimento e forma com movimento "o ritmo e seu elemento disciplinador, o pulso, são um recurso pelo qual o indivíduo aprende a viver o tempo que passa, um tempo que é percebido, aceito, dominado e experenciado em cada nova escuta musical." (SEKEFF, 2007, p. 44). O ritmo induz a ação, duração e intensidade, o ritmo está relacionado ao gesto e corresponde à dimensão político-pragmática da música. E por fim, um quarto elemento que de fato envolve intrinsecamente os elementos harmônicos, melódicos e rítmicos da música: o *timbre.* Timbre é a "qualidade característica de um som, timbre é cor, cor musical, propriedade que possibilita a distinção entre sons da mesma altura emitidos por instrumentos diferentes." (SEKEFF, 2007, p. 47). Ligado aos harmônicos, sons múltiplos da onda básica de um som fundamental, o timbre é parte inerente da substância acústica do som, portanto, *timbre é a cor do som*. Por constituir a substância acústica que confere o colorido específico aos sons dos três elementos da música, o timbre corresponde à síntese das três dimensões da música, a saber, as dimensões cognitivo-racionais, estético-emocionais e político-pragmáticas:

> Refletindo a ação dos parâmetros musicais infere-se que enquanto o ritmo possibilita ao indivíduo tomar consciência de seu corpo, enquanto a melodia enseja estados afetivos, a harmonia favorece, sobretudo, atividades intelectuais. Mas, como somos um todo – um todo que pensa, sente e age simultaneamente – atividade, afetividade e intelectualidade estão sempre presentes no exercício da música, predominando, em diferentes momentos a ação de um desses parâmetros. (SEKEFF, 2007, p. 49).

Com relação à dimensão política da música, não podemos deixar de destacar o *poder da música* de evocar, expressar e comunicar, significados e sentidos das mudanças da experiência humana no tempo. O poder da música mobiliza a *memória*: ouvido musical é memória do som; senso rítmico é memória do tempo; a representação mental do som e do tempo suscita a formação de imagens, função da memória. Sekeff estabelece relações entre a música e os princípios da teoria freudiana do funcionamento da mente humana: o *princípio do prazer* e o *princípio da realidade*; "o princípio do prazer, processo primário (sistema inconsciente), e o princípio da realidade, processo secundário (sistema pré-consciente – consciente)." (2007, p. 86).

O princípio do prazer corresponde à dimensão estética e emocional, o princípio da realidade, é correlata à dimensão cognitivo-racional, e um terceiro princípio incluído em nossa perspectiva de tríades categorias, um *princípio de poder,* correspondente à dimensão política e pragmática da música. Desejo, necessidade e vontade se amalgamam em uma síntese que tem como ponto de partida o princípio do prazer constitutivo do princípio da realidade, e a subjacente vontade de poder conciliar a realidade com o prazer. É este *poder da música* sobre os seres humanos, é que a indústria fonográfica, mediante a tecnologia, se apropria da canção popular reduzindo-a a condição de mercadoria, ou seja, instrumentaliza o poder da música colocando-o a serviço do poder de gerar lucros e simultaneamente contribuir para a manutenção das relações assimétricas de poder da sociedade capitalista.

Dentre as principais influências da música sobre o ser humano, identificadas por Sekeff, destacamos: em relação à *dimensão cognitiva*, a música estimula a inteligência, aumenta a capacidade de atenção e favorece a comunicação; em relação à *dimensão estética*, a música estimula a criatividade e a ludicidade, favorece a catarse de sentimentos e emoções, e propicia satisfação e prazer; e em relação à *dimensão política*, a música é uma forma de comportamento, age sobre a atividade motora e estimula a formação de imagens cinestésicas; e por fim, a música estimula a ação, individualização e a constituição de identidades. Enfim, a música desperta o interesse e suscita a motivação, pois *não há interesse se não houver motivação*, da mesma forma que *não há motivação se não houver interesse*. Como só interessa o que motiva, e só motiva o que interessa, a música nos interessa, motiva e comove; a música constitui o nosso *interesse motivacional* em investigar *o que diz, como diz* e os *efeitos do que diz* a canção em sua vontade de verdade, beleza e poder sobre a mente, o coração e o corpo dos seres humanos.

Constatado o poder da música de forma isolada, artificial e analítica, temos que recosturar o que nunca foi separado, reconhecer que música não se confunde necessariamente

com a canção popular; canção é mais do que música, não no sentido valorativo, ao contrário, a música é parte constitutiva da canção, no entanto, a canção é letra *e* música. Para Luiz Tatit em *O Século da Canção* (2004), a canção não é um gênero, mas uma linguagem que coexiste com a música e a literatura; é tudo aquilo que se canta com inflexão entoativa e letra. Nessa perspectiva, a competência do *cancionista* consiste em jogar com os pontos de fase e defasagem entre a onda musical e a onda verbal, com suas inflexões rítmicas, timbrísticas e entoativas. As regras da fala interagem com as regras musicais engendrando as relações de compatibilidade entre letra e melodia; ao se transformar em canção, a oralidade sofre inversão de foco de incidência, as entoações tendem a se estabilizar em formas musicais, na medida em que se instituem células rítmicas, curvas melódicas, acentos regulares e todos os recursos que asseguram a configuração sonora da obra; "a letra por sua vez, liberta-se consideravelmente das coerções gramaticais de nossa comunicação diária e também se estabiliza em suas progressões fônicas por meio de ressonâncias aliterantes." (TATIT, 2004, p. 42).

Na oralidade musical da canção o sentido só se completa quando as formas sonoras mesclam-se com as formas linguísticas inaugurando o gesto cancional, ou seja, um modo de dizer. Para Tatit, o que confere a adequação entre melodia e letra, no caso da canção brasileira, é a eficácia de suas inflexões, trata-se do *princípio entoativo*: "as melodias de canção mimetizam as entoações da fala, para manter o efeito de que cantar é também dizer algo, só que de modo especial." (Ibid., p. 72). Nessa perspectiva, a entoação da linguagem oral é considerada como o princípio catalizador de todas as soluções e desenhos melódicos. A entoação atrela a letra ao próprio corpo físico do intérprete por intermédio da voz; ela é evidência da presença de um "eu" corporal, cognitivo e emocional que expressa suas ideias e sentimentos traduzidos em conteúdo sonoro. O *princípio entoativo* consiste na oscilação entre a fala e o canto, palavra e música, ou seja, a linguagem coloquial e cotidiana é constitutiva da base entoativa da qual são criadas combinações de letra e melodia, refrãos e cantos responsoriais.

Em relação ao parâmetro da *performance vocal* nos apoiamos na seleção e adequação de alguns pressupostos de Paul Zumthor contidos em *Introdução à Poesia Oral.* Essa tarefa de adaptação não nos parece tão difícil na medida em que Zumthor estabelece ao longo do seu livro várias relações diretas e indiretas entre poesia oral e canção popular fonográfica. Segundo Zumthor, em todas as culturas, a maior parte das *performances* poéticas era apresentada em forma cantada; um elo dessas formas tradicionais de oralidade com o mundo de hoje se encontra na canção contemporânea que, apesar de sua banalização comercial, constitui a única e verdadeira poesia popular e de massa. Para Zumthor, o

cançonetista é o único "poeta oral" produzido pela civilização industrial: "poeta subentende vários papéis, seja tratando-se de compor o texto ou de dizê-lo; e nos casos mais complexos (e mais numerosos), de compor uma música sobre ele, cantá-lo ou acompanhá-lo instrumentalmente." (1997, p. 221). Apesar da definição de "poeta oral" de Zumthor, fazemos a ressalva que, em última instância, *letra de música não é poesia* - apesar de geralmente ser impressa em forma de poesia nos encartes dos LPs e CDs, e apesar do fato de que uma poesia pode ser musicada, ou seja, a palavra recitada torna-se palavra cantada. *Letra de música* constitui um complexo específico que se distingue da forma poesia escrita e oral. Em relação a esse caso mais complexo e amplo de compor uma música sobre o texto, cantá-lo ou acompanhá-lo instrumentalmente, é que podemos delimitar a especificidade da canção popular e do correspondente *compositor* de canções, ou *cançonetista*, segundo Zumthor, ou ainda, *cancionista*, de acordo com Tatit.

A função da voz e o problema da oralidade constituem a questão central de Zumthor; o historiador suíço aborda a função extensa da vocalidade humana, que além da manifestação principal da palavra, reconhece o seu aspecto fisiológico de produzir a fonia que prepara o meio para a emergência do sentido**.** Zumthor propõe uma perspectiva em que oralidade significa *vocalidade* que procura desvincular-se de todo logocetrismo: vocalidade é uma complexa transmissão da voz e do texto em presença de um emissor que se dirige à escuta de um ouvinte virtual que se transforma em interlocutor. Para Zumthor, *poesia oral* é toda comunicação poética em que a transmissão e a recepção passem pela voz e pelo ouvido. (Ibid., p. 44).

Segundo Zumthor, voz é vontade de existência, é querer dizer, lugar de uma ausência que nela, se transforma em presença. A voz é uma *coisa*: "descrevem-se suas qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, altura, o registro [...] e cada uma delas o costume liga a um valor simbólico." (Ibid., p. 11). A voz habita latente no silêncio do corpo; ao contrário dele, retorna a cada instante abolindo-se como palavra e como som. O sopro criador da voz possui uma espessura concreta, uma tactilidade, que associada à capacidade da palavra, relança sem cessar o jogo do desejo por um objeto ausente que se torna presente no som das palavras. Palavra, entendida aqui no sentido dado por Zumthor, como *linguagem vocalizada*, realizada fonicamente na emissão da voz. No entanto, a voz ultrapassa a palavra, ela designa o sujeito a partir da linguagem; "a voz não traz a linguagem: a linguagem nela transita, sem deixar traço." (Ibid., p. 13). Produzido pelo desejo, e produzindo desejo, o som vocal espontâneo fabrica o discurso sem uma intenção prévia ou a programação de conteúdo seguro.

O corpo que fala, está representado pela voz que dele emana e que o ultrapassa em sua dimensão acústica variável que permite todos os jogos. Nessa ligação da voz com o corpo, a voz informa sobre a pessoa por meio do corpo que a produziu; a enunciação da palavra ganha em si mesma, valor de ato simbólico, por meio da voz ela é interioridade manifesta; o som vocal vai de interior a interior e liga duas existências:

> Aquilo que dá margem a falar, aquilo no que a palavra se articula, é um duplo desejo: o de dizer, e o que devolve o teor das palavras ditas. Com efeito, a intenção do locutor que se dirige a mim não é apenas a de me comunicar uma informação, mas de consegui-lo, ao provocar em mim o reconhecimento dessa intenção, ao submeter-me à força ilocutória de sua voz. Minha presença e a sua no mesmo espaço nos colocam em posição de diálogo real ou virtual: de troca verbal em que os jogos de linguagem se libertam facilmente dos regulamentos institucionais. (Ibid., p. 32).

É nessa perspectiva das relações do *locutor* com o *ouvinte* que Zumthor procura dimensionar a noção de *performance*, tomando o termo na acepção anglo saxônica: *performance é a ação pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e recebida, nela o locutor, o destinatário ouvinte e a circunstância se encontram concretamente*. A *performance* constitui o momento crucial de uma série de operações distintas e inter-relacionadas: produção, *transmissão*, *recepção*, conservação e repetição; a performance abrange a segunda e a terceira fases, por assim dizer. É nesse sentido que Zumthor considera a *oralidade*, como toda comunicação poética cuja transmissão e recepção passam pela voz e o ouvido:

> O encontro, em *performance*, de uma voz e de uma escuta, exige entre o que se pronuncia e o que se ouve uma coincidência quase perfeita de denotações, das conotações principais, das nuances associativas. A coincidência é fictícia; mas esta ficção constitui o específico da arte poética; ela torna possível a troca, dissimulando a incompreensibilidade residual. (Ibid., p. 133).

Nessa linha de raciocínio, *performance* implica uma competência: um *saber-fazer*, um *saber dizer* e um *saber-ser* no tempo e no espaço. O que quer que o texto dito ou cantado evoque, a *performance* lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. "É pelo corpo que somos tempo e lugar; a voz é a emanação do nosso ser." (Ibid., p. 153). Partindo do princípio de que uma mensagem não se reduz ao seu conteúdo manifesto, mas encerra um conteúdo latente constituído pelo *médium* que o transmite, Zumthor procura reduzir a extrema diversidade de situações possíveis de oralidade a quatro espécies ideais, dentre as quais retivemos apenas uma, a categoria *oralidade mecanicamente mediatizada.*

A invenção das máquinas de gravar e reproduzir a voz na segunda metade do século XIX, como vimos, modificou as condições de ação e esferas de aplicação da oralidade; comprometida com o aparato tecnológico a voz passou a se beneficiar do seu *status* de poder ao ser produzida materialmente pela indústria e difundida pelo comércio. No entanto, a voz mediatizada não deixa de ser uma voz; entretanto, Zumthor questiona-se sobre as modificações operadas pela mídia na voz, entendendo *mídia* como o conjunto de "maquinarias de efeitos distintos, conforme elas operem, por um lado, apenas no espaço da voz ou em sua dupla dimensão espacial e temporal ou, por outro lado, se dirijam apenas à audição ou a sensorialidade audiovisual." (Ibid., p. 27). A gravação eletrônica realiza a inscrição e fixação da *performance* em um "arquivo sonoro". Por um lado, a corrente da oralidade é estancada ao fixar-se; as condições do seu exercício natural são alteradas, modificando assim as diversas e possíveis situações de comunicação; a voz é despersonalizada pela sua *reiterabilidade*. Por outro lado, essa mesma reiterabilidade é que lhe confere a sua vocação comunitária e tendência à *cultura de massa*; a voz se liberta dos limites de tempo e espaço permitindo a sua repetição indefinida sem qualquer variação enquanto o material do fonograma resistir. No momento da *performance,* a música e a letra existem ao mesmo tempo no presente e virtualmente no futuro; assim que termina a *performance*, inscrevem-se na dimensão do passado:

> A mobilidade espacial e temporal da mensagem aumenta a distância entre a sua produção e seu consumo. A presença física do locutor se apaga; permanece o eco fixo da sua voz e, na televisão e no cinema, uma fotografia. O ouvinte, ao escutar a emissão, está inteiramente presente, mas, no momento da gravação, ele era apenas uma figura abstrata e estatística. [...] Quanto à mensagem na condição de objeto, ela se fabrica, se expande, se vende, se compra, idêntica em toda parte. Entretanto, não é um objeto que tocamos, pois os dedos do comprador só seguram o instrumento transmissor: disco, fita. Restam apenas os sentidos envolvidos na percepção à distância – a audição – e, quanto ao cinema e à televisão, a visão. Produz-se, assim, uma defasagem, um deslocamento do ato comunicativo oral**.** (Ibid., p. 30).

Nessa direção, a mensagem transmitida pela boca é compreendida na medida em que se desenvolve progressivamente; o ouvinte atravessa e é atravessado pelo discurso que lhe é dirigido, organizando uma unidade aleatória a partir do que sua memória capta e registra. Zumthor define *situações de comunicação* como comunicação poética oral que corresponde uma situação de escuta: "a *performance* poética só é compreensível e analisável do ponto de vista de uma fenomenologia da recepção." (Ibid., p. 155).

A ação dupla de emissão e recepção da *performance* põe em presença os principais atores, o emissor e o receptor, em jogo com os meios da voz, do gesto e da mediação; quanto

às circunstâncias que formam seu contexto, Zumthor remete aos parâmetros de tempo e lugar. A *performance* é duplamente temporalizada, por sua duração própria e pelo momento da duração social em que se insere. Mudadas as circunstâncias da situação de origem, o sentido e a função social de um texto tendem a se modificar, pois a *performance* é destinada a um "sujeito desconhecido, imprevisível, uma escuta vazia, a canção, por isso mesmo, espera o receptor real, desejado, futuro virtual do cantor, seu outro." (Ibid., p. 71). Nessa relação entre intérprete e ouvinte, é que pretendemos distinguir os seus papéis e funções. O intérprete é o indivíduo de que se percebe, na *performance*, a voz pelo ouvido e o gesto pela visão. O intérprete pode ser ao mesmo tempo compositor e músico, e muitas outras variáveis. Sugere-se escutar analiticamente a forma de atividade do intérprete durante a *performance* mediatizada a partir das suas relações com a *performance* instrumental. Nessa mesma perspectiva, mas no outro pólo da relação, o *ouvinte* é parte constituinte e tão importante quanto o intérprete na realização da *performance*: "a poesia é então o que é recebido; mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível e individual, porque se pode duvidar que a mesma *performance* seja vivida de maneira idêntica por dois ouvintes." (Ibid., p. 241). Assim, a componente fundamental da "recepção" é a ação do ouvinte que recria de acordo com o seu repertório e desejos, o significado que lhe é transmitido. Zumthor identifica sem paradoxos, dois papéis que fazem parte da natureza da comunicação interpessoal do ouvinte: o papel de receptor e coautor. Nesse sentido, o autor levanta o problema do jogo de relações complexas e recíprocas que se estabelecem entre o intérprete, o texto e o ouvinte.

Na *performance* mediatizada, a participação coletiva de identificação com a mensagem ou com seu emissor, tende a dar lugar a uma audição solitária, em contra partida, atinge individualmente um número ilimitado de ouvintes. Por um lado, o fabricante de um disco impõe a sua escolha das canções que foram gravadas em uma mesma matriz; por outro lado, dá ao ouvinte uma grande liberdade de escolha de manusear o disco, possibilitando a escuta sistemática de uma canção em especial. As modalidades de recepção são diversas; a perfeição técnica alcançada pelas *mídias* possibilita uma audição solitária, descritiva e analítica. Zumthor define o modo da *performance* pela relação de oposição entre o *dito e o cantado*. O *dito,* ou falado, no uso comum da língua utiliza apenas uma pequena parte dos recursos da voz e não explora a amplitude e o timbre lingüisticamente; ao contrário do canto que procura engendrar essas potencialidades; dita a linguagem se submete à voz, cantada exalta sua potência; "no dito, a presença física do locutor se atenua mais ou menos, tendendo a se diluir nas circunstâncias. No canto, ela se afirma, reivindicando a totalidade do seu espaço." (Ibid., p. 188).

Empiricamente, Zumthor admite a existência de três modalidades de *performance* da voz: o dito, o recitativo e o cantado, que podem dar origem a múltiplas variáveis quando acompanhadas ou não de música instrumental. A outra oposição que funciona conjuntamente na *performance* é a relação entre "texto poético" e "música", objeto do nosso interesse de investigação. Zumthor reconhece que a relação que une ambas as artes não é simples e nem constante; se questiona sobre o ponto limite que transpõe a zona fronteiriça que distingue os domínios respectivos da poesia e da música. Para o historiador suíço, palavra, voz e melodia, ou em outras palavras, texto, energia sonora e forma sonora, subsumidos e sintetizados na *perfomance,* concorrem e são articulados em função da unicidade de um sentido: "o sentido é o seu penhor. O resto é decorrência." (Ibid., p. 195).

Quanto ao parâmetro da *performance instrumental,* ela é indissociável, constitutiva e intrínseca na constituição da canção popular; consiste na execução combinada de diversos instrumentos musicais em interação com a *performance vocal* - nesse caso a voz também pode ser considerada o instrumento musical por excelência. Geralmente, a *performance instrumental* é condicionada pelo *arranjo musical* da canção delimitado pelo *produtor artístico,* que estabelece os instrumentos que serão utilizados na formatação musical da canção. Pode ser percebida na recepção auditiva da *performance* da canção, ou ser lida nas fichas técnicas dos encartes dos LPs e CDs que as disponibilizam. Assim, o *fonograma,* nos casos específicos dos LPs e CDs, o *software,* o suporte, o arquivo, enfim, o disco e o encarte, objeto sonoro e o material gráfico são partes constitutivas da materialidade empírica analisável da canção popular.

Performance vocal e instrumental, letra e música, tecnologia e mercadoria, indústria fonográfica e indústria cultural, capitalismo monopolista e consumo globalizado, constituem os complexos de complexos que engendram o espectro em que se situa a totalidade da canção popular. Nesse sentido, retornando ao ponto de partida após o caminho percorrido, respondemos a pergunta formulada: o que é canção popular?

Canção popular constitui uma criação e produção musical característica da cultura ocidental; é um produto da indústria fonográfica cultural, é uma mercadoria estética do capitalismo monopolista do século XX, o século da canção. A canção popular é uma totalidade, um complexo de complexos, uma acoplagem indissociável constituída pelos seguintes complexos: *letra,* a palavra, a linguagem verbal, os enunciados linguísticos em suas formas e conteúdos; *música,* a combinação de sons a partir dos seus três fundamentos, *harmonia, melodia* e *ritmo,* substancialmente coloridos pelo *timbre*; as subjacentes *performances vocal* e *instrumental*; e por fim, o *fonograma*; o arquivo, *medium* ou suporte

técnico, tecnológico e mercadológico de reprodução de canções. Quer pelas suas raízes ancestrais, quer pela sua globalização cultural, a canção popular, é um produto do trabalho de criação e produção musical humana, é *letra e música*, é palavra cantada ou canto falado, acompanhados ou não por instrumentos musicais; é uma onda verbal, sonora e física, portanto, material, concreta, verificável, enfim, *real*. Registrada mecanicamente, mediatizada e emitida por um suporte-aparelho reprodutor, a canção popular fonográfica chega como um todo aos ouvidos, pele, músculos, ossos e sistema nervoso, instalando-se na interioridade subjetiva do "eu" e provocando múltiplas recepções, leituras e escutas dos ouvintes em situação de comunicação. A totalidade da canção, o complexo de complexos, a acoplagem indissociável que constitui a unicidade da canção, extrapolam os campos de análise especificamente literários, musicológicos, históricos, estéticos, tecnológicos e mercadológicos, e demandam uma perspectiva de síntese dialética que procure subsumir as diversas alteridades em uma *unidade do diverso.*

Dentre os gêneros da canção popular, qual o que mais se identifica a condição juvenil? Segundo o historiador inglês Eric Hobsbawm (1995), dentre os diversos gêneros musicais de canção popular, o *rock* tornou-se a expressão cultural característica e idioma universal da juventude. Surgido em meados da década de 1950, o rock emergiu dos guetos dos catálogos de "rhythm and blues" das gravadoras norte-americanas, dirigidos aos negros pobres dos Estados Unidos, para se tornar o signo geracional da juventude mundial, sobretudo branca e de classe média. A descoberta desse mercado jovem na década de 1950 revolucionou a música, a moda e o comportamento juvenil, sobretudo nos Estados Unidos e Europa, consolidando a indústria cultural de massas na década de 1960. "A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos." (HOBSBAWM, 1997, p. 323).

Segundo Pais (2003), embora o *rock* possa às vezes ser percebido como um "signo juvenil geracional", um fenômeno estritamente etário, ou seja, uma música de jovens para jovens, por outro lado, o *rock* também pode ser concebido como "signo juvenil de classe", no que diz respeito às diferentes escolhas, usos e gostos de distintos tipos de rock, de acordo com as predisposições sociais dos jovens em situação. Nessa linha de raciocínio, os jovens se apropriam diferentemente dos diversos estilos de rock de acordo com as condições objetivas de suas vidas práticas e dos processos de constituição de suas múltiplas identidades. Nessa

visão, o rock desempenha uma função de integração geracional na medida em que constitui um signo juvenil geracional que atua como polo gregário de sociabilidades juvenis:

> O rock atrai bastantes os jovens porque, ao contrário do que acontece com outros gêneros musicais, é um estilo de música envolvente que não implica propriamente uma ruptura entre o compositor (ou executante) e o receptor. Há no rock um chamamento à participação conjunta dos jovens. A estrutura dos textos musicais, geralmente subordinados a formas de quadra e refrão, bem como a utilização de freqüentes onomatopéias, incitam o auditório à participação, levam-no ao esquecimento momentâneo das normas e obrigações mais constrangedoras, gerando um espaço de ambivalência onde se joga um certo tipo de ascendência sobre a realidade e onde se vive a simbologia de um ritual que, de certa forma, corresponde ao apaziguamento ou à evasão do quotidiano. (PAIS, 2003, p. 127).

A longa e justificada citação de Pais parece responder em boa parte a nossa pergunta inicial. Segundo o autor, a pulsão binária do ritmo do *rock* alternado em tempo e contratempo, tempo forte e tempo fraco, por assim dizer, provoca uma espécie de descompasso musical que é recuperado pelo movimento dos corpos através da dança que instaura o mito, o rito, e o ritual que estabelece a coesão simbólica que dá a ilusão de continuidade na descontinuidade. Os comportamentos ritualizados em relação ao *rock* são formatados por representações míticas veiculadas pelos *mass media,* ou cultura de massa. Sublimado, o *astro do rock* é elevado a uma condição de catalizador de sentimentos confusos e convergentes que geram a adesão fomentada pela *mass media*; os efeitos ideológicos não dizem respeito somente às ideias veiculadas pelas letras dos *rocks,* mas operam na formação de representações e práticas que modelam determinada concepção de juventude.

Para Dubet e Martucelli (1988), ao procurarem relacionar cultura de massa, cultura juvenil e cultura escolar, afirmam que o *rock,* em suas diversas modalidades*,* assim como o *reggae* e o *rap,* são produtos de consumo corrente dos jovens, e suas respectivas linguagens estéticas, políticas e morais evidenciam as múltiplas faces das experiências juvenis. Os autores, assim como Snyders (1988), parecem ver com bons olhos o estabelecimento de relações entre a cultura de massa e a subsequente cultura juvenil, com o trabalho acadêmico da cultura escolar. Em outra perspectiva, Forquin (1993) critica a posição de Vulliamy que defendeu o direito de cidadania da "música popular moderna" nas escolas e salas de aula pela simples razão de que a canção popular faz parte vida cultural cotidiana dos adolescentes (FORQUIN, 1993, p. 107). Para Forquin, a justificativa da introdução da música popular moderna no ensino, pela única razão de que esta música existe como um componente massivo da cultura cotidiana dos adolescentes parece insuficiente. Fundamentado no

conceito de *cultura comum,* Forquin lança as perguntas que não temos a pretensão de responder diretamente: a escola deve ajudar a difundir uma cultura que não precisa dela para assediar a vida de milhões de jovens? Não seria seu papel possibilitar o acesso a outras linguagens que eles não têm acesso na sua cultura cotidiana?

De fato, a cultura de massa, a canção popular, o *rock*, a cultura juvenil, enfim, a cultura primeira dos jovens alunos é insuficiente em relação à cultura escolar em sua lógica de cultura comum, entretanto, é indispensável como ponto de partida para aprendizagens significativas e elaboradas. Na perspectiva de Snyders (1988), a cultura primeira que advém da cultura de massa propicia satisfação, porém é insuficiente e demanda a intervenção da *cultura elaborada* para a configuração de identidades juvenis relacionais. Na perspectiva dessa investigação, as protonarrativas escritas por jovens alunos a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, constituem o ponto de partida para perspectivas de aprendizagem histórica a partir da canção popular como processo de formação da consciência histórica. Por hora, nos resta resgatar e deixar em suspenso, uma das perguntas formuladas aos jovens alunos investigados: *Você acha que a música pode ser usada nas aulas de história? Que músicas? Por quê? Para que? Como?*

Por hora, cabe aqui apenas sintetizarmos o conceito de *canção popular* sob o espectro das perguntas históricas. Em sua dimensão política-mercadológica, a canção popular é um produto da indústria cultural de massa; o poder da canção é apropriado, produzido e mediatizado em mercadoria musical da indústria fonográfica; em sua dimensão estética-emocional, a canção popular fonográfica é um artefato artístico da cultura de massa que engendra a cultura primeira das múltiplas culturas juvenis; e por fim, em sua dimensão cognitiva-racional, a canção popular fonográfica, produto da criatividade artística e da racionalidade técnica, pode constituir um artefato estético da cultura histórica. Portanto, a canção popular fonográfica pode ser apropriada como fonte histórica para a *pesquisa historiográfica*, pesquisas em *didática da história*, e efetivamente, como resultado de pesquisas em aprendizagem histórica, a canção popular pode ser apropriada como *fonte histórica* nos processos de ensino e aprendizagem histórica e da subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos. Nesse sentido, faz-se necessário conceituar fonte histórica.

3.3 FONTE HISTÓRICA, DOCUMENTO-MONUMENTO E EVIDÊNCIA HISTÓRICA

O que é fonte histórica? O século XIX, também conhecido como o "Século da História", vivenciou, sob os imperativos do positivismo e historicismo, o triunfo do documento, considerado então como testemunho, fundamento e recurso indispensável para a objetividade e cientificidade da ciência da história. Langlois e Seignobos em *Introdução aos estudos históricos* (1897) proferiram a célebre premissa: *a história se faz com documentos; onde não há documentos não há história*. Reduzida e subordinada às pretensões das ciências da natureza, essa concepção originária da história fundamentava-se no empirismo, experimentalismo e na busca da objetividade, neutralidade e imparcialidade. Nessa perspectiva metódica, a *heurística* constituía o trabalho de procura, localização, coleta, classificação e publicação de coletâneas de fontes e documentos; a *crítica externa* reduzia-se a conferir, analisar e avaliar a autenticidade, veracidade e procedência dos documentos, e a *crítica interna* visava o conteúdo objetivo das informações. O historiador de ofício, em nome da objetividade científica, imparcialidade e neutralidade, deveria deixar o documento falar, ou melhor, "deixar falar os fatos"; o historiador profissional deveria evitar análises e interpretações que expressassem as suas ideias e visão de mundo, ou seja, a história não era construída ela era achada. A história reduzia-se a descrição de fatos históricos singulares, únicos e irrepetíveis, portanto, não submetidos a leis gerais.

Na transição do século XIX para o XX, a história vivenciou os impactos tardios à concepção do materialismo histórico de Karl Marx, que já foi objeto de nossa análise. Apesar de não assumirem explicitamente a influência marxista, em síntese, a ênfase na economia como fator determinante das transformações das realidades humanas, a escola historiográfica francesa surgida na década de 1930, os *Annales,* ampliaram a noção de documento: *a história se faz com tudo que diz respeito ao ser humano*. Nesse sentido, documento não são apenas os textos escritos, mas todo documento ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outro modo. Logo, a canção popular pode ser apropriada como documento histórico para a pesquisa histórica historiográfica, e, no caso da tese, para a pesquisa histórica qualitativa em aprendizagem histórica, e por fim, nos próprios processos concretos de aprendizagem histórica a partir da canção popular.

Na década de 1960, com a revolução documental provocada pelo advento do computador, a manipulação do banco de dados em perspectivas quantitativas e qualitativas, verificou-se uma gradativa nova forma de *crítica* dos documentos no sentido de abordá-los como *monumentos*. Segundo Marc Bloch a presença e ausência de documentos dependem de

causas humanas que não podem escapar à análise, assim como os problemas relacionados à transmissão. Para Zumthor, o uso do pelo poder transforma o documento em monumento; já Foucault, defende que a tarefa do historiador não é interpretar o documento, mas operacionalizar a crítica interna, a "descrição intrínseca do monumento", a descrição de um discurso objeto. Para Certeau, a operação historiográfica consiste no gesto de selecionar, reunir e transformar em documentos determinados objetos. Segundo a clássica definição do historiador francês Jacques Le Goff:

> A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende de sua própria posição na sociedade e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos neutra do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também de épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Na perspectiva de Le Goff, podemos considerar *canção popular* como *monumento*; a canção popular pode ser apropriada como *monumento*; na citação do historiador francês, é plausível substituir toda vez que aparecer a palavra *documento* ou *monumento,* pelo termo *canção popular.* A História Nova e a revolução documental possibilitaram uma nova atitude em relação ao documento que teve a sua concepção ampliada e passou a ser considerado como monumento, na medida em que se procura analisar a historicidade das condições de produção e as intencionalidades conscientes e inconscientes subjacentes à produção do documento. Nessa perspectiva de novos problemas, objetos e abordagens, a música, e mais especificamente, a canção popular foi incorporada como uma nova fonte histórica que apresentou desafios para o trabalho do historiador, ainda não devidamente diluídos e assimilados. No caso específico da investigação, além da apropriação da canção popular como fonte histórica para a aprendizagem histórica, as *narrativas de vida*, *narrativas semiestruturadas* e *protonarrativas da canção* escritas pelos jovens alunos são apropriadas como *fonte histórica* para a investigação da constituição da consciência histórica originária de jovens alunos a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais.

Segundo Topolski, o conceito de fonte histórica abarca todas as fontes diretas e indiretas do conhecimento histórico, toda a informação possível e acessível sobre o passado humano, juntamente com os canais de transmissão dessa informação. "Las fuentes no escritas

son las que transmiten información por medio de símbolos distintos de la escritura, y también las que son en si mismas hechos históricos." (1985, p. 305). O historiador se dedica a uma classificação das fontes delimitando distinções entre fontes *potenciais* e fontes *efetivas*, fontes *orais* e *escritas*, *autênticas* e *falsas*, *diretas* e *indiretas*, *com destinatário* e *sem destinatário*, com um destaque para a questão dos *códigos de emissão e recepção* fundamentados na teoria da informação. Na perspectiva de Topolski, também podemos inferir, portanto, que a canção popular potencialmente constitui uma fonte histórica, pois transmite informações sobre o passado e é, em sim mesma, um fato histórico, a evidência de que algo concreto aconteceu no tempo. Na mesma linha de raciocínio, as *narrativas* e *protonarrativas* escritas pelos jovens alunos podem constituir fonte de informações para uma pesquisa histórica qualitativa sobre aprendizagem histórica a partir da canção popular nas perspectivas da educação histórica, cognição histórica situada e didática da história.

Para dialogar com essa concepção inicial de fonte histórica, retomamos a retenção realizada na revisão de literatura, quando nos apropriamos do conceito de *evidência histórica* a partir dos pressupostos de Ashby: "Evidência Histórica é a simbiose entre aquilo que o passado nos legou (as diversas fontes históricas) e a interpretação que fazemos desse passado, em função do material histórico disponibilizado ou disponível." (ASHBY *apud* DINIS, 2006, p. 87). Nessa linha de raciocínio, *evidência histórica é a fonte interpretada historicamente*, ou a *interpretação histórica da fonte.* Desse modo, faz-se necessário distinguir o que o passado deixou para trás, ou seja, as fontes históricas, e a interpretação histórica dessas fontes enquanto evidências. Por meio da formulação de perguntas fundamentadas em hipóteses, passa-se de um nível de tratamento das fontes enquanto *informação* para outro nível mais elaborado como *evidência*, a partir das inferências atribuídas ao passado por meio das fontes.

Ana Catarina Simão (2009), fundamentada na reflexão de alguns filósofos da história, delimita a análise sobre a *evidência* em sua relação intrínseca com a *inferência.* Nessa perspectiva, a evidência (que estabelece a ligação entre o passado e a interpretação que fazemos dele no esforço de compreendê-lo) é o fundamento da inferência, que por sua vez, é constitutiva do processo de produção do conhecimento histórico. Na perspectiva de Collingwood, a inferência é essencial, pois é por meio dela que o historiador escolhe autonomamente os seus métodos para construir o conhecimento histórico; *o passado em história é sempre uma inferência,* um julgamento, uma interpretação que remete à experiência do mundo presente. "A inferência que se produz a partir das fontes visa à compreensibilidade do passado. As fontes providenciam a fundamentação para justificar a inferência, que se baseia na evidência." (SIMÃO, 2009, p. 146). Nessa linha de pensamento, *evidência* é a fonte

histórica interpretada e *inferência* é a interpretação da fonte histórica. Apropriar-se de algo como evidência significa inferir os aspectos não observáveis diretamente, significa perceber aspectos imperceptíveis que são "preenchidos" pela inferência.

Referenciada em Collingwood, Simão acompanha a constatação de que em termos de história científica devemos falar em evidência e não em fonte, pois o passado é inferencial, indireto e mediado pela evidência. Para o historiador inglês, *constitui evidência tudo o que for usado como evidência,* não sendo possível saber o que pode ser evidência antes de ser usado como tal. (Ibid., p. 147). Nessa perspectiva, é o historiador que cria a evidência ao usá-la como evidência; é o historiador que autonomamente qualifica certas coisas no presente como evidências para certas coisas do passado; a evidência é destituída de sua autoridade pelo poder de escolha do historiador, que seleciona e exclui, coleta e organiza, sistematiza e cataloga as evidências do passado. O historiador não se submete às fontes, as fontes é que se submetem ao historiador:

> Não há limites para o que pode ser considerado como evidência. A evidência potencial acerca de um assunto é constituída por todas as informações existentes a esse respeito. Tudo no mundo é evidência em potencial. Todo mundo perceptível para o historiador pode constituir evidência – evidência potencial. (Ibid., p. 147).

Se não há limites para o que pode ser considerado e apropriado como evidência; se evidência é tudo o que pode ser usado como evidência; se o historiador é que cria a evidência ao usá-la como evidência, na perspectiva desta investigação empírica, podemos concluir que a canção popular bem como narrativas escritas por jovens alunos podem constituir *evidência histórica.* Simão conclui que a utilização de fontes históricas em sala de aula apresenta-se ainda muito limitada à dupla função de informação ou estímulo para a aprendizagem; indo além da constatação, aponta possibilidades para o trabalho com fontes multiperspectivadas em aulas de história e a elaboração de questões de cruzamento sobre as diversas perspectivas acerca de um mesmo conteúdo. Simão parece adotar como ponto de chegada do seu percurso teórico sobre *evidência histórica,* o mesmo conceito implícito ponto de partida, referenciado em Ashby (2001): *evidência situa-se entre o que o passado deixou para trás e o que reivindicamos desse passado por meio da interpretação das narrativas históricas*. Em suma, *evidência* (histórica) é a fonte (histórica) interpretada (historicamente), e *inferência* (histórica) é a interpretação (histórica) da fonte histórica. A inferência à fonte produz a evidência. A canção popular é uma evidência histórica suscetível a inferências.

Já na perspectiva de Jörn Rüsen, não é nas fontes que reside o caráter especificamente histórico do passado humano; é pelos modelos de interpretação e pela subjacente regulação metódica que o resíduo é transformado em fonte para se extrair as informações que ela própria não pode formular:

> [...] o conhecimento histórico não é construído apenas com as informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes [...] Os modelos de interpretação, que o historiador aplica às fontes para fazê-las fluir e para revelar o conteúdo dos fatos, devem ser discutidos à base da configuração de suas teorias, a forma pela qual correspondem aos princípios da metodização do pensamento histórico. (2007a, p. 25).

Trata-se da *regulação metódica da pesquisa empírica* que dá o passo em direção às fontes no sentido de transformar o pensamento histórico em ciência, cujo domínio está onde o acervo das fontes é apreendido e analisado sistematicamente. Trata-se dos métodos que os historiadores empregam para extrair das fontes informações sobre processos concretos ocorridos no passado, na qual esse passado como conteúdo da experiência é "real", ou seja, existe empiricamente como resquício; entretanto, os métodos a serem empregados na pesquisa dependem das informações que se quer obter e isso é decidido e influenciado pelos pontos de vista teóricos que o pesquisador aplica às fontes. As informações das fontes somente são transmutadas em fato histórico, quando são relacionadas com outros fatos que não se encontram nas fontes e que, portanto, resultam da apreensão interpretativa a partir do presente. Aquela concepção de história originária do século XIX de que a "história" já está diretamente escrita nas fontes, bastando apenas deixar falar a linguagem das fontes, atualmente é considerada ingênua; no entanto, segundo Rüsen, também é ingênuo conceber que a linguagem do presente é suficiente para formar historicamente os conceitos substantivos da história:

> O trabalho de construção do historiador, no qual ele ultrapassa conscientemente a linguagem das fontes, é justamente orientado pela intenção de designar o mais precisamente possível a qualidade histórica do que as fontes dizem sobre o passado. Por meio da "ampliação dos pontos de vista" na formação histórica dos conceitos, destacam-se com precisão aquelas constelações temporais de estado de coisas do passado que a linguagem das fontes não tem como expressar. (Ibid., p. 99).

Sendo ssim, o que é historicamente substancial nas manifestações empíricas do passado, ou seja, nas fontes, não se explicita nelas mesmas, mas tem que ser obtido pelas perguntas que o historiador formula e mediante a constituição histórica de teorias. "Método histórico" consiste no conjunto de regras de procedimento observadas pelo pensamento

histórico quando procede cientificamente; método histórico consiste nas operações específicas conhecidas como "pesquisa histórica" e abrange as suas regras básicas:

> *Pesquisa histórica* é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de "fontes". (RÜSEN, 2007a, p. 99).

Nesse sentido, o historiador-investigador, realiza o interrogatório sobre o que foi o caso no passado aos testemunhos empíricos desse passado presentes na atualidade; a pesquisa é o processo pela qual se obtém os dados das fontes constitutivos do conhecimento histórico. A pesquisa apreende a informação das fontes à luz de perspectivas teóricas previamente elaboradas, e elabora a informação apreendida sob estas perspectivas, para que se realizem empiricamente em histórias com conteúdo efetivo: "a pesquisa é o trabalho de responder empiricamente às perguntas históricas. Ela transmuta o empírico e o teórico em histórias concretas." (Ibid., p. 105). O processo de pesquisa vai além do mero procedimento de aprender as informações das fontes sob a perspectiva de teorias; esse procedimento continua até a formatação historiográfica dos resultados da pesquisa. Novas informações de fontes enriquecem, ampliam e aprofundam o conteúdo experencial do conhecimento histórico. São as perspectivas teóricas sobre o passado humano que decidem o tipo de informação a ser extraído das fontes. O conhecimento histórico pode ser definido como processo que leva da pergunta à resposta. Rüsen diferencia de modo esquemático, as três fases principais desse procedimento:

> Na primeira, que se poderia chamar de *formulação da pergunta histórica,* carências de orientação no tempo são enunciados como perguntas históricas. Na segunda fase, trata-se de dirigir essas perguntas às fontes e, obter destas as informações necessárias para respondê-las. A terceira e última fase consiste então em formular as informações obtidas das fontes como respostas às perguntas postas. Poder-se-ia falar aqui da fase de *formação de resposta histórica.* (Ibid., p. 111, grifos originais).

O método histórico regula essas *operações processuais* da pesquisa histórica, *heurística, crítica* e *interpretação*: heurística, formulação da pergunta histórica; *crítica,* aplicação da pergunta histórica à fonte e extração de informações; e por fim, a interpretação, a formação da resposta histórica. Nesse sentido, pesquisa é o percurso teórico e empírico que vai da pergunta à resposta. A primeira operação processual metódica em direção às fontes no sentido de obter informações acerca do passado é a *heurística*:

> *Heurística* é a operação metódica da pesquisa, que relaciona questões históricas, intersubjetivamente controláveis, a testemunhos empíricos do passado, que reúne, examina e classifica as informações das fontes relevantes para responder às questões, e que avalia o conteúdo informativo das fontes. (Ibid., p. 118).

A heurística, ao formular perguntas e hipóteses, mobiliza o passado presente empiricamente nas fontes. Uma pergunta histórica é relevante para a pesquisa na medida em que venha à tona a partir das carências de orientação da vida prática atual, possa ser trabalhada de forma crítica a partir do acervo e das concepções teóricas acumuladas e vá mais além dessa acumulação. Não é a disponibilidade de fontes que determina a pergunta histórica, mas ao contrário, *é a formulação da pergunta histórica que determina a relevância de uma fonte para a pesquisa*, ou seja, a possibilidade de coletar, examinar e classificar as informações relevantes para responder à pergunta histórica formulada. Em suma, a heurística é a formulação das perguntas históricas de investigação que, de certa forma, pré-determinam possíveis e prováveis respostas históricas.

A segunda operação processual em relação às fontes é a *crítica*, operação metódica que extrai as "informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados: algo foi o caso em determinado lugar em determinado tempo (ou não)." (Ibid., p. 123). Com a crítica das fontes a pesquisa histórica fundamenta-se na *facticidade* do conhecimento histórico; a crítica das fontes é o ponto fulcral da *objetividade histórica,* no sentido de uma "objetividade de fundamentação", no sentido de uma pretensão de validade que diferencia o conhecimento histórico científico do não científico. A crítica das fontes é o procedimento no qual as manifestações empíricas do passado humano são depuradas, decantadas e filtradas das dissimulações, distorções e transposições que ofuscam a compreensão do que aconteceu realmente no passado. As fontes registram processos temporais concretos que se sucederam no tempo, cujo caráter especificamente histórico só é atribuído "posteriormente", sendo impossível de se manifestar nas fontes, visto que elas documentam algo acontecido "anteriormente":

> Pelo método, a fonte é transformada em resíduo, sua linguagem é silenciada artificialmente para se conseguir extrair dela informações que ela própria não pode formular. O historiador toma para si, pois, com toda a naturalidade que sua visão de mundo dá na vida concreta, o direito de veto à informação da fonte. Esse direito de veto oriundo de sua concepção de realidade baseada na vida concreta ainda vem antes do que é próprio às fontes e serve-lhe de fundamento. (RÜSEN, 2007b, p. 126).

Não é nas manifestações empíricas do passado presentes na atualidade, ou seja, não é nas fontes que se encontra o caráter especificamente histórico do passado humano. *É pelo método histórico que o resíduo é transformado em fonte* para fornecer informações sobre o que foi o caso no passado. No entanto, as fontes constituem o caminho real empírico para se chegar ao cerne do conhecimento histórico que torna o historiador mais sábio do que as fontes por si só podem torná-lo. Esse "ganho de tempo" e esse "tempo ganho", para além da crítica das fontes como meio de extrair informações acerca do passado, se dá mediante a operação processual que transforma informações, dados e fatos em "histórias":

> Interpretação é a operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações das fontes em histórias. Ela as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história. Como ela transforma fatos em história(s), deve ser considerada como a operação de pesquisa própria, especificamente histórica. (Ibid., p. 127).

A apresentação da resposta histórica, ou seja, a *interpretação*, já não mais pertence à pesquisa em sua tarefa de extrair as informações empíricas das fontes, mas trata-se da operação que formata historiograficamente os resultados obtidos por meio das fontes. A pesquisa se completa na interpretação:

> A interpretação ratifica a abertura à experiência da pergunta histórica ao transformar as conjecturas teóricas, nas quais se origina, em teorias históricas. Essas [teorias] organizam historicamente o conteúdo informativo das fontes consultadas, isto é, abordam os contextos temporais que as fontes mesmas não exprimem. Os fatos obtidos e garantidos pela crítica das fontes adquirem, assim, seu significado histórico, seu valor relativo em determinado processo temporal, no qual estão interligados a outros fatos para formar um contexto histórico com significado. As informações das fontes só se tornam fatos históricos mediante a operação metódica da interpretação. (Ibid., p. 129).

A interpretação histórica é uma síntese; ela pondera os fatos sob a ótica de seu significado em um contexto histórico narrativo. A interpretação histórica obedece ao *princípio da plausibilidade explicativa*: explica por que algo em um determinado momento tornou-se diferente em um momento posterior. "A interpretação é, como explicação, uma síntese entre os construtos teóricos gerais dos processos históricos [...] e os diversos estados de coisas factuais neles contidos, revelados pela crítica das fontes." (Ibid., p. 130). Nessa linha de raciocínio, a interpretação operacionaliza a concretização de construtos teóricos e a historicização de fatos empíricos. A interpretação tece o fio condutor de conteúdo empírico da

narrativa histórica que interliga as singularidades das mudanças temporais do passado de modo especificamente histórico. “O progresso cognitivo não é alcançável nem com a generalização crescente das teorias e nem com a singularização crescente dos fatos. Afinal, no primeiro caso não se sabe nada de tudo, e no segundo tudo sobre nada.” (Ibid., p. 133). Em suma, trata-se das informações extraídas das fontes e interpretadas como “história”, ou seja, uma representação de um processo temporal de mudança que é relacionado às experiências do passado e às expectativas de futuro.

Concomitantemente às operações processuais da pesquisa histórica, o método histórico perpassa e é atravessado transversalmente pelas *operações substanciais* da pesquisa histórica: *hermenêutica, analítica* e *dialética.* A hermenêutica reconstrói processos temporais do passado abordando de forma privilegiada, as *intenções subjetivas dos sujeitos,* agentes e pacientes, que fazem e sofrem como partícipes protagonistas e coadjuvantes desses processos temporais; a analítica reconstrói processos temporais do passado de acordo com as perspectivas das *condições objetivas das estruturas* em que tais sujeitos se inserem, agem e sofrem; e por fim, a dialética media, articula e sintetiza as reconstruções hermenêutica e analítica de processos temporais em uma abordagem do processo histórico que resulta da mútua influência entre intenções subjetivas do sujeito e condições objetivas da estrutura do agir humano.

A *hermenêutica* examina os determinantes de sentido próprios que os agentes atribuíram em suas ações; prioriza explicar e compreender as ações dos agentes mediante a indicação das suas intenções determinantes; trata-se de uma *explicação intencional,* pois toda “história” é sempre história de alguma coisa e tem um sujeito de referência. Em suma, a operação substancial da hermenêutica aborda as *intencionalidades subjetivas dos sujeitos que condicionam a suas ações objetivas.* A *analítica* aborda as condições externas do agir, os contextos de efeitos dos processos reais de vida, as circunstâncias e condições objetivas do agir e do sofrer humanos em processos temporais do passado, ou seja, as condições objetivas da vida prática material. E por fim, a *dialética* consiste na operação substancial que media e articula as oposições da hermenêutica e analítica, sintetizando-as, subsumindo-as e superando-as (nesse sentido, *subsumir* representa essa operação dialética que opõe conceitos para engendrar um terceiro novo conceito de superação). As objetivações culturais humanas não ficam suficientemente explicadas pelas intenções e interpretações dos respectivos agentes, mas sim pela teia de suas relações comunicativas que, por sua vez, são influenciadas pelas condições e circunstâncias objetivas externas. É na mediação que a intencionalidade subjetiva dos sujeitos recebe o contrapeso de sua dependência das condições prévias e das

circunstâncias objetivas que conferem aos processos temporais direções não intencionais. Nesse sentido, as intenções que orientam o agir dizem respeito a seu condicionamento objetivo que, por sua vez, deve ser remetidos à subjetividade dos agentes envolvidos. *Os efeitos objetivos das circunstâncias e condições da vida prática humana estão diretamente relacionados à subjetividade dos agentes*, principalmente quando esses são privados de suas competências interpretativas, ou seja, trata-se de compreender os efeitos objetivos das condições na intencionalidade subjetiva dos sujeitos. Em suma, "a subjetividade dos contextos compreensíveis de sentido é objetivada historicamente e a objetividade dos contextos causais reconstrutíveis é historicamente subjetivada" (RÜSEN, 2007a, p. 161), ou seja, trata-se da dialética da *subjetivação da objetividade* e da *objetivação da subjetividade*. Por fim, trata-se dos efeitos das condições e circunstâncias objetivas da vida prática na constituição da intencionalidade subjetiva dos sujeitos que, por sua vez, provocam efeitos objetivos nas condições e circunstâncias da estrutura[21].

A pesquisa histórica atinge a sua plenitude e se realiza na historiografia; no entanto, a historiografia constitui-se em uma "outra coisa" que difere da pesquisa histórica, pois é concebida como um ato cognitivo próprio. "A pesquisa é um procedimento de elaboração de histórias. Histórias são narradas, por causa das carências de orientação da vida prática, para cobrir sua realização no tempo." (Ibid., p. 170). Nessa perspectiva, o *método histórico* pode se apropriar da canção popular como fonte histórica e submetê-la às operações processuais e substanciais da pesquisa histórica para a produção de narrativas historiográficas. No espectro de uma reverberação de círculos concêntricos, a didática da história, relativamente autônoma à ciência da história, pode se apropriar da canção popular como fonte histórica para investigar a aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica. E por fim, a canção popular pode ser apropriada como fonte histórica nos efetivos processos concretos de ensino e aprendizagem histórica e da subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.

A experiência histórica, em geral, constitui a temática de todos os processos de conhecimento da ciência da história. No caso da pesquisa histórica isso se processa de modo particular: "as informações são elaboradas e ponderadas em relação direta com o testemunho

[21] As operações processuais e substanciais da pesquisa histórica são diacrônicas e sincrônicas ao mesmo tempo, ou seja, enquanto a diacronia das operações processuais é desenvolvida, as operações substanciais podem ser sincronicamente atravessadas transversalmente em cada etapa sucessiva da pesquisa histórica. Nesse sentido, podemos vislumbrar as seguintes operações combinadas: *heurística hermenêutica, heurística analítica* e *heurística dialética*; *crítica hermenêutica, crítica analítica* e *crítica dialética*; e por fim, *interpretação hermenêutica, interpretação analítica* e *interpretação dialética.*

empírico do passado – *o que, quando, onde, como e por que foi o caso.*" (Ibid., p. 106). Em síntese, a historiografia, produto final da pesquisa histórica, constitui uma resposta a uma pergunta formulada às fontes; a narrativa historiográfica é uma interpretação da experiência humana no tempo, ou seja, a historiografia configura um *conceito histórico*.

Segundo Rüsen, *conceitos históricos* são "recursos lingüísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento lingüístico do historiador." (Ibid., p. 91). Por meio de sua utilização na leitura interpretativa das fontes, o conceito também decide o valor das teorias históricas. Procurando explicar o que os conceitos históricos representam e significam no processo cognitivo da ciência da história, Rüsen faz uma distinção entre *nomes próprios* e *categorias históricas*:

> Os conceitos são "históricos" quando na designação dos estados de coisas se referem à "história" como o suprasumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. Os conceitos não são históricos porque se referem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. (Ibid., p. 92).

Segundo Rüsen, *nomes próprios* estão aquém dessa distinção; designam estados de coisas do passado com sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram. *Categorias históricas* designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. *Conceitos históricos* designam estados de coisas referidos por nomes próprios; as qualidades históricas são pré-esboçadas pelas categorias históricas. Ao mesmo tempo, projetam a luz da interpretação histórica, que as categorias históricas lançam de forma difusa sobre o conjunto da experiência histórica. (Ibid., p. 94). Rüsen, dialeticamente, primeiro distingue e opõe conceitos históricos em *nomes próprios* e *categorias históricas*, para depois sintetizá-los em um conceito mais amplo: *conceito histórico é o recurso lingüístico que aplica perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos em sua especificidade temporal*. Nesse sentido, os conceitos históricos têm de se constituir a partir de pontos de vista que se originam nas carências de orientação da vida prática presente. Nessa mesma perspectiva, mas com designações diferentes e uma sutil distinção, Peter Lee (2005) contrapõe *conceitos substantivos,* correspondente ao conceito histórico *nome próprio* de Rüsen*,* e *conceitos de segunda ordem,* nesse caso mais específicos

que as categorias históricas gerais, pois configuram categorias históricas próprias da epistemologia da ciência da história.

Nessa linha de raciocínio, e como verificaremos adiante na investigação empírica, *Ditadura Militar Brasileira, Revolução dos Cravos* e outros "conteúdos históricos", constituem *conceitos históricos nomes próprios* ou *conceitos substantivos;* por outro lado, *fonte histórica, narrativa histórica* e *consciência histórica,* são *conceitos de segunda ordem,* constituem umas das mais importantes ferramentas que o historiador usa em sua oficina de escrever histórias, são as categorias históricas específicas da epistemologia da ciência da história. Em um esforço de síntese entre as duas perspectivas apresentadas, adotaremos a seguinte tipologia: *conceito histórico substantivo*; *categoria histórica geral;* e *categoria histórica epistemológica.*

Nessa perspectiva, toda narrativa historiográfica é uma resposta a uma pergunta histórica formulada às fontes, portanto, toda historiografia é uma interpretação que constitui um *conceito histórico substantivo* mediado pelas *categorias históricas epistemológicas,* pois não há conceito sem categoria, e não há categoria histórica independente de um conceito histórico. Em resumo, toda narrativa historiográfica é (ou deveria ser) uma resposta às seguintes perguntas constitutivas de um *conceito histórico substantivo*: *o que foi o caso? Quem? Quando? Onde? Quanto? Por quê? Para que? Como? Efeitos ou consequências? Significados (passado, presente e futuro)?*

"O que foi o caso" trata-se da definição conceitual do que foi o acontecimento histórico: uma revolução, golpe, movimento, atividade econômica, guerra e etc. "Quem" refere-se ao sujeito de referência de toda "história", que pode ser um indivíduo, grupo, classe social ou instituição econômica, social, política ou cultural. "Quando" trata-se de uma pergunta especificamente histórica, pois situa o acontecimento no seu respectivo processo temporal que pode ser delimitado pelo dia, mês, ano, década, século, período ou era. "Onde" localiza a ação humana no respectivo espaço físico-cultural que pode ser uma localidade, rua, bairro, cidade, país, região e continente, quando nos referimos à modernidade urbana, mas que também pode remeter a períodos anteriores que delimitavam outras configurações espaciais geográficas tais como cavernas, aldeias, reinos, impérios e civilizações. "Quanto" pode se referir a todos os aspectos quantitativos relevantes ao estado de coisas. "Por que" também se trata de uma pergunta especificamente histórica, pois toda narrativa histórica é, simultaneamente, uma explicação do porque uma situação inicial tornou-se diferente de uma situação final, por meio da determinação das *multicausalidades* ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais. "Para que" refere-se às intencionalidades subjetivas dos sujeitos

que permearam as respectivas ações concretas, mas que geralmente não correspondem exatamente às expectativas tencionadas, porque as coisas nunca acontecem do jeito e exatamente tal como os sujeitos planejaram, em função das contingências, condições e circunstâncias objetivas e externas ao agir humano. O "Como" trata-se do "meio" da história que explica porque a situação inicial transformou-se em uma situação final, descrevendo as características, modalidades, etapas e períodos da evolução dos processos temporais. Os "Efeitos" que também podem se desdobrarem em *multiconsequencialidades* ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais, remetem aos acontecimentos históricos efetivos, concretos e empíricos que, geralmente, não correspondem exatamente ao que os sujeitos intencionaram subjetivamente antes da ação concreta. E por último, os "significados", o que tal acontecimento histórico simbolizou e representou para os homens do passado; de que modo essa experiência do passado pode atribuir significados para a interpretação do presente e constituir sentidos para a orientação da vida prática atual e futura. O conceito histórico é uma resposta a uma pergunta; o conceito histórico é uma narrativa, portanto é também, uma categoria histórica; o conceito histórico é uma interpretação da experiência humana no tempo. O conceito histórico é uma objetivação da consciência histórica, o conceito histórico é um artefato cognitivo, estético e político da cultura histórica.

Qualquer canção popular pode ser apropriada como fonte histórica; depende da pergunta histórica formulada e da disponibilidade e acesso a tal canção que potencialmente pode fornecer informações para a formação da resposta histórica. Mais especificamente, como no caso dessa investigação empírica, uma canção popular pode tematizar um *conceito histórico substantivo*, uma *categoria histórica epistemológica*, ou ainda uma *categoria histórica geral*; nesse caso específico, a inferência que se apropria, seleciona e interpreta a canção popular como fonte histórica para a aprendizagem engendra a *fonte canção.*

Fonte canção é a canção popular apropriada como fonte histórica para a produção do conhecimento histórico, a *historiografia*; para a pesquisa em ensino e aprendizagem histórica, a *didática da história*; e para efetivos processos concretos de *ensino e aprendizagem histórica*. *Fonte canção* é a canção popular fonográfica que pode remeter aos cinco sentidos da "história" e de sua matriz disciplinar: *história vida, história teoria, história método, história historiografia,* e *ensino e aprendizagem histórica*, ou seja, vida prática, ciência da história e didática da história.

Fonte canção constitui um artefato estético da *cultura histórica* de massa que condiciona e é influenciada pela cultura juvenil advinda da vida prática cotidiana, que por sua vez, se expressa na vida prática escolar na forma de uma *cultura histórica primeira* que pode

constituir um ponto de partida motivador de processos de ensino e aprendizagem histórica, a partir das leituras, escutas e escrituras de *protonarrativas da canção*, com vistas à formação de uma *cultura histórica elaborada*, ou seja, a formação da competência cognitiva, narrativa e pragmática da consciência histórica. Afinal, o que a consciência histórica tem a ver com aprendizagem histórica e vice e versa?

NARRATIVA, FONTE E CANÇÃO

PROTONARRATIVA	NARRATIVA DE VIDA	NARRATIVA HISTÓRICA
FONTE HISTÓRICA	DOCUMENTO-MONUMENTO	EVIDÊNCIA HISTÓRICA
CANÇÃO POPULAR	FONTE-CANÇÃO	CANÇÃO DE TRABALHO

3.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Na perspectiva da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen, didática da história, em síntese, é a *ciência da aprendizagem histórica*. Didática da história é a ciência do ensino e da aprendizagem histórica como formação da consciência histórica; seu objeto privilegiado é a consciência histórica na vida prática; a didática da história leva em consideração a subjetividade, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas:

> Com esta expansão da área de competência do ensino de História, para a análise global de todas as formas e funções da consciência histórica, a didática da história desenvolveu um autoentendimento com o qual ela se apresenta como relativamente autônoma, como uma subdisciplina da ciência da história, com a sua própria área de pesquisa e de ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função. (RÜSEN, 2012, p.70).

Nessa perspectiva, a consciência histórica é concebida como um processo de aprendizagem fundamental, genérico e básico da vida humana prática, ou seja, não existe consciência histórica sem aprendizagem histórica. A consciência histórica se refere aos processos mentais, ao conjunto de operações cognitivas, emocionais e pragmáticas da

consciência histórica que a diferencia de outras formas de consciência e delimita a sua especificidade, ou seja, a sua pretensão de verdade, validade e racionalidade.

A narrativa histórica, por sua vez, linguagem objetiva e constitutiva da consciência histórica, é o ato comunicativo de formação de sentido sobre a experiência temporal; "narrativa histórica [...] é o processo mental comunicativamente realizado no qual esse contexto é criado, de forma que a experiência do passado torna-se interpretação do presente e a expectativa do futuro." (Ibid., p. 75). A narrativa histórica sintetiza as três dimensões do tempo em uma representação abrangente de continuidade, em um sentido global que direciona a orientação temporal da vida prática humana. Nesse sentido, *aprender é adquirir as competências da consciência histórica e da narrativa histórica*; aprender é a aquisição da competência da interpretação da própria experiência:

> Com base neste conceito de aprendizagem, qualquer processo de narrativa histórica, qualquer senso de educação sobre a experiência do tempo é um processo de aprendizagem, não apenas quando ele ativa competências de formação de significados, mas também quando os amplia ou modifica (desenvolve) qualitativamente. (Ibid., p. 76).

Nessa perspectiva da narrativa histórica como processo de aprendizagem, a aprendizagem histórica mantém uma relação constitutiva com o presente e uma relação de fascínio diante da alteridade do passado, que engendra as carências de orientação e a necessidade de interpretação temporal. Essas carências de orientação e interesses cognitivos são constitutivas dos impulsos para a aprendizagem, pois geram as carências de aprendizagem e de interesses de aprendizagem: a demanda da divergência entre experiência e expectativa, e o fascínio que o passado exerce a partir de seus monumentos, resíduos, relíquias e tradições presentes no presente. A aprendizagem histórica constitui um processo de apreensão da capacidade de constituição narrativa de sentido da experiência do tempo; o sujeito adquire a competência para atribuir significados e constituir sentidos por meio da narrativa da experiência temporal. Nesse sentido, *aprendizagem histórica é o processo de formação da consciência histórica mediante a narrativa*; investigar os processos de aprendizagem histórica consiste em *descrever e analisar os processos de desenvolvimento da consciência histórica como um processo de aprendizagem*.

Com base nas correspondentes tipologias da narrativa historiográfica (e das subjacentes tipologias da consciência histórica e da identidade históricas), Rüsen distingue quatro formas típicas de aprendizagem histórica: *tradicional, exemplar, crítica* e *genética* (Ibid., p. 80). A *aprendizagem tradicional* adquirida constitui um pré-requisito necessário,

uma pré-condição indispensável para qualquer comunicação sobre a orientação histórica. A aprendizagem tradicional é indispensável como ponto de partida, mas ao mesmo tempo, insuficiente, pois o que não se adéqua aos padrões de orientação da tradição é esquecido e ofuscado. A aprendizagem tradicional corresponde à categoria *cultura histórica primeira.* A princípio, é justamente na perspectiva dessa tipologia da *aprendizagem tradicional* que se insere essa investigação empírica acerca das protonarrativas escritas por jovens alunos a partir das leituras e escutas de uma fonte canção. A princípio, parte-se do pressuposto de que todas as protonarrativas escritas pelos jovens alunos classificam-se como *narrativas tradicionais.* Na *aprendizagem exemplar,* determinadas experiências temporais são submetidas às regras gerais que são aplicadas a casos individuais; experiências são relacionadas a outras experiências de modo a reconhecer uma regra abrangente em todos os casos. A aprendizagem exemplar suscita a capacidade de generalização temporal por meio de um exemplo particular; ela educa a aptidão de ligação lógica entre o geral e o particular na evolução temporal. Já a *aprendizagem crítica,* consiste na negação, contraposição e deslegitimação de interpretações que estão armazenadas na cultura da sua época, suscitando assim novas autointerpretações históricas constituidoras de identidade. Os sujeitos aprendem a dizer não às interpretações históricas sobre as experiências do passado do estoque cultural vigente, preparando o campo para novas interpretações históricas de sua própria situação. Isso não é possível sem estratégias cognitivas e emocionais de um distanciamento consciente, de uma divergência arriscada e de uma resistência organizada. E por fim, a *aprendizagem genética* significa a aquisição da competência narrativa da consciência histórica. Nesse tipo de aprendizagem, "a mudança e a capacidade de mudar são vistas como condições necessárias da duração e continuidade." (Ibid., p. 83). As experiências ameaçadoras da mudança não são vistas como entraves; ao contrário, a mudança e a capacidade de mudar são percebidas e apropriadas como condição necessária para a continuidade e duração no tempo. Se o tempo não mudasse não haveria continuidade; o tempo continua porque muda, portanto, a mudança é constitutiva do princípio temporal.

Na forma genética de aprendizagem o sujeito compreende a si mesmo temporalmente; a afirmação de si manifesta-se como forma temporal concreta de uma linha de desenvolvimento que lhe proporciona caminhos para a consolidação de sua individualidade:

> Ele se constitui como subjetividade não do tempo (tradicional), não por sobre o tempo (exemplar), e tampouco contra o tempo (criticamente), mas por sua inserção no tempo. Ou melhor: com o tempo, como um modo especial de internalização das

> mudanças temporais de si e de seu mundo. Insere-se nas mudanças temporais da experiência histórica e constrói, assim, seu perfil histórico. (Ibid., p. 93).

Segundo Rüsen, estas quatro formas de aprendizagem nunca são puras em si mesmas, mas possibilitam sínteses estruturais diversificadas de acordo com as respectivas situações de aprendizagem. No caso da investigação, apesar do pressuposto inicial de que todas as protonarrativas são *narrativas tradicionais*, coteja-se outra premissa de que mesmo em protonarrativas, é suscetível manifestarem-se mescladamente outras formas de aprendizagem, consciência e narrativa históricas, a saber, *exemplar, crítica* e *genética.* Nessa linha, os processos concretos de aprendizagem podem ser deduzidos e descritos como síntese de três aspectos: *análise e distinção das quatro formas de aprendizagem em um processo de aprendizagem concreto e específico*; *estabelecer parâmetros de comparação*; e *investigação das mudanças qualitativas de uma forma de aprendizagem para outra mais complexa*.

A princípio, pensamos incluir em nossa análise os pressupostos da tipologia da consciência histórica ruseniana. Entretanto, apesar de o próprio Rüsen estar revendo tal tipologia e ter sinalizado informalmente novas perspectivas de análise[22], consideramos ainda muito cedo para nos aventurarmos na complexidade do emanharado desse cipoal. Todavia, conceituamos e articulamos brevemente os tipos da consciência histórica no plano teórico, para somente servir de referência à delimitação da especificidade desta investigação: a *narrativa tradicional*, ou em outras palavras, as *protonarrativas.*

Sob o ponto de vista de que a vida humana constitui um processo de permanente aprendizagem, e que, portanto, a consciência histórica enraíza-se e germina na vida prática, Rüsen reafirma a constatação de que *as intenções humanas sempre vão além do que é o caso*, ao mesmo tempo em que, *as coisas nunca acontecem exatamente como se intencionou*, ou seja, é justamente a tensão entre *horizonte de expectativa* e *espaço de experiência* koselleckiano que gera a necessidade que engendra a competência de constituição histórica de sentido da experiência temporal humana: a *interpretação histórica.* Assim, o sujeito aprende a relacionar experiência do passado ao tempo presente, de tal forma que ele as interpreta e consegue esperar o futuro de forma fundamentada. A aprendizagem histórica é para toda a vida, pois a aquisição dessas competências específicas de interpretação, nunca é concluída em definitivo, ao contrário, permanece em constante estado de construção aberta a novas experiências que aumentam o fascínio sobre o passado.

---

[22] Perspectivou-se a possibilidade de constituição de somente três tipos de aprendizagem (consciência-narrativa-identidade) histórica: *tradicional*, *exemplar* e *genética*, catalisadas à progressão pela consciência *crítica* no sentido de uma consciência histórica crítico-genética.

A aprendizagem histórica possibilita o aumento da *experiência* e a constituição da *subjetividade*, a relação com si mesmo, e da *intersubjetividade*, a relação com os outros. A aprendizagem histórica pode ser caracteriza por meio de um aumento de experiências; o conteúdo da experiência é uma diferença qualitativa no tempo entre o passado e o presente, pois a alteridade do passado é compreendida como substância do presente em seu movimento temporal. O passado somente é aprendido quando experimentado historicamente e distinguido do tempo presente. A subjetividade, a identidade do "eu-nós" trazida pela herança da experiência do aprendiz, são ampliadas e aprofundadas pelas experiências temporais dos sujeitos do passado, perspectivando a extensão das intenções e expectativas que vão para além do que é o caso. A aprendizagem histórica possibilita por fim, o aumento da *intersubjetividade,* o aumento da capacidade de comunicação e interação dos sujeitos, mediante a memória histórica regulada metodicamente pelo argumento racional, fundamentado e consensual. Em suma, a aprendizagem histórica acontece quando há a aquisição das competências de experiência, interpretação e orientação da consciência histórica. No caso da investigação empírica, em relação ao aumento da *experiência* e a constituição da *subjetividade* e *intersubjetividade*, o referencial teórico nos remente diretamente a algumas das perguntas históricas do estudo principal: a fonte canção mobiliza as competências da consciência histórica? Que conteúdos experenciais (experiência do passado) são rememorados? Que significados históricos (interpretação do presente) são atribuídos? Que sentidos históricos (orientação do futuro) são constituídos? Que concepções de identidade e alteridade foram narrativizadas?

A aprendizagem histórica e a subsumida "competência narrativa" ocorrem sob a pressão da *experiência*, da *subjetividade* e da *intersubjetividade*, ou seja, no campo da experiência aberta, no campo da autonomia ou liberdade subjetiva e no campo do reconhecimento intersubjetivo ou da compreensão. No campo da experiência, os conteúdos do aprendizado não são um fim em si mais um meio para a formação da consciência histórica; além do mais, não são quaisquer conteúdos históricos que podem ser apropriados, mas *conteúdos que estejam presentes nas experiências da vida prática atual, ou seja, o passado presente no presente, ainda antes da sua apropriação pela aprendizagem*. Devem ser aprendidos os conteúdos históricos que atuam nas circunstâncias atuais da vida de cada um, antes de sua tematização histórica expressa. Trata-se de inserir a subjetividade de cada um na orientação diacrônica da vida humana prática, mediante a qual as orientações históricas de seu presente são percebidas e praticadas como próprias; os alunos devem ser habilitados a atribuir interpretações e constituir orientações históricas próprias: "a experiência histórica a ser

apropriada pela aprendizagem deve ser inserida no processo de aprendizagem, de modo a interagir com os alunos, justamente acerca dos temas, interesses e intenções com os quais lidam ao orientar-se na vida quotidiana." (Ibid., p. 106). Nesse sentido, o critério da interação deixa de ser trivial, quando não é mais utilizado como uma espécie de atrativo emocional para a incorporação de acervos de conhecimentos, e passa a ser utilizado como uma referência primária do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, apropriar-se de uma canção popular como fonte histórica para a aprendizagem histórica, selecionar uma fonte canção dentre outras e elegê-la como *canção de trabalho* a partir dos gostos musicais dos alunos e da mediação do professor-investigador, alinha-se com essa perspectiva teórica que entende a *aprendizagem histórica como um processo de comunicação.*

Rüsen formula a pergunta histórica: "pode o processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica ser descrito, estruturalmente e analiticamente, como um resultado de fases claramente distintas de aprendizagem ou níveis de aprendizado?". (2012, p. 89). O mesmo responde sugerindo a interpretação das quatro formas de aprendizagem histórica, desdobradas a partir da sua tipologia das narrativas historiográficas: *tradicional, exemplar, crítica* e *genética.* Segundo o teórico alemão, com a primazia que outras ciências ganharam sobre a ontogenia humana e a sociogênese, a consciência histórica dos processos de aprendizagem não pode se desenvolver porque não elaborou a teoria do desenvolvimento da consciência histórica a partir da aprendizagem histórica. A consciência histórica tem sido investigada em formas e fases ideais de desenvolvimento, portanto, uma teoria do desenvolvimento da consciência histórica a partir da aprendizagem histórica faz-se necessária:

> [...] as quatro formas de aprendizagem podem ser alinhadas logicamente e consistentemente, sem restrições: aprendizagem tradicional, exemplar, crítica e genética, são, nessa ordem, uma condição necessária uma para outra. A primeira na sequência é uma condição necessária para a seguinte. **A forma tradicional de aprendizagem é a base de todas as outras**. Sem as orientações tradicionais para a ação, não há nenhuma outra, pois a ação se deixa orientar, porque não existe na orientação da ação humana algo como um ponto zero. (Ibid., p. 90, grifo nosso).

Nessa perspectiva, esta sequência lógica de desenvolvimento dos quatro tipos de aprendizagem é fundamentada na teoria da narrativa que também mostra a relação dinâmica entre os tipos, em que o anterior tende a se transformar no seguinte. Segundo Rüsen, esta tendência de transformação pode ser interpretada como teoria da aprendizagem e, por conseguinte, apresentar a didática da história como mudança de estruturas de aprendizagem histórica. Vislumbremos juntamente com Rüsen alguns problemas e possibilidades de investigações empíricas.

A didática da história, concebida como *ciência da aprendizagem histórica da consciência histórica,* abre novas perspectivas e possibilidades de investigações empíricas. Segundo Rüsen, tais pesquisas devem começar pela elaboração teórica e o trabalho de conceituação; trata-se de definir a consciência histórica, de a tematizar como um processo de aprendizagem e de abordar suas condições, dinâmicas e resultados que possibilitam a progressão de suas estruturas e funções: é justamente o que estamos tentando fazer nesses últimos capítulos teóricos. O historiador alemão sustenta as vantagens do uso das teorias na análise dos processos e resultados empíricos; a teorização torna-se bem sucedida quando considera empiricamente, as manifestações concretas da consciência histórica, tornando-as mensuráveis e reconstrutíveis. Rüsen apoia-se, relaciona e interpreta teoricamente algumas operações do método da pesquisa histórica, para fundamentar as *operações processuais do método de pesquisa da aprendizagem histórica*:

> *Heuristicamente,* uma teoria da aprendizagem histórica tem de levar em conta os enunciados da consciência histórica que identificam e tornam pesquisável o que se chama, no plano teórico, de desempenho de aprendizagem. [...] Na perspectiva *analítica,* uma teoria da aprendizagem histórica tem de elaborar os critérios necessários à investigação do conteúdo material dos ditos enunciados. E em perspectiva *interpretativa*, uma teoria da aprendizagem histórica deve levar à formação de hipóteses sobre as correlações empíricas entre os diferentes fatores da consciência histórica, sobre o desenvolvimento desta e sobre as condições de tais correlações. (Ibid., p. 95).

Nessa perspectiva, a *heurística* aborda os enunciados da consciência histórica, a *analítica* contempla o conteúdo material e a *interpretação* correlaciona às condições, fatores e desenvolvimento da consciência histórica. Como podemos constatar, Rüsen, que defende a didática da história como disciplina científica relativamente autônoma à ciência da história e com campo, objeto e métodos próprios e específicos, se apropria interpretativamente, adapta e adequa as *operações processuais do método da pesquisa histórica.* Na verdade, para sermos mais específicos, a *analítica* constitui uma operação substancial, mas na citação remete mais à função da operação especificamente processual, a *crítica,* que extrai "o conteúdo material dos ditos enunciados". A partir dessa constatação e de sua extensão e desdobramento, vislumbramos a possibilidade de nos apropriarmos interpretativamente das operações processuais e substanciais da pesquisa histórica como um espectro norteador para *as operações processuais e substanciais de uma pesquisa histórica qualitativa em aprendizagem histórica,* ou seja, uma pesquisa em didática da história, plenamente consciente de que essa investigação empírica não se trata de uma pesquisa historiográfica.

Como a consciência histórica se manifesta mediante a linguagem, enunciados linguísticos constituem objeto privilegiado de interesse da pesquisa da didática da história, sem esquecer os enunciados não linguísticos da consciência histórica, tais como o imagético e a música. Para uma investigação empírica diferenciada da consciência histórica, Rüsen aconselha que, na apreensão heurística dos enunciados linguísticos da consciência histórica, sejam distinguidas a competências da experiência (fatos do passado), da interpretação (atribuição de significados contextualizados) e da orientação (aplicação dos conhecimentos históricos adquiridos em situações da vida prática atual), cabendo ressaltar que as três competências constituem a unidade da consciência histórica e que não podem ser pensadas de forma separada e isolada, que nos remete inexoravelmente às perguntas históricas da investigação empírica:

> Um questionário heurístico deveria esmiuçar os enunciados linguísticos da consciência histórica nas três perspectivas: a do saber, a da interpretação e da orientação. Ele deveria esclarecer os acervos de conhecimento a partir dos modelos implícitos de interpretação que os sustentam e fazer ver especificamente a função de orientação exercida pelo modelo de interpretação que estrutura o saber. (Ibid., p. 97).

Rüsen manifesta espanto ao constatar que, na pesquisa empírica em ensino de história, se pergunte tão pouco sobre os significados e sentidos especificamente históricos que os alunos atribuem às informações sobre o passado humano que recebem na sala de aula ou que extraem das fontes por conta própria. Rüsen afirma categoricamente que *ainda se conhece muito pouco acerca de como esses modelos de interpretação trazidos pelos alunos podem servir como ponto de partida, aplicados e relacionados com os modelos de interpretação dos fatos históricos apresentados*, seja pelo professor, seja pelos manuais didáticos e fontes históricas. Essa sentença histórica por si só justifica essa investigação empírica em que a canção popular é apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica originária a partir da vida prática e da escritura de protonarrativas.

O objeto privilegiado da didática da história é a "consciência histórica originária" dos sujeitos da investigação: trata-se dos modelos de constituição de sentido que prevalecem entre alunos e alunas quando sua consciência histórica os desafia espontaneamente a produzir significados e sentidos históricos, sem a intervenção, regulação e didatização promovidas pelo ensino de história formal. Para identificar empiricamente o desempenho espontâneo da "consciência histórica originária" dos sujeitos, Rüsen sugere estratégias de pesquisa que

tomem como base uma história cujo conteúdo dramático possa chamar a atenção e despertar o interesse dos alunos, de modo que a constituição histórica de sentido possa ser interpretada a partir das carências de orientação da vida prática presente, e das subjacentes expectativas de futuro. Nessa perspectiva teórica, retomamos algumas das perguntas histórica da investigação empírica, diretamente relacionadas: *qual o significado da música na sua vida prática? Quais são os seus gostos musicais? Você acha que a música pode ser usada em aulas de história? Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção*? Nessa relação teoria-empiria, a inter-relação das três dimensões temporais é constitutiva do trabalho de interpretação histórica.

> Da articulação dos pontos de vista à constatação heurística dos enunciados linguísticos da identidade histórica é só um pulo. Os enunciados de identificação própria e de seu oposto, de distanciamento, ainda não foram suficientemente diferenciados em sua especificidade para a consciência histórica. O indicador-chave é, obviamente, o pronome pessoal da primeira pessoa (eu/nós). Ainda falta, contudo, uma distinção analiticamente clara e tipologicamente completa das diversas formas de identificação histórica e de outras formas de articulação linguística de identidade histórica. (Ibid., p. 100).

Rüsen vislumbra a construção de uma tipologia da identidade histórica a partir das diversas formas de identificação, de enunciados linguísticos e de "indicadores-chave", tais como o pronome pessoal da primeira pessoa, "eu-nós", o que nos remete a terceira pessoa, "eles-outros". Tal tipologia deveria mensurar e abranger categorialmente o espaço da formação da identidade histórica pela relação com os pontos de vista no processo interpretativo da experiência histórica. Em última instância, Rüsen admite que a tipologia das formas históricas de aprendizagem é apropriada para classificar analiticamente orientações e autoafirmações acerca do saber histórico interpretado e a desvendar sua estrutura complexa, em outras palavras, a tipologia da aprendizagem histórica (tipologia narrativa interpretada pela teoria da aprendizagem) pode ser apropriada para classificar analiticamente as formas estruturais das identidades históricas.

Segundo Rüsen, a qualificação máxima que se deve obter pela aprendizagem histórica é justamente "a aptidão da consciência histórica, de poder constituir sentido acerca da experiência do tempo, de modo que, baseada nessa experiência, poder orientar-se intencionalmente ao longo do tempo de sua própria vida prática." (Ibid., p.103). A finalidade da aprendizagem histórica é a aquisição da aptidão da consciência histórica e de sua subjacente competência narrativa. "Competência narrativa é tão necessária à orientação

diacrônica do agir humano, quanto a identidade histórica pertence às formas de autoafirmação do ser humano.” (Ibid., p. 104).

Rüsen vislumbra a construção de uma *matriz da aprendizagem histórica* ao correlacionar teoricamente as três competências da consciência histórica, *experiência*, *interpretação* e *orientação*, com as quatros formas da tipologia da aprendizagem histórica, *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética*, o que permite perspectivar um jogo de linguagem, pensamento e análise combinada que pode subsumir categorias tais como *experiência tradicional, interpretação crítica* e *orientação genética,* ou, *experiência genética, interpretação exemplar* e *orientação tradicional.* Quanto a nós, após esse longo percurso teórico, procuramos superar a oscilação do processo de construção e padronizar e conceituar a nossa categoria histórica epistemológica central, ponto de partida e ponto de chegada da vida prática, da ciência da história e da didática da história: a *consciência histórica.*

Consciência histórica é a competência cognitiva-racional, estético-narrativa e política-argumentativa de interpretação (atribuição de significados), e de orientação (constituição de sentidos), da experiência humana do tempo (tradicional), sobre o tempo (exemplar), contra o tempo (crítica) e no tempo (genética). A consciência histórica constitui a identidade histórica, interpretação mútua e recíproca de sujeitos em interação social; consenso é o reconhecimento mútuo e recíproco por meio do argumento racional, comunicacional e fundamentado entre identidade (eu-nós) e alteridade (eles-outros), no sentido do reconhecimento da alteridade do outro na singularidade de si mesmo. Essa tese de doutorado em Educação circunscreve-se teórica e empiricamente na ontogênese, estrutura e dinâmica da categoria histórica epistemológica transversal dessa investigação didática: a *consciência histórica.* É justamente sobre o espectro dessa categoria epistemológica fundamental que estrutura a *tarrafa conceitual e categorial* desta investigação que passamos para o capítulo metodológico: *O caso português e o caso brasileiro*.

TARRAFA CONCEITUAL CATEGORIAL

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
VIDA PRÁTICA	CIÊNCIA DA HISTÓRIA	FUNÇÕES
CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO INTERESSES COGNITIVOS VIDA PRÁTICA COTIDIANA: FAMILIAR, ESCOLAR E PRODUTIVA	TEORIA DA HISTÓRIA MÉTODO HISTÓRICO HISTORIOGRAFIA	APLICAÇÕES E EFEITOS DIDÁTICA DA HISTÓRIA ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA
ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA	TEMPO HISTÓRICO	HORIZONTE DE EXPECTATIVAS
EXPERIÊNCIA	INTERPRETAÇÃO	ORIENTAÇÃO
DIMENSÃO COGNITIVA	DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO POLÍTICA
CIÊNCIA	ARTE	POLÍTICA
VERDADE	BELEZA	PODER
INTELECTO	SENTIMENTO	VONTADE
CULTURA DA ESCOLA	CULTURA ESCOLAR	CULTURA NA ESCOLA
CULTURA PRIMEIRA	CULTURA DE MASSA	CULTURA ELABORADA
PROTONARRATIVA	NARRATIVA DE VIDA	NARRATIVA HISTÓRICA
TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICO-GENÉTICA
FONTE HISTÓRICA	DOCUMENTO-MONUMENTO	EVIDÊNCIA HISTÓRICA
CANÇÃO POPULAR	FONTE-CANÇÃO	CANÇÃO DE TRABALHO
ALTERIDADE: “ELES-OUTROS”	IDENTIDADE: “EU-NÓS”	CONSENSO: “NÓS-OUTROS”
OBJETIVIDADE	SUBJETIVIDADE	INTERSUBJETIVIDADE

CAPÍTULO 4 O CASO PORTUGUÊS E O CASO BRASILEIRO: JOVENS ALUNOS E SIGNIFICADOS DA CANÇÃO POPULAR PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Neste capítulo metodológico, em um primeiro momento, reafirmamos a ciência de referência, o campo de pesquisa, a situação concreta de cognição histórica, a disciplina científica, enfim, a rede de círculos concêntricos gerada no campo do mar empírico em que foi lançada a nossa *tarrafa conceitual categorial*. Em um segundo momento, apresentamos o estudo principal da tese de doutorado aplicado primeiramente em Portugal e depois no Brasil, com o intuito de descrever os respectivos dados, informações e fatos, com vistas à interpretação histórica das *narrativas de vida, gostos musicais & aulas de história, aula-audição* e *protonarrativas da canção* escritas por jovens alunos portugueses e brasileiros.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa histórica consiste no trabalho metodicamente regulado de responder às perguntas históricas formuladas às fontes; nesse sentido, o conhecimento histórico é o processo regulado que vai das perguntas às respostas históricas. No entanto, as perspectivas orientadoras e os métodos de pesquisa histórica são parcialmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história. Na pesquisa histórica, o quadro de referências é a interpretação e as regras de procedimento do método histórico; já nos métodos de ensino, as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação que intencionam formar a consciência histórica. (RÜSEN, 2001, p. 50-51). Em função dessa diferença qualitativa entre *métodos de pesquisa histórica* e *métodos de ensino de história,* apesar da não exclusão de qualidades mútuas e recíprocas, Rüsen defende a necessidade de uma disciplina científica que se ocupe do ensino e aprendizagem histórica: a didática da história, entendida como *ciência da aprendizagem histórica, ciência da aprendizagem da consciência histórica*, ou ainda, *ciência da consciência histórica como processo de aprendizagem*.

Pretendemos cotejar, articular e sintetizar - ao mesmo tempo em que se preserva uma tensão-oscilação entre a relativa autonomia e interdependência mútua dos complexos- os *métodos da pesquisa histórica* da ciência da história e suas operações processuais e substanciais, com os *métodos da pesquisa em aprendizagem histórica,* que resultam nas

perspectivas orientadoras da didática da história, com vistas a projeções possíveis de *métodos de ensino de história* a partir da canção popular. Em suma, *ciência da história, didática da história* e *ensino de história.* Nessa linha de raciocínio, grosso modo, o *ofício do historiador* é escrever história; o *ofício do didaticista da história* é pesquisar o ensino e a aprendizagem histórica; em primeira instância de análise, o *ofício do professor de história* é ensinar história e o *ofício do aluno de história* é aprender história.

Além dos pressupostos teóricos de Rüsen (2007b; 2012) acerca da didática da história e dos subjacentes processos de aprendizagem histórica, para reforçar a natureza qualitativa da investigação, dialogamos com as premissas da abordagem da *Grounded Theory,* fundamentada na pesquisa social etnográfica orientada "para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais." (FLICK, 2004, p. 28). Em resumo, trata-se de uma pesquisa histórica de natureza qualitativa, sociológica e etnográfica em ensino e aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas e escrituras da canção popular apropriada como fonte histórica.

O campo da pesquisa qualitativa é configurado através da articulação de dois polos: o polo empírico que consiste na análise de casos concretos em suas especificidades temporal e espacial e nos significados subjetivos que os sujeitos atribuem às experiências da vida prática; e o polo teórico que consiste no pano de fundo que enquadra o percurso metodológico que vai da teoria ao texto, e do texto de volta para a teoria. No caso desta investigação, esse pano de fundo teórico é constituído pelas *tríades* que tecem a *tarrafa conceitual categorial* do quadro teórico, sob a orientação interpretativa do método da pesquisa histórica que vai da pergunta à fonte (da teoria ao texto), e da fonte à resposta (do texto à teoria). Nessa direção, o percurso metodológico consistiu na formulação das perguntas históricas à luz das perspectivas teóricas; na aplicação das perguntas aos sujeitos investigados e no estímulo à escritura de *narrativas de vida, narrativas semiestruturadas* e *protonarrativas da canção,* além das *narrativas orais* das *aulas-audição*; o próximo passo metódico da extração, codificação e categorização das informações das respostas escritas pelos alunos, e por fim, a formatação das respostas empíricas dos alunos e das respostas teóricas do pesquisador às perguntas históricas de investigação.

Pois é justamente na operação da *crítica,* que extrai e sistematiza as informações das fontes, é que voltamos a dialogar com as premissas da abordagem *Grounded Theory*: a *codificação teórica*, entendida como "uma representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e, em conjunto, reintegrados de novas maneiras. É o processo central através do qual as teorias são construídas a partir dos dados." (Ibid., p. 189).

A categorização consiste no resumo desses conceitos em conceitos genéricos e ao aperfeiçoamento das relações entre conceitos e conceitos genéricos:

> Os conceitos são blocos fundamentais de construção da teoria. A codificação aberta no método de *grounded theory* é o processo analítico pelo qual os conceitos são identificados e desenvolvidos em termos de suas propriedades e dimensões. Os procedimentos analíticos básicos responsáveis pela sua realização são as **perguntas feitas sobre os dados** e as comparações estabelecidas em busca de similaridades e diferenças entre cada incidente, evento e outras situações dos fenômenos. Eventos e incidentes semelhantes são classificados e agrupados para formar categorias. (Strauss; Corbin *apud* FLICK, 2004, grifo nosso).

Na perspectiva dos pressupostos da pesquisa qualitativa - da teoria ao texto, do texto à teoria – a abordagem *grounded theory* dá preferência aos dados e ao campo de pesquisa em que as suposições teóricas não devem ser mecanicamente aplicadas aos sujeitos investigados, mas emergir dos dados empíricos analisados; o "princípio de abertura" adia a estruturação teórica até que o assunto apareça, pois o objeto apresentar-se-á com suas cores verdadeiras somente ao final na formação da resposta histórica. No caso específico dessa investigação, objeto da tese são as *protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais* e suas correspondentes inferências de rememoração do conteúdo experiencial do passado, atribuição de significado ao tempo presente, e constituição de sentido às expectativas de futuro, a partir das canções apropriadas, selecionadas e trabalhadas na investigação. O estudo principal já é em si o resultado de um percurso teórico e metodológico, e esse caminho percorrido nos permite vislumbrar, a partir da concepção do professor Estevão de Rezende Martins, a *tarrafa conceitual categorial* lançada ao mar do campo empírico. É chegada a hora de puxar a rede para a coleta, distribuição e digestão dos resultados dessa navegação investigativa em busca de novos descobrimentos[23].

[23] Este capítulo metodológico trata-se da operação processual de *crítica* às fontes narrativas, ou seja, consiste na justificação teórica dos instrumentos de investigação e na subjacente apresentação do trabalho processual de extração, codificação e categorização das informações, fatos e acontecimentos inferidos a partir das protonarrativas escritas e oralizadas pelos jovens alunos portugueses e brasileiros; busca também apresentar uma primeira leitura geral com vistas a fornecer dados e subsídios para a interpretação histórica dos dados operacionalizada no próximo capítulo que coteja os casos português e brasileiro para excertar perspectivas metodológicas de ensino de história e princípios epistemológicos de aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular. Dependendo da disposição, interesse e motivação, o leitor poderá acompanhar o desdobrar desse processo metológico de categorização das fontes narrativas que já constituem uma primeira leitura interpretativa; caso contrário, poderá considerar este bloco como um apêndice, e saltar diretamente para a leitura do próximo capítulo de interpretação histórica dos resultados da pesquisa.

4.2 ESTUDO PILOTO SÃO JOSÉ

Delimitados os instrumentos de investigação junto à orientadora em novembro de 2011, constatamos a necessidade de operacionalizar uma verificação piloto do estudo principal para avaliar e aferir a sua afinação, antes da aplicação efetiva planejada para o início de janeiro de 2012 em Portugal. Precisávamos testar a eficácia dos instrumentos de modo a aplicá-los com a máxima eficiência e êxito no período programado para a viagem a Portugal, e assim justificar o deslocamento, energia e recursos necessários para a aplicação presencial dos instrumentos de investigação por parte do *professor-pesquisador*.

Os instrumentos de investigação do denominado *Estudo Piloto São José* foram aplicados, a partir da engajada mediação do professor de Geografia, Paulo Henrique Amorim, em uma turma do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização, da Escola A, uma escola técnica federal localizada no município de São José, região metropolitana de Florianópolis, nos dias 13 e 20 de dezembro de 2011. Um breve relatório da experiência foi escrito na ocasião e disponibilizado à professora orientadora, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, e para a professora parceira em Portugal, Profa. Dra. Isabel Barca, visando fazer a última afinação dos instrumentos antes de sua definitiva aplicação.

Dentre as considerações parciais obtidas com a aplicação *piloto do estudo principal*, destacam-se as principais elencadas a seguir. Os instrumentos verificaram-se na ocasião exequíveis e eficientes. Quanto às *narrativas de vida*, *significados da música na vida prática*, *gostos musicais dos jovens alunos* e *usos da música na aula de história*, foram verificados resultados recorrentes em estudos anteriores que corroboram as principais hipóteses de trabalho. Mais especificamente, em relação aos *gostos musicais dos jovens alunos*, o estudo piloto confirmou mais uma vez que o gênero musical preferido dos jovens é o *rock*; a autodefinição de "eclético", permite inferir um gosto que transita por vários gêneros, seja da música anglo-americana, seja da música brasileira; quanto à música brasileira os jovens se identificam com as versões nacionais do *rock*, *pop*, *reggae*, de tradição anglo-americana, e com as músicas de tradição especificamente brasileira, como o sertanejo e o pagode, apesar de suas "modernizações" influenciadas pela música *pop* internacional. Apesar de o gênero MPB estar presente de forma predominante nos manuais didáticos, e constituir o gosto musical genérico de professores e de suas experiências com o uso de música em aulas de história, com raríssimas exceções, o gênero não faz parte do gosto musical dos alunos investigados e provocam reações irônicas e sarcásticas quando da execução de tais canções escolhidas por alguns alunos.

Já em relação aos *usos da música na aula de história,* os jovens alunos manifestaram uma concepção de música enquanto *recurso didático*, com destaque para a noção de *paródia* e a criação de *canções didáticas,* nas quais a canção original e a canção criada são reduzidas à função de mero veículo de conteúdos tradicionais de história, servindo como simples suporte para tornar as aulas menos chatas e cansativas e mais interessantes. Nessa concepção dos jovens alunos, qualquer música é passível de ser utilizada em uma aula de história desde que a letra original seja substituída por um conteúdo escolar que facilite a memorização, aprendizagem e ajude na hora da prova. Nessa perspectiva, as músicas escolhidas devem emergir do gosto musical espontâneo e momentâneo dos jovens alunos e devem ser "conhecidas por todos" e "agitar a turma".

No aspecto formal metodológico, o piloto do estudo principal permitiu observar a operacionalização e sequência de aplicação dos instrumentos com vistas à otimização do tempo planejado e disponível para a realização das atividades. Possibilitou uma melhor configuração e aplicação do instrumento de investigação 3, *Aula Audição*, pois para a reprodução do áudio da música escolhida, geralmente os alunos utilizaram-se da *internet*, mais especificamente do *youtube*, para localizar e reproduzir a canção e a respectiva letra da música; nenhum aluno trouxe, por exemplo, um CD, mas um aluno trouxe a sua música no celular e salvou no computador. Tais observações permitiram um melhor planejamento da atividade no que diz respeito à reprodução do áudio das músicas escolhidas pelos alunos. Outra constatação da experiência foi delimitar que, ao invés de os alunos defenderem as canções individualmente, o que prolongou demasiadamente e tornou cansativo o processo de escolha da canção de trabalho*,* sejam organizadas duplas, de modo a favorecer uma maior interação entre os alunos na seleção, apresentação e defesa da "música que pode ser usada em aulas de história".

E para concluir, em relação às *protonarrativas da canção,* o Estudo Piloto São José possibilitou consolidar o pressuposto de que, independente da música que viesse a ser escolhida pelos jovens alunos brasileiros e portugueses do estudo principal, a estratégia investigativa de perguntar sobre os significados da música na vida prática, os gostos musicais e as concepções sobre os usos da música nas aulas de história, o processo de escolha, apresentação e defesa de músicas na aula audição por parte dos alunos, e por fim, a seleção por parte do professor-investigador de uma canção de trabalho dentre as três mais votadas pelos alunos, enfim, a escolha final provavelmente redundará em uma canção popular apropriada como *fonte canção* que pode ser selecionada como *canção de trabalho*, ou seja, uma canção popular fonográfica que tematiza um *conceito histórico substantivo,* ou uma

categoria histórica epistemológica, ou ainda mesmo, uma *categoria histórica geral.* Daí decorre um pressuposto subjacente: se a canção tematiza "história" ela potencialmente mobiliza as *ideias de passado, presente e futuro expressos na canção.* Por fim, com a leitura do relatório, aprovação dos resultados e sugestões teóricas e metodológicas por parte da professora orientadora Maria Auxiliadora Schmidt e da professora parceira, Isabel Barca, os instrumentos de investigação do estudo principal foram efetivamente aferidos e afinados para a sua principal e definitiva apresentação.

Os instrumentos de investigação do estudo principal foram aplicados a jovens alunos portugueses e brasileiros do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Vila Nova de Famalicão, Portugal, e Florianópolis, Brasil, nos meses de janeiro e março de 2012. Apesar da opção inicial e intencional de aplicá-los em duas situações e países diferentes, e de que, em decorrência dessa opção, o cotejamento e comparação das experiências são inevitáveis, nossa expectativa não é comparar, mas, a princípio, diagnosticar na perspectiva de que *cada caso é uma situação* e *cada situação é um caso,* o que nos afasta de qualquer pretensão prescritiva; entretanto, apesar de reconhecer a relativa autonomia e particularidade de cada caso, nossa perspectiva tenciona também articular e sintetizar os casos português e brasileiro no último e principal capítulo desta tese em educação histórica: *perspectivas de ensino e aprendizagem histórica a partir da canção popular.*

4.3 O CASO PORTUGUÊS

A viagem a Portugal procurou conectar o período de férias escolares no Brasil com o período letivo de aulas em Portugal. Através da mediação e indicação da professora Isabel Barca, a professora de história Elisa Domingues disponibilizou-se gentilmente em conceder o espaço de tempo das suas aulas, ministradas no 11º. Ano (correspondente ao segundo ano do ensino médio no Brasil) do curso de Línguas e Humanidades de uma Escola Portuguesa, localizada em Vila Nova de Famalicão, Portugal, para a aplicação dos instrumentos de investigação do estudo principal. A princípio, a professora cedeu seis (06) aulas, distribuídas nos dias 16, 18 e 20 de janeiro de 2012.

Não é objetivo da pesquisa, aprofundar o quesito relacionado à *cultura histórica da escola,* mas sim as relações entre a *cultura histórica na escola* e *cultura histórica escolar*, ou seja, a *cultura histórica primeira* trazida pelos jovens alunos como ponto de partida significativo para a formação de uma *cultura histórica elaborada.* Feita a ressalva, reafirmamos o conceito de *escola* como *espaço de experiência social com o conhecimento* e

apresentar uma breve descrição da *linha do tempo* da instituição escolar; descrever a partir da leitura e análise dos conteúdos do site oficial da escola[24], o modo como a instituição lida com a sua própria história, que significado atribui ao presente a partir da experiência do passado, e que expectativas de futuro são constituídas.

A *Escola Portuguesa* foi criada em 01 de outubro de 1969 como uma primeira seção de um Liceu Nacional, a princípio instalada em um ex-hospital com o objetivo de suprir as carências de escolas em Vila Nova de Famalicão, possibilitar o prosseguimento dos "estudos liceais", e remediar o deslocamento mais ou menos distante dos alunos em busca de escolas particulares e públicas nas regiões limítrofes. Em outubro de 1972, desmembrou-se do antigo liceu nacional, e passou a se designar com o nome do "concelho" da sua sede, Vila Nova de Famalicão, destinado a uma população estudantil de aproximadamente quinhentos (500) alunos e alunas; em função do aumento do número de alunos atendidos, a escola passou a utilizar as instalações de uma antiga cadeia a partir de 1976, antes de ser "entretanto despojada de seus anteriores inquilinos". Em 27 de abril de 1978, um decreto de lei determinou a mudança da designação das escolas, e elas passaram a ser chamadas de "Escola Secundária", e assim a Escola Portuguesa teve seu nome alterado, e passou a se denominar Escola Secundária Portuguesa. O contínuo crescimento da população escolar que chegou a atingir 1700 alunos, somado ao abandono das precárias instalações da antiga cadeia adaptada, criaram a necessidade e demanda de construção de uma nova sede escolar. Depois de um longo, lento e interrompido período de obras, foi inaugurada em 1986 a atual Escola Secundária Portuguesa, que teve como nome oficial e patrono, um conhecido jornalista, editor e romancista da literatura portuguesa do século XIX, cuja vida e obra estão diretamente ligadas a Vila Nova de Famalicão. Na virada do novo século XXI, a escola construiu um novo "Projecto Educativo" que prioriza além do "sucesso escolar", as relações pessoais e os valores, mediados pela meta de "reforçar a identidade da escola". Na atualidade, trata-se de uma "escola moderna, equipada e preparada para dar respostas aos desafios colocados pela sociedade", descrição confirmada por visita às instalações da escola gentilmente guiada pela professora Elisa Domingues; de fato, pela percepção da estrutura organizacional e das instalações, tem-se a primeira impressão de uma "escola de primeiro mundo". A *Escola Secundária Portuguesa* oferece uma formação diversificada constituída por cursos científico-humanísticos, cursos profissionalizantes e tecnológicos nas mais diferentes áreas:

[24] Diante da intenção de manter o anonimato da escola investigada, seria contraditório divulgar o site oficial da instituição e referenciar o acesso; o princípio ético da investigação etnográfica fica mantido ao mesmo tempo em que prestamos os nossos agradecimentos às escolas portuguesa e brasileira.

"jardinagem, serviços jurídicos, informática, arte, design, controlo de qualidade alimentar, bar e mesa, prótese dentária, além de cursos de ciência e tecnologia e cursos de línguas e humanidades", esse último constitui o caso específico da turma pesquisada.

A partir da interpretação da experiência da sua trajetória de reivindicação e conquista por melhores instalações e condições de trabalho para atender o aumento da demanda por educação da população juvenil famalicense, a instituição projeta os seus horizontes de expectativa ao reafirmar suas reivindicações pela construção de um "Pavilhão Gimnodesportivo" e de um "Anfiteatro", para a plena realização das diversas atividades educacionais, esportivas e culturais da escola. Em suma, trata-se de uma escola pública de ensino secundário que oferece cursos nas áreas humanas, tecnológicas e profissionalizantes, destinada a integrar, socializar e preparar para o "mundo do trabalho", os jovens alunos do município de Vila Nova de Famalicão e adjacências. Vila Nova de Famalicão trata-se de uma cidade portuguesa localizada no norte de Portugal, entre as cidades de Porto e Braga. Possui uma população em torno de cento e trinta e três (133) mil habitantes e tem como principais atividades econômicas a indústria têxtil, de botões e relógios, além da vindima da uva e do estímulo ao turismo voltado para a gastronomia, festas e feiras.

Referenciada a escola, no dia 16 de janeiro, após a professora Elisa ter apresentado o professor-pesquisador à turma, distribuíram-se cópias impressas do texto de *apresentação* (APÊNDICE A) aos alunos presentes e o pesquisador fez uma leitura em voz alta. Ciente da exiguidade do tempo disponível para a aplicação de todos os instrumentos e a operacionalização das estratégias de pesquisa, primeiramente foi aplicado o instrumento de investigação 2 *Gostos musicais & Aulas de história* concedendo o tempo de uma aula para que os alunos escrevessem e entregassem o questionário para o pesquisador. Na segunda aula desse primeiro encontro, encaminhei duas atividades para serem realizadas em casa e apresentadas no próximo encontro programado para o dia 18 de janeiro: o instrumento de investigação 1, *Narrativas de Vida,* e o instrumento de investigação 3 *Aula Audição.*

Para fins de apresentação dos resultados em uma sequencialidade desejada, descrevo o conteúdo dos instrumentos de investigação na ordem numérica inicialmente projetada. Essa tarefa corresponde à operação processual da *crítica histórica* mediada pelos pressupostos da *codificação aberta,* que consiste na formulação das perguntas históricas às fontes e na extração, codificação e categorização das informações que servirão de subsídios objetivos para operação de formatação das respostas dos alunos e a subjacente interpretação do pesquisador às respostas dos alunos.

4.3.1 Narrativas de vida

Como já foi mencionado, por questões operacionais o instrumento de investigação 1 *Narrativas de Vida* (APÊNDICE B) foi entregue ao final do primeiro encontro do dia 16 de janeiro, e solicitado que a tarefa fosse realizada em casa e entregue no próximo encontro programado para o dia 18 de janeiro. É recomendável que a narrativa de vida seja escrita em casa em função de toda reflexão, recolhimento, interiorização, rememoração, gesto e postura que ela demanda e engendra. O enunciado do instrumento de investigação solicitava objetivamente que o aluno escrevesse a sua própria história de vida a partir da seguinte sugestão de roteiro: *título*; *nome completo, data e local de nascimento*; *nome completo, idade, profissão e ascendência étnica dos pais*; *vida familiar*; *vida escolar*; *vida profissional*; *fatos marcantes*; *o que gosta de fazer*; e *projetos futuros.*

Como vimos no capítulo sobre a trajetória de construção do objeto de pesquisa, o *projeto história de vida* a princípio não tinha a ver com a pesquisa; tratava-se de uma estratégia utilizada em minha experiência de professor de história, sobretudo no início dos semestres letivos para apresentar-me e apresentar a disciplina a uma nova turma e estimular os alunos a escreverem as suas próprias histórias de vida. Essa estratégia advinda da vida prática de professor foi incorporada à investigação no estudo exploratório *Fado Tropical*; não foi possível e preciso aplicá-la no estudo piloto; e por fim, o instrumento foi afinado durante a aplicação do estudo piloto *São José*. Esse percurso teórico empírico possibilitou a ampliação, aperfeiçoamento e configuração do instrumento de investigação 1, intitulado *Narrativas de Vida,* que remete à categoria histórica epistemológica conceituada, justificada e articulada ao instrumento de investigação nos capítulos teóricos, em especial nos tópicos relacionados à *narrativa histórica, história de vida* e *vida prática cotidiana.*

Narrativa de vida trata-se no caso da investigação de uma autobiografia dialógica, sugestionada e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, informações e fatos para delinear o *perfil identitário* das amostras de sujeitos da investigação, em relação às correspondentes condições objetivas das suas vidas práticas cotidianas. Em suma, trata-se de investigar os significados e sentidos que os jovens alunos atribuem as experiências da vida prática de suas próprias histórias de vida. Nessa perspectiva, *narrativa de vida* consiste na autointerpretação e orientação da experiência de vida de um sujeito na sucessão do tempo.

A amostra foi constituída por vinte e três (23) jovens alunos; dezenove (19) do sexo feminino e quatro (04) do sexo masculino. A intenção inicial consiste em codificar, categorizar e tabular os dados a partir dos nove tópicos sugeridos no roteiro. No tópico *título,*

três (03) alunos não escreveram título para a sua narrativa de vida; dentre os vinte e um (21) títulos destacamos os seguintes a partir dos critérios de desvio de regularidade e aproximação com os fundamentos epistemológicos da ciência da história: *A minha vida numa folha*; *My own life in a few pages*; *"O essencial é invisível aos olhos"*; *O meu percurso de vida*; *História de uma vida*; *Memórias que traçarão o meu futuro*; *O "Eu" ontem, hoje e amanhã*; *Páginas da minha vida*; e *Uma vida de 16 anos ... e que rumo lhe dará?*

Na análise quantitativa dos vinte e um (21) títulos das narrativas de vida, podemos observar como em estudos anteriores, a recorrência da palavra "vida", como exemplo de título, "A minha vida", o que não deixa de nos remeter à categoria histórica *vida prática.* Num outro extremo, apenas uma referência às palavras "história" e "memória", o que mais se aproximou dos pressupostos da ciência da história. Alguns alunos relacionaram o título da narrativa ao subjacente ato de escrever a história da sua própria vida em palavras, a "história-vida" na forma de "história-livro", reportando à ideia de páginas de um livro como metáfora da vida, o que nos remete às intrínsecas relações entre vida prática, consciência histórica e narrativa histórica, ou em outras palavras, existência, pensamento e linguagem: *A minha vida numa folha*; *My own life in a few pages*; *Eu em palavras*; *Palavras da minha vida; Uma página virada; Páginas da minha vida; A minha vida resumida em linhas*. Podemos identificar duas referências à palavra "Eu", pronome pessoal da primeira pessoa indicador de processos de constituição de identidade, além de referências à temporalidade específica dos "dezesseis anos", média de idade dos jovens alunos investigados: "Uma vida de 16 anos... e que rumo lhe dará?"; "Dezesseis anos de vida". Somente duas referências reportaram à articulação das três dimensões do tempo histórico, passado, presente, futuro: "O "Eu" ontem, hoje e amanhã" e "Memórias que traçarão o meu futuro".

Em suma, o título das histórias de vida é relevante de ser analisado e interpretado; ele é análogo ao nome da pessoa, por exemplo, *Leonor e a vid*a; corresponde ao título de um livro, obra artística ou canção, *"O essencial é invisível aos olhos"*; o título é a síntese da história e remete à noção de conceito histórico substantivo, *História de uma vida.* O título é a porta de entrada para uma história de vida, o título é o nome da história de vida da pessoa.

Em relação aos nomes dos jovens alunos, apenas dois repetiram-se, *Bruna* e *Joana.* Quanto às datas de nascimento, a maioria nasceu no ano de 1995; trata-se de uma amostra de vinte e três (23) jovens alunos adolescentes, em sua maioria do sexo feminino, característica de gênero do curso em questão, e com média de idade em torno dos dezessete (17) anos.

QUADRO 1: DATAS DE NASCIMENTO

DATAS DE NASCIMENTO	ALUNOS/23
1995	17
1994	02
1993	02
NÃO RESPONDERAM	02

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Metade dos jovens alunos nasceu em Vila Nova de Famalicão, cidade onde se localiza a escola investigada; o restante nasceu em outras cidades portuguesas próximas a Vila Nova de Famalicão como Porto, Santa Tirso, Guimarães e Barcelos. Dois alunos nasceram em outros países da Europa, Suiça e Inglaterra, e outros dois alunos não responderam ao tópico.

QUADRO 2: LOCAIS DE NASCIMENTO

LOCAIS DE NASCIMENTO	ALUNOS/23
VILA NOVA DE FAMALICÃO	12
PORTO	03
NÃO RESPONDERAM	02
SANTA TIRSO; GUIMARÃES; BARCELOS LOUSANE; LONDRES	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Em relação aos nomes próprios dos pais, é recorrente a presença dos nomes *José*, *Manuel* e *Antônio*; em uma narrativa não consta o nome dos pais e um aluno declarou que seu pai é falecido. Dentre os nomes próprios das mães, os nomes *Maria*, *Ana* e *Isabel* são os mais recorrentes; em duas narrativas não consta o nome das mães. A média de idade dos pais é de quarenta e oito (48) anos de idade, ou seja, nascidos em torno do ano de 1964; dois alunos declararam pais falecidos. Já a média de idade das mães é de quarenta e quatro (44) anos de idade, nascidas em torno do ano de 1968. Quatro alunos não escreveram a idade dos pais e das mães. O tópico *idade dos pais* nos remete a categoria *geracional*: os pais dos jovens alunos nasceram da década de 1960 e vivenciaram a fase de vida característica da "juventude", ou seja, constituíram as gerações juvenis dos anos 1980.

Em relação ao tópico *profissão dos pais,* a profissão mais recorrente foi "construtor civil", o que podemos entender como trabalhador da construção civil; os outros são operários da indústria têxtil, pequenos empresários, sendo que um pai é aposentado e outro está desempregado. Os demais são trabalhadores do setor de serviços e comércio: solicitador de

execução; segurança; vendedor de móveis; assistente de logística; assistente operacional; técnico em climatização; pintor de automóveis; abastecedor de combustível e inspetor tributário.

QUADRO 3: PROFISSÃO DOS PAIS

PROFISSÕES DOS PAIS	INCIDÊNCIA/23
CONSTRUTOR CIVIL	04
NÃO RESPONDERAM	02
EMPRESÁRIOS	02
OPERÁRIO TÊXTIL	02
REFORMADO; DESEMPREGADO	01
OUTROS	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Já em relação à *profissão das mães,* quatro estavam desempregadas; as demais são "donas de casa", operárias de fábrica, pequena empresária, aposentada, e trabalhadoras do setor de serviços e comércio: secretária de hospital; auxiliar de ação educativa; comerciante; empregada de balcão; gerente bancária; licenciada em educação; assistente de direção; e assistente operacional. Dois alunos não responderam ao tópico. O tópico *profissão dos pais* reporta à categoria *vida prática produtiva,* no caso dos pais dos alunos, ou seja, o trabalho remunerado que garante a constituição e subsistência do núcleo familiar.

QUADRO 4: PROFISSÃO DAS MÃES

PROFISSÕES DAS MÃES	INCIDÊNCIA/23
DESEMPREGADA	04
DONA DE CASA	03
"Operária fabril" ou "empregada têxtil"	03
"Faz limpezas em casas" ou "empregada de limpeza"	02
NÃO RESPONDERAM	02
REFORMADA	01
OUTROS	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

No que diz respeito à *ascendência étnica dos pais*, cerca de um terço dos alunos não responderam ao tópico; mais da metade afirmou que ascendência étnica tanto dos pais quanto das mães é predominantemente portuguesa, com apenas uma incidência espanhola. Esse silenciamento e invisibilidade do tópico já tinham sido constatados no estudo exploratório *Fado Tropical*. Há evidências interpretativas a partir de conversas com colegas portugueses,

de que o termo *étnico* é carregado de uma carga simbólica diferente para os jovens portugueses do que o intencionado no tópico, além do que, de fato, a maioria dos jovens é descendente de portugueses, se considerarmos a análise dos sobrenomes dos pais e das mães dos jovens alunos.

Em relação à *vida familiar,* a maioria dos alunos fez referências a uma boa relação familiar, qualificada em alguns casos como "excelente", "excepcional" ou "ótima vida familiar"; há referências a valores como "união, apoio e orgulho" que proporcionam uma vida familiar estável, normal e saudável e uma "infância muito feliz". Metade dos alunos da amostra fez referências à constituição de famílias nucleares formadas por pai, mãe e filhos, em sua maioria, em número de dois, além de outros agregados familiares constituídos por avós, tios, e outros.

Verifica-se referências a conflitos familiares caracterizados por "discussão entre os pais", relato de agressão física, "ambiente dramático e horrível", "falecimento do pai e emigração da mãe", pais ausentes, e dificuldades financeiras em função do "dinheiro contado". Alguns poucos alunos caracterizaram a vida familiar em seus "altos e baixos", ou seja, momentos marcados por um bom relacionamento e momentos de conflitos e tensões, considerados "normais como em qualquer família". Dois alunos declararam ter pais divorciados. O tópico *vida familiar* nos remete à categoria histórica *vida prática cotidiana.*

QUADRO 5: VIDA FAMILIAR

VIDA FAMILIAR	INCIDÊNCIA/23
BOA RELAÇÃO FAMILIAR	19
FAMÍLIA NUCLEAR: PAI, MÃE E FILHOS	12
CONFLITOS FAMILIARES	08
MOMENTOS BONS E MENOS BONS	03
PAIS DIVORCIADOS	02

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Nesse tópico, adentramos em uma área de interesse especial para a investigação: a *vida prática escolar* e as subjacentes, *cultura escolar* e *cultura da escola.* A maioria dos jovens alunos portugueses avaliou a sua vida escolar como "boa", "razoável", "mediana", "positiva", "ativa" e "normal". Capacidades de concentração nas aulas, aplicação aos estudos de forma "metódica, organizada, disciplinada", foram identificadas como competências e atitudes valorizadas pela cultura escolar, embora alguns alunos reconheçam que possuem "capacidade para mais", que poderiam se dedicar mais e alcançar melhores resultados; não se

consideram alunos “brilhantes” e admitem estudar somente o “necessário para os testes”. Podemos identificar nesse caso específico, as relações assimétricas entre as normatizações da cultura escolar e os processos de juvenilização que impelem os jovens alunos à constituição subjetiva de suas identidades juvenis.

Mais da metade dos alunos associaram a vida escolar à afetividade das relações humanas que emergem em torno dos processos de escolarização com destaque para a relação de amizade, pois foi na escola que os alunos conheceram “amigos de infância”, “novos amigos” e “amigos verdadeiros”. Evidência da importância do “grupo de amigos” na constituição das culturas e identidades juvenis, como espaços de resistência, localizados no vazio interinstitucional do entre lugar da família e a escola, aos constrangimentos da formação socializadora da cultura escolar e familiar. Alguns alunos fizeram referência às boas relações estabelecidas na escola, ao “comportamento bom” e ao fato de não ter tido nenhum “problema com colegas e professores”, em referências mais relacionadas aos aspectos disciplinares e atitudinais esperados pela cultura escolar. Pouco menos da metade da amostra de alunos, direcionou o foco da sua visão de vida escolar na escola-instituição em si, e nas oportunidades proporcionadas tais como curso de línguas, bailes e intercâmbios; declararam gostar da escola e do curso e recordaram o processo de transição e mudança para o ensino secundário e o “primeiro dia na escola”. Já nesse caso, podemos verificar uma identificação por parte dos alunos com a cultura *da* escola. Cerca de um terço dos alunos associaram a vida escolar à questão das notas e da aprovação, ou seja, ser um “bom aluno” é tirar boas notas nas provas e avaliações, o que significa atingir a média delimitada, e ser aprovado no ano letivo: “nunca reprovei” e “nunca tirei nota negativa”. Dois alunos se identificaram com a visão oposta do “mau aluno”, em função de uma “reprovação” de ano e de admitir um pouco de “preguiça e desleixo”, ou seja, não tem ânimo e vontade de fazer e faz mal feito as coisas relacionadas à escola. Nessa linha de raciocínio, “bom aluno” é aquele sujeito que se adequa e se adapta às demandas e exigências de integração, socialização e formação da cultura escolar da escola; portanto, o “mau aluno” é o oposto do herdeiro desejado; o “mau aluno” é o jovem que não se adapta à cultura escolar.

QUADRO 6: VIDA ESCOLAR

VIDA ESCOLAR	**REFERÊNCIAS/23**
“BOM ALUNO”	17
RELAÇÕES HUMANAS	14
ESCOLA/CURSOS	10
NOTAS/APROVAÇÃO	07

NÃO RESPONDERAM	03
"MAU ALUNO"	02

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Quanto à *vida profissional*, mais da metade dos alunos não respondeu ao tópico; alguns afirmaram não trabalhar e que nunca trabalharam, outros que já trabalharam esporadicamente e apenas um afirmou trabalhar na empresa da família. Em suma, as evidências fundamentam a constatação que os jovens alunos portugueses não têm ainda uma efetiva *vida prática produtiva,* ou seja, não trabalham e *não são jovens trabalhadores.*

O tópico *fatos marcantes* remete à rememoração da *experiência do passado*; reporta às rememorações do passado operacionalizadas pelos jovens alunos portugueses; os significados e sentidos, positivos e negativos, valorativamente atribuídos às experiências do passado. Um pouco menos da metade dos jovens alunos, fez referências à vida familiar em seus aspectos positivos e negativos. Quanto aos aspectos considerados positivos, destacam-se lembranças da infância e das brincadeiras com os primos, os aniversários, as viagens de férias da família, a realização de acampamentos, os bons momentos com os avós paternos. Quanto aos aspectos considerados negativos, algumas referências a conflitos familiares, problemas de relacionamento dos pais, mudança de país e saída de casa de irmãos devido ao ambiente familiar ruim. Em suma, fatos marcantes relacionados à vida prática cotidiana familiar.

Um pouco menos da metade dos alunos, fez referências associadas à vida prática escolar, mais especificamente à cultura da escola portuguesa que oportunizou a participação em viagens de intercâmbio e relações de amizade com "pessoas especiais", além das lembranças sobre a transição e mudança para a escola secundária e a consequente separação dos amigos da ex-escola. Cerca de um terço dos alunos fizeram referências a falecimentos de avós, pai e tio, e nascimentos de sobrinho e irmão como fatos marcantes de suas vidas; alguns poucos alunos fizeram referências a acidentes, doença da mãe, operação cirúrgica e internação hospitalar do irmão; todos esses aspectos também estão relacionados à vida prática familiar. Três alunos não escreveram sobre o tópico e outros três fizeram referências a conquistas esportivas, viagens, diversão e entretenimento. Em resumo, os *fatos marcantes* das narrativas de vida dos jovens alunos portugueses, estão diretamente relacionados à *vida prática cotidiana familiar* e à *vida prática escolar* e as subjacentes relações de coleguismo e amizade dos grupos juvenis que se dão no entre lugar da família e da escola.

QUADRO 7: FATOS MARCANTES

FATOS MARCANTES	REFERÊNCIAS/23
VIDA FAMILIAR	10
VIDA ESCOLAR/AMIZADES	09
FALECIMENTOS/NASCIMENTOS	06
ACIDENTES/DOENÇAS	04
NÃO RESPONDERAM	03
OUTROS	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

O tópico *o que gosta de fazer* remete à capacidade de *interpretação do presente*; diz respeito às experiências rememoradas, significados atribuídos e sentidos constituídos na vida prática cotidiana atual e que engendram, por sua vez, a constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis. Os enunciados linguísticos do tópico *o que gosta de fazer* constituem evidências das manifestações das dimensões cognitivas, estéticas e políticas da cultura de massa mediatizada nas múltiplas culturas juvenis, e do reverso processo de *juvenilização* da sociedade e da própria cultura de massa.

Dois terços dos alunos da amostra fizeram referência aos esportes em diversas modalidades: correr, andar de bicicleta, natação, *badminton*, futebol, tênis, saltar, dentre outros. Em ordem decrescente de incidências, as jovens alunas e alunos portugueses gostam de **ouvir música**, "estar com os amigos", "sair e passear", ver filmes em casa e ir ao cinema, ficar no computador navegando na *internet* e no *facebook*. Os jovens gostam de namorar, abraçar e beijar; gostam de dançar, ler, ver televisão, comer e estar com a família; apreciam viajar e ir à praia; sentem prazer em comprar, ir ao teatro, rir, dormir, conhecer novas pessoas e escrever. Além de uma diversidade de gostos, *hobbies* e prazeres individuais: mangás, wushu, fotografia, cantar, guitarra clássica, cultura indiana, "ouvir o mar", "se isolar", conhecer culturas, "ajudar quem precisa", verão, festa, concertos, acampar, e por fim, brincar, divertir-se e estar feliz.

Podemos observar como as três intenções originárias, *intelecto, sentimento* e *vontade* manifestam-se de forma híbrida e mesclada nos enunciados linguísticos dos jovens alunos assim como de fato acontece na totalidade do concreto pensado. Com fins analíticos é que tentamos isolar artificialmente as três dimensões originárias, autônomas e interdependentes, ou seja, na intenção de instrumentalizar as noções *pensamento*, *sentimento* e *corpo* como categorias de análise na operacionalização da *crítica* e da *codificação aberta* das informações e dados dos instrumentos e fontes *narrativas de vida*. Pois é justamente a partir dessa tripla perspectiva que podemos verificar no tópico *o que gosta de fazer* o predomínio inconteste da

dimensão estética, emocional, subjetiva e identitária que configura a *interpretação do presente* das culturas juvenis.

Os jovens alunos portugueses gostam de fazer coisas relacionadas às dimensões estéticas, emocionais e intersubjetivas da cultura juvenil mediada pela cultura de massa; *cultura primeira* que nem sempre é visibilizada ou diretamente associada à vida prática escolar e a correspondente cultura escolar. Na intersecção dos espaços de experiência da vida prática familiar e da vida prática escolar, no interstício do "entre lugar" da família e da escola, em suma, é na vida prática cotidiana mediatizada pela cultura de massa é que se enraíza a vida prática juvenil onde se dá o processo de constituição das múltiplas *culturas juvenis de grupo* e as subjacentes *identidades juvenis individuais.*

QUADRO 8: O QUE GOSTA DE FAZER

O QUE GOSTA DE FAZER	**REFERÊNCIAS/23**
ESPORTES	16
OUVIR MÚSICA	13
ESTAR COM OS AMIGOS	11
SAIR PASSEAR	09
VER FILMES CINEMA	07
INTERNET; FACEBOOK; COMPUTADOR NAMORAR; ABRAÇAR; BEIJAR	06
DANÇAR; LER; TELEVISÃO; COMER ESTAR COM A FAMÍLIA	04
VIAJAR; IR À PRAIA	03
COMPRAR; TEATRO; RIR; DORMIR; CONHECER PESSOAS; ESCREVER	02
OUTROS	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

O tópico *projetos futuros* nos remete à competência de *orientação do futuro*, reporta aos *horizontes de expectativa* dos jovens alunos. O ser humano sempre tem metas que vão além do que é o caso, ou seja, constitui *intenções no tempo*; entretanto, logo o homem aprende que as coisas nunca acontecem exatamente como se intencionou, ou seja, rememoram e adquirem uma *experiência do tempo.* Dessa tensão entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* que engendra o *tempo histórico,* mais especificamente, da subjetivação das condições objetivas da vida prática familiar, escolar e produtiva, é que são configurados os *projetos futuros* constitutivos das múltiplas identidades juvenis.

A grande maioria das jovens alunas e alunos portugueses expressou a intenção de fazer um curso superior em uma faculdade ou universidade, com a predominância de escolha voltada para os cursos de Direito, Psicologia, Serviço Social, Educação Infantil, Comunicação

Social, Criminologia, História, Línguas Aplicadas, carreira militar, curso de mandarim, dentre outros. Os jovens portugueses manifestaram a intenção de dar continuidade e prolongar os seus estudos até o ensino superior, optando por cursos coerentes com o curso de Línguas e Humanidades que estavam realizando na escola secundária, e, de certo modo, cursos tradicionalmente frequentados em sua maioria pelo gênero feminino predominante na amostra de estudo. Trata-se de projetos futuros relacionados ao prolongamento da *vida prática escolar* até o ensino superior em cursos afins à área que estavam no ensino secundário.

Mais da metade dos jovens alunos manifestou a expectativa de casar, constituir família e ter filhos, inclusive um jovem aluno manifestou a intenção de "adotar uma criança". Alcançar e conquistar a "estabilidade", ter uma "boa casa", conviver com os "avós e amigos", ser "um orgulho para os meus pais" e "nunca ficar sozinha", constituem alguns dos projetos futuros desses jovens portugueses. Trata-se de projetos de futuro relacionados à *vida prática cotidiana,* mais especificamente *vida prática familiar.* Menos da metade dos alunos fez referências a emprego e carreira de uma forma genérica sem especificar profissões: arranjar trabalho e se sustentar; trabalhar em uma cidade grande e conseguir um bom emprego; "ganhar o próprio dinheiro" e tornar-se independente; almejar uma "carreira de topo" e uma "carreira brilhante de sucesso". Todos esses exemplos de projetos futuros dos jovens alunos remetem à categoria *vida prática produtiva,* o trabalho. Em síntese, os projetos futuros das jovens alunas e alunos, estão diretamente relacionados e parecem vislumbrar a reprodução, continuidade e possibilidade de ascensão social das atuais condições objetivas das respectivas vidas práticas escolar, produtiva e familiar, como partes orgânicas constitutivas da *vida prática cotidiana.* O projeto de futuro desse percentual de jovens alunos é tornarem-se os *herdeiros,* adultos ideais devidamente integrados, socializados e individualizados à sociedade: formar-se em curso superior, conseguir um bom emprego com um bom salário; casar-se, ter filhos, constituir um lar e uma família; e por fim, adquirir a casa própria, não necessariamente nessa ordem.

Entretanto, um pouco menos da metade da amostra manifestou intenções de realização futura em outras dimensões além dos interesses pragmáticos da vida prática escolar, produtiva e familiar; esses jovens alunos têm como horizonte de expectativa viajar, fazer intercâmbios e conhecer novas culturas, países e cidades, tais como, Nova York, Coréia do Sul, Londres, Índia e Suiça. Alguns poucos alunos manifestaram projetos relacionados à dimensão política e social da vida prática tais como voluntariado, trabalhar com crianças, "combater a exclusão social", "ajudar quem precisa", realizar uma campanha ambiental cultural, participar do parlamento de jovens, progredir na área política e entrar em um partido

político. Um terço dos alunos expressou expectativas de futuro relacionadas à dimensão estética-emocional com ênfase na valorização da subjetividade, identidade e autorealização: o projeto futuro é investir na formação pessoal, tornar-se uma pessoa melhor e "ser feliz". Outro terço da amostra manifestou não saber ou não ter projetos futuros: não pensou sobre o assunto, não tem planos para o futuro, vive como se fosse o último dia, pois "o futuro a Deus pertence", ou seja, jovens sem projetos futuros e ligados ao presente imediato. E por fim, alguns jovens expressaram um projeto de futuro mais pragmático e de curto prazo: concluir o curso secundário.

QUADRO 9: PROJETOS FUTUROS

PROJETOS FUTUROS: CATEGORIAS	REFERÊNCIAS/23
FACULDADE/UNIVERSIDADE	21
VIDA FAMILIAR	15
EMPREGO/CARREIRA	09
VIAJAR	09
TRABALHO SOCIAL E POLÍTICO	09
AUTOREALIZAÇÃO	07
NÃO SABE	07
CONCLUIR O SECUNDÁRIO	04
CONHECER CULTURAS	02

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

4.3.2 Gostos musicais & Aulas de história

Como já foi mencionado, o instrumento de investigação 2: *Gostos Musicais & Aulas de História* (APÊNDICE C), foi o primeiro a ser aplicado no dia 16 de janeiro e contou com cerca de uma aula para que os alunos respondessem as três perguntas em sala de aula e entregassem ao pesquisador. A amostra foi constituída de vinte e seis (26) alunos.

4.3.2.1 Significados da música na vida prática dos jovens

Nesse tópico apresentaremos as respostas dos jovens alunos à pergunta: "**Qual o significado da música da sua vida prática?**". Esse enunciado da pergunta do instrumento de investigação foi testado, aferido e afinado, e é diferente caso se perguntasse, "qual a importância da música na vida?" ou "para você, o que é música?", por exemplo. Primeiramente, o termo *significado* não é uma expressão simples, portanto, é uma palavra complexa, mas de uso corrente na linguagem cotidiana; *significado* remete à noção de *ideia,*

conteúdo e *pensamento*; reporta à operação de atribuição de significado da *interpretação histórica* e ao subjacente processo de constituição subjetiva da identidade histórica. O segundo termo, *música,* foi escolhido pela orientação para ampliar o cardápio de escolhas do universo musical juvenil, de modo a incluir a possibilidade de indicações de música clássica, folclórica, *jazz*, e outros gêneros de música instrumental, para citar alguns exemplos. Entretanto, partimos do pressuposto experiencial de que os jovens em geral, quando pensam a ideia de "música" estão se referindo especificamente à forma *canção popular,* ou seja, *letra e música.* E por fim, o uso de uma categoria também recorrente na comunicação diária, *vida prática,* mas que no caso da investigação, foi conceituada, apropriada e aplicada enquanto uma categoria histórica epistemológica estruturante da teia da nossa *tarrafa teórica.* Em síntese, *significado, música* e *vida,* ou, pensamento, linguagem e existência, ou no nosso caso, consciência histórica, narrativa histórica e vida prática, amalgamados em uma pergunta simples, complexa e instigante que resultou em respostas muito significativas. A codificação, categorização e tabulação das respostas dos alunos serão apresentadas em dois momentos: no primeiro momento, as relações entre *música* e *vida prática cotidiana*; na segunda parte as dimensões *cognitivas, estéticas* e *políticas,* mobilizadas pela música na vida prática dos jovens alunos portugueses.

Segundo as respostas escritas à pergunta sobre o significado da música na vida dos jovens, podemos verificar pela incidência de referências que *a música é muito importante, é parte fundamental e está muito presente na vida prática cotidiana dos jovens alunos*, totalidade concreta que distingue, articula e sintetiza os espaços da experiência da vida prática familiar, escolar e produtiva. A música é *muito importante* na vida prática cotidiana dos jovens alunos portugueses; eles gostam de ouvir música todos os dias, diariamente, e não passam um dia sem ouvir música:

> *A música é* ***muito importante*** [25] *no meu dia-a-dia.*(...) *Eu* ***ouço música todos os dias***.
> Marília [26], 17 anos;

> *a música tem um* (...) ***papel muito ativo*** *na minha vida.*
> José, 16 anos.

[25] Negritos não originais: trata-se de uma primeira leitura de identificação categorizadora a partir das três noções norteadoras: significado, música e vida.
[26] Nomes fictícios visando manter o anonimato e a privacidade dos jovens alunos pesquisados, segundo texto de apresentação. (APÊNDICA A).

A música constitui uma *parte fundamental* da vida prática cotidiana dos jovens alunos portugueses. A música é fundamental porque se faz presente no "*dia-a-dia*", constitui elemento essencial, significativo e indispensável para um melhor enfrentamento das carências de orientação da vida prática cotidiana; enquanto fundamento existencial, a música faz parte, é constitutiva e dá significado à vida:

Para mim a vida sem música não era vida. (...) *Eu acho que a música é* ***fundamental*** *na nossa vida, no nosso* ***dia-a-dia****.*

Helena, 16 anos;

O ***significado*** *da música na minha vida prática é* ***fundamental*** *para me acalmar, ajuda-me a estudar, a recordar certos momentos.*

Catarina, 17 anos;

A música *se faz presente* na vida prática cotidiana dos alunos portugueses. A partir das respostas escritas pelos sujeitos da investigação, e da síntese entre as noções de *presente-presença* e *presente-dimensão temporal,* é plausível afirmar: *a música se faz presente no tempo presente da vida prática cotidiana dos jovens alunos*:

Todos os dias ouço música* (...) *a música está sempre presente na minha vida*.* (...) ***Penso que ninguém passa um dia sem ouvir música, ela está presente em qualquer canto****.*

Juliana, 16 anos;

A música esta presente em todo o lado*, música é algo que nos* ***ajuda a viver****, e a* ***descontrair*** *na vida, mas não só,* ***na minha opinião*** *nos ajuda a viver.*

João, 18 anos;

A veiculação, divulgação e execução da música pelos meios de comunicação de massa, fazem com que a mercadoria estética seja disseminada "*todos os dias*", "*dia-a-dia*", "*diariamente*", "*em todo lado*", "*em qualquer canto*", e em toda parte. Os jovens alunos portugueses ouvem música em diversas situações, lugares e momentos: no transporte, antes de dormir, ao acordar, quando dança, no rádio, em família, na televisão, no telemóvel (telefone celular), no trabalho, em casa, com os amigos, na escola, na aula e no passeio. Traduzindo perspectivamente, a música está presente na totalidade concreta da vida prática cotidiana dos

jovens alunos, constituída pela intersecção dos espaços da experiência da vida prática familiar, escolar e produtiva. Apenas uma aluna, quase num tom de confissão e justificativa, afirmou que não tem por hábito ouvir música no seu "*dia-a-dia*", mas que reconhece a "*importância da música nos mais diversos momentos das nossas vidas*". Diversas referências feitas pelos alunos atestam a *presença* da música na vida prática juvenil.

(...) *está* ***presente*** *em quase todos os momentos do meu dia.* ***Quando acordo****, enquanto espero pelo* ***autocarro****,* ***antes de adormecer****.* (...) ***Divirto-me*** *sempre muito quando ouço música com os meus* ***amigos*** *e* ***familiares****, quando fazemos karaokê.*

Adriana, 16 anos;

Tenho musicas no ***telemóvel*** *e posso ouvir em todo o lado.* (...) *Nos ouvimos música em* ***todo o lado****: no* ***rádio****, na* ***televisão****,etc,* ***há sempre música****.*

Marília, 17 anos;

A música tem bastante importancia na minha vida devido ao ter o dom de me fazer ***relaxar****, pensar e ajudar-me a concentrar em* ***maior parte dos momentos da minha vida****.*

Pedro, 17 anos;

QUADRO 10: MÚSICA E VIDA PRÁTICA

MÚSICA E VIDA	REFERÊNCIAS/26
MUITO IMPORTANTE; PARTE FUNDAMENTAL; OUVE DIARIAMENTE	26
OUVE EM DIVERSAS SITUAÇÕES-MOMENTOS-TEMPOS	20
NÃO TEM O HÁBITO DE OUVIR DIARIAMENTE	01

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

A música mobiliza, evoca e expressa as subjacentes dimensões estética, cognitiva e política das múltiplas culturas juvenis mediadas pela cultura de massa. Essas três dimensões da *cultura comum*, enraízam-se na ancestralidade antropologicamente universal dos três modos da consciência humana: *sentimento, intelecto e vontade.* No caso da investigação, trata-se das dimensões estético-emocionais, cognitivo-racionais e político-identitárias da *cultura histórica primeira* dos jovens alunos*,* considerando a possibilidade da apropriação da música como fonte histórica e artefato da cultura histórica. Nessa perspectiva, intelecto, sentimento e vontade, e seus respectivos princípios de *verdade*, *beleza* e *poder*, constituem

um sistema de coordenadas que permite vislumbrar e explorar o campo das culturas juvenis e da subjacente *cultura histórica primeira* dos jovens alunos pesquisados. Para fins de análise, pretendemos isolar, separar e distinguir artificialmente as três dimensões originárias e indissociáveis dessa *cultura histórica primeira*, para depois subsumir na *interpretação histórica* que sintetiza as dimensões cognitiva (ciência), estética (arte) e argumentativa (política) na constituição histórica de sentido.

Os significados da música mobilizam as dimensões ***estética**, emocional e subjetiva* da cultura primeira dos jovens alunos portugueses. Segundo as *narrativas semiestruturadas* sobre o significado da música na vida prática, os jovens alunos afirmaram que a música expressa e evoca sentimentos e emoções: a música acalma, alegra e é um refúgio que consola nos momentos de tristeza; a música faz o jovem "*sentir-se bem*"; a música anima, motiva e emociona.

*Para mim, a música **acalma-me** e ajuda-me a **divertir** também*.
Carlota, 17 anos.

*Esteja eu em momentos de **stress**, em momentos de **alegria** ou não, a música está sempre presente na minha vida.*
Juliana, 16 anos.

*Para mim é uma fonte de inspiração ou por vezes um **refúgio da vida social**.*
Rafaela, 16 anos.

A música provoca um efeito de "*relaxamento*" diante das demandas, exigências e enfrentamentos da vida prática cotidiana, em seus constitutivos espaços da vida prática familiar, escolar e produtiva. Relaxamento pressupõe a ação de distensão diante de uma pressão: a música representa o *princípio do prazer* necessário, compensatório e atenuador do *princípio da realidade*; a dimensão estética e utópica da *arte como forma de interpretação de si, dos outros e do mundo* que vai além da facticidade das condições e circunstâncias da vida prática passada e presente.

*ajuda-me a **relaxar** e me **distrair** e **esquecer um pouco do quotidiano**. Ela ajuda-me a **libertar do stress do dia-a-dia**.*
Amália, 16 anos.

pode atuar como um ***relaxante natural*** *(...) um determinado gênero de música pode acalmar e* ***acalma-me, quando estamos nervosos, irritados****.*

Miguel, 16 anos.

a música é um meio onde as pessoas se podem ***"refugiar" para adquirir algum relaxamento****.*

Cecília, 16 anos.

A música faz parte da vida prática cotidiana dos jovens, e se faz presente nos respectivos espaços da experiência das atividades práticas de *entretenimento, lazer* e *diversão*, constitutivas das múltiplas identidades juvenis grupais e identidades juvenis individuais, no duplo processo de socialização e individualização: *socialização da juventude* e *juvenilização da sociedade*.

Particularmente eu ***toco guitarra*** *clássica (...) é para mim uma* ***descontração****."*

Angélica, 16 anos.

pode atuar como uma simples ***prática de lazer****.*

Miguel, 16 anos.

Divirto-me *sempre muito quando ouço música com os meus* ***amigos e familiares****, quando fazemos* ***karaokê****.*

Adriana, 16 anos;

Os significados da música na vida prática cotidiana mobilizam a *imaginação* e suscitam a *inspiração* de alguns poucos jovens portugueses. No caso específico da categoria *imaginação*, ela nos remete à distinção feita entre a *imaginação artística* e *imaginação histórica* no capítulo teórico acerca da *cultura histórica*: diferente da imaginação artística que se afasta da experiência, a imaginação histórica nunca rompe o vínculo com a experiência histórica.

pode atuar também como um ***incentivo ao trabalho****, no meu caso, as* ***músicas tipicamente históricas*** *atuam como* ***inspiração*** *e incentivo para continuar o* ***estudo*** *para* ***testes*** *e/ou* ***trabalhos****.*

Miguel, 16 anos

E tal como a leitura, ***desenvolve a nossa imaginação****, pois* ***viajamos sem sair do lugar****,* ***abstraindo-nos da nossa realidade****, que por vezes é* ***boa*** *e por outras é* ***má****.*

Dália, 16 anos.

QUADRO 11: DIMENSÃO ESTÉTICO-EMOCIONAL

DIMENSÃO ESTÉTICA-EMOCIONAL	**REFERÊNCIAS/26**
EXPRESSA-EVOCA SENTIMENTOS-EMOÇÕES	30
RELAXAMENTO	12
ENTRETENIMENTO	09
IMAGINAÇÃO/INSPIRAÇÃO	04

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

A audição, recepção e subjetivação da música mobilizam as dimensões *cognitivas*, *racionais* e *experienciais* da cultura primeira dos jovens alunos portugueses e adentram o espaço e campo específico da cultura escolar. Segundo as narrativas escritas pelos alunos, a música ajuda a pensar, raciocinar e refletir; a música mobiliza a rememoração de experiências do passado e evoca a associação entre músicas e momentos significativos. A música se faz presente, contribui e facilita os processos de escolarização; a música é um poderoso instrumento, meio e ferramenta que ajuda os jovens a encarar e esquecer os problemas e vicissitudes das situações da vida prática cotidiana. A música ajuda a pensar, refletir e a tomar decisões na vida prática cotidiana; *a música mobiliza a dimensão cognitiva da cultura primeira dos jovens alunos*, diretamente relacionada ao plano das ideias, pensamento e consciência:

A música tem bastante importancia na minha vida (...) *Ajuda-me imenso a* ***pensar*** *e a* ***refletir*** *sobre* ***situações da vida diária****.*

Pedro, 17 anos;

*O que mais me **fascina** na música é que muitas vezes nós identificamo-nos com as letras e **ajudar nos a refletir e tomar decisões**.*

Adriana, 16 anos.

***A música transmite ideias** sobre determinados aspectos (...) considero-a uma **via de comunicação**.*

Dália, 16 anos.

A música mobiliza os processos de rememoração, recordação e lembranças das experiências do passado. A associação rememorativa entre determinadas músicas e situações específicas do passado é operacionalizada pela dimensão cognitiva, entretanto, esse processo de significação é substancialmente mediado por aspectos afetivos, emocionais e identitários:

***lembra-nos** certos momentos da nossa vida, porque há sempre alguma **música que nos faz voltar no tempo**, ou **porque marcou** a nossa **infância**, ou porque marcou uma **viagem**, etc.*

Angélica, 16 anos.

***Significa recordações, histórias, pessoas e sentimentos**. (...) Usufruo-a em vários momentos (...) partilho **fases** e* instantes *que vou vivendo.*

Daniela, 16 anos.

*Ela faz parte da minha vida **desde que eu era criança**, pois **meus pais estavam sempre com o rádio ligado nas alturas**. Mas **a medida que crescemos, nós mudamos os nossos gostos**.*

Carlota, 17 anos.

A música se faz presente, ajuda e facilita a *vida prática escolar.* Um jovem aluno português se antecipa às próximas perguntas e adentra no campo da *cultura histórica primeira,* ao identificar "*músicas históricas*" como fonte de inspiração para os trabalhos da cultura escolar. E por fim, a música orienta, significa e constitui uma poderosa "via de comunicação" que ajuda os jovens alunos a encarar e esquecer os problemas e vicissitudes das situações da vida prática cotidiana:

*Em **termos escolares** é uma forma de **saber mais coisas** ou curiosidades que por vezes só estam presentes em **letras de músicas**.*

Rafaela, 16 anos.

*Quando estou a fazer um **trabalho para a escola**, tenho que estar a ouvir música, porque assim **fico mais concentrada**.*

Manoela, 16 anos.

*gosto de ouvir música todos os dias, e acho importante para o dia-a-dia, pois **fico com melhor disposição para encarar os problemas**.*

Lívia, 16 anos;

QUADRO 12: DIMENSÃO COGNITIVA E RACIONAL

DIMENSÃO COGNITIVA-RACIONAL	REFERÊNCIAS/26
AJUDA A PENSAR-REFLETIR	09
MOBILIZA A REMEMORAÇÃO; ASSOCIAÇÃO MÚSICA-MOMENTOS	09
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	07
ESQUECER/ENCARAR PROBLEMAS	04

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

A música mobiliza a *dimensão política-pragmática* da cultura primeira de um terço dos jovens da amostra portuguesa. Na perspectiva da investigação, essa dimensão está associada à operação de sentido da *orientação histórica* que constitui a intersubjetividade resultante das inter-relações entre identidade e alteridade nos processos de socialização e individualização: *socialização da juventude* e *juvenilização da sociedade*. A dimensão política dos significados da música na vida prática cotidiana dos jovens alunos nos remete à categoria histórica epistemológica ponto de chegada da *identidade histórica,* que quer dizer *autointerpretação e interpretação recíproca de sujeitos em situações de interação social*. Identificação significa que algo tem a ver, diz respeito, interessa e motiva, move e comove o sujeito que se identifica:

A música ajuda-me a transportar-me para dentro do meu próprio ser** e a **conhecer-me melhor** e a ter **maior capacidade de argumentação** (...) a **música é uma parte de mim** pois ouço **músicas que de algum modo se identificam comigo** (...) **a partir da música

***podemos perceber e conhecer um pouco da personalidade de uma pessoa**, e os seus **gostos** e **o seu carácter** (...).*

Angélica, 16 anos.

***Penso** que o **gosto pela música** é algo que está **intrínseco em mim**, algo que não posso dispensar do **meu quotidiano** e que é **necessário para eu ser feliz**. (...) responsável por **influenciar** muitas das **decisões que tomo**.*

Filipa, 16 anos;

*qualquer pessoa pode **adotar um estilo ou gênero musical** que goste mais de modo a **"fugir" à rotina** do seu dia-a-dia e descontrair.*

Andrea, 16 anos.

QUADRO 13: DIMENSÃO POLÍTICA E IDENTITÁRIA

DIMENSÃO POLÍTICA-IDENTITÁRIA	REFERÊNCIAS/26
CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES E ALTERIDADES	07

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Conforme ressalva feita, separamos e categorizamos analítica e artificialmente, as dimensões estética, cognitiva e política dos enunciados linguísticos dos jovens alunos acerca dos significados da música na vida prática cotidiana. As *narrativas semiestruturadas* foram desconstruídas e fragmentadas em função das categorias de análise e do processo de codificação, categorização e tabulação dos enunciados escritos pelos jovens. Todavia, na instância de verificação do conteúdo e forma dos enunciados escritos pelos jovens alunos, podemos observar que as respectivas dimensões cognitiva, estética e política dos significados da música na vida prática dos jovens alunos manifestam-se objetivamente de forma mesclada, híbrida e misturada na unidade das *narrativas semiestruturadas*. A música mobiliza as dimensões estéticas, cognitivas e políticas da cultura primeira e da vida prática cotidiana dos jovens alunos portugueses, antecipando relações específicas com a cultura escolar e a cultura histórica escolar.

*A música **transmite-nos** imensas **ideias**, **estados de espírito**, **emoções**.*

Claudia, 16 anos.

no sentido que ***me acalma****,* ***me anima****,* ***me revolta****,* ***me faz pensar*** *e/ou* ***refletir*** *ou até* ***me ajuda*** *consoante o momento e sentido de* ***humor*** *da altura.*

Andrea, 16 anos.

Eu adoro música*, e esta é capaz de* ***reproduzir com exatidão aquilo que estou a sentir****. (...)* ***expressam o que estou a sentir*** *e* ***reconforta-me****. A música tem o poder de me* ***consolar****, fazer* ***rir****, fazer* ***chorar****,* ***lembrar****,* ***refletir****,* ***emocionar-me*** *e está presente na minha vida. (...) a música* ***aquece a alma*** *e* ***alivia a mente****.*

Angélica, 16 anos.

4.3.2.2 Gostos musicais dos jovens: gêneros, cantores e grupos

A partir das respostas escritas pelos jovens alunos portugueses à pergunta "**Quais são os seus gostos musicais: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas?**", apresentamos os resultados da extração, codificação e categorização das informações prestadas pelos jovens acerca dos seus gostos musicais. Esta pergunta foi testada, aferida e afinada e tem a intenção consciente de investigar *os gostos musicais dos jovens alunos como ponto de partida significativo para a aprendizagem histórica a partir da canção popular*. Esta pergunta intenciona também comprovar empiricamente na pesquisa qualitativa, o pressuposto de que para os jovens alunos portugueses e brasileiros, "música" quer dizer, significa, refere-se especificamente à forma "canção", ou seja, *letra e música mediatizada*, logo, *canção popular fonográfica*. Pretende-se circunscrever a reflexão sobre a formação dos gostos musicais dos jovens alunos no *entre lugar* dos processos de socialização e individualização juvenil, enraizados nos processos de *socialização da juventude* por meio da cultura de massa da indústria cultural e da cultura escolar da educação formal, e da *juvenilização da sociedade* por meio do refluxo assimétrico das influências das *culturas juvenis* sobre a sociedade, a escola e a cultura de massa.

Os dados e informações obtidos na categorização das fontes narrativas corroboram os resultados de estudos anteriores: *o gênero de canção popular de maior preferência dos jovens alunos investigados com média de idade em torno dos dezessete anos de idade é o* ***rock***; seguido dos gêneros *pop*, *reggae*, fado, música portuguesa, *hip-hop*, dentre outros.

Na perspectiva da investigação, o *rock* constitui o gênero de canção popular que os jovens alunos do ensino médio mais se identificam, gostam e ouvem, logo, pode constituir um

ponto de partida significativo para os processos de ensino e aprendizagem histórica, a partir da canção popular. O *rock* constitui uma mercadoria estética da cultura de massa da indústria cultural; o *rock* é um artefato da cultura ocidental, o *rock* é um produto da sociedade capitalista contemporânea.

QUADRO 14: GOSTOS MUSICAIS: GÊNEROS MUSICAIS

GÊNEROS	REFERÊNCIAS/26
ROCK	12
POP	11
REGGAE	08
FADO	07
MÚSICA PORTUGUESA; HIP-HOP	06
MÚSICA CLÁSSICA; JAZZ; RAP; MÚSICA ELETRÔNICA	02
MÚSICA INTERNACIONAL; ROMÂNTICA K-POP; R&B	01

FONTE: Gostos musicais & Aulas de História: acervo do pesquisador (2012).

Em uma análise geral do quadro, podemos verificar algumas tendências, diretrizes e nuances. Em ordem decrescente de referências, os gêneros musicais de preferência dos jovens alunos portugueses são o *rock*, *pop, reggae,* fado, música portuguesa, *hip-hop,* música clássica, *jazz*, *rap*, música eletrônica, música internacional, romântica, *k-pop* e *R&B*. Grosso modo, metade dos jovens da amostra fizeram referências ao *rock, pop* e *reggae* como gêneros musicais preferidos dos seus gostos musicais; trata-se do predomínio da música estrangeira de tradição anglo-norte-americana, cultura de massa veiculada pelos meios de comunicação monopolizados pela indústria cultural e seu tentáculo específico da indústria fonográfica. Essas constatações nos remetem novamente ao capítulo teórico relacionado à canção popular em suas relações com a indústria fonográfica cultural. Vimos que as megacorporações transnacionais da indústria do disco instaladas nos países periféricos da globalização ocidentalizadora, ao mesmo tempo em que veiculam os produtos musicais das matrizes metropolitanas, se apropriam da produção musical local transformando em sucesso de vendas a música de artistas nacionais que representam grande porcentagem dos lucros da indústria fonográfica. Nesse sentido, cerca de um terço dos alunos fizeram referência ao "fado", a "música portuguesa" e o *hip hop português,* que muitas vezes consistem em uma espécie de apropriação nacional dos gêneros musicais de tradição anglo-americana, tais como o *rock, reggae, hip hop, rap,* dentre outros gêneros híbridos. Apenas duas referências cada à "música clássica", "música eletrônica" e o *jazz*, músicas predominantemente instrumentais sem *palavra cantada,* evidenciam uma pequena presença de gêneros distintos da canção popular de massa no gosto musical das jovens alunas e alunos portugueses, prognosticada na

elaboração do enunciado das perguntas acerca do significado da música na vida prática e dos gostos musicais dos jovens alunos portugueses. Canção é mais que música, pois a engloba; *canção popular fonográfica* é *letra e música mediatizada*.

Nesse sentido, tão significativa quanto à presença da música na vida prática cotidiana dos jovens, relevante é a presença mediatizada dos astros da música *pop* internacional, na subjetivação das múltiplas culturas e identidades juvenis.

QUADRO 15: GOSTOS MUSICAIS: CANTORES, COMPOSITORES E GRUPOS.

CANTOR; COMPOSITOR; GRUPOS;	**REFERÊNCIAS/26**
ADELE	12
BEYONCE	07
BOB MARLEY; CHUTOS E PONTAPÉS	06
COLD PLAY	05
RIHANA; NATIRUTS; 30 SECONDS TO MARS; BEATLES; JOHN LENON	04
JOÃO PEDRO PAIS; BRUNO MARS; MARISA	03
MAROON 5; MY CHEMICAL ROMANCE; LINKIN PARK; SYSTEM OF DOWN; RUI VELOSO; ALBARASIE; DEALEMA; FLORENCE AND MACHINE; RADIOHEAD; THE GIFT; GORILLAZ; MUSE; SKRILEX	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Analisando o quadro podemos verificar o predomínio desses *astros da música pop,* da atualidade e de outras épocas, que permanecem atualizados pela veiculação, reiteração e estandartização da *música de sucesso,* como se isso fosse um simples resultado do gosto, escolha e desejo do público ouvinte: Adele, Beyonce, Bob Marley, Cold Play, Rihana, Beatles, representam esses ícones da cultura de massa da indústria cultural. Tais compositores, cantores e grupos de preferência coincidem em sua classificação de gênero musical de referência, com o predomínio dos gêneros verificados na tabela anterior: *rock, pop, reggae, rap* e *hip-hop*, dentre outros. Também em relação ao tópico anterior, quanto à questão da apropriação das filiais das transnacionais fonográficas da produção musical do país em que se instalam, podemos verificar referências a cantores, compositores e grupos de Portugal, tais como Chutos e Pontapés, João Pedro Pais, Marisa, Rui Veloso, The Gift, que podem representar os gêneros híbridos resultantes da "aportuguesação" de gêneros musicais de tradição anglo-americana, como o *rock, pop* e o *reggae*, por exemplo. Cabe destacar a presença de referências a uma banda de reggae brasileira, Natiruts, que desfruta de reconhecimento no gosto musical dos jovens portugueses, e que também representa essa hibridização musical que funde o global com o local, característica marcante do processo de

mundialização da cultura de massa. E por fim, consideramos superficialmente a diversidade de nomes de compositores, cantores, grupos e bandas que tiveram apenas uma referência cada, mas que remete à multiplicidade, diversidade e segmentação de gêneros e subgêneros de canção popular fonográfica que estão diretamente relacionadas com a constituição das múltiplas culturas juvenis grupais e as subjacentes identidades juvenis individuais.

4.3.2.3 Usos da música em aulas de história segundo a concepção dos jovens

Trata-se da terceira pergunta do instrumento de investigação *Gostos musicais & Aulas de história*: **"Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?"**. No instrumento de pesquisa em questão, primeiro perguntamos aos jovens alunos sobre o significado da música em suas vidas práticas; em seguida sobre os seus gostos musicais e os respectivos cantores e grupos de preferência; e por fim, perguntamos sobre a possibilidade de usos da música em aulas de história: se pode ser usada, que conteúdos, justificativas, finalidades e métodos são propostos, segundo as respostas escritas pelos jovens. Em uma transição gradual, progressiva e intencional, orientamos as perguntas do instrumento de investigação no sentido que vai da vida prática cotidiana, que inclui a vida prática escolar, para adentrar no campo específico da *cultura histórica escolar*. No aspecto formal e empírico, em primeira instância, os jovens alunos responderam as perguntas da investigação em situação de aprendizagem histórica no âmbito da vida prática escolar e da respectiva *cultura histórica escolar* de uma aula de história; no caso da terceira questão, afunila-se da forma da vida prática para o conteúdo da consciência histórica: tratou-se de estimular os jovens alunos a refletirem e expressarem as suas concepções acerca dos usos da música em aulas de história, o que os remete inexorável e inconscientemente a adentrar no campo específico da ciência especializada.

"**Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?**" Quando se pergunta *o que ensinar* (conteúdo) e *como ensinar* (metodologia) o foco está no professor, portanto, no ensino; quando se pergunta *por que aprender* (justificativa) e *para que aprender* (finalidade), por sua vez, o foco está na aprendizagem, portanto, no aluno. Na verdade, as perguntas sobre os conteúdos, metodologias, justificativas e finalidades do ensino e aprendizagem histórica, podem ser formuladas tanto do ponto de vista do professor que ensina, portanto, do ensino, quanto do ponto de vista do aluno que aprende, logo, da aprendizagem: o que aprender? Como aprender? Por que aprender? Para que aprender? Pois é justamente nessa perspectiva da

aprendizagem histórica focada no ponto de vista do jovem aluno aprendiz, que se enquadra essa investigação.

Nessa perspectiva focada no ponto de vista do aluno, as quatro questões fundamentais da didática da história foram adequadas à especificidade e complexidade dos usos da música em aulas de história e formuladas aos sujeitos investigados. Na perspectiva geral do ensino de história, "o conteúdo fornece as condições, a metodologia propicia os procedimentos e os valores articulam, coordenam e orientam conteúdo e metodologia para o horizonte, para o sentido do vôo." (SILVEIRA, 2001, p. 69). Na perspectiva da investigação acerca da aprendizagem histórica a partir da canção popular, adotamos como ponto de partida os seguintes pressupostos prospectivos: o *que ensinar,* ou seja, o "conteúdo" consiste nos *conceitos históricos substantivos*, *categorias históricas epistemológicas* e *categorias históricas gerais* expressas e comunicadas nas letras e músicas das canções apropriadas, selecionadas e escolhidas; o *como ensinar*, ou seja, a *metodologia do ensino de história* consiste nos processos de ensino e aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas e escrituras de protonarrativas da canção, em suma, aprendizagem histórica a partir da leitura histórica da canção, ou em outras palavras, *interpretação histórica*; o *por que,* ou seja, a justificativa, significado e relevância do uso da canção no ensino e aprendizagem histórica reside na premissa epistemológica de que a canção popular pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica de jovens alunos; e por fim, o *para que,* ou seja, a finalidade do uso da música em aulas de história coincide com a finalidade última do ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica: a constituição, formação e progressão da consciência histórica e a subjacente consolidação da identidade histórica juvenil de jovens alunos do ensino médio. Relacionando à perspectiva ruseniana das três dimensões da aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica, o "conteúdo" é a *experiência histórica do passado*; a "metodologia" é a *interpretação histórica do presente*; a "justificativa" e "finalidade" são as carências e funções de orientação temporal da vida prática atual, com vistas à *orientação histórica do futuro*; e para concluir, o "valor" é a constituição, estabilização e consolidação da *identidade histórica juvenil.* Pois é justamente à luz dessas respostas teóricas antecipadas como ponto de partida e referência é que analisamos as respostas dos alunos à pergunta histórica em questão.

"**Você acha que a música pode ser usada em aulas de História?**"**.** A ampla maioria da amostra de jovens alunos portugueses respondeu que *sim*, a música pode e "*deve*" ser usada em aulas de história; apenas um aluno não respondeu de forma objetiva e direta a

pergunta, mas nenhum aluno argumentou contra. Logo, *a música pode ser usada em aulas de história* segundo a opinião dos jovens alunos portugueses: um aluno achou "*muito interessante essa ideia"*; outros afirmaram com uma *certeza insegura*, "*claro que sim*", e outros com uma *incerteza segura*, "*de certa forma sim"*.

> ***na minha opinião**, a música **deve ser usada nas aulas de história***
> Rafaela, 16 anos.

Em relação à pergunta "**Que músicas?**", a maior parte dos jovens alunos expressou em suas respostas escritas que a música a ser usada em aulas de História deve estar relacionada a *matérias*, *temáticas* e *conteúdos históricos,* além de hinos, guerras e revoluções. Poucos alunos responderam que qualquer música pode ser usada em aulas de história, ainda assim, desde que relacionada à "história", e apenas dois alunos manifestaram a expectativa de utilizar músicas advindas do gosto musical dos jovens em questão:

> *músicas **relacionadas com o tema que estamos a estudar**, **músicas da época** e do local.*
> Manoela, 16 anos;

> ***músicas relacionadas com uma determinada época histórica** ou que abordem **temas históricos** que estejam **a ser selecionados**.*
> Cláudia, 16 anos;

> ***tudo que envolva história pode ser explorada numa aula de história**.*
> Juliana, 16 anos;

Alguns alunos se afastaram um pouco da normatização do currículo de história a ser desenvolvido, no sentido de uma ampliação de horizontes de perspectivas tais como: a vontade de conhecer "*nossa história*" e a "*história da humanidade*"; a abordagem da época histórica de emergência da música em suas condições de criação e os correspondentes *períodos*, *épocas* e *tempos históricos* "*retratados*" na música, ou como bem sintetizou uma jovem aluna portuguesa de 16 anos de idade, *"músicas da época histórica*, *músicas com história*"; e por fim, músicas que relatam "*tempos históricos*", mas que estão diretamente vinculadas à crítica e interpretação da vida prática atual.

Músicas que ***nos dê a conhecer fases da nossa história e da história da humanidade.***

Daniela, 16 anos;

músicas que tenham passado em algum ***período da história*** *de algum* ***país*** *ou região.*

Manoel, 16 anos;

músicas que ***relatam tempos históricos*** *ou são uma* ***crítica à política*** *e* ***situação actual no nosso país****.*

Lívia, 16 anos;

Cinco jovens fizeram referências ao uso de músicas relacionadas a *hinos nacionais*, *marchas militares*, *guerras* e *revoluções*, provavelmente por influência do trabalho realizado anteriormente pela professora Elisa Domingues envolvendo esses gêneros musicais no contexto histórico das revoluções liberais européias do século XIX, conforme relato de experiência da própria colega. Marcha militar, hino nacional, assim como a ópera e outras formas possíveis constituídas de *música e letra* não são consideradas e classificadas como *canção popular* pelo fato de também serem constituídas de *música e letra*: nem tudo que tem música e letra é canção popular. Canção popular fonográfica é uma forma musical própria constituída de *letra e música mediatizada*; canção popular fonográfica constitui uma forma e conteúdo sintetizados em uma unidade característica de diversos gêneros, estilos e segmentos em que emerge o *rock* como gênero musical da canção popular fonográfica e *signo juvenil geracional* com a qual mais se identificam os jovens alunos portugueses.

como exemplo adjacente à matéria que está sendo lecionada, por exemplo, ***hinos de revolução****,* ***marchas de guerra****.*

Miguel, 16 anos;

músicas que sejam ***alusivas a batalhas****, a* ***datas históricas*** *importantes.*

Juliana, 16 anos;

o tipo de música pode ir desde os típicos ***hinos dos respectivos países*** *até as músicas utilizadas nos* ***acontecimentos históricos*** *mais importantes.*

Cecília, 16 anos.

Quatro alunos argumentaram que toda e qualquer música pode ser usada em aulas de história, *desde que* esteja diretamente relacionada à "história". De fato, todo e qualquer tipo de música pode ser apropriado como fonte histórica para a aprendizagem histórica porque constitui em si evidência histórica de um processo concreto ocorrido no tempo. Nesse sentido, hinos nacionais, marchas militares, músicas revolucionárias, ópera e demais formas de música e letra distintas da canção popular, podem ser apropriadas como fonte histórica para a aprendizagem histórica; entretanto, ressalta-se que tais formas musicais não fazem parte do gosto musical dos jovens alunos condicionado pela cultura de massa da indústria fonográfica cultural. Segundo a jovem aluna Carlota de 16 anos de idade: "*mas também depende do tipo de música, se for uma* ***musica tipo ópera ou algo assim****, não sei se chamaria a atenção, pois* ***a maioria dos alunos não iria gostar***".

Por outro lado, a apropriação da canção popular como fonte histórica que a transmuta em *fonte canção*, a formulação da pergunta histórica que delimita a seleção da *canção de trabalho,* depende do que se queira fazer na prática, do conceito histórico ou categoria histórica delimitados, dos métodos de ensino que se pretenda utilizar, e das finalidades almejadas. Todavia, como ponto de partida para a aprendizagem histórica a partir da canção popular, sugere-se que sejam apropriadas canções que a princípio tematizem "história", ou seja, *conceitos históricos substantivos*, *categorias históricas epistemológicas* e *categorias históricas gerais* que transmutam a canção popular em *fonte histórica*, logo, em *fonte canção* selecionada como *canção de trabalho.* Na perspectiva da investigação, a *fonte canção* pode ser trabalhada não apenas quando se "encaixa" no desenvolvimento do conteúdo curricular, mas como um ponto de partida e de chegada para aprendizagens históricas significativas do ponto de vista do aluno.

todas as músicas *podem servir* ***desde que transmitam*** *algum* ***conhecimento sobre a história.***

João, 18 anos;

todas as músicas *que falem e* ***abordem o contexto de matérias que damos.***

Pedro, 17 anos;

qualquer música *que se* ***adeque ao tema*** *e ao* ***século que estamos a estudar****.*

Açucena, 18 anos;

Apenas um jovem aluno fez referência ao uso da música em aulas de história a partir do gosto musical dos jovens com vista ao aumento da motivação e interesse, concepção do ponto de vista da investigação que naquele momento da escrita era antecipada pelo jovem aluno que vislumbrou a possibilidade de aprendizagem histórica a partir da canção popular advinda dos gostos musicais dos jovens alunos:

No entanto ***acho bem os alunos mostrarem algumas músicas*** *com vista a* ***aumentar a sua motivação*** *e* ***desempenho****.*

José, 16 anos.

Em linhas gerais, os alunos indiciaram à sua maneira as dimensões e potencialidades cognitivas, estéticas e políticas da música no ensino de história, pois segundo os enunciados linguísticos das suas narrativas escritas, a música "*relata*", "*retrata*" e "*descreve*", portanto, é narrativa; a música "*fala*" e "*conta*" histórias que dizem respeito ao ser humano; a música "é uma via" que "*transmite*" e "*transporta*" ideias, conceitos e significados entre os seres humanos; e por fim, a música "*reflete*", "*exprime*" e "*demonstra*" a objetividade da vida prática cotidiana.

QUADRO 16: MÚSICAS QUE PODEM SER USADAS EM AULAS DE HISTÓRIA

QUE MÚSICAS?	REFERÊNCIAS/26
RELACIONADAS À "HISTÓRIA"	16
TEMÁTICAS HISTÓRICAS	07
MATÉRIA-CONTEÚDO	06
HINOS, GUERRAS, REVOLUÇÕES	05
TODO TIPO DE MÚSICA DESDE QUE RELACIONADO COM A HISTÓRIA	04
GOSTO MUSICAL DOS ALUNOS	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Em relação à pergunta "**Por que**" usar a música em aulas de história, um pouco menos da metade dos jovens alunos e alunas justificaram a relevância de tal uso argumentando que a música desperta o *interesse*, a *atenção* e a *motivação* tornando as aulas mais divertidas, descontraídas, dinâmicas e cativantes, pois os jovens passam a maior parte do tempo a ouvir música; um pouco menos de um terço da amostra de alunos não respondeu de forma objetiva e identificável a questão. Em ordem decrescente de incidência de referências, a música pode e deve ser usada em aulas de história porque configura um "método de ensino e aprendizagem" inovador que se apropria da música como fonte histórica para facilitar a

aprendizagem histórica; apenas dois alunos se referiram à afinidade e o gosto musical dos jovens pela música e somente uma aluna manifestou uma concepção mais elaborada e, à sua maneira, articulou em sua narrativa uma tripla abordagem histórica da música: a história *da* música; a história *na* música; e a música *na* história. A música desperta o *interesse*, mobiliza a *atenção* e aumenta a *motivação* porque a maioria dos jovens alunos gosta de música. Partindo do pressuposto de que *só interessa o que motiva,* e *só motiva o que interessa*, analisemos os enunciados linguísticos da consciência histórica originária dos jovens alunos portugueses:

é algo foram do comum em aulas de história, *mas é algo que poderia* ***dinamizar as aulas****, tentando assim* ***captar os interesses e atenção dos alunos****.*

Maria, 17 anos;

seria uma boa maneira de ***cativar alguns alunos para a história****, pois* ***a história pode ser uma disciplina muito entediante para alguns****, mas se esta envolve-se a musica* ***talvez cativasse mais****.*

João, 18 anos;

porque é uma forma de ***captar as atenções dos alunos para a matéria.***

Cláudia, 16 anos;

A música facilita a aprendizagem histórica, pois faz parte do universo dos sujeitos escolares e assim desperta o interesse, ajuda a compreender a "*matéria*" e a melhorar o desempenho nas notas das avaliações, amplia o conhecimento e favorece a interação entre os jovens alunos:

pois assim ia ***facilitar a aprendizagem****, visto que* ***os jovens passam a maioria do tempo a ouvir música****; a música ia facilitar a aprendizagem, mas também trazer* ***o interesse dos alunos****.*

Carlota, 17 anos;

porque podem ***ajudar a compreender as situações das ações históricas*** *e a* ***melhorar as notas nos testes****.*

Miguel, 16 anos;

A música é muito importante e com ela podemos perceber várias coisas, ***podemos aprender imenso e dar a conhecer aos nossos colegas****.*

Manoela, 16 anos;

A música configura um "*método de aprendizagem*", uma "*tática de ensino*", "*uma nova técnica*", uma forma de mudar, inovar e tornar as aulas de História mais instigantes, enfim, uma "*didática*" da história, pois a maioria dos jovens alunos gosta de música e a "*música histórica*" pode ajudar na compreensão e "*interiorização*" da matéria em questão e possibilitar o aumento da cultura em geral. Apesar das interessantes perspectivas metodológicas propostas pelos alunos, podemos observar que a música é meramente concebida como um recurso, um meio, um pretexto para o *conteúdo histórico do currículo disciplinar* a ser desenvolvido pelo professor de história:

acho que se utilizasemos esse tipos de músicas, era mais um ***método de aprendizagem*** *para os alunos, e era* ***motivante****, visto que todos,* ***a maioria dos alunos gosta de musica****. A* ***música histórica*** *dava nos a* ***entender mais sobre a matéria em questão*** *e ajudava nos imenso na nossa* ***cultura****.*

Helena, 16 anos;

é um ***método*** *e/ou uma* ***tática de ensino****,* ***facilita a interiorização*** *por parte dos alunos, da* ***matéria*** *e* ***ajuda na compreensão*** *para além de* ***aumentar a cultura geral*** *de qualquer um dos ouvintes, obviamente.*

Andrea, 16 anos;

acho que se usar-nos esse ***método de utilizar musica nas aulas*** *pode-nos ajudar bastante a* ***compreendermos melhor a matéria****.*

Amália, 16 anos;

Apenas três jovens alunas justificaram o uso da música na aula de história porque ela pode ser apropriada como *fonte histórica*: "*quase todas as músicas contam uma história*" e configuram um "*material de exploração*"; a música é um "*veículo de informação*" que fornece "*dados, informações e indicadores*" sobre a conjuntura econômica, social, política e cultural de um determinado "*povo*" situado no tempo e no espaço; e por fim, as "*letras*" das

músicas, ou seja, a canção popular pode expressar e remeter a determinados "*fatos históricos*" nem sempre compreensíveis por parte dos jovens alunos:

reparemos que ***a música pode contar uma história****, aliás se analisarmos com cuidado,* ***quase todas as músicas contam uma história****.* ***As músicas são material de exploração****.*

Juliana, 16 anos;

visto que ***a música funciona*** *muitas vezes, para não dizer sempre, como um* ***veículo de informação****, penso que nos podem* ***fornecer dados e informações*** *importantes sobre a conjetura de um determinado* ***espaço****, num determinado período de* tempo*. Se a música* ***transporta uma mensagem,*** *transporta certamente e* ***reflete a cultura de um povo****,* ***reflete a situação política****,* ***econômica, e/ou social****, o que nos fornece* ***dados e indicadores*** *sobre esse povo,* ***compreendendo-se assim a História situada no espaço e no tempo****.*

Filipa, 16 anos;

porque poderá haver ***letras que relembrem****, por exemplo,* ***fatos históricos*** (...) *porque, por vezes,* ***nós alunos ouvi-mos uma música e não sabemos o significado de sua letra.***

Angélica, 16 anos;

Segundo alguns jovens portugueses, o uso da música em aulas de História aumenta a cultura, mobiliza atenção e concentração, e torna as aulas "*mais leves*", interessantes, descontraídas, divertidas, relaxadas, visto que *a maioria dos jovens passa a maior parte do tempo a ouvir música*:

assim as ***aulas ficariam mais interessantes e divertidas****, e os alunos também ficam com*
uma ***ideia do tipo de música frequente na altura****, as aulas assim também serão* ***mais relaxadas****.*

Marília, 17 anos;

*de forma a tornar o **ambiente da sala "mais leve"** e de forma que os alunos ganhem coragem para **estarem atentos**.*

Miguel, 16 anos;

*pois assim ia **facilitar a aprendizagem**, visto que **os jovens passam a maioria do tempo a ouvirem música**;*

Carlota, 17 anos;

E por fim, uma aluna portuguesa em especial, manifestou a concepção de uma tripla abordagem histórica da canção que ressalta tais aspectos cognitivos: a historicidade das condições de criação e produção fonográfica da canção; a temática histórica expressa na forma e conteúdo da letra e música da canção; e os significados, efeitos e funções da canção na vida prática cultural da qual emergiu e foi recepcionada pelos seus destinatários (AZAMBUJA, 2007), em suma, a história *da* música, a história *na* música e a música *na história*. A jovem aluna portuguesa de 16 anos de idade propõe à sua maneira, a tripla abordagem de leitura histórica da canção desenvolvida no mestrado em literatura:

***Cada música é composta, cantada e ouvida num determinado tempo histórico**. Essa mesma música irá **refletir ideias/ideais** desse mesmo tempo histórico e **a forma como o público reage a essa música tem também de ser entendida no seu contexto histórico**. Não podemos ainda esquecer que a música mais do que uma causa foi muitas vezes, uma consequência. Em alguns momentos a música, através das suas **mensagens** ou simplesmente **marcando pela diferença** uma **transição para novos ideais** e novas realidades **mudando a própria história**.*

Marina, 16 anos;

QUADRO 17: JUSTIFICATIVAS DO USO DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA

POR QUÊ?	REFERÊNCIAS/26
DESPERTA INTERESSE, ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO	09
NÃO CONSTA RESPOSTA	07
FACILITA A APRENDIZAGEM	06
"MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM"	04
MÚSICA COMO FONTE HISTÓRICA	03
AUMENTA A CULTURA	03
AULAS MAIS DESCONTRAÍDAS	03
JOVEM GOSTA DE MÚSICA	02

HISTÓRIA *DA* MÚSICA; HISTÓRIA *NA* MÚSICA; MÚSICA *NA* HISTÓRIA	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história: acervo do pesquisador (2012).

Em relação à pergunta "**Para que**" usar a música em aulas de história, dez jovens alunos não responderam de forma identificável a questão; um pouco menos da metade da amostra de alunos escreveram que a finalidade dos usos da música em aulas de história, é a ampliação do *conhecimento histórico* e da *cultura* em geral; um terço relacionou o *para que* usar música em aulas, com termos e expressões que identificamos como categorias epistemológicas específicas da história, tais como, *empatia histórica, fonte histórica* e *interpretação histórica;* seis alunos afirmaram que a música ajuda a despertar o *interesse, atenção e motivação*, tornando as aulas mais *divertidas, descontraídas e dinâmicas*; e apenas dois alunos constataram o caráter inovador das abordagens do uso da música no ensino e aprendizagem histórica.

Segundo as respostas escritas dos jovens, a música deve ser usada nas aulas de história para ampliação dos conteúdos experienciais do conhecimento histórico. A finalidade da música é a aquisição de conhecimentos "*acerca do que se passou e se passa no mundo*", *compreender a forma como a música transmite os conhecimentos históricos*, compreender "realmente" a música em si e as formas como ela influencia a vida prática cotidiana. A música serve como um apoio para aprender e compreender "*História situada no espaço e no tempo*", em suma, a finalidade do uso da música é a aprendizagem histórica, o que coincide parcialmente com o ponto de vista da investigação:

para que desta forma, possamos ***adquirir conhecimentos acerca do que se passou e se passa no mundo*** *e de que* ***forma a música nos transmite esses conhecimentos*** (...) *Com a finalidade de* ***entendermos realmente a música*** *e a* ***forma de como ela exerce nas nossas vidas****.*

Daniela, 16 anos;

compreendendo-se assim a História situada no espaço e no tempo*.*

Filipa, 16 anos;

para aprendermos*, neste caso* ***História****.*

Dália, 16 anos;

O uso da música em aulas de história possibilita a ampliação e alargamento da "*cultura geral*" e do conhecimento de "*outros povos*", de acordo com as narrativas semiestruturadas dos jovens portugueses; na perspectiva da investigação, a finalidade da aprendizagem histórica a partir da canção popular também é a aquisição e ampliação de conteúdos experienciais dos jovens alunos através da atribuição de significados próprios ao conhecimento histórico escolarizado:

e de ***ajuda*** *para* ***entenderem o conteúdo****, e tem como finalidade o* ***alargamento da cultura*** *e* ***conhecimento dos alunos*** *para a melhoria* ***do seu próprio conhecimento****.*

Cláudia, 16 anos;

podem ser usadas para ***conhecimento dos alunos*** *afim de ficarmos com um* ***conhecimento mais abrangido****. Algumas músicas também são uma* ***via de conhecer outros povos e culturas*** *ou* ***religião****, que penso que* ***deve-nos ser mostrado****.*

Lívia, 16 anos;

Alguns alunos portugueses fizeram referências a termos e expressões que nomeamos na investigação como *categorias históricas epistemológicas* específicas da ciência especializada da história, tais como, *empatia histórica, fonte histórica* e *interpretação histórica.* A música tem a finalidade de transmitir "*alguns sentimentos acerca da época*" que possibilitem uma melhor compreensão do período histórico ensinado; a partir da audição da música e leitura da letra da música os alunos podem imaginar e compreender o que as pessoas sentiam a época, pois a música enquanto fonte histórica tem a finalidade de expressar uma determinada época histórica. Toda essa reflexão nos remete em especial à categoria epistemológica *empatia histórica* processada no capítulo de revisão de literatura a partir do constructo de Brodbeck (2009). Em suma, *empatia histórica* é a competência de interpretação cognitiva, emocional e argumentativa das intencionalidades subjetivas da ação concreta objetiva de sujeitos históricos do passado e do presente. Segundo a professora Isabel Barca, *empatia histórica* é a competência histórica que procura "saber entender – ou procurar entender – o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços." (2005, p. 16). Nessa linha de raciocínio, *empatia histórica* nos precipita a desembocar na perspectiva ruseniana de *identidade histórica*: interpretação recíproca de sujeitos em interação social como chance de reconhecimento da singularidade de si mesmo na alteridade do outro através da abertura à participação de todos por meio do argumento comunicacional, racional e

consensual. Por fim, tudo acaba por desaguar o rio do pensamento no mar da interpretação da experiência humana no tempo:

isto para que ***conheçamos melhor a época estudada, a música desperta sentimentos que nem toda a arte desperta,*** *e* ***ao ouvirmos as músicas e conhecermos as letras podemos imaginar o sentimento que eles sentiam***.

Açucena, 18 anos;

isto podia fazer com que os ***alunos compreendessem o que as pessoas sentiam na época devido a todos acontecimentos*** *que aconteciam.*

Cecília, 16 anos.

penso que é um bom exercício que permite o ***desenvolvimento de capacidades intelectuais*** *porque exige esse* ***esforço de interpretar a mensagem***.

Filipa, 16 anos.

Um quinto da amostra de alunos escreveu que a música serve para despertar o interesse, mobilizar a atenção e aumentar a motivação dos jovens alunos; a finalidade é tornar as aulas de história mais chamativas, dinâmicas, descontraídas, divertidas, lúdicas e criativas, através de novas abordagens, modos e formas inovadoras de interpretação dos conteúdos históricos. Um jovem aluno vislumbrou ao seu modo as dimensões cognitivas, estéticas e políticas das finalidades do uso da música em aulas de história: aprendizagem lúdica e motivação ao agir intencional.

a música pode ser usada ***para tornar mais chamativa a aula*** (...) *para que de uma* ***forma mais "divertida" abordarmos*** *e* ***interpretarmos*** *a* ***matéria***.

Pedro, 17 anos;

e acho que além de ***aprendermos a dar matéria de outra forma****, os alunos iriam ficar* ***mais motivados*** *e a* ***perceber melhor***.

Helena, 16 anos;

***para tentar transmitir alguma mensagem**, **para** de um certo modo **motivar as pessoas a agir de uma certa forma** (...) **aprender melhor** aquela matéria e **de uma forma mais lúdica**.*

Manoel, 16 anos;

QUADRO 18: FINALIDADES DO USO DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA

PARA QUE?	REFERÊNCIAS/26
NÃO CONSTA RESPOSTA	10
CONHECIMENTO HISTÓRICO	08
AMPLIAÇÃO DA CULTURA	04
EMPATIA HISTÓRICA	03
INTERESSE/ATENÇÃO/MOTIVAÇÃO	03
AULAS DESCONTRAÍDAS/DIVERTIDAS	03
NOVAS ABORDAGENS	02
FONTE HISTÓRICA	02
INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Aqui se faz necessária uma comparação pontual entre as respostas dos alunos ao "por que" e o "para que" usar a música em aulas de história, pois elas tendem a confundirem-se e desse modo a repetirem-se as mesmas respostas em perguntas diferentes. Cotejando as tabelas *justificativas* e *finalidades*, podemos verificar que as respostas escritas pelos jovens alunos são relativamente semelhantes, com exceção de uma inversão no número de incidência de referências e alguns desvios significativos da regularidade como as noções de *empatia histórica, fonte histórica* e *interpretação histórica.* Nesse sentido, é empiricamente plausível vislumbrarmos a seguinte situação hipotética: o professor pergunta *por que* usar música em aulas de história e o aluno responde, *porque desperta o interesse, atenção e motivação*; em seguida o professor pergunta *para que* usar música em aulas de história e o aluno prontamente responde, *para despertar o interesse, atenção e motivação*. Nesse caso hipotético, mas fundamentado empiricamente, por influência da *cultura histórica escolar*, a música é concebida como um recurso didático, um meio de transporte, uma "*via de comunicação*" para despertar o interesse, a atenção e a motivação dos jovens alunos pelo conteúdo histórico, ou seja, a música serve como um pretexto, um estímulo motivacional, um artifício estético para conduzir à matéria do conteúdo histórico a ser desenvolvido.

Em relação ao **"Como"** usar a música em aulas de história, ou seja, quanto à *metodologia de ensino e aprendizagem de história a partir da canção popular,* segundo as respostas escritas pelos jovens alunos portugueses, um pouco mais de um terço da amostra

propôs operacionalizar a audição das músicas em sala de aula e que o professor deverá escolher as músicas a serem trabalhadas; outro terço dos alunos fez referência específica à *letra* e à *música*, evidenciando mais uma vez a premissa de que para os jovens alunos, música significa canção, ou seja, letra e música. Um terço da amostra sinalizou uma proposta de abordagem que estabeleça relações entre "*música*" e "*história*", na perspectiva de mobilizar os alunos para a interpretação de significados históricos a partir da audição da música, enfim, propostas metodológicas de usos da música como recurso didático e fonte histórica, que de certa forma vislumbram, antecipam e se alinhavam ao ponto de vista da investigação. Tais alunos focaram sua abordagem nas relações entre a audição da música e a leitura da letra da canção em sala de aula, bem como os instrumentos musicais utilizados e os meios de reprodução do áudio da canção. Seis alunos não responderam a questão. Cabe ressaltar que esta pergunta, assim como a referente ao conteúdo, não constituem perguntas atribuídas aos alunos formularem na perspectiva da cultura histórica escolar tradicional, pois dizem respeito ao professor, portanto o foco está no ensino. Recorrente na vida prática professoral são as pertinentes perguntas feitas pelos alunos e nem sempre devida e prontamente respondidas pelo professor de história e que foram assumidas nessa investigação: para que serve "história"? Por que estudar um passado que já não existe mais? O que isso tem a ver comigo? A partir dessas reflexões é que analisamos os métodos de usos da música em aulas de história, propostos a partir das respostas escritas pelas jovens alunas e alunos:

podia ser utilizada de ***várias formas didáticas****, atravéz* ***da letra ou apenas da música.***

Isabel, 16 anos;

uma forma de ***mostrar as músicas****, seria* ***passá-las na aula****, seja por* ***cd****, ou mesmo na* ***internet****, e com a* ***ajuda de algumas imagens*** *conseguiremos* ***aprofundar nosso conhecimento****.*

Açucena, 18 anos;

Este ***estudo da música*** *pode ser feito através da* ***audição da música*** *e* ***estudo da sua respetiva letra/mensagem*** *e/ou até dos* ***instrumentos utilizados para criar a música (beat)****.*

Andrea, 16 anos;

Um quinto dos alunos fez referências específicas a um dos três elementos fundantes da canção popular fonográfica: *letra e música mediatizada.* A categoria histórica construída no capítulo teórico referente à especificidade, complexidade e unicidade do conceito de *canção popular,* serve de baliza de orientação para analisarmos as propostas de relações entre *letra e música*, feitas pelos jovens alunos, que ora sugerem o estudo da música e da letra de forma conjunta no processo de atribuição de significados, ora propõem a abordagem da letra ou da música de forma isolada. No ponto de vista da investigação, canção popular fonográfica é um complexo de complexos constituído de letra, música, *performance* vocal e instrumental, mediatizadas por suportes técnicos, tecnológicos e mercadológicos de produção, reprodução, recepção e consumo de artefatos musicais. É nessa perspectiva da totalidade diversa da canção que devemos ler e analisar os enunciados linguísticos das narrativas escritas pelos jovens portugueses:

*se a **letra** for importante, acho que podia ser **analisada em conjunto com a turma**, em que **todos diziam suas ideias e opiniões**.*

Rafaela, 16 anos;

*podia ser utilizada de várias formas didáticas, **atravéz da letra ou apenas da música.***

Isabel, 16 anos;

Outro quinto da amostra de alunos, ao responder à pergunta sobre *como* usar a música em aulas de história, procurou relacionar "*música*" e "*história*" ampliando as perspectivas de abordagem para além da mera temática histórica expressa *na* música, no sentido de contemplar a história *da* música, ou seja, a historicidade das condições de criação e produção da música, a música *de* época e a música *da* época; e por fim, a música *na* história e os seus efeitos duradouros sobre vida prática cultural de uma determinada sociedade histórica. Por outro lado, continuam a manifestar uma amarra com o conteúdo histórico curricular que disciplinariza o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem histórica:

*as músicas, neste caso, **relacionadas com factos históricos** podem ser usados, por exemplo, no **contexto de alguma matéria que se aborda na aula**.*

Angélica, 16 anos;

e tentarmos ***perceber o impacto que essas músicas tiveram e têm*** *em determinada região e* ***de que forma influenciou os seus habitantes****.*

Filipa, 16 anos;

nas aulas podemos ouvir ***músicas relacionadas com o tema que estamos a estudar****,* ***músicas da época*** *e do local* (...) *podemos fazer* ***trabalhos relacionados com a música****.*

Manoela, 16 anos;

É possível distinguir os métodos de usos da canção em aulas de história propostos pelos jovens alunos a partir da manifestação da concepção de apropriação da música, ou seja, enquanto *recurso didático* ou como *fonte histórica.* Na perspectiva da investigação, a distinção se dá mediante a compreensão de que a música enquanto recurso didático funciona como um mero veículo estético desprovido de significado próprio, que apenas transporta, vivifica e conduz à finalidade última de cumprir o percurso da pista de corrida do conteúdo histórico curricular. Nessa perspectiva de distinção dos usos da música enquanto *recurso didático* e *fonte histórica,* é que devemos analisar as propostas de metodologia de ensino de história a partir da música, escritas pelos jovens alunos portugueses:

quando estamos a dar a matéria deviamos ***usar a música como um auxiliar****, para também* ***relaxar*** *e* ***atrair a atenção das pessoas*** *para aquilo o que estão a* ***ver ou ouvir****.*

Carlota, 17 anos;

aliás, ***nas nossas aulas de historia já é habitual usarmos músicas como forma de fontes*** *para* ***explorarmos durante a aula****. A partir de uma música pode* ***retirar-se aspectos/características*** *fundamentais para* ***compreensão de um tema histórico****.*

Juliana, 16 anos;

o professor traga em CDs *ou na* ***internet****.*

Pedro, 17 anos.

Na perspectiva da música como fonte histórica para a aprendizagem histórica, apenas duas jovens alunas portuguesas fizeram referência à metodologia em que se alinha esta investigação: a finalidade primeira e última da aprendizagem histórica é a aquisição da competência de atribuição de significados às experiências do passado em relação à

constituição de sentidos de orientação da vida prática atual e futura, ou em outras palavras, a intepretação da experiência da mudança humana no tempo.

Se forem ***portadoras de uma mensagem política*** *é bom para tentarmos* ***descodificar o significado*** *de algumas* ***expressões políticas.***

Filipa, 16 anos;

e tentarmos ***ouvir uma música*** *relacionada com uma mesma matéria* ***e interpretá-la****, ou seja,* ***perceber o significado da letra e enquadrá-la num tema histórico****.*

Angélica, 16 anos;

QUADRO 19: MÉTODOS DE USO DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA

COMO?	REFERÊNCIAS/26
AUDIÇÃO NA AULA	07
NÃO CONSTA RESPOSTA	06
RELAÇÕES LETRA E MÚSICA	05
RELAÇÕES MÚSICA E HISTÓRIA	05
RECURSO DIDÁTICO; FONTE HISTÓRICA	03
INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADOS	02
PROFESSOR ESCOLHE AS MÚSICAS	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

4.3.3 Aula-audição: leituras, escutas, defesas e seleção da música de trabalho

Conforme instrução do instrumento de investigação 3: *Aula Audição* (APÊNDICE D), no primeiro encontro do dia 16 de janeiro foi solicitado aos alunos algumas "tarefas para o próximo encontro", uma *tarefa de casa* a ser apresentada nas aulas do dia 18 e 20 de janeiro. O instrumento de investigação trata-se da *Aula-audição*: formação de duplas de trabalho por parte dos alunos; escolha conjunta de uma música que, na opinião dos alunos, pode ser usada em "aulas de História"; apresentação da música escolhida para a turma por meio da distribuição de letra impressa e da respectiva audição, e subsequente defesa da música escolhida argumentando o "por quê?" e o "para que?" usar essa determinada música em uma aula de história. De fato, as aulas dos encontros dos dias 18 e 20 de janeiro foram integralmente utilizadas para a operacionalização da estratégia de investigação: a apresentação, audição e defesa das treze (13) músicas escolhidas pelas duplas de jovens

alunos e a subsequente votação para a escolha das três mais votadas e a seleção de uma *música de trabalho* pelo pesquisador.

As defesas orais das músicas escolhidas pelas duplas de alunos foram gravadas, transcritas e fazem parte do acervo do pesquisador. As narrativas orais de defesas das músicas escolhidas pelas duplas de alunos foram registradas por meio de um gravador digital disponibilizado pelo professor-pesquisador; após rápida explicação sobre o funcionamento do aparelho, solicitou-se aos alunos que segurassem o gravador ao responderem as perguntas do instrumento de investigação e repetidas pelo investigador: "por que usar essa música em uma aula de História? Para que usar essa música em uma aula de História?". Podemos rememorar que essas perguntas já tinham sido feitas individualmente na forma escrita na terceira questão do instrumento de investigação anterior, *Gostos musicais & Aulas de história*, juntamente com as perguntas do "que músicas" (conteúdo) e "como" (metodologia) que, em primeira instância, dizem respeito ao ensino e ao professor. No entanto, nesse momento da investigação tratava-se de focar nas perguntas que, em primeira instância, dizem respeito à aprendizagem, logo, aos jovens alunos: *por que* e *para que* aprender História a partir da canção popular?

Com as instruções do instrumento de investigação *aula-audição* os alunos realizaram a *tarefa de* casa: encontraram-se para conversar sobre o trabalho; trocaram impressões, indicações e sugestões de possíveis músicas; pesquisaram, encontraram e ouviram a música à luz das perguntas; provavelmente algumas duplas pesquisaram na *internet* informações completares para fundamentar a defesa da justificativa e finalidade da música escolhida; e por fim, dividiram as tarefas de responder oralmente na *aula-audição* as perguntas do *por que* e *para que*[27].

Em sua maioria, os alunos reproduziram o áudio das canções selecionadas através de procura realizada no momento da apresentação no computador conectado à *internet* que fazia parte dos equipamentos pertencentes à moderna e aparelhada sala de aula da referida *Escola Secundária Portuguesa.* Algumas duplas ao procurarem na *internet* a música selecionada,

[27] Esta pesquisa não pretende adentrar na questão específica da *voz* e a *vocalidade* das narrativas orais dos jovens alunos e os correspondentes pressupostos metodológicos da *história oral*; nosso foco são as leituras, escutas e escrituras de *protonarrativas da canção*. No caso específico da investigação, o desafio consistiu em encontrar uma forma de registrar o processo de escolha, defesa e seleção de uma música de trabalho por parte dos alunos durante a *aula-audição*; a técnica de gravação digital das narrativas orais dos jovens alunos foi incorporada à investigação com certo improviso pragmático por força das condições e circunstâncias objetivas dos desdobramentos da pesquisa, todavia, abrem uma senda perspectiva instigante e desafiadora para futuras pesquisas no campo da Educação Histórica: as *narrativas históricas orais* dos jovens alunos.

reproduziram *vídeo-clipe*[28], ou seja, imagem e som, que por vezes apresentavam legendas traduzidas.

A maioria das duplas forneceu aos colegas e professores uma cópia impressa da letra da música selecionada, devidamente traduzida quando se tratava de canção anglo-americana, e também em sua maioria projetaram a letra na tela do aparelho multimídia; algumas poucas duplas não forneceram a letra impressa da música selecionada ao professor e demais colegas conforme solicitado. Algumas duplas portavam em suas mãos textos, rascunhos e esquemas que foram acessados durante as defesas orais das músicas escolhidas, o que evidencia a probabilidade de realização de pesquisas complementarem na *internet* e o esforço de formatação de respostas às perguntas feitas a partir da música escolhida: "**Por que usar essa música em uma aula de História? Para que usar essa música em uma aula de História?".**

As treze (13) canções escolhidas, ouvidas e defendidas pelos alunos foram as seguintes por ordem de apresentação na Aula-audição dos dias 18 e 20 de janeiro de 2012: *Fora da Lei,* de Bezegol; *Earth Song,* de Michael Jackson; *Conquistador,* de Da Vinci; *Imagine,* de John Lenon; *Viva la Vida,* de Cold Play; *Wind of Change,* de Scorpions, *Grândola Vila Morena,* de Zeca Afonso; *Buffalo Soldier,* de Bob Marley; *Silver and Gold,* do U2; *We Are The World,* de Michael Jackson; *Portugal Sulrreal,* de Dealema; *Quero liberdade já,* Barrako; e *This is War,* de 30 Second to Mars[29]. As treze (13) "músicas" selecionadas corroboram o pressuposto de que quando o jovem é solicitado a escolher uma música, ele entende, refere-se e escolhe especificamente à *forma canção,* ou seja, letra e música mediatizada, logo, *canção popular fonográfica*. Para os jovens alunos portugueses música significa o mesmo que canção popular. Por hora, nossa intenção é apresentar a codificação, categorização e tabulação das respostas orais dos jovens alunos às perguntas repetidamente feitas pelo pesquisador para as duplas de alunos, após a audição junto à turma da música escolhida e apresentada.

A canção que abriu os trabalhos da *aula-audição* foi *Fora da Lei,* de Bezegol, apresentada e defendida pela dupla de jovens alunas Andrea e Cláudia. Após a audição da

---

[28] *Vídeo-clip* não constitui objeto desta investigação; a associação da imagem à canção introduz todo um novo campo de experiências e percepção que torna ainda mais complexa a acoplagem de letra, música e imagem. No entanto, faz parte das recentes técnicas, tecnologias e aparatos de reprodução de som e imagem manipulados pelos jovens em sua vida prática cotidiana e foi dessa forma que eles operacionalizaram a reprodução do áudio das músicas escolhidas pelas duplas de jovens alunos.

[29] A maioria das canções que emergiram das aulas-audição estava disponível no site http://youtube.com/ quando das suas realizações. Não foram disponibilizados os *links* originais neste trabalho porque a dinâmica do site em questão não possui um sistema de postagem centralizado, o que permite a inclusão ou exclusão de publicações. Pesquisando por meio da inserção do nome da canção e de seus respectivos compositores, intérpretes e grupos, é possível acessá-las caso ainda estejam publicadas.

primeira canção, o professor-pesquisador também deu início ao seu trabalho de apenas e somente formular as duas perguntas repetidas como um mantra após a audição das canções escolhidas pelas duplas de alunos: "por que usar essa música em uma aula de História? Para que usar essa música em uma aula de História?".

Fora da Lei, do M´C e *rapper* português Bezegol, canção que transita nos gêneros musicais do *rap, hip-hop* e *reggae,* foi justificada pela dupla de jovens alunas *porque* "*trata da sociedade atual, especialmente dos problemas econômicos que Portugal enfrenta, e o povo português enfrenta nessa altura*"; já a finalidade da música é "*salientar a crise que estamos a viver em Portugal e salientar os sentimentos do tal povo português* (...)", além de algumas breves descrições de partes da letra da música relacionadas a essa situação: "Andam-no a tentar enganar / aldrabar a roubar, eu sei. / Será que nos vamos aguentar / ou virar uns fora da lei?". Em suma, a canção pode ser usada por que remete à situação da atual crise econômica portuguesa e a finalidade é evidenciar essa crise e os seus efeitos sobre o sentimento do povo português.

Em *Earth Song,* uma canção *pop* do astro e ídolo norte-americano Michael Jackson, uma jovem aluna justificou a escolha por se tratar de uma "canção" (a única que usou o termo específico) bastante conhecida e que faz parte do seu gosto musical; no entanto, se embasou diante da possibilidade de a maior parte dos alunos não estabelecerem relações entre "*a letra da música com a história*"; constata que "*a maioria dos alunos quando ouvem falar de história* (*...) só pensam, só associam a política e a arte e as guerras*", e defende a questão ambiental como uma temática histórica ao estabelecer relações entre os "*desastres ambientais*" e as consequências para a economia, agricultura e a população, portanto, para a "história". Em suma, "Canção da Terra" pode ser usada em uma aula de história *porque* se trata de uma música conhecida e que faz parte do gosto musical das jovens alunas, além de defender a inclusão da temática ambiental quando os jovens ouvirem "falar de história". A jovem aluna Daniela, por sua vez, argumentou que a finalidade de terem escolhido tal música deve-se "*precisamente pela mensagem que esta música passa*", pelo processo de conscientização e reflexão mobilizado pela música no "*expectador que ouve essa música*". A canção, segunda a opinião da jovem aluna, faz uma série de perguntas e questões ("O que aconteceu com todas as coisas / Que tu disses-te que iríamos ganhar?") que levam o ouvinte a refletir e se conscientizar diante dos problemas ambientais relacionados ao passado, presente e futuro das gerações:

levam de fato a refletir sobre aquilo que estamos a fazer, e que um ***passado*** *já feito, e que se nós realmente nos importamos com esses dados acontecimentos e que cada vez mais nos* ***prejudicam e que irão prejudicar*** *se, realmente o homem até lá não conseguir uma* (...) *consciência verdadeira do grande problema que irá ser* ***não só hoje, mas daqui pra frente****, não só para as nossas vidas, mas também para vidas futuras, para* ***gerações futuras*** *que vão haver.*

Daniela, 16 anos;

Em síntese, a finalidade do uso da canção de Michael Jackson, segundo inferências da jovem, é transmitir uma mensagem que provoque um processo de reflexão e conscientização em relação aos problemas ambientais em suas relações temporais: refletir sobre as experiências do passado, conscientizar-se e agir no tempo presente para tentar reverter tal situação no futuro.

Na canção popular intitulada *Conquistador,* do grupo *pop* português da década de 1980, Da Vinci, a dupla de jovens alunas justificou o uso de tal música *porque* acham que ela "*enaltece a história de Portugal, mas não só por essa razão, mas também porque tem conceitos* [inaudível] *da história*", e cuja finalidade é possibilitar "*um outro meio de aprendizagem"* que possibilite extrapolar além dos limites restritos ao uso limitado do livro didático e assim "*alargar os horizontes*" em busca de *"novas experiências*". Por fim, a música serve *para* "*falar de Portugal e como Portugal já foi, os feitos que fez*", e assim fazer uma "*reflexão sobre a crise que nos encontramos e que temos que ganhar força para conseguirmos ultrapassar essa crise*"; a música mobiliza a reflexão sobre as relações entre passado e presente da sociedade portuguesa. Segundo um fragmento da letra da música: "Já fui ao Brasil / Praia e Bissau / Angola Moçambique / Ai, fui até o Timor / Já fui um conquistador". Nesse sentido, todas as "*descobertas, as conquistas, todos os feitos*" da história portuguesa, podem e devem servir de referência para vida prática atual, de modo que o povo português continue a ser, segundo narrativa oral da jovem aluna, "*o povo que éramos, que fomos e que não temos sido*". Em resumo, a canção *pop* portuguesa *Conquistador*, pode ser usada *porque* enaltece a História de Portugal e remete a conceitos históricos como os *Descobrimentos* ou *Grandes Navegações*; a finalidade é possibilitar outra forma de aprendizagem histórica a partir das inferências atribuídas à música e assim suscitar a reflexão sobre a atual crise econômica portuguesa: rememorar as experiências e conquistas do passado com vista à aquisição de força motivacional no presente para superar a atual situação de crise.

Imagine, a célebre *balada* do cantor e compositor inglês fundador dos Beatles - banda de *rock* ícone da cultura ocidental - John Lennon, foi justificada pela aluna Marina que provocou risos nos colegas ao pronunciar o nome do compositor inglês em uma forma aportuguesada: "*João Lenon*". A jovem aluna falou sobre os dois critérios utilizados para a escolha da música: "*porque tinha que ser uma música que gostássemos e que tivesse história por trás*"; ela infere que a "*música corresponde aos movimentos hippie da década de sessenta*" e defende o estudo do movimento "*para poder explorar em uma aula de história*". Já sua colega de dupla, não respondeu diretamente a pergunta feita sobre o *para que* usar essa música, mas vislumbrou, provavelmente resultado de pesquisa feita durante a realização da tarefa, uma série de desdobramentos possíveis do conteúdo histórico *Movimento hippie* que de fato é expandido para uma abordagem contextualizadora da década de 1960: contracultura, amor livre, Guerra Fria, Guerra do Vietnã, movimento feminista, movimentos pelos direitos civis e a revolução sexual. Segundo narrativas orais das jovens alunas gravadas na *aula-audição,* a canção popular *Imagine* pode ser usada em uma aula de História *porque* constitui uma música que faz parte do gosto musical dos jovens alunos e tem "*história por trás*", ou seja, remete ao "conceito histórico" *Movimento Hippie*, e cuja finalidade é constituir um conteúdo gerador de outras temáticas históricas relacionadas à década de 1960.

Em *Viva la Vida,* da banda inglesa de *rock alternativo* surgida no final da década de 1990, Cold Play, a jovem aluna Maria justificou em sua resposta oral a escolha de tal canção: "*é uma música que nos leva para uma época medieval* (...) *Esta música tem palavras-chave como inimigo, castelos, espadas, escudos, cavalaria romana, campo estrangeiro, povo, tudo que nos leva à época medieval*". Na inferência da aluna "*palavras-chave"* como castelo, espada, escudo, cavalaria romana, remetem ao período medieval; na perspectiva da investigação, *categorias históricas gerais* que reportam à *conceitos históricos substantivos.* Sua colega de dupla, Açucena, respondeu a pergunta do *para que* usar a música escolhida, de uma forma vaga, acanhada, confusa e demonstrando sinais de nervosismo; mas enfim, com algumas interrupções respondeu que a finalidade da música é servir como uma "*lição de vida*" que mostra que "*não podemos viver esta vida sozinhos*" (...) "*até porque o povo que eram os nossos antepassados foram refletem em nós hoje em dia com a força e coragem que tiveram*". Em suma, o *rock* da banda inglesa Cold Play escolhido pela dupla de jovens alunas, pode ser usado em uma aula de História *porque* remete ao período da "Época Medieval" e a finalidade é transmitir uma "lição de vida", ou seja, uma mensagem que possa ser aplicada na vida prática: *Viva la vida*!

A canção *Wind of Change,* da banda de *hard rock* alemã da década de 1970, Scorpions, foi escolhida, apresentada e defendida pela dupla formada pela jovem aluna Cecília e pelo jovem aluno Miguel. A jovem justificou a escolha da música "*porque o vocalista dessa banda, Colins May, inspirou-se na mudança que ocorreu em toda a Europa, devido a Guerra Fria e que terminou a União Soviética e a queda do muro de Berlim*". A partir dessa inferência a jovem aluna, provavelmente subsidiada em pesquisa realizada na *internet* em decorrência da tarefa da aula-audição, desdobra o conteúdo gerador mobilizando informações referentes às reformas econômicas e políticas encaminhadas pelo o último governante da União Soviética: "*Gorbachev procurou novas formas para conduzir a economia soviética; para além disso, Gorbachev libertou opositores do regime, fez com que os problemas passassem a ser discutidos publicamente pela população do país* (...)". Já o jovem aluno Miguel, fez a si mesmo a pergunta do *para que,* mas a princípio respondeu o *por que*: "*Para que usar então essa música numa aula de História? **Porque** tem um motivo primeiro porque uma banda canta para passar uma mensagem, nesse caso uma mensagem de paz e de uma esperança para as crianças que estão sonhando, como dizia a própria letra*". Segundo o jovem a música transmite uma mensagem de paz e serve para "*trabalhar a história da Alemanha no período do muro de Berlim, sua queda da Guerra Fria*", portanto, conclui o jovem, "*o fim principal desta música é, através de uma aula de História, contextualizá-la e de uma certa forma dar mais ânimo de estudo aos alunos.*" Sintetizando, segundo as inferências e narrativas orais da jovem aluna e do jovem aluno, o *hard rock* "Ventos da Mudança" do Scorpions, pode ser usado *porque* remete ao conteúdo histórico "*Guerra Fria*" e a finalidade é desdobrar e contextualizar esse conteúdo em relação à música específica, transmitir a mensagem de paz da música e motivar os alunos à aprendizagem histórica.

Grândola Vila Morena, "canção de intervenção" portuguesa de Zeca Afonso, foi apresentada e defendida pela dupla de jovens alunos Manoel e José. Manoel respondeu que a dupla escolheu tal música "*porque é uma música presente na história de Portugal, 25 de abril, da queda da ditadura em Portugal que os militares tomaram o regime*", argumentando na sequência que a música servia na ocasião dos acontecimentos históricos para "*alentar o povo*", para ajudá-los a resistir à ditadura. O jovem aluno José também iniciou a sua fala fazendo a si mesmo a pergunta da tarefa, porém respondeu primeiramente um "porque":

Para que? Primeiro ***porque*** *achamos que usar essa música nas aulas de história vai aumentar a motivação dos alunos e assim melhorar o seu desempenho e* ***porque*** *a aula vai se tornar mais dinâmica e essa é uma estratégia que podemos vir a adotar*.

José, 17 anos;

E por fim, argumenta que a época atual da sociedade portuguesa configura uma "*época em que é preciso fazer mais e melhor*" e defende projetos que renovem nos jovens um "*espírito de revolução, para que eles percebam que as coisas não estão bem e que isso tem que mudar e que essa mudança deve começar por eles, então foi por isso que escolhemos essa música"*. Resumindo, segundo os jovens alunos Manoel e José, a "canção de intervenção" do cantor e compositor português Zeca Afonso, pode ser usada em uma aula de história *porque* "enaltece a História de Portugal" e remete à revolução do "*25 de Abril*", e pode ainda servir para despertar o interesse, atenção e motivação dos alunos tornando assim as aulas mais dinâmicas no sentido de estimular o "espírito de revolução", participação política e mudança por parte dos jovens.

Buffalo Soldier, reggae music do ícone jamaicano, Bob Marley, foi defendida pela dupla Manoela e Rita, sendo que cada uma respondeu as respectivas perguntas. Manoela justificou o "*por que*" da escolha da música pela maneira como Bob Marley canta e que "*transmite-nos sempre* algo". Segundo inferência e provável pesquisa realizada pela jovem aluna, *Buffalo Soldier* remete a um regimento da cavalaria do exército dos Estados Unidos constituído por afro-americanos que combateram na Guerra Civil Americana e na Primeira Guerra Mundial. Nesta música, há um fragmento da letra da música que diz: "Havia um soldado Buffalo / No coração da América / Roubado da África, trazido para América / Lutando na chegada, lutando pela sobrevivência", que reporta ao tema do "tráfico negreiro" e a escravização africana na América do Norte de uma forma estética, crítica e política. Segundo narrativa oral da jovem registrada na *aula-audição*, "*Bob Marley comparou a sua vida de luta por sobrevivência com a luta que esses soldados faziam*". Por sua vez, a aluna Rita respondeu que a finalidade do uso da música é "*para nós ficarmos a conhecer melhor o surgimento do regimento da cavalaria dos Estados Unidos, mais propriamente dos soldados búfalos*", ou seja, a música serve para remeter ao conteúdo acerca dos "Soldados Búfalos", um regime da cavalaria do exército dos Estados Unidos formado por afro-americanos que Bob Marley tematizou em sua canção. Em síntese, a canção popular do rei do *reggae* Bob Marley, pode ser apropriada *porque* remete ao conteúdo histórico sobre os "Soldados Búfalos" e serve *para* conhecer mais sobre esse regimento da cavalaria do exército dos

Estados Unidos. Em outras palavras, a justificativa do uso da música é porque ela remete ao conteúdo histórico, a sua finalidade é dar a conhecer melhor tal conteúdo histórico.

Silver and Gold, canção popular da superbanda de *rock* irlandesa surgida na década de 1980, U2, foi a música escolhida pela dupla de jovens alunas Angélica e Filipa. Angélica apresentou o nome do disco que trás a canção e o ano de lançamento (1987) e em seguida justificou a escolha da música: "*porque ela fala de um período negro da história que não queremos que volte a repetir; mais propriamente fala de um homem que reside em um bairro em Joanesburgo e que vive em pleno período do Apartheid* (...)". Ao inferir na canção o conteúdo histórico *Apartheid* a jovem aluna apresenta uma série de informações e desdobramentos acerca do tema, provavelmente obtidos por pesquisas realizadas na *internet* durante a realização das tarefas da *aula-audição*: "*Basicamente negavam-se aos negros da África do Sul seus direitos, principalmente econômicos, sociais e políticos, e neste regime o governo era controlado basicamente pelos brancos que faziam as leis em função dos seus interesses pelos quais se insurgiam os negros*". A aluna Filipa, como em outros casos já verificados, iniciou a sua fala retomando a pergunta sobre a finalidade da música nas aulas de História e não a respondeu propriamente: "*Bem agora o para que estudar essa música nas aulas de História. Essa música é basicamente um relato de um homem que relata suas experiências durante o período do Apartheid, e que podemos pegar desse exemplo que a partir dele conseguimos perceber e compreender as repercussões do Apartheid estava a ter na vida das pessoas*. Nessa perspectiva da aluna, a música serve como um relato de experiência que possibilita perceber e compreender o *Apartheid*, portanto, a música serve *para* ter acesso e compreender o conteúdo histórico e as repercussões na vida prática dos sujeitos, logo, a música que diz que "a saída foi vendida /se tu queres sair / prata e ouro, prata e ouro", também pode ser apropriada como uma fonte histórica: "*eu acho que isso é a principal finalidade da música, foi por isso que ela foi criada para que nós conseguíssemos apreender tudo aquilo que as repercussões que o Apartheid trouxe na vida das pessoas*". Em suma, *Silver and Gold,* sucesso radiofônico da banda de *rock* irlandesa U2, pode ser usada em uma aula de história pois remete ao conteúdo histórico do *Apartheid* e serve como relato de experiência para compreender as "*repercussões do Apartheid na vida das pessoas*".

We Are The World, segunda canção do *superstar* Michael Jackson escolhida pelos jovens alunos, mas em uma nova versão atualizada com artistas contemporâneos, foi apresentada, pela dupla de jovens alunas Isabel e Helena. Isabel justificou a escolha "*porque essa música transmite uma grande mensagem para todos nós, é realizada para esta causa, ajudar as vítimas do Haiti e por lembrar ao mundo que nada serve a ganância, pois de um*

dia para o outro podemos perder tudo aquilo que amamos". Nesse sentido, a música é usada porque transmite uma mensagem de solidariedade às vítimas do terremoto ocorrido no Haiti, ou seja, a música é importante porque é portadora e comunica um ideal e expressa um sentimento. Helena argumentou que a finalidade do uso dessa música é:

mostrar que ***nosso mundo está cheio de problemas*** *em todos os níveis e por essa razão acontece os desastres naturais principalmente nesses países com mais necessidades e esta música foi para sensibilizar as pessoas, como aconteceu no Haiti, pode acontecer em qualquer país,* ***para não deixar que isso faça parte da nossa história****.*

Helena, 16 anos;

Podemos constatar certa confusão e incongurência na narrativa oral da jovem aluna ao associar "*desastres naturais*", como o terremoto do Haiti referido na canção, com os muitos problemas econômicos e sociais do mundo, e como se fosse possível, a partir da sensibilização das pessoas, evitar que as catástrofes naturais aconteçam em um determinado lugar. O que se pode abstrair da resposta da aluna é que a finalidade da música seja sensibilizar as pessoas para as questões e temas trazidos pela canção no sentido de tentar mudar os rumos no tempo presente para que haja chances de futuro. Grosso modo, a canção *pop* de Michael Jackson pode ser usada porque transmite uma mensagem de solidariedade em relação às vítimas do terremoto ocorrido no Haiti em 2010 e serve para sensibilizar as pessoas sobre os problemas econômicos, sociais e ambientais do mundo, pois afinal, como diz a letra da canção, "nós somos o mundo".

Portugal Sulrreal, música do grupo de *hip-hop* português da década de 1990, Dealema, pode ser considerado uma *canção pop portuguesa* que transita no campo de influências da *cultura hip-hop,* portanto, trata-se de um gênero musical híbrido que "aportuguesa" os gêneros musicais de tradição anglo-americana do *rap, reggae* dentre outros gêneros, estilos e tendências. Essa música foi defendida individualmente pelo jovem aluno Lívio que respondeu oralmente às perguntas recorrentes. O jovem aluno justificou a escolha da música "*porque fala sobre o nosso país, sobre a política do nosso país, e que existem muitos crimes, políticos, a tal corrupção organizada e apesar dessa música já ter sido feita em 2008, isto é ainda um problema atual, pois estamos em 2012 e ainda existe esse tipo de problemas*. Segundo o jovem aluno, a música é relevante porque "fala" da situação política atual do país e seus problemas de corrupção e de "*alguns maus hábitos do povo*" que presta

atenção a tudo menos à política. O refrão da letra da música referencia a inferência do aluno: "É cultural, fado, Fátima e futebol / Lança fogo no alto para entreter o povo todo (ei, ei)". O próprio aluno distinguiu as duas perguntas em sua resposta narrativa oral: "*E agora para que: penso que essa música é importante para admoestar a sociedade, porque o sistema político é mau, como eles se referem, e a sociedade não faz nada, né ... não ... a sociedade se liga em tudo menos na política ... e isso que eles querem dizer também, a culpa não é só dos políticos mas sim também do povo que tem que acordar para a vida*". No ponto de vista da interpretação do aluno, a finalidade da música é "*admoestar a sociedade*", é fazer uma crítica à situação política do país e à inércia, acomodação e alienação a que o povo português é submetido e se deixa submeter. Em suma, *Portugal Sulrreal* do grupo de *hip-hop* português Dealema, pode ser usada porque remete à atual situação política de Portugal, marcada pela corrupção e alienação do povo português, e a sua finalidade é a conscientização política com vistas a uma mudança de atitude na situação atual da sociedade.

Quero liberdade jah de Barrako, representante do *hip-hop-rap-reggae português* independente e alternativo*,* foi a música escolhida e defendida individualmente pelo jovem aluno Pedro e que trata sobre a questão da legalização da maconha: "Legalizem / Mariajuana / Eu quero liberdade jah / Liberdade jah". Após a audição da música que provocou certo desconforto na professora regente, mais uma vez foi feita a pergunta inicial por parte do investigador: "por que usar essa música em uma aula de História?" O jovem aluno justificou a escolha da música "*porque hoje em dia há um grande problema nacional* [risadas dos alunos]: *quem é a favor ou contra a legalização das drogas*". A música é usada porque remete a um debate atual na sociedade contemporânea que opõe duas posições distintas e antagônicas e que diz respeito às múltiplas culturas juvenis. A partir das inferências feitas à canção o jovem aluno acompanha os argumentos da letra da música para diferenciar as drogas leves das pesadas, apresentar argumentos a favor da legalização das drogas leves, sobretudo a *"marijuana",* para enfim se posicionar de forma um pouco titubeante e constrangida diante do debate trazido à tona pela canção: "*Humm ... eu ... eu acho que sou a favor das drogas leves ... porque ... acho que, fumar por exemplo com mais de dezoito anos, eu acho que devia ser como o álcool e o tabaco, a partir dos dezoito anos uma opção, uma pessoa ela poderia escolher se fumava ou não fumava; eu acho que se devia legalizar as drogas leves*". Na perspectiva do jovem aluno português, a partir dos significados atribuídos a uma canção advinda do seu gosto musical ligado ao *rap-reggae português* independente, a música pode ser usada porque trás para a sala de aula e abre à discussão um debate que interessa e é de

interesse das múltiplas culturas juvenis, ou seja, a música remete a um tema que diz respeito e interessa à vida prática cotidiana juvenil. Nesse sentido, a finalidade do uso dessa música em uma aula de história é trazer ao debate da cultura histórica escolar, temas, questões e problemas que dizem respeito às experiências, significados e sentidos da vida prática e das subjacentes culturas juvenis. A sexualidade e o *rock´n roll* já foram assimilados pela historiografia e o ensino de história, falta ainda incorporar a temática das *drogas*, um tema diretamente relacionado aos jovens e que é invisibilizado pela cultura escolar. Em resumo, por que usar essa música? Por que ela trás à discussão da sala de aula um debate de interesse do jovem. Para que usa-la na aula de história? Para promover esse debate.

E por fim, a canção *This is War,* da banda de *rock* norte-americana 30 Second to Mars, apresentada e defendida superficialmente pela dupla de jovens alunas Carlota e Catarina. Segundo Carlota, essa música foi escolhida "*porque fala sobre as guerras e soldados, faz-nos refletir sobre os nossos atos e atitudes das pessoas; faz-nos ter esperança e acreditar num mundo melhor*". Segundo Catarina, a finalidade da música é "*mostrar que os guerreiros não lutavam pela guerra e sim pela paz*". Em suma, a justificativa da música é remeter à temática das guerras e refletir; a finalidade é transmitir uma mensagem de paz.

Apresentadas as treze (13) músicas escolhidas pelas duplas de jovens alunos e suas respectivas defesas orais das justificativas e finalidades dos usos dessas canções em uma hipotética *aula de história,* podemos passar agora para uma análise mais geral dos resultados obtidos. Das treze (13) canções escolhidas, ouvidas e selecionadas pelos alunos e o pesquisador na *Aula-audição*, podemos constatar que *todas* podem ser classificadas como *canção popular fonográfica,* ou seja, *letra e música mediatizada*, produto e mercadoria estética da indústria fonográfica cultural que configura um elemento significativo na constituição das múltiplas *culturas juvenis grupais* e as subjacentes *identidades juvenis individuais*. Portanto, comprova-se o pressuposto pragmático de que para os jovens alunos portugueses música significa *canção popular fonográfica.* Dentre as canções escolhidas pelas duplas de alunos, oito (08) são classificadas como *canção popular anglo-americana* e cinco (05) podem ser consideradas como *canção popular portuguesa*; porcentagens de sessenta e quarenta por cento (60% e 40%) que bem podem refletir a segmentação dos mercados nacionais entre música estrangeira e música local, condicionadas pelas corporações transnacionais fonográficas.

Dentre os cantores, compositores e grupos de tradição anglo-americana, destacamos o astro *pop* internacional Michael Jackson, com duas canções escolhidas; os cantores e compositores ícones do *rock* e do *reggae*, John Lenon e Bob Marley; megabandas do porte do Scorpions, U2 e Cold Play, enfim, astros, ícones e ídolos da cultura de massa da indústria cultural globalizada das quatro últimas décadas do século XX, que condicionam *e* determinam, sim, os processos de constituição da cultura primeira na vida prática cotidiana dos jovens alunos. Em relação aos cantores, compositores e grupos portugueses, destacamos o engajado cantor e compositor Zeca Afonso e a emblemática canção *Grândola Vila Morena,* signo, símbolo e senha da Revolução dos Cravos de 1974. Além desse segmento da canção popular portuguesa mais ligada às raízes da originária cultura portuguesa (também apropriada pelas *majors* da indústria fonográfica transnacional) podemos identificar outro segmento que podemos nomear de *canção pop portuguesa,* provavelmente mais ligado às *indies,* (gravadoras de médio e pequeno porte e laboratório de experiências das *majors*), na qual podemos inserir o *rock pop* da banda portuguesa Da Vinci, o *hip-hop* de Dealema, ou mesmo à produção independente, na qual emergem as canções de Bezegol e Barrako. Nesse sentido, Dealema, Bezegol e Barrako configuram como representantes de um gênero musical híbrido que resulta do procedimento cultural característico nos países periféricos de se apropriar, traduzir e recriar gêneros musicais da canção popular de tradição anglo-americana, sobretudo o *rock, pop, reggae* e *rap,* em versões, traduções e *covers* nacionais.

Cotejando as treze (13) canções escolhidas pelas duplas de alunos, com o Quadro 15: *Cantores, compositores e grupos* do instrumento anterior sobre *Gostos musicais & Aulas de história,* podemos constatar que cinco (05) nomes dentre os treze (13) artistas escolhidos, constam no levantamento feito anteriormente: Bob Marley, que ficou em terceiro lugar na preferência dos jovens alunos com seis (06) referências; o grupo Cold Play que ficou em quarto lugar com cinco (05) referências; o grupo 30 Second to Mars e o cantor e compositor John Lenon, quinto lugar com quatro (04) referências cada; e por fim, o único grupo português no quesito, Dealema. Tais constatações nos fundamentam empiricamente a afirmar que, no caso específico dessa pesquisa qualitativa, *as músicas escolhidas pelas duplas de alunos a serem usadas em uma aula de história emergiram do respectivo gosto musical desses jovens alunos*.

Aqui cabe abrir um parêntese. Na tarefa para casa da *Aula-audição* foi solicitado que as duplas escolhessem uma música dos seus gostos musicais que, segundo a opinião deles, pudesse ser usada em uma aula de história. Nesse sentido, os alunos foram a campo procurar

uma música de acordo com um critério de seleção claro e objetivo, segundo as suas concepções prévias dos significados de "história" e "aula de história", em outras palavras, segundo a sua *cultura histórica primeira* que advém da sua vida prática cotidiana e escolar. Nessa linha de raciocínio, o aluno oscila no jogo de pêndulos entre duas demandas: ora pendendo para o seu gosto musical, ora pendendo para a exigência do critério de seleção histórico, ora se deslocando para o polo da *cultura juvenil primeira*, ora gravitando em torno do polo da *cultura histórica escolar*. Em alguns casos pode ter escolhido uma música que não seja especificamente do seu gosto musical, mas que atende à demanda do critério de uso em uma aula de história; em outros casos, pode ter escolhido uma música do seu gosto musical, mas que não se adequa tanto a uma temática tradicionalmente reconhecida como histórica. Isso não é relevante. Significativo foi o processo de reflexão histórica, didática e epistemológica a qual os jovens alunos foram estimulados em função dos desafios da tarefa da *aula-audição*. Nessa perspectiva de análise, podemos verificar que algumas músicas escolhidas se aproximaram mais do gosto musical dos alunos, mas não se adequaram tanto ao critério didático histórico, e isso, portanto, influenciou na consistência das defesas das justificativas e finalidades do uso de tais músicas. Como exemplos dessa tendência mais para o polo da *cultura juvenil primeira* do que para o da *cultura histórica escolar*, destacamos: *Earth Song* e *We Are The Word,* de Michael Jackson; *Viva la Vida* do Cold Play; *Quero Liberdade Jah* de Barrako e *This is War,* do 30 Second to Mars. Como exemplo de escolhas de música que mais se aproximaram do polo da *cultura histórica escolar,* e que, no ponto de vista da investigação, tiveram mais argumentos para fundamentar as justificativas e finalidades do uso em aulas de História foram: *Fora da Lei,* de Bezegol; *Conquistador,* de Da Vinci; *Imagine,* de John Lenon; *Wind of Change*, do Scorpions; *Grândola Vila Morena,* de Zeca Afonso; e *Portugal Sulrreal,* de Dealema.

Em relação aos *gêneros musicais de canção popular,* correspondentes aos cantores, compositores e grupos escolhidos pelas duplas de alunos, em uma primeira classificação, predomina o *rock* como gênero musical de canção popular de preferência dos jovens alunos investigados, com cinco (05) canções escolhidas, seguido do *pop* e do *hip hop* e *rap português*, com três canções cada, e por fim, o *reggae* e a *música portuguesa*, com uma canção cada. O *rock,* seguido do *pop, reggae* e o *rap* constituem os gêneros musicais de canção popular de preferência nos gostos musicais e os que mais se identificam os jovens alunos pesquisados. Esta constatação é corroborada pelo Quadro 14: *Gostos musicais* do instrumento anterior; em ordem decrescente de incidências de referências, temos como gêneros musicais preferidos pelos jovens alunos: o *rock, pop, reggae, fado, música*

portuguesa, hip-hop, rap, dentre outros gêneros. Esta última descrição dos gostos musicais dos jovens alunos coincide quase que exatamente com os gêneros de canção predominantes na escolha das treze (13) canções pelas duplas de alunos. Portanto, é plausível inferir que *as canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos advieram dos seus gostos musicais, mediadas pelo critério de seleção do ponto de vista de uma aula de história, e da subjacente cultura histórica primeira dos jovens alunos.*

Os jovens alunos já tinham respondido genericamente, individualmente e por escrito às perguntas relacionadas às justificativas e finalidades dos usos da música no instrumento anterior, *Gostos musicais & Aulas de história.* No instrumento da *Aula-audição,* tratava-se de escolher uma música dos seus gostos musicais que pudesse ser usada em uma aula de história e elaborar respostas orais às perguntas sobre *por que* e *para que* usar essa determinada música em uma aula de história, ou seja, partiu-se do geral individual por escrito para o específico em dupla e oralizado.

Em relação à pergunta sobre o *por que* usar as músicas escolhidas pelas duplas, segundo as *narrativas orais* gravadas nas aulas-audição, os jovens alunos procuraram justificar o uso das músicas em aulas de história predominantemente *porque* remetem, expressam e evidenciam *matérias, temas e conteúdos históricos*, ou na perspectiva da investigação, *conceitos históricos substantivos*: Movimento hippie no contexto da década de 1960; Época Medieval; O fim da Guerra Fria: as reformas de Gorbachev, a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética; O 25 de Abril e a Revolução dos Cravos; Os Buffalo Soldiers no contexto da Guerra de Secessão e da Primeira Guerra Mundial; O Apartheid e o regime de segregação racial na África do Sul; e por fim, em função da superficialidade da defesa da última canção apresentada na *aula-audição*, This is War, consideramos a justificativa, *"porque fala de guerra*", somente a evidência da noção de uma *categoria histórica geral.*

Em um segundo módulo de análise, agrupamos as defesas orais que justificaram o uso das músicas porque elas remetem a *outras temáticas* nem sempre incluídas e incorporadas na *cultura histórica escolar,* tais como, a questão ambiental, o debate sobre a legalização das drogas leves e porque a música transmite sentimentos de solidariedade às vítimas dos desastres naturais e dos problemas econômicos e sociais humanos. Três duplas de jovens alunos, a partir das inferências atribuídas à canção, justificaram o uso das músicas escolhidas porque elas remetem à situação da vida prática presente, no caso específico, a atual crise econômica portuguesa, a corrupção política, a alienação e apatia do povo português, e a necessidade de mudanças. E por fim, duas duplas justificaram a escolha das músicas por

fazerem parte do gosto musical dos jovens. Os jovens alunos fizeram algumas poucas referências elementos constitutivos da *forma canção,* mas de um modo muito superficial; metade naturalmente se referiu ao *título da música* e uma terça parte da amostra fez referência aos autores-compositores das músicas escolhidas; apenas um jovem aluno referiu-se à música escolhida usando o termo "canção", antecipando o que aparecerá no próximo e último instrumento de investigação.

Resumindo, os jovens alunos e alunas portuguesas justificaram o uso das músicas escolhidas em aulas de história *porque* elas remetem a *conceitos históricos substantivos*; trazem à discussão *outras temáticas* relacionadas à cultura juvenil primeira e ainda não incorporadas à *cultura histórica escolar*; expressam a atual situação de crise do país e os impactos para a população; e por fim, as músicas podem ser usadas em aulas de história porque fazem parte do gosto musical dos jovens alunos, portanto, são constitutivas da cultura juvenil primeira enraizada na vida prática cotidiana. Em síntese, tais músicas podem ser usadas porque fazem parte do gosto musical dos jovens alunos e remetem, expressam e evidenciam *conceitos históricos substantivos*, portanto podem ser apropriadas como fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica.

QUADRO 20: NARRATIVAS ORAIS GRAVADAS: JUSTIFICATIVAS

POR QUÊ?	**REFERÊNCIAS/24**
CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS	18
OUTRAS TEMÁTICAS	03
CRISE PORTUGUESA ATUAL	03
GOSTO MUSICAL DOS JOVENS	02
CATEGORIA HISTÓRICA GERAL	02

FONTE: Narrativas orais gravadas na aula-audição; acervo do pesquisador (2012).

Em relação à pergunta ***para que*** usar as músicas escolhidas em aulas de história, em uma perspectiva de análise geral, parte maior dos jovens alunos portugueses respondeu que a finalidade é sensibilizar e estimular uma *reflexão* e *conscientização* sobre os problemas ambientais, desastres naturais e a atual crise econômica portuguesa. A questão ambiental, ou seja, a preservação da natureza restante para as gerações futuras, por si só suscita e suscitou de forma espontânea em meio às narrativas orais dos alunos, o estabelecimento de relações entre passado presente e futuro. Já em relação a atual crise da sociedade portuguesa, a música serve para rememorar os descobrimentos, conquistas e feitos do passado histórico para

interpretar e enfrentar os desafios da crise atual, em uma relação pragmática que interpreta o passado a partir das carências da vida prática atual.

Outra parte da amostra de alunos argumentou que a finalidade do uso da música em aulas de história é remeter aos conteúdos históricos inferidos a partir da música e desse modo desdobrar esse conteúdo gerador em outros conteúdos que formam um contexto histórico de significação. Na perspectiva da investigação, tais *matérias, temas e conteúdos*, configuram os *conceitos históricos substantivos* que foram inferidos pelos jovens alunos, e que poderiam ser recortados tematicamente nos seguintes *conteúdos históricos experienciais*: Movimentos da década de 1960: *hippie*, feminista e pelos direitos civis; Ventos da mudança: das reformas de Gorbachev ao fim da União Soviética; Os Soldados Búfalos de Bob Marley; O *Apartheid* na canção do U2: prata e ouro.

Outros jovens alunos responderam que a música serve como um "*outro meio de aprendizagem*" *para* tornar as aulas mais dinâmicas e assim estimular a motivação e desempenho dos alunos; outros argumentaram que a função da música é transmitir uma mensagem, um ideal que sensibilize as pessoas para os temas trazidos pelas músicas; e por fim, dois jovens argumentaram que a música escolhida por eles tinha a finalidade de trazer à discussão e incluir no debate da cultura histórica escolar, outras temáticas não incorporadas ou invisibilizadas, como a questão ambiental e o debate sobre a legalização das drogas. Em certo sentido, no caso desses últimos alunos, a narrativa oral de defesa da música escolhida após a leitura e escuta na aula-audição, já representa em si uma efetivação da finalidade pretendida.

Em resumo, na perspectiva da investigação, as finalidades das músicas escolhidas pelas duplas de jovens alunos a partir dos seus gostos musicais e da possibilidade de uso em uma aula de história, são provocar a reflexão, conscientização e mudança de atitude em relação aos problemas ambientais, econômicos e sociais do país e do mundo; remeter, expressar e evidenciar *conceitos históricos substantivos* e *outras temáticas* relativas às *culturas juvenis primeiras* ainda não incorporadas, excluídas ou invisibilizadas pela *cultura histórica escolar*, além de transmitir mensagens, ideais e sentimentos que visam sensibilizar os ouvintes para os temas trazidos pelas canções; e por fim, a música serve como um diferente método de aprendizagem histórica para tornar as aulas mais dinâmicas e assim aumentar a motivação e desempenho dos jovens no sentido da formação de um "espírito revolucionário", de uma consciência voltada para a ação e de uma ação consciente voltada para os problemas atuais da sociedade e do mundo, ou na perspectiva da investigação, vida prática e consciência histórica subsumidas em uma *práxis identitária* que sopre na face do tempo os ventos da

mudança. Segundo narrativas orais dos jovens alunos, a finalidade do uso da música em aulas de história é a formação de uma consciência reflexiva a partir dos conteúdos históricos inferidos a partir da música. Na perspectiva da investigação, a finalidade da canção na aprendizagem histórica, é a formação da consciência histórica a partir da vida prática cotidiana. Nessa constituição histórica de sentido, para que o rio da cultura juvenil desemboque na pororoca do rio da cultura histórica escolar, basta um passo em direção à *aula de história.*

QUADRO 21: *NARRATIVAS ORAIS GRAVADAS*: *FINALIDADES*

PARA QUE?	**REFERÊNCIAS/24**
CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS	16
CAPACIDADES COGNITIVAS	06
CRISE PORTUGUESA ATUAL	06
MÉTODO DE APRENDIZAGEM DINÂMICA; MOTIVAÇÃO; DESEMPENHO	03
TRANSMITIR MENSAGENS: IDEAIS E SENTIMENTOS	03
OUTRAS TEMÁTICAS	02

FONTE: Narrativas orais gravadas na aula-audição; acervo do pesquisador (2012).

Retomando a análise do instrumento anterior *Gostos musicais & Aulas de história*, mais especificamente, em relação às perguntas sobre as *justificativas* e *finalidades* do uso da música a partir das *narrativas escritas individuais* dos jovens alunos, adotamos o procedimento de cotejar os resultados obtidos entre as respostas dos *porquês e paraques,* e assim pudemos verificar que as respostas escritas pelos jovens alunos referentes às justificativas e finalidades dos usos da música em aulas de história, *foram relativamente semelhantes.* Inferimos a hipótese de que a música era concebida como um *recurso didático*, um veículo de transmissão, um artifício estético para despertar o interesse, a atenção e a motivação dos jovens alunos pelo conteúdo histórico, ou seja, a música serve como um pretexto motivacional conduzir o jovem aluno à matéria do conteúdo histórico escolar. Após um encantamento inicial e fugaz, devido à sua identificação com a música que o conduz como um pedagogo dionisíaco, ao chegar à escola e se deparar com o já conhecido professor apolíneo e o seu conteúdo histórico curricular, logo o artifício é desvelado e assim, como de costume, o interesse desvanece, a atenção e a motivação se esvaem.

Seguindo esse mesmo procedimento adotado na análise do instrumento de investigação anterior em relação às *narrativas escritas,* o próximo passo da nossa análise das

narrativas orais gravadas é cotejar os resultados obtidos entre o Quadro 20: *Narrativas orais gravadas: justificativas* e o Quadro 21: *Narrativas orais gravadas: finalidades*, em outras palavras, comparar os resultados dos *porquês* e *paraques* apresentados pelos jovens alunos a partir das *narrativas orais gravadas* em duplas e individualmente nas *aulas-audição.*

Predominantemente, os jovens alunos portugueses justificam o uso da música em aulas de história *porque* as músicas expressam *conceitos históricos substantivos*, remetem à crise portuguesa atual e evidenciam *outras temáticas* de interesse das culturas juvenis. Os outros jovens das duplas responderam que a finalidade das músicas escolhidas é aprender, desdobrar e debater os *conceitos históricos substantivos,* a crise portuguesa atual e *outras temáticas* inferidas a partir das músicas escolhidas *para* desenvolver nos jovens alunos a capacidade de reflexão, conscientização e ação diante dos problemas da sociedade e do mundo.

Observando os quadros das justificativas e finalidades defendidas *oralmente* pelos jovens alunos, à primeira vista parecem respostas semelhantes, como no caso da comparação das *narrativas escritas individuais* e genéricas do instrumento anterior; entretanto, ao nos debruçarmos com mais atenção sobre os dados das narrativas percebemos que não são semelhantes: evidenciam a dificuldade de distinguir o limiar do *entre lugar* que separa a justificativa e finalidade da aprendizagem histórica. Aprendemos história *porque* precisamos de "história", temos carências de orientação no tempo; aprendemos história para aprender "história", ou seja, *para* nos orientarmos no tempo.

A intenção agora é operacionalizar uma comparação mais estrutural e cotejar os quadros das justificativas e finalidades das *narrativas escritas individuais,* mais especificamente relacionadas à terceira questão do instrumento de investigação anterior, *Gostos musicais & Aulas de história,* com os respectivos e correspondentes quadros das justificativas e finalidades das *narrativas orais em dupla*, do atual instrumento de investigação da *Aula-audição.*

Ao compararmos as *narrativas escritas individuais* do instrumento anterior, com as *narrativas orais em dupla* do atual instrumento, acerca das **justificativas** dos usos da música em aulas de história, podemos verificar e constatar que em linhas gerais *as respostas não foram semelhantes* como era de se esperar em primeira instância. Nas *narrativas escritas individuais*, as respostas foram elaboradas de uma forma genérica e se referindo ao uso da música em geral nas aulas de história; uso justificado *porque* a música desperta o interesse, mobiliza a atenção, aumenta a motivação e torna as aulas mais descontraídas; facilita a aprendizagem e constitui um "método de ensino-aprendizagem" que possibilita o aumento da

cultura. Poucas referências foram feitas em relação ao uso da música em uma concepção de fonte histórica.

Já nas *narrativas orais gravadas,* os jovens alunos e alunas portuguesas justificaram o uso das músicas escolhidas *porque* elas expressam *conceitos históricos substantivos*, remetem à *crise portuguesa atual* e evidenciam *outras temáticas* não incorporadas pela cultura histórica escolar. As músicas podem ser usadas *porque* remetem, expressam e evidenciam *conceitos históricos substantivos*, portanto, podem ser apropriadas como fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica.

Ao compararmos *narrativas escritas individuais* do instrumento anterior, com as *narrativas orais em dupla* do atual instrumento, acerca das **finalidades** dos usos da música em aulas de história, podemos verificar e constatar que *as respostas também são relativamente diferentes* como era de se esperar após a análise das *justificativas*. Nas *narrativas escritas individuais* os jovens alunos responderam que a finalidade da música (em geral) em uma aula de história é aumentar o *conhecimento histórico* e a *cultura geral* dos alunos; despertar o interesse, atenção e motivação dos jovens por meio de novas abordagens que tornem as aulas mais descontraídas e divertidas; e por fim, referências a seu jeito e modo ao que denominamos de *categorias históricas epistemológicas*: *fonte, interpretação* e *empatia histórica.*

Já nas *narrativas orais em dupla,* os alunos argumentaram as finalidades de músicas específicas, objetivas e empiricamente verificáveis, enfim, argumentaram a favor das músicas escolhidas, apresentadas, ouvidas e por fim, defendidas pelos jovens alunos nas *aulas-audição.* A maior parte dos alunos respondeu que a finalidade da música escolhida em uma aula de história é remeter a *conceitos históricos substantivos* diversos inferidos a partir da leitura e escuta da música, expressar a *atual crise econômica e política da sociedade portuguesa*, e evidenciar *outras temáticas* ainda não incorporadas ou visibilizadas pela *cultura histórica escolar.* A partir das inferências e do estudo dos *conteúdos históricos* expressos nas músicas, em última instância, a finalidade do uso da música na aula de história é o desenvolvimento da capacidade de reflexão, conscientização e ação dos jovens alunos diante da situação atual da sociedade portuguesa e do mundo. Na perspectiva da investigação, a finalidade última do uso da música na aprendizagem histórica é o aprendizado histórico que contribua na formação escolarizada da consciência histórica e da identidade histórica de jovens alunos do ensino médio.

Diante desta análise ficam algumas perguntas em suspenso: por que as justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história modificaram-se em função das duas

estratégias investigativas? Por que a *narrativa escrita individual* sobre o uso genérico da canção tendeu a uma concepção de uso enquanto recurso didático? Por que a *narrativa oral em dupla* sobre o uso específico de uma música específica tendeu a uma concepção de apropriação da canção como fonte histórica? Talvez a resposta já esteja contida na própria pergunta.

Em síntese, pudemos constatar a partir do cotejamento e comparação das *narrativas escritas e orais* dos jovens alunos portugueses acerca das justificativas e finalidades da música em aulas de história, uma tendência à progressão da consciência histórica originária verificada entre as *respostas escritas individuais* do instrumento *Gostos musicais & Aulas de história*, e às respectivas e correspondentes *respostas orais em dupla* do atual instrumento *Aula-audição.* No primeiro instrumento dos *gostos musicais & aulas de história* os jovens tendencialmente conceberam a música como um *recurso didático* e não distinguiram claramente em suas respostas escritas as justificativas e finalidades dos usos da música enquanto recurso didático: em ambos os casos a música serve *porque* desperta o interesse e serve *para* despertar interesse. No segundo instrumento da *aula-audição*, talvez em função das tarefas, instruções, problemas didáticos e epistemológicos colocados, e da efetiva operacionalização da escolha da música pelas duplas, os jovens alunos tendencialmente conceberam a música como evidência de *conteúdos históricos,* portanto, *fonte histórica*; desta forma distinguiram mais claramente em suas respostas orais a justificativa e finalidade da música na aula de história: a música pode ser usada *porque* expressa, evidencia e remete a *conceitos históricos substantivos*, a *crise portuguesa atual* e a *outras temáticas*; a finalidade da música é aprender os *conteúdos históricos* inferidos da música e desenvolver a capacidade de reflexão, conscientização e ação dos jovens alunos na vida prática atual. Essa segunda perspectiva se alinha com as perspectivas dessa investigação: a canção popular como fonte histórica para a aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica a partir da vida prática.

Após a apresentação, audição e defesa das treze (13) canções escolhidas pelas jovens alunas e alunos em dois encontros dedicados à *Aula-audição*, chegamos ao momento de selecionarmos através de votação e da mediação do professor-pesquisador, a seleção da *canção de trabalho*, ou seja, a fonte canção escolhida para ser objeto de investigação. Conforme havia sido previsto, em função da exiguidade do tempo disponível para a aplicação e operacionalização dos instrumentos de investigação, o terceiro encontro do dia 20 de janeiro, serviu para a realização da continuidade da *aula-audição* e para a votação e seleção da música a ser trabalhada. O investigador escreveu no quadro a relação das treze (13)

canções escutadas, lidas e defendidas em sua ordem de apresentação, e relembrou as instruções do instrumento de investigação da *aula-audição*: cada aluno teria direito a escolher três (03) músicas, (incluindo a própria música apresentada pela dupla ou individualmente) e que das três mais votadas, o investigador escolheria uma que considerasse mais adequada aos objetivos da pesquisa. Nesse caso, a pergunta histórica previamente elaborada independente da canção que viesse a ser escolhida desde que pudesse ser "usada em uma aula de História", e que condicionou a seleção do investigador dentre as três mais votadas pelos alunos, mas que em nenhum momento foi revelada aos alunos antes do último e principal instrumento de investigação das *protonarrativas da canção*: "Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?".

Rapidamente, e função do tempo, foi sugerido que a votação fosse realizada em aberto o que de certa forma condicionou os alunos a escolherem de uma forma ligeira, espontânea e informal: seriam enunciados em ordem os títulos das músicas apresentadas e cada aluno levantaria o braço para manifestar as três (03) músicas selecionadas, permitindo assim a contagem dos votos, que contou com a ajuda e testemunho dos alunos na aferição da contagem dos votos. Eis o resultado da eleição que selecionou as três músicas mais votadas segundo as *narrativas orais gravadas* dos jovens alunos acerca das justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história:

QUADRO 22: ELEIÇÃO DAS TRÊS MÚSICAS MAIS VOTADAS

MÚSICAS APRESENTADAS	VOTAÇÃO/26
FORA DA LEI	11
IMAGINE	10
WIND OF CHANGE PORTUGAL SURREAL	08
CONQUISTADOR BUFFALO SOLDIER	07
GRÂNDOLA, VILA MORENA	06
VIVA LA VIDA SILVER AND GOLD WE ARE THE WORLD	04
QUERO LIBERDADE JAH THIS IS WAR	02

FONTE: Resultados da eleição das três músicas mais votadas; acervo do pesquisador (2012).

Obviamente o professor-pesquisador acompanhou, analisou e inferiu a partir das treze (13) canções defendidas pelos jovens alunos nas aulas-audição, as canções que mais se adequavam à pergunta histórica de investigação delimitada e fez as suas escolhas de preferência, entretanto, não participou da votação dos alunos. Também no calor da hora, dentre as três (03) músicas mais votadas pelos alunos, o professor-pesquisador selecionou a música **Fora da Lei,** de **Bezegol,** a primeira música a ser apresentada e defendida na *Aula-*

audição e a mais votada e isolada em primeiro lugar. Selecionada a *música de trabalho* e terminado o prazo da estadia do pesquisador com retorno previsto para o dia 22 de janeiro, ficou combinado com os alunos e a professora regente, que a aplicação do último e principal instrumento de investigação, as *protonarrativas da canção,* seria aplicado pela professora em uma primeira oportunidade possível. Foi encarecidamente solicitado à professora regente da turma que providenciasse a reprodução da letra da canção escolhida e que quando fosse aplicar o estudo principal se restringisse apenas a fornecer o instrumento de investigação solicitando que os alunos lessem os enunciados e fizessem o que era pedido, providenciando a reprodução *apenas do áudio* da canção *Fora da Lei,* de Bezegol. De fato e efetivamente, o instrumento foi aplicado aos alunos no dia 25 de janeiro e remetido posteriormente no dia 30 de janeiro pela professora regente para o professor-pesquisador.

Em linhas gerais, as sete (07) canções anglo-americanas receberam trinta e nove (39) votos; as cinco (05) canções portuguesas receberam trinta e quatro (34) votos; as músicas mais votadas estão diretamente relacionadas ao predomínio dos gêneros de canção popular do *rock,* com cinco (05) votos, o *hip-hop* e *rap português* com três (03) votos, o *reggae, pop* e canção popular portuguesa com um (01) voto cada. Em resumo, um relativo equilíbrio de preferências entre a canção estrangeira anglo-americana, e a canção *pop* portuguesa, com o predomínio do gênero do *rock,* seguido do *hip-hop, rap, reggae, pop* e canção popular portuguesa.

A análise dos resultados da eleição das músicas mais votadas e menos votadas pelos alunos a partir da metáfora utilizada do *jogo dos pêndulos* que oscila entre a música do gosto da *cultura juvenil primeira* dos jovens e a música que pode ser usada na aula de história da *cultura histórica escolar,* é que podemos vislumbrar uma instigante perspectiva de análise que sintetiza esse processo de *escolha e apropriação da música a partir da cultura histórica primeira dos jovens alunos*. Nessa perspectiva de análise, pudemos verificar que algumas músicas escolhidas se aproximaram mais do gosto musical dos alunos, mas não se adequaram tanto ao critério didático histórico, o que influenciou na consistência das defesas das justificativas e finalidades do uso de tais músicas a partir de uma determinada concepção de *cultura histórica escolar*. Como exemplos dessa tendência mais para o polo da *cultura juvenil primeira* do que para o da *cultura histórica escolar*, tínhamos destacado *Earth Song* e *We Are The Word,* de Michael Jackson; *Viva la Vida* do Cold Play; *Quero Liberdade Jah* de Barrako e *This is War,* do 30 Second to Mars. Como exemplo de escolhas de música que mais se aproximaram do polo da *cultura histórica escolar,* e que, no ponto de vista da investigação,

tiveram mais argumentos para fundamentar as justificativas e finalidades do uso em aulas de história foram: *Fora da Lei,* de Bezegol; *Conquistador,* de Da Vinci; *Imagine,* de John Lenon; *Wind of Change*, do Scorpions; *Grândola Vila Morena,* de Zeca Afonso; e *Portugal Sulrreal,* de Dealema.

Ao confrontarmos esses resultados de análises anteriores com os resultados da eleição das músicas mais votadas pelos jovens alunos, apresentamos a *chave de interpretação* dos resultados da eleição: as músicas que mais se aproximaram do pólo da *cultura histórica escolar,* e que em decorrência disso, possibilitaram defesas mais consistentes das justificativas e finalidades de seus usos em uma aula de história, foram as mais votadas pelos jovens portugueses; as músicas que tenderam mais para o pólo do gosto musical da *cultura juvenil primeira,* mas que não se adequaram tanto aos critérios históricos de escolha, e assim apresentaram defesas mais superficiais e inconsistentes do ponto de vista da *cultura histórica escolar*, foram as músicas menos votadas pelos jovens alunos.

As concepções sobre as justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história comparadas entre as *narrativas escritas individuais* do instrumento *gostos musicais & aulas de história,* e as *narrativas orais em dupla* do instrumento *aula-audição,* tendencialmente progrediram de uma concepção de música enquanto *recurso didático* advinda da *cultura histórica escolar primeira* cuja justificativa e finalidade é despertar o interesse, atenção e motivação dos alunos, para uma concepção de música como evidência de *conteúdos históricos* e que, portanto, justifica o seu uso como *fonte histórica,* concepção advinda de uma *cultura histórica escolar* mais *elaborada* cuja finalidade é estimular a reflexão, conscientização e ação dos jovens alunos na vida prática atual.

Para concluir o tópico de leitura, análise e interpretação dos resultados obtidos por meio do instrumento de investigação *Aula-audição*, apresentamos uma breve análise das três (03) músicas mais votadas pelos jovens alunos que, segundo seus gostos, concepções e escolhas, podem ser usadas em uma aula de história.

Em primeiro lugar exclusivo, a primeira música apresentada e defendida na aula-audição e a última escolhida pelo professor-pesquisador dentre as três (03) mais votadas pelos alunos, temos *Fora da Lei* do *rapper* português contemporâneo Bezegol. Trata-se de uma canção popular fonográfica, uma canção *pop* portuguesa, um *rap-reggae português* que se apropria crítica e criativamente de gêneros musicais da canção popular anglo-americana da cultura de massa, para criar, produzir e divulgar, provavelmente de forma independente e alternativa, ou seja, à margem da grande indústria fonográfica cultural, uma canção híbrida, global e local que se circunscreve na *cultura hip-hop* de jovens pobres das periferias urbanas

das grandes cidades do mundo. Uma canção popular que tematiza em sua letra e música a *crise portuguesa atual*: a crise econômica, social, política e cultural da sociedade portuguesa, em suas relações com o passado, que remete à Revolução dos Cravos; a crise portuguesa do tempo presente, "Andam-no a tentar enganar / aldrabar a roubar, eu sei.", e a falta de perspectivas de futuro, "Será que nos vamos aguentar / ou virar uns fora da lei?".

As jovens alunas justificaram a escolha de *Fora da Lei* porque a música "*trata da sociedade atual",* especificamente dos problemas econômicos enfrentados pelo país e o "*povo português";* a finalidade dessa música é "*salientar a crise que estamos a viver em Portugal e salientar os sentimentos do tal povo português* (...)". Em suma, a canção pode ser usada em uma aula de história por que remete à crise portuguesa atual e a finalidade é "salientar", evidenciar e abordar essa crise e os seus efeitos sobre o sentimento do povo português. Em outras palavras, a música pode ser apropriada porque expressa um *conteúdo histórico* e a finalidade da música é expressar esse *conteúdo histórico*. Na perspectiva da investigação, se a canção expressa um conteúdo histórico, logo, pode ser apropriada como fonte histórica em uma aula de história, e, nessa linha de raciocínio, a finalidade da fonte histórica na aprendizagem histórica é evidenciar *conteúdos históricos.* A princípio, não há problema nenhum nessa *cultura histórica primeira* dos jovens alunos. A problemática reside na *não* distinção entre os *porquês* e *paraques* dos usos da música em uma aula de história, que correspondem a uma concepção de música somente como *recurso didático*, como um meio de "remessa para", ou seja, a música leva até ao conteúdo histórico curricularizado e serve para "salientar" esse mesmo conteúdo. Em sua *cultura histórica primeira*, falta-lhes ainda o passo definitivo que avança em direção à *cultura histórica elaborada* que concebe a canção popular como fonte histórica, logo, *fonte canção.* Nessa perspectiva da investigação, a canção popular pode ser usada *porque* constitui e pode ser apropriada como *fonte histórica*; até aqui nada de diferente em relação às respostas de parte dos alunos que rementem a uma concepção de música enquanto *recurso didático*; todavia, o salto qualitativo se dá na diferenciação da finalidade do uso da fonte canção; não se trata mais de remeter novamente ao *conteúdo histórico* como um fim em si mesmo, marca característica da *cultura histórica escolarizada*, mas de utilizá-lo como um meio para a finalidade última de engendrar a partir da vida prática uma competência histórica específica: a constituição, formação e progressão da consciência histórica e da subjacente identidade histórica de jovens alunos do ensino médio.

Nessa perspectiva de análise possível somente agora mediante a relação teoria e empíria, o fato é que na ocasião as jovens alunas defenderam oralmente a música escolhida diante da turma, da professora regente e do professor-pesquisador, abrindo assim os trabalhos

da *Aula-audição. Fora da* Lei: eis a música, a canção popular apropriada como *fonte histórica* pela dupla de jovens alunos, escolhida como *fonte canção* mais votada pelos jovens alunos, e selecionada pelo professor-pesquisador com a *fonte canção de trabalho* da investigação.

Em segundo lugar, com apenas um voto a menos do que *Fora da Lei,* os jovens alunos elegeram *Imagine* de John Lennon. Trata-se de uma canção popular do gênero *rock-balada* de autoria de um dos maiores ídolos da cultura de massa ocidental, o cantor e compositor inglês e fundador dos Beatles, John Lennon. Trata-se de um gênero musical de canção popular anglo-americana, o *rock,* apropriado como mercadoria musical pela indústria fonográfica cultural para a comercialização e consumo junto a segmentos constituídos majoritariamente por jovens brancos de classe média das grandes cidades urbanas. *Imagine* configura uma canção *pop* ícone dos anos 1970 que reafirma os sonhos e utopias da década de 1960, mesmo após a "rebordose" do movimento hippie, o fim dos Beatles e a célebre frase proferida por John Lennon: "o sonho acabou". *Imagine* é uma canção popular fonográfica que convida o ouvinte a imaginar uma sociedade humana mais justa, igualitária e fraterna, sem fome, guerras e injustiças, uma sociedade em que todas as pessoas vivam em paz as suas vidas no tempo presente.

Segundo as *narrativas orais* de defesa das jovens alunas enunciadas na *aula-audição,* a canção popular *Imagine* pode ser usada em uma aula de história *porque* constitui uma música que faz parte do gosto musical dos jovens alunos e tem "*história por trás*", ou seja, remete ao conceito histórico *Movimento Hippie*, e cuja finalidade é constituir um conteúdo gerador de outras temáticas históricas relacionadas à década de 1960, tais como Guerra Fria, Guerra do Vietnã, contracultura, movimento feminista, revolução sexual e luta pelos direitos civis. Nesse caso, a justificativa do uso da música é *porque* ela infere o conteúdo histórico *movimento hippie,* e sua finalidade é apenas remeter ao desdobramento desse *conteúdo gerador* em múltiplos outros conteúdos relacionados que emergem, não mais das inferências à canção, mas provavelmente a partir de pesquisas complementares na *internet.* Na perspectiva da *cultura histórica escolar primeira* dos jovens alunos, a música pode ser usada *porque* remete a um *conteúdo histórico* e a sua finalidade é somente essa, possibilitar a delimitação de um conteúdo histórico a ser desdobrado em múltiplos outros conteúdos a serem contextualizados na aula de história. Em suma, a música é concebida somente como um meio, um veículo destituído de sua natureza própria, enfim, a instrumentalização da música em um *recurso didático.*

Na perspectiva da investigação, *Imagine,* nome do disco e da canção lançada em 1971, constitui um artefato estético da cultura histórica que pode ser apropriado como fonte

histórica para a aprendizagem da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio. A clássica canção de John Lennon remete a uma série de conteúdos históricos que podem ser inferidos a partir da canção como de fato foram efetivamente atribuídos pelas jovens alunas, ou seja, é plausível trabalhar o conteúdo histórico *movimento hippie* a partir de *Imagine*; todavia, mais além, visando o salto qualitativo que distingue a justificativa da finalidade, esse conteúdo histórico não precisa ser um fim em si mesmo, mais sim servir de meio para a aquisição de competências históricas específicas por parte dos alunos, possibilitando que eles, a partir da sua *cultura histórica primeira,* possam adentrar no campo da *cultura histórica escolar elaborada* e assim vislumbrar a canção popular como *fonte canção. Fonte canção* pode recorrentemente remeter, expressar e evidenciar *conceitos históricos substantivos* como *Imagine* potencialmente o faz; no entanto, para que haja o salto qualitativo que diferencia a finalidade da justificativa, a *fonte canção* deve também remeter à inferência de *categorias históricas epistemplógicas* latentes na canção que possibilitem a aquisição de competências histórica específicas, como no caso de *Imagine,* que pode suscitar um trabalho diferenciado em sala de aula sobre as diferenças e semelhanças entre *imaginação utópica* e *imaginação histórica.*

Para aquém dessas reflexões, as jovens alunas defenderam com propriedade a música escolhida perante a turma identificando um *conteúdo gerador* de múltiplos outros conteúdos relacionados aos interesses dos jovens alunos; um *hit* dos anos 1970 que tematiza o movimento de juventude que representou uma verdadeira revolução cultural no modo de viver das sociedades urbanas do mundo ocidental do século XX, cujos impactos e reverberações atualizadas pela cultura de massa ainda são constitutivos das múltiplas culturas e identidade juvenis.

Em terceiro lugar, empatadas no número de votos, temos *Wind of Change,* da banda de *hard rock* alemã Scorpions, e *Portugal Sulrreal,* do grupo de *hip-hop* português surgido nos anos 1990, Dealema. As interpretações atribuídas a *Fora da Lei* e *Imagine* se adequam analiticamente aos casos de *Portugal Sulrreal* e *Wind of Change*: de um lado, um *rap-reggae* de um grupo de *hip-hop* português vinculado às gravadoras *indies* e a um correspondente mercado de médio porte, canção que também tematiza a *crise portuguesa atual* no que diz respeito à corrupção política e o processo de alienação do povo português diante da situação; de outro lado, um *hard rock* de uma banda alemã da década de 1970 vinculada à indústria fonográfica cultural de massa; *Wind of Change* é uma canção *rock balada* que remete ao conteúdo histórico *Fim da Guerra Fria*, e que a exemplo de *Imagine*, também foi desdobrada

em vários outros conceitos históricos substantivos, mas que também pode remeter a categorias históricas epistemológicas como *mudança* e *permanência.*

E por fim, por que da escolha da canção *Fora da Lei* dentre as três mais votadas, *Imagine, Winds of Change* e *Portugal Sulrreal*? Primeiro, porque se trata da canção que mais se adequava à pergunta histórica de investigação previamente formulada: "Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?". Segundo, porque se trata de uma canção popular portuguesa que tematiza a *crise portuguesa atual*, ou seja, uma canção duplamente vinculada à vida prática cotidiana dos jovens. E por fim, *Fora da Lei* de Bezegol foi a música que mais recebeu votos, portanto, foi a canção de trabalho escolhida pelos jovens alunos portugueses.

4.3.4 Protonarrativas da canção *Fora da Lei*

Selecionada a *canção de trabalho* no calor final da *Aula audição*, o professor-pesquisador agradeceu a todas as alunas e alunos pela participação dedicada na pesquisa, agradecimento em especial à professora regente pela sua disponibilidade, participação e cordialidade. Antes da despedida e retorno ao Brasil, recomendou-se à professora que aplicasse o instrumento 4: *Protonarrativas da Canção* (APÊNDICE E), sem nenhuma intervenção, solicitando apenas que os alunos ouvissem novamente apenas o áudio da canção, lessem a letra e realizassem a instrução do enunciado e da pergunta do instrumento: "Leia a letra e escute a música da canção *Fora da Lei*, de Bezegol e escreva uma *narrativa histórica* procurando responder à seguinte pergunta: "**Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?**"

Em primeiro lugar destacamos ao alto do instrumento de investigação fornecido aos jovens alunos a sua nomeação que pletora de sentidos: "PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO". As duas categorias foram conceituadas nos capítulos teóricos e, com exceção das *narrativas de vida,* substanciam todos os demais instrumentos de investigação, e emergem conceitual e empiricamente no atual instrumento. *Protonarrativas* são as ideias prévias, as ideias tácitas, os conhecimentos prévios dos alunos; protonarrativa é *pré-história,* é *pré-narrativa,* é a *tradição*. Protonarrativa é a *cultura juvenil,* é *cultura primeira*, é a *cultura histórica primeira*. Protonarrativa é a *consciência histórica originária* que se constitui na vida prática cotidiana. *Protonarrativa* é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar.

Cabe destacar nesse último e principal instrumento de investigação do estudo principal, a emergência do conceito *canção* em detrimento do conceito *música* justificado e utilizado nos instrumentos anteriores: "Qual o significado da música na sua vida prática? Você acha que a música pode ser usada em aulas de História?" Em todo processo de pesquisa até então, apenas uma jovem aluna enunciou o termo "canção" em sua narrativa oral de defesa na aula-audição; todos os demais utilizaram o termo "música" para se referir ao que entendemos e conceituamos como canção. A investigação corroborou o pressuposto de que para o jovem aluno português, música significa *canção popular fonográfica*, a saber, *letra e música mediatizada*; quando solicitados a trazerem para sala de aula uma "música" do seu gosto musical que pudesse ser usada em uma aula de história, os jovens alunos portugueses trouxeram *canções populares.* Nesse sentido, é que emerge nesse último instrumento o termo *canção,* e acoplado a ele no enunciado da questão de trabalho a sua definição: "**Leia a *letra* e escute a *música* da canção *Fora da Lei*, de Bezegol e escreva uma *narrativa histórica* procurando responder à seguinte pergunta: Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?**".

Apesar de utilizar no enunciado da pergunta histórica a expressão *narrativa histórica,* em itálico, em primeira instância, concebemos as narrativas escritas pelos jovens alunos portugueses como *protonarrativas da canção.* Nesse sentido, *protonarrativas da canção* são as manifestações empíricas dos enunciados linguísticos da consciência histórica originária de jovens alunos a partir das primeiras leituras e escutas de uma *fonte canção* advinda dos seus gostos musicais constituídos na vida prática cotidiana. *Protonarrativas da canção* são os primeiros significados e sentidos atribuídos e constituídos a partir da *experiência estética de recepção de uma canção*, e da concomitante manifestação empírica dos enunciados linguísticos dessas interpretações e orientações da experiência da canção. *Protonarrativa da canção* é uma interpretação e orientação da experiência humana no tempo a partir das leituras, escutas e escrituras da canção. *Protonarrativas da canção* são as leituras, escutas e escrituras da, sobre e a partir da canção. *Protonarrativas da canção são as interpretações primeiras da canção.*

Nessa linha de raciocínio, circunscrevemos a pergunta histórica de investigação: "**Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?**". Esta pergunta histórica de investigação sintetiza e representa o desaguar do rio de todo esse percurso vivencial, teórico e metodológico: a constituição da consciência histórica originária de jovens alunos a partir da vida prática cotidiana, como ponto de partida significativo para a formação

de uma consciência histórica escolarizada, elaborada e científica, com vistas à constituição das identidades históricas juvenis.

É nessa perspectiva da consciência histórica que pretendemos investigar as *protorrativas da canção* e assim retomar as principais perguntas históricas da pesquisa qualitativa em ensino e aprendizagem histórica a partir da canção popular: Que ideias de passado, presente e futuro são narrativizadas por escrito por jovens alunos do ensino médio, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais? Que conteúdos experenciais (experiência do passado) são rememorados? Que significados históricos (interpretação do presente) são atribuídos? Que sentidos históricos (orientação do futuro) são constituídos? Que concepções de identidade e alteridade foram narrativizadas e relacionadas nas protonarrativas? Foi operacionalizada uma transcrição das protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos portugueses que faz parte do acervo documental do pesquisador.

4.3.4.1 Primeira categorização: ideias de passado, presente e futuro e suas múltiplas relações temporais

A categorização constitui uma operação inicial que isola analítica e artificialmente, ideias, relações e tipologias, mas que na prática discursiva predominantemente aparecem sob a forma complexa, mesclada e sintetizada na totalidade da narrativa. Portanto, em uma mesma narrativa, podem estar articuladas diversas relações possíveis entre as três dimensões do tempo histórico: passado, presente e futuro. Em um primeiro momento pretendemos apresentar artificialmente de forma separada, a extração, codificação e categorização dos enunciados escritos das *protonarrativas da canção,* acerca das ideias de passado, presente e futuro inferidos a partir da leitura e escuta da canção *Fora da Lei,* de Bezegol.

Em relação às **ideias de passado,** verificamos que os jovens alunos, muito provavelmente mobilizados a partir de inferências atribuídas a partes específicas da letra da canção (“Os espinhos que vivemos cravos da revolução” e “tanta glória passada”) remeteram e expressaram *conceitos históricos substantivos,* sobretudo os relacionados à *Revolução dos Cravos,* ou *Revolução do 25 de Abril,* ou somente “*25 de abril*”, seguido do conceito de *Descobrimentos,* com menor incidência de referências. Essa imagem de passado é caracterizada como um momento de orgulho e “*glória do povo português*”, período na qual Portugal era uma “*potência europeia*”, um país poderoso e com grande “*prosperidade econômica*”, sobretudo na época do “*ouro no Brasil*”. Em relação à Revolução dos Cravos, o

período é retratado como um momento em que as "*pessoas*" se organizaram e se movimentaram para lutar contra a ditadura militar do "*Estado Novo*" e por liberdade de expressão.

O autor faz referência ainda a pelo menos, dois períodos importantes da História de Portugal, nomeadamente à época dos ***Descobrimentos*** *e a* ***Revolução dos Cravos – 25 de Abril****, que considera que foram* ***momentos de glória para o povo português****, nos quais com o seu empenho, ambição e honestidade conseguiram destacar-se e ter* ***orgulho em ser português****.*

Filipa, 16 anos

Esta canção faz referência a uma época muito importante para Portugal, que foi o ***25 de Abril de 1974****, a famosa* ***Revolução dos Cravos****, onde os portugueses conseguiram finalmente* ***acabar com a ditadura*** *vivida até então. Nesta canção, Bezegol vê o povo português como os espinhos desses mesmos cravos, ou seja, a* ***Revolução do 25 de Abril*** *foi uma revolução de paz mas onde* ***as pessoas se uniram se movimentaram e se esforçaram por mudar o regime vivido na altura no intuito de melhorar a qualidade de vida dos portugueses****;*

Andrea, 16 anos

A música fala de "Tanta Glória Passada" que trata o que éramos à uns séculos atraz, na altura dos ***descobrimentos****, Portugal era uma* ***potência europeia****,* ***na altura do ouro do Brasil****, Portugal teve* ***períodos de grande prosperidade*** *que nos tornou num* ***país muito poderoso economicamente*** *mas que com os passares dos anos perdeu esse poder.*

Manoel, 16 anos

Três (03) jovens alunas, ao se referirem ao passado, expressaram uma ideia do que denominamos de um *passado indeterminado,* ou seja, um passado genérico, vago e abstrato onde os acontecimentos não são situados no tempo e no espaço e os sujeitos são representados a partir de *categorias gerais,* tais como "*os poderosos*", "*os pobres*" e "*as pessoas*" sem delimitar, definir e situar específica e historicamente:

Em relação ao passado, quando Bezegol diz "Será que nos vamos aguentar ou virar uns fora da lei?", remete-nos para um ***passado longe****, para o* ***tempo dos revolucionários****, a*

palavra "virar" é uma das palavras chaves nesta letra. Já ***no passado os poderosos e o território eram só um, deixando os pobres na pobreza****.*

Maria, 17 anos

Com relação às **ideias de presente** expressas e inferidas na canção, segundo palavras dos jovens alunos, a canção remete "*automaticamente*" para a atual crise portuguesa, pois os fatos e problemas relatados na canção são fatos concretos que os jovens estão a vivenciar. Nessa linha de raciocínios costurados pelas jovens portuguesas:

"*Existem sempre* ***cantores que criam músicas a demonstrar a situação do país e o que sentem em relação a isso****. É o caso de Bezegol que criou esta música (Fora da Lei)* ***retratando o que acha da situação do país***".

Adriana, 16 anos

A principal chamada de ***atenção é para o presente****, porque* ***todos os problemas e factos que a música relata são factos actuais que o nosso país sofre****.*

Isabel, 16 anos

Na perspectiva da investigação, a linguagem cancional da *palavra cantada,* do *canto falado* e da *palavra falada*, efeito potencial de experiências, significados e sentidos, remete à imagem de um "*retrato social actual da sociedade portuguesa*", mas, simultaneamente, remete também ao referente, a algo concreto, real e empiricamente verificável no tempo, já tendencialmente identificado em três canções (*Fora da Lei, Grândola Vila Morena* e *Portugal Sulrreal*) e suas respectivas defesas na aula-audição: *A crise portuguesa atual.* Na perspectiva da investigação, identificamos e evidenciamos no caso a relação originária ancestral entre as três dimensões da cultura humana: *sentimento, intelecto* e *vontade*; *as palavras, as ideias e as coisas*; linguagem, pensamento e existência; ou no caso mais específico, *protonarrativa da canção, consciência histórica primeira* e *vida prática cotidiana.* A partir das inferências atribuídas à canção, da transcrição de fragmentos da letra da música em alguns casos, ora remetendo para as representações da canção sobre a realidade e ora reportando à própria "*situação degradante na qual o país se encontra*", os jovens alunos descreveram em suas protonarrativas os efeitos e consequências da grave crise econômica, social, política da sociedade portuguesa na atualidade.

No ponto de vista dos jovens alunos, a crise econômica é caracterizada pelo *aumento dos impostos*, *inflação*, *baixos salários*, *arroxo salarial*, incluindo "*cortes*" de *redução salarial*, e em situações extremas, *desemprego*, *pobreza* e *fome*. Essa crise econômica reflete-se na precária situação do trabalhador português, que tem que sobreviver com salários insuficientes para atender as necessidades básicas de uma família, e que "*não são de acordo com o suor gasto pelo trabalhador justo e honesto*". Em contrapartida à inflação, arroxo e redução salarial, os trabalhadores têm que trabalhar muito, "*cada vez mais*" e no máximo da produtividade para *não* receberem no final do mês a sua "*devida recompensa*".

De forma mais detalhada em relação ao presente esta música fala da já conhecida ***situação econômica e financeira*** *do país que por consequente trazem dificuldades de vida para o povo, que* ***ganha menos do que aquilo que precisa*** *não para viver mas sim para sobreviver.*

José, 16 anos

A música no geral traduz a situação em que o país e não só está na visão do autor*. Como a letra da música ele diz que no* ***presente em que vivemos*** *nos* ***tentam enganar e roubar*** *através dos* ***impostos que aumentam*** *e que fazem com que* ***as pessoas não tenham dinheiro para comer****, ele diz isso na seguinte estrofe: "andam-nos a tentar enganar, aldrabar a roubar, eu sei (...) a multidão no cinema mais um imposto se aproxima (...) mande a criança para a escola com um copo de água."*

Rafaela, 16 anos

Em relação ao presente *ele refere que* ***Portugal se encontra numa crise profunda****, a população está desesperada, cada vez* ***cortam mais os salários****,* ***aumentam os impostos*** *e* ***sobem os preços****, chegando mesmo a referir "manda a criança para a escola com um copo de água; a ganhar quinhentos numa vida de seiscentos",* ***o autor pretende transmitir a situação actual do povo português.***

Cláudia, 16 anos

E para completar essa "*imagem negativa da situação atual*", a crítica à ineficiência e corrupção política dos governantes que mesmo ganhando altos salários, desviam e se apropriam do dinheiro público, ou em palavras diretas, roubam, enganam, mentem,

dissimulam, fazem falsas promessas não cumpridas e que são justificadas com "*desculpas e lamentações*". Segundo os jovens alunos, os políticos "*não tem patriotismo*", são "*chulos, salafrários e aldraboá*", que tudo querem tirar do povo, que por sua vez, é feito de "*otário*" ao ser manipulado como se fosse "*marionetas em suas mãos*":

A canção "Fora da Lei" do Bezegol funciona como uma ***canção de intervenção*** *e* ***crítica aos governantes****, os quais responsabiliza pela* ***situação degradante na qual o país se encontra****.*

Filipa, 16 anos

(...) quanto ao ***presente tudo está cada vez pior****, há cada vez mais* ***corrupção, pobreza e problemas****, que* ***os políticos nos tentam enganar com falsas promessas*** *e palavras e que não muda, que cada vez mais* ***a economia piora e a política continua igual*** *[...] refere-se aos* ***políticos como chulos, salafários e aldraboá****, que são todos os culpados por esta situação.*

Catarina, 16 anos

As assembleias*, como o autor refere, estão* ***a fazer de nós uns otários*** *e a tentar aldrabar-nos e se o quisermos, de uma forma mais irônica, pode-se dizer que indiretamente* ***andam a tentar roubar-nos.*** *E no meio de tudo isto, os prejudicados somos nós.*

Angélica, 16 anos

A partir da interpretação das intencionalidades do cantor e compositor da canção, quatro (04) jovens alunos criticaram certa visão vitimizadora do povo, argumentando que há muitas pessoas que gastam mais do que ganham e que não adianta só ficar criticando o governo; para eles povo português "*está a dormir*" e que é preciso acordar para a realidade da sua própria situação e a do país:

Na minha opinião, o ***cantor só fala*** *daqueles que andam "a tentar enganar, aldrabar, a roubar", mas a verdade, é que* ***também há gente, e muita gente, que "a ganhar quinhentos com uma vida de seiscentos", gasta setecentos ou oitocentos****.*

Dália, 16 anos

Reparemos na música, e reparemos que lá está representada uma característica muito comum do povo português. ***Achamos sempre que os políticos nos estam a enganar e a prejudicar***. *Eles são sempre os responsáveis pelas desgraças do povo, pois eles não se interessam pelas necessidades da sociedade portuguesa. Tal como a música diz: "Andam-nos a tentar enganar, aldrabar a roubar, eu sei".*

Juliana, 16 anos

Relativamente ao presente *o* ***artista fala*** *no facto de* ***já não haver dinheiro nem para comer****, que tem uma* ***vida mais cara do que o mínimo que podem receber de salário****, ele fala também que é uma vida difícil para nós, e que* ***façamos uma revolta para de certa forma abrirmos os olhos e não por as culpas só nos governantes pois o próprio povo também anda a dormir***.

Lívio, 16 anos

As poucas **ideias de futuro** comunicadas e interpretadas a partir das leituras e escutas da canção pelos jovens alunos, remetem a uma noção de um *futuro interditado*, indeterminado e inseguro que constitui um enigma que só se descobrirá no "*futuro próximo*". Alguns alunos tem a expectativa de que as coisas vão piorar, outros se questionam sobre o futuro, alinhavados com a pergunta da canção, *"Será que vamos aguentar ou virar um fora da lei?",* e somente uma jovem aluna manifestou uma "*visão mais otimista*" em relação ao futuro do país:

Nota-se nesta letra, uma grande revolta, ***e no que toca ao futuro, parece uma barreira que nos impede de andar para a frente***.

Maria, 17 anos

No futuro vemos *que* ***os preços vão aumentar ainda mais****, e que* ***a vida se vai tornar ainda mais difícil do que já é****, e pergunta então, como será a nossa próxima geração?* ***Será que se aguenta ou vai tornar-se uns foras da lei?***

Carlota, 17 anos

Eu porém, tenho uma visão mais otimista e acho que o país irá melhorar.

Adriana, 16 anos

Isoladas, separadas e fragmentadas artificial e analiticamente, enfim, categorizadas as **ideias de passado**, **ideias de presente** e **ideias de futuro**, passamos estabelecer as intrínsecas, complexas e irredutíveis relações entre as três dimensões do *tempo histórico*: passado, presente e futuro, ou em outras palavras, o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa* que tece o fio condutor que interliga as "pérolas do colar do tempo"[30]. As complexas relações entre passado e presente e presente e passado, são distinguidas em função do sentido da direção que se estabelece a relação temporal: do *presente* para o *passado* procuramos *tornar o presente passado* ou *tornar passado o presente* e assim inferir a relação ***presente passado***; do *passado* para o *presente* procuramos *tornar o passado presente* ou *tornar presente o passado* e assim inferir a relação ***passado presente***. Portanto, *tornar o presente passado* (semelhante a *tornar passado o presente*) é **diferente** de *tornar o passado presente* (semelhante a *tornar presente o passado*), em suma, a relação ***presente passado*** é, em primeira instância, diferente da relação ***passado presente.***

Em um primeiro bloco de protonarrativas acerca dessas relações entre ***presente passado*** e ***passado presente***, podemos observar nas relações entre o passado e presente que a mudança se deu no sentido de um passado melhor para um presente pior, em suma, uma ***mudança para pior***. Provavelmente mobilizados a partir das inferências atribuídas a fragmentos específicos da letra da música ("tanta glória passada e tanto lixo a aparecer" e "os espinhos que vivemos cravos da revolução"), os jovens alunos idealizaram uma imagem de um passado "glorioso" associado aos dois conceitos históricos substantivos expressos e interpretados a partir da canção, constitutivos das balizas de orientação temporal da tradição histórica portuguesa: *Os Descobrimentos* e a *Revolução dos Cravos*. O primeiro acontecimento remete às *grandes navegações marítimas* portuguesas e a subsequente montagem do antigo sistema colonial português no período moderno, cujo momento marcante, segundo a protonarrativa de uma aluna, foi a "época do ouro do Brasil"; o segundo acontecimento ocorrido no recente período contemporâneo, a Revolução dos Cravos de 1974, reporta a um período revolucionário em que os portugueses se mobilizaram, organizaram-se e agiram efetivamente para acabar com a ditadura militar salazarista e assim trazer a liberdade de expressão e reivindicação de democracia para o povo português após um longo período de ditadura militar e assim perspectivar melhores condições de vida, trabalho e felicidade. Essas

[30] Referência a uma expressão utilizada por David Lowenthal: "As pérolas da história têm seu valor não por serem muitas e reluzentes, mas por estarem organizadas numa sequência narrativa causal; a narrativa empresta significado, bem como beleza ao colar." (LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto História: trabalhos da memória**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, n. 17, p. 126, nov. 1998).

experiências significativas do passado são rememoradas exemplarmente no sentido de se contraporem à grave situação da *crise portuguesa atual,* no sentido de tentar mobilizar o público ouvinte da canção a refletir, conscientizar-se e a agir para superar e reverter a presente situação no futuro.

Vejo também que esta canção fala das descobertas e das Revoluções que aqui em Portugal aconteceram, ele quer dizer que de ***tanta glória e respeito que já tivemos****, que* ***já fomos vencedores e agora estamos nesta situação****,* ***da qual estamos a ser umas "marionetas" nas mãos dos políticos e nas mãos dos superiores****.*

Carlota, 17 anos

A música escolhida "Fora da Lei" do cantor Bezegol, a meu ver, é uma música direcionada, sobretudo, para ***a situação que o nosso país enfrenta na actualidade****, emboram estejam também presentes* ***referências ao passado****, como por exemplo, na segunda estrofe, verso 15, o autor da música diz "Tanta glória passada e tanto lixo a aparecer.", o que segundo a minha interpretação, quer dizer que* ***Portugal teve um bom passado, já foram bons os tempos para o povo português, como foram exemplos os descobrimentos****. Para além desta, encontro mais uma, sendo essa a seguinte "dos espinhos que vivemos cravos da revolução",* ***referindo a Revolução do 25 de Abril, pondo fim ao regime salazarista****.*

Dália, 16 anos

O MC entende que neste momento, ***no presente atual*** *e especialmente nesta altura da crise, os* ***portugueses não são os cravos, não são a mudança, não se movimentam e esforçam para mudar algo, sendo os espinhos dos cravos da revolução****.*

Andrea, 16 anos

Em um segundo conjunto de protonarrativas acerca das relações ***presente passado*** e ***passado presente***, podemos identificar uma noção de continuidade do pior do passado no presente, ou seja, *o presente está pior por causa do passado*, o presente é resultado das consequências do passado. Em certo sentido, a partir das inferências à canção, os jovens alunos procuram explicar a crise portuguesa atual buscando suas causas nas raízes do passado, ou seja, a crise emerge do passado: "*Esta crise deriva do passado, pois tudo o que passamos*

tem haver com o passado";*"o mal que nos estão a fazer já não é de agora, mas vem sim do passado"; "a crise que estamos a passar, é algo que já vem do passado*".

E que ***o que no passado continuava, ainda no presente continua****,* ***ainda continua a haver injustiça no nosso país****, como dizem na música "andam a brincar com a nossa vida há tanto tempo", pois isto não é só de agora.*

Helena, 16 anos

No presente isto continua*, os impostos aumentam, o trabalho diminui, há pessoas a passar fome, e em consequência disso a marginalidade aumenta, e os políticos tem salários altos e tentam sempre tirar alguma coisa mais dos salários dos mais pobres,* ***a injustiça continua tanto injustiça social como econômica****, há pessoas que fazem um esforço muito grande durante o mês para se aguentarem e as coisas pioram de dia para dia, há pessoas que estavam habituadas a ter tudo e agora têm de viver com o ordenado mínimo,* ***a vida está muito mais difícil que no passado*** *devido ao tipo de vida que as pessoas estavam habituadas a ter, havia mais ajudas, subsídios, etc.*

Marília, 17 anos

As jovens alunas e alunos portugueses, a partir das leituras e escutas da canção, culpabilizaram predominantemente os *políticos* e os *governantes* pela responsabilidade da atual crise econômica, social, política e cultural da sociedade portuguesa. Segundo as protonarrativas escritas pelos alunos: "*o trabalho dos presidentes em administrar e governar o país nem sempre foi o melhor e esta a se refletir no presente*"; "*os políticos não souberam controlar e aplicar bem o nosso dinheiro*"; as "*asneiras feitas pelo presente*" ou as "*asneiras feitas pelo presidente*", "*já vem de antigos presidentes e ministros*"; pois, "*os ricos fazem asneiras, os pobres pagam*".

Na canção o autor também mostra os seus descontentamento ***face às atitudes daqueles que tomam as medidas actualmente*** *dizendo que eles* ***andaram a brincar com a nossa vida há tanto tempo fazendo o que querem dela o que agora tentam desculpar-se lamentando-se*** .

Angélica, 16 anos

***Esta música representa mais o presente**, principalmente **do que se passa em Portugal**, mas **quanto ao passado** da forma que o cantor expressa os seus sentimentos diz-nos que **já não é só de agora o que se passa em Portugal já vem de antigo presidentes e ministros** e o que está a acontecer conosco acontece tambem com outros países de todo o mundo.*

Isabel, 16 anos

***A crise que estamos a passar é algo que já vem do passado**. Esta crise **vem das asneiras feitas pelos Presidentes que governam o nosso país** que diminuem os salários e aumentam os preços, a própria música diz: "Andam-nos a tentar enganar, aldrabar, a roubar eu sei. Será que nos vamos aguentar ou virar uns fora de leis? É sentires que o teu tempo, não vale o teu sustento. É queres olhar em frente o futuro e o presente ó senhor presidente." [...] **Pois agora ouve-se a fala na austeridade, que temos que "apertar o cinto",** e as pessoas que não têm nada vão ficar com o quê?*

Açucena, 18 anos

Alguns poucos jovens, provavelmente a partir das inferências atribuídas a um fragmento específico da canção, "Os espinhos que vivemos cravos da revolução", em uma interpretação a partir do ponto de vista do cantor-compositor, culpabilizaram a Revolução dos Cravos pela atual crise portuguesa, o que pode gerar controvérsias que estimulem a buscar entender as possíveis relações entre a Revolução dos Cravos de 1974 e a Crise portuguesa atual em uma hipotética aula de história. Nesta perspectiva diacrônica, *Descobrimentos* e *Revolução dos Cravos,* constituem os dois acontecimentos históricos marcos temporais que delimitam um *passado remoto* associado à idade moderna, em um *passado recente* associado à contemporaneidade, que tem como divisor de águas, a Revolução dos Cravos, para alguns jovens a última manifestação de "glória" do povo português, e para outros alunos, provavelmente mobilizados por inferências à letra da música, a causa e origem do processo que desemboca na *crise portuguesa atual.* Nesse ângulo de visão, emergem das protonarrativas da canção duas imagens de passado: um *passado remoto* glorioso marcado por descobrimentos, conquistas e colonizações, e um *passado recente* dúbio, que ora se apresenta positivo em relação aos feitos da Revolução dos Cravos, ora se apresenta negativado pelos desmandos, desvios e incompetência dos políticos que governaram Portugal a partir do período inaugurado pela Revolução dos Cravos.

Bezegol fala sobre a glória passada, o quão o nosso país foi forte quando causou a ***Revolução do 25 de Abril*** *para* ***"derrotar" o Estado Novo***.

Adriana, 16 anos

No meu entender ***o artista poe de certa forma a culpa de tudo o que estamos a passar na revolução de 25 de Abril*** *("... os espinhos que vivemos cravos da revolução"...).*

Lívio, 16 anos

A Revolução do 25 de Abril *veio trazer* ***liberdade ao nosso*** *país e* ***deu-nos direitos que antes não existiam*** *e* ***a partir daí o país começou a melhorar [mas os políticos não souberam controlar e aplicar bem o nosso dinheiro*** *e agora nós é que temos de pagar e eles só sabem fazer discursos a dar más notícias.]*

Marília, 16 anos

No que diz respeito às relações entre *presente* e *futuro* e *futuro* e *presente*, adotamos o mesmo procedimento anterior de distingui-los a partir do sentido da direção que se estabelece a relação temporal: *tornar o futuro presente* ou *tornar presente o futuro* constitui a direção que volta *do futuro para o presente* para configurar as relações ***futuro presente*** que remetem ao futuro; *tornar o presente futuro* ou *tornar futuro o presente* constitui a direção que vai do presente para o futuro para configurar as relações ***presente futuro*** que rementem ao presente.

Uma parte significativa da amostra de jovens alunos manifestou por meio dos enunciados linguísticos das suas *protonarrativas da canção* relações entre ***presente futuro*** e ***futuro presente****,* evidenciadas em suas expectativas de mudanças no tempo presente com vistas a um futuro melhor. Diante de um futuro interditado, incerto e indeterminado, os jovens expressaram a necessidade de mudanças por parte da própria população portuguesa, pois os políticos não vão mudar; somente revoltando-se, lutando é possível "*acordar do grande pesadelo*" que estão a viver e assim mudar o presente para poder "*olhar de frente o futuro*": alguma coisa precisa ser feita no presente para mudar essa situação e voltar a ter expectativas de um futuro melhor. A "*mensagem futurista*" da canção é mostrar a necessidade de muito trabalho para mudar o curso da situação do país, pois caso não se faça "*o futuro poderá ser*

negro"[31]. Em suma, o futuro é escuro porque se apresenta como um muro preto, invisível e sem nenhuma luz no fim do túnel. Segundo inferências de alguns alunos, a mensagem da canção é suscitar no público ouvinte a lutar, se revoltar, a fazer alguma coisa para mudar a situação atual no sentido de recuperar a confiança do futuro, mesmo que tenha que virar um "fora da lei".

O autor têm uma imagem do futuro que passa por uma mudança no país mas uma mudança que tem de partir de nós, população, pois só se nós mudarmos e evoluirmos é que o país muda também.

José, 16 anos

Relativamente ao futuro, a mensagem é muito clara, o cantor Bezegol, pede-nos, a nós, enquanto portugueses, que mudemos, ou pelo menos, que tentemos mudar o presente, para podermos e queremos "olhar de frente o futuro".

Dália, 16 anos

A mensagem futurista que a música apresenta *é que* ***temos que trabalhar muito para mudar o país de curso*** *porque nesta altura o país está mergulhado em dívidas externas* ***de o levantar, para isso temos que ajudar porque se não o fizermos, o futuro poderá ser negro***.

Manoel, 16 anos

Outro conjunto menor de protonarrativas acerca das relações ***presente futuro*** e ***futuro presente*** expressou uma concepção de futuro como continuidade do tempo presente, ou seja, permanência do pior do presente no futuro. Nesse jogo de linguagem e pensamento, mas que procura remeter sempre à vida prática concreta, o futuro é tornado presente, logo, é *futuro presente*: o futuro será igual ao presente; ele não vêem "o futuro repetir o passado" de glória. Os jovens alunos portugueses vislumbram em seu horizonte de expectativas um futuro

[31] Aqui um breve parêntese para ressaltar mais de uma referência pejorativa ao termo *negro*; por mais que esteja associado a uma ideia de escuridão, ausência de luz e falta de orientação, não deixa de remeter à condição étnica, existencial e simbólica dos negros africanos e de todos os demais descendentes e mestiços espalhados pelo mundo: a incorporação da abordagem do componente étnico na análise da perspectiva *geracional* e *classista* de juventude, além dos parâmetros de *gênero* e *orientação sexual*, demanda a árdua e necessária tarefa de um enfrentamento educacional dessas delicadas questões que se evidenciam na linguagem da vida prática, e que podem ser objeto de diálogo, comunicação e argumentação, enfim, objeto de aprendizagem histórica no sentido de uma desconstrução dessas expressões ceivadas de significados, sentidos e preconceitos, as quais os jovens reproduzem discursivamente de uma forma espontânea, inconsciente e cotidiana.

igual ou até pior que o tempo presente marcado por uma grave crise econômica, social, política e cultural: os ricos vão continuar ricos, mas os pobres irão ficar mais pobres; a criminalidade e a violência consequentemente vão aumentar, e a "*vida é capaz de piorar e se tornar insustentável*". Segundo a interpretação da canção de uma jovem aluna: "*O conselho desta música é olhar em frente e tentar aguentar*".

Por fim, ***o autor mostra ainda que não tem grandes expectativas para o futuro****. Acha que* ***o povo português vai continuar a ser enganado e que nada vai melhorar****.* ***No fundo a visão que a maioria dos portugueses têm****. Tal como a música diz: "Venham mais salafrários, chulos, aldrabões / quando o mar bate na roxa quem se lixa é os mexilhões".*

Juliana, 16 anos

Vistos numa situação precária, "a ganhar quinhentos com uma vida de seiscentos", ***sem perspectivas de um futuro melhor****, pois salafrários e chulos aldrabões vão continuar a "lixar os mexilhões", contribuindo assim para a* ***manutenção de uma sociedade desigual****, precária, onde se quisermos oportunidades para evoluir e nos desenvolvermos temos que nos tornar uns "fora da lei".*

Filipa, 16 anos

No futuro os mais ricos, vão continuar ricos e os pobres vão ser ainda mais pobres*.*

Açucena, 16 anos

Após a delimitação das ideias de passado, presente e futuro, e as subjacentes relações de *passado presente* e *presente passado*, *futuro presente* e *presente futuro*, podemos passar para as relações que resultam da articulação das três dimensões constitutivas do tempo histórico: *passado*, *presente* e *futuro*. Segundo as interpretações dos jovens alunos a partir da canção popular em suas relações com a vida prática cotidiana, as relações ***passado presente futuro*** dividem-se em duas tendências: constituição histórica de sentido como *permanência* e constituição histórica de sentido como *mudança*[32].

[32] Na perspectiva teórica da investigação, tempo é mudança. Todas as coisas existentes dentro do espaço do tempo têm uma medida de tempo e mudam com o passar do tempo; todavia, só há uma coisa que não muda: a permanência da mudança do tempo. As coisas, que só existem nas coordenadas do tempo e do espaço, têm que mudar, pois a mudança é uma condição para a continuidade do e no tempo: se o tempo não mudar, ele não continua, portanto, estanca. Logo, é necessário que ele mude para que permaneça, e assim também o é em relação ao ser humano que nasce, vive e morre no tempo: enquanto o ser humano estiver inserido no círculo da experiência do tempo, permanecerá mudando *no* e *com* o tempo, o que lhe confere uma "história": experiência

Em um primeiro conjunto de protonarrativas acerca das relações *passado presente futuro* enquanto processo de ***permanência,*** os jovens alunos procuram estabelecer tais relações em diálogo inferencial com a canção, no sentido de um esforço em interconectar, mesmo que superficialmente, as três dimensões temporais em suas narrativas:

A música escolhida remete-nos para três tempos distintos. O passado, o presente e o futuro.

Cláudia, 16 anos

Nesta canção, ***o passado o presente e o futuro, enquadram-se perfeitamente***.

Maria, 17 anos

Primeiro acho que a escolha desta música foi uma boa aposta para a realização deste trabalho. ***Têm algumas ideias centrais que passam pelo presente e futuro, mas de uma forma subtil esta canção aborda ainda o passado***.

José, 16 anos

Em linhas gerais, as protonarrativas dos jovens alunos no que diz respeito às relações ***passado presente futuro*** enquanto ***permanência*** articulam três imagens correspondentes às três dimensões temporais: um passado glorioso balizado pelos *Descobrimentos* e a *Revolução dos Cravos,* que representa a última grande realização significativa do povo português e que simultaneamente após esse acontecimento inicia-se um *passado recente* que deságua na grave crise da sociedade portuguesa da atualidade. E por fim a falta de um horizonte de expectativa, o *futuro interditado,* um futuro que não vai mudar em relação ao presente, pois a tendência das coisas, diante do desencantamento com a política econômica, é que o futuro possa ser ainda pior que a crise do presente, levando a uma situação extrema e insustentável que só restará ao povo português virar um "fora da lei" caso queira sobreviver:

---

do passado interpretada no presente para a orientação do futuro. É justamente a partir dessa perspectiva teórica em diálogo com a dimensão estético-musical da canção popular, que pretendemos ler, analisar e interpretar as manifestações empíricas da *consciência histórica originária* dos jovens alunos acerca das complexas e instigantes relações de *passado, presente e futuro* constituídas a partir das inferências atribuídas a uma *fonte canção* advinda dos seus gostos musicais.

Esta canção traz algumas ideias do passado, presente e futuro*, ou seja, as que se refere ao* ***passado*** *é "os espinhos que vivemos cravos da revolução", ou seja,* ***continuamos na mesma situação que uns anos atrás, praticamente nada mudou apenas piorou****, quanto ao* ***futuro*** *ele* ***não tem grandes esperanças, acha que a tendência é para piorar****, o rico cada vez mais rico e o pobre cada vez mais pobre,* ***que a nossa geração não vai ter um futuro muito brilhante, que vai haver cada vez mais trabalho e menos emprego***(...).

Catarina, 17 anos

Para Bezegol ***o estado andanos a enganar e a roubar*** *o pouco que temos. Ele acha que* ***no futuro vamos todos virar uns "fora da lei" uns marginais****.* ***As pessoas não vão aguentar com tanta corrupção****, com tantos* ***roubos*** *e vão ter que* ***arranjar uma maneira para conseguirem viver****. Como é que vamos explicar a nova geração como estamos?* ***Um país que lutou tanto para se libertar e agora voltou ao que era****.* [...] ***O futuro vai continuar igual, ou cada vez pior****.* ***As pessoas vão continuar a sofrer e não vão aguentar****. "Quando o mar bate na rocha que se lixa é os mexilhões".*

Manoela, 16 anos

Já em relação às articulações ***passado presente futuro*** como processo de ***mudança,*** os jovens alunos manifestaram perspectivas de mudança e superação da atual situação de crise no futuro; porém para que isso tenha chance de acontecer faz-se necessário uma mudança de comportamento e atitude em direção a ações concretas, objetivas e efetivas no tempo presente. Em uma perspectiva que denominamos *geracional*, os jovens alunos ao responderam a pergunta sobre as ideias de passado, presente e futuro expressas na canção, e mobilizados por inferências a fragmentos específicos da letra da música, fizeram referências às explicações que terão que ser dadas às futuras gerações, incentivando-as a não repetir os erros cometidos no passado e no presente.

Há muitos cantores que transmitem nas músicas aquilo que sentem e o que se passa na atualidade, esta música ***"Fora da Lei" de Bezegol****, é uma delas, e* ***remete-nos a vários tempos, como o passado, presente e futuro****.*

Cecília, 16 anos

Ele tenta com isto mostrar que o nosso passado está mal, mas esta situação deriva do passado pois tudo que passamos tem haver com o passado e teria nos ***incentivar para que***

no futuro as próximas gerações sejam incentivadas a corrigir e a melhorar o nossos erros de agora*, tudo isto devido ao facto de estes erros não serem mais feitos.*

Pedro, 17 anos.

Afirma ainda que ***a próxima e futura geração deve estar consciente da situação do passado do país, como afirma na expressão: ("Nos vamos explicar à próxima geração, os espinhos que vivemos cravos da revolução")****. Remete-nos também para a revolução dos cravos, que aconteceu no nosso país.*

Angélica, 16 anos

O *passado recente* de crise econômico-política continua o mesmo no tempo presente, e pode piorar ainda mais no futuro, se pelo menos não se tentar fazer alguma coisa para reverter essa situação insustentável. Para que se possa vislumbrar um horizonte de expectativas no futuro, "*temos que seguir em frente e acreditar que o futuro ainda pode ser melhor que o nosso passado e presente*"; faz-se necessária uma mudança de atitude do "*povo*" e dos "*políticos*" para que se possa olhar de frente o futuro e o presente. A população sente-se enganada, indignada e revoltada; a canção expressa e evoca um sentimento positivo de "*raiva*" que engendra a "*força interior*" que faz com que os jovens portugueses levem a vida a sério e encarem a "*vida de frente com estímulo e força*".

Esta é uma música que ***dá para refletir como o passado era em relação ao presente de agora, ou seja, continua igual, ou até pior se isto não mudar****, e* ***eles querem tentar mudar****.*

Helena, 16 anos

Quanto ao futuro *a música diz-nos que* ***além das dificuldades atuais temos que seguir em frente e acreditar que o futuro ainda pode ser melhor que o nosso passado e presente****. Podemos ter tido muitas dificuldades, mas* ***temos que acreditar que o nosso futuro vai ser melhor****.*

Isabel, 16 anos

Esta musica vem dar uma força interior e uma "raiva" para que levemos a vida a sério e nos deixemos de tomar [ineligível] ***os problemas que há e realmente encarar a vida de frente com estimulo e força***.

Pedro, 17 anos

Após essa primeira análise acerca das ideias de passado, presente e futuro expressas na canção e interpretadas pelos jovens alunos a partir das suas primeiras leituras e escutas de *Fora da Lei,* apresentamos os quadros teóricos que emergiram da análise empírica das fontes narrativas para subsidiar uma primeira leitura geral sobre as complexas, cotidianas e antropologicamente universais relações entre as três dimensões do *tempo histórico*: passado, presente e futuro. A mesma rede teórica puxada no arrastão do mar empírico pela pesca da *leitura heurística* de extração das informações coletadas nas *fontes narrativas* é a mesma rede que serviu como pano de fundo da preparação da *análise crítica* de categorização dos dados das *protonarrativas,* e por fim, será a mesma rede que servirá como pano de mesa para a ceia de *interpretação histórica* das *protonarrativas da canção* escritas pelos jovens alunos a ser realizada efetivamente no próximo e último capítulo da tese.

QUADRO 23: CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS E CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS

CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS **CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS**	**INCIDÊNCIA/ 26**
REVOLUÇÃO DOS CRAVOS REVOLUÇÃO DO 25 DE ABRIL DE 1974	15
DESCOBRIMENTOS	04
REVOLUÇÃO; DITADURA; ESTADO-NOVO	01 cada

FONTE: Conceitos históricos substantivos e categorias históricas gerais; acervo do pesquisador (2012).

QUADRO 24: RELAÇÕES *PASSADO PRESENTE* E *PRESENTE PASSADO*

PASSADO PRESENTE	***PRESENTE PASSADO***
Sentido passado presente;	Sentido presente passado
Movimento de volta do passado ao presente;	Movimento de ida do presente ao passado:
Tornar o passado presente;	Tornar o presente passado
Tornar presente o passado;	Tornar passado o presente
Remete ao passado imaginado;	Remete ao presente construído;
ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA: DIAGNÓSTICO DO *PASSADO PRESENTE* & *PRESENTE PASSADO*	

FONTE: Relações *passado presente* e *presente passado*; acervo do pesquisador (2012).

QUADRO 25: RELAÇÕES *FUTURO PRESENTE* E *PRESENTE FUTURO*

FUTURO PRESENTE	***PRESENTE FUTURO***
Sentido futuro presente;	Sentido presente futuro;
Movimento de volta do futuro ao presente	Movimento de ida do presente ao futuro
Tornar o futuro presente;	Tornar o presente futuro
Tornar presente o futuro;	Tornar futuro o presente
Remete ao futuro imaginado:	Remete ao presente construído:
HORIZONTE DE EXPECTATIVA: PROGNÓSTICO DO *FUTURO PRESENTE* & *PRESENTE FUTURO*	

FONTE: Protonarrativas da canção; acervo do pesquisador (2012).

QUADRO 26: IDEIAS DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO EXPRESSAS NAS PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO *FORA DA LEI*

IDEIAS PASSADO PRESENTE FUTURO	**REFERÊNCIAS/26 ALUNOS**
RELAÇÕES *PASSADO PRESENTE / PRESENTE PASSADO* Mudança para pior: 16 Permanência do pior: 09 Mudança para melhor: 02	**27**
IDEIAS DE PRESENTE	**23**
RELAÇÕES *PRESENTE FUTURO / FUTURO PRESENTE* Mudança no presente: 10 Permanência do presente: 08 Futuro pior que o presente: 02	**20**
RELAÇÕES *PASSADO PRESENTE FUTURO* Passado-presente-futuro como permanência: 08 Passado-presente-futuro como mudança: 08	**16**
IDEIAS DE PASSADO	**11**
IDEIAS DE FUTURO	**06**

FONTE: Protonarrativas da canção; acervo do pesquisador (2012).

4.4 O CASO BRASILEIRO

Com o início do ano letivo de 2012 iniciei contatos no sentido de conseguir uma escola de ensino médio onde pudesse aplicar o estudo principal da tese em um caso brasileiro. A princípio pensei em tentar conseguir uma turma com um perfil mais ou menos semelhante à amostra portuguesa; no entanto, em função das condições, circunstâncias e limitações concretas em que uma investigação se depara quando tem que adentrar nos quadros institucionais de um estabelecimento escolar para de certa forma perscrutá-lo, optei por viabilizar e concretizar a operacionalização do estudo a partir das possibilidades efetivas que me eram apresentadas na ocasião. Mais do que isso, consolidou-se um pressuposto teórico e

metodológico substancial da investigação comparativa: a simples, complexa e orientadora constatação de que ***cada caso é uma situação*** e ***cada situação é um caso***.

Através da mediação da professora Claudia Hickenbick, o também professor de história, Rodrigo Mota, gentilmente disponibilizou-se em conceder o espaço de tempo das suas aulas, a serem ministradas no 2º. Ano (4ª. fase) do curso Técnico Integrado (ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio de formação geral) em Saneamento de uma Escola Técnica Brasileira, localizada no centro de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, Brasil, para a aplicação dos instrumentos de investigação do estudo principal. Como se tratava do início do primeiro semestre letivo do ano, o professor em questão não tinha trabalhado ainda com a respectiva turma, pois, segundo o próprio informou, de acordo com a grade curricular do curso, os alunos não tinham tido até então aulas de história, e teriam nessa 4ª. Fase, apenas uma (01) aula semanal, duas (02) aulas semanais no 5º. e 6º. Períodos, e novamente uma (01) aula semanal no 7º. Período. Ficou combinado entre o professor-pesquisador e o professor regente, que o primeiro encontro do semestre com a turma seria utilizado por ele para apresentar-se à turma e apresentar a proposta de investigação que seria realizada no decorrer das primeiras aulas da disciplina, com a participação do pesquisador.

Como já ressaltado, não constitui objetivo dessa investigação abordar a questão da *cultura histórica da escola,* mas sim a *cultura histórica primeira* dos jovens alunos na *cultura histórica escolar* em situações concretas de aprendizagem. No entanto, apresentamos uma breve descrição da linha do tempo da instituição escolar a partir da leitura e análise dos conteúdos do site oficial da mesma, no sentido de captar genericamente o modo como a instituição lida com a sua própria história, que significados são atribuídos ao presente a partir da experiência do passado, e que expectativas de futuro são constituídas.

A Escola Técnica Brasileira foi fundada em 1909, pelo então presidente da velha república oligárquica cafeeira, Nilo Peçanha, como uma escola de *aprendizes artífices* destinada a oferecer formação profissional aos "filhos das classes sócio-econômicas menos favorecidas". A instituição oferecia ensino primário além de cursos de tipografia, ferraria e serralheria voltados para atender as demandas da sociedade relacionadas à comunicação impressa e ao sistema de transportes baseado nas embarcações que transladavam pessoas e carga do continente para a Ilha de Santa Catarina. Em 1937, em meio à implantação da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, a escola mudou de nome e estatuto passando a se chamar Liceu Industrial Brasileiro, e mais tarde em 1942, no contexto dos esforços de participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, transformou-se em Escola Industrial,

passando a oferecer cursos industriais básicos com quatro (04) anos de duração destinados a atender as demandas de formação de mão-de-obra qualificada tecnicamente e proporcionar a continuidade do percurso formativo aos alunos que vinham do ensino primário.

Em 1965, após o golpe que inaugurou o período de ditadura militar no Brasil, a escola mudou novamente de nome e estatuto, passando a se chamar Escola Industrial Federal Brasileira; em 1968, em meio ao processo de fechamento e recrudescimento da ditadura militar, a instituição passou a se denominar Escola Técnica Federal e iniciou um processo de "extinção gradativa do curso Ginasial", com a finalidade de especializar a escola em cursos técnicos de "segundo grau". Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, e da subsequente "reforma do ensino", a escola passou a oferecer somente ensino de segundo grau. Nas décadas de 1970 e 1980, em meio ao processo de redemocratização "lenta, gradual e segura" da sociedade brasileira, a então Escola Técnica Federal oferecia cursos tais como, "Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado, motivados principalmente pelo "milagre brasileiro", que fomentou o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico". Em 1988, ano de promulgação da vigente Constituição Brasileira, a escola iniciou a oferta dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado em São José, cidade da região metropolitana de Florianópolis. No início dos anos 1990, simultaneamente às manifestações e passeatas que levaram ao processo de *impeachment* do primeiro presidente eleito após a ditadura militar, e ao processo de *globalização* e a subsequente "era dos serviços e da informática", a escola passou a oferecer cursos como Informática, Enfermagem e Segurança do Trabalho. Em 1994, foi implantada a terceira unidade de ensino da instituição na cidade de Jaraguá do Sul, oferecendo cursos ligados às demandas produtivas da região norte do Estado nas áreas têxtil e eletromecânica. No mesmo ano de 1994 que inaugurou a "Era FHC", ou seja, o período de governo dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, uma lei transformou "todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica", e assim a escola passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação. Em 2006, no início do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em meio ao processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a Escola Técnica Brasileira implantou três novas unidades de ensino: uma unidade na parte continental de Florianópolis, e as outras duas em Chapecó e Joinvile. Em 2008 foi inaugurada a unidade Araranguá; no mesmo ano, durante o segundo mandato do presidente Lula, uma lei transformou os centros federais de educação tecnológica, as escolas técnicas e agrotécnicas federais em uma rede de educação profissional e

tecnológica em todo país que passou a se designar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de oferecer educação básica, técnica e tecnológica com inserção nas áreas da pesquisa e extensão. Nesse processo de expansão iniciado em 2009, a Escola Técnica Brasileira implantou várias unidades espalhadas por todas as regiões de Santa Catarina em sintonia com os respectivos arranjos produtivos de cada localidade: Itajaí, Gaspar, Lages, Criciúma, Canoinhas, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Palhoça, Urupema e Garopaba. Em suma, a Escola Técnica Brasileira trata-se de uma instituição escolar centenária, tradicional e de âmbito federal, cuja trajetória se confunde com a História do Brasil República do século XX.

Também conhecida como Ilha de Santa Catarina, Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e uma das três capitais insulares do Brasil. Possui uma população em torno de meio milhão de habitantes que geralmente duplica nas temporadas de verão em função da beleza natural das suas quarenta e duas (42) praias que atraem turistas de todas as partes do Brasil e do mundo. Florianópolis é considerada a capital turística do Mercosul e tem no setor de serviços de turismo, hospitalidade, lazer, gastronomia, construção civil, mercado imobiliário e tecnologia, suas principais atividades econômicas. Pela sua condição de capital, Florianópolis concentra também os setores do funcionalismo público dos três poderes na esfera municipal, estadual e federal, além de empresas estatais e instituições educacionais públicas de ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação, com destaque para duas universidades, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade do Estado de Santa Catarina, o que confere a Florianópolis uma característica política, burocrática, administrativa, acadêmica e cultural.

No dia 06 de março de 2012, após apresentação formal feita pelo professor Rodrigo Mota à turma de alunos, distribuiu-se cópia impressa do texto de apresentação (APÊNDICE A) aos alunos presentes e foi feita uma leitura em voz alta. Não desejando extrapolar o tempo disponibilizado pelo professor cedente para a aplicação de todos os instrumentos e operacionalização das estratégias de pesquisa, e procurando adotar o mesmo procedimento encaminhado no caso português, primeiramente foi aplicado o instrumento de investigação 2: *Gostos musicais & Aulas de história,* concedendo o tempo de uma aula para que os alunos escrevessem e entregassem o questionário para o pesquisador. Na segunda parte desse primeiro encontro, foram encaminhadas duas atividades para serem realizadas em casa e apresentadas no próximo encontro programado para o dia 13 de março: o instrumento de investigação 1, *Narrativas de Vida,* e o instrumento de investigação 3 *Aula Audição.*

Para fins de apresentação dos resultados em uma sequencialidade desejada, apresentamos os resultados extraídos dos instrumentos de investigação na ordem numérica inicialmente projetada. Essa tarefa corresponde à operação processual da *crítica,* que consiste na formulação das perguntas históricas às fontes e na extração, codificação e categorização das informações que servirão de subsídios objetivos para operação posterior de formatação das respostas dos alunos.

4.4.1 Narrativas de vida

Como já foi mencionado, por questões operacionais o instrumento de investigação 1: *Narrativas de Vida* (APÊNDICE B) foi entregue ao final do primeiro encontro, e solicitado que a tarefa fosse realizada em casa e entregue no próximo encontro programado para o dia 13 de março, entretanto a maioria dos alunos entregou as *narrativas de vida* no dia 20 de março. O atraso na entrega das narrativas de vida não choca com o pressuposto de que elas tenham que ser escritas em casa, no espaço de recolhimento com o "eu" que demanda a escritura desse gênero narrativo. *Narrativa de vida* trata-se de uma autobiografia sugestionada, cuja finalidade inicial é fornecer dados, informações e fatos para delinear o *perfil identitário* das amostras de sujeitos da investigação, em relação às correspondentes condições objetivas das suas vidas prática cotidiana, escolar e produtiva. Nesse sentido, *narrativas de vida* constituem autointerpretações das experiências dos sujeitos individuais no tempo. A amostra é constituída por dezoito (18) alunos, doze (12) do sexo feminino e seis (06) do sexo masculino; observamos a ausência de narrativas de vida de cinco (05) alunos em relação ao primeiro encontro, e que, portanto, não escreveram, faltaram ou não quiseram partilhar as suas "histórias de vida". A intenção inicial foi codificar e categorizar as *narrativas de vida* a partir dos nove tópicos sugeridos no roteiro.

No tópico *títulos,* dois alunos não escreveram títulos para as suas narrativas de vida; dentre os dezesseis (16) títulos destacamos os seguintes a partir dos critérios de desvio de regularidade e aproximação com os fundamentos epistemológicos da ciência da história: *Vivendo e contando*; *Viver é poder mudar*; *Uma história em 34 linhas*; *Linha do Tempo*; *Minha história; Vou te contar um pouco sobre mim*; e *Sinfonia de Bruna.* Em linhas gerais, observamos a recorrência das palavras "minha", "mim", *"Minha vida", "Minha história",* que nos remete ao pronome possessivo diretamente associado ao pronome pessoal que constituem indicadores linguísticos de processos de constituição de identidade. Diferentemente de estudos anteriores, a previsibilidade e recorrência da palavra "vida" não foi

verificada, pois ocorreram apenas três (03) referências à palavra "*vida*", e somente uma (01) para "*viver*" e "*vivendo*". O conceito "*história*" e o verbo "*contar*" aparecem duas vezes cada, o que nos reporta diretamente aos cinco sentidos do conceito "história" desenvolvidos no quadro teórico, cujos significados podem ser identificados nos títulos das narrativas de vida dos jovens alunos brasileiros. A "história-vida" que nos remete à vida prática e a própria história de vida, pode ser identificado em títulos previsíveis e recorrentes como, *"Minha vida"* e *"Minha história"*; já o significado de história enquanto "história-livro", historiografia, ou seja, o produto final da pesquisa histórica objetivado em uma narrativa escrita pode ser associado ao título *Uma história em 34 linhas*, que passa a ideia de uma vida traduzida e resumida em uma narrativa escrita sob a forma de linhas. Por falar em linha, o sugestivo título *Linha do Tempo*, recurso e estratégia didática reconhecidamente utilizada pelos professores de história para apresentar uma determinada sequencialidade de acontecimentos do passado, pode nos remeter a outra concepção de linha de tempo que não fica restrita a uma linearidade sequencial do passado, mas a linha que tece o fio condutor da constituição histórica de sentido que interconecta as três dimensões do tempo histórico, passado, presente e futuro, o que no contexto da tarefa solicitada aos alunos, escrever uma narrativa de vida, faz todo sentido. Os títulos *Vivendo e contando* e *Viver é poder mudar,* nos leva a refletir na perspectiva da investigação, na relação entre vida prática, narrativa histórica e mudança: à medida que a vida prática muda, novas narrativas carecem e são engendradas para dar significado e sentido às mudanças temporais da vida prática narradas. E por fim, a exemplo do caso português, uma aluna colocou o seu nome no título da sua narrativa de vida, *A Sinfonia de Bruna,* o que reforça a constatação de que o título das narrativas de vida é relevante de ser analisados, pois no caso da tarefa solicitada, representa o nome de uma história de vida, portanto, o nome do próprio indivíduo que narra a si mesmo para o outro. O título da narrativa de vida é a porta de entrada para conhecer o perfil identitário da amostra dos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos nomes dos jovens alunos, apenas um se repetiu: João. Quanto às *datas de nascimento*, a maioria nasceu no ano de 1995, portanto, a média idade da amostra de alunos é de dezessete (17) anos.

QUADRO 27: DATAS DE NASCIMENTO

DATAS DE NASCIMENTO	ALUNOS/18
1995	13
1994	03
1993	01
1992	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Em relação ao tópico, *local de nascimento*, oito (08) alunos nasceram em Florianópolis, cidade onde se localiza a escola investigada; quatro (04) nasceram em São José, cidade próxima e pertencente à região metropolitana de Florianópolis. Os demais alunos nasceram respectivamente nas cidades de Joinvile, Gaspar, Curitiba, Novo Hamburgo, Fortaleza e um (01) aluno não escreveu sobre o seu local de nascimento. Em resumo, quatorze (14) alunos nasceram em Santa Catarina, três (03) nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Ceará, respectivamente.

QUADRO 28: LOCAIS DE NASCIMENTO

LOCAIS DE NASCIMENTO	ALUNOS/18
Florianópolis	08
São José	04
Joinvile; Gaspar	01
Curitiba	01
Novo Hamburgo	01
Fortaleza	01
Não respondeu	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

No tópico relativo aos nomes próprios dos pais não houve nenhuma repetição de nomes; quatro (04) alunos não escreveram os nomes dos pais, e um (01) aluno relatou que o pai é falecido. Em relação ao tópico *idade dos pais,* nove (09) alunos não escreveram a idade dos pais. A média de idade dos pais é de quarenta e quatro (44) anos, portanto, nascidos em torno do ano de 1968. Os nove (09) alunos que não escreveram sobre a idade dos pais também não o fizeram em relação ao nome das mães. A média de idade das mães é de 42 anos; nascidos em torno do ano de 1970. No geral, os pais dos alunos nasceram no final da década de 1960, vivenciaram a sua "juventude" na virada das décadas de 1980 e 1990, e tem 43 anos de média de idade.

Quanto ao tópico *profissão dos pais,* quatro (04) jovens alunos não escreveram sobre o tópico; verificamos três (03) referências à profissão de trabalhador da construção civil e

duas (02) referências a funcionário público, e as demais profissões somente uma (01) referência a cada: agrônomo, jornalista, militante político, líder sindical, representante comercial, produtor de eventos, assessor contábil, trabalhador de fábrica e vendedor de loja.

QUADRO 29: PROFISSÃO DOS PAIS

PROFISSÕES DOS PAIS	INCIDÊNCIA/18
Não responderam	04
Pedreiro; construção civil; construtor	03
Funcionário público	02
Agrônomo; jornalista	01
Militante político; líder sindical	01
Representante comercial; produtor de eventos; assessor contábil	01
Trabalha em fábrica de esquadrias; vendedor de loja	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Quanto à profissão das mães, quatro (04) alunos não responderam o tópico; três (03) referências à professora e "do lar", cada uma; duas (02) referências à profissão de bancária; e uma (01) referência a serviços gerais, assistente administrativo e arquiteta, cada uma.

QUADRO 30: PROFISSÃO DAS MÃES

PROFISSÕES DAS MÃES	INCIDÊNCIA/18
Não responderam	04
Professora	03
Do lar	03
Bancária	02
Serviços gerais	01
Assistente administrativo	01
Arquiteta	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Em relação ao tópico *ascendência étnica dos pais,* nove (09) alunos não responderam ao tópico; verificou-se quatro (04) referências à ascendência étnica italiana, três (03) referências à ascendência alemã e duas (02) referências à portuguesa. Os nove (09) alunos que não responderam sobre a ascendência étnica dos pais, também não responderam sobre as mães; observamos três (03) referências à ascendência portuguesa; duas (02) referências às ascendências italiana e alemã, cada uma; e uma (01) referência cada, às ascendências "afro-descendente" e "ameríndio".

Em relação ao tópico *vida familiar,* verificamos oito referências à organização familiar nuclear, ou seja, famílias constituídas de pai, mãe e filhos vivendo em uma mesma habitação domiciliar; cinco (05) referências indicaram famílias com dois (02) filhos, e três (03) referências indicam famílias com três filhos. Menos da metade dos jovens alunos indicaram ter uma boa relação familiar, por vezes caracterizada como um "*ótimo relacionamento*", por outras, como uma "*família como qualquer outra*" que, por vezes "*se dão bem*", mas que também ocorrem desentendimentos. Alguns alunos fizeram referências à presença de uma "*mãe doce e justa*", de uma "*infância tranquila*" e da caracterização da família como "*humilde*" e "*bem grande*". Um aluno espontaneamente relatou que tanto ele como a sua irmã foram adotados. Menos da outra metade dos jovens relatou a ocorrência de conflitos familiares, cuja convivência torna-se "*às vezes não muito agradável*". Um aluno relatou não "*falar com o pai*"; outro narrou o fato de ter morado, ora com o pai, ora com a mãe, em função da separação dos pais; outro aluno relatou que foi morar com a irmã mais velha em função de circunstâncias familiares. Quatro (04) alunos não escreveram sobre o tópico, e três (03) declararam terem pais separados.

QUADRO 31: VIDA FAMILIAR

VIDA FAMILIAR	INCIDÊNCIA/18
FAMÍLIA NUCLEAR: PAI, MÃE, FILHOS	08
BOA RELAÇÃO FAMILIAR	07
CONFLITOS FAMILIARES	04
NÃO RESPONDERAM	04
PAIS SEPARADOS	03

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

Nesse tópico, *vida escolar,* a nossa análise acompanha a passagem da esfera da vida prática familiar privada para adentrar no espaço da experiência social da vida prática escolar, e as subjacentes relações assimétricas entre *cultura escolar, cultura da escola* e *cultura juvenil.* Mais da metade da amostra expressaram uma experiência escolar focada na instituição escolar, ou seja, na *cultura da escola,* representada pelos cursos que ela oferece e proporciona; alguns alunos declararam estar "*gostando do curso*" e da oportunidade e possibilidade de frequentarem cursos extracurriculares tais como, inglês, dança, música e poesia. Alguns alunos enalteceram a qualidade da instituição, caracterizada como uma escola "*pública*", "*federal*" e "*incrível*", que oferece "*formação técnica*" por meio de um ensino "*mais puxado*" e de "*ótima qualidade*". Outros alunos relataram a "*mudança de colégio*" e as

dificuldades iniciais de "*adaptação e aceitação*", características da transição do ensino fundamental para o ensino médio que se dá, geralmente, através da mudança de escola que acaba por se tornar uma memória relevante de sua *vida prática escolar*. Um aluno narrou que a escola em questão, é o lugar onde "*eu mais passo o meu tempo*", pois mora em uma cidade próxima de Florianópolis e tem que pegar diariamente "*ônibus de madrugada*" para se dirigir ao instituto, o que estreita, reforça e internaliza a relação que o jovem mantém com a instituição e com a subjacente *cultura da escola* e sua respectiva *cultura escolar*.

Um pouco menos de um terço da amostra, fizeram referências que remetem à imagem do "mau aluno" caracterizado como um "*desastre*", ou que "*não gosta de estudar*", pois "*gostaria de estudar só música*"; um declarou que reprovou em física, outro que gosta "*muito de matemática apesar de não compreender muito bem*", e outro aluno relatou que não gosta de língua portuguesa, pois considera "*irritante*". Podemos verificar as tensões entre as exigências e demandas da *cultura escolar* e a forma como alguns alunos que não se adequam perfeitamente a essa cultura subjetivam a sua condição em relação às culturas juvenis. Um pouco mais de um quinto da amostra de jovens alunos, fizeram referências que remetem à imagem do "bom aluno", do "herdeiro" ideal que se adequa ao processo de socialização impetrado pela *cultura escolar da escola*: consideram-se alunos dedicados, esforçados e estudiosos; um aluno associou sua vida escolar ao fato de ser "*líder de turma*" e outro declarou gostar de "*matemática e física*". Por fim, apenas dois (02) alunos relacionam a vida escolar aos relacionamentos pessoais estabelecidos no ambiente escolar, caracterizados como "*relacionamentos ótimos*", onde foi possível conhecer "*amigos de verdade*", o que nos remete à importância conferida ao "*grupo de amigos*" na constituição das múltiplas identidades juvenis que procuram criar espaços interinstitucionais de convivência e resistência aos arroubos socializadores da família e da escola.

QUADRO 32: VIDA ESCOLAR

VIDA ESCOLAR	**REFERÊNCIAS/18**
ESCOLA/CURSOS	12
"MAU ALUNO"	05
"BOM ALUNO"	04
RELACIONAMENTOS	02

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

No que diz respeito à *vida profissional*, seis (06) alunos não responderam o tópico, silenciamento que provavelmente signifique que não trabalham; cinco (05) alunos afirmaram

que *não* trabalham. Três (03) afirmaram trabalhar, dois (02) estão fazendo estágio e um (01) trabalha como bolsista na escola, e por fim, um (01) jovem aluno declarou já ter trabalhado. Em suma, um pouco mais de um terço dos alunos já possuem uma *vida prática produtiva* associada à sua *vida prática familiar* e *escolar.*

Em relação aos *fatos marcantes,* o tópico remeteu os alunos a rememorarem as suas *experiências do passado* relevantes, sejam elas positivas ou negativas, a partir dos significados e sentidos que atribuem às suas respectivas vidas práticas presentes. Um pouco menos da metade da amostra fez referências que estão relacionadas a fatos marcantes considerados *negativos*: morte dos avós; cura de doença grave; nascimento prematuro com problemas de saúde; o fato de ter-se "perdido" temporariamente da mãe aos seis anos de idade, acidente de bicicleta e quando "*caiu da escada aos quatro anos*". Metade da proporção acima escreveu que seus *fatos marcantes* estão relacionados à *vida prática escolar*, tais como a viagem de formatura da 8ª. Série, viagem a Londres para estudar inglês e a entrada na escola em questão. Quatro (04) alunos não escreveram sobre o tópico; três referências remetem positivamente à vida familiar tais como, "*saudades da infância*", a festa de 15 anos e as viagens com a família para Curitiba, Gramado, Canela; e um (01) aluno declarou que os fatos marcantes da sua vida foram o primeiro skate ganho aos seis anos e "*quando conheceu a namorada*".

QUADRO 33: FATOS MARCANTES

FATOS MARCANTES	**REFERÊNCIA/18**
FALECIMENTOS/DOENÇAS ACIDENTES/INCIDENTES	08
VIDA ESCOLAR	04
NÃO RESPONDERAM	04
VIDA FAMILIAR	03
OUTROS	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

O tópico *o que gosta de fazer* remete à capacidade de *interpretação do presente* do presente por parte dos jovens alunos relacionado aos seus gostos, afinidades e identificações associadas ao *princípio do prazer,* última palavra que constituiu o título de uma *narrativa de vida* que também por ser interpretado como uma saudação de apresentação; diz respeito às experiências rememoradas, significados atribuídos e sentidos constituídos na vida prática cotidiana atual e que engendram, por sua vez, a constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis. Os enunciados linguísticos do tópico *o que gosta de fazer* constituem

evidências das manifestações das dimensões cognitivas, estéticas e políticas da *cultura de massa* mediatizada nas múltiplas culturas juvenis, e do reverso processo de juvenilização da sociedade e da própria cultura de massa. Os jovens alunos brasileiros gostam de praticar diversas modalidades de esporte: futebol; vôlei; natação; judô; handebol; basquete; skate; e surf. Um pouco menos da metade da amostra, fez referências que remetem a relacionamentos afetivos: "*relacionar-se com as pessoas*", ajudar em casa, visitar asilos, passear com a cachorra, estar com a família e ser escoteiro. Mesma proporção acima declarou gostar de "***ouvir música***" e de "*ler*"; os alunos escreveram que gostam de "*ver filmes*", "*sair e divertir-se*", "*estar com amigos*" e "*ir à praia*"; três (03) alunos não responderam ao tópico; dois (02) alunos disseram que gostam de escrever, e somente um (01) disse que gosta de estudar.

QUADRO 34: O QUE GOSTA DE FAZER

O QUE GOSTA DE FAZER	REFERÊNCIAS/18
ESPORTES	11
RELACIONAMENTOS	07
OUVIR MÚSICA	07
LER	04
VER FILMES; SAIR E DIVERTIR-SE; ESTAR COM AMIGOS, IR À PRAIA	03 cada
NÃO RESPONDERAM	03
ESCREVER	02
ESTUDAR	01

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

E para concluir a descrição dos resultados do instrumento de investigação intitulado *narrativas de vida,* destacamos o tópico relacionado aos *projetos futuros,* diretamente relacionados à constituição das *orientações de futuro* e dos *horizontes de expectativa* dos jovens alunos. Mais da metade dos jovens alunos da amostra manifestaram em suas narrativas de vida que pretendem realizar curso superior em uma faculdade ou universidade, com destaque para o curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, além de Engenharia Química, Engenharia Hidráulica, Matemática e Educação Física; um aluno relatou que pretende "*fazer a faculdade em Londres*", e outro, tornar-se "*pesquisador de biologia*"; outros pretendem continuar estudos após a graduação, realizando cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado "*fora do país*"; outros relataram o interesse em fazer cursos relacionados a línguas, gastronomia, panificação e confeitaria, fotografia, e curso de jogos digitais.

Um pouco menos da metade dos jovens alunos fez referência a projetos de emprego, carreira e trabalho que remetem para os prognósticos da *vida prática produtiva* ou

profissional. Nesse sentido, os projetos profissionais estão diretamente relacionados com os respectivos *itinerários formativos* perspectivados e revelam a dubiedade entre aqueles que desejam dar continuidade à formação atualmente realizada, ou seja, continuar na área do saneamento, e aqueles que intencionam vislumbrar outras áreas de interesses como tornar-se empreendedor na área de alimentos e serviços, fazer e passar em um concurso público, ou genericamente almejar uma "boa carreira" e conquistar a "independência". Um terço da amostra manifestou pragmaticamente projetos de futuro de curto e médio prazo, caracterizados pela conclusão do curso técnico que estão realizando; outro terço dos jovens alunos pretende realizar intercâmbio estudantil e viajar para países como Austrália, Jamaica e Canadá. Dois (02) alunos pretendem "*comprar apartamento*" e *adquirir a "casa própria*" e outros perspectivam conhecer outras culturas, novas pessoas e "*orgulhar os pais*". Interessante constatar que não houve nenhuma menção a casar, ter filhos e constituir família, o que genericamente aparece associado ao desejo de comprar a "casa própria"; por outro lado, diante da perspectiva de prolongamento da vida escolar, sua condição geracional provavelmente remeta esses projetos de constituição familiar para um futuro distante, depois de percorrer todo o percurso formativo idealizado.

QUADRO 35: PROJETOS FUTUROS

PROJETOS FUTUROS	**REFERÊNCIAS/18**
FACULDADE/UNIVERSIDADE	12
EMPREGO/CARREIRA	07
CONCLUIR CURSO TÉCNICO	06
VIAJAR	06
AQUISIÇÕES	02
OUTROS	02 cada

FONTE: Narrativas de vida; acervo do pesquisador (2012).

4.4.2 Gostos musicais & Aulas de História

Como já foi mencionado, o instrumento 2: *Gostos musicais & Aulas de história* (APÊNDICE C), foi o primeiro a ser aplicado no dia 06 de março e contou com uma aula para que os alunos respondessem as três perguntas em sala de aula e entregassem ao pesquisador. A amostra foi constituída de vinte e três (23) alunos, dezesseis (16) do sexo feminino e sete (07) do sexo masculino.

4.4.2.1 Significados da música na vida prática dos jovens

Em relação à primeira pergunta do instrumento, "**Qual o significado da música na sua vida prática?**", ela já foi justificada no caso anterior; em síntese, *significado, música* e *vida,* ou, pensamento, linguagem e existência, ou no caso específico da investigação, *consciência histórica primeira, protonarrativas da canção* e *vida prática cotidiana*, amalgamadas em uma pergunta simples, catalizadora e que resulta em respostas recorrentes carregadas de sentido. A codificação, categorização e tabulação das respostas dos alunos serão apresentadas em dois momentos: no primeiro momento, as relações entre *música* e *vida prática cotidiana*; na segunda parte as dimensões *cognitivas, estéticas* e *políticas,* mobilizadas pela música na vida prática dos jovens alunos brasileiros.

Segundo as respostas escritas à pergunta sobre o significado da música na vida prática dos jovens, podemos verificar pela incidência de referências que *a música é muito importante, é parte fundamental e está muito presente na vida prática cotidiana dos jovens alunos*, totalidade concreta que engloba os espaços da vida prática *familiar*, *escolar* e *juvenil*. A música é parte fundamental e indispensável na vida diária, no "*cotidiano*", no "*dia-a-dia*", enfim, na *vida prática cotidiana* dos jovens alunos; os jovens *ouvem música todos os dias o dia todo*. A música torna-se significativa porque traduz sentimentos e mobiliza a memória afetiva. No caso do aluno que declarou ser músico, o significado da música na vida prática dele é que a música é "*praticada todos os dias*".

> ***Eu amo música, não viveria sem***.
> Nara, 17 anos.

> *a* ***música é uma arte*** *e uma* ***essência indispensável para a vida***.
> Thábata, 17 anos.

> *A* ***música*** *tem um* ***significado extremamente importante*** *no meu* ***cotidiano***.
> Cássia, 16 anos.

> *Tem um* ***significado importante****, pois tudo o que faço* ***dia-a-dia*** *estou* ***sempre ouvindo música***.
> Danilo, 16 anos.

Os jovens alunos ouvem música em diversas situações, lugares e momentos. A jovem acorda com a música da sua cantora predileta que "*canta*" no seu despertador; no ônibus, provavelmente indo para a escola, pega na mochila o seu *Ipod* e com os fones de ouvido se isola do mundo exterior absorta em seus pensamentos. A música está diretamente relacionada, evoca e "*traduz*" os estados emocionais, ânimos e significados dos jovens alunos, o que confirma seu poder sobre *pensamento*, *sentimento*, desejo, necessidade, *vontade* do ser humano:

Eu ***começo o meu dia com a música****,* ***canta no meu despertador*** *a Carla Bruni. No* ***ônibus****, buscar pelo* ***Ipod*** *já virou* ***rotina****.*

Nara, 17 anos.

O ***ritmo agitado*** *me* ***dá "pique"*** *para* ***caminhar e me locomover até o meu objetivo*** *de* ***uma maneira mais agradável****.*

Ricardo, 16 anos

quando ***estou triste toco músicas ainda mais melosas e me derreto em lágrimas ouvindo-as,*** *mas* ***acho isso bom****, por mais que existam opiniões contraversas...*[...].

Ana, 16 anos.

QUADRO 36: MÚSICA E VIDA PRÁTICA

MÚSICA E VIDA	REFERÊNCIAS/23
MUITO IMPORTANTE; PARTE FUNDAMENTAL; OUVE DIARIAMENTE	08
DIVERSAS SITUAÇÕES-MOMENTOS-TEMPOS	06

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Nessa perspectiva das três dimensões originárias da consciência histórica, e seus respectivos princípios de *verdade*, *beleza* e *poder*, constituem um sistema de coordenadas que permite vislumbrar e explorar o campo das culturas juvenis e da subjacente *cultura histórica primeira* dos jovens alunos pesquisados. Para fins de análise, pretendemos isolar, separar e distinguir artificialmente as três dimensões originárias e indissociáveis dessa *cultura histórica primeira*, para depois subsumir na *interpretação histórica* que sintetiza as três dimensões da consciência histórica na operação de constituição histórica de sentido.

As experiências, significados e sentidos da música mobilizam a *dimensão estética, emocional, subjetiva* da cultura primeira dos jovens alunos brasileiros. Segundo as *narrativas semiestruturadas* sobre o significado da música na vida prática, os jovens alunos afirmaram que *a música expressa, evoca e traduz sentimentos e emoções*. Segundo os jovens, a música permite a interiorização, a subjetivação, o encontro como "eu" constitutivo da identidade juvenil; a música, de acordo com o seu gênero, ritmo e significado, tem o poder de evocar e mobilizar estados emocionais específicos como "*alegria*", "*tristeza*", "*rir*" e "*chorar*"; a música é uma companhia fiel dos jovens alunos nos momentos de "*refúgio*", "*consolo*" e "*conforto*". A música tem a capacidade de resumir, traduzir e condensar os sentimentos de toda uma vida, e apenas um determinado fragmento significativo pode representar uma ajuda melhor do que o maior livro de autoajuda. A música ajuda a resolver problemas e a expressar o que as palavras não são capazes de dizer; a música estetiza, modifica e anima um ambiente; a música é um "*refúgio para a fugacidade do dia-a-dia*", a música é um refúgio para os momentos ruins e contribui para os bons momentos:

Escutar as ***minhas músicas*** *é como* ***entrar no meu mundo e me sentir bem****. Cada* ***estilo****, cada* ***letra*** *tem um* ***significado emocional*** *e provoca um* ***sentimento diferente****.*

Adriana, 17 anos.

A ***música*** *me* ***faz encontrar soluções para inúmeros problemas****, me faz* ***rir****, me faz* ***chorar****, mas acima de tudo,* ***me faz reencontrar****.*

Luana, 16 anos.

Depende de como estou me sentindo *coloco uma música para o momento se estou* ***triste*** *coloco uma música mais* ***calma*** *como um* ***reggae*** *ou quando estou* ***feliz*** *escuto mais* ***rap*** *e até uns* ***reggae*** *mais* ***animado****."*

Danilo, 16 anos.

A música faz parte da vida prática cotidiana dos jovens alunos e é um dos elementos significativos na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis. A *vida prática juvenil,* que opera nos espaços vazios deixados pela intersecção das esferas de influência da família e da escola, tem por espaço privilegiado de ação e subjetivação as áreas e atividades ligadas ao *entretenimento, lazer* e *diversão*, constitutivos das múltiplas culturas e identidades juvenis, mediatizadas pela indústria cultural de massa. Os jovens brasileiros destacaram esse

caráter de entretenimento que constitui, em primeira instância, a função social atribuída à música: prazer, lazer e diversão.

Uma forma de ***entretenimento, diversão****.*
Adriana, 17 anos.

Atualmente utiliza-se a musica*, juntamente aos* ***vídeos-clip*** *para* ***entreter pessoas*** *e* ***influenciar a moda****.*
Gabriel, 18 anos.

Música *tem como* ***significado cultura, passatempo****, relaxar, pensar.*
Victor, 16 anos.

Música é arte*, é* ***diversão*** *e muitas vezes,* ***solução****.*
Luana, 16 anos.

A música provoca um efeito de "*relaxamento*" diante das carências, demandas e enfrentamentos da vida prática cotidiana em seus múltiplos campos da experiência da *vida prática familiar, escolar, produtiva* e *juvenil.* Relaxar remete à ordem do corpo, do distensionamento das tensões e problemas do dia-a-dia, mas que acontece de forma indissociável das dimensões racional e emocional que substanciam a intencionalidade subjetiva de toda ação objetiva humana. Música para relaxar:

A ***música*** *está* ***muito presente*** *nos meus* ***momentos de descanso****,* ***serve para relaxar*** *e* ***descontrair a tensão do cotidiano****.*
Maria, 16 anos

Escuto música *para me* ***acalmar****,* ***relaxar****.*
Adriana, 17 anos.

A ***música*** *é o* ***meu momento*** *de* ***relaxar****, de viajar, de lembrar, de pôr em prática todos os meus objetivos e ideias do momento.*
Luana, 16 anos.

Os significados da música na vida prática cotidiana mobilizam a *imaginação* e suscitam a *inspiração* de alguns poucos jovens brasileiros. No caso específico da categoria *imaginação*, ela remete à distinção feita entre a *imaginação artística* e *imaginação histórica*, como categorias de análise produtivas para essas poucas referências feitas pelos alunos sobre essa operação da consciência histórica que se faz presente no processo de rememoração do passado, interpretação do presente e orientação do futuro, desde que não rompa o vínculo com a experiência histórica e contribua na atribuição de significados e constituição de sentidos:

> ***A música serve como inspiração***.
> Ricardo, 16 anos.

> ***Músicas me levam para onde eu quiser ir***.
> Nara, 17 anos.

QUADRO 37: DIMENSÃO ESTÉTICA E EMOCIONAL

DIMENSÃO ESTÉTICA	**REFERÊNCIAS/23**
EXPRESSA E EVOCA SENTIMENTOS EMOÇÕES	15
ENTRETENIMENTO; PASSATEMPO	10
ACALMA; RELAXAMENTO	08
IMAGINAÇÃO; INSPIRAÇÃO	03

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

A música mobiliza a dimensão *cognitiva-racional* e a competência interpretativa da cultura primeira dos jovens alunos. Segundo as *narrativas semiestruturadas* escritas pelos alunos em resposta à pergunta sobre o significado da música prática na vida dos jovens, música ajuda a "*pensar*", "*refletir*" e "*transmitir significados*". A música é uma "*forma de ver o mundo*", ou seja, constitui uma interpretação estética de si, dos outros e do mundo original e legítima; a música é portadora de uma "*mensagem*" e suscita múltiplas interpretações dependendo do ponto de vista dos sujeitos que pensam e tratam sobre ela:

> *ou então* ***ouvir músicas*** *para relaxar ou* ***para refletir sobre algo****, ou até mesmo* ***expressar*** *suas vontades, sentimentos ou* ***ideias*** *escrevendo uma música* (...)
> Thábata, 17 anos.

Serve também para nos ajudar seja com o humor ou simplesmente para ***nos fazer pensar sobre algo****.*

L*aís,* 17 anos.

(...) *desde um simples passatempo, ou até uma* ***forma de ver o mundo*** *que eu não conhecia, pois muitas vezes* ***a música tem uma mensagem para ser passada****. E eu gosto muito de ouvir* ***o que as pessoas pensam sobre qualquer coisa (do que trata a música) do ponto de vista delas****.*

Solange, 18 anos.

A música mobiliza a rememoração de experiências do passado e evoca a associação entre músicas e momentos significativos. A associação rememorativa entre determinadas músicas e situações específicas do passado é operacionalizada pela dimensão cognitiva, entretanto, esse processo de significação é substancialmente mediado por aspectos afetivos, emocionais e identitários. A música é um *meio de comunicação* e ajuda o jovem a encarar e esquecer os problemas e soluções das situações da vida prática cotidiana; se faz presente, contribui e facilita os processos de escolarização o que delimita uma antecipação da transição do espaço de experiência da *vida prática cotidiana* para o campo específico da *vida prática escolar* e da subjacente *cultura escolar,* que será tratado na questão três (03) do instrumento em análise.

A música *é uma espécie de* ***lembrança,*** *quando a gente* ***ouve uma música*** *e* ***lembra de alguém****,* ***de um lugar, uma época, um momento****.*

Laís*,* 17 anos.

A música *é um* ***instrumento*** *na qual pode ser um* ***meio de comunicar*** *aquilo que se precisa ou necessita-se no momento.*

Joana, 16 anos.

O ***ritmo "calmo"*** *me* ***ajuda a me concentrar na leitura de livros****, na* ***realização de atividades****,* ***na escrita****.*

Ricardo, 16 anos.

QUADRO 38: DIMENSÃO COGNITIVA E RACIONAL

DIMENSÃO COGNITIVA	REFERÊNCIAS/23
AJUDA A PENSA/REFLETIR TRANSMITIR SIGNIFICADOS	07
MOBILIZA A REMEMORAÇÃO; ASSOCIAÇÃO MÚSICA-MOMENTOS	05
AJUDA A SOLUCIONAR/ ESQUECER PROBLEMAS	02
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

A música mobiliza a *dimensão política-pragmática* da cultura primeira de um terço da amostra de alunos. Na perspectiva da investigação, essa dimensão está associada à operação de constituição de sentido da *orientação histórica* que engendra a intersubjetividade resultante das inter-relações entre identidade e alteridade nos processos de socialização e individualização dos sujeitos em interação social. A dimensão política dos significados da música na vida prática cotidiana dos jovens alunos nos remete à categoria histórica epistemológica *identidade histórica,* que significa *interpretação recíproca de sujeitos em situações de interação social*. Identificar-se significa que algo significa, faz sentido, tem a ver, diz respeito, interessa, motiva, move e comove o sujeito que se identifica com o objeto de desejo e identificação. Um jovem aluno brasileiro se antecipa às próximas perguntas e adentra no campo específico da *cultura histórica primeira,* ao identificar a música como forma de protesto como no caso da "Ditadura Militar".

É uma ***forma de me identificar com a melodia, a letra, e a voz. Ao ouvir a letra de uma música, percebo que existem traços de mim e da minha vida compostos lá****.*

Ricardo, 16 anos

Eu sou bailarina*, então* ***sinto na pele as minhas músicas****.*

Nara, 17 anos.

Como sou músico*, a* ***música em si está sendo praticada todos os dias****.* ***Dou aulas de bateria para jovens e adultos****.*

Pedro, 17 anos.

A algumas décadas atrás se usava a ***música como forma de expor a indignação social*** *com a* ***Ditadura Militar****. Esta forma se segue até hoje para* ***expressar os problemas sociais e mundiais****.*

Gabriel, 18 anos.

QUADRO 39: DIMENSÃO POLÍTICA-IDENTITÁRIA

DIMENSÃO POLÍTICA	REFERÊNCIAS/23
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES	07

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Conforme anunciado anteriormente, as *narrativas semiestruturadas* foram desconstruídas e fragmentadas em função das categorias de análise e do processo de codificação, categorização e tabulação dos enunciados escritos pelos jovens alunos. Entretanto, na instância de verificação da totalidade concreta da vida prática, as dimensões cognitiva, estética e política dos significados da música manifestam-se objetivamente de forma mesclada, híbrida e misturada na unidade discursiva narrativa. Em síntese, *a música mobiliza as dimensões estética, cognitiva e política da cultura primeira e da vida prática cotidiana dos jovens alunos brasileiros*. Sentimento, intelecto e vontade constituem as três dimensões originárias e ancestrais da cultura humana, empiricamente verificáveis nas narrativas escritas pelos jovens alunos acerca dos significados da música na sua vida prática:

ou até mesmo expressar suas ***vontades****,* ***sentimentos*** *ou* ***ideias*** *escrevendo uma música*

Thábata, 17 anos.

A ***música*** *é o* ***meu momento*** *de* ***relaxar****, de* ***viajar****, de* ***lembrar****, de* ***pôr em prática*** *todos os meus* ***objetivos*** *e* ***ideias*** *do momento.*

Luana, 16 anos.

4.4.2.2 Gostos musicais dos jovens: gêneros, cantores e grupos

A partir das respostas dos jovens alunos brasileiros à pergunta "**Quais são os seus gostos musicais: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas?**", apresentamos os resultados da categorização das informações prestadas pelos jovens acerca dos seus gostos

musicais. Esta pergunta tem a intenção consciente de investigar os gostos musicais dos jovens alunos como ponto de partida significativo para a aprendizagem histórica a partir da canção popular e dos gostos musicais dos jovens. Esta pergunta intenciona também corroborar empírica e qualitativamente, o pressuposto de que para os jovens alunos portugueses e brasileiros, "música" quer dizer, significa, refere-se especificamente à forma "canção". Nesse sentido, a pergunta nos remete à reflexão teórica sobre *a influência da cultura de massa da indústria fonográfica cultural na formação dos gostos musicais dos jovens* e na subjacente constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis. Circunscrevemos esta reflexão sobre *formação dos gostos musicais* dos jovens alunos no *entre lugar* dos processos de socialização e individualização juvenil, inseridos, por sua vez, nos processos de *socialização da juventude* e de *juvenilização da sociedade,* mediados e mediatizados pela *indústria cultural de massa.*

Os resultados obtidos vêm corroborar uma tendência verificada em estudos anteriores: o gênero musical preferido dos jovens com média de idade em torno dos dezessete (17) anos é o *rock,* seguido do *pop* e do *rap*, além de gêneros musicais de tradição brasileira derivados da música caipira e do samba. Já refletimos no quadro teórico e no caso português sobre a relevância do *rock* enquanto *signo juvenil geracional e de classe*, o que nos permite afirmar que o *rock* é o gênero de canção popular que os jovens alunos mais se identificam, gostam e ouvem, portanto, pode constituir um ponto de partida significativo para a aprendizagem histórica de jovens alunos do ensino médio a partir da canção popular. Por outro lado, reafirmamos a perspectiva de que o *rock* constitui um gênero musical apropriado pela indústria fonográfica e mediatizado em mercadoria musical da indústria cultural de massa, ou seja, o *rock* é um produto simbólico da sociedade capitalista industrial financeira do século XX.

QUADRO 40: GOSTOS MUSICAIS DOS JOVENS ALUNOS BRASILEIROS

GÊNEROS	REFERÊNCIAS/23
ROCK	19
POP	09
RAP; SERTANEJO; PAGODE	07
MPB	05
REGGAE	03
BLUES; JAZZ; MÚSICA CLÁSSICA; MÚSICA ELETRÔNICA; SAMBA	02
FOLK; ÓPERA; FUNK; HIP-HOP; K-POP; BOSSA NOVA; MÚSICA INSTRUMENTAL; DANCE	01

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Em uma análise geral da tabela, podemos verificar algumas tendências recorrentes que confirmam a nossa reflexão sobre as relações entre canção popular e indústria fonográfica

cultural. Os dados e informações obtidos na categorização das fontes narrativas corroboram os resultados de estudos anteriores: o gênero de canção popular de maior preferência dos jovens alunos investigados com média de idade em torno dos dezessete anos é o *rock*; seguido dos gêneros *pop*, *rap,* sertanejo, pagode, MPB, *reggae*, *blues, jazz,* música clássica, música eletrônica, samba, dentre outros gêneros de canção popular. Em linhas gerais, verificamos quarenta e seis (46) referências a gêneros musicais diretamente relacionados à tradição da *canção popular anglo-norte-americana*: *rock, pop, rap, reggae, blues, jazz, folk, funk, hip-hop* (com exceção do *k-pop,* gênero de canção pop sul coreana). Trata-se do predomínio da música estrangeira de tradição anglo-americana, produto da cultura de massa veiculada pelos meios de comunicação monopolizados pela indústria cultural e seu tentáculo específico da indústria fonográfica. Nessa perspectiva, tão significativa quanto à presença da música na vida prática cotidiana dos jovens, relevante é a presença mediatizada dos astros da música pop internacional, e de compositores, cantores e grupos nacionais nos processos de subjetivação das múltiplas culturas juvenis grupais das subsequentes identidades juvenis individuais:

QUADRO 41: CANTORES, COMPOSITORES E GRUPOS DE PREFERÊNCIA DOS JOVENS ALUNOS BRASILEIROS

CANTOR; COMPOSITOR; GRUPOS;	**REFERÊNCIAS/23**
COLD PLAY	07
ADELE; THE BEATLES;	04
OASIS; **LEGIÃO URBANA**; AMY WINE HOUSE; RIHANA	03
FOO FIGHTERS; PARAMORE; JASON MIRAZ; PITTY; THE KOOKS; PINK FLOYD; THE STROKES; MARIA GADU; B.B. KING	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Analisando a tabela podemos verificar o predomínio de *ídolos da música pop* da atualidade e de outras épocas, que permanecem atualizados pela veiculação, reiteração e estandartização da *música de sucesso,* do *hit radiofônico*, da *música do verão*, da trilha sonora da novela, como se isso fosse um simples resultado do gosto, livre escolha e desejo espontâneo do público ouvinte. Cold Play, Adele, The Beatles, Oasis, Amy Wine House, Rihana, Foo Fighters, Paramore, Jason Miraz, The Kooks, Pink Floyd, The Strokes, B.B King, dentre outros, representam esses astros da cultura de massa da indústria fonográfica. Tais compositores, cantores e grupos de preferência coincidem em sua classificação de gênero musical de referência, com o predomínio dos gêneros verificados na tabela anterior: *rock* e *pop.* Também em relação ao tópico anterior, quanto à questão da apropriação das transnacionais fonográficas da produção musical do país em que se instalam, podemos verificar referências a cantores, compositores e grupos do Brasil tais como Legião Urbana,

Pitty e Maria Gadu, que bem podem representar os gêneros híbridos resultantes do "abrasileiramento" de gêneros musicais de tradição anglo-americana, como o *rock* e o *pop,* bem como um tipo de canção que transita entre o *pop* e a MPB, ou seja, gêneros musicais de preferência dos jovens alunos brasileiros. E por fim, consideramos superficialmente a diversidade de nomes de compositores, cantores, grupos e bandas que tiveram apenas uma referência cada, mas que remete à multiplicidade, diversidade e segmentação de gêneros e subgêneros de canção popular fonográfica que estão diretamente relacionadas com a constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis.

4.4.2.3 Usos da música em aulas de história segundo a concepção dos jovens alunos

Trata-se da terceira pergunta do instrumento de investigação *Gostos musicais & Aulas de história*: "**Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?**". No caso desta terceira questão, a intenção foi suscitar as relações entre *vida prática escolar* e *consciência histórica primeira*, estimulando os jovens alunos a refletirem e expressarem as suas concepções acerca dos usos da música em aula de história, o que os remete inexorável e inconscientemente a adentrar no campo específico da ciência especializada da história.

Nessa perspectiva focada no ponto de vista do aluno, as quatro questões fundamentais da didática da história (O que ensinar/aprender? Como ensinar/aprender? Por que aprender/ensinar? Para que aprender/ensinar?) foram adequadas à especificidade e complexidade dos usos da música em aulas de história e justificadas no capítulo anterior. Em síntese, procuramos apresentar como ponto de partida para análise das respostas dos alunos, as respostas teóricas da investigação: o *conteúdo* são os conceitos históricos e categorias históricas inferidas da fonte canção; a *metodologia* são as leituras, escutas e escrituras de protonarrativas da canção; a *justificativa porque* a canção popular pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica; e por fim, a *finalidade* é a constituição da consciência histórica primeira enraizada na vida prática. Em outras palavras, o conteúdo é a *experiência histórica*; a metodologia é a *interpretação histórica*; a justificativa e finalidade são as carências e funções de *orientação histórica*; e por fim, o valor é a *identidade histórica*.

"**Você acha que a música pode ser usada em aulas de História?**". A ampla maioria da amostra de jovens alunos respondeu que *sim*, *a música pode ser usada em aulas de história*: "*acho que sim*", "*claro que pode!";* quatro (04) alunos não responderam; um (01) afirmou que "*talvez*", outro se questionou em um sentido afirmativo: "*Por que não?*".

Em relação à pergunta "**Que músicas?**"**,** mais da metade da amostra expressou em suas respostas escritas que a música a ser usada deve "*retratar*", fazer "*referência*", "*envolver*", enfim, estar relacionada à "*história*". Espontaneamente os jovens alunos brasileiros indicaram músicas que, nas suas opiniões, podem ser usadas na aprendizagem histórica: *Índios; Civil War; Calma na Alma; Me leve para o mar; Reggae na casa amarela; Rest of my life; Three Little Bird*, e a referência a uma manifestação cultural típica do folclore catarinense, o Boi de Mamão. Alguns alunos inferiram *conceitos históricos substantivos* a partir destas canções: Ditadura Militar, Tropicália, Segunda Guerra Mundial, e Descobrimento do Brasil. Um terço da amostra dos alunos estabeleceu relações entre "história *da* música" e "história *na* música": no primeiro caso, trata-se da *música de época*, ou seja, o contexto histórico em que a música emergiu e ao mesmo tempo reflete a historicidade das condições de sua criação, produção e recepção em uma determinada sociedade; no segundo caso, trata-se de músicas que tematizam ou remetem a processos concretos ocorridos no tempo, ou seja, *acontecimentos históricos*. Segundo a preocupação de alguns jovens alunos, a música a ser usada deve estar relacionada, fazer referência e se adequar ao desenvolvimento do "*tema*", "*conteúdo*" ou "*época*" que esteja sendo lecionado pelo professor em relação ao *currículo disciplinar de história* delimitado:

> ***Músicas populares brasileiras*** *que* ***retratam a história brasileira****.*
> Luana, 16 anos;

> *Sim, pode ser usada para* ***trazer uma noção da época a ser estudada músicas escritas nela*** *ou* ***que fale nela****, como* ***Índios*** *que* ***fala do descobrimento do Brasil.***
> Nara, 17 anos;

> (...) *algumas* ***músicas****, ou até mesmo* ***cantores*** *poderiam ser usados como* ***referências históricas****. Como por exemplo, os artistas que formavam o grupo* ***Tropicália*** *na* ***época da Ditadura Militar*** *que usavam a* ***música como refúgio daquele marco histórico****.*
> Mônica, 16 anos;

Alguns jovens alunos responderam que *toda e qualquer tipo de música pode ser usada em aulas de história*: depende do que se pretenda estudar; desde que contribua para a compreensão do conteúdo histórico que está sendo lecionado; ou que sejam músicas relacionadas à "*cultura de um povo*" e seus "*ritmos musicais*" característicos. E por fim, os

alunos que não souberam responder a pergunta em função dos "*diferentes gêneros*" e da "*diversidade de gostos*", e dois (02) alunos não responderam a esta questão. Apesar de apenas esboçar o assunto, a questão dos gostos musicais dos alunos foi levantada:

(...) ***todas as músicas podem ser usadas em aulas de história*** *por que* ***dependendo do que formos estudar****, como* ***culturas*** *por exemplo* ***cada cultura tem seu ritmo musical*** *e* ***é muito interessante conhecermos isso.***

Adriana, 17 anos;

independente da música*, desde que ela traga um* ***sentido*** *ou que faça as pessoas* ***entender melhor o conteúdo que está sendo estudado****.*

Isabel, 17 anos;

A diversidade de gostos é saudável e deve ser estimulada*.* ***Não tenho um padrão de músicas que podem ser usadas****, mas* ***que tenham uma letra "rica"****.*

Ricardo, 16 anos;

QUADRO 42: MÚSICAS QUE PODEM SER USADAS EM AULAS DE HISTÓRIA

QUE MÚSICAS?	REFERÊNCIA/23
MÚSICAS RELACIONADAS À "HISTÓRIA": CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS	16
HISTÓRIA *DA* MÚSICA; HISTÓRIA *NA* MÚSICA	08
QUALQUER TIPO DE MÚSICA	04
MÚSICAS RELACIONADAS À CULTURA	02
NÃO SABEM	02
NÃO RESPONDERAM	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Em relação à pergunta "**Por que**" usar a música em aulas de história, seis (06) alunos não responderam a questão de forma identificável; um terço da amostra respondeu que a música pode ser usada porque torna as aulas mais *divertidas, descontraídas, animadas, atraentes* e *dinâmicas*; segundo as *fontes narrativas*, a música desperta o *interesse,* a *concentração* e a *atenção* dos jovens alunos. Podemos perceber o predomínio de uma concepção original da música, ou seja, enquanto artefato estético ligado ao prazer, diversão, lazer e entretenimento:

Porque torna a aula de história *mais* ***divertida e descontraída****.*

Maria, 16 anos;

porque a música ajuda a fixar as ideias *e* ***discutir*** *sobre* ***assuntos importantes****.*

Rogério, 16 anos;

(...) *nos ajudaria a se* ***concentrar*** *e até mesmo* ***interagir melhor na aula*** *tornando-a também* ***divertida*** *e mais* ***atraente****.*

Suelen, 16 anos;

Três (03) jovens alunos estabeleceram relações entre música e história, pois as músicas "*falam*" e podem "*contar*" "*um pouco da nossa história*"; é possível estabelecer relações entre uma música e a "*história do Brasil*", como sugeriu e exemplificou um jovem aluno. Uma aluna e um aluno justificaram o uso da música "*porque assim pode acontecer uma aula diferente*", que possibilite aprender "*a nossa história* [*por*] *meios diferentes*" daquelas aulas que os alunos tinham que "*decorar datas*", quase que obrigatoriamente.

tem ***músicas que falam um pouco da nossa história****.*

Júlia, 19 anos;

Porque *seria interessante, ao* ***escutar uma determinada musica*** *ter um trecho da* ***história do Brasil****.*

Luana; 16 anos;

Porque *assim poderíamos estar* ***aprendendo a nossa história*** *de* ***meios diferentes*** (...).

Jonas, 16 anos;

QUADRO 43: JUSTIFICATIVAS DOS USOS DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA

POR QUÊ?	REFERÊNCIAS/23
AULAS MAIS DIVERTIDAS; DESCONTRAÍDAS; ANIMADAS; ATRAENTES; DINÂMICAS	07
NÃO RESPONDERAM	06
FACILITA A APRENDIZAGEM	06
DESPERTA INTERESSE; CONCENTRAÇÃO; ATENÇÃO	05
RELAÇÃO MÚSICA E HISTÓRIA	03
MEIOS DIFERENTES; AULAS DIFERENTES	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Em relação à pergunta do "**Para que**" usar música em aulas de história, onze (11) alunos não responderam a questão. Um quinto da amostra respondeu que a música serve para

tornar as aulas mais *interessantes, descontraídas, divertidas* e *dinâmicas*; outro quinto respondeu que a finalidade da música é *facilitar a aprendizagem, a memorização* e a *rememoração* de um determinado assunto. Apenas três (03) alunos procuraram estabelecer relações entre música e história ao argumentarem a finalidade da música como um meio para introduzir "*acontecimentos históricos*" ou uma "*época a ser estudada*", com destaque para as referências feitas acerca de dois elementos fundamentais da canção popular: "*letra*" e "melodia".

> ***Para tornar a aula*** *um pouco* ***mais interessante e divertida****.*
> Jonas, 16 anos;

> ***para descontrair*** *e ao mesmo tempo* ***acrescentar conteúdo à aula****.*
> Thábata, 17 anos;

> ***Para*** *ajudar na* ***introdução de acontecimentos históricos*** *envolvendo e estudando* ***a letra****, a* ***melodia*** *e a* ***história****.*
> Rogério, 16 anos;

QUADRO 44: FINALIDADES DOS USOS DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA

PARA QUE?	REFERÊNCIAS/23
NÃO RESPONDERAM	11
AULAS MAIS INTERESSANTES; DESCONTRAÍDAS; DIVERTIDAS; DINÂMICAS	05
FACILITAR A APRENDIZAGEM; MEMORIZAÇÃO; REMEMORAÇÃO	05
RELAÇÕES MÚSICA E HISTÓRIA	03

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

Adotando o mesmo procedimento que no caso português, aqui também se faz necessária uma comparação pontual entre as respostas dos alunos ao "por que" e o "para que" usar a música em aulas de história, pois elas tendem a confundirem-se e desse modo a repetirem-se as mesmas respostas a perguntas diferentes. Cotejando os quadros das *justificativas* e *finalidades* do uso da música em aulas de história, podemos comprovar esta tendência também no caso brasileiro e verificar que as respostas escritas pelos jovens alunos referentes ao "por que" e o "para que" são relativamente semelhantes, com uma pequena variação nos números de incidência. Como as respostas se confundem, para os jovens alunos brasileiros a justificativa/finalidade do uso da música em aulas de história é tornar as *aulas mais interessantes, divertidas e descontraídas* e *facilitar a aprendizagem, memorização e*

rememoração de conteúdos, por meio de "*aulas diferentes*" em que não se precise "*decorar datas*". Poucos alunos procuraram estabelecer relações entre "música" e "história" ainda que de forma superficial.

Em relação ao "**Como**" usar a música em aulas de história, ou seja, quanto à *metodologia do ensino de história a partir da canção popular,* segundo as respostas escritas pelos jovens alunos brasileiros, treze (13) alunos não responderam a questão o que representa mais da metade da amostra constituída por vinte e três (23) alunos. Três (03) jovens alunos *não sabem como* usar a música em uma aula de história; uma jovem aluna manifestou não saber como usar músicas do gênero *pagode*, constitutivo dos gostos musicais dos jovens alunos brasileiros, pois em sua opinião, esse "gênero musical" não tem "nada relacionado", ou seja, não tem nada a ver com história, não tematiza um acontecimento histórico e, portanto, não lhe surge "*nenhuma ideia*" de que forma o pagode pode ser utilizado em aulas de história:

Como, eu não sei.
Luana, 16 anos;

É difícil imaginar como podemos usar música nas aulas de história*, mas acho uma maneira legal de tornar a matéria mais interessante.*
Ana, 16 anos;

Só ***não sei como seria usar*** *como exemplo um* ***gênero musical como o pagode, que não tem nada relacionado****, Nesse caso* ***não sei como seria****, e* ***não tenho nenhuma ideia****.*
Júlia, 19 anos.

Na perspectiva da investigação, *qualquer música pode ser usada em aulas de história* porque potencialmente pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica, pois tudo que diz respeito e trás a marca da intencionalidade da ação humana no tempo é *evidência potencial*. Depende da temática que se pretenda trabalhar e/ou da pergunta histórica formulada que se pretenda orientar responder juntamente com os alunos. Não precisamos trabalhar apenas com canções que tematizem "história"; no caso específico, não precisamos nos submeter à árdua tarefa da heurística de um pagode que "fale" sobre história; podemos também abordar outros aspectos como a história *da* canção, ou seja, a *história do pagode*, e a canção *na* história, em um hipotético recorte temático: A explosão do pagode na "Era Collor". Todavia, em sintonia com a concepção implícita da jovem aluna em relação ao

uso da música na aula de história, sugere-se como ponto de partida começar por *fontes canção,* a saber, *letra e música mediatizada* que tematiza "história", logo, conceitos históricos, categorias históricas, ou mesmo categorias gerais, inferidas e apropriadas didaticamente. Em suma, músicas que advenham do gosto musical dos alunos e que tematizem ou remetam à "história".

Três outros jovens acenaram possibilidades de realização de trabalhos em sala de aula por meio do uso de aparelhos de reprodução do áudio da música, "*aparelhos de som*", "*rádio*", bem como os respectivos *fonogramas,* tais como "*CDs, LPs*", o que nos remete à evolução dos aparelhos *hardwares* e os correspondentes *softwares* fonográficos, como no caso do "toca disco" e o LP (*long play*) e o aparelho *disc-laser* e o CD (*compact disc*), o que por sua vez, nos reporta às dimensões *técnica, tecnológica* e *mercadológica* do artefato canção popular fonográfica, que devem ser levados em conta em uma abordagem produtiva que considere a sua especificidade, complexidade e unicidade. Em síntese, as poucas referências dos alunos ao tópico em questão, apesar de genéricas, abstratas e pouco elucidativas, apontam para a *audição e estudo da música em sala de aula* por meio de um "*trabalho mais prático*", ou na perspectiva da investigação, através de uma *Aula-audição.* Somente dois (02) alunos procuraram estabelecer relações entre "*música*" e "*contexto histórico*", ou entre "*música*" e "*povo*", ainda que de forma superficial, vaga e abrangente:

> *Com **uso de aparelhos de som** ou **computadores, rádios, CDs, LPs** e etc...*
> Jonas, 16 anos;

> *A **música** pode ser **estudada em sala**, desenvolvendo assim um **trabalho mais prático**.*
> Solange; 18 anos

> *Pode ser **ministrada** de **forma** que os alunos possam facilmente **conectar a música com o contexto histórico estudado**.*
> Thábata, 17 anos;

E por fim, dois (02) alunos sinalizaram como métodos de uso da música em aulas de história a criação de *paródias* e *canções didáticas.* Estratégias recorrentes na *vida prática pedagógica* de diversas áreas do conhecimento, sobretudo história, e que, em função disso, passam a fazer parte da *vida prática escolar* e da subjacente *cultura histórica primeira* dos

jovens alunos; vale relembrar que estas estratégias e concepções de uso da *paródia* e *canção didática,* aparecerem nas narrativas dos alunos no *Estudo Piloto São José*.

Através de um ***ritmo****, montar uma* ***paródia*** *com o* ***conteúdo****, talvez* ***contando a história da história*** *de uma* ***forma mais resumida e destacando os principais pontos****.*

Bianca, 16 anos;

Com um ***violão****, criando* ***letras de músicas*** *criativas que* ***conte a história****, etc.*

Cássia, 16 anos.

QUADRO 45: MÉTODOS DE USO DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA

COMO?	REFERÊNCIAS/23
NÃO RESPONDERAM	13
NÃO SABEM COMO	03
TRABALHOS EM AULA	03
RELAÇÕES MÚSICA E HISTÓRIA	02
PARÓDIAS; CANÇÕES DIDÁTICAS	02

FONTE: Gostos musicais & Aulas de história; acervo do pesquisador (2012).

4.4.3 Aula-audição: leituras, escutas, defesas e seleção da música de trabalho

O instrumento de investigação *Aula-audição* consistiu na mesma estratégia de seleção de uma *música* advinda do gosto musical dos jovens que pode ser usada em uma aula de história; na audição da música escolhida e apropriada pelos jovens alunos; na defesa da música a partir de *narrativas orais gravadas* em resposta às perguntas *por que* (justificativa) e *para que* (finalidade) usar determinada música em uma aula de história, e por fim, na seleção da *música de trabalho* a partir da votação dos alunos e da mediação do professor-pesquisador em função da pergunta histórica de investigação. Conforme instruções do instrumento de investigação 3: *Aula Audição* (APÊNDICE D), no primeiro encontro do dia 06 de março foi solicitado aos alunos uma atividade a ser realizada em casa para ser apresentada nas aulas do dia 13 e 20 de março. De fato, tais aulas foram integralmente utilizadas para a operacionalização da estratégia de investigação: a apresentação e defesa das dez (10) canções/duplas e a votação para a escolha da canção a ser trabalhada. As narrativas orais de defesas das músicas escolhidas pelas duplas a serem usadas em uma aula de história, foram registradas por meio de um gravador digital disponibilizado pelo professor-pesquisador que

solicitou aos alunos que segurassem o gravador ao responderem as perguntas do instrumento de investigação e repetidas pelo investigador: "**Por que usar essa música em uma aula de História? Para que usar essa música em uma aula de História?**".

De forma semelhante ao caso português, os alunos brasileiros reproduziram o áudio das músicas selecionadas através da procura realizada no momento da apresentação no computador conectado à internet que fazia parte dos equipamentos pertencentes à sala de aula utilizada pelo professor e a turma; tratava-se de uma sala laboratório de imagem e oralidade a qual os alunos se deslocavam para ter as aulas de história. Apenas uma dupla trouxe a mídia para reproduzi-la no computador. Algumas duplas ao procurarem na internet a música selecionada, reproduziram vídeo-clipes, ou seja, imagem e som, que por vezes apresentavam legendas traduzidas; a maioria das duplas forneceu aos colegas e professores uma cópia impressa da letra da música selecionada, traduzida quando se tratava de canção anglo-americana, e também em sua maioria, projetaram a letra na tela de projeção do aparelho multimídia; algumas poucas duplas não forneceram a letra impressa da música selecionada. Como já verificado e ressaltado no caso português, *vídeo-clip* não constitui objeto da investigação: a associação da imagem à canção introduz todo um novo campo de experiências que torna ainda mais complexa a linguagem imagética musical. No entanto, faz parte das recentes técnicas, tecnologias e aparatos de reprodução de som e imagem manipulados pelos jovens alunos em sua vida prática cotidiana e foi dessa forma que eles operacionalizaram a reprodução do áudio das músicas escolhidas pelas duplas de jovens alunos; o professor-pesquisador procurou não interferir e dificultar o processo por causa desse critério, ciente que na aplicação do instrumento *protonarrativas da canção* somente seria reproduzido o aúdio da canção para a recepção dos jovens alunos brasileiros.

Em várias reproduções das canções apresentadas, os alunos cantaram principalmente o refrão das canções, às vezes de forma irônica e sarcástica quando aparentemente não se identificavam com a música apresentada; outras demonstraram conhecimento, empatia e adesão; durante a execução de algumas canções, alunos simularam dançar e um, mais especificamente, simulou tocar bateria, e em uma situação, utilizou-se da mochila nas costas do colega como se fosse um instrumento de percussão: trata-se do aluno que declarou ser músico baterista. Em algumas defesas do "por quê?" e "para que?", os alunos das duplas leram ou se apoiaram em textos escritos preparados em casa, provavelmente por meio de pesquisas realizadas na internet. Invariavelmente, os alunos aplaudiram imediatamente após as defesas realizadas pelos colegas.

As dez (10) canções escolhidas, ouvidas e defendidas pelos alunos foram as seguintes por ordem de apresentação nas Aulas-audição dos dias 13 e 20 de março de 2012: *Para não dizer que não falei das flores,* Geraldo Vandré; *Metrô Linha 743,* Raul Seixas; *Waiting on the world to change*, John Mayer; *Geração Coca-Cola,* Legião Urbana; *Cuando los angeles lloran,* Maná; *Fábrica,* Legião Urbana; *Civil Wars,* Gun´s and Roses; *Admirável gado novo,* Zé Ramalho; *Astronauta,* Gabriel O Pensador; e *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones.* As dez (10) "músicas" selecionadas corroboram mais uma vez o pressuposto de que quando o jovem é solicitado a escolher uma música do seu gosto musical que pode ser usada em aulas de história, invariavelmente compreende, se refere e escolhe a *forma canção,* ou seja, letra e música mediatizada, logo, *canção popular fonográfica.* A intenção é adotar o mesmo procedimento e apresentar a codificação, categorização e tabulação das respostas orais dos jovens alunos às perguntas repetidamente feitas pelo pesquisador para as duplas de alunos, após a audição junto à turma da música escolhida, apresentada e defendida pelos jovens alunos brasileiros.

A canção que abriu os trabalhos da *aula-audição* foi *Para não dizer que não falei das flores*, "canção engajada" ícone do cantor e compositor Geraldo Vandré, apresentada e defendida individualmente pelo aluno Luciano e pela dupla de alunas Cássia e Nara, pois ambos escolheram a mesma canção. Após a audição dessa primeira canção, o professor-pesquisador também deu início ao seu trabalho único e exclusivo de apenas e somente formular e repetir as duas perguntas feitas após a audição das canções escolhidas pelas duplas de alunos: "**Por que usar essa música em uma aula de História? Para que usar essa música em uma aula de História?**". O jovem Luciano justificou a escolha da canção "*porque ela acalma os alunos e também incentiva, visa a fazer mudanças porque a letra fala de mudança no tempo da ditadura para a paz e apazigua os alunos e fala pra gente tomar iniciativa também* (...)". O jovem aluno manifesta um efeito ambíguo da canção que acalma e apazigua ao mesmo tempo em que incentiva o jovem a tomar iniciativa de mudança a partir das inferências à "letra" que remete às mudanças no "*tempo da ditadura*". Sintomática é a tentativa de resposta do "para que" usar essa música em uma aula de história, o que evidencia o pressuposto de que os jovens não distinguem com clareza a diferença entre a justificativa e finalidade do uso da música em uma aula de história: "*Eu acho que eu respondi a primeira pergunta hãã ... eu respondi as duas perguntas na primeira questão, porque ela incentiva os alunos e acalma e incentiva os alunos ao mesmo tempo*". Temos aqui a evidência empírica daquela situação hipotética anterior. O professor pergunta: Por que usar essa música em uma aula de história? E o aluno responde: porque ela acalma e incentiva os alunos. O professor

novamente: Para que usar essa música em uma aula de história? E o aluno arremata: para acalmar e incentivar os alunos. Em suma, a justificativa e finalidade do uso da canção engajada *Para não dizer que não falei das flores,* de Geraldo Vandré, é acalmar e apaziguar os alunos e incentivá-los à ação de mudança a exemplo do tempo da ditadura. A dimensão estética emocional e uma incipiente dimensão política acabam por excluir a dimensão cognitiva potencial que remete ao conceito histórico *nome próprio* Ditadura Militar Brasileira.

Já a aluna Cássia, justificou a escolha da canção efetivamente contando à sua maneira e provavelmente a partir de pesquisa realizada na *internet,* o célebre episódio da final do "*III Festival Internacional de Cultura* (sic) *em São Paulo*" em 1968, em que a canção de Vandré ficou em segundo lugar, perdendo para Sabiá, de Chico Buarque e Tom Jobim, sob as vaias do público no "ambiente de festival". Segundo a jovem, a música tem "*uma história incrível por trás, pela ditadura, ele tava dizendo que ainda havia esperança, ele comentava nas flores e que o povo devia fazer alguma coisa e o povo devia se revoltar com isso para tirar a ditadura e voltar a ser uma democracia no Brasil*". E para concluir, a aluna justifica a escolha da música porque *"ela tem um grande significado para a ditadura que realmente o povo devia ir para as ruas fazer diretas já... e ela teve um grande impacto*". De fato, a jovem aluna apresentou uma *interpretação primeira* sobre a canção escolhida, um pouco confusa, provavelmente resultado da apressada pesquisa realizada para a tarefa da aula-audição; ela associa equivocadamente o período do auge da ditadura militar em que acontece o emblemático festival da canção de 1968, com a campanha das "Diretas Já" que aconteceu no ano de 1984. A segunda aluna da dupla encarregada de responder a pergunta sobre a finalidade da canção, falou de uma forma rápida, sucinta e inaudível na gravação realizada. O que podemos reter dessa defesa é a inferência relacionada ao *conceito histórico substantivo Ditadura Militar Brasileira.*

A segunda canção defendida pelos jovens alunos Jonas e Pedro foi *Metro Linha 743*, do ídolo do rock brasileiro da década de 1970, o cultuado Raul Seixas cujo bordão preferido dos seus fãs é "Toca Raul!", e que foi enunciado por um aluno na apresentação da canção na aula-audição. Jonas justificou o uso da canção porque "*além de o Raul Seixas ser um clássico do rock nacional, como todo mundo sabe, ela também é uma música que reflete o nosso período dos anos setenta que foi a ditadura militar*". Em seguida o jovem aluno se delongou a falar sobre a repressão, prisão, tortura e morte de "*desaparecidos políticos"* na época da ditadura militar, inclusive fazendo referências "*a nossa presidente, Dilma Roussef"* que, segundo o jovem, também foi presa e torturada nessa mesma época. E por fim, o aluno associa a censura da época com o fato de a canção possuir uma "*mensagem oculta*" para

alertar as pessoas a prestarem atenção e conseguirem enxergar tal mensagem na letra da música: "*tu não pode ficar de bobeira na rua e qualquer coisinha lá*: "*ah! aquele cara é um cara suspeito!"*; *vou lá coloca o cara, leva embora e já é!*". Em suma, a canção pode ser utilizada porque Raul Seixas é um "*clássico do rock nacional*" e porque a canção remete ao "*período dos anos setenta que foi a ditadura militar",* apesar de que o aluno em sua defesa mais antecipou uma *interpretação primeira* da canção escolhida que propriamente justificou o seu uso em uma aula de história.

Já o jovem aluno Pedro, argumentou que a finalidade da canção é dizer "*o que tava ocorrendo na década de setenta na ditadura militar, no caso e se fosse em sala seria bom dar esse tema da ditadura militar*". Segundo o jovem, a canção serve para demonstrar "*a revolta das pessoas, como que não podia se fazer basicamente quase nada, tinha que ser do jeito que os governantes queriam, eu acho que essa música ela ia fazer bem até sentimentalmente, o que eles sentiam na época, é isso.*" Em suma, verificamos a recorrência do caso de repetição de respostas para perguntas diferentes: a justificativa do uso dessa canção é porque ela remete ao "tema" da ditadura militar da década de 1970; a finalidade é mostrar o que estava acontecendo na década de 1970 na ditadura militar.

Waiting on the world to change, canção *pop* que transita entre o *rock* e o *blues* de autoria do cantor e compositor norte-americano John Mayer, foi apresentado e defendido pelas jovens alunas Ana e Isabel. A jovem aluna Ana iniciou a sua defesa demonstrando sinais de nervosismo, começou bem, se perdeu, parou e retomou a fala argumentando a partir de inferências desconexas à letra da canção para concluir dizendo que as "*pessoas de mais poder elas interferem no nosso modo de pensar, a mídia inclusive, é por isso que eu acho*". Já a aluna Isabel respondeu breve e sucintamente a pergunta sobre o para que usar essa música em uma aula de história: "*Para mudar a concepção das pessoas em relação às nossas injustiças*". Em suma, a justificativa do uso da música ficou um pouco prejudicada em virtude da defesa interrompida, nervosa e desconexa, mas podemos reter um dado interessante do ponto de vista da investigação, a constatação da aluna de que pessoas poderosas da mídia, ou em outras palavras, dos meios de comunicação de massa "*interferem no nosso modo de pensar*", e a finalidade, pela primeira vez até então remeteu a uma capacidade, a uma competência, a mudança de uma estrutura de pensamento em relação às injustiças sociais, portanto, a finalidade da música é mobilizar uma forma de consciência, pois como diz um fragmento da letra traduzida, "Nós continuamos na espera / Esperando o mundo mudar / Um dia nossa geração / Irá comandar a população".

E coincidentemente por falar em geração e poder, o *rock pós-punk* de *Geração Coca-Cola*, canção símbolo da geração e da banda de maior expressão da década de 1980, a Legião Urbana, foi escolhida e defendida pelas jovens alunas Laís e Adriana. Laís justificou a escolha da canção explicando que a banda é "*relativamente antiga*" e que vivenciou "*fatos importantes no Brasil*" (sem delimitar especificamente que fatos importantes são estes) que revoltaram a banda fazendo-os comporem essa canção que faz uma crítica à "*influência que outros países já tinham naquela época sobre nós e continuam tendo até hoje*". A defesa consistiu em explicar o processo de criação da canção no contexto de um tempo indeterminado, que não remete ao conteúdo primeiro da canção, a ditadura militar e a redemocratização do Brasil, mas inferiu o conteúdo do conteúdo da canção: *a norte-americanização do Brasil.* Em suma, a música pode ser usada porque faz uma crítica à "*influência de outros países*" exercida sobre "*nós*", no passado e no presente. Já a aluna Adriana, argumentou que a finalidade da canção é "*não deixarem que os outros nos imponham o que é bom e o que devemos fazer*" o que nos remete também a uma capacidade de constituição da identidade de si em relação à alteridade do outro, seja em uma relação simétrica de reconhecimento recíproco, seja em uma relação assimétrica de dominação, contradição e conflito.

Cuando los angeles lloran, pop rock latino da banda mexicana de sucesso internacional, Maná, foi defendida pela jovens alunas Suélen e Thábata. Suélen justificou a escolha da música "*porque essa música trata da vida de Chico Mendes*", para em seguida tentar de uma forma um pouco confusa, provavelmente resultado da apressada pesquisa para a realização da tarefa, contar sobre a trajetória e o assassinato do militante ambientalista expresso na canção da banda mexicana. A jovem aluna conclui justificando o uso da música "*porque fala exatamente como foi a vida dele, principalmente a morte dele, fala: "um anjo caiu, um anjo morreu", porque ele era um grande defensor*". Em suma, a canção pode ser usada em uma aula de história porque remete à vida e morte, enfim, reporta à biografia e o significado da luta de Chico Mendes. A jovem aluna colega de dupla, Thábata, argumentou que a finalidade da canção é "*para descontrair um pouco e fixar melhor o assunto justamente sobre a história do Chico Mendes, sobre assentamento de terras e fazendas de seringais*". Em suma, a justificativa do uso da canção é porque ela expressa, infere e remete à vida, obra e morte do ambientalista Chico Mendes; a finalidade é descontrair a aula e a memorização do conteúdo.

A segunda música da Legião Urbana escolhida pelos jovens alunos, o *rock industrial Fábrica,* foi defendida pela dupla de jovens alunas Joana e Solange. Primeiramente Joana

respondeu a pergunta sobre o "por que" usar essa música: "*Porque essa música ela relata um pouco da história da realidade que as pessoas viviam, que os trabalhadores viviam, que eram uma época onde existiam os opressores e oprimidos, os oprimidos eram os trabalhadores escravos.* Eis um exemplo de uma justificativa que remete a um *passado indeterminado*, pois os sujeitos são indefinidos, genéricos, sem rosto e pairam e flutuam no tempo e no espaço: "*as pessoas*", "*os trabalhadores*", "*os opressores*", "*os oprimidos*". Quem são? Além do mais, a música apesar de se referir ao termo "*escravidão*" evidenciado por Joana, expressa e remete à Revolução Industrial, conceito histórico substantivo inferido por sua colega, Solange, que argumentou que a finalidade da música é "*para além de deixá-la mais divertida, ela pode fazer com que os alunos entendam sobre o período da Revolução Industrial, onde o enriquecimento da burguesia dependia da exploração da classe proletariada, dos trabalhadores*". Em suma, a justificativa foi *indeterminada* e a finalidade é tornar a aula mais "*divertida*" e possibilitar o entendimento do conteúdo Revolução Industrial.

Civil Wars, um *hard rock* da banda norte-americana Gun´s and Roses, foi escolhida, apresentada e defendida pela jovem aluna Mônica e o jovem aluno Ricardo. Mônica justificou o uso da canção "*porque essa música fala de guerras civis de antigamente né, acho que elas foram* [inaudível] *nos nossos dias atuais, acho que é uma boa música para usar nas aulas de história*". Aqui temos um exemplo de um potencial conceito histórico que em função da sua indeterminação temporal e espacial, "*guerras civis de antigamente*", só pode ser apropriada, no caso da abordagem da aluna, como uma *categoria histórica geral*: guerra civil. O jovem aluno colega de dupla, argumentou que a finalidade do uso do *rock* é "*estudar as guerras civis que foram muito importantes na história, é ... ao estudar as guerras a gente entende o nosso sistema atuais, assim por exemplo o capitalismo, etc ...*". O aluno foi evasivo no que diz respeito à categoria histórica "guerra civil", no entanto, delimitou uma finalidade que remete a constituição de uma competência que estabelece relações entre passado e presente e que procura compreender a vida prática atual, sobretudo, entender o "*nosso sistema*", ou seja, "*o capitalismo*".

Admirável Gado Novo, MPB nordestina da década de 1970, de autoria do cantor e compositor Zé Ramalho, foi escolhida, apresentada e defendida pelos jovens alunos Gabriel e Victor na aula-audição. Victor justificou o uso da canção "*porque ela fala do povo, das pessoas de uma forma geral, e que somos tratados como gado, somos manipulados pelos, pela totalidade, sei lá, tipo, entendeu? ... e ... é isso*". Como podemos observar na defesa oral do jovem aluno, a sua fala é entrecortada, fragmentada, e marcada pela gíria e o modo juvenil de falar, mas que passa a ideia central da manipulação do povo como se fosse gado. Já o seu

colega de dupla, Gabriel argumentou que a finalidade do uso da canção "*é que essa música se liga a qualquer época, a sociedade sempre foi carregada de um lado pro outro, que nem um gado, conforme a vontade de um líder*", ou seja, à sua maneira o jovem identificou um tema transversal que atravessa "*qualquer época*", a saber, a manipulação do povo pela vontade política de "*um líder*", e daí conclui exemplificando com a época da "*idade média*" quando as "*pessoas*" tinham que "*fazer exatamente o que o rei mandava*", em outras palavras, a temática das relações de poder. Nesse sentido a justificativa/finalidade da canção é tratar das relações de poder e dominação em várias possíveis situações históricas.

Astronauta, rap brasileiro de Gabriel O Pensador e Lulu Santos, foi defendida pela dupla de jovens alunas Bianca e Maria na aula-audição. Bianca justificou a escolha e o uso da canção: "*Porque durante toda a história da humanidade ela veio de guerras né, e uma delas foi a guerra fria, que veio, teve início logo em seguida a segunda guerra mundial, e foi nessa disputa entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética que mandaram os primeiros homens à lua.*". A jovem aluna efetivamente explica como ela relacionou o tema-título da canção com a "*história da humanidade*", começando desse geral para especificar no contexto da Guerra Fria a ida do homem à lua, para enfim relacionar com a temática do astronauta. A sua colega de dupla, a jovem aluna Maria, argumentou que a *"música serve para envolver os alunos a refletirem sobre o caos que a terra tá se tornando*", em função da sobrecarga e velocidade de afazeres da vida prática cotidiana que impedem que "*as pessoas*" parem um pouco para refletir sobre os rumos que as coisas estão tomando. Nesse sentido o uso da canção serve "*para ver as coisas de um outro ângulo para melhor solucionar os problemas que tem aqui*", o que remete à sua maneira a potencialidade do que denominamos *categoria histórica epistemológica multiperspectividade.* Em suma, o *rap pop Astronauta* pode ser usado em uma aula de história porque está relacionado à ida do homem à lua no contexto da Guerra Fria, e a sua finalidade é mobilizar uma reflexão em busca de *outro ponto de vista* que a partir de um distanciamento e de um olhar de fora para dentro, possa ajudar a solucionar os problemas do aqui e agora.

Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones, rock regravado pela banda gaúcha da segunda metade da década de 1980, Engenheiros do Hawaí, foi a canção escolhida, apresentada e defendida na aula-audição, pela dupla de jovens alunas Luana e Júlia. Luana justificou o uso dessa canção em uma aula de história, "*Porque essa música fala da guerra fria aonde um garoto americano é convocado para lutar no Vietnã, na intervenção americana, quando o sul apela para os Estados Unidos e o norte poderiam se unificar sobre o comando de um governo comunista* [inaudível]*"*. A jovem aluna inferiu a

partir da canção os conceitos históricos Guerra Fria e Guerra do Vietnã, entretanto, provavelmente a partir de pesquisa realizada em função da tarefa da aula-audição, fez uma *interpretação primeira* da canção procurando antecipar a explicação da "*intervenção americana na região sudeste da Ásia*" em seu apoio à Coréia do Sul e em oposição à Coréia do Norte, provavelmente confundindo e misturando a Guerra do Vietnã com a Guerra da Coréia. Sua colega de dupla, Júlia, respondeu oralmente que a finalidade dessa canção em uma aula de história é "*para trabalhar de uma forma mais descontraída o tema da Guerra do Vietnã, incentivando os alunos, facilitando a aprendizagem*". Em resumo, a justificativa do uso do *rock nacional* dos Engenheiros do Hawaí em uma aula de história é porque expressa, infere e remete ao conceito histórico nome próprio Guerra do Vietnã, e a finalidade é tornar a aula mais *descontraída* e *facilitar a aprendizagem.*

Apresentadas as dez (10) músicas escolhidas pelas duplas de jovens alunos e suas respectivas narrativas de defesas orais das justificativas e finalidades dos usos dessas canções em uma hipotética *aula de história,* podemos passar agora para uma análise mais geral dos resultados obtidos. Das canções escolhidas, ouvidas e selecionadas pelos alunos e o pesquisador na *Aula-audição*, podemos constatar que *todas* podem ser classificadas como *canção popular fonográfica,* ou seja, *letra e música mediatizada*, produto e mercadoria estética da indústria fonográfica cultural que configura um elemento significativo na constituição das múltiplas culturas grupais e identidades individuais juvenis. Portanto, comprova-se o pressuposto pragmático de que também para os jovens alunos brasileiros música significa *canção popular fonográfica.*

Dentre os cantores, compositores e grupos brasileiros destaca-se a banda brasiliense ícone do *rock nacional* dos anos 1980, Legião Urbana, presente nos livros didáticos de história investigados, recorrentemente referenciada em estudos anteriores, objeto de investigação do *piloto do estudo principal São José*, e que teve duas (02) canções escolhidas pelos jovens alunos brasileiros: *Geração Coca-Cola* e *Fábrica.* Contemporâneos a esse movimento agrupamos o *rock gaúcho* da banda Engenheiros do Hawai e o *rap brasileiro* de Gabriel O Pensador que, guardadas as devidas diferenças, pode ser considerado o representante brasileiro correspondente ao que o "M´C" Bezegol representa em Portugal, em termos de gênero musical híbrido que se apropria criativamente da *cultura hip-hop.* Não poderíamos deixar de destacar a "canção engajada" *Pra não dizer que não falei das flores,* de autoria do cantor e compositor ídolo dos festivais da canção televisivos da segunda metade dos anos 1960, Geraldo Vandré, e considerada a canção símbolo da resistência e luta contra a

ditadura militar brasileira (1964-1989), e que nos "*remete automaticamente*" para a correspondente "*canção de intervenção*" portuguesa de autoria de Zeca Afonso, *Grândola Vila Morena.* Destaques também para o ídolo do rock nacional dos anos 1970, o cultuado Raul Seixas, além do representante da MPB nordestina da mesma década, Zé Ramalho. O primeiro, um baiano apaixonado por *rock and roll* que colocou o baião na sopa do *rock*; o segundo, um paraibano que eletrificou o repente e a música nordestina; ambos legítimos representantes da música popular brasileira da década de 1970 em meio às influências da *canção pop anglo-americana* já assimiladas criativamente após os movimentos da Jovem Guarda e do Tropicalismo. E por fim, a banda norte-americana ícone do *hard rock* dos anos 1980, Guns n Roses, a banda mexicana de *rock latino*, Maná, e o guitarrista, cantor e compositor norte-americano dos anos 1990, John Mayer, representam artistas de projeção internacional da cultura de massa da indústria fonográfica mundial, com vendagens que ultrapassam a casa dos milhões de discos, portanto, gerando prováveis bilhões de dólares de lucros para as megacorporações transnacionais fonográficas constitutivas da indústria cultural ocidental.

Cotejando as dez (10) canções escolhidas pelas duplas de alunos, com o Quadro 41: *Cantores, compositores e grupos* do instrumento anterior sobre *Gostos musicais & Aulas de história,* podemos constatar que somente Legião Urbana figura no quadro, entretanto, teve duas (02) canções escolhidas pelos jovens alunos brasileiros: *Geração Coca-Cola* e *Fábrica.* Tais constatações nos fundamentam empiricamente afirmar que, no caso específico brasileiro, *as músicas escolhidas pelas duplas de alunos a serem usadas em uma aula de história emergiram do respectivo gosto musical desses jovens alunos*. Em relação aos *gêneros musicais de canção popular,* correspondentes aos cantores, compositores e grupos escolhidos pelas duplas de alunos, em uma primeira classificação verificamos que predominou o gênero cancional do *rock,* com sete (07) canções escolhidas; a MPB, com duas (02) canções escolhidas, além de um (01) *rap brasileiro.* Em síntese, o *rock* é o gênero musical de canção popular que os jovens alunos brasileiros mais gostam e identificam-se. Esta constatação é corroborada pelo Quadro 40: *Gostos musicais* do instrumento anterior que aponta como gêneros musicais preferidos dos jovens alunos brasileiros em ordem decrescente de incidências o *rock, pop, rap,* sertanejo, pagode e MPB, dentre outros. Portanto, é plausível inferir que, no caso brasileiro, *as canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos também advieram dos seus gostos musicais, mediadas pelo critério de seleção do ponto de vista de uma aula de história, e da subjacente cultura histórica primeira dos jovens alunos.*

Dentre as canções escolhidas pelas duplas de alunos, sete (07) são *canção popular brasileira* e três (03) são *canção popular norte-americana* e *mexicana.* No caso brasileiro podemos observar a inversão das proporcionalidades de segmentação do mercado fonográfico em relação à música anglo-americana veiculada pelas corporações transnacionais do disco aqui instaladas: no caso da investigação, setenta por cento (70%) dos jovens escolheram música brasileira, e trinta por cento (30%) escolheram música estrangeira. Portanto, no caso brasileiro, dentre as canções escolhidas pelos jovens alunos que, na opinião deles, podem ser usadas em aulas de história, houve um predomínio absoluto de *canção popular brasileira.*

Procurando adotar sempre os mesmos procedimentos de análise nos dois casos, relembramos que os jovens alunos já tinham respondido genericamente, individualmente e por escrito às perguntas relacionadas às justificativas e finalidades dos usos da música em aulas de história no instrumento anterior, *Gostos musicais & Aulas de história.* No instrumento da *Aula-audição,* tratava-se de escolher uma música dos seus gostos musicais que pudesse ser usada em uma aula de história e elaborar respostas orais às perguntas sobre *por que* e *para que* usar essa determinada música em uma aula de história, ou seja, partiu-se do geral individual por escrito para o específico em dupla e oralizado.

Em relação à pergunta sobre o "***por que***" usar as músicas escolhidas pelas duplas em uma aula de história, segundo as *narrativas orais* gravadas nas aulas-audição, os jovens alunos procuraram justificar o uso das músicas predominantemente *porque* remetem, expressam e evidenciam *conceitos históricos substantivos*: Ditadura Militar Brasileira (03); Guerra Fria (02); e Guerra do Vietnã e Diretas Já somente uma (01) referência cada. Os jovens alunos procuraram também justificar as escolhas das canções a partir de inferências que remeteram ao que chamamos de *outras temáticas*: o III Festival Internacional da Canção de 1968; a interferência da mídia no modo de pensar dos jovens; a influência de outros países no Brasil; vida, obra e morte de Chico Mendes; a manipulação do povo ao longo da história; e a viagem do homem à lua. Em relação a *outras justificativas*, os jovens defenderam oralmente que as músicas por eles escolhidas podem ser usadas em aulas de história porque "*incentivam*" ao mesmo tempo em que "*acalmam*"; porque o cantor e compositor em questão é um "*clássico do rock nacional*" e a sua canção teve "*significado para a ditadura*" e provocou um "*grande impacto*" na sociedade em questão. Ou seja, os jovens alunos justificam o uso das canções pelos seus efeitos emocionais e políticos sobre os ouvintes, bem como os significados da canção e os seus impactos sociais em um determinado contexto histórico. Na análise das *narrativas orais gravadas* na aula-audição verificamos em função da

generalidade das justificativas históricas apresentadas a evidência de *categorias históricas gerais*: guerra civil; ditadura; e democracia. Três (03) jovens alunos, em suas justificativas do uso das canções escolhidas em uma aula de história, procuraram estabelecer relações temporais entre passado, presente e futuro: "(...) *compuseram essa música que era criticando a influência de outros países já tinham naquela época sobre nós e continuam tendo até hoje.*"; "*Porque essa música fala de guerras civis de antigamente né, acho que elas foram [inaudível] nos nossos dias atuais, acho que é uma boa música para usar nas aulas de história*"; "*Porque acho que a letra dessa música, ela não só reflete como no passado também no presente e futuro.*" E por fim, constatamos certa tendência de alguns jovens que ao justificarem a escolha e uso da canção escolhida, anteciparam uma *interpretação primeira,* provavelmente oriunda de uma apressada pesquisa na *internet,* que geralmente desvelaram para uma argumentação mal fundamentada e sujeita a equívocos, simplificações e confusões.

QUADRO 46: NARRATIVAS ORAIS GRAVADAS: JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS BRASILEIROS

POR QUÊ?	**REFERÊNCIAS/21**
CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS	07
OUTRAS TEMÁTICAS	06
OUTRAS JUSTIFICATIVAS	05
CATEGORIA HISTÓRICA GERAL	03
RELAÇÕES PASSADO PRESENTE PASSADO PRESENTE FUTURO	03

FONTE: Narrativas orais gravadas na aula-audição; acervo do pesquisador (2012).

Em relação à pergunta "***para que***" usar as músicas escolhidas em aulas de história, em uma perspectiva de análise geral, menos da metade da amostra de jovens alunos brasileiros argumentou em suas narrativas orais que as canções escolhidas servem para mobilizar capacidades cognitivas de "*mudança de concepção*"; a finalidade do uso da canção é "*que os alunos entendam sobre o período da revolução industrial"*; a música escolhida serve "*para envolverem os alunos a refletirem*"; a finalidade da canção defendida é "*fixar melhor o assunto*" e assim "*facilitar a aprendizagem*". Ou seja, os alunos se referiram a mudanças de concepções, de estruturas de pensamentos; ao entendimento, compreensão ou, na nossa perspectiva, interpretação; os jovens afirmaram que a música mobiliza a reflexão, ajuda na memorização e facilita a aprendizagem. Dois jovens alunos, ao defenderem a finalidade das canções escolhidas, manifestaram à sua maneira o que identificamos como *categorias históricas epistemológicas*: *identidade, multiperspectividade* e *empatia.* No

primeiro caso, ao responder *para que* usar a música *Geração Coca-Cola* em uma aula de história, a jovem aluna falou que ela serve *para* "*não deixar que os outros nos imponham o que devemos fazer*", em relação à justificativa defendida pela sua colega de dupla de que a música pode ser usada em uma aula de história *porque* trata da "*influência de outros países sobre o Brasil*". No segundo caso, o jovem aluno ao defender a finalidade de usar o *rap brasileiro Astronauta*, argumentou que a música tem a função de fazer refletir sobre a situação atual do planeta e (talvez a partir das inferências feitas à canção que sugere o ponto de vista do astronauta que vê de fora para dentro) "*para ver as coisas de outro ângulo*". E por fim, no terceiro caso, talvez o jovem aluno tenha à sua maneira esboçado o que identificamos como *empatia histórica,* quando ao defender a finalidade da música escolhida falou em sua defesa oral: "*eu acho que essa música ela ia fazer bem até sentimentalmente, o que eles sentiam na época"*.

Um pouco menos do que um terço da amostra, respondeu em suas narrativas orais que a finalidade do uso das músicas escolhidas é mobilizar a dimensão estético-emocional dos alunos; nesse sentido a finalidade da música é "*acalmar*" e ao mesmo tempo "*incentivar os alunos*"; a música serve para "*descontrair*" a aula de história, "*deixá-la mais divertida*". Três jovens alunos ao defenderem que a finalidade das suas canções é remeter ao estudo de *conceitos históricos substantivos* e *outras temáticas*: Ditadura Militar Brasileira, Revolução Industrial e a Vida, obra e morte de Chico Mendes. Outros jovens ao procederem da mesma forma remeteram, no entanto, a *categorias gerais históricas* em função da generalidade e indeterminação de suas defesas históricas: guerra civil; capitalismo; burguesia e proletariado. Ao defenderem a finalidade das canções escolhidas, dois alunos procuraram estabelecer relações temporais passado-presente, "*ao estudar as guerras a gente entende o nosso sistema atuais, por exemplo, o capitalismo*"; e até uma relação que se adequa às três dimensões temporais do tempo histórico: "*essa música se liga em qualquer época"*. E por fim, observamos que três respostas de jovens alunos sobre a finalidade do uso das músicas escolhidas foram semelhantes às respostas das justificativas dos seus colegas de duplas, ou seja, as respostas sobre as justificativas e finalidades das canções escolhidas foram idênticas. Por que usar *Metro Linha 743* em uma aula de história? Porque fala da ditadura militar da década de 1970. Para que usar *Metro Linha 743* em uma aula de história? Para mostrar a ditadura militar da década de 1970. Ou seja, não há distinção entre justificativa (por que) e finalidade (para que).

QUADRO 47: NARRATIVAS ORAIS GRAVADAS: FINALIDADES DOS JOVENS BRASILEIROS

PARA QUÊ?	REFERÊNCIAS/21
CAPACIDADES COGNITIVAS-RACIONAIS IDENTIDADE; MULTIPERSPECTIVIDADE; EMPATIA	09
DIMENSÕES ESTÉTICO-EMOCIONAIS	06
CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS OUTRAS TEMÁTICAS	03
CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS	03
RELAÇÕES PASSADO PRESENTE PASSADO PRESENTE FUTURO	02

FONTE: Narrativas orais gravadas na aula-audição; acervo do pesquisador (2012).

Retomando a análise do instrumento anterior *Gostos musicais & Aulas de história*, mais especificamente, em relação às perguntas sobre as *justificativas* e *finalidades* do uso da música em geral nas aulas de história a partir das *narrativas escritas individuais* dos jovens alunos, adotamos o procedimento de cotejar os resultados obtidos entre as respostas dos *porquês e paraques,* e assim pudemos verificar que as respostas escritas pelos jovens alunos referentes às justificativas e finalidades dos usos da música em aulas de história, *foram relativamente semelhantes*, com uma pequena variação nos números de incidência. Vimos que os jovens alunos tenderam a responderem as mesmas respostas para perguntas diferentes, ou seja, não distinguiram claramente a diferença entre justificativa (por que) e finalidade (para que). Nesse sentido, a justificativa e finalidade do uso da música em aulas de história é tornar as *aulas mais interessantes, divertidas e descontraídas* e *facilitar a aprendizagem, memorização e rememoração dos conteúdos*, por meio de "*aulas diferentes*". Pudemos observar o predomínio de uma concepção de uso da música diretamente associada a sua função originária de catalizar o prazer estético-emocional ligado às atividades práticas do *entretenimento, lazer e diversão* mediadas pela indústria cultural de massa, constitutiva das múltiplas culturas juvenis. Nessa concepção espontânea da *cultura histórica primeira* dos jovens alunos brasileiros, portanto, a música *não é* vislumbrada como um recurso didático que instrumentaliza a dimensão estética para servir como mero veículo que conduz até a dimensão cognitiva e política do conteúdo histórico do currículo disciplinar de história. Nesse caso em questão, a música mantém a sua função original enquanto artefato estético da cultura de massa voltado para o entretenimento, lazer e diversão e assim tende a instrumentalizar e excluir as dimensões cognitivas e políticas da cultura histórica escolar, podendo provocar uma *estetização do histórico* que rompe o vínculo com a experiência histórica. Em síntese, segundo as *narrativas semiestruturadas escritas* do instrumento anterior, vimos que, a justificativa e finalidade do uso da música em aulas de história é tornar as *aulas mais*

interessantes, divertidas e descontraídas e *facilitar a aprendizagem, memorização e rememoração dos conteúdos*, por meio de "*aulas diferentes*", o que por outro lado não deixa de remeter à dimensão cognitiva-racional.

Seguindo esse mesmo procedimento adotado na análise do instrumento de investigação anterior em relação às *narrativas escritas,* o próximo passo da nossa análise das *narrativas orais gravadas* é cotejar os resultados obtidos entre o Quadro 46: *Narrativas orais gravadas: justificativas* e o Quadro 47: *Narrativas orais gravadas: finalidades*, em outras palavras, comparar os resultados dos *porquês* e *paraques* apresentados pelos jovens alunos a partir das *narrativas orais gravadas* em duplas e individualmente nas *aulas-audição.*

Ao cotejarmos as *justificativas* e *finalidades* orais gravadas pelos jovens alunos podemos verificar que ocorreu uma diferença nas respostas ao "por que" e o "para que" usar as músicas escolhidas e, portanto, uma "*mudança de concepção*" em relação aos usos da música em aulas de história. A maior parte dos alunos que justificaram o uso das músicas escolhidas inferiu e remeteu a *conceitos históricos substantivos* (Ditadura Militar), *outras temáticas* (Influência estrangeira no Brasil), *outras justificativas* (o significado e o impacto da música na ditadura militar), além de *categorias históricas gerais* (guerra civil) e relações temporais entre passado, presente, futuro. Em suma, as músicas escolhidas podem ser usadas *porque* expressam, evidenciam e inferem *conteúdos históricos* que por sua vez remetem a processos humanos concretos ocorridos no tempo*,* portanto, tais músicas podem ser apropriadas como fonte histórica para a aprendizagem histórica.

Em relação à finalidade dos usos das músicas escolhidas, quatro (04) alunos praticamente repetiram a resposta de justificativa dada pelo seu colega de dupla. Entretanto, os seis (06) restantes elaboraram respostas diferentes para argumentar a função das músicas escolhidas em uma aula de história. Argumentaram que as músicas em questão servem para dinamizar capacidades cognitivas nos alunos, tais como, "*mudança de concepção*", *entendimento* e *reflexão,* chegando inclusive a reportar à sua maneira e linguagem, a *categorias históricas epistemológicas* como *identidade, multiperspectividade* e um esboço de *empatia.* Além do desenvolvimento de capacidades cognitivas, a música serve também para mobilizar a dimensão estético-emocional dos jovens, no sentido de que ela "*acalma*" e "*incentiva*" os alunos tornando assim as aulas de história mais "*divertidas*" e "*descontraídas*", dimensões que aparecem como resquício de uma concepção de música exclusivamente enquanto artefato estético destinado às atividades de entretenimento, lazer e diversão.

Adotando o mesmo procedimento do caso português, a intenção agora é operacionalizar uma comparação mais estrutural e cotejar as justificativas e finalidades das

narrativas escritas individuais, mais especificamente relacionadas à terceira questão do instrumento de investigação anterior, *Gostos musicais & Aulas de história,* com as respectivas e correspondentes justificativas e finalidades das *narrativas orais em dupla*, do atual instrumento de investigação da *Aula-audição.* Ao compararmos as *narrativas escritas individuais* com as *narrativas orais em dupla*, acerca das *justificativas e finalidades* dos usos da música em aulas de história, podemos constatar que houve uma "*mudança de concepção*" por parte dos alunos em relação à música que passou a ser vista "*de outro ângulo*" em uma *aula de história*.

Diante desta constatação lançamos algumas perguntas prospectivas: por que as justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história das *narrativas escritas individuais* tenderam a não distinguir os "porquês" e "paraques" e a conceber a música como artefato estético voltado ao entretenimento, lazer e diversão? Por que as *narrativas orais em dupla* tenderam a discernir as diferenças entre justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história, e a concebê-la, não somente como um *artefato musical* destinado à fruição estética cujo recurso didático é somente "divertir", "descontrair" e "incentivar", mas como uma fonte histórica que expressa, infere e remete a conceitos históricos substantivos, outras temáticas e categorias históricas gerais? O que aconteceu entre as duas tarefas investigativas que provocou essa mudança tendencial na concepção dos alunos acerca dos usos da música em aulas de história?

As possíveis respostas já estão contidas nas perguntas: o que aconteceu no espaço entre as duas atividades foi a *Aula-audição.* Nossa hipótese se baseia em simplesmente localizar, identificar e descrever o provavelmente ocorrido entre as *narrativas escritas individuais* sobre os usos genéricos da música em aulas de história, e as *narrativas orais em dupla,* sobre os usos de uma música específica, ou seja, as tarefas preparatórias para a *Aula-audição*. Ao operacionalizar as instruções, tarefas e atividades solicitadas pelo instrumento de investigação da *aula-audição,* o jovem aluno tendeu a conceber a música não mais apenas enquanto *artefato estético* ou *recurso didático,* mas como uma *fonte histórica* que expressa e evidencia *conteúdos históricos*. Em consequência, os alunos expressaram em suas *narrativas orais de defesa* uma tendência a distinguir de uma forma mais clara as diferenças entre justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história. Entretanto, permaneceram resquícios do predomínio da dimensão estético-emocional da música que serve *para* "*incentivar*", "*divertir*" e "*descontrair*", e quatro (04) dos dez (10) alunos que defenderam as finalidades do uso da música, praticamente repetiram as mesmas respostas feitas pelos seus colegas de dupla que responderam primeiro sobre o "por que" usar a música

escolhida. Em resumo, verificamos uma progressão tendencial da *consciência histórica primeira* dos jovens alunos brasileiros em decorrência das atividades e reflexões catalisadas pela *aula-audição.* Tendência de progressão de uma concepção de música enquanto *artefato estético* e *recurso didático,* para uma concepção de música como *fonte histórica* para a aprendizagem histórica.

Após a apresentação, audição e defesa das dez (10) canções escolhidas pelas jovens alunas e alunos em dois encontros dedicados à *Aula-audição*, chegamos ao momento de selecionarmos através de votação e da mediação do professor-pesquisador, a seleção da *canção de trabalho*, ou seja, a fonte canção escolhida para ser objeto de investigação. A apresentação e a defesa das músicas escolhidas pelas duplas de alunos aconteceram nos encontros dos dias 13 e 20 de março, graças à mediação do professor Rodrigo Mota que conseguiu junto a outro colega professor a concessão de suas aulas. Cinco (05) músicas foram defendidas no dia 13, e outras cinco (05) no dia 20, conforme sequência apresentada. Ao final do encontro do dia 20 de março foi realizada a votação para a escolha da "música de trabalho"; diferentemente do caso português, encaminhou-se uma votação secreta: os títulos das dez (10) canções apresentadas e defendidas foram digitados e projetados na tela; cada aluno deveria escolher três (03) dentre as dez (10) e escrever em um papel. Com a ajuda e acompanhamento dos alunos o pesquisador realizou o escrutínio da votação, cujo resultado apresenta-se abaixo:

QUADRO 48: ELEIÇÃO DAS TRÊS MÚSICAS MAIS VOTADAS PELOS JOVENS ALUNOS BRASILEIROS

MÚSICAS APRESENTADAS	**VOTOS/21**
ASTRONAUTA; CIVIL WAR	09
GERAÇÃO COCA COLA	07
METRÔ LINHA 743; FÁBRICA	06
WAITING ON THE WORLD TO CHANGE; CUANDO LOS ANGELES LLORAN; ADMIRÁVEL GADO NOVO; ERA UM GAROTO QUE COMO EU AMAVA OS BEATLES E OS ROLLING STONES	05
PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES	03

FONTE: Resultados da eleição das três músicas mais votadas; acervo do pesquisador (2012).

O pesquisador apresentou as cinco (05) músicas mais votadas e relembrou aos alunos o que já estava delimitado no instrumento de investigação 3, *Aula Audição*: das três (03) mais votadas o pesquisador escolheria aquela que considerasse mais adequada aos objetivos da pesquisa. Feitas essas considerações, foi declarada a "música de trabalho" selecionada pelo

pesquisador, **Geração Coca-Cola,** da **Legião Urbana**, que foi a segunda mais votada com sete (07) votos. O pesquisador comunicou aos alunos que a operacionalização do último instrumento de investigação, *Protonarrativas da Canção,* seria realizada no próximo encontro do dia 27 de março; para fins de instigar, motivar e provocar curiosidade, o pesquisador disse ao grupo que eles já sabiam qual era a música escolhida, mas não sabiam, e não seria revelada, a *pergunta histórica* que seria feita a canção para a escritura das protonarrativas. Despedi-me e incentivei-os a participarem da última e mais importante etapa da pesquisa: leitura e escuta da canção de trabalho e a escritura de *protonarrativas da canção*. Naturalmente o professor-pesquisador acompanhou, analisou e inferiu a partir das dez (10) canções defendidas pelos jovens alunos nas aulas-audição, as canções que mais se adequavam à pergunta histórica de investigação delimitada e fez implicitamente as suas escolhas de preferência, entretanto, não participou da votação dos alunos. Também no calor da hora, dentre as três (03) mais votadas, foi que o pesquisador teve que tomar a decisão e selecionar a *fonte canção de trabalho* da investigação principal.

Em linhas gerais, as sete (07) canções brasileiras receberam quarenta e um (41) votos; as três (03) canções anglo-americanas receberam 19 votos; as músicas mais votadas estão diretamente relacionadas ao predomínio dos gêneros de canção popular do *rock,* com quarenta e três (43) votos; o *rap brasileiro* com nove (09) votos e a MPB com oito (08) votos. No caso brasileiro podemos observar um predomínio da música popular brasileira em detrimento da *canção pop anglo-americana*, nas escolhas dos jovens alunos em relação aos gêneros musicais. Hegemonia inconteste do *rock,* seguido do *rap* e da MPB. Para concluir o tópico de análise geral dos resultados obtidos na *Aula-audição*, apresentamos uma breve análise das três (03) músicas mais votadas pelos jovens alunos que, segundo seus gostos, concepções e escolhas, podem ser usadas em uma aula de história.

Astronauta, de Gabriel O Pensador, trata-se de uma canção popular fonográfica, uma canção *pop* brasileira, um *rap brasileiro* que se apropria crítica e criativamente de gêneros musicais da canção popular anglo-americana da cultura de massa, para criar, produzir e divulgar, uma canção híbrida, global e local que se circunscreve na *cultura hip-hop* de jovens de classe média urbana das grandes cidades brasileiras. O *rapper* carioca Gabriel O Pensador, com apenas dezoito (18) anos de idade, lançou uma fita demo em 1992 com a música intitulada *Tô Feliz (Matei o Presidente*) no contexto do *impeachment* do presidente Fernando Collor que inicialmente foi censurada, mas depois em meio à polêmica e execução nas rádios, o jovem *rapper* brasileiro foi contratado pela Sony Music, multinacional da indústria fonográfica, e inicia uma carreira de sucesso no Brasil e em Portugal. A canção

Astronauta lançada em 1999, segunda parceria com Lulu Santos, representa o auge da sua carreira musical marcada pelos sucessos de canções como *Lôraburra, Retrato de um Playboy* e *Cachimbo da Paz* que, por tratarem de temas diretamente relacionados aos interesses juvenis através da linguagem coloquial e canto-falada do *rap,* conquistaram o gosto e o consumo de jovens de classe média urbana, ligados à *cultura hip-hop* e identificados com os estereótipos criticados pelo *rapper*. Gabriel O Pensador, guardada as devidas diferenças, corresponde no Brasil ao que Bezegol representa em Portugal: um *rapper* de um país periférico que se apropria criativamente de um gênero de canção *pop* oriunda do centro do sistema, para criar, produzir e veicular uma canção híbrida (mais ou menos original) que traduz e tematiza a realidade local da qual emerge, apropriada ou não pelas megacorporações do disco de acordo com as suas potencialidades de sucesso comercial.

Astronauta foi apresentada, ouvida e defendida pela dupla de jovens alunas Bianca e Maria na aula-audição. Segundo as narrativas orais de defesas das alunas, o *rap pop Astronauta* pode ser usado em uma aula de história porque está relacionado à *ida do homem à lua no contexto da Guerra Fria*, e a sua finalidade é mobilizar uma reflexão em busca de *outro ponto de vista* a partir de um distanciamento e de um olhar de fora para dentro, que possa ajudar a solucionar os problemas do presente do planeta terra. Como podemos observar, na defesa das alunas houve uma distinção entre justificativa e finalidade do uso de tal canção em uma aula de história: a justificativa é *porque* a canção remete à temática histórica da viagem do homem à lua; e a finalidade é mobilizar as capacidades de reflexão e a *multiperspectividade* dos alunos. Portanto, do ponto de vista da investigação, apesar de a canção advir mais do polo da cultura juvenil primeira dos jovens alunos, ela foi defendida de forma historicamente bem fundamentada, o que deve ter influenciado os alunos na hora da votação das três canções que mais se adequam a uma aula de história.

Empatada em primeiro lugar com nove (09) votos, *Civil Wars,* um *hard rock* da banda norte-americana Gun´s and Roses, foi escolhida, apresentada e defendida pela jovem aluna Mônica e o jovem aluno Ricardo. Trata-se de uma canção popular do gênero *hard rock* de uma banda norte-americana ícone da cultura de massa do final da década de 1980 e década de 1990 com mais de cem (100) milhões de discos vendidos pelo mundo. Trata-se de um gênero musical de canção popular anglo-americana, o *rock,* apropriado como mercadoria musical pela indústria fonográfica cultural para a comercialização e consumo junto a segmentos constituídos majoritariamente por jovens de classe média urbana das grandes cidades. Na letra traduzida para o português, podemos observar uma crítica genérica às guerras, a guerra civil, sem nenhum momento especificar ou remeter a uma guerra civil

singular acontecida no tempo; constatamos algumas referências a alguns personagens e eventos históricos como o presidente norte-americano assassinado John "Kennedy" e a Guerra do Vietnã, mas de uma forma desarticulada segundo o ponto de vista histórico de aproveitamento da canção em uma aula de história. Essa característica da letra influenciou na defesa da canção por parte da aluna, pois ela se referiu às "*guerras civis de antigamente*" de uma forma indeterminada e vaga que somente nos permitiu extrair da defesa a *categoria histórica geral* do título da canção: guerra civil. Já o jovem aluno colega de dupla, também foi genérico em relação à "guerra civil", no entanto, delimitou uma finalidade que remete a constituição de uma competência que estabelece relações entre passado e presente e que procura compreender a vida prática atual, sobretudo, entender o "*nosso sistema*", ou seja, "*o capitalismo*". Em suma, segundo a defesa da dupla, *Civil War* pode ser usada em uma aula de história *porque* remete à categoria histórica "*guerra civil*", e a finalidade é estudar as "*guerras civis de antigamente*" para compreender o presente do "*capitalismo*", o que do ponto de vista da investigação, não constituiu uma defesa bem fundamentada, talvez pelas próprias características da canção escolhida pela dupla. Entretanto, foi uma das duas canções mais votadas pelos jovens alunos. Nesse caso, o polo da cultura juvenil primeira advinda da cultura de massa da indústria cultural, constitutiva nas múltiplas identidades juvenis, falou mais alto do que o critério que condiciona a sua utilização em uma *aula de história*.

E por fim, a segunda canção mais votada pelos alunos e selecionada pelo professor-pesquisador para constituir a *canção de trabalho* do estudo principal brasileiro: *Geração Coca-Cola,* da Legião Urbana. *Geração Coca-Cola* é um *rock pós-punk* do clássico disco de estreia lançado em 1985, intitulado com o homônimo de uma das bandas de *rock* mais importantes da música popular brasileira: Legião Urbana. Banda brasiliense ícone do movimento que ficou conhecido como o *rock nacional dos anos 1980,* a Legião Urbana foi recorrentemente citada dentre os cantores, compositores e grupos favoritos dos jovens alunos investigados em estudos anteriores. No estudo piloto *Aprendi a pensar que música também é história*, o nome do grupo apareceu nas preferências dos jovens alunos do ensino médio de uma escola em Curitiba, Paraná, e dois alunos/professores estagiários do curso de História escolheram juntamente com os seus respectivos alunos, a canção *Índios,* de autoria do carismático líder da banda, o músico, cantor e compositor Renato Russo. Na aplicação piloto do estudo principal em uma escola em São José, Santa Catarina, a Legião Urbana apareceu nos gostos musicais dos jovens alunos; a canção *Que país é este* foi escolhida, apresentada e defendida por um jovem aluno na aula-audição; ficou dentre as três (03) mais votadas, e foi selecionada pelo professor-investigador como canção de trabalho da pesquisa piloto. E no

presente estudo principal, a banda apareceu na tabela dos gostos musicais dos jovens alunos; duas duplas escolheram duas músicas diferentes da Legião Urbana, *Geração Coca-Cola* e *Fábrica*; e ficaram respectivamente entre a segunda e a terceira canção mais votada pelos jovens alunos brasileiros. Todas estas confirmações da presença da Legião Urbana nos gostos musicais dos jovens alunos investigados, os significados históricos potenciais que emanam de algumas das suas principais canções, credenciam as músicas da Legião Urbana a atenderem os critérios de seleção orientados pelo instrumento de investigação da *Aula-audição*: trata-se de canções que fazem parte do gosto musical dos jovens alunos e que podem efetiva e produtivamente ser usadas em aulas de história.

Geração Coca-Cola foi a canção escolhida e defendida pelas jovens alunas Laís e Adriana na primeira aula-audição. A defesa de Laís consistiu em explicar o processo de criação da canção no contexto de um tempo indeterminado, que não remeteu ao conteúdo primeiro da canção, a ditadura militar e a redemocratização do Brasil, mas que inferiu tendencialmente o conteúdo do conteúdo da canção, ou seja, o recorte da *temática histórica*: *a americanização do Brasil.* Em suma, a música pode ser usada em uma aula de história porque faz uma crítica à "*influência de outros países*" exercida sobre "nós", no passado e no presente. Já a aluna Adriana, argumentou que a finalidade da canção é "*não deixarem que os outros nos imponham o que é bom e o que devemos fazer...*" o que nos remete também a uma capacidade de constituição da identidade de si mesmo em relação à alteridade do outro. Segundo as defesas orais das jovens alunas, a canção escolhida pode ser usada *porque* remete à temática histórica da influência dos países estrangeiros no Brasil, cuja finalidade é não deixar que a alteridade se imponha sobre a identidade. No ponto de vista da investigação, apesar de a aluna Laís não ter em sua interpretação reportado diretamente ao *conceito histórico substantivo* que emerge potencialmente da canção, o processo de *redemocratização da sociedade brasileira* na década de 1980, ela inferiu a temática subjacente da canção; e sua colega, Adriana, defendeu a finalidade da canção remetendo a uma capacidade que denominamos *constituição da identidade histórica,* entendida como interpretação recíproca de sujeitos em interação social, ou seja, na voz da jovem aluna: "*não deixarem que os outros nos imponham o que é bom e o que devemos fazer*".

E por fim, por que da escolha da canção *Geração Coca-Cola,* segunda mais votada dentre *Astronauta* e *Civil War*? Primeiro por todos os significados da Legião Urbana e das suas canções sobre os gostos musicais dos jovens alunos investigados expostos acima. Segundo porque as canções mais votadas em primeiro lugar remetem às temáticas históricas e categorias históricas gerais e tendem mais para o polo da *cultura juvenil primeira* do que para

o campo específico e de interesse da *cultura histórica escolar*; e por terceiro e último, *Geração Coca-Cola,* pelo significado da canção no disco de estreia daquela que se tornaria a principal banda do chamado *Rock Brasil,* e que, por consequência disso, *Geração Coca-Cola* passou a designar a geração que foi jovem nos revolucionários anos de 1980 no Brasil e que compôs a trilha sonora e participou ativamente do processo de redemocratização da sociedade brasileira que deságua na atualidade do Brasil contemporâneo. Não anteciparei nenhuma *interpretação primeira* dos significados históricos da canção de trabalho; prefiro me deter a analisar e interpretar os significados atribuídos pelos jovens alunos a partir das suas leituras e escutas primeiras da canção. Todavia, podemos concluir que a principal justificativa da seleção de *Geração Coca-Cola* como *canção de trabalho* do estudo principal do caso brasileiro, é que ela se adequa perfeitamente aos objetivos da investigação: faz parte dos gostos musicais dos jovens alunos, pode ser usada em uma aula de história *porque* expressa *ideias de passado, presente e futuro* da sociedade brasileira e que podem configurar um ponto de partida significativo *para* a constituição da consciência histórica e da identidade histórica originárias dos jovens alunos brasileiros a partir das leituras, escutas e escrituras de *protonarrativas da canção.*

4.4.4 Protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola*

No dia 27 de março foi operacionalizada a aplicação do instrumento de investigação *Protonarrativas da canção* (APÊNDICE F). Foi distribuída aos alunos a letra da música impressa, segundo conteúdo e forma disponibilizada no site oficial da banda; nela constava o título, *Geração Coca-Cola*, o nome do autor, Renato Russo, e o ano da gravação, 1985. Foi entregue o instrumento e solicitado aos alunos que lessem e executassem o enunciado do instrumento de investigação e em seguida foi providenciada a reprodução somente do áudio da canção. Após a audição da música e iniciado o tempo para a escritura das protonarrativas pudemos observar: algumas alunas comentando "*é uma resposta a uma pergunta*"; outros alunos ficaram conversando em tom de voz baixo, fazendo comentários e trocando impressões sobre a música. A sala do laboratório de imagem e som, onde foram realizados os encontros com a turma, não possuía carteiras tradicionais, apenas cadeiras; os alunos escreveram apoiados em cadernos e mochilas acomodados no colo, o que em última instância, não favorece o ato de escrever. Um aluno perguntou ao professor regente da turma, "*quando terminou a guerra fria?",* e o professor respondeu: "*1989*", provavelmente tentando inferir e situar o ano de lançamento da música que constava ao lado do título da canção no material

impresso disponibilizado. Dois (02) alunos em poucos minutos escreveram e entregaram narrativas abreviadas e ficaram conversando; um aluno falou: "*cala a boca!",* ao se dirigir aos colegas que conversavam durante a escritura das protonarrativas dos demais colegas. Entregues todas as protonarrativas escritas pelos jovens alunos foram feitos os agradecimentos, em especial, ao professor regente pela disponibilidade e o espaço cedido e a participação solícita e espontânea dos jovens alunos na pesquisa. A transcrição completa das *Protonarrativas da canção Geração Coca-Cola* escritas pelos jovens alunos brasileiros fazem parte do acervo das fontes narrativas do professor-pesquisador.

O instrumento de investigação *Protonarrativas da canção* já foi justificado teoricamente quando da apresentação do instrumento no caso português. A intenção inicial é recapitularmos brevemente os pressupostos norteadores dos enunciados escritos do instrumento de investigação. Primeiramente, a emergência do conceito de *canção*, ou na perspectiva da pesquisa, *canção popular fonográfica*, ou seja, letra e música mediatizada, em detrimento do conceito *música,* intencionalmente utilizado e também justificado nos instrumentos anteriores. A partir do conceito de *canção,* procuramos definir um conceito de *protonarrativas da canção. Protonarrativa da canção* são as manifestações empíricas dos enunciados linguísticos da consciência histórica originária de jovens alunos a partir das primeiras leituras e escutas de uma *fonte canção* advinda dos seus gostos musicais constituídos na vida prática cotidiana. *Protonarrativas da canção são as interpretações primeiras da canção.*

4.4.4.1 Primeira categorização: ideias de passado, presente e futuro e suas múltiplas relações temporais

Adotando o mesmo procedimento metodológico de análise dos dados, a categorização consiste na operação inicial que isola artificialmente para fins analíticos, ideias, relações e tipologias, mas que na prática discursiva predominantemente aparecem sob a forma complexa, mesclada e sintetizada na unidade da narrativa. Temos ciência que em uma mesma narrativa, podem estar articuladas diversas relações possíveis entre as três dimensões do tempo histórico: passado, presente e futuro. Em suma, separamos, isolamos e reagrupamos analiticamente os enunciados linguísticos escritos pelos alunos para justamente tentar compreender como se dão estas múltiplas relações temporais que constituem a consciência histórica primeira dos jovens a partir da canção popular. É nessa perspectiva que, em um primeiro momento, pretendemos apresentar artificialmente de forma separada, a codificação

dos enunciados escritos das *protonarrativas da canção,* acerca das ideias de passado, presente e futuro inferidos pelos jovens alunos a partir das leituras e escutas da canção *Geração Coca-Cola,* da Legião Urbana.

Em relação às **ideias de passado,** apesar de não haver nenhuma menção direta e explícita na letra da música que remeta a tal, os jovens alunos inferiram e expressaram *conceitos históricos substantivos*: *Ditadura Militar Brasileira*; *Diretas Já*; *Segunda Guerra Mundial*; *Guerra Fria* e *Revolução Industrial.* Em relação ao conceito histórico *Ditadura Militar Brasileira*, os jovens inferiram e expressaram referências ao "*ano que a música foi lançada*", 1985[33], data que foi associada ao "*final da Ditadura Militar do Brasil*" e às relações de dependência econômica e política com os Estados Unidos, que é referenciado como "*USA*" na letra da canção. O significado da palavra "revolução", cantada no refrão da música ("somos os filhos da revolução") não é situado historicamente no contexto da canção, e que remete, segundo nossa interpretação histórica, aos "filhos" que nasceram durante o período inaugurado pela "Revolução de 1964", como foi denominada por aqueles que foram e ainda são favoráveis ao golpe militar de 01 de abril de 1964 que instaurou a ditadura militar no Brasil. Nessa linha de raciocínio, "filhos da revolução" também pode querer dizer "filhos da ditadura". Segundo as *ideias de passado* dos jovens alunos, a "revolução" cantada no refrão da canção, remeteu à "*revolta popular*", à "*revolução*" e às "rebeliões" que, segundo eles, determinaram o fim da ditadura militar no Brasil, portanto, no período em que a canção foi lançada. Apesar de remeter a *conceitos históricos substantivos* e, portanto, a processos concretos humanos ocorridos no tempo, emerge nas protonarrativas dos jovens alunos brasileiros uma característica que se tornará recorrente: a ideia de um *passado indeterminado onde não se sabe quem fez o que, quando e onde*.

O ano que a música foi lançada também tem grande significado *pois foi no* ***final da Ditadura Militar do Brasil****, e toda a raiva e revolta do povo estava sendo mostrada publicamente. As ideias que a letra traz, e que* ***o Brasil só importava dos E.U.A,*** *por questões políticas de estado. No geral a música mostra a* ***revolta popular****,* ***o fim de um período***

[33] No caso brasileiro, quando da escritura das protonarrativas da canção, foi entregue aos alunos a letra da música impressa e nela constava ao lado do título entre parênteses o ano de 1985 (APÊNDICE F). Infelizmente, em função das condições e circunstâncias dadas pela aplicação do último instrumento pela professora regente da turma e não pelo professor-pesquisador, não foi adotado o mesmo procedimento no caso português por falta de uma melhor instrução por parte do pesquisador, pois deveria constar também o ano do lançamento de *Fora da Lei*. A consolação para este caso, é que a canção portuguesa remete inexoravelmente à crise portuguesa atual, portanto, à vida prática do tempo presente em que provavelmente a canção foi composta.

"negro" [34] ***da política brasileira****, e que a* ***nova geração de jovens*** *está preparada para tudo e todos* ***da época****.*

Thábata, 17 anos.

A música geração coca-cola de Renato Russo nos remete a ideia de que ***no passado*** *éramos* ***programados a aceitar tudo que vinha de fora****, todos os produtos industriais importados e tal,* ***principalmente dos EUA, que era uma grande nação****.* ***O ano da música seria o fim da ditadura militar no Brasil****, onde depois de muitas lutas fizeram a* ***revolução****.*

Júlia, 19 anos

A letra da música fala que ***desde que nascemos*** *sempre seguimos as regras impostas por* ***superiores****, acompanhamos* ***desde o início de nossas vidas*** *o que nos dizem ser o melhor, mas* ***com o tempo entendemos como as coisas são determinadas.*** (...) *Como na* ***Ditadura Militar****,* ***onde o povo lutou em suas rebeliões*** *só assim conseguindo parte da liberdade que queria.*

Suelen, 16 anos

Outros conceitos históricos foram inferidos por dois (02) jovens alunos a partir das leituras e escutas de *Geração Coca-Cola*, apesar de não constar nenhuma referência nos enunciados da letra da canção que remeta a eles: "*2ª. Guerra Mundial*"; "*Guerra-fria*"; "*diretas já*". O jovem aluno Gabriel inferiu a partir da recepção da letra da canção ("*me vem a ideia*"), os conceitos históricos de *Segunda Guerra Mundial* e *Guerra Fria,* entretanto de uma forma desconexa e sem sentido pois se concentra na inferência do termo "enlatado" presente na letra da música ("Com enlatados dos USA., de 9 às 6"), associado à ideia de que "*que as pessoas tinham que comer enlatados para sobreviver*" nos tempos indefinidos da guerra. Nesse sentido, seguindo a sua linha de raciocínio centrado no consumo alimentar, o período que sucedeu a Segunda Guerra, o "*Pós-Guerra*" ou a "Guerra-fria", foi representado como um período totalmente oposto à miséria da guerra e marcado por uma "*geração consumista*":

Nas 5 primeiras linhas, me vem a ideia do ***período da 2ª. Guerra Mundial*** *e o* ***Pós-Guerra*** *em que* ***as pessoas*** *tinham que comer enlatados para sobreviver e havia muita*

[34] Remete a mesma discussão realizada no caso português em relação aos usos linguísticos da palavra "negro" que não deixa de remeter também aos africanos e afrodescendentes; interessante constatar que a jovem aluna coloca o termo entre aspas para se referir pejorativamente à situação da ditadura. Enfim, para não deixar passar "em branco" uma questão que suscita debate e reflexão e pode constituir objeto de aprendizagem histórica.

miséria [...]. *No 2º. Parágrafo me remete aos tempos da* ***Guerra-fria*** *em que se criou, ao contrario da realidade do Pós-guerra, um habito consumista, uma geração consumista.*

Gabriel, 18 anos

Já o jovem aluno Ricardo, remeteu ao conceito histórico *Revolução Industrial* para explicar a inserção do Brasil no capitalismo e dessa forma justificar o fato de que "*fomos forçados a consumir produtos importados dos Estados Unidos da América por preços cada vez mais altos*". O jovem aluno também associa o refrão da canção "*somos os filhos da revolução*", inclusive transcrevendo o fragmento da letra e colocando-o em sua narrativa entre aspas, como a geração que se voltou contra o "*sistema*" em uma época caracterizada pela simultaneidade da "*ditadura*", das "*diretas já*" e da "*luta pelo direito ao voto*", portanto, a geração que vivenciou o período que podemos denominar de a *redemocratização do Brasil*:

No passado, o Brasil foi fortemente influenciado pela Revolução Industrial *e, como consequência disso,* ***tornou-se ainda mais capitalista*** [...]. *Na música, o autor fala "somos os filhos da revolução" pois* ***aquela geração passou a se voltar contra o sistema imposto à eles e clamar por mudanças***. ***Época da ditadura, diretas já, luta pelo direito ao voto, direito a poder decidir quem governaria*** *o sistema, ou seja, decidiria suas vidas e as vidas das gerações futuras.*

Ricardo, 17 anos

Ainda em relação às ***ideias de passado*** expressas pelos *jovens alunos* a partir das *ideias de passado* expressas *na canção*, verificamos uma tendência recorrente nas protonarrativas dos jovens alunos brasileiros: a representação de um ***passado indeterminado***; um passado vago, genérico e abstrato em que "*houve um tempo*". Um passado que paira e flutua descolado das coordenadas históricas do tempo e do espaço: "*o sistema*". Um passado atípico constituído de sujeitos genéricos, sem rosto e personalidade ("*as pessoas*") cujas ações descontextualizadas de experiências, significados e sentidos, não dizem respeito a processos reais humanos acontecidos na sucessão do tempo, mas em casos extremos, o que não foi o caso, correspondem às invencionices literárias características dos jovens que não tem o que dizer e tentam camuflar o seu desconhecimento de causa com aquilo que se convencionou chamar na cultura escolar cotidiana, de "enrolação".

***Me parece que houve um tempo**, **um período** que tudo estaria indo tão bem que nem precisaríamos de religião ou religiões.*

Gabriel, 18 anos

*A letra da música diz que **desde pequeno obedecemos a um sistema que controla nossas vidas**. Um **sistema** que nos **empurra coisas** que devemos **aceitar e ouvir**.*

Mônica, 16 anos

Um terceiro elemento recorrente nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos, consiste em uma *ideia de passado* associada à *influência dos Estados Unidos* sobre o Brasil a partir das inferências feitas ao enunciado da letra da música "Com os enlatados dos USA, de 9 às 6". Em meio a esse *passado indeterminado*, alguns jovens interpretaram o termo "enlatados" em seu significado específico, exclusivo e reduzido de "*comida enlatada*", e em nenhum momento algum aluno fez referência a outro significado plausível que o horário das "9 às 6" nos remete: os filmes, seriados, desenhos animados, enfim, a programação cinematográfica e televisiva norte-americana massificada, veiculada e "empurrada" pela emergente televisão brasileira, e da subsequente explosão de vendas de aparelhos televisores para a "nova" classe média surgida na esteira do dito "milagre econômico" da época, e aqui nos referimos ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, e não ao ano de 1985, como inferiu genericamente a jovem aluna a uma suposta maior influência política dos Estados Unidos nesta data específica do lançamento de *Geração Coca-Cola*:

***Desde que nascemos já começamos a sofrer influências de fora, no caso, dos Estados Unidos**. Crescemos e vamos cada vez mais adquirindo seus costumes, desde **o modo de comer, até o de se vestir**. Principalmente **nesse período em que música foi lançada, 1985, em que o Brasil sofria muita influência política dos Estados Unidos**.*

Bianca, 16 anos

*A música nos passa uma ideia de que **desde muitos anos atrás nós já éramos influenciados pelos países de "primeiro mundo", como os Estados Unidos**. Tudo que não era mais "moda" lá era mandado para cá, **assim como a comida**.*

Laís, 17 anos

as crianças *eram acustumadas, a utilizar* ***(consumir) produtos como alimentos enlatados*** *e* ***outros industrializados*** *vindos de países como os* ***Estados Unidos*** *e produtos importados que já eram* ***considerados lixo (ultrapassados)*** *nestes países.*

Luciano, 17 anos

E por fim, associadas às *ideias de passado*, emergiram algumas *categorias históricas gerais,* geralmente associadas à própria indeterminação das imagens de passado representadas: *ditadura*; *revolução*; *guerra*; *pós-guerra*; e *capitalismo*. A título de exemplo, *revolução* consiste em uma categoria histórica geral; já *Revolução Industrial*, configura um *conceito histórico substantivo* ou *nome próprio,* pois remete diretamente a um acontecimento histórico específico localizado no espaço e situado no tempo. Nesse sentido, *categoria histórica geral* reporta à generalidade, e o *conceito histórico substantivo* remete à especificidade histórica. Todavia, a categoria histórica geral também pode constituir um ponto de partida significativo para a formação de um conceito histórico substantivo, pois categorias e conceitos são interdependentes.

Quando a música fala sobre nascimento das pessoas, ***ideia de passado,*** *o que se passava na* ***época que nasceram as pessoas****. Pode ter sido na* ***ditadura*** *ou em* ***alguma guerra****, mas sempre criticando o "governo".*

Isabel, 17 anos

Em relação às ***ideias de presente****,* a partir de inferências a enunciados da letra da música referenciados, citados e transcritos entre aspas pelos jovens alunos, *"mas agora chegou a nossa vez"*, *"somos os filhos da revolução",* seis (06) jovens alunos atribuíram significados às ideias de presente representadas *na* canção, ou seja, fizeram inferências em relação ao *presente da canção*, o que faz todo sentido diante do enunciado do instrumento de investigação que solicitou aos alunos escreverem uma *narrativa histórica* a partir das leituras da letra e escutas da música da canção *Geração Coca-Cola* e procurando responder à seguinte pergunta (histórica): "Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?". Referenciados no fragmento que prepara para o refrão da música, "Mas agora chegou nossa vez / Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês", em que a "Geração Coca-Cola" se apresenta como "filhos da revolução", "burgueses sem religião" e o "futuro da nação", os alunos representaram esse *presente da canção* como um momento em que os jovens brasileiros expressaram a sua revolta, se fizeram ouvir, emitiram sua opinião, manifestaram o

poder da sua juventude, lutaram por seus direitos, mostraram a sua voz, e rejeitaram o "lixo comercial e industrial" cuspindo-o de volta em cima do *outro* da canção:

*Então **em relação ao presente** ele reverte esta situação, o compositor deixa claro quando diz **"mas agora chegou a nossa vez", "somos os filhos da revolução",** ele quer de qualquer forma, **reverte a situação em que nosso país passava durante a Ditadura Militar**, ele **quer ser ouvido**, quer deixar claro que **tem sua opinião** e que sendo **jovem** ele tem muito **poder em suas mãos**.*

Solange, 18 anos

*Mas já no **presente as pessoas** no **auge de sua juventude**, podem mudar o sistema, se denominam **revolucionários, ateus, e o futuro da nação, a tal Geração Coca-Cola**. Dizem que já **aprenderam muito da vida** e já sabem todos os **planos desses manipuladores**.*

Jonas, 16 anos

***"Mas agora chegou a nossa vez", era hora de se fazer algo e os brasileiros lutarem por seus direitos**, deixando de serem inocentes e **mostrarem sua verdadeira voz**, afinal, **os jovens daquela época eram o futuro do nosso país**.*

Bianca, 16 anos

Em outra perspectiva, verificamos que os jovens alunos inferiram *ideias de presente* relacionadas à *vida prática atual* a partir da ideia de presente representada na letra e música da canção: presente como possibilidade de mudanças; um presente da diversidade cultural e do predomínio da tecnologia; e por fim, um presente enquanto permanência do passado. Na perspectiva do *presente como mudança,* as transformações realizadas pela "Geração Coca-Cola" que lutou pelo fim da ditadura militar no Brasil, permanecem no tempo presente influenciando as novas gerações a continuarem "*se rebelando em busca de justiça e igualdade*" e a se contraporem à força do poder econômico. A geração atual é o "futuro da nação" e por isso tem que fazer a sua parte, a exemplo da geração passada, na construção de um país melhor onde a diversidade cultural permita a convivência pacífica entre identidade e alteridade, e a tecnologia proporcionada pela influência estrangeira possa servir como ferramenta de contestação dessa própria influência:

Ainda hoje seguimos nos rebelando *em busca de* ***justiça****, da* ***igualdade*** *e principalmente* ***tentando derrubar ao máximo o comando ganancioso movido pelo dinheiro*** *e suas vaidades muito bem demonstradas em pura aparência e status.*

Suelen, 16 anos

E nós, hoje*,* ***continuamos sendo o futuro da nação e temos que fazer nossa parte, colaborando por um país melhor****,* ***derrubando os "reis" dos dias atuais*** *e* ***nos livrando*** *de todo esse* ***lixo****.*

Bianca, 16 anos

O Brasil é um país muito rico *em* ***diversidades culturais****, porém, cada um tem que ter discernimento e liberdade pra* ***ser o que realmente é desde que não prejudique ninguém****.*

Adriana, 16 anos.

Por outro lado, dois (02) jovens alunos expressaram uma *ideia de presente* vinculada à *vida prática atual* em que o presente se apresenta como *permanência*, não das mudanças operacionalizadas pela "Geração Coca-Cola", mas como *continuidade* da forma como "*aceitamos a cultura e o poder que vem da América do Norte*", ou seja, a permanência da influência dos Estados Unidos sobre o Brasil:

Tentam nos manipular*, nos* ***agregar ao sistema falho e corrupto****, nos incluir em suas leis,* ***nos influenciar com suas manias de compra e venda****.* ***Coca-cola****, a famosa bebida gaseificada que surgiu nos EUA e foi importada para o Brasil (e outros países, é claro) deixa claro que* ***a população se deixa levar pelo consumismo****.*

Ricardo, 17 anos

Em relação às ***ideias de futuro***, a partir das leituras e escutas da canção, os jovens alunos manifestaram em suas protonarrativas as interpretações atribuídas às ideias de futuro expressas *na* canção. Nesse *futuro da canção* representado nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos, o "*amanhã*" depende da "*população jovem*" e esse futuro será completamente diferente do tempo presente, e assim, as "*pessoas*" vão poder olhar retrospectivamente e avaliar os feitos dessa "*nova geração*". Nesse futuro da canção, a geração irá ensinar os seus

filhos para que eles continuem as mudanças realizadas; nesse futuro, "*nós*" iremos "*abrir os olhos*" e "*acordar*" para a situação do que realmente acontece no país, e assim "*as pessoas*" poderão agir de maneira diferente para derrubar a "*ditadura dos EUA sobre o mundo todo*". Emergiu também um *futuro desconexo* centrado no desvendamento de um suposto esquema "sujo" de importação de produtos dos Estados Unidos, que descoberto, provocaria a rejeição por meio de revoluções, derrubada de reis e críticas artísticas, caso que exemplifica algumas daquelas invencionices comentadas anteriormente:

Além do amanhã *que vai ser vivido pelo país depende da* ***população jovem***. ***Em relação ao futuro****, o compositor expressa que* ***no futuro, tudo vai estar diferente***. ***As pessoas vão poder olhar para trás e perceber que eles fizeram muitas coisas que muitos não tiveram coragem de fazer.*** *Que essa* ***nova geração*** *pode acabar com todo esse* ***"jogo sujo".***

Solange, 18 anos

Mas também diz a música que ***futuramente, as pessoas abrirão os olhos para o que realmente acontece*** *e o como é a* ***situação no país*** *e então* ***agirão de maneiras diferentes****.*

Cássia, 16 anos

A ideia de futuro *desta canção é a de que com o tempo* ***as pessoas*** *já saberiam todo* ***o esquema desse "jogo sujo" dos governos de importação de produtos de países como os E.U.A****, que* ***rejeitavam os mesmos (produtos)*** *e* ***fariam revoluções e derrubariam reis*** *(no caso da musica as autoridades da época) e fariam* ***criticas a estas mesmas autoridades*** [...].

Luciano, 17 anos

Três (03) jovens alunos, a partir das inferências às ideias de futuro expressas na canção, remeteram a projeções de futuro mais relacionadas à *vida prática atual*: o futuro é visto como mudança revolucionária para melhor; nesse futuro, "*as pessoas*" que vão "*salvar o país*" no caso somos "*nós*", a identidade de quem escreve e a quem se refere, ou seja, *os jovens*; nesse futuro a partir da canção, o discernimento e a expressão do "*certo*" e do "*errado*", poderá mudar não só o futuro, mas a vida das pessoas:

Comentar isso mesmo que percebemos, o que eles querem, e ***vamos revolucionar, mudar acredito que pra melhor****.*

Danilo, 16 anos

Quem vai conseguir salvar o país*, a nação vão ser* ***essas pessoas****,* ***que no caso somos nós****.* ***Isso da ideia de futuro****.*

Isabel, 17 anos

Com essa ideia de "certo" e "errado" e sabemos expressa-la devidamente ***podemos mudar não só o nosso futuro mas também*** **[*a vida*] *de muitas outras pessoas com essa atitude****.*

Joana, 16 anos

Isoladas, separadas e fragmentadas artificial e analiticamente, enfim, categorizadas as ***ideias de passado***, ***ideias de presente*** e ***ideias de futuro***, passamos a estabelecer as complexas e cotidianas relações entre as três dimensões temporais do *tempo histórico*. Verificamos a aplicabilidade da rede teórica desenvolvida no caso português para vislumbrarmos o constructo de uma malha teórica de *interpretação histórica* das múltiplas relações entre as *ideias de passado, presente e futuro expressas nas protonarrativas da canção,* escritas por jovens alunos a partir das leituras e escutas da canção de trabalho *Geração Coca-Cola.* Reapresentamos os quadros das *múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico* desenvolvidos no caso português para servir de referência de análise e verificar a sua efetividade e eficácia no caso específico das protonarrativas escritas pelos jovens brasileiros a partir das leituras e escutas de *Geração Coca-Cola*, da Legião Urbana.

QUADRO 24: RELAÇÕES PASSADO PRESENTE E PRESENTE PASSADO

PASSADO PRESENTE	***PRESENTE PASSADO***
Sentido passado presente;	Sentido presente passado
Movimento de volta do passado ao presente;	Movimento de ida do presente ao passado:
Tornar o passado presente;	Tornar o presente passado
Tornar presente o passado;	Tornar passado o presente
Remete ao passado imaginado:	Remete ao presente construído:

FONTE: Relações *passado presente* e *presente passado*; acervo do pesquisador (2012).

QUADRO 25: *RELAÇÕES* ***FUTURO PRESENTE*** *E* ***PRESENTE FUTURO***

FUTURO PRESENTE	***PRESENTE FUTURO***
Sentido futuro presente;	Sentido presente futuro;
Movimento de volta do futuro ao presente	Movimento de ida do presente ao futuro
Tornar o futuro presente;	Tornar o presente futuro
Tornar presente o futuro;	Tornar futuro o presente

Remete ao futuro imaginado:	Remete ao presente construído:

FONTE: Protonarrativas da canção; acervo do pesquisador (2012).

No que diz respeito às relações temporais ***passado presente*** e ***presente passado,*** diagnosticadas nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos brasileiros, identificamos que somente três (03) jovens alunos estabeleceram relações específicas e exclusivas de ***passado presente,*** portanto, em um movimento de volta do passado para o presente que *torna o passado presente*; trata-se do *passado presente no tempo presente.* Distinguimos nas protonarrativas duas modalidades de relação *passado presente*: relação *passado presente* como *mudança*; e relação *passado presente* enquanto *permanência*:

A letra da música fala que ***desde que nascemos*** *sempre seguimos as regras impostas por* ***superiores****, acompanhamos* ***desde o início de nossas vidas*** *o que nos dizem ser o melhor, mas* ***com o tempo entendemos como as coisas são determinadas****, e o* ***porque de certas regras*** *serem criadas, quando percebemos que são* ***por motivos de vaidade, superioridade e comando*** *que essas regras e limites são impostos, aprendemos exatamente o que* ***"Os superiores"*** *não querem que aconteça. Como na* ***Ditadura Militar, onde o povo lutou em suas rebeliões*** *só assim conseguindo* ***parte da liberdade*** *que queria.*

Ainda hoje seguimos nos rebelando *em busca de* ***justiça****, da* ***igualdade*** *e principalmente* ***tentando derrubar ao máximo o comando ganancioso movido pelo dinheiro*** *e suas vaidades muito bem demonstradas em pura aparência e status.*

Suelen, 16 anos

Podemos observar juntos que a jovem aluna se refere às representações a partir da canção ("*a letra da música fala*") para inferir um passado que diz respeito ao sujeito "nós" da protonarrativa, no caso, a própria jovem aluna ou os jovens em geral; um *passado indeterminado* onde "*os superiores*" controlam a vida das pessoas desde o momento do nascimento (provavelmente inferência relacionada ao primeiro "verso" da letra da canção, "Quando nascemos fomos programados") impondo regras e limites que determinam o "certo" e o "errado" a ser seguido e evitado; mas com o passar do tempo (provável inferência ao enunciado da letra "Depois de vinte anos na escola / Não é difícil aprender / Todas as manhas do seu jogo sujo") o "*nós*" da protonarrativa da canção entende "*como as coisas são determinadas, e o porque de certas regras serem criadas*", para constatar que são por "*motivos de vaidade, superioridade e comando*" que essas regras são impostas pelos

"superiores". Para tentar estabelecer um ponto de referência para esse *passado indeterminado,* a jovem tenta exemplificar o que foi o caso a partir da canção, estabelecendo uma relação genérica com a "*Ditadura Militar*", onde o "*povo*" em geral lutou em rebeliões que não se sabe quais foram e que conquistas foram alcançadas. Essa aprendizagem a partir da *experiência do passado*, da compreensão de como as coisas são "*determinadas*" e do porque as regras são criadas e impostas pelos "*superiores*", engendra a *interpretação do presente* no sentido de uma *continuidade* do movimento de *rebelião,* ou em outras palavras, a *permanência da mudança* que busca a "*justiça*" e a "*igualdade*" e combater o "*comando ganancioso movido pelo dinheiro*" e pelo poder econômico.

Os dois outros jovens alunos manifestaram nos enunciados escritos de suas protonarrativas, relações *passado presente* enquanto processo de *permanência.* O jovem aluno Ricardo, inferiu o conceito histórico nome próprio *Revolução Industrial* para circunscrever o Brasil no contexto do capitalismo e dessa forma explicar a subordinação econômica do país aos Estados Unidos em relação à imposição da importação de produtos de consumo "*por preços cada vez mais altos*". O "*Nós*" da protonarrativa são os "*cidadãos brasileiros (ou mais precisamente a geração que nos antecedeu)*", ou seja, no ponto de vista da canção, a *geração coca-cola*; pois foi justamente "*aquela geração*" que na época do movimento de redemocratização das "*diretas já*" se voltou contra "*o sistema*" (de importação de produtos de baixa qualidade dos Estados Unidos) e passou a "*clamar por mudanças"*. Essa *experiência do passado* desemboca na *interpretação do presente* onde o jovem aluno infere que ocorre uma *continuidade* do "*sistema falho e corrupto*" que tenta manipular e agregar o "*nós*" da protonarrativa às "*manias de compra e venda*" e do consumismo que acaba por condicionar a maioria da população, ou em outras palavras, o jovem identifica uma *permanência* da influência dos Estados Unidos sobre o Brasil. Em suma, os "*cidadãos brasileiros*" da *geração coca-cola* lutaram contra a ditadura militar e a favor da redemocratização do país para se voltar contra o "sistema" de importação do "lixo comercial e industrial" dos Estados Unidos:

No passado, o Brasil foi fortemente influenciado pela Revolução Industrial *e, como consequência disso,* ***tornou-se ainda mais capitalista****. Nós, cidadãos brasileiros (ou mais precisamente a geração que nos antecedeu)* ***fomos forçados a consumir produtos importados dos Estados Unidos*** *da América por preços cada vez mais altos. Ao precisarmos importar, ficamos a mercê dos EUA e do governo. Na música, o autor fala "somos os filhos da revolução" pois* ***aquela geração passou a se voltar contra o sistema imposto à eles e clamar por mudanças****.* ***Época da ditadura, diretas já, luta pelo direito ao voto, direito a***

***poder decidir quem governaria o sistema**, ou seja, decidiria suas vidas e as vidas das gerações futuras.*

***Tentam nos manipular**, nos **agregar ao sistema falho e corrupto**, nos incluir em suas leis, **nos influenciar com suas manias de compra e venda**. Coca-cola, a famosa bebida gaseificada que surgiu nos EUA e foi importada para o Brasil (e outros países, é claro) deixa claro que **a população se deixa levar pelo consumismo**.*

Ricardo, 17 anos

Já a aluna Adriana, que fez parte da dupla que escolheu e defendeu a canção *Geração Coca-Cola* na aula-audição e que, portanto, teve um contato maior com a fonte canção, argumentou em sua protonarrativa que as ideias de *passado* e *presente* expressas na canção mostram a "*revolta dos jovens brasileiros que vivenciaram vários acontecimentos relacionados a história de nosso país*", sem delimitar que acontecimentos históricos seriam esses. Pela relação que esta jovem aluna e sua colega de dupla, Laís, estabeleceram com a canção de trabalho selecionada, pelo fato de terem sido elas que escolheram e a defenderam na *aula-audição,* nos leva a voltarmos a tal instrumento para verificar as *narrativas orais* de defesa da justificativa e finalidade da canção enunciadas pelas jovens alunas na ocasião anterior da *Aula-audição*.

A defesa do *por que* usar *Geração Coca-Cola* em uma aula de história coube a sua colega Laís que consistiu em explicar o processo de criação da canção no contexto de um tempo indeterminado, que não remeteu ao conteúdo potencial da canção, *ditadura militar* e *redemocratização do Brasil*, mas que inferiu tendencialmente o conteúdo do conteúdo da canção, ou seja, a mensagem que remete à temática da *influência dos países estrangeiros no Brasil,* ou seja, a música pode ser usada em uma aula de história porque faz uma crítica à "*influência de outros países*" exercida sobre "nós", no passado e no presente. Já a aluna Adriana, argumentou que a finalidade da canção é "*não deixarem que os outros nos imponham o que é bom e o que devemos fazer*" o que nos remeteu a uma capacidade de constituição da identidade de si em relação à alteridade do outro. No ponto de vista da investigação, apesar de a aluna Laís não ter em sua interpretação reportado diretamente ao *conceito histórico substantivo* que emerge potencialmente da canção, ou seja, o processo de *redemocratização da sociedade brasileira* na década de 1980, ela inferiu à sua maneira a temática subjacente da canção: *a norte-americanização do Brasil.* Façamos a leitura da protonarrativa da canção escrita pela jovem aluna Adriana, para em seguida, juntos, tirarmos as nossas próprias conclusões:

A música expressa a ***revolta dos jovens brasileiros*** *que vivenciaram* ***vários acontecimentos relacionados a história de nosso país****. E se importaram tanto com isso que são um exemplo de movimento anti-comodismo, já que* ***ao se sentirem mal com a situação, não ficaram parados e fizeram esta canção****, criticando a influência que outros países tinham e ainda tem sobre o nosso país e sobre as pessoas que aqui vivem.* ***Influência esta, que acontecia anos atrás e que até hoje existe****.*

O Brasil é um país muito rico *em* ***diversidades culturais****, porém, cada um tem que ter discernimento e liberdade pra* ***ser o que realmente é desde que não prejudique ninguém****.*

Todos tem individualmente um ***modo de pensar e agir*** *e* ***esta música ajuda e incentiva*** *as* ***pessoas a não deixarem que os outros nos imponham o que é bom e o que devemos fazer, usar, comer ou acreditar.***

Adriana, 16 anos

Podemos concluir que o processo de elaboração das respostas de defesa das justificativas e finalidades do uso de *Geração Coca-Cola* em uma aula de história, influenciou a escritura e estrutura de argumentação da protonarrativa da canção da jovem aluna. Em um primeiro momento reproduziu à sua maneira e linguagem a defesa da justificativa da sua colega Laís, principalmente no que diz respeito à "*influência de outros países*" sobre o Brasil e a descrição do processo criativo da canção em um *passado indeterminado* em suas relações com o presente. E no segundo momento da sua protonarrativa, reproduziu e aperfeiçoou a sua defesa da finalidade do uso da canção que é não deixar que "*outros nos imponham o que é bom e o que devemos fazer, usar, comer ou acreditar*", e por fim, estabeleceu relações somente entre passado e presente não explicitando as *ideias de futuro* expressas na canção.

Aproveitamos a oportunidade de análise para contemplarmos subsequentemente, a protonarrativa escrita pela sua colega de dupla, Laís, com vista a adotarmos o mesmo procedimento de cotejar a defesa oral da justificativa canção escolhida, *Geração Coca-Cola,* retomada acima, com a sua correspondente *protonarrativa da canção*:

A música nos passa uma ideia de que ***desde muitos anos atrás nós já éramos influenciados pelos países de "primeiro mundo", como os Estados Unidos****. T****udo que não era mais "moda" lá era mandado para cá****, assim como a comida. Lá as refeições são de fácil preparo, fritos, como os fast-food, porém não são nada saudável e uma coisa que começou lá, agora está pelo mundo todo.*

Hoje em dia as coisas já mudaram um pouco com as tecnologias*, que outros países nos apresentaram também, é mais fácil ir para outros lugares, outros países, até mesmo via internet e por isso está cada vez* ***mais fácil de perceber o mal que está influência sobre nós pode nos causar****.*

Mas na música ***ainda á uma esperança*** *de que um dia iremos "acordar" e devolver tudo isso a eles, depois de muito tempo quietos apenas ouvindo o que é bom para nós,* ***iremos derrubar está ditadura dos EUA sobre o mundo todo****.*

Laís, 17 anos;

Podemos observar, que a jovem aluna em uma primeira parte retoma a amplia a sua justificativa elaborada para a defesa de *Geração Coca-Cola,* pois a partir da perspectiva abrangente da "*influência de outros países*" da aula-audição, ela delimita e especifica na sua protonarrativa os "*países de primeiro mundo*", para em seguida exemplificar os "*Estados Unidos*". Conclui a primeira parte desfocando, segundo nosso ponto de vista, para uma caracterização da alimentação "*fast-food*" norte-americana, provavelmente a partir das inferências à letra da canção relacionadas a "nos empurraram com os enlatados" e "desde pequenos nós comemos lixo comercial industrial". Na segunda parte da sua narrativa, não dialoga com a finalidade defendida pela sua colega de dupla voltada para a questão da identidade e alteridade, mas caracteriza um tempo presente marcado pelas mudanças provocadas pela presença da *tecnologia* que, contraditoriamente, resultado da própria influência de "*outros países",* possibilita pela ampliação da informação perceber "*o mal que está influência sobre nós pode nos causar*". E para concluir, diferentemente de sua colega que estabeleceu apenas relações *passado presente*, Laís estabeleceu relações com a dimensão futura ao declarar que ainda há *"esperança*" de que "*um dia iremos "acordar" e devolver tudo isso a eles*", e assim, depois de muito tempo representando o papel coadjuvante que apenas "sofre" a história, "*iremos derrubar está ditadura dos EUA sobre o mundo todo*". O que nos permite concluir que ela vislumbra uma *continuidade* da presença da influência *norte-americana* no presente e no futuro, quando quem sabe, um dia o povo acordará e derrubará a *"ditadura*" (categoria latente da canção que só aparece no final sob a forma subliminar) dos Estados Unidos da América do Norte.

No que diz respeito às relações ***futuro presente*** e ***presente futuro****,* selecionaremos, isolando fragmentos específicos das protonarrativas escritas, enunciados linguístico que manifestem o estabelecimento de tais relações por parte dos jovens alunos, apesar de que, em

linhas gerais, os jovens escreveram narrativas que tendencialmente percorreram o sentido cronológico sugerido pela pergunta histórica de investigação: "Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?". Nesse caso específico evidencia-se a máxima de que *cada caso é uma situação e cada situação é um caso.* No caso português, em função da profusão, quantidade e certa complexidade das protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos, ao elaboramos o *quadro das múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico*, tentamos operacionalizar uma distinção dos sentidos de direção do estabelecimento de relações temporais: *tornar o futuro presente* ou *tornar presente o futuro,* constitui a direção que volta *do futuro para o presente* para configurar as relações ***futuro presente*** que remetem ao futuro; *tornar o presente futuro* ou *tornar futuro o presente*, constitui a direção que vai do presente para o futuro para configurar as relações ***presente futuro*** que rementem ao presente.

Todavia, no caso brasileiro, também em função do menor volume e complexidade das protonarrativas escritas pelos jovens alunos, e pelo fato de eles terem se concentrando mais nas *ideias de passado, presente e futuro expressas* ***na*** *canção* e terem seguido tendencialmente essa ordem cronológica sugerida na escritura das protonarrativas, procuramos adotar como ponto de partida da análise das relações *futuro presente* e *presente futuro,* e por fim, as relações *passado presente futuro,* uma malha teórica ainda mais flexível que procurou distinguir o sentido da direção do estabelecimento das relações *presente futuro* e *futuro presente.* Partindo da especificidade do caso brasileiro e das relações temporais de passado, presente e futuro potencialmente inferidas a partir das leituras e escutas da canção *Geração Coca-Cola,* adota-se o pressuposto que no fundo não há diferenças entre as relações (para continuar no exemplo) entre *futuro presente* e *presente futuro*: *tornar o presente futuro*, não é a mesma coisa do que *tornar o futuro presente*, mas é semelhante e muito difícil distinguir a leve nuance que os diferencia, já que a relação temporal sempre parte do presente epistemológico. Nesse sentido, propomos uma nova forma de trançar a nossa malha teórica para adequar à especificidade do caso. Ciente de que os jovens mantiveram-se mais colados na interpretação das ideias de passado, presente e futuro expressos *na* canção (diferentemente dos jovens portugueses que foram quase que "catapultados" *pela* canção *Fora da Lei* para a vida prática atual da crise portuguesa), adotamos como *chave de interpretação* das relações temporais expressas nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros, os *enunciados temporais* da letra da canção que delimitam e condicionam as inferências às relações *presente futuro* e *futuro presente*: "mas agora chegou a nossa vez"; "vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês"; "somos os filhos da revolução"; "somos o futuro da nação";

"vamos fazer nosso dever de casa"; "aí então vocês vão ver: suas crianças derrubando reis". Para cada um desses *enunciados temporais da canção* é possível aplicar tanto a relação *presente futuro*, predominante nas protonarrativas, quanto à relação *futuro presente.* Nessa perspectiva de análise, o enunciado da canção, "*Nós somos o futuro da nação*", pode ser interpretado, ora como relação *presente futuro*, que *torna o presente futuro*, "*nós* [já] *somos* [no presente] *o futuro da nação*", ora como relação *futuro presente*, que *torna o futuro presente*, "*nós* [já] *somos o futuro da nação* [no presente]", na oscilação pendular da consciência histórica em suas múltiplas relações entre as três dimensões temporais do tempo histórico: passado, presente, futuro.

Nessa perspectiva de análise, isolamos e selecionamos algumas protonarrativas da canção para verificarmos como se dão as relações *presente futuro* e *futuro presente* na articulação narrativa dos jovens alunos. Conforme diagnosticado, podemos verificar um predomínio das relações *presente futuro* a partir das inferências aos enunciados temporais da letra da canção destacados acima, e que serão citados, transcritos entre aspas, referenciados e subsumidos nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos brasileiros. Apesar desse predomínio das interpretações focadas, no caso, nas ideias de presente e futuro expressas *na* canção, os jovens alunos também inferiram e remeteram a *ideias de presente e futuro relacionadas à vida prática atual* e futura, para distinguir do *presente* e *futuro da canção.* E por fim, um último traço marcante: a partir das inferências atribuídas à letra da canção, em especial aos *enunciados temporais* ("somos o futuro da nação"), verificar-se-á o predomínio das relações *presente futuro* como processo de *mudança* para melhor:

Mostra também que ***chegou nossa hora de mudar isso tudo*** *de* ***fazer, usar, comer, falar, o que queremos****, bem como diz a música* ***"somos os filhos da revolução", temos que colocar nossas ideias em pratica para que o mundo possa ir em frente****. Comentar isso mesmo que percebemos, o que eles querem, e* ***vamos revolucionar, mudar acredito que pra melhor****.*

Danilo, 16 anos;

Podemos identificar os traços marcantes: estabelecimento da relação *presente futuro,* inferência ao presente da canção ("*Mostra*"), cita e transcreve o *enunciado temporal* da letra da música ("*somos os filhos da revolução*"), para reportar à vida prática presente e futura: "*temos que colocar nossas ideias em prática para que o mundo possa ir em frente*". Essa frase emblemática do jovem aluno bem exemplifica a especificidade do caso brasileiro no que

diz respeito à oscilação entre as dimensões temporais *presente futuro*. Esse enunciado linguístico da consciência histórica primeira do jovem aluno *torna o futuro presente* ou *torna o presente futuro*? Na perspectiva de análise do caso, os dois. *"Temos que colocar nossas ideias em prática* [no presente] *para que o mundo possa ir em frente* [no futuro]", pode significar *tornar o presente futuro,* mas não deixa de significar simultaneamente, *tornar o futuro presente.* E por fim, o jovem perspectivou um futuro prático onde o "nós" da protonarrativa vai revolucionar o mundo para melhor. Esse mesmos traços marcantes elencados e evidenciados na protonarrativa acima, podem ser também identificados, em maior ou menor grau e em modalidades diversas, nas protanarrativas da canção apresentadas a seguir:

"Mas agora chegou a nossa vez", era hora de se fazer algo e os brasileiros lutarem por seus direitos*, deixando de serem inocentes e mostrarem sua verdadeira voz, afinal,* ***os jovens daquela época eram o futuro do nosso país****.* ***E nós, hoje****,* ***continuamos sendo o futuro da nação e temos que fazer nossa parte, colaborando por um país melhor****,* ***derrubando os "reis" dos dias atuais*** *e* ***nos livrando de todo esse lixo****.*

Bianca, 16 anos;

Já a jovem aluna Bianca, se refere ao *presente da canção* para reportar aos brasileiros e os jovens do passado prático que na época se consideravam o "*futuro do nosso país*" e que lutaram pelos seus direitos. Em uma constituição histórica de sentido *exemplar,* a jovem aluna interpreta essa experiência do passado expressa no *presente da canção*, para constituir uma identidade juvenil ("*nós*") que representa na vida prática presente, os jovens que atualmente são "o futuro da nação", a *geração coca-cola* do presente prático, que deve, a exemplo da geração passada, *continuar a mudança* fazendo a parte deles e contribuindo para a construção de um "*país melhor*" ao combater e se livrar do lixo dos "*reis dos dias atuais*". Em suma, a exemplo da geração coca-cola do passado expressa no presente da canção, as gerações de jovens dos dias de hoje devem continuar a mudança no presente para construir um país ainda melhor no futuro.

E por fim, a jovem aluna Mônica, citando e transcrevendo entre aspas os enunciados temporais da letra da canção (*"Mas agora é a nossa vez vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês"*; *"Vamos fazer nosso dever de casa"*) para estruturar a sua protonarrativa: no primeiro fragmento associa o presente da canção à revolta do povo que não ficará calado diante do sistema que "*insiste em nos controlar*"; em seguida, introduz a conclusão da sua

protonarrativa se utilizando do segundo fragmento da letra para estabelecer a relação *presente futuro*, tornando o presente futuro ao assumir o dever de cidadão no presente para impedir que "o sistema" que toma conta do presente, também tome conte futuro:

"Mas agora é a nossa vez vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês"; *Essa parte da letra* ***retrata a revolta do povo****, e* ***insinua que seremos o futuro da Nação****, onde* ***não ficaremos calados*** *em relação a este sistema que insiste em nos controlar.* ***"Vamos fazer nosso dever de casa";*** *isso significa* ***assumir nosso dever de cidadãos****, em* ***impedir que o sistema tome conta do nosso futuro****.*

Mônica, 16 anos

E por fim, as relações que envolvem as três dimensões temporais do tempo histórico contidas na pergunta que os alunos responderam a partir das leituras e escutas da canção *Geração Coca-Cola* da Legião Urbana: "*Que* ***ideias de passado, presente e futuro*** são expressas na canção?". Segundo as interpretações dos jovens alunos a partir da canção popular em suas relações com a vida prática cotidiana, as relações ***passado presente futuro*** dividem-se em duas tendências: constituição histórica de sentido como *mudança* e constituição histórica de sentido como *permanência.* Em um primeiro conjunto de protonarrativas acerca das relações ***passado presente futuro,*** destacamos aquelas que estabeleceram o fio condutor da constituição histórica de sentido como um processo de ***mudança***. Obviamente, os traços marcantes identificados nas análises das relações temporais realizadas até então, poderão ser identificados nas protonarrativas da canção escritas que a partir de agora serão apresentadas na íntegra e não de forma isolada, fragmentada e compartimentalizada como foi operacionalizada em função do trabalho de extração, codificação e categorização das informações das *fontes narrativas.* Recapitulando os traços marcantes até então identificados: predomínio da constituição histórica de sentido das protonarrativas seguindo a sequência cronológica sugerida na pergunta histórica de investigação, ou seja, ideias de passado, presente e futuro expressas na canção; seguindo a orientação da pergunta, protonarrativas focadas nas ideias, representações e imagens de passado, presente e futuro expressas *na* canção; entretanto, os jovens alunos também inferiram a partir das leituras e escutas da canção, ideias de passado, presente e futuro relacionadas à vida prática cotidiana passada, atual e futura.

As ideias em relação ao passado *são que o compositor relata que deste que ele nasceu* ***está tudo predestinado como deveria ser sua vida, não só a dele como a de todos na sociedade****. Quando ele diz "a receber o que vocês nos empurraram" ele quer dizer que* ***tudo deveria ser aceito; porque antes já era aceito****.*

Então ***em relação ao presente*** *ele reverte esta situação, o compositor deixa claro quando diz* ***"mas agora chegou a nossa vez", "somos os filhos da revolução",*** *ele quer de qualquer forma, reverte* ***a situação em que nosso país passava durante a Ditadura Militar****, ele* ***quer ser ouvido****, quer deixar claro que* ***tem sua opinião*** *e que* ***sendo jovem ele tem muito poder*** *em suas mãos.*

Além do amanhã *que vai ser vivido pelo país* ***depende da população jovem****. Em relação ao* ***futuro****, o compositor expressa que* ***no futuro, tudo vai estar diferente****.* ***As pessoas vão poder olhar para trás e perceber que eles fizeram muitas coisas que muitos não tiveram coragem de fazer.*** *Que essa* ***nova geração*** *pode* ***acabar com todo esse "jogo sujo****".*

Solange, 18 anos

Podemos identificar na protonarrativa da jovem aluna, os traços marcantes elencados anteriormente. A partir das inferências atribuídas à ideia de passado da canção ("*a receber o que vocês nos empurraram"*), Solange apresenta um passado indeterminado por ela definido como um "*passado predestinado*", um passado tradicional onde tudo deve ser aceito porque antes já era aceito. Entretanto, sua interpretação está focada nas relações *presente futuro* expressas na canção, a partir da perspectiva expressa pelo "*compositor*", no entanto, ela remete também à "*situação em que nosso país passava durante a Ditadura Militar*", ou seja, relacionada ao presente da canção, mas também associada ao passado da vida prática. A jovem aluna se utiliza dos enunciados temporais da letra da canção, citando e transcrevendo-os entre aspas (*"mas agora chegou a nossa vez"*; *"somos os filhos da revolução*"), para representar uma ideia de presente associada à vontade e o poder dos jovens de expressarem suas opiniões, de se fazerem ouvir para derrubar a ditadura militar e acabar com o "jogo sujo". E por fim, o futuro, como resultado das mudanças do presente, será diferente: a jovem aluna projeta uma instigante relação temporal em que as pessoas que construíram esse presente, no futuro "*vão poder olhar para trás e perceber que eles fizeram muitas coisas que muitos não tiveram coragem de fazer*", ou seja, temos nesse enunciado a evidência empírica de uma relação simultânea e de mão dupla entre a relação *presente futuro,* que torna o presente futuro, e a relação, *futuro presente* que torna o futuro presente.

As protonarrativas da canção das três (03) próximas jovens alunas podem ser agrupadas pelas características e traços recorrentes na constituição narrativa de sentido das três dimensões temporais. Em relação às ideias de passado, são apresentadas imagens de um *passado indeterminado*: um passado "*oprimido*" e "*enlatado*", um passado genérico e indefinido que pode ser uma ditadura ou uma guerrra; já em relação às ideias de presente da canção e da vida prática, referem-se a processos de mudança de visão, de compreensão da distinção entre o "*certo*" e o "*errado*", um presente que é a hora e a vez de se expressar e "cuspir o lixo de volta", ou um presente onde a influência estrangeira do passado continua no presente. E por fim, uma ideia deum futuro da nação que só poderá ser salvo por "nós"; um futuro em que as pessoas "*abrirão os olhos*" para a real situação do país e agirão de maneira diferente:

A canção "Geração Coca-Cola" trás uma ideia que ***no passado as pessoas eram oprimidas como enlatados*** *e que as* ***pessoas do "presente" deveriam mudar essa visão*** *que se tinha de que* ***as pessoas não poderiam fazer nem falar nada*** *do que era o "certo" para os* ***opressores****.*

A canção também propõe que se podemos e temos *a capacidade de passar* ***vinte anos em uma escola*** *podemos distinguir o "certo" e o "errado" de uma certa situação como a que estava* ***acontecendo*** *que no caso era a* ***ditadura militar****.*

Com essa ideia de "certo" e "errado" e ***sabemos expressa-la*** *devidamente* ***podemos mudar não só o nosso futuro mas também de muitas outras pessoas com essa atitude****.*

Joana, 16 anos

Vários trechos deixam "claro" ***o tempo que se passa na canção***

Quando a música fala sobre ***nascimento das pessoas, da uma ideia de passado, o que se passava na época que nasceram as pessoas****. Pode ter sido na* ***ditadura*** *ou em* ***alguma guerra****, mas sempre criticando o "governo".*

Outro trecho, mas que da ***ideia de presente*** *fala que* ***agora é a vez deles*** *se expressarem e devolver tudo de ruim que* ***o "governo"*** *fez.*

Quem vai conseguir ***salvar o país****, a nação vão ser* ***essas pessoas****,* ***que no caso somos nós****. Isso da* ***ideia de futuro****.*

Isabel, 17 anos

A letra da música faz uma ***crítica em relação á como o nosso país é fortemente influenciado por outros****. Desde o início da música onde é citado* ***"Quando nascemos fomos programados"*** *(...) Quer dizer que* ***desde muito tempo atrás a situação do Brasil já estava a viver essa forte influência que outros países tinham no Brasil e nas pessoas, e que isto acontece até os dias de hoje****. Mas também diz a música que* ***futuramente, as pessoas abrirão os olhos*** *para* ***o que realmente acontece*** *e o* ***como é a situação no país e então agirão de maneiras diferentes****.*

Cássia, 16 anos

Para completar esse primeiro grupo de protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos a partir de uma constituição narrativa de sentido de passado, presente e futuro como processo de ***mudança****,* apresentamos a protonarrativa de uma jovem aluna brasileira de 16 anos que consideramos digna de uma leitura mais apurada:

Somos o reflexo daquilo que vemos e ouvimos diariamente*,* ***mudamos de opiniões*** *e* ***ideias*** *as vezes só* ***porque a maioria acredita em alguma coisa****...* ***A música se expressa*** *de uma forma bem clara; de* ***acabarmos com essa manipulação diária****; vamos* ***inverter os papeis*** *e* ***fazer com que cada pessoa tenha senso crítico próprio, sem influências da mídia etc****.* ***Sejamos revolucionários e lutemos pelo que acreditamos****. Como a própria música já diz* ***não seremos controlados como éramos em tempos atráz, não seremos lembranças esquecidas; conscientizaremos o presente e mudaremos o futuro****.*

Ana, 16 anos

A jovem aluna Ana começa a sua protonarrativa com o sujeito e o verbo constitutivos da formação da identidade no tempo presente, os pronomes "eu-nós" e o verbo ser: "*Somos o reflexo daquilo que vemos e ouvimos diariamente*". Logo, a aluna inicia a sua protonarrativa, não pelo passado da ordem cronológica sugerida pela pergunta formulada à canção e seguida pela maioria dos alunos, mas pelo tempo presente da vida prática cotidiana atual, ou seja, o presente epistemológico de onde fecunda, nasce e parte todos os movimentos, direções e sentidos das múltiplas relações entre as três dimensões temporais do tempo histórico. A jovem manifesta a consciência de ser um produto e "*reflexo*" da vida prática cotidiana em suas relações comunicacionais e visuais, que constituem a imagem e a fala de si, dos outros e do mundo, portanto, constitutivos da identidade em relação às opiniões e ideias dos outros ou da "maioria", o que não deixa de antecipadamente nos remeter aos processos de

mediatização da indústria cultural de massa, da qual a canção em si é um produto. Para a jovem, a música é bem clara em expressar a sua mensagem: acabar com a manipulação diária da influência da *mídia,* inverter os papéis e "*fazer com que cada pessoa tenha senso crítico próprio*". Por fim, a jovem parte para o fechamento da sua protonarrativa da canção, conclamando a todos a partir do *presente futuro,* "*Sejamos revolucionários e lutemos pelo que acreditamos*", para concluir a partir da sua leitura e escuta da canção com uma frase que sintetiza geneticamente as três dimensões do tempo histórico e que fala por si mesmo:

Como a própria música já diz ***não seremos controlados como éramos em tempos atráz, não seremos lembranças esquecidas; conscientizaremos o presente e mudaremos o futuro****.*

Podemos identificar na protonarrativa da canção escrita pela jovem aluna a partir das leituras e escutas da canção *Geração Coca-Cola* da Legião Urbana, uma articulação entre a *experiência do passado,* a *interpretação do presente* e a *orientação do futuro,* além de manifestações tipológicas dos quatros modelos de narrativa: *tradicional, exemplar, crítica* e *genética.* O que poderia nos levar a inferir de que já se trata de uma consciência histórica genética mobilizada pelas dimensões cognitiva, estética e política da canção. Ledo engano. Trata-se de uma protonarrativa. Em nenhum momento, a jovem rememorou experiências históricas concretas mobilizadas pela canção e se referiu ao passado somente uma vez, mas de uma forma eficaz, na última frase de efeito da sua protonarrativa; também não se referiu à influência dos Estados Unidos no Brasil, referenciada na canção, e nem relacionou o termo revolução ao *conceito histórico substantivo* Ditadura Militar Brasileira, potencialmente inferível na canção e que foi reportado por outros jovens. Em linhas gerais, apesar de que as dimensões temporais foram bem articuladas e escritas, a protonarrativa apresenta um passado, presente e futuro genérico, abrangente e indeterminado. A jovem aluna realizou uma eficiente interpretação da mensagem da canção em si a partir da sua vida prática cotidiana, mas não chegou (ainda) a uma interpretação das experiências, significados e sentidos especificamente históricos, rememorados, atribuídos e constituídos a partir da canção popular.

Se a protonarrativa da jovem aluna representou um bom momento alcançado por parte dos jovens alunos brasileiros, apresentamos a seguir três (03) protonarrativas que consideramos *desarticuladas* porque *desfocadas* e *desfocadas* porque *desarticuladas.* Em linhas gerais, trata-se de protonarrativas que procuram estabelecer um fio condutor que interliga o passado, presente e futuro, mas falta-lhes justamente esse fio condutor de uma

linha de interpretação da canção o que ocasiona a falta de um enfoque ou num extremo oposto uma concentração em apenas um aspecto da canção a partir da inferência a um termo específico da letra da música que assim torna-se o fio condutor de uma *protonarrativa desfocada* e, *portanto*, *desarticulada*:

A canção retrata ideias: do ***passado*** *que falam que des de pequenas* ***as crianças eram acustumadas, a utilizar (consumir) produtos como alimentos enlatados e outros industrializados vindos de países como os Estados Unidos*** *e produtos importados que já eram considerados lixo (ultrapassados) nestes países.*

A ideia de presente desta canção *é a de que, estas mesmas* ***pessoas estavam começando a perceber*** *o que realmente estava acontecendo: que utilizavam "rejeitos" de países mais desenvolvidos e de que logo iriam* ***rejeitar os "lixos industriais" estrangeiros****.*

A ideia de futuro desta canção *é a de que* ***com o tempo as pessoas já saberiam todo o esquema*** *desse "jogo sujo" dos* ***governos de importação de produtos de países como os E.U.A****, que rejeitavam os mesmos (produtos) e* ***fariam revoluções e derrubariam reis*** *(no caso da musica as autoridades da época) e* ***fariam criticas a estas mesmas autoridades****, através de meios artísticos como a música (como foi escrita esta canção) ou através do cinema com as comédias que* ***criticariam a lei****.*

Luciano, 17 anos

A música passa pelo passado, presente e futuro, falando sobre quem éramos, quem somos e o que faremos. A letra da música critíca a forma que aceitamos a cultura e o poder que vem da América do Norte*. Diz que nós* ***recebíamos o que nos era imposto sem questionar****.*

Critíca quem somos*, diz que não temos fé, que somos pessoas de vida fácil, como se tivéssemos tudo ao nosso alcance. Como se fossemos motivo de vergonha. Mas é isso que somos. "Somos o futuro da Nação".* ***Depois, Renato tira sarro da corrupção*** *como se os "Reis" tivessem privado as "crianças" de conhecimento e fala como se na verdade vínhamos aprendendo o jogo sujo que será usado para derrubar os "reis". De certa forma Renato parece acreditar em uma* ***forma de "cuspir de volta o lixo".***

Nara, 17 anos;

Faz uma comparação ***des de nossa infância até ficarmos adultos****, que* ***somos programados a fazer o que os burgueses querem****.* ***No passado aceitavamos todos os "lixos"***

***fornecidos**, e depois de 20 anos da escola percebemos a manhas do Sistema. **Então há uma ordem cronológica, translassada na musica**. **E no final da musica**, ali já é um **adulto de cabeça formada**, e como **intendeu o sistema, não deixa suas crianças serem manipuladas**, mas sim **derrubar leis**.*

Pedro, 17 anos

Além das protonarrativas desarticuladas e desfocadas, apresentamos por fim, três protonarrativas que classificamos como *abreviadas*[35] em duas modalidades: *abreviada articulada* e *abrevida desfocada.* No primeiro caso, apesar de abreviada, a protonarrativa se estruturou em três momentos a partir das três dimensões temporais: um *passado oprimido*, um presente em que temos que tomar uma atitude e estarmos prontos para lutar pelos objetivos futuros. Nos outros dois casos, a curta linha do tempo é interrompida para desfocar em um termo específico e aí tentar retomar o fio condutor para mal concluir; por fim, uma protonarrativa abreviada e desfocada onde o passado é "*empurrado*", o presente é confundido e o futuro esperado:

*A letra desta música nos transmite a ideia de que **desde novos somos oprimidos**, e obrigados a **aceitar tudo o que os nossos superiores nos impõe**, e que **temos que tomar alguma atitude para mudar a atual situação**. A música também diz que **os jovens estão prontos para o futuro do país**, e para **lutar pelos seus objetivos**.*

Maria, 16 anos

***A música é uma linha do tempo**, **quando nascemos** já somos **influenciados por outras nações na questão comercial e industrial crescemos e amadurecemos nossos ideais e revolucionamos a economia**. O termo "Geração Coca-Cola" vem do **consumo dos refrigerantes dos USA, um produto ideal estadunidenses**. **Com o estudo** e com sabedoria, **evoluímos** e **nós tornamos o "futuro da nação"**.*

Bárbara, 16 anos

*Ele retrata um **passado "empurrado",** onde as pessoas eram **obrigadas a cumprir ordens e deveres**. **Comiam e sobreviviam de comidas enlatadas**, o Brasil importava esses*

[35] Relembrando que na escritura da protonarrativa da canção, dois jovens alunos escreveram e entregaram rapidamente protonarrativas que consideramos abreviada já na primeira impressão ao receber o texto escrito por tais alunos, portanto, muito provavelmente constituem duas (02) dentre as três (03) protonarrativas consideradas abreviadas.

alimentos dos EUA. Era um momento de conflito. ***No presente eles estão sendo a ditadura militar****, e esperam para* ***um futuro que os jovens controlem a política do país****.*

Luana, 16 anos.

Após essa primeira análise acerca das *ideias de passado, presente e futuro* expressas na canção e interpretadas pelos jovens alunos a partir das suas primeiras leituras e escutas de *Geração Coca-Cola,* apresentamos dois quadros-síntese para subsidiar uma primeira análise geral sobre as complexas, cotidianas e antropologicamente culturais relações entre as três dimensões do *tempo histórico*: passado, presente e futuro.

QUADRO 49: CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS E CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS.

CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS	**INCIDÊNCIA/ 22 alunos**
PASSADO INDETERMINADO	**08**
INFLUÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS	**08**
CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS: Ditadura Militar Brasileira; Diretas Já; Revolução Industrial Segunda Guerra Mundial; Guerra Fria;	**07**
CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS Ditadura; revolução; capitalismo;	**07**

FONTE: Conceitos históricos substantivos e categorias históricas gerais; acervo do pesquisador (2012).

QUADRO 50: IDEIAS DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO EXPRESSAS NAS PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO *GERAÇÃO COCA-COLA*

IDEIAS PASSADO PRESENTE FUTURO	**REFERÊNCIAS/22 ALUNOS**
IDEIAS DE PASSADO Passado indeterminado: 08 Influência dos Estados Unidos: 08 Conceitos históricos substantivos: 07 Categorias históricas gerais: 06	**29**
RELAÇÕES PASSADO PRESENTE FUTURO Passado, presente e futuro como mudança: 09 Protonarrativas desfocadas, desarticuladas e abreviadas: 06	**15**
IDEIAS DE PRESENTE Presente da canção: 06 Presente prático como mudança: 04	**12**

Presente prático como permanência: 02	
IDEIAS DE FUTURO Futuro da canção: 05 Futuro prático como mudança: 03	**08**
RELAÇÕES PRESENTE FUTURO E FUTURO PRESENTE Presente futuro da canção: 03 Presente futuro prático: 03	**06**
RELAÇÕES PASSADO PRESENTE E PRESENTE PASSADO Passado presente como permanência: 02 Passado presente como mudança: 01	**03**

FONTE: Protonarrativas da canção; acervo do pesquisador (2012).

CAPÍTULO 5 PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DO TRABALHO COM A CANÇÃO POPULAR

O objetivo deste capítulo é sintetizar, a partir do diálogo encetado em diferentes momentos deste trabalho, seja no caso brasileiro ou no caso português, algumas categorias que possam contribuir para a aprendizagem histórica a partir da canção popular. Partimos do pressuposto de que essas categorias, construídas a partir da análise das narrativas de vida, gostos musicais e aulas de história, e também excertadas das protonarrativas dos jovens alunos, consideradas fontes narrativas que remetem à vida prática cotidiana, culturas juvenis e cultura histórica primeira dos jovens, referenciados em uma teoria da aprendizagem da consciência histórica, podem ser orientadores para a aprendizagem histórica a partir das leituras, falas, escutas e escrituras da canção popular. Nesse sentido, abordamos essas categorias a partir da maneira pela qual elas se enunciaram e afloraram no âmbito da pesquisa e do enquadramento teórico que lhe é pertinente.

De um lado, como afirma Jörn Rüsen, não basta ter uma teoria de aprendizagem orientadora de estratégias ou metas de aprendizagem, porque:

> As metas de aprendizagem valem na medida em que elas podem orientar o agir que envolve a formação da consciência histórica. Um protótipo deste agir é o ensino de história em processos de aprendizagem organizados especificamente. A forma usual de tematizar esse agir é a metodologia do ensino de história. Ela trata das regras que orientam os processos escolares de aprendizagem histórica. Elas são geralmente consideradas como regras de ensino, da arte (arte, no sentido de "ars" de habilidades práticas) de ensinar história. (RÜSEN, 2012, p. 110).

Sabemos que existe um consenso entre os especialistas e pesquisadores do ensino de história em relação ao fato de que existe a necessidade de se romper com os métodos tradicionais de se ensinar o conhecimento histórico nas escolas. Reflexões, debates e trabalhos têm sido feitos e publicados sobre questões que envolvem essa temática. Uma das possibilidades anunciadas pelo diálogo entre a teoria ruseniana da aprendizagem histórica e o percurso metodológico construído na pesquisa, foi a sistematização de elementos que entendemos ser o de uma perspectiva metodológica para se ensinar a história a partir da canção popular e que chamamos de *Perspectivas Metodológicas* – abrangendo categorias que podem ser consideradas o que Jörn Rüsen denomina "a pragmática da aprendizagem histórica" e que constituem a orientação normativa dos processos de aprendizagem histórica.

(RÜSEN, 2012; BERGMAN, 1989). Essa sistematização somente foi possível porque tomamos as narrativas de vida, bem como as protonarrativas dos jovens alunos como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse grupo, incluem-se o que chamamos de:

1. *Perspectivas metodológicas para o ensino de história a partir da canção popular*: Entre as possibilidades arroladas a partir da investigação, foram selecionadas: referências identitárias; relação com o gosto musical dos jovens alunos, abrangendo: significado da música na vida prática dos jovens alunos, gostos musicas, relevância da música para a aula de história e uma proposta de trabalho atividade a qual denominamos de "Aula Audição".

Por outro lado, a mesma opção pelo enquadramento teórico da nossa investigação, nos fundamentos da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen e sua intrínseca relação com a formação da consciência histórica, orientou e possibilitou que fossem apreendidos, no diálogo teoria e empiria, alguns elementos que se desvelaram como organizadores do pensamento histórico dos jovens alunos, no processo de aprendizagem histórica a partir da canção popular. Esses elementos nós denominamos de:

2. *Princípios epistemológicos da aprendizagem histórica a partir da canção popular*: constituídos pelas categorias pertinentes ao desenvolvimento do pensamento histórico, no quadro de referência da teoria da aprendizagem histórica, com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica, esses princípios afloraram nas protonarrativas dos jovens alunos, construídas a partir da sua relação com a canção popular. É importante ressaltar que essa relação foi obtida a partir das perspectivas metodológicas de ensino já citadas. Entre esses princípios, selecionamos o que mais se destacaram: Orientação Temporal e Dimensões cognitiva, estética e política.

Nessa relação teoria-empiria, as fontes narrativas relacionadas à vida prática cotidiana, culturas juvenis e cultura histórica primeira (*narrativas de vida, narrativas semiestruturadas* acerca dos gostos musicais e dos usos da música em aulas de história, assim como *narrativas orais* de defesa das músicas escolhidas nas aulas-audição) remetem às *perspectivas metodológicas* a partir das tarefas da didática da história; já as *protonarrativas da canção* dizem respeito à especificidade dos *princípios da aprendizagem* relacionados aos *princípios epistemológicos* antropologicamente universais da teoria da consciência histórica como processo de aprendizagem situada na filosofia da história de Jörn Rüsen.

Entendemos que um princípio é originado de uma epistemologia e não somente de uma teoria advinda de perspectivas metodológicas. Mesmo nas narrativas escritas e orais em que os jovens alunos adentraram no campo específico da *cultura histórica primeira*, trata-se de perspectivas metodológicas que podem articular alguns princípios epistemológicos, no entanto, não podemos confundir as *perspectivas metodológicas* relacionadas às fontes narrativas da vida prática cotidiana, culturas juvenis e cultura histórica primeira, com os *princípios epistemológicos* da teoria da consciência histórica evidenciados no principal objeto desta investigação: as *protonarrativas da canção.*

5.1. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR

Apesar da opção de aplicar os instrumentos de investigação do estudo principal em duas situações e países diferentes, e que, em decorrência dessa escolha, o cotejamento e comparações das experiências eram inevitáveis, partimos da premissa de que a expectativa primeira não é comparar, mas diagnosticar na perspectiva de que *cada caso é uma situação* e *cada situação é um caso,* o que nos afasta de qualquer pretensão prescritiva. Todavia, apesar de reconhecer a relativa autonomia e particularidade de cada caso, nossa intenção foi cotejar e articular os casos português e brasileiro na expectativa de excertar e sintetizar a partir das protonarrativas da canção, perspectivas e princípios para a aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular fundamentada na teoria da consciência histórica.

5.1.1 Narrativas de vida como ponto de partida para a construção de referências identitárias

Cada turma de jovens alunos em que o professor-investigador se encontra em uma situação de ensino e aprendizagem histórica, constitui um *perfil identitário* particular, específico e único que pode ser levado em conta como um ponto de partida para o trabalho com a canção popular nos processos de ensino e aprendizagem histórica. *Narrativa de vida* trata-se de uma *autobiografia* escrita, dialógica e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, informações e fatos para delinear o *perfil identitário* da amostra dos sujeitos escolares em situação de ensino e aprendizagem. As *narrativas de vida,* cujos títulos constituem a porta de entrada para a subjetividade das culturas juvenis, 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.

Identificamos, em primeiro lugar, algumas *diferenças* e *afastamentos* entre os casos português e brasileiro, pois as muitas *semelhanças* e *aproximações* permitiram abordar genericamente os casos particulares e assim identificarmos as linhas mestras de interpretação histórica do estudo principal da investigação, no sentido de subsumir perspectivas e princípios metodológicos do ensino de história a partir da canção popular.

A primeira diferença consiste nas amostras dos jovens alunos pesquisados, apesar de que o *perfil identitário* é relativamente semelhante. A amostra dos sujeitos portugueses foi constituída em média por vinte e cinco jovens alunos de uma turma do 11º. Ano do curso de Línguas e Humanidades de uma Escola Secundária Portuguesa, localizada em Vila Nova de Famalicão, norte de Portugal. Trata-se de uma moderna e bem equipada escola pública de ensino secundário que oferece cursos nas áreas humanas, tecnológicas e profissionalizantes, destinada a socializar e preparar para o "mundo do trabalho" os jovens do município de Vila Nova de Famalicão.

A amostra dos sujeitos brasileiros foi constituída em média por vinte e um alunos e alunas de uma turma do 2º. Ano do curso Técnico Integrado em Saneamento de uma Escola Técnica Brasileira, localizada no centro de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Trata-se de uma escola federal moderna e bem equipada que atua no estado de Santa Catarina, especializada em educação profissional e tecnológica voltada para formação e qualificação profissional e cidadã dos indivíduos. Conhecer um pouco a cultura histórica da escola permite ao professor-investigador traçar o *perfil institucional* do espaço escolar em que se inserem os jovens alunos, bem como acessar características econômicas, sociais, políticas e culturais da cidade em que se localiza a escola em situação.

A área, objeto e característica do curso que os jovens alunos frequentam no ensino médio, condicionam a relação estabelecida com a *cultura histórica escolar* marcada por um maior ou menor afastamento e aproximação. No caso português, uma turma de um curso de Línguas e Humanidades, com seis aulas de história semanais, habituada com a professora regente que conhece e procura trabalhar na perspectiva da Educação Histórica e que, por coincidência, já tinha realizado um trabalho com músicas do século XIX com os jovens da turma em questão. Em suma, uma turma constituída em sua maioria por jovens do sexo feminino de um curso mais ligado ao perfil das ciências humanas e, portanto, com mais

afinidades com a história, e que, certamente, foi devidamente motivada e estimulada pela professora regente a participar de forma ativa no estudo principal da investigação.

No caso brasileiro, uma turma de um curso técnico integrado de Saneamento, mais ligado à área das engenharias, também constituída em sua maioria por jovens do sexo feminino, com apenas uma aula de história semanal (até então, segundo a grade curricular do curso, não tinham tido aula de história e somente teriam duas aulas semanais no quinto e sextos períodos), iniciando o semestre letivo com um novo professor que na apresentação do primeiro encontro comunicou e convidou os alunos a participarem de uma investigação acerca dos usos da música em aulas de história com a participação do professor-pesquisador. Podemos concluir que os jovens alunos brasileiros encontravam-se mais distantes e afastados da *cultura histórica escolar* e provavelmente estavam menos mobilizados e motivados a participar da pesquisa, se comparados aos alunos portugueses, apesar de considerarmos a participação da amostra brasileira excelente do ponto de vista da investigação. Em suma e de fato, os jovens alunos portugueses escreveram *mais* do que os jovens alunos brasileiros, portanto, esse volume quantitativo de escrituras de *narrativas* redundou em uma relativa melhor qualificação das formas e conteúdos das fontes narrativas, apesar de que, guardadas as devidas diferenças, circunstâncias e condições analisadas acima, os jovens brasileiros não deixaram a desejar e manifestaram uma progressão relevante no decorrer da estratégia investigativa.

Delimitadas as *diferenças* e *afastamentos* entre o caso português e o caso brasileiro, além da seleção de canções de trabalho diferentes, podemos agora subsumir as particularidades dos casos em um caso genérico que sintetiza os casos português e brasileiro em função das *aproximações* e *semelhanças* entre os casos, a partir do cotejamento das regularidades observadas e do destaque aos eventuais desvios verificados.

A primeira forma de identificação é *geracional*: trata-se de jovens nascidos em sua maioria no ano de 1995 nas cidades onde se localizam as respectivas escolas e outras cidades próximas. A média de idade dos pais dos jovens alunos é de quarenta e cinco (45) anos, portanto, nascidos em torno do ano de 1968. A *folga intergeracional* entre as idades dos jovens alunos e dos seus pais pode ser explorada hipoteticamente no sentido de envolver a vida prática familiar nos processos de ensino e aprendizagem histórica: quais as memórias dos pais dos jovens portugueses e brasileiros acerca da Revolução dos Cravos de 1974 e a campanha das Diretas Já em 1984 respectivamente? A ascendência étnica dos pais dos jovens alunos portugueses é majoritariamente *portuguesa*, e dos pais dos jovens brasileiros é *portuguesa*, *alemã*, *italiana*, "*afro-descendente*" e "*ameríndia*". Os pais dos jovens alunos

portugueses são trabalhadores assalariados da construção civil, indústria têxtil, setores de serviços e comércio e alguns estão desempregados; os dados extraídos das fontes narrativas nos permitem pressupor que se trata de trabalhadores com pouca formação escolar e baixa qualificação técnica. Os pais dos jovens alunos brasileiros são trabalhadores assalariados da construção civil, indústria e serviços, entretanto identificamos profissões tais como "agrônomo", "jornalista", "assessor contábil", "professora", "assistente administrativo" e "arquiteta", que pressupõem, por sua vez, uma maior formação escolarizada inclusive com indicação de realização de curso superior, e uma maior qualificação técnica profissional.

As narrativas de vida permitem identificar a condição de classe, vida profissional, formação escolar e qualificação técnica dos pais dos jovens alunos, enfim, *vida prática familiar* e assim estabelecer uma melhor relação entre as condições objetivas da vida prática, e as correlatas intencionalidades subjetivas dos sujeitos no universo escolar. Grosso modo, também ocorre uma identidade de *classe* com uma leve nuance: trata-se de jovens alunos filhos de pais trabalhadores assalariados, com uma leve distinção profissional dos pais brasileiros tendendo a enquadrarem-se como classe média assalariada. Genericamente, o professor-pesquisador se depara com jovens alunos filhos de pais trabalhadores assalariados das classes populares e médias, com uma maior ou menor formação escolar, qualificação técnica e capital simbólico que condicionam as respectivas inserções e exclusões no "mundo do trabalho".

Em relação à *vida prática familiar,* enquanto uma das partes orgânicas constitutivas da vida cotidiana, os jovens alunos brasileiros e portugueses fazem parte de famílias nucleares constituídas de pai, mãe, uma média de dois irmãos e eventuais agregados familiares. Em linhas gerais, segundo as narrativas de vida*,* metade das amostras os jovens relataram ter uma "*boa relação familiar*"; metade das amostras de jovens alunos brasileiros e portugueses manifestou a existência de "*conflitos familiares*", a alternância de momentos "*bons*" e "*ruins*" normais em qualquer família, ou não responderam. Em ambos os caso os jovens alunos relataram terem pais divorciados e separados. Fazer parte de uma família nuclear constituída de pai, mãe, e irmãos com uma "*boa relação familiar*", mesmo que alternada com momentos de "*conflitos*" considerados normais em qualquer família, constituem determinantes diretamente relacionadas à *vida prática escolar* dos jovens alunos.

Em relação à *vida escolar* dos jovens pesquisados, adentramos em uma área de interesse especial para a investigação: a *vida prática escolar* e as subjacentes, *cultura escolar* e *cultura da escola.* A maioria dos jovens alunos portugueses avaliou a sua vida escolar como "*boa*", "*razoável*" e "*norma*l". Capacidades de concentração nas aulas, aplicação aos estudos

de forma disciplinada, foram identificadas como competências e atitudes valorizadas pela cultura escolar, embora alguns alunos reconheçam que poderiam se dedicar mais e alcançar melhores resultados; não se consideram alunos "*brilhantes*" e admitem estudar somente o "*necessário para os testes*". Mais da metade dos alunos associaram a vida escolar à afetividade das relações humanas que emergem em torno dos processos de escolarização com destaque para a relação de amizade, pois foi na escola que os alunos conheceram os amigos de infância e novos amigos "*verdadeiros*". Evidência da importância do "*grupo de amigos*" na constituição das culturas e identidades juvenis, como espaços de socialização específicos, localizados no vazio interinstitucional da família e a escola, e que procura resistir aos constrangimentos da formação socializadora da cultura escolar e familiar. Pouco menos da metade da amostra, direcionou o foco da sua visão de vida escolar na escola-instituição em si, e nas oportunidades proporcionadas tais como curso de línguas, bailes e intercâmbios. Evidenciando uma identificação com a cultura *da* escola, alguns alunos declararam gostar da escola portuguesa, do curso que estão fazendo e recordaram o processo de transição e mudança para o ensino secundário e o "*primeiro dia na escola*". Cerca de um terço dos alunos associaram a vida escolar à questão das notas e da aprovação, ou seja, ser um "bom aluno" é tirar boas notas nas provas e avaliações, o que significa atingir a média delimitada, e ser aprovado no ano letivo: "*nunca tirei nota negativa"*. Dois alunos se identificaram com a visão oposta do "mau aluno", em função de uma "*reprovação*" de ano e da falta de ânimo e vontade de fazer as coisas relacionadas à escola. Nesse ângulo de visão, "bom aluno" é aquele sujeito que se adequa e se adapta às demandas e exigências de integração, socialização e formação da cultura escolar da escola; portanto, o "mau aluno" é o oposto do herdeiro desejado; o "mau aluno" é o jovem que não se adapta à cultura escolar.

Já no caso brasileiro, mais da metade da amostra expressaram uma experiência escolar focada na instituição escolar, ou seja, na *cultura da escola,* representada pelos cursos que ela oferece e proporciona. Alguns alunos enalteceram a qualidade da instituição, caracterizada como uma escola pública, federal e de "*ótima qualidade*". Outros alunos relataram a "*mudança de colégio*" e as dificuldades iniciais de "*adaptação e aceitação*", características da transição do ensino fundamental para o ensino médio que se dá, geralmente, através da mudança de escola que acaba por se tornar uma memória relevante de sua vida prática escolar recente dos jovens. Um pouco menos de um terço da amostra, fez referências que remetem à imagem do "mau aluno" caracterizado como o jovem que "*não gosta de estudar*" ou que "*gostaria de estudar só música*", no caso do aluno que se autodeclarou "*baterista*"; o aluno que reprovou em física ou aquele que considera a disciplina de língua

portuguesa "*irritante*". Por outro lado, um pouco mais de um quinto da amostra de jovens alunos, fizeram referências que remetem à imagem do "*bom aluno*", do "herdeiro" ideal que se adequa ao processo de socialização impetrado pela *cultura escolar da escola*: são os alunos dedicados, esforçados e estudiosos; são aqueles que gostam de "*matemática e física*" e que se tornam o "*líder da turma*". Por fim, apenas dois jovens alunos associaram a vida escolar aos relacionamentos pessoais estabelecidos no ambiente escolar, caracterizados como "*relacionamentos ótimos*", onde foi possível conhecer "*amigos de verdade*", o que nos remete à importância conferida ao "grupo de amigos" na constituição das múltiplas identidades juvenis.

Em ambos os casos, em relação à *vida prática escolar*, podemos observar a construção das imagens ideais do "bom aluno" e os estereótipos autodepreciativos dos alunos identificados com a imagem do "mau aluno"; constatamos que os alunos se identificam mais com a *cultura da escola*, com a instituição escolar em si pelo o que ela proporciona em termos de oportunidades do que a *cultura escolar* propriamente dita. No caso português, houve uma incidência maior de alunos que se autoidentificaram como "bons alunos" e que deram um destaque maior aos "*relacionamentos humanos*" e afetivos estabelecidos no ambiente escolar, se comparados aos alunos brasileiros.

No que diz respeito à *vida prática profissional,* verificamos de que os jovens não são jovens alunos trabalhadores, portanto, não possuem uma *vida prática produtiva*, apesar de que no caso brasileiro, um terço da amostra relatou que trabalha, faz estágio e é bolsista da escola em questão. Estas três esferas de experiência, *vida prática familiar, vida prática escolar* e *vida prática produtiva,* configuram as partes orgânicas constitutivas da *vida prática cotidiana.* Como as amostras em sua maioria, não são constituídas de jovens alunos trabalhadores com uma *vida prática produtiva* ativa, esse espaço da experiência é ocupado durante o percurso formativo da vida escolar para a futura vida profissional, pelas atividades, áreas e interesses da *vida prática juvenil,* associadas ao entretenimento, lazer e diversão.

Em relação aos *fatos marcantes,* esse tópico remete à rememoração da *experiência do passado*; reporta às recordações do passado operacionalizadas pelos jovens alunos e os subjacentes significados e sentidos, positivos e negativos, valorativa e afetivamente atribuídos às experiências do passado. Um pouco menos da metade dos alunos portugueses, fez referências à vida familiar, ora em seus aspectos positivos, lembranças de infância e convivência com parentes, ora em seus aspectos negativos, conflitos familiares, problemas de relacionamento dos pais e mudança de país. Cerca de um terço dessa amostra de alunos fizeram referências a falecimentos e nascimentos de familiares o que é recorrente nessa *fase*

de vida em que geracionalmente se depara com a questão do falecimento, sobretudo, dos avós, cujos laços de afetividade com os jovens adolescentes geralmente é significativo. Um pouco menos da metade dos alunos, fez referências associadas à *vida prática escolar*, mais especificamente à cultura da escola portuguesa que oportunizou a participação em viagens de intercâmbio, cursos, atividades e relações de amizade com "*pessoas especiais*".

Em relação ao caso brasileiro, um pouco menos da metade da amostra fez referências que estão relacionadas a fatos marcantes considerados *negativos* tais como falecimento dos avós, doenças e acidentes na família. Alguns jovens escreveram que seus *fatos marcantes* estão relacionados à *vida prática escolar*, tais como a viagem de formatura, viagem a Londres para estudar inglês e a entrada na escola em questão. Em suma, os fatos marcantes dos jovens alunos brasileiros são relacionados a experiências negativas de dor e sofrimento associadas a falecimentos, doenças, acidentes e incidentes característicos na memória afetiva dos jovens alunos.

Em suma, apesar de algumas diferenças em incidências de referências em relação à vida prática familiar, grosso modo, os *fatos marcantes* das narrativas de vida dos jovens alunos brasileiros e portugueses estão diretamente relacionados à *vida prática cotidiana*: os "bons" e "maus" momentos da *vida prática familiar,* e a *vida prática escolar* e as subjacentes relações de coleguismo e amizade dos grupos juvenis que se dão no entre lugar da família e da escola, ou seja, as experiências significativas positivas ou negativas rememoradas como acontecimentos relevantes na vida dos jovens alunos, se dão efetivamente nos espaços da experiência da *vida prática familiar, escolar* e *juvenil.*

O que gosta de fazer remete à capacidade de *interpretação do presente*; diz respeito às experiências rememoradas, significados atribuídos e sentidos constituídos na vida prática atual e que engendram, por sua vez, a constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis. Os enunciados linguísticos do tópico *o que gosta de fazer* constituem evidências das manifestações das dimensões cognitiva, estética e política da cultura de massa mediatizada pelas múltiplas culturas juvenis, e do reverso processo assimétrico e desproporcional de *juvenilização* da sociedade e da própria cultura de massa.

Dois terços dos jovens alunos portugueses da amostra fizeram referência aos esportes em diversas modalidades; em ordem decrescente de incidências, os jovens gostam de **ouvir música**, estar com os amigos, sair, passear e se divertir; os jovens buscam satisfação navegando na *internet* e nas redes sociais em boa parte do seu tempo. Os alunos e alunas gostam de namorar, abraçar e beijar; gostam de dançar, ler e ver filmes na televisão e no cinema; apreciam comer, estar com a família, viajar e ir à praia. As jovens alunas e alunos

portugueses sentem prazer em comprar, ir ao teatro, rir, dormir, conhecer novas pessoas e escrever, além de uma diversidade de gostos, *hobbies* e prazeres individuais como fotografia, "*ouvir o mar*" e estar feliz. Já os jovens alunos brasileiros gostam de praticar esporte, "***ouvir música***", ler, escrever, ver filmes, "*sair e divertir-se*", "*estar com amigos*" e "*ir à praia*". Alguns jovens brasileiros gostam de "*relacionar-se com as pessoas*", visitar asilos, passear com a cachorra, estar com a família e ser escoteiro.

Podemos observar como as três intenções originárias, *intelecto, sentimento* e *vontade,* ou, *consciência, linguagem* e *existência,* manifestam-se de forma híbrida e mesclada nos enunciados linguísticos dos jovens, assim como acontece na totalidade do concreto pensado. Com fins analíticos é que tentamos isolar artificialmente as três dimensões originárias, autônomas e interdependentes, ou seja, na intenção de operacionalizar as noções *pensamento*, *sentimento* e *corpo* como categorias de análise na operação da *crítica* e da *codificação aberta* das informações e dados extraídos das *fontes narrativas de vida*. A partir dessa tripla perspectiva é que podemos verificar no tópico *o que gosta de fazer* o predomínio inconteste da ***dimensão estética***, subjetiva e identitária que configura a *interpretação do presente* das culturas juvenis. O que os jovens alunos brasileiros e portugueses gostam de fazer, ou seja, aquilo que lhes dá prazer e satisfação, as coisas pelas quais eles identificam-se, o que tem significado, importância e relevância para eles, enfim, o que tem a ver com eles, que lhes diz respeito está relacionado predominantemente às *dimensões estéticas, emocionais e subjetivas* das culturas juvenis mediadas pela cultura de massa. As dimensões predominantemente estética, emocional e identitária das culturas juvenis mediadas pela cultura de massa, constituem a *interpretação estética do presente* que "diz respeito" [36] à constituição das múltiplas identidades juvenis. Seus gostos são enraizados e advém das respectivas condições objetivas das suas vidas práticas cotidianas, familiares e escolares. Portanto, no espaço da experiência da vida prática juvenil, no vazio interinstitucional deixado pela família e escola, e ocupado em todos "*cantos*" e "*lados*" pela *cultura de massa mediatizada* é que os jovens alunos constituem as suas múltiplas culturas juvenis grupais e

[36]Aqui nos referimos à noção desenvolvida pelo professor Estevão de Rezende Martins: "A noção de "dizer respeito", enquanto categoria relevante para o ensino de história significa que determinados contextos históricos, para o grupo, não são simplesmente "coisa do passado", mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente. Esse "dizer respeito à" começa por uma circunstância de ser afetado emocionalmente. O interesse do grupo é despertado, pois, por uma identificação (mesmo se superficial) com a questão suscitada pela reflexão histórica. Dessa identificação inicial evoluir-se-ia para a busca de respostas críticas na história que contribuam para a elaboração ou expansão da identidade singular ou coletiva." (MARTINS, 2011, p. 56).

subjacentes identidades juvenis individuais. Este predomínio da dimensão estético-emocional na cultura primeira dos jovens alunos é que confere à operação da consciência originária a marca de uma *interpretação estética do presente.*

Os projetos futuros dos jovens dizem respeito à *orientação do futuro,* aos horizontes de expectativa dos jovens e seus prognósticos de curto, médio e longo prazo. Em relação ao caso português*,* a grande maioria das jovens alunas e alunos portugueses expressou a intenção de fazer um curso superior em uma faculdade ou universidade, com a predominância de escolha voltada para os cursos de Direito, Psicologia, Serviço Social, Educação Infantil, dentre outros cursos coerentes com o curso de Línguas e Humanidades que estavam realizando na escola secundária, e, de certo modo, cursos tradicionalmente frequentados em sua maioria pelo gênero feminino predominante na amostra de estudo. Trata-se de *projetos futuros* relacionados à continuidade e ao prolongamento da *vida prática escolar* até o ensino superior em cursos afins à área que estavam no ensino secundário. Mais da metade dos jovens alunos manifestou a expectativa de casar, constituir família e ter filhos; trata-se de projetos de futuro relacionados à *vida prática cotidiana,* mais especificamente à intenção de constituir uma *vida familiar* própria no futuro. Menos da metade dos alunos fez referências a emprego e carreira de uma forma genérica sem especificar profissões: conseguir um bom emprego, "*ganhar o próprio dinheiro*" e tornar-se independente, constituem perspectivas de uma "*carreira brilhante de sucesso*". Entretanto, um pouco menos da metade da amostra manifestou intenções de realização futura em outras dimensões além dos interesses pragmáticos da vida prática *escolar*, *produtiva* e *familiar*. Esses jovens alunos têm como horizonte de expectativa viajar, fazer intercâmbios e conhecer novas culturas, países e cidades dentro e fora da Europa. Alguns poucos alunos manifestaram projetos relacionados à dimensão política e social da vida prática tais como voluntariado, "*combater a exclusão social*", participar do parlamento de jovens e entrar em um partido político. Um terço dos alunos expressou expectativas de futuro relacionadas à *dimensão estético-emocional* com ênfase na valorização da subjetividade, identidade e autorealização: o projeto futuro é investir na formação pessoal, tornar-se uma pessoa melhor e "*ser feliz*". Outro terço da amostra manifestou não saber ou não ter projetos futuros: não pensou sobre o assunto, não tem planos para o futuro, vive como se fosse o último dia, ou seja, jovens sem projetos futuros e ligados ao presente imediato. E por fim, alguns jovens expressaram um projeto de futuro mais pragmático e de curto prazo: concluir o curso secundário.

No que se refere ao caso brasileiro, mais da metade dos jovens alunos da amostra manifestaram em suas narrativas de vida que pretendem realizar curso superior em uma

faculdade ou universidade, com destaque para o curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, além de Engenharia Química, Engenharia Hidráulica; outros pretendem continuar estudos depois da graduação, realizando cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado "*fora do país*"; outros relataram o interesse em fazer cursos em áreas que desviam da atual direção vocacional, e apontam para outros campos de interesses tais como educação, línguas e gastronomia. Um pouco menos da metade dos jovens alunos fez referência a projetos de emprego, carreira e trabalho que remetem para os prognósticos da *vida prática produtiva* ou profissional, enfim, o *trabalho*. Nesse sentido, os projetos profissionais estão diretamente relacionados com os respectivos *itinerários formativos* perspectivados e revelam a dubiedade entre aqueles que desejam dar continuidade à formação atualmente realizada, e aqueles que fazem o ensino médio em um campo de formação específico, mas vislumbram outras áreas de interesses como tornar-se empreendedor, passar em um concurso público ou genericamente almejar uma "*boa carreira*". Um terço da amostra manifestou pragmaticamente projetos futuros de curto e médio prazo, tais como concluir o curso técnico, fazer intercâmbio estudantil e viajar para outros países; dois jovens pretendem "*comprar apartamento*" e adquirir a "*casa própria*" e outros perspectivam conhecer novas pessoas e outras culturas. Interessante constatar que não houve nenhuma menção a casar, ter filhos e constituir família, o que geralmente aparece associado ao desejo de comprar a "casa própria"; por outro lado, sua condição geracional provavelmente remeta esses projetos futuros de constituição familiar para um futuro distante, depois de percorrer todo percurso formativo idealizado. Nesse sentido, os projetos futuros dos jovens alunos brasileiros estão diretamente relacionados à continuidade e prolongamento do itinerário formativo educacional e profissional, ou seja, intrinsicamente enraizados nas expectativas de continuidade da *vida prática escolar* com vistas a uma inserção qualificada na *vida prática produtiva,* e do subsequente prolongamento da condição juvenil, como pré-condição necessária que adia a possibilidade de adentrar na sua própria *vida prática familiar* de um *adulto esperado* que possa "*orgulhar os pais*".

Em ambos os casos, o principal projeto de futuro consiste na continuidade e o prolongamento dos estudos com vistas à realização e conclusão de um curso superior relacionado às respectivas áreas dos cursos secundário e técnico realizados; outro ponto em comum são as projeções de emprego e carreira e de realização de viagens a outros países para conhecer novas culturas. Em relação às *diferenças*, identificamos no caso brasileiro a intenção manifestada por alguns jovens de continuidade e prolongamento dos estudos para além da graduação, perspectivando realizar curso de mestrado, doutorado e pós-doutorado; já em relação caso português, observamos algumas referências a projetos relacionados a trabalho

social e político, além de expectativas associadas à realização pessoal e subjetiva. Outra diferença diz respeito a projetos de constituição de uma *vida prática familiar própria,* ou seja, casar, ter filhos e constituir uma família, projeto familiar verificado no caso português e não identificado no caso brasileiro, apesar de algumas referências relacionadas a projetos de aquisição de apartamento e casa própria.

Todos esses exemplos de projetos futuros dos jovens alunos portugueses e brasileiros remetem à categoria vida prática produtiva*, o trabalho*. Em suma, os projetos futuros das jovens alunas e alunos, estão diretamente relacionados e parecem vislumbrar a reprodução, continuidade e possibilidade de ascensão social das atuais condições objetivas das respectivas vidas práticas escolar, produtiva e familiar, como partes orgânicas constitutivas da *vida prática cotidiana.* O projeto de futuro da maior parte dos jovens alunos brasileiros e portugueses é tornarem-se os *herdeiros,* o *adulto ideal*, o *cidadão consumidor*. Eis o futuro projetado pelas instituições socializadoras da vida prática cotidiana (família, escola, amigos), mediatizado *full time* pela propaganda, publicidade e *marketing* veiculados pela cultura de massa, e internalizado pelos jovens alunos de múltiplas formas objetivas e subjetivas, mais ou menos adequadas ao *projeto de vida pequeno burguês* preconizado pela sociedade capitalista em crise, mas que de uma forma ou de outra, quase todos buscam como ideal de felicidade.

Na instância de verificação da vida prática social, no entanto, esses ideais não correspondem ao fenômeno observável das múltiplas modalidades de transição da juventude para a vida adulta da sociedade contemporânea. Essas formas de transição para a vida adulta problematizam a delimitação das fronteiras temporais da juventude: imprecisão, indefinição e diversidade que nos impele a pensar não em juventude, mas sim em *juventudes* como uma *condição juvenil.* As determinações *geracional* e *classista,* além de *etnia, gênero* e *orientação sexual,* acabam por condicionar a constituição das múltiplas identidades juvenis e os respectivos projetos futuros de transição para a *vida adulta ideal* segundo determinada sociedade histórica.

5.1.2 Narrativas de vida como referência para a relação com o gosto musical dos jovens alunos

Pudemos constatar que os jovens brasileiros e portugueses *gostam de fazer* coisas diretamente relacionadas às dimensões *estéticas*, *emocionais* e *intersubjetivas* das culturas juvenis mediatizadas pela cultura de massa e que esse predomínio da dimensão estético-emocional na cultura primeira dos jovens alunos é que confere à operação da consciência

originária a marca de uma *interpretação estética do presente.* Nessa interpretação estética da vida prática presente a música ocupa o centro dos interesses dos jovens constitutivos das identidades juvenis. Do ponto de vista mais abrangente e abarcante da vida prática cotidiana, representada nas narrativas de vida, e que engloba vida prática familiar, escolar e juvenil, é justamente no enfoque desta última que foi possível afunilar em direção a uma delimitação mais específica da relevância da música da vida prática dos jovens, como um ponto de partida para uma metodologia do ensino de história a partir da canção popular.

Apresentamos na sequência, a síntese das respostas escritas na forma de *narrativas semiestruturadas* do instrumento de investigação *Gostos musicais* & *Aulas de história* acerca dos significados da música na vida prática cotidiana, os gostos musicais, e os conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da música em aulas de história, segundo a concepção dos jovens alunos brasileiros e portugueses.

5.1.2.1 Significados da música na vida prática dos jovens alunos

"**Qual o significado da música na sua vida prática?**" Apesar de uma previsível diferença nas incidências de proporcionalidades das amostras, os enunciados linguísticos das respostas escritas pelos jovens alunos que se referem aos significados, gostos e concepções de usos da música em aulas de história, foram *muito semelhantes* nos casos português e brasileiro. Pudemos verificar pela incidência de referências que *a música é muito importante, é parte fundamental e está muito presente na vida prática cotidiana dos jovens*, totalidade concreta que distingue, articula e sintetiza os espaços da experiência da vida prática familiar, escolar e juvenil.

A música é *muito importante* na vida prática cotidiana dos jovens alunos portugueses; eles gostam de ouvir música todos os dias, diariamente, e não passam um dia sem ouvir música: "*A verdade é que todos os dias ouço música e é indispensável não o fazer* [...].". A música se faz presente no "*cotidiano*" dos jovens alunos; os jovens ouvem música todos os dias o dia todo: "*Eu amo música, não viveria sem*"; A música constitui uma *parte fundamental* da vida prática dos jovens alunos brasileiros porque se faz presente no "*dia-a-dia*", constitui elemento essencial, significativo e indispensável para um melhor enfrentamento das carências de orientação da vida prática presente; enquanto fundamento existencial, a música faz parte, é constitutiva e dá significado à vida prática cotidiana.

A partir das respostas escritas pelos sujeitos da investigação, e da síntese entre as noções de *presente-presença* e *presente-dimensão temporal,* é plausível afirmar: a música se

faz presente no tempo presente da vida prática cotidiana dos jovens alunos brasileiros e portugueses. A presença real, concreta e totalizante da música no tempo diacrônico do "*quotidiano*" e no espaço sincrônico que ocupa "*todo lado*" e "*qualquer canto*", se objetiva por meio do processo de mediatização da música produzida pela indústria fonográfica cultural, e a subsequente veiculação das mercadorias musicais nos meios de comunicação de massa que condicionam - apesar da aparente liberdade de escolha - uma escuta aleatória, compulsória e inconsciente. Apesar da influência da cultura de massa na formação dos gostos musicais dos jovens alunos, não deixamos de pelo menos considerar, o refluxo assimétrico dos gostos, tendências e influência das culturas juvenis, enfim, o processo de *juvenilização* da sociedade e da própria cultura de massa. Segundo um jovem português, "*Todos os dias ouço música* (...) *a música está sempre presente na minha vida.* (...) *Penso que ninguém passa um dia sem ouvir música, ela está presente em qualquer canto*". Já um jovem brasileiro, em relação ao mesmo aspecto, atestou: "*A música faz parte do nosso dia-a-dia*".

O poder estético da música sobre o ser humano é apropriado pelo poder econômico, tecnológico e comercial da indústria cultural e transformado em um produto da cultura de massa, uma mercadoria musical destinada ao consumo simbólico do ouvinte, cuja função primeira é o prazer estético e a satisfação do público consumidor, e a finalidade última, o lucro da indústria cultural e a manutenção das relações de poder vigentes. A veiculação, divulgação e execução da música pelos meios de comunicação de massa, fazem com que a mercadoria estética seja disseminada "*em todo lado*". Os jovens alunos portugueses e brasileiros ouvem música em diversas situações, lugares e momentos; os jovens portugueses ao acordar e antes de dormir, em casa e com a família; no "comboio" indo para escola e ouvindo no seu "telemóvel"; na escola, na aula, no passeio e com os amigos, pelo rádio, televisão e outros aparelhos eletrônicos; a jovem aluna brasileira, por sua vez, acorda com a música da sua cantora predileta no seu despertador; no ônibus, provavelmente indo para a escola, pega na mochila o seu *Ipod* e com os fones de ouvido postos observa a paisagem estetizada pelo poder da música.

Traduzindo perspectivamente, a música está presente na totalidade concreta da vida prática cotidiana dos jovens alunos, constituída pela intersecção dos espaços da experiência da vida prática familiar, escolar e juvenil, além de outros espaços e entre lugares localizados nos vazios interinstitucionais onde os jovens estabelecem relações que constituem as suas identidades juvenis. Diversas referências feitas pelos alunos atestam a presença da música na vida prática juvenil: "*Tenho musicas no telemóvel e posso ouvir em todo o lado: no rádio, na televisão, etc, há sempre música*", afirmou o jovem português; já a aluna brasileira manifestou

as situações e momentos em que a música se faz presente em sua vida prática cotidiana: "*Eu começo o meu dia com a música, canta no meu despertador a Carla Bruni. No ônibus, buscar pelo Ipod já virou rotina.*".

A música mobiliza, evoca e expressa as subjacentes dimensões estética, cognitiva e política das múltiplas culturas juvenis. Essas três dimensões da *cultura comum*, enraízam-se na ancestralidade antropologicamente universal dos três modos da consciência humana: *sentimento, intelecto e vontade.* No caso da investigação, trata-se das dimensões estético-emocionais, cognitivo-racionais e político-identitárias da *cultura histórica primeira* dos jovens alunos*,* considerando a possibilidade da apropriação da música como fonte canção para a aprendizagem histórica. Nessa perspectiva, intelecto, sentimento e vontade, e seus respectivos princípios de *verdade*, *beleza* e *poder*, constituem um sistema de coordenadas que permite vislumbrar e explorar o campo das culturas juvenis e da subjacente *cultura histórica primeira* dos jovens alunos pesquisados. Para fins de análise, pretendemos distinguir artificialmente as três dimensões originárias e indissociáveis dessa *cultura juvenil primeira*, para depois subsumir na *interpretação histórica* que sintetiza as dimensões cognitiva, estética e política na constituição histórica de sentido.

Em relação à dimensão predominantemente estética-emocional mobilizada pela música, observamos no caso brasileiro uma incidência maior de enunciados relacionados aos *sentimentos* e *emoções* expressos, evocados e traduzidos pela música. Segundo alguns jovens brasileiros, a música permite a interiorização e o encontro com "eu" constitutivo da identidade juvenil; dependendo do gênero, ritmo e significado, a música tem o poder de evocar e mobilizar estados emocionais específicos associados à "*alegria*" e "*tristeza*", satisfação e frustração. A música consola, conforta e é um refúgio; a música ajuda a resolver problemas, traduzir sentimentos e expressar o que a palavra não é capaz de dizer; a música estetiza, modifica e anima um ambiente. No testemunho do jovem brasileiro: "*Escutar as minhas músicas é como entrar no meu mundo e me sentir bem. Cada estilo, cada letra tem um significado emocional e provoca um sentimento diferente*".

A música provoca um efeito de "*relaxamento*" diante das demandas, exigências e enfrentamentos da vida prática cotidiana, em seus constitutivos espaços da experiência da vida prática cotidiana. Relaxamento pressupõe a ação de distensão diante de uma pressão: a música representa o *princípio do prazer* necessário, compensatório e atenuador do *princípio da realidade*. Relaxar remete à ordem do corpo, do distensionamento das tensões, tendões e músculos, enfim, dos problemas do dia-a-dia, mas que acontece de forma indissociável das dimensões racional e emocional que intrínseca e substancialmente fundamentam a

intencionalidade subjetiva da ação humana. A dimensão estética e utópica da arte como forma de interpretação de si, dos outros e do mundo que vai além da facticidade das condições e circunstâncias da vida prática passada e presente, constitui uma *interpretação estética do presente* que busca transcender o princípio da realidade e do poder mediante a sua estetização, enfim, a *vontade de beleza da arte* reivindica um espaço próprio para atenuar as demandas, constrangimentos e tentativas de instrumentalização dos princípios da realidade e do poder. Nas palavras de um jovem português: "*a música ajuda-me a relaxar e me distrair e esquecer um pouco do quotidiano. Ela ajuda-me a libertar do stress do dia-a-dia*". Observemos a semelhança da resposta do jovem aluno brasileiro: "*A música está muito presente nos meus momentos de descanso, serve para relaxar e descontrair a tensão do cotidiano*". A música estetiza a vida cotidiana do dia-a-dia, transcende o princípio da realidade das vontades de verdade e poder da ciência e da política, e instaura o princípio do prazer da vontade de beleza da arte. A música configura uma "válvula de escape" da pressão das carências, necessidades e interesses da vida prática cotidiana dos jovens alunos.

A música faz parte da vida prática cotidiana dos jovens, e se faz presente nos respectivos espaços da experiência das práticas de entretenimento, lazer e diversão, constitutivos das múltiplas culturas e identidades juvenis, no duplo processo de socialização da juventude e juvenilização da sociedade. Segundo um jovem português, "[a música] *pode atuar como uma simples prática de lazer*". Os jovens brasileiros também destacaram esse caráter de entretenimento que constitui, em primeira instância, a função social primeira atribuída à música: "*Música é arte, é diversão e muitas vezes, solução*".

Os significados da música na vida prática cotidiana mobilizam a *imaginação* e suscitam a *inspiração* de alguns poucos jovens portugueses e brasileiros. No caso específico da categoria *imaginação*, ela nos remete à distinção feita entre a *imaginação artística* e *imaginação histórica* no capítulo teórico acerca da cultura histórica: diferente da imaginação artística que se afasta da experiência, a imaginação histórica nunca rompe o vínculo com a experiência histórica. A *imaginação construtiva artística* (inspiração) somente se transforma em *imaginação reconstrutiva histórica* (interpretação), quando mobiliza a imaginação a serviço da (re)construção da experiência humana concreta no tempo, fundamentada nas inferências das evidências disponíveis. Segundo um jovem português: *"E tal como a leitura,* [a música] *desenvolve a nossa imaginação, pois viajamos sem sair do lugar, abstraindo-nos da nossa realidade, que por vezes é boa e por outras é má*"; já para um jovem brasileiro: "*Músicas me levam para onde eu quiser ir*".

A audição, recepção e subjetivação da música mobilizam as dimensões *cognitiva*, *racional* e *experiencial* da cultura primeira dos jovens alunos portugueses e brasileiros e adentram o campo específico da cultura escolar. Segundo as narrativas semiestruturadas escritas pelos jovens alunos brasileiros, a música ajuda a "*pensar*", "*refletir*" e "*transmitir significados*"; a música é uma "*forma de ver o mundo*", em outras palavras, constitui uma interpretação estética de si, dos outros e do mundo original e legítima; a música é portadora de uma "*mensagem*" e suscita múltiplas interpretações dependendo do ponto de vista dos sujeitos que pensam e tratam sobre ela: "*E eu gosto muito de ouvir o que as pessoas pensam sobre qualquer coisa (do que trata a música) do ponto de vista delas*". No caso dos alunos portugueses, a música ajuda a *pensar*, *raciocinar*, *refletir* e a *tomar decisões* na vida prática diária; facilita os processos de escolarização e mobiliza a dimensão cognitiva da cultura primeira dos jovens, diretamente relacionada aos planos das ideias, pensamento e consciência: "*A música* (...) *ajuda-me imenso a pensar e a refletir sobre situações da vida diária*".

A música mobiliza os processos de rememoração, recordação e lembranças das experiências significativas do passado. A associação rememorativa entre determinadas músicas e situações específicas do passado é operacionalizada pela dimensão cognitiva, entretanto, esse processo de significação é substancialmente mediado por aspectos afetivos, emocionais e identitários. No ponto de vista do jovem brasileiro: "*A música é uma espécie de lembrança, quando a gente ouve uma música e lembra de alguém, de um lugar, uma época, um momento*"; no ângulo de visão do jovem português: "[a música] *significa recordações, histórias, pessoas e sentimentos.*".

A música se faz presente, ajuda e facilita a *vida prática escolar.* Um jovem aluno português adentrou antecipadamente no campo da *cultura histórica primeira,* ao identificar "*músicas históricas*" como fonte de inspiração para os trabalhos da cultura escolar. Segundo os alguns jovens brasileiros e portugueses, a música constitui uma poderosa "*via de comunicação*", um "*meio de comunicação*" que ajuda os jovens alunos a encarar e esquecer os problemas e vicissitudes das situações da vida prática do "*dia-a-dia*"; a música se faz presente, contribui e facilita os processos de escolarização: *"Quando estou a fazer um trabalho para a escola, tenho que estar a ouvir música, porque assim fico mais concentrada*", respondeu a jovem aluna portuguesa.

A música mobilizou a *dimensão política-pragmática* da cultura primeira de um terço das amostras tanto do caso brasileiro quanto o português; neste tópico específico, até a incidência de proporcionalidades foi *semelhante*, o que nos permite inferir de que se trata da dimensão da cultura primeira dos jovens alunos menos evidenciada, portanto, menos

mobilizada pelos significados da música na vida prática. Na perspectiva da investigação, essa dimensão está associada à operação de sentido da *orientação política do futuro* que constitui a intersubjetividade resultante das inter-relações entre identidade e alteridade nos processos de socialização e individualização da juventude. A dimensão política dos significados da música na vida prática cotidiana dos jovens alunos nos remete à categoria histórica epistemológica ponto de chegada da *identidade histórica,* que significa interpretação recíproca de sujeitos em interação social. Identificação significa que algo tem a ver, diz respeito, interessa, motiva, move e comove o sujeito que se identifica: "*A música ajuda-me a transportar-me para dentro do meu próprio ser e a conhecer-me melhor e a ter maior capacidade de argumentação* (...) *a música é uma parte de mim, pois ouço músicas que de algum modo se identificam comigo*", argumentou uma jovem portuguesa. Um aluno brasileiro antecipou a transição da vida prática cotidiana para o campo específico da *cultura histórica primeira* da estratégia investigativa*,* ao identificar a música como forma de protesto político estabelecendo relações entre passado e presente: "(...) *algumas décadas atrás se usava a música como forma de expor a indignação social com a Ditadura Militar. Esta forma se segue até hoje para expressar os problemas sociais e mundiais*".

Conforme ressalva feita, separamos e categorizamos artificialmente, as dimensões estética, cognitiva e política dos enunciados linguísticos dos jovens alunos acerca dos significados da música na vida prática cotidiana. As *narrativas semiestruturadas* foram desconstruídas e fragmentadas em função das categorias de análise e do processo de codificação dos enunciados escritos pelos jovens alunos. Todavia, na instância de verificação da totalidade concreta da vida prática e a subsequente subjetivação de uma estrutura narrativa, as dimensões cognitiva, estética e política dos significados da música na vida dos jovens manifestam-se objetivamente de forma mesclada na unidade discursiva das *narrativas semiestruturadas*. Na perspectiva da investigação, as três dimensões da cultura histórica, portanto, da consciência histórica, são igualmente originárias e não podem ser subsumidas umas as outras, pois são partes constitutivas de um complexo de complexos, de uma totalidade abstrata e concreta que tece a teia da constituição científica, artística e política de sentido histórico para a orientação da vida prática atual. Em síntese, e aqui interpretação histórica significa uma articulação que subsume e resume, podemos concluir que **a música mobiliza as dimensões estética, cognitiva e política da cultura primeira enraizada na vida prática cotidiana dos jovens alunos brasileiros e portugueses**. Sentimento, intelecto e vontade; linguagem, consciência e existência; as palavras, as ideias e as coisas*,* na perspectiva da investigação, as dimensões *estética, cognitiva* e *política* constituem as três dimensões

ancestrais da cultura humana, empiricamente verificáveis nas narrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses acerca dos significados da música na sua vida prática, pois, segundo eles, é possível "*expressar suas vontades, sentimentos ou ideias escrevendo uma música*", diz o jovem brasileiro; "*a música transmite-nos imensas ideias, estados de espírito, emoções*", confirma o aluno português.

5.1.3 Preferências musicais de jovens alunos

"**Quais são os seus gostos musicais: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas?**". Esta pergunta teve a intenção de investigar os gostos musicais dos jovens alunos como ponto de partida significativo para a aprendizagem histórica a partir da canção popular. Intencionou também comprovar empiricamente na pesquisa qualitativa, o pressuposto de que, para os jovens alunos portugueses e brasileiros, "música" refere-se especificamente à forma "canção", ou seja, letra e música mediatizada, *canção popular fonográfica*. Nessa linha de raciocínio, o tópico nos remete à reflexão teórica sobre *a influência da cultura de massa da indústria cultural na formação dos gostos musicais dos jovens* e na subjacente constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis, e no refluxo assimétrico, aleatório e espontâneo da influência dos gostos musicais e das culturas juvenis sobre a cultura de massa da indústria fonográfica cultural.

Os dados e informações obtidos na categorização das fontes narrativas corroboram os resultados de estudos anteriores: **o gênero de canção popular de maior preferência dos jovens alunos investigados com média de idade em torno dos dezessete anos é o rock**; seguido dos gêneros *pop*, *reggae*, *rap, hip-hop*, gêneros tradicionalmente associados à canção popular anglo-americana; além das apropriações criativas desses gêneros estrangeiros pelas releituras de cantores, compositores e grupos nacionais, e dos gêneros ligados às raízes culturais originárias dos respectivos países, tais como o fado no caso da música portuguesa, e o pagode, sertanejo e a MPB, no caso brasileiro. O gênero preferido dos jovens alunos brasileiros e portugueses pode nos remeter à reflexão sobre o *rock* realizada no capítulo teórico relacionado à *canção popular*. Na perspectiva da investigação, o rock, assim como os demais gêneros e estilos referenciados, constituem gêneros de canção popular que os jovens alunos do ensino médio mais se identificam, gostam e ouvem. Portanto, podem constituir um ponto de partida significativo para processos de ensino e aprendizagem histórica a partir da canção popular.

Dentre as preferências de gêneros musicais dos jovens alunos portugueses e brasileiros, verificamos um predomínio da *música estrangeira de tradição anglo-americana*, produto da cultura de massa veiculada pelos meios de comunicação monopolizados pela indústria cultural em sua ramificação da indústria fonográfica. Perspectivamos no quadro teórico e evidenciamos empiricamente nas preferências de gêneros musicais, cantores e grupos dos jovens portugueses e brasileiros, que as corporações transnacionais do disco instaladas nos países periféricos no processo de globalização econômica e cultural, ao mesmo tempo em que veiculam os produtos musicais das matrizes metropolitanas localizadas predominantemente nos Estados Unidos e Europa, se apropriam da criação e produção musical local para satisfazer segmentos do mercado fonográfico que se identificam com a música de tradição regional e nacional, ou dos gêneros musicais de tradição anglo-americana que são apropriados e traduzidos em formas de versões nacionais, pelos compositores, cantores, grupos e bandas do país em questão. Grosso modo, a música nacional apropriada pela indústria fonográfica transnacional representa aproximadamente entre trinta e quarenta por cento da fatia do mercado e das correspondentes porcentagens de vendas; variação que depende da "força" da música do país em questão. No caso do Brasil, e da subjacente tradição da música brasileira, podemos verificar em meio ao predomínio dos gêneros musicais anglo-americanos, a presença de uma música ligada às raízes da originária cultura brasileira, mesmo que influenciada por dicções da música estrangeira que são constitutivas da híbrida, mestiça e multicultural música popular brasileira, representada por gêneros musicais tais como o sertanejo, pagode, MPB, samba e bossa nova. Destaque para a atualização, modernização e juvenilização do gênero que foi rotulado pela indústria fonográfica como *sertanejo universitário*, gênero de canção urbana que deriva das raízes da tradicional música caipira oriunda do meio rural - objeto do trabalho de Edílson Chaves abordado na revisão de literatura. Processo semelhante acontece com o pagode em relação ao "samba de raiz", em uma apropriação que atenua a tematização rítmica e sincopada do samba para valorizar a passionalização melódica e romântica do sertanejo. Ressaltamos também as referências ao gênero MPB, o que representa vinte por cento da amostra, e que nos remete à presença predominante da MPB nos livros didáticos de história do último ano do ensino fundamental analisados por Chaves, mas que segundo as investigações realizadas, não constitui o gênero musical de preferências dos jovens adolescentes pesquisados. No caso português, correlata reflexão aplica-se às situações da música portuguesa, sobretudo, no que diz respeito ao gênero cancional diretamente relacionado à identidade portuguesa, o fado, que foi evidenciado nos gostos musicais dos jovens alunos.

Na concepção dos jovens alunos brasileiros e portugueses, música quer dizer predominantemente, mas não exclusivamente, *canção popular*; os jovens manifestaram gostos musicais relacionados a gêneros que não estão necessariamente associados à *forma* da canção popular, tais como os referenciados "*jazz*", "*música clássica*", "*ópera*", "*música eletrônica*" e "*dance*". Com base no pressuposto de partir dos gostos musicais dos alunos para uma aprendizagem histórica significativa, e diante da verificação da presença de gêneros de *música instrumental* nos gostos musicais dos jovens alunos portugueses e brasileiros, afirmamos que, em primeira instância, **a música instrumental também pode ser usada em uma aula de história**. Todavia, na perspectiva da investigação, sugerimos como ponto de partida introduzir o trabalho com música na aula de história, a partir da canção popular fonográfica apropriada como fonte histórica, ou seja, *fonte canção*: letra e música mediatizada que tematiza "história".

Tão significativa quanto à presença da música na vida prática dos jovens alunos, relevante é a presença mediatizada das estrelas da música *pop* internacional, na subjetivação das múltiplas culturas e identidades juvenis. Analisando os dados empíricos extraídos das fontes narrativas podemos verificar o predomínio desses *astros da música pop,* da atualidade e de outras épocas, que permanecem pela veiculação, reiteração e estandartização da *música de sucesso,* como se isso fosse um simples resultado do gosto, escolha e desejo do público ouvinte.

Os jovens brasileiros e portugueses "curtem" os ídolos, ícones e astros da música *pop* internacional (predominantemente norte-americanos e europeus) da atualidade e das últimas cinco décadas, constantemente veiculados, atualizados e reiterados pela cultura de massa da indústria cultural. Nomes como Adele, Cold Play, Rihana, Beatles, foram referenciados em ambos os caso, mas em linhas gerais, artistas como Beyonce, Bob Marley, Amy Wine House, Oasis, Pink Floyd foram referenciados por uns, mas provavelmente podem constituir também os gostos musicais dos outros. Observamos também a segmentação do mercado fonográfico voltado para os cantores, compositores e grupos "nacionais" que se reflete nas preferências musicais dos jovens alunos; no caso português identificamos os nomes dos Chutos e Pontapés, João Pedro Pais, Marisa, Rui Veloso, Dealema e The Gift, ligados aos gêneros do *rock, pop, rap, hip-hop* e música popular portuguesa; no caso brasileiro verificamos referências à banda de *rock nacional,* Legião Urbana, e as cantoras de *rock* e MPB*,* Pitty e Maria Gadu.

5.1.4 Jovens alunos e a relevância da música para a aula de História

"**Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?**". Trata-se da terceira e última pergunta desdobrada em cinco questões acerca dos *gostos musicais & atividade histórica*. Na perspectiva focada na aprendizagem do aluno, as quatro questões fundamentais da didática da história foram adequadas à especificidade e complexidade dos usos da música em aulas de história e formuladas aos sujeitos da pesquisa. Se não se sabe o que procura não se saberá identificá-lo quando o encontrar: é indispensável partir das respostas elaboradas pelos jovens alunos às questões didáticas formuladas, entretanto, somente formatar e apresentar essas respostas nos parece insuficiente: é preciso formatar também respostas teóricas a tais perguntas para servir de ponto de partida e parâmetro de referência na análise e interpretação das respostas escritas pelos jovens alunos.

Na perspectiva da investigação acerca da aprendizagem histórica a partir da canção popular, adotamos como ponto de partida os seguintes pressupostos prospectivos:

1. *O que ensinar,* ou seja, o "conteúdo" consiste nos conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas, categorias históricas gerais e outras temáticas inferidas, expressas e comunicadas nas letras e músicas das canções apropriadas, selecionadas e escolhidas;

2. O *como ensinar*, ou seja, a *metodologia do ensino de história* consiste nos processos de ensino e aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas, falas e escrituras de protonarrativas da canção, em suma, aprendizagem histórica a partir da leitura histórica da canção, ou seja, *interpretação histórica da canção*;

3. O *"por que*", ou seja, a justificativa, significado e relevância do uso da canção no ensino e aprendizagem histórica, fundamentam-se na premissa epistemológica de que *a canção popular pode ser apropriada como fonte histórica* para a aprendizagem histórica de jovens alunos;

4. O "*para que",* ou seja, a finalidade do uso da música em aulas de história coincide com a finalidade última do ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica: a constituição, formação e progressão da consciência histórica e a subjacente consolidação da identidade histórica juvenil de alunos do ensino médio.

5. Relacionando à perspectiva ruseniana das três dimensões da aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica, o "conteúdo" é a *experiência histórica do passado*; a "metodologia" é a *interpretação histórica do presente*; a "justificativa" e "finalidade" são as carências e funções de orientação temporal da vida prática atual, com vistas à *orientação histórica do futuro*, por fim, o "valor" é a constituição, estabilização e consolidação da *identidade histórica juvenil*.

À luz dessas respostas teóricas antecipadas como ponto de partida e perspectivadas como ponto de chegada dos processos de ensino e aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas, falas e escrituras de *protonarrativas da canção,* com vistas à progressão em direção à escritura de *narrativas históricas da canção*, é que analisamos as respostas dos jovens alunos portugueses e brasileiros às perguntas históricas formuladas.

5.1.4.1 A música pode ser usada em aulas de História? Que músicas podem ser usadas em aulas de História?

A ampla maioria da amostra de jovens alunos portugueses e brasileiros respondeu que *sim*, **a música pode e deve ser usada em aulas de história**: um aluno português achou "*muito interessante essa ideia"*; outros afirmaram com uma certeza insegura, "*claro que sim*", e outros com uma incerteza segura, "*de certa forma sim"*; um jovem aluno brasileiro questionou-se positivamente: "*Por que não?"*.

"**Que músicas?**": segundo a concepção dos jovens alunos portugueses, a música a ser usada em aulas de história deve estar relacionada, fazer referência e se adequar ao desenvolvimento da *matéria*, *temática* ou *conteúdo histórico* desenvolvido nas aulas e quase sempre estabelecido pelo professor de história em relação ao currículo disciplinar de referência. Alguns alunos se afastaram um pouco da normatização do currículo de história a ser desenvolvido, no sentido de uma ampliação de horizontes de perspectivas tais como aprender "*nossa história*" e procurar conhecer sobre a época histórica de emergência da música (*"músicas da época histórica*") e os tempos históricos retratados em "*músicas com história*" diretamente vinculadas à crítica e interpretação da vida prática atual. Cinco jovens fizeram referências ao uso de músicas relacionadas a *hinos nacionais*, *marchas militares*, *guerras* e *revoluções*, provavelmente por influência do trabalho realizado anteriormente pela professora regente. A apropriação da canção popular como fonte histórica depende do que se

queira fazer na prática, do conceito histórico ou categoria histórica delimitados, dos métodos de ensino que se pretenda utilizar, e das finalidades almejadas. Na perspectiva da investigação, a *fonte canção* pode ser trabalhada não apenas quando se "*encaixa*" no desenvolvimento do conteúdo curricular, mas como um ponto de partida e de chegada para aprendizagens históricas significativas do ponto de vista do aluno: "*todas as músicas podem servir desde que transmitam algum conhecimento sobre a história*". Apenas um aluno fez referência ao uso da música a partir do gosto musical dos jovens com vista ao aumento da motivação e interesse, concepção do ponto de vista da investigação que naquele momento da escrita era antecipada pelo aluno que vislumbrou a possibilidade de aprendizagem histórica a partir da canção popular e dos gostos musicais dos jovens: "*No entanto acho bem os alunos mostrarem algumas músicas com vista a aumentar a sua motivação e desempenho*".

Em relação à mesma pergunta, "**Que músicas?",** mais da metade da amostra de jovens alunos brasileiros expressou em suas respostas que a música a ser usada em aulas de história deve fazer referência, retratar e estar relacionada à "*história*". Espontaneamente os jovens alunos brasileiros anteciparam-se à investigação e indicaram músicas que, nas suas opiniões, podem ser usadas em aulas de história; destaque para *Índios*, mais uma canção da Legião Urbana, a terceira que emergiu no caso brasileiro e que foi apropriada em outra ocasião por alunos estagiários do curso de Licenciatura em História e seus respectivos jovens alunos do ensino médio de uma escola de Curitiba no estudo piloto *Aprendi a pensar que música também é história*; outra canção indicada nesse instrumento, *Civil War* da banda norte-americana *Guns and Roses,* foi uma das canções escolhidas e defendidas por uma dupla de jovens alunos na subsequente *aula-audição.* Alguns alunos inferiram *conceitos históricos substantivos* a partir destas canções, tais como Descobrimento do Brasil, Segunda Guerra Mundial e Ditadura Militar. Um terço da amostra dos alunos estabeleceu relações entre "história *da* música", ou seja, a *música da época* e o seu respectivo contexto histórico de emergência e recepção, e a "história *na* música", ou seja, músicas que tematizam ou remetem a *acontecimentos históricos*, portanto, processos concretos humanos ocorridos na sucessão do tempo. Alguns jovens alunos argumentaram que a música a ser usada em aulas de história deve estar relacionada e se adequar ao desenvolvimento do "*tema*", "*conteúdo*" ou "*época*" que esteja sendo lecionado pelo professor de história, manifestando uma concepção de ensino atrelada ao currículo disciplinar delimitado geralmente pelo professor e pela escola: "*Sim, pode ser usada para trazer uma noção da época a ser estudada músicas escritas nela ou que fale nela, como Índios que fala do descobrimento do Brasil*". Alguns jovens alunos responderam que "*qualquer tipo de música*" pode ser usado em aulas de história desde que

ajude no entendimento do conteúdo histórico que está sendo lecionado. E por fim, alguns alunos não souberam responder a pergunta em função dos "*diferentes gêneros*" e da "*diversidade de gostos*", outros não responderam e somente um jovem aluno antecipou-se à investigação e sugeriu levar em conta os gostos musicais dos alunos.

5.1.4.2 Por que a música pode ser usada em aulas de História?

Em relação à pergunta "Por quê?" usar a música em aulas de história, um pouco menos da metade dos jovens alunos portugueses justificaram a relevância de tal uso argumentando que a música desperta o *interesse*, a *atenção* e a *motivação* tornando as aulas mais *divertidas*, *descontraídas*, e *dinâmicas*; um pouco menos de um terço da amostra não respondeu de forma objetiva e identificável a questão. Em ordem decrescente de incidência de referências, a música pode e deve ser usada em aulas de história porque configura um "*método de ensino e aprendizagem*" inovador que se apropria da música para facilitar a aprendizagem histórica.

A música desperta o *interesse*, mobiliza a *atenção* e aumenta a *motivação,* pois os jovens passam "*a maior parte do tempo a ouvir música*". Partindo do pressuposto de que **só interessa o que motiva, e só motiva o que interessa**, analisamos e procuramos interpretar os enunciados linguísticos da consciência histórica originária dos jovens alunos portugueses: "*seria uma boa maneira de cativar alguns alunos para a história, pois a história pode ser uma disciplina muito entediante para alguns, mas se esta envolvesse a musica talvez cativasse mais*." A música facilita a aprendizagem histórica, segundo alguns jovens, pois faz parte do universo dos sujeitos escolares, desperta o interesse e a motivação, favorece a interação entre os jovens alunos, ajuda a compreender e amplia o conhecimento da "*matéria*", além de melhorar o desempenho das notas nas avaliações: "*a música ia facilitar a aprendizagem, mas também trazer o interesse dos alunos*".

Segundo as fontes narrativas escritas pelos jovens portugueses, música configura um "*método de aprendizagem*", uma forma de mudar, inovar e tornar as aulas de história mais instigantes, e a "*música histórica*", pode facilitar a compreensão e "*interiorização*" da matéria e possibilitar o aumento da cultura em geral. Apesar das interessantes perspectivas metodológicas propostas pelos alunos, podemos observar que a música é meramente concebida como um recurso, um meio, um pretexto para o conteúdo histórico do currículo disciplinar a ser desenvolvido pelo professor de história: "[a música] *é um método e/ou uma*

tática de ensino, facilita a interiorização por parte dos alunos, da matéria e ajuda na compreensão para além de aumentar a cultura geral".

Apenas três jovens alunas justificaram o uso da música na aula de história porque ela pode ser apropriada como ***fonte histórica***: "*quase todas as músicas contam uma história*" e constituem um "*material de exploração*"; a música é um "*veículo de informação*" que fornece "*dados, informações e indicadores*" sobre a conjuntura econômica, social, política e cultural de um determinado "povo" situado no tempo e no espaço; e por fim, as "*letras*" das músicas, ou seja, a canção popular pode expressar e remeter a determinados "*fatos históricos*" nem sempre compreensíveis por parte dos jovens alunos: "*visto que a música funciona muitas vezes, para não dizer sempre, como um veículo de informação* [...]. Segundo alguns jovens portugueses, o uso da música em aulas de história aumenta a cultura, mobiliza *atenção* e *concentração*, e torna as aulas "*mais leves*". E por fim, uma aluna portuguesa em especial, manifestou uma concepção fundamentada em uma tripla abordagem histórica da canção que ressalta tais aspectos cognitivos: a historicidade das condições de criação e produção fonográfica da canção; a temática histórica expressa na forma e conteúdo da letra e música da canção; e os significados, efeitos e funções da canção na vida prática cultural da qual emergiu e foi recepcionada pelos seus destinatários, em suma, a história *da* música, a história *na* música e a música *na história,* perspectiva que se alinha com a proposta de leitura histórica da canção desenvolvida no mestrado em literatura: "*Cada música é composta, cantada e ouvida num determinado tempo histórico. Essa mesma música irá refletir ideias/ideais desse mesmo tempo histórico e a forma como o público reage a essa música tem também de ser entendida no seu contexto histórico.*".

Em relação à mesma pergunta, "**Por que**" usar a música em aulas de história, no caso brasileiro um terço da amostra respondeu que a música pode ser usada porque torna as aulas mais *divertidas, descontraídas* e *dinâmicas*; segundo as narrativas semiestruturadas escritas pelos jovens alunos, a música desperta o *interesse,* a *concentração* e a *atenção* dos jovens alunos. Podemos perceber o predomínio de uma concepção original da música, ou seja, enquanto artefato estético ligado ao *entretenimento, lazer e diversão* que mobiliza as dimensões estéticas e cognitivas da consciência histórica primeira dos jovens alunos credenciando assim a música a ser usado em aulas de história. Em suma, a música pode ser usada "*porque torna a aula de história mais divertida e descontraída*". Apenas três jovens alunos procuraram estabelecer relações entre música e história argumentando que as músicas "*falam*" e "*contam*" um pouco da "*nossa história*"; a música pode ser usada em aulas de história porque "*assim pode acontecer uma aula diferente*", por "*meios diferentes*", que

transcendam a ultrapassada, superada, mas ainda predominante concepção de ensino de história calcada em "*decorar datas quase que obrigatoriamente*". Segundo as fontes narrativas brasileiras, a música pode ser usada em aulas de história: "*Porque seria interessante, ao escutar uma determinada musica ter um trecho da história do Brasil*".

Em relação ao "**Por que**" dos usos da música em aulas de história, em síntese, observamos uma leve distinção entre as justificativas apresentadas pelos jovens alunos portugueses e brasileiros. Os jovens alunos portugueses, provavelmente em função dos resultados do trabalho com música realizado pela professora regente da turma, fizeram mais referências à dimensão cognitiva da música em uma concepção que a apropria enquanto *recurso didático*, pois a música desperta o *interesse, atenção* e *motivação* e pode configurar um "*método de ensino e aprendizagem*" inovador do ponto de vista dos alunos; entretanto, em menor proporção, também destacaram a dimensão estética da música que torna as aulas mais *descontraídas* e *divertidas,* pois "*jovem gosta de música*". Já os jovens alunos brasileiros, provavelmente em função e a partir da sua *cultura histórica escolar primeira*, fizeram mais referências à dimensão estética da música em uma concepção que inicialmente a apropria enquanto *artefato estético* que é capaz de tornar as aulas mais *divertidas, descontraídas* e *dinâmicas,* através de "*meios*" e "*aulas diferentes*"; entretanto, em menor proporção, destacaram também as suas potencialidades cognitivas que facilitam a aprendizagem e são capazes de despertar o *interesse, concentração* e *atenção*. E por fim, alguns alunos brasileiros não souberam responder a pergunta em função dos "*diferentes gêneros*" e da "*diversidade de gostos*", outros não responderam e somente um jovem aluno antecipou-se à investigação e sugeriu levar em conta os gostos musicais dos alunos.

5.1.4.3 Para que a música pode ser usada em aulas de História?

Em relação à pergunta "**Para que**" usar a música em aulas de história, dez alunos portugueses não responderam a questão; um pouco menos da metade da amostra escreveram que a finalidade dos usos da música em aulas de história, é a ampliação do *conhecimento histórico* e da *cultura* em geral; um terço relacionou o "para que" usar música em aulas de história, com termos e expressões que identificamos como categorias epistemológicas específicas da história; seis alunos afirmaram que a música ajuda a despertar o *interesse, atenção e motivação*, tornando as aulas mais *divertidas, descontraídas e dinâmicas*; e apenas dois alunos constataram o caráter inovador das abordagens do uso da música no ensino e aprendizagem histórica.

Segundo as respostas escritas, a música deve ser usada nas aulas de história para ampliação dos conteúdos experienciais do conhecimento histórico; "ela" serve como um apoio para aprender e compreender "*História situada no espaço e no tempo*", em suma, a finalidade do uso da música em aulas de história é a aprendizagem histórica, o que coincide parcialmente com o ponto de vista da investigação: "*para aprendermos, neste caso História*". O uso da música em aulas de história possibilita a ampliação e alargamento da "*cultura geral*" e do conhecimento de "*outros povos*". Alguns jovens alunos portugueses fizeram referências a termos e expressões que nomeamos na investigação como *categorias históricas epistemológicas* específicas da ciência especializada da história, tais como, *empatia histórica, fonte histórica* e *interpretação histórica.* A música na aula de história tem a finalidade de transmitir "*alguns sentimentos acerca da época*" que possibilitem uma melhor compreensão do período histórico ensinado; a partir da audição da música e leitura da letra da música os alunos podem imaginar e compreender o que as pessoas sentiam no período, pois a música enquanto fonte histórica tem a finalidade de expressar uma determinada época histórica. Toda essa reflexão nos remete em especial à categoria epistemológica *empatia histórica* processada no capítulo de revisão de literatura a partir do constructo de Brodbeck (2009). Em suma, *empatia histórica* é a competência de interpretação cognitiva, emocional e argumentativa das intencionalidades subjetivas da ação concreta de sujeitos históricos do passado e do presente. Na concepção de Barca (2005), *empatia histórica,* entendida como competência que procura compreender o "nós" e os "outros", nos precipita a desembocar na perspectiva ruseniana de identidade histórica: *interpretação recíproca de sujeitos em interação social como chance de reconhecimento da singularidade de si mesmo na alteridade do outro através da abertura à participação de todos por meio do argumento comunicacional, racional e consensual*. Por fim, tudo acaba por desaguar o rio do pensamento no mar da interpretação da experiência humana no tempo: "[a música] *podia fazer com que os alunos compreendessem o que as pessoas sentiam na época devido a todos acontecimentos que aconteciam*". Um quinto da amostra de alunos escreveu que a música serve para despertar o *interesse*, mobilizar a *atenção* e aumentar a *motivação* dos jovens alunos; a finalidade é tornar as aulas de história mais *chamativas, divertidas* e *descontraídas*, através de novas abordagens, modos e formas de interpretação dos conteúdos históricos.

Aqui se faz necessária uma comparação pontual entre as respostas dos alunos ao "por que" e o "para que" usar a música em aulas de história, pois elas tendem a confundirem-se e desse modo a repetirem-se as mesmas respostas em perguntas diferentes. Cotejando as respostas das *justificativas* e *finalidades* do uso da música em aulas de história no caso

português, podemos verificar que as mesmas são relativamente semelhantes, com exceção de uma inversão no número de incidência de referências e alguns desvios significativos da regularidade. Por influência da cultura histórica escolar, a música é concebida como um *recurso didático*, um veículo de transporte, uma "via de comunicação" para despertar o interesse, a atenção e a motivação dos jovens alunos pelo conteúdo histórico a ser desenvolvido. Em outras palavras, a dimensão estética da música é reduzida, subsumida e instrumentalizada pela dimensão cognitiva e política do currículo histórico escolar, e dessa forma, destituída da sua função originária e específica na constituição histórica de sentido. Concepção duplamente equivocada, pois na verdade o que desperta uma motivação inicial e momentânea que logo se arrefece quando não bem encaminhada pelo professor, é o gosto, interesse e identificação do jovem com a música em si, enquanto elemento significativo na constituição das múltiplas identidades juvenis.

O que distingue a justificativa da finalidade dos usos da música em aulas de história, segundo o ponto de vista dos alunos? Não constitui tarefa simples a resposta a essa pergunta e elas, justificativas e finalidades, tendem inicialmente a se confundirem-se nas respostas dos jovens alunos. Nessa linha de raciocínio, aprendemos "história" *porque* temos carências de orientação no tempo e aprendemos história *para* nos orientarmos no tempo. De fato, do ponto de vista dos jovens alunos, as fronteiras entre o "por que" e o "para que" não são de fácil demarcação, entretanto, já delimitamos a distinção no nosso campo teórico e empírico: a música pode ser usada em aulas de história porque pode ser apropriada como fonte histórica cuja finalidade é a formação da consciência histórica de jovens alunos. Apesar de poucos alunos fazerem referências a estes pressupostos epistemológicos da investigação, eles foram evidenciados à sua maneira nos enunciados linguísticos das *narrativas semiestruturadas* escritas pelos jovens alunos portugueses: alguns jovens justificaram o uso da música porque ela constitui uma *fonte histórica,* e outros afirmaram que a finalidade da música em aulas de história é desenvolver a competência da *interpretação histórica*: "*penso que é um bom exercício que permite o desenvolvimento de capacidades intelectuais porque exige esse esforço de interpretar a mensagem*".

Em relação à mesma pergunta do "**Para que**" usar música em aulas de história, no caso brasileiro quase a metade da amostra não respondeu a questão. Um quinto da amostra respondeu que a música serve para tornar as aulas mais *interessantes, divertidas* e *dinâmicas* o que nos remete à dimensão estética da música; outro quinto respondeu que a finalidade da música é *facilitar a aprendizagem, a memorização* e a *rememoração* de um determinado

assunto, o que nos reporta à dimensão cognitiva da mesma. Apenas três alunos procuraram estabelecer relações entre música e história ao vislumbrarem a música em seus elementos constitutivos de "*letra*" e "*melodia*" como um meio para introduzir "*acontecimentos históricos*" ou uma "*época a ser estudada*", ou seja, em uma concepção de música enquanto recurso didático, como um mero veículo estético instrumentalizado que conduz o jovem aprendiz à presença das dimensões cognitiva e política do conteúdo histórico curricularizado: "*Para ajudar na introdução de acontecimentos históricos envolvendo e estudando a letra, a melodia e a história*".

Podemos observar o predomínio de uma concepção de uso da música diretamente associada ao seu caráter lúdico de *entretenimento, lazer e diversão*, aliás, trata-se da função original da música, provocar o prazer estético, efeito esse que é apropriado e mediatizado pela indústria fonográfica para torná-lo em um produto simbólico da cultura de massa constitutiva das múltiplas culturas juvenis. Como vimos, a música está diretamente relacionada às atividades, práticas simbólicas e áreas de interesse do entretenimento, diversão e lazer, em suma, a música está diretamente relacionada às dimensões estética, emocional e identitária da consciência histórica primeira dos jovens alunos. Nesse sentido, a música pode ser usada em aulas de história *porque* torna as aulas mais *interessantes porque* mais divertidas, descontraídas, e atraentes. Ou seja, a diversão, descontração e dinâmica tornam-se um fim em si mesmo: a música interessa porque jovem gosta de música, logo, a música é capaz de despertar o interesse, atenção e motivação dos jovens alunos para o conteúdo escolar.

Despertar o interesse e a motivação em aprender história é indispensável como ponto de partida, porém, insuficiente do ponto de vista de uma *cultura histórica escolar* mais *elaborada.* Nessa concepção espontânea da cultura histórica primeira dos jovens alunos brasileiros, a música não é concebida nem como um *recurso didático*, cuja função é constituir um meio de transporte estético para conduzir o aluno até o conteúdo histórico a ser desenvolvido. Nesse caso específico, a dimensão estética torna-se um fim em si mesma e instrumentaliza ou exclui as dimensões cognitivas e políticas, correndo o perigo de efetivar-se uma *estetização do histórico* ou uma *juvenilização da cultura histórica escolar,* ou seja, a finalidade da aula de história seria interessar, divertir, descontrair, enfim, agradar e satisfazer o aluno através de uma "aula diferente" a partir dos usos da música. No caso brasileiro, a música não é vislumbrada como no caso português enquanto um recurso didático que instrumentaliza a dimensão estética da música para servir como mero veículo que conduz até a dimensão cognitiva e política do conteúdo histórico do currículo disciplinar de história.

Nesse caso em questão, a música mantém a sua função original enquanto artefato estético da cultura de massa da indústria fonográfica destinado às atividades de entretenimento, lazer e diversão e cuja finalidade é gerar o *prazer estético-emocional*. Em síntese, a música pode ser usada em aulas de história *porque* (justificativa) constitui um artefato estético muito significativo na vida prática dos jovens, e a sua *finalidade* (para que) é despertar o interesse dos jovens alunos pelo ensino de história tornando-o mais divertido, descontraído e dinâmico.

Cotejando as respostas acerca das *justificativas* e *finalidades* do uso da música em aulas de história, assim como ocorreu no caso português, verificamos que as respostas escritas pelos jovens alunos referentes ao "por que" e o "para que" dos usos da música em aulas de história, são relativamente semelhantes, com uma pequena variação nos números de incidência. Destacamos o número crescente de alunos que não responderam as questões sobre as justificativas e finalidades do uso da música em aulas de história; ausência de respostas e silenciamento que também é portador de significados: ou não souberam responder ou não se sentiram motivados a responder, apesar de que, teoricamente, tratam-se das perguntas que dizem respeito à aprendizagem e ao ponto de vista do aluno: porque aprender história a partir da música? Para que aprender história a partir da música? Em resumo os jovens alunos brasileiros tenderam a responder as mesmas respostas para perguntas diferentes; como as respostas se confundem, para os jovens alunos brasileiros a justificativa/finalidade do uso da música em aulas de história é tornar as aulas mais *interessantes, divertidas e descontraídas* e *facilitar a aprendizagem, memorização e rememoração de conteúdos*, portanto, a justificativa remete à dimensão estética, e a finalidade reporta à dimensão cognitiva expressa e mobilizada pela música.

Sintetizando os casos português e brasileiro em relação ao "para que" usar a música em aulas de história, ressaltou a evidência de que um pouco menos da metade das amostras não responderam a questão. Em função da distinção dos modos de usos da música na aula de história, os jovens portugueses tendendo a conceber a música mais como um *recurso didático*, e os jovens brasileiros tendendo a vislumbrá-la mais em sua função originária de *artefato estético*, resultaram em respostas diferentes nos casos português e brasileiro para as finalidades do uso da música em aulas de história. Os jovens alunos brasileiros praticamente repetiram as suas próprias respostas feitas à pergunta sobre a justificativa do uso da música na aula de história: a música serve para tornar as aulas mais *interessantes, descontraídas* e *divertidas,* ou para facilitar a *aprendizagem, memorização* e *rememoração.* Podemos perceber o predomínio de uma concepção original da música, ou seja, enquanto *artefato estético* ligado

ao entretenimento, lazer e diversão que mobiliza as dimensões estéticas e cognitivas da consciência primeira dos jovens alunos credenciando assim a música a ser usado em aulas de história. Já os jovens alunos portugueses também tenderam a repetir as respostas elaboradas à pergunta sobre a justificativa: a música serve para despertar o *interesse, atenção* e *motivação*, para tornar as aulas mais *descontraídas* e *divertidas* ao utilizar "*novas abordagens*". Nesse caso, por influência da *cultura histórica escolar*, a música é concebida como um *recurso didático*, um veículo de transporte, um artifício estético para despertar o interesse, a atenção e a motivação dos jovens alunos pelo conteúdo histórico curricular. Todavia, a diferença se evidenciou no fato de que metade da amostra manifestou em suas narrativas semiestruturadas que a finalidade do uso da música em aulas de história é *ampliar o conhecimento histórico,* mobilizar o que os jovens a seu jeito e linguagem expressaram e que denominamos de categoria histórica epistemológica da *empatia histórica*, além da operação de atribuição de significados da *interpretação histórica* da música concebida como fonte histórica*,* enfim, pontos de vista que se alinhavam com a perspectiva da investigação: a finalidade primeira e última do uso da música em aulas de história é a constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.

5.1.4.4 Como a música pode ser usada em aulas de História?

Em relação ao "**Como**" usar a música em aulas de história, ou seja, quanto à *metodologia de ensino e aprendizagem de história a partir da canção popular,* segundo respostas escritas pelos jovens portugueses, um pouco mais de um terço da amostra propôs operacionalizar a audição das músicas em sala de aula e que o professor deverá escolher as músicas a serem trabalhadas; outro terço dos alunos fez referência específica à *letra* e à *música*, evidenciando mais uma vez a premissa de que para os jovens alunos, música significa canção. Um terço da amostra sinalizou uma proposta de abordagem que estabeleça relações entre "*música*" e "*história*", na perspectiva de mobilizar os alunos para a *interpretação de significados históricos* a partir da audição da música, enfim propostas metodológicas de usos da música como recurso didático e fonte histórica, que de certa forma vislumbram, antecipam e se alinhavam ao ponto de vista da investigação. Tais alunos focaram sua abordagem nas relações entre a audição da música e a leitura da letra da canção em sala de aula, bem como os instrumentos musicais utilizados e os meios de reprodução do áudio da canção. Seis alunos não responderam a questão.

Cabe ressaltar que esta pergunta, assim como a referente ao conteúdo, não constituem perguntas atribuídas aos alunos formularem na perspectiva da *cultura histórica escolar tradicional*, pois dizem respeito ao professor, portanto o foco está no ensino. Recorrente na vida prática pedagógica são as pertinentes perguntas feitas pelos alunos e nem sempre devida e prontamente respondidas pelo professor de história e que foram assumidas nessa investigação: para que serve "história"? Por que estudar um passado que já não existe mais? O que isso tem a ver comigo? Entretanto, raramente um professor se vê questionado por um hipotético jovem aluno: "Professor: *como* pretende ensinar esse determinado conteúdo histórico?". A partir dessas reflexões sobre as *finalidades* é que analisamos os *métodos* de usos da música em aulas de história, propostos a partir das respectivas funções atribuídas à música nas respostas escritas pelos alunos: "*Este estudo da música pode ser feito através da audição da música e estudo da sua respetiva letra/mensagem e/ou até dos instrumentos utilizados para criar a música (beat*)".

Outro quinto da amostra de alunos portugueses, ao responder à pergunta sobre *como* usar a música em aulas de história, procurou relacionar "música" e "história" ampliando as perspectivas de abordagem para além da mera temática histórica expressa *na* música, no sentido de contemplar a história *da* música, a música *de* época e a música *da* época; e por fim, a abordagem da música *na* história e os seus efeitos duradouros sobre vida prática cultural de uma determinada sociedade histórica. Por outro lado, continuaram a manifestar uma amarra com o conteúdo histórico curricular que disciplinariza o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem histórica.

É possível distinguir os métodos de usos da canção em aulas de história propostos pelos jovens alunos a partir da manifestação da concepção de apropriação da música, ou seja, enquanto *recurso didático* ou como *fonte histórica.* Na perspectiva da investigação, a distinção se dá mediante a compreensão de que *a música enquanto recurso didático* funciona como um mero pretexto, estímulo e motivação para o conteúdo histórico formal. A música pode ser concebida e apropriada como fonte histórica, ponto de partida e ponto de chegada dos processos de ensino e aprendizagem e na subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio. Nessa perspectiva de distinção entre as duas modalidades, duas jovens alunas portuguesas fizeram referência à metodologia em que se alinha a esta investigação: a música pode ser usada em aulas de história *porque* pode ser apropriada como fonte histórica cuja finalidade é a aquisição da competência de atribuição de significados às experiências do passado: "*ouvir uma música relacionada com*

uma mesma matéria e interpretá-la, ou seja, perceber o significado da letra e enquadrá-la num tema histórico".

Em relação à mesma questão do ***como***, que reporta à *metodologia do ensino de história a partir da canção popular,* segundo as respostas escritas pelos jovens alunos brasileiros, mais da metade da amostra de alunos não respondeu a esta questão. Verificamos uma tendência crescente dos alunos a não responderem as últimas questões da pergunta geral, ou por não saberem, por não distinguirem as diferenças entre as perguntas, ou por não se sentirem motivados a responder tantas perguntas. Três jovens alunos responderam *não saber como* usar a música em uma aula de história; uma jovem aluna manifestou não saber como usar músicas do gênero *pagode*, constitutivo dos gostos musicais dos jovens alunos brasileiros, "*Só não sei como seria usar como exemplo um gênero musical como o pagode, que não tem nada relacionado*". Na opinião da jovem brasileira, o gênero pagode não tem nada a ver com história, não tematiza um acontecimento histórico e, portanto, não lhe surge "*nenhuma ideia"* de que forma o pagode pode ser utilizado em aulas de história. Na perspectiva da investigação, **toda e qualquer música pode ser usada em aulas de história** porque potencialmente pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica, pois tudo que diz respeito e trás a marca da intenção e da ação humana no tempo é *evidência potencial.* Depende da temática que se pretenda trabalhar e/ou da pergunta histórica formulada que se pretenda orientar responder juntamente aos alunos. Não precisamos trabalhar apenas com músicas que tematizem "história", podemos também abordar outros aspectos como a história *da* música, a historicidade das condições de criação e produção da obra musical, ou abordar os efeitos relevantes da música *na* história cultural de uma determinada sociedade histórica. Todavia, em sintonia com a concepção implícita da jovem aluna em relação ao uso da música na aula de história, sugere-se como ponto de partida começar por *fontes canção,* a saber, *letra e música mediatizada* que tematiza "história". Em resumo, músicas que advenham do gosto musical dos alunos e que tematizem ou remetam à "história".

Três outros jovens brasileiros acenaram possibilidades de realização de trabalhos em sala de aula por meio do uso de aparelhos de reprodução do áudio de música e seus respectivos *fonogramas,* o que por sua vez, nos reporta às dimensões *técnica, tecnológica* e *mercadológica* do artefato canção popular fonográfica, que devem ser levados em conta em uma abordagem produtiva que considere a sua especificidade, complexidade e unicidade de *letra e música mediatizada.* As poucas referências dos alunos brasileiros ao *como* usar música em aulas de história, apesar de genéricas, abstratas e pouco elucidativas, apontam para a

audição e estudo da música em *sala de aula* por meio de um "*trabalho mais prático*". Somente dois alunos procuraram estabelecer relações entre "*música*" e "*contexto histórico*", ainda que de forma abrangente: "*Pode ser ministrada de forma que os alunos possam facilmente conectar a música com o contexto histórico estudado*". E por fim, dois jovens alunos sinalizaram como métodos de uso da música em aulas de história a criação de *paródias* e *canções didáticas,* estratégias recorrentes na vida prática professoral de diversas áreas do conhecimento e que passam a fazer parte da vida prática escolar e da subjacente cultura histórica primeira dos jovens alunos. Nessa concepção de uso didático da música em aulas de história que já tinha aparecido no estudo piloto São José, a função da música não é inferir, expressar e remeter ao conteúdo histórico como um ponto de partida, mas a *paródia* e a *canção didática* configuram em sua intencionalidade o *próprio conteúdo histórico*, resumido, facilitado e estetizado, ou seja, a música funciona como um *recurso didático* para "*gravar melhor as coisas*", portanto, um ponto de chegada de revisão do conteúdo desenvolvido de forma *interessante, divertida* e *descontraída.* Não temos nada contra os usos da paródia e da canção didática em aulas de história, inclusive tais estratégias fazem parte da experiência professoral do professor-pesquisador e também podem configurar um objeto de pesquisa no campo da Educação Histórica.

Em síntese, é plausível distinguirmos os conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da música em aulas de história propostos pelos jovens alunos brasileiros e portugueses a partir das manifestações das concepções de apropriação da música descritas, ou seja, a música enquanto *artefato estético* e *recurso didático* ou como *fonte histórica.* Tendencialmente, nas *narrativas escritas individuais* do caso brasileiro a música foi concebida predominantemente como um *artefato estético.* Nessa concepção espontânea da cultura histórica primeira dos jovens alunos, a música mantém a sua função original enquanto artefato estético da cultura de massa da indústria fonográfica destinado às atividades de entretenimento, lazer e diversão e cuja finalidade é gerar o *prazer estético-emocional* constitutivo das múltiplas culturas juvenis. Nesse caso específico, a dimensão estética torna-se um fim em si mesma e instrumentaliza ou exclui as dimensões cognitivas e políticas, correndo o perigo de efetivar-se uma *estetização do histórico,* ou seja, a justificativa e finalidade (que se confundem) do uso da música na aula de história seria divertir, agradar e satisfazer o aluno através de uma "*aula diferente*", e não reestabelecer o vínculo rompido com a experiência histórica que possibilita a interpretação e orientação da vida prática atual. Despertar o interesse e a motivação em aprender história é indispensável como ponto de

partida, entretanto, insuficiente do ponto de vista de uma *cultura histórica escolar* mais *elaborada.*

Nesse sentido, os jovens portugueses, provavelmente por já terem realizado um trabalho com música nas aulas de história, portanto, por influência da *cultura histórica escolar*, conceberam a música como um *recurso didático*, um artifício estético desprovido de significado próprio que apenas transporta, tenta vivificar e conduzir os alunos à finalidade última de "cumprir" e percorrer a longa "pista de corrida" do conteúdo histórico curricular. No entanto, a dimensão estética da música é reduzida pela dimensão cognitiva e política do currículo histórico, e dessa forma, destituída da sua função originária, ativa e específica na constituição histórica de sentido, ocasionando uma instrumentalização que podemos chamar de uma *conteudização do estético,* cujos exemplos extremos podem estar nas proposições metodológicas dos jovens alunos brasileiros em relação ao uso de *paródias* e *canções didáticas.*

No caso português, a música foi concebida como um pretexto para o conteúdo histórico formal; no caso brasileiro, a música é vista como um "meio" de tornar as aulas de história mais *interessantes, divertidas e descontraídas*, cuja finalidade em si, é a mesma da justificativa. No primeiro caso, podemos verificar que as dimensões cognitivas e políticas da *cultura histórica escolar* tenderam a instrumentalizar a dimensão estética, destituindo-a de seu papel ativo na constituição histórica de sentido; no segundo caso, as dimensões cognitivas e políticas de uma música que potencialmente pode ser usada em uma aula de história, são subsumidas e instrumentalizadas pela dimensão estética originária da música enquanto produto cultural de massa voltado às satisfações primeiras das culturas juvenis. Enfim, como se apropriar da música de uma forma que leve em conta a sua complexidade, especificidade e unicidade em sua tripla dimensão estética, cognitiva e política? À luz das respostas teóricas antecipadas como ponto de partida e perspectivadas como ponto de chegada acerca dos conteúdos, métodos, justificativas e finalidades dos usos da música em aulas de história é que analisamos as respostas dos alunos às perguntas históricas formuladas e defendidas oralmente pelos jovens alunos na estratégia de seleção da canção de trabalho: a *Aula-Audição.*

5.1.5 A "Aula Audição": trabalhando a música em aulas de História

A partir das orientações do instrumento de investigação *aula-audição* os alunos realizaram a *tarefa de casa*: provavelmente disponibilizaram um tempo para conversar sobre o trabalho; trocaram impressões, indicações e sugestões de possíveis músicas dos seus gostos

musicais que, na opinião deles, pudessem ser usadas em uma aula de história; pesquisaram, encontraram e ouviram a música à luz das perguntas; provavelmente algumas duplas pesquisaram na *internet* informações complementares para fundamentar a defesa da justificativa e finalidade da música escolhida; e por fim, cada aluno da dupla se responsabilizou em defender a música escolhida na aula-audição respondendo oralmente a uma das duas perguntas feitas sistematicamente pelo professor-pesquisador aos alunos após a apresentação e audição das músicas: "**Por que usar essa música em uma aula de História?**"; "**Para que usar essa música em uma aula de História?**".

As treze (13) canções escolhidas, ouvidas e defendidas pelos jovens alunos portugueses foram as seguintes por ordem de apresentação nas aulas-audição dos dias 18 e 20 de janeiro de 2012: *Fora da Lei,* de Bezegol; *Earth Song,* de Michael Jackson; *Conquistador,* de Da Vinci; *Imagine,* de John Lenon; *Viva la Vida,* de Cold Play; *Wind of Change,* de Scorpions, *Grândola Vila Morena,* de Zeca Afonso; *Buffalo Soldier,* de Bob Marley; *Silver and Gold,* do U2; *We Are The World,* de Michael Jackson; *Portugal Sulrreal,* de Dealema; *Quero liberdade já,* de Barrako; e *This is War,* de 30 Second to Mars.

As dez (10) canções escolhidas, ouvidas e defendidas pelos alunos brasileiros foram as seguintes por ordem de apresentação nas aulas-audição dos dias 13 e 20 de março de 2012: *Para não dizer que não falei das flores,* Geraldo Vandré; *Metrô Linha 743,* Raul Seixas; *Waiting on the world to change*, John Mayer; *Geração Coca-Cola,* Legião Urbana; *Cuando los angeles lloran,* Maná; *Fábrica,* Legião Urbana; *Civil Wars,* Gun´s and Roses; *Admirável gado novo,* Zé Ramalho; *Astronauta,* Gabriel O Pensador; e *Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones,* Engenheiros do Hawai.

As vinte e três "músicas" selecionadas corroboram o pressuposto de que quando o jovem é solicitado a escolher uma música do seu gosto musical que pode ser usada em uma aula de história, ele entende, refere-se e escolhe especificamente à *forma canção.* Portanto, comprova-se qualitativamente o pressuposto pragmático de que **para os jovens alunos brasileiros e portugueses música significa *canção popular fonográfica***: totalidade constituída dos complexos da letra, música (harmonia, melodia, ritmo e timbre), *performance* vocal e instrumental, além das dimensões técnicas, tecnológicas e mercadológicas do artefato canção.

Dentre as canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos portugueses, oito são classificadas como *canção popular anglo-americana* e cinco podem ser consideradas como *canção popular portuguesa*; porcentagens de sessenta e quarenta por cento que bem podem refletir a segmentação do mercado fonográfico português entre música estrangeira e música

local, condicionadas pelas corporações transnacionais fonográficas. Dentre os cantores, compositores e grupos de tradição anglo-americana, destacamos o astro *pop* internacional Michael Jackson, com duas canções escolhidas; os cantores e compositores ícones do *rock* e do *reggae*, John Lenon e Bob Marley; bandas do porte do Scorpions, U2 e Cold Play, enfim, "astros", ícones e ídolos da cultura de massa da indústria fonográfica globalizada das quatro últimas décadas do século XX. Em relação aos cantores, compositores e grupos portugueses, destacamos o "engajado" cantor e compositor Zeca Afonso e a emblemática canção *Grândola Vila Morena,* signo, símbolo e senha da Revolução dos Cravos de 1974. Além desse segmento da canção popular portuguesa mais ligada às raízes da originária cultura portuguesa (também apropriada pelas *majors* da indústria fonográfica transnacional) podemos identificar outro segmento que podemos nomear de *canção pop portuguesa,* provavelmente mais ligado às *indies,* (gravadoras de médio e pequeno porte e laboratório de experiências das *majors*), na qual podemos inserir o *rock pop* da banda portuguesa Da Vinci, o *hip-hop* de Dealema, ou mesmo à produção independente, na qual emergem as canções de Bezegol e Barrako. Nesse sentido, Dealema, Bezegol e Barrako configuram como representantes de um gênero musical híbrido que resulta do procedimento cultural característico nos países periféricos de se apropriar, traduzir e recriar gêneros musicais da canção popular de tradição anglo-americana, sobretudo o *rock, pop, reggae* e *rap,* em versões, traduções e *covers* nacionais. Nesse caso específico da investigação, tratam-se de cantores, compositores e grupos que transitam no campo de experiência da cultura *hip hop* de origem norte-americana*,* constituída pelo *rap* (ritmo e poesia), *break* (dança), *grafite* (artes plásticas), *DJ* (disc-jockey) e *MC* (mestre-de-cerimônia). Tais artistas "aportuguesam" e misturam *rap, reggae* e *rock* com temáticas de letras relacionadas às experiências, significados e sentidos da vida prática cotidiana dessa cultura juvenil portuguesa: a crise econômica da sociedade, a corrupção política, a inércia e apatia do povo, e o debate sobre a descriminalização das drogas leves.

Em relação aos *gêneros musicais de canção popular,* correspondentes aos cantores, compositores e grupos escolhidos pelas duplas de alunos portugueses, em uma primeira classificação, predomina o *rock* como gênero musical de canção popular de preferência dos jovens, com cinco canções escolhidas, seguido do *pop* e do *hip hop* e *rap português*, com três canções cada, e por fim, o *reggae* e a *música portuguesa*, com uma canção cada. Portanto, é plausível inferir que *as canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos advieram dos seus gostos musicais, mediadas pelo critério de seleção de uso em uma aula de história, e da subjacente cultura histórica primeira dos jovens alunos*.

Dentre as canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos brasileiros, sete foram *canção popular brasileira,* duas *canção popular norte-americana* e uma *mexicana.* Podemos observar a inversão das proporcionalidades se comparado ao caso português: setenta por cento dos jovens escolheram música brasileira, e trinta por cento escolheram música estrangeira. Portanto, no caso brasileiro, dentre as canções escolhidas pelos alunos, houve um predomínio de *canção popular brasileira.* Dentre os cantores, compositores e grupos de tradição anglo-americana, destaque para a banda de hard-rock norte-americana dos anos 1990, Guns and Roses, o *pop rock blues* atual de John Mayer, e o *rock latino* da banda Maná que, apesar de ser mexicana, efetivamente está vinculada ao mercado norte-americano e mundial voltado para o público consumidor latino-americano. Dentre os cantores, compositores e grupos brasileiros destaca-se a banda brasiliense ícone do *rock nacional* dos anos 1980, Legião Urbana, presente nos livros didáticos de história investigados, recorrentemente referenciada em estudos anteriores, objeto de investigação do *piloto do estudo principal São José*, e que teve duas canções escolhidas pelos jovens alunos brasileiros: *Geração Coca-Cola* e *Fábrica.* Contemporâneos a esse movimento agrupamos o *rock gaúcho* dos anos 1980 da banda Engenheiros do Hawai e em especial o *rap brasileiro* dos anos 1990 de Gabriel O Pensador que, guardadas as devidas diferenças, podem ser considerados os representantes brasileiros correspondentes ao que o *rock pop* da banda portuguesa Da Vinci e o "M´C" Bezegol representam em Portugal, em termos de gêneros musicais híbridos que se apropriam criativamente do *rock* e da *cultura hip-hop* para traduzi-los em uma versão nacional dos gêneros da canção *pop* anglo-americana que trazem temáticas relacionadas à vida prática cotidiana dos respectivos países.

Não poderíamos deixar de destacar a "canção engajada" *Pra não dizer que não falei das flores,* de autoria do cantor e compositor ídolo dos festivais da canção televisivos da segunda metade dos anos 1960, Geraldo Vandré, e considerada a canção símbolo da resistência e luta contra a ditadura militar brasileira (1964-1985). Também conhecida pelo seu nome original, *Caminhando,* constitui uma das canções com maior número de incidências de referências em livros didáticos de história brasileiros analisados segundo dados da pesquisa de Chaves (2007). *Caminhando*, não deixa de nos remeter à emblemática "canção de intervenção" de autoria de Zeca Afonso, *Grândola Vila Morena,* signo, símbolo e senha da Revolução dos Cravos de 1974 que foi escolhida e defendida por uma dupla de jovens portugueses na aula-audição; a canção popular portuguesa em questão foi apropriada como fonte na investigação de Dinis (2007) sobre a concepção de professores acerca dos usos da

música na aula de história, objeto de análise do capítulo teórico de revisão de literatura. *Grândola Vila Morena*, por sua vez, inexoravelmente nos reporta à canção popular brasileira *Fado Tropical,* apropriada como fonte histórica no estudo exploratório que leva o seu nome e ponto de partida desta investigação. De autoria de Chico Buarque e Rui Guerra, a canção *Fado Tropical* foi lançada em 1973 em meio à fatídica censura da peça teatral *Calabar,* portanto, um ano antes do acontecido em 25 de abril de 1974 em Portugal. A partir da eclosão e dos desdobramentos da Revolução dos Cravos, *Fado Tropical* ("Ai esta terra ainda vai cumprir seu ideal / Ainda vai tornar-se um imenso Portugal"), no contexto da ditadura militar brasileira, passará a atribuir múltiplos significados flutuantes com o passar do tempo estabelecendo pontes entre a história do Brasil e de Portugal.

No caso da investigação, essas reflexões e abstrações servem para estreitar a pororoca que interliga o rio Amazonas com o rio Tejo e constatar que *Caminhando*, *Fado Tropical* e *Grândola Vila Morena,* configuram canções que se remetem mútua e reciprocamente umas as outras em uma relação de identidade e alteridade orientada para o consenso; são canções políticas de protesto contra as típicas ditaduras militares latino-americanas e ibéricas no contexto da Guerra Fria, constituem, portanto, artefatos simbólicos significativos que podem ser apropriados como fonte histórica para a aprendizagem histórica. As três configuram "canções engajadas", "canções de protesto" ou "canções de intervenção" que provavelmente já fazem parte da *cultura histórica escolar* dos respectivos países, estão presentes nas "ilustrações" dos livros didáticos, constituem objeto de pesquisas acadêmicas, se fazem presentes nos gostos e estratégias dos professores em situações de ensino de história em sala de aula. Entretanto, segundo estudos qualitativos realizados e os dados obtidos na revisão de literatura, *não configuram como gênero de preferência predominante dos jovens alunos investigados*, no entanto, se fazem presentes.

Em relação aos *gêneros musicais de canção popular,* correspondentes aos cantores, compositores e grupos escolhidos pelas duplas de jovens alunos brasileiros, em uma primeira classificação verificamos que predominou o gênero cancional do *rock,* com sete canções escolhidas; a MPB, com duas canções selecionadas, além de um *rap brasileiro.* Em síntese, o *rock* é o gênero musical de canção popular que os jovens alunos brasileiros mais gostam e identificam-se. Esta constatação é corroborada com os dados dos *gostos musicais* do instrumento anterior que aponta como gêneros musicais preferidos dos jovens alunos brasileiros em ordem decrescente de incidências o *rock, pop, rap,* sertanejo, pagode e MPB, dentre outros. Cotejando as dez canções escolhidas pelas duplas de alunos, com os *cantores,*

compositores e *grupos* de preferência dos jovens alunos levantados no instrumento de investigação anterior*,* podemos constatar que somente Legião Urbana figura dentre eles, entretanto, teve duas canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos brasileiros na aula-audição: *Geração Coca-Cola* e *Fábrica.* Portanto, é plausível inferir que, no caso brasileiro, *as canções escolhidas pelas duplas de jovens alunos também advieram dos seus gostos musicais, mediadas pelo critério de seleção do ponto de vista de uma aula de história, e da subjacente cultura histórica primeira dos jovens alunos.*

Aqui cabe abrir um parêntese. Na tarefa para casa da *Aula-audição* foi solicitado que as duplas escolhessem uma música dos seus gostos musicais que, segundo a opinião deles, pudesse ser usada em uma aula de história. Nesse sentido, os alunos foram a campo procurar uma música de acordo com um critério de seleção claro e objetivo, segundo as suas concepções prévias dos significados de "história" e "aula de história", em outras palavras, segundo a sua *cultura histórica primeira* que advém da sua vida prática escolar. Nessa linha de raciocínio, o aluno oscila no jogo de pêndulos entre duas demandas: ora pendendo para o seu gosto musical, ora pendendo para a exigência do critério de seleção histórico; ora se deslocando para o polo da *cultura juvenil primeira*, ora gravitando em torno do polo da *cultura histórica escolar.* Em alguns casos pode ter escolhido uma música que não seja especificamente do seu gosto musical, mas que atende à demanda do critério de uso em uma aula de história; em outros casos, pode ter escolhido uma música do seu gosto musical, mas que não se adequa tanto a uma temática tradicionalmente reconhecida como histórica. Significativo e relevante foi o processo de reflexão histórica e epistemológica a qual os jovens alunos foram estimulados ainda que de forma inconsciente em função dos desafios da tarefa da *aula-audição*. Nessa perspectiva de análise, podemos verificar que algumas músicas escolhidas se aproximaram mais do gosto musical dos alunos, mas não se adequaram tanto ao critério didático histórico, e isso, portanto, influenciou na consistência das defesas das justificativas e finalidades do uso de tais músicas no contexto de uma aula de história.

Em resumo, as canções escolhidas e defendidas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses nas *Aulas-audição* advieram dos seus respectivos gostos musicais, enfim, dos gêneros, cantores, compositores e grupos de preferência dos jovens, condicionados pela diversidade de escolhas do cardápio ofertado pela indústria fonográfica cultural. Seus cantores e grupos preferidos são os velhos e novos ídolos da cultura de massa da indústria cultural, seguidos dos representantes da canção popular brasileira e portuguesa mais ligada às raízes culturais originárias, e do hibridismo cultural que dialoga e negocia com a cultura dominante

para se apropriar de gêneros da canção popular anglo-americana em traduções "abrasileiradas" e "aportuguesadas" de *rock, pop, reggae e rap*. Enfim, as corporações multinacionais fonográficas instaladas nos países periféricos da mundialização cultural, veiculam as mercadorias musicais das suas matrizes metropolitanas, ou seja, a canção *pop* de tradição anglo-americana, ao mesmo tempo em que se apropriam da criação musical dos países das filiais direcionando-a ao mercado interno em duas vertentes básicas: a canção popular nacional mais ligada às raízes culturais originárias, representadas nos casos investigados pelo samba e pelo fado, que foram evidenciados no gosto musical dos alunos, e a canção *pop* brasileira e portuguesa, representada pelos cantores, compositores e grupos que transitam na influência musical do *rock, pop, rap* e *reggae.*

5.1.5.1 Por que usar essa música em uma aula de História?

Em relação à pergunta sobre o "***por que***" usar as músicas escolhidas pelas duplas em uma aula de história, segundo as *narrativas orais gravadas* nas aulas-audição, os jovens alunos portugueses procuraram justificar predominantemente *porque* remetem, expressam e evidenciam *matérias, temas e conteúdos históricos*, ou na perspectiva da investigação, *conceitos históricos substantivos*: Movimento hippie no contexto da década de 1960; Época Medieval; O fim da Guerra Fria: as reformas de Gorbachev, a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética; O 25 de Abril e a Revolução dos Cravos; Os *Buffalo Soldiers* no contexto da Guerra de Secessão e da Primeira Guerra Mundial; *Apartheid* e o regime de segregação racial na África do Sul; e por fim, somente a evidência da noção da categoria histórica geral *guerra*. Em um segundo módulo de análise, agrupamos as defesas orais que justificaram o uso das músicas nas aulas de história porque elas remetem a *outras temáticas* nem sempre incluídas e incorporadas na *cultura histórica escolar,* tais como, a questão ambiental, o debate sobre a legalização das drogas leves e os problemas econômicos e sociais humanos. Três duplas de jovens alunos, a partir das inferências atribuídas à canção, justificaram o uso das músicas escolhidas porque elas remetem à situação da *vida prática presente*, no caso específico, a atual crise econômica portuguesa, a corrupção política, a apatia do povo português, enfim, a necessidade de mudanças. E por fim, duas duplas justificaram a escolha das músicas por fazerem parte do gosto musical dos jovens.

Em relação à mesma pergunta sobre o "***por que***" usar as músicas escolhidas pelas duplas em uma aula de história, os jovens alunos brasileiros procuraram justificar o uso das músicas em aulas de história predominantemente *porque* remetem, expressam e evidenciam

conceitos históricos substantivos e *categorias históricas* (em função da generalidade das justificativas históricas apresentadas): Ditadura Militar Brasileira, Guerra Fria, Guerra do Vietnã e Diretas Já; guerra civil, ditadura e democracia. Os jovens alunos justificaram as escolhas das canções a partir de inferências que remeteram ao que chamamos de *outras temáticas* tais como o III Festival Internacional da Canção de 1968, a interferência da mídia no modo de pensar dos jovens e a influência de outros países no Brasil. Três jovens alunos procuraram estabelecer relações temporais entre passado, presente e futuro em suas justificativas do uso das canções escolhidas em uma aula de história: "*Porque acho que a letra dessa música, ela reflete não só no passado como também no presente e futuro*". E por fim, constatamos certa tendência de alguns jovens que ao justificarem a escolha e uso da canção escolhida, anteciparam uma *interpretação primeira,* provavelmente oriunda de uma apressada pesquisa na *internet* que geralmente resvalou para equívocos, simplificações e confusões.

Sintetizando os dois casos no que se refere à pergunta sobre o "***por que***" usar as músicas escolhidas pelas duplas em uma aula de história, segundo as narrativas orais gravadas nas aulas-audição, tanto os jovens portugueses quanto os jovens brasileiros, procuraram justificar o uso das músicas em aulas de história predominantemente *porque* remetem, expressam e evidenciam *conceitos históricos substantivos, outras temáticas* e *categorias históricas gerais*; os jovens portugueses justificaram a escolha das músicas remetendo à *crise portuguesa atual* e ao *gosto musical dos alunos*; os jovens brasileiros procuraram estabelecer relações entre *passado* e o *presente.*

5.1.5.2 Para que usar essa música em uma aula de História?

Em relação à pergunta ***para que*** usar as músicas escolhidas em aulas de história, em uma perspectiva de análise geral, parte maior dos jovens alunos portugueses respondeu que a finalidade é sensibilizar e estimular uma *reflexão* e a *conscientização* sobre os problemas ambientais, desastres naturais e a atual crise econômica portuguesa. A questão ambiental, ou seja, a preservação da natureza restante para as gerações futuras, por si só suscita e suscitou de forma espontânea em meio às narrativas orais dos alunos, o estabelecimento de relações entre passado, presente e futuro. Já em relação a atual crise da sociedade portuguesa, a música serve para rememorar os descobrimentos, conquistas e feitos do passado histórico para interpretar e enfrentar os desafios da crise atual, em uma relação pragmática que interpreta o passado a partir das carências de orientação da vida prática atual. Outra parte da amostra de

alunos argumentou que a finalidade do uso da música em aulas de história é remeter aos conteúdos históricos inferidos a partir da música e desse modo desdobrar esse conteúdo gerador em outros conteúdos que formam um contexto histórico de significação. Na perspectiva da investigação, tais *matérias, temas e conteúdos*, configuram os *conceitos históricos substantivos* que foram inferidos pelos jovens alunos, e que poderiam ser recortados tematicamente nos seguintes *conteúdos históricos experienciais*: *Imagine* e os movimentos da década de 1960: *hippie*, feminista e pelos direitos civis; *Scorpions* e os ventos da mudança: das reformas de Gorbachev ao fim da União Soviética; Os Soldados Búfalos de Bob Marley; *Apartheid* na canção do U2: prata e ouro; O passado glorioso português em *Conquistador*; A crise portuguesa atual em *Fora da Lei* e *Portugal Sulrreal*; *Grândola Vila Morena* e a Revolução dos Cravos; para citar alguns hipotéticos exemplos de possibilidades.

Outros jovens alunos responderam que a música serve como um "*outro meio de aprendizagem*" *para* tornar as aulas mais dinâmicas e assim estimular a motivação e desempenho dos alunos; outros argumentaram que a função da música é transmitir uma mensagem, uma ideia e um ideal que sensibilize as pessoas para os temas trazidos pelas músicas; e por fim, dois jovens argumentaram que a música escolhida por eles tinham a finalidade de trazer à discussão e incluir no debate da cultura histórica escolar, outras temáticas não incorporadas ou invisibilizadas, como a questão ambiental e o debate sobre a legalização das drogas leves.

Já no caso brasileiro, em relação à mesma pergunta acerca do "***para que***" usar as músicas escolhidas em aulas de história, menos da metade da amostra de jovens alunos brasileiros argumentou em suas narrativas orais que as canções escolhidas servem para mobilizar capacidades cognitivas tais como "*mudança de concepção*", *entendimento*, *reflexão* e *memorização*. Dois jovens alunos, ao defenderem a finalidade das canções escolhidas em uma aula de história, manifestaram à sua maneira o que identificamos como categorias históricas epistemológicas: identidade, multiperspectividade, e empatia. Um pouco menos do que um terço da amostra, respondeu que a finalidade do uso das músicas escolhidas é mobilizar a dimensão estético-emocional dos alunos: "*acalmar*", "*incentivar*" e "*divertir*". Três jovens alunos defenderem que a finalidade das músicas escolhidas era remeter ao estudo de *conceitos históricos substantivos* e *outras temáticas*: Ditadura Militar Brasileira, Revolução Industrial e Vida de Chico Mendes; outros jovens remeteram a *categorias gerais históricas* em função da indeterminação de suas defesas históricas: capitalismo, burguesia e proletariado. Dois alunos procuraram justificar a finalidade da música estabelecendo relações temporais passado-presente: "*ao estudar as guerras a gente entende o nosso sistema* [...] *por*

exemplo, o capitalismo". E por fim, observamos que três respostas de jovens alunos sobre a finalidade do uso das músicas escolhidas foram semelhantes ou quase idênticas às respostas das justificativas dos seus colegas de duplas: Por que usar essa música? Porque ela desperta o interesse. Para que usar essa música? Para despertar o interesse.

Sintetizando os dois casos no que diz respeito às defesas das finalidades das músicas escolhidas pelos jovens alunos portugueses e brasileiros nas aulas-audição, podemos verificar que as respostas também foram relativamente semelhantes. Com a inversão de proporcionalidades de incidência de referências, partes das amostras tenderam a repetir as respostas elaboradas nas justificativas, ou seja, a finalidade do uso das músicas escolhidas é remeter novamente a *conceitos históricos substantivos, outras temáticas, categorias históricas gerais*, a *crise portuguesa atual,* as relações *passado presente,* dentre outras. Entretanto, em ambos os casos, um terço das amostras fizeram referências a finalidades dos usos da música em uma aula de história relacionadas ao desenvolvimento de capacidades cognitivas racionais e políticas tais como *reflexão, conscientização* e *ação*, no caso português, e o que denominamos como categorias históricas epistemológicas de *identidade, multiperspectividade* e *empatia*, como no caso brasileiro.

5.1.5.3 Justificativas e finalidades dos usos da música em aulas de História: cotejando as *narrativas escritas individuais* e as *narrativas orais em dupla*

Ao compararmos as *narrativas escritas individuais* com as *narrativas orais em dupla* acerca das *justificativas e finalidades* dos usos da música em aulas de história, em ambos os casos, pudemos confirmar e comprovar uma relativa tendência à progressão da consciência histórica originária verificada entre as *respostas escritas individuais* do instrumento *Gostos musicais & Aulas de história*, e às respectivas e correspondentes *respostas orais em dupla* a partir da especificidade de uma música escolhida na *Aula-audição*.

No primeiro instrumento dos *gostos musicais & aulas de história*, o contato indireto, abstrato e individual de um uso genérico da música em aulas de história tendeu a levar o jovem aluno a reproduzir concepções cristalizadas acerca dos usos da música no ensino arraigadas na *cultura histórica escolar* que tende a conceber a música como *recurso didático* e *artefato estético* e a não diferenciar as justificativas e finalidades dos usos da música, tendendo a repetir as mesmas respostas para perguntas diferentes.

Nossa hipótese se baseia em simplesmente localizar, identificar e descrever o provavelmente ocorrido entre as *narrativas escritas individuais* sobre os usos genéricos da

música em aulas de história, e as *narrativas orais em dupla,* sobre os usos de uma música específica em uma aula de história, ou seja, as tarefas preparatórias para a *Aula-audição*: formação de duplas; pesquisa seleção e escolha da música de trabalho advinda dos gostos musicais dos alunos; o contato direto, objetivo e partilhado com uma música específica a partir de um critério de seleção histórico e pedagógico; a subsequente interpretação histórica dos conceitos históricos substantivos; a elaboração de respostas orais que justifiquem os usos e finalidades de tais canções em uma aula de história; apresentação, reprodução do áudio e recepção da música escolhida na *aula-audição* e subsequentes defesas orais sobre as justificativas e finalidades dos usos das músicas em uma *aula de história*.

Toda esta estratégia investigativa que, em primeira instância, não sofreu nenhuma intervenção pedagógica explícita por parte do pesquisador, a não ser repetir o mesmo mantra após a apresentação de cada música escolhida pelos jovens alunos (**Por que usar essa música em uma aula de história? Para que usar essa música em uma aula de história?)**, teve como finalidade intencional possibilitar aos alunos através do trato heurístico, didático e metódico estabelecido diretamente com a fonte canção, a operação de *inferência histórica*, a atribuição de significado a uma evidência histórica de algo concreto acontecido no tempo, em suma, a operação da *interpretação histórica* que transmuta a canção popular em fonte histórica subsumindo-a em *fonte canção*, ou seja, canção popular fonográfica apropriada como fonte histórica para aprendizagem histórica de jovens alunos.

No instrumento da *aula-audição*, talvez em função das tarefas, problemas didáticos e epistemológicos colocados e da efetiva operacionalização da escolha da música pelas duplas, os jovens alunos tendencialmente conceberam a música como evidência de *conteúdos históricos,* portanto, *fonte histórica*; desta forma distinguiram mais claramente em suas respostas orais a justificativa e finalidade da música na aula de história: a música pode ser usada em aulas de história *porque* expressa, evidencia e remete a *conceitos históricos substantivos*; a finalidade da música em aulas de história é aprender os *conteúdos históricos* inferidos da música e desenvolver capacidades cognitivas racionais tais como *reflexão*, *conscientização* e *ação*, e *identidade, multiperspectividade* e *empatia.*

Em síntese, verificamos uma progressão tendencial da consciência histórica primeira dos jovens alunos brasileiros e portugueses em decorrência das atividades e reflexões catalisadas pela aula-audição. Tendência de progressão de uma concepção de música enquanto *artefato estético* e *recurso didático,* para uma concepção de música como *fonte histórica* para a aprendizagem histórica. Tendência de progressão em direção aos pressupostos teóricos da investigação delimitados como ponto de partida para essa reflexão sobre as

justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história. A música pode ser usada em uma aula de história *porque* pode ser apropriada como *fonte histórica* para a aprendizagem histórica, cuja finalidade última serve *para* a formação da consciência histórica e a constituição da identidade histórica de jovens alunos do ensino médio.

5.1.5.4 Escolhas e seleção da canção de trabalho

Após a apresentação, audição e defesa das músicas escolhidas pelos jovens alunos portugueses e brasileiros nos encontros dedicados à *aula-audição*, foram selecionadas através de votação por parte dos alunos e da mediação do professor-pesquisador, a seleção da *canção de trabalho*, ou seja, a fonte canção escolhida para ser objeto de investigação. Nesse caso, a pergunta histórica previamente elaborada independente da canção que viesse a ser escolhida desde que pudesse ser "usada em uma aula de história", e que condicionou a seleção do investigador dentre as três mais votadas pelos alunos (mas que em nenhum momento foi revelada aos alunos antes do último e principal instrumento de investigação das *protonarrativas da canção*): "**Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?**".

Obviamente o professor-pesquisador acompanhou, analisou e inferiu a partir das canções defendidas pelos jovens alunos nas aulas-audição, as canções que mais se adequavam à pergunta histórica de investigação delimitada e fez as suas escolhas de preferência, entretanto, não participou da votação dos alunos. Também no calor da hora, dentre as músicas mais votadas pelos alunos, o professor-pesquisador selecionou a canção de trabalho para a leitura, escuta e escritura de protonarrativas da canção por parte dos jovens alunos.

No caso português, as músicas mais votadas pelos alunos estão diretamente relacionadas ao predomínio dos gêneros de canção popular do *rock, hip-hop* e *rap português*, o *reggae, pop* e canção popular. Em resumo, um relativo equilíbrio de preferências entre a canção estrangeira anglo-americana, e a canção *pop* portuguesa, com o predomínio do gênero do *rock,* seguido do *hip-hop, rap, reggae, pop* e canção popular portuguesa. A análise dos resultados da eleição das músicas mais votadas e menos votadas pelos alunos a partir da metáfora utilizada do *jogo dos pêndulos* que oscila entre a música do gosto da *cultura juvenil primeira* dos jovens e a música que pode ser usada na aula de história da *cultura histórica escolar,* é que podemos vislumbrar uma instigante perspectiva de análise que sintetiza esse processo de *escolha e apropriação da música a partir dos gostos musicais e da cultura histórica primeira dos jovens alunos*. Nessa perspectiva de análise, pudemos verificar que

algumas músicas escolhidas se aproximaram mais do gosto musical dos alunos, mas não se adequaram tanto ao critério didático histórico, o que influenciou na consistência das defesas das justificativas e finalidades do uso de tais músicas a partir de uma determinada concepção de *cultura histórica escolar*. Como exemplos dessa tendência mais para o polo da *cultura juvenil primeira* do que para o da *cultura histórica escolar*, tínhamos destacado *Earth Song* e *We Are The Word,* de Michael Jackson; *Viva la Vida* do Cold Play; *Quero Liberdade Jah* de Barrako e *This is War,* do 30 Second to Mars. Como exemplo de escolhas de música que mais se aproximaram do polo da *cultura histórica escolar,* e que, no ponto de vista da investigação, tiveram mais argumentos para fundamentar as justificativas e finalidades do uso em aulas de história foram: *Fora da Lei,* de Bezegol; *Conquistador,* de Da Vinci; *Imagine,* de John Lenon; *Wind of Change*, do Scorpions; *Grândola Vila Morena,* de Zeca Afonso; e *Portugal Sulrreal,* de Dealema.

Já no caso brasileiro, as sete canções brasileiras defendidas dentre as dez apresentadas pelos alunos na aula-audição, receberam a maioria dos votos; as três canções anglo-americanas receberam metade dos votos das canções brasileiras; as músicas mais votadas estão diretamente relacionadas ao predomínio dos gêneros de canção popular do *rock,* do *rap brasileiro* e a MPB. No caso brasileiro podemos observar um predomínio da música popular brasileira em detrimento da *canção pop anglo-americana*, nas escolhas dos jovens alunos; em relação os gêneros musicais, hegemonia inconteste do *rock,* seguido do *rap* e da MPB. Na perspectiva de análise do *jogo dos pêndulos* (que ora oscila em direção à *cultura juvenil primeira*, ora oscila no sentido da *cultura histórica escolar*) e a partir da experiência do caso português, pudemos verificar e corroborar que algumas músicas escolhidas se aproximaram mais do gosto musical dos alunos, mas não se adequaram tanto ao critério histórico, o que acabou por influenciar na consistência das defesas das justificativas e finalidades do uso de tais músicas em relação a determinadas concepções de aula de história dos jovens alunos. Cotejando análises anteriores com o resultado da eleição das três mais votadas podemos verificar que as duas primeiras músicas mais votadas e empatadas com nove votos fazem parte desse bloco de músicas que tende mais à *cultura juvenil primeira*, *Astronauta*, de Gabriel O Pensador, e *Civil Wars,* do Guns and Roses, o que pode representar a permanência da predominância da concepção da canção popular em sua função originária enquanto artefato musical vinculado às atividades de entretenimento, diversão e lazer cuja finalidade última é a satisfação primeira, o prazer estético, a *catarse* que procura transcender, extrapolar e superar os princípios da realidade e do poder. Em contrapartida, do bloco de canções que consideramos tender mais às especificidades da *cultura histórica escolar*

podemos constatar que a música classificada em segundo lugar com sete votos, *Geração Coca-Cola,* da Legião Urbana, e as músicas empatadas em terceiro lugar com seis votos, *Metrô Linha 743,* de Raul Seixas, e *Fábrica,* também da Legião Urbana, estão incluídas nesse bloco de "músicas históricas", o que pode representar e evidenciar a progressão tendencial de uma concepção de música, não somente como *artefato estético* e *recurso didático,* mas principalmente como *fonte histórica* para a *aprendizagem histórica.*

A interpretação dos resultados da eleição das músicas mais votadas e menos votadas pelos jovens alunos, nos leva a inferir algumas considerações parciais: o processo de escolha de uma música que na opinião dos alunos pode ser usada em uma aula de história e a subsequente preparação da defesa das justificativas e finalidades dos usos da música, tais tarefas e operações mobilizaram a *consciência histórica primeira* dos jovens alunos; as *aulas-audição* em que as músicas escolhidas pelas duplas foram apresentadas, ouvidas, lidas e defendidas, contribuíram decisivamente para o processo de escolha por parte dos alunos das três músicas que eles consideraram que mais se adequam em uma aula de história; e por fim, a eleição das três músicas mais votadas pelos alunos e, dentre elas, a seleção de uma por parte do professor-investigador de acordo com os objetivos da pesquisa; enfim, toda essa estratégia investigativa e didática que, em primeira instância, não sofreu a nenhuma intervenção pedagógica "direta" por parte do professor-investigador, por si só, no processo de interação entre os alunos, as tarefas e as canções, já foi gerador de processos de ensino e aprendizagem histórica e da subjacente progressão da consciência história primeira dos jovens alunos a partir da vida prática cotidiana, juvenil e escolar.

As concepções sobre as justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história comparadas entre as *narrativas escritas individuais* do instrumento *gostos musicais & aulas de história,* e as *narrativas orais em dupla* do instrumento *aula-audição,* tendencialmente progrediram de uma concepção de música enquanto *recurso didático* e *artefato estético* advinda da cultura histórica escolar primeira para uma concepção de música como evidência de *conteúdos históricos* e que, portanto, justifica o seu uso em aulas de história como *fonte histórica,* concepção advinda de uma *cultura histórica escolar mais elaborada* cuja finalidade é estimular o desenvolvimento de competências cognitivas, estéticas e políticas da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.

Para concluir a análise e interpretação dos resultados obtidos por meio do instrumento de investigação *aula-audição*, resumimos a análise da música mais votada pelos jovens alunos e selecionada pelo pesquisador como a *canção de trabalho* da investigação. No caso português, em primeiro lugar exclusivo, a primeira música apresentada e defendida na

aula-audição e a última escolhida pelo professor-pesquisador dentre as três mais votadas pelos alunos, selecionamos *Fora da Lei* do *rapper* português contemporâneo Bezegol. Trata-se de uma canção popular fonográfica, uma canção *pop* portuguesa, um *rap-reggae português* que se apropria crítica e criativamente de gêneros musicais da canção popular anglo-americana da cultura de massa, para criar, produzir e divulgar, provavelmente de forma independente e alternativa, ou seja, à margem da grande indústria fonográfica cultural, uma canção híbrida, global e local que se circunscreve na *cultura hip-hop* de jovens pobres das periferias urbanas das grandes cidades do mundo. Uma canção popular que tematiza em sua letra e música a *crise portuguesa atual*: a crise econômica, social, política e cultural da sociedade portuguesa, em suas relações com o passado, que remete à Revolução dos Cravos e a crise portuguesa do tempo presente, "Andam-no a tentar enganar / aldrabar a roubar, eu sei.", e a falta de perspectivas de futuro, "Será que nos vamos aguentar / ou virar uns fora da lei?".

E por fim, por que da escolha da canção *Geração Coca-Cola* no caso brasileiro? Primeiro por todos os significados da Legião Urbana e das suas canções sobre os gostos musicais dos jovens alunos brasileiros investigados neste estudo principal e anteriores. Segundo porque *Geração Coca-Cola,* pelo significado da canção no disco de estreia daquela que se tornaria a principal banda do chamado *Rock Brasil,* e que, por consequência disso, o título da canção passou a designar a geração que foi jovem nos anos de 1980 no Brasil e que compôs a trilha sonora e participou ativamente do processo de redemocratização da sociedade brasileira que deságua na atualidade do Brasil contemporâneo. A principal justificativa da seleção de *Geração Coca-Cola* como *canção de trabalho* do estudo principal do caso brasileiro, é que ela se adequa perfeitamente aos objetivos da investigação: faz parte dos gostos musicais dos jovens alunos, pode ser usada em uma aula de história *porque* expressa *ideias de passado, presente e futuro* da sociedade brasileira e que podem configurar um ponto de partida significativo *para* a constituição da consciência histórica e da identidade histórica originárias dos jovens alunos brasileiros a partir das leituras, escutas e escrituras de *protonarrativas da canção.*

Em síntese geral, a *canção popular* apropriada como fonte histórica; transmutada pela inferência em *fonte canção* que tematiza "história" em suas perspectivas conceitual e categorial; a seleção da fonte canção em função da formulação da pergunta histórica que se pretenda responder; toda essa estratégia metodológica resulta na delimitação da *canção de trabalho* A seleção da *canção de trabalho* constitui o ponto de partida e de chegada de um processo de ensino e aprendizagem histórica que não está subordinado a nenhum conteúdo histórico pré-determinado pelo currículo histórico escolar, ou gênero musical, cantor e grupo

de preferência do professor, ou mesmo por se fazer presente como "ilustração" nos livros didáticos de história; ao contrário, o conceito histórico substantivo, a categoria histórica epistemológica, ou ainda, a categoria histórica geral a ser trabalhada na aula de história emerge da categorização e interpretação histórica das *protonarrativas* de uma canção de trabalho advinda dos gostos musicais dos alunos, e do subsequente recorte temático estabelecido pelo professor de história, com vistas à constituição da *consciência histórica originária* e da *identidade histórica primeira* dos jovens alunos em situação de ensino e aprendizagem histórica.

Todavia, em uma perspectiva mais atrelada ao desenvolvimento linear do conteúdo histórico do currículo escolarizado, trata-se de um trabalho com fonte histórica que invariavelmente remete a conceitos históricos e categorias históricas; a aula-audição pode fazer com que os jovens alunos tragam para sala de aula músicas que na opinião deles podem ser usadas em aulas de história, e que, inexoravelmente remeterão a uma diversidade de conceitos, matérias e temáticas históricas que poderão ser "encaixadas" no desenvolvimento do conteúdo histórico planejado a partir do currículo escolar. Entretanto, em uma primeira análise no caso do Brasil, não há nada nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais que diga que o conteúdo histórico escolarizado tenha que ser desenvolvido como tradicionalmente o é a partir do modelo quatripartite de Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, ou no caso da História do Brasil, Colônia, Império e República. O trabalho com a canção popular no ensino e aprendizagem histórica pretende rasgar essa camisa de força da lógica incorrigível do "ensino tradicional de história" e intenciona contrapor a instrumentalização das dimensões cognitivas e políticas da cultura histórica escolar, com a liberdade lúdica e utópica que extrapola as condições e circunstâncias dadas, e reivindica o espaço próprio e originário da vontade de beleza da arte na constituição de sentido da razão histórica.

5.2 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA INDICADOS EM PROTONARRATIVAS ESCRITAS PELOS JOVENS ALUNOS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR

A interpretação se dá mediante a operação processual que transforma informações, dados e fatos em "histórias": "como ela transforma fatos em histórias, deve ser considerada como a operação de pesquisa própria, especificamente histórica." (RÜSEN, 2007a, p. 127). A apresentação da resposta histórica, ou seja, a *interpretação*, já não mais pertence à pesquisa

em sua tarefa de extrair as informações empíricas das fontes, mas trata-se da operação que formata historiograficamente os resultados obtidos por meio das fontes. A interpretação é uma resposta a uma pergunta; a pesquisa se completa na interpretação. A partir dessa noção de *interpretação histórica* advinda da pesquisa histórica historiográfica apropriada didaticamente na perspectiva de uma pesquisa histórica qualitativa em ensino e aprendizagem histórica, é que buscamos interpretar os dados, informações e fatos extraídos, codificados e categorizados das fontes narrativas *protonarrativa da canção*:

> A interpretação ratifica a abertura à experiência da pergunta histórica ao transformar as conjecturas teóricas, nas quais se origina, em teorias históricas. Essas [teorias] organizam historicamente o conteúdo informativo das fontes consultadas, isto é, abordam os contextos temporais que as fontes mesmas não exprimem. Os fatos obtidos e garantidos pela crítica das fontes adquirem, assim, seu significado histórico, seu valor relativo em determinado processo temporal, no qual estão interligados a outros fatos para formar um contexto histórico com significado. As informações das fontes só se tornam fatos históricos mediante a operação metódica da interpretação. (RÜSEN, 2007a, p. 129).

Selecionada a canção de trabalho, o professor-pesquisador efetivou a aplicação do último e principal instrumento de investigação do estudo principal da tese de doutorado, *Protonarrativas da canção*: "Leia a letra e escute a música da *canção de trabalho* (*Fora da Lei,* de Bezegol; *Geração Coca-Cola,* da Legião Urbana) e escreva uma *narrativa histórica* procurando responder à seguinte pergunta: **Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?**".

Protonarrativas da canção são as manifestações empíricas dos enunciados linguísticos da consciência histórica originária de jovens alunos a partir das primeiras leituras e escutas de uma *fonte canção* advinda dos seus gostos musicais configurados na vida prática cotidiana. Uma interpretação é uma resposta a uma pergunta; protonarrativas da canção são interpretações da canção a partir da escritura de uma resposta à pergunta histórica formulada à canção; são os primeiros significados e sentidos atribuídos e constituídos a partir da experiência estética de recepção da canção, e da concomitante manifestação empírica dos enunciados linguísticos dessas interpretações e orientações da experiência da canção. *Protonarrativas da canção são as interpretações primeiras da canção* com vistas a uma *interpretação histórica da canção,* ou seja, a escritura de uma *narrativa histórica da canção.*

Na perspectiva da tarrafa conceitual e categorial, e dos quadros das múltiplas relações temporais, procuramos sistematizar os resultados obtidos em uma primeira *interpretação histórica* a qual denominamos "Orientação no Tempo", e que abarca as *ideias de passado, presente e futuro* escritas pelos jovens alunos a partir das leituras e escutas de

uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais. Nesse sentido, começamos distinguindo as ideias de *passado*, *presente* e *futuro*, de forma isolada, artificial e analítica, para em seguida adentrar nas múltiplas relações entre *passado presente* e *presente passado,* e *futuro presente* e *presente futuro,* para enfim, sintetizar as complexas, irredutíveis e cotidianas relações *passado presente futuro* enquanto *permanência* e como *mudança.*

5.2.1 Orientação no tempo: ideias de passado, presente e futuro

Em relação às **ideias de passado** expressas nas protonarrativas da canção *Fora da Lei* escritas por jovens alunos portugueses, verificamos a incidência de apenas onze referências em uma amostra de vinte e seis alunos. Muito provavelmente mobilizados a partir de inferências atribuídas a partes específicas da letra da canção ("Os espinhos que vivemos cravos da revolução" e "tanta glória passada") os jovens alunos inferiram, remeteram e expressaram o que denominamos como *conceitos históricos substantivos.* Ao longo das protonarrativas verificamos dezenove referências ao conceito histórico substantivo *Revolução dos Cravos*, mas que aparece denominado de diferentes formas pelos alunos por ordem decrescente de incidência: "Revolução do 25 de Abril"; "Revolução dos Cravos"; "25 de abril"; "25 de abril de 1974"; um jovem aluno referiu-se a "Revolução de 25 de abril de 1970", portanto de forma imprecisa. Seguido do conceito histórico "Descobrimentos" ou "descobertas" e das seguintes *categorias históricas gerais*: "ditadura militar", "revoluções" e "Estado Novo". Em suma, a canção expressa e os jovens alunos inferiram *conceitos históricos substantivos* e *categorias históricas gerais* a partir das leituras e escutas da canção e manifestaram empiricamente suas *ideias de passado* por meio dos enunciados linguístico de suas protonarrativas escritas. Destacamos os conceitos históricos por ordem de incidência: *Revolução dos Cravos* e *Descobrimentos* e as categorias históricas relacionadas ao primeiro, *Estado Novo*, *ditadura militar* e *revolução.* Apresentando tais conceitos agora em ordem cronológica, em relação aos *Descobrimentos,* a *ideia de passado* associada a essa época é a de um passado remoto de "*glórias*" que remete às "*descobertas, conquistas e feitos*" do pioneirismo português na expansão marítima comercial e territorial europeia que inaugura o período moderno com as *grandes navegações*, e a subsequente montagem do antigo sistema colonial português na América, cujo apogeu e decadência são caracterizados pela mineração do ouro e a extração de diamantes do Brasil no século XVIII. Conforme vimos, o segundo acontecimento ocorrido no recente período contemporâneo, a Revolução dos Cravos de 1974, reporta a um período revolucionário em que os portugueses se mobilizaram, organizaram-se e

agiram efetivamente para de forma pacífica por fim a ditadura militar salazarista e inaugurar assim um período de liberdades democráticas e de perspectivas de melhoria nas condições de vida do povo português. Verificamos nas protonarrativas escritas, referências positivas à "Revolução de 25 de abril de 1974". Entretanto, observamos que três jovens alunos, provavelmente a partir das inferências atribuídas ao fragmento específico da canção, "Os espinhos que vivemos cravos da revolução", em uma interpretação a partir do ponto de vista do cantor-compositor, culpabilizaram a Revolução dos Cravos pela atual crise portuguesa, o que pode gerar controvérsias que estimulem a buscar compreender as possíveis relações entre a Revolução dos Cravos de 1974 e a crise portuguesa atual em uma hipotética aula de história.

Entretanto, essa dubiedade de interpretações em relação aos significados da *Revolução dos Cravos,* delimita os dois acontecimentos históricos basilares de uma periodização das *ideias de passado* dos jovens alunos, inferidas a partir das leituras e escutas da *canção de trabalho*. Nesta perspectiva diacrônica, *Descobrimentos* e *Revolução dos Cravos,* constituem duas marcas temporais que delimitam um *passado remoto glorioso* associado à Idade Moderna, em um *passado recente de crise* associado à contemporaneidade, que tem como divisor de águas, a Revolução dos Cravos, para alguns jovens a última realização significativa do povo português, e para outros alunos, a causa e origem do processo que desemboca na *crise portuguesa atual.*

Em resumo, emergem das protonarrativas da canção três *ideias de passado* predominantes. Um *passado remoto glorioso* marcado por descobrimentos, conquistas e colonizações, e um *passado recente de crise* que tem como marco divisório a *Revolução dos Cravos.* Para alguns jovens, que no jogo dos pêndulos tenderam mais para a cultura histórica escolar, a *Revolução dos Cravos* foi o último *feito* relevante da história recente contemporânea de Portugal, digna de orgulho e constitutiva da identidade portuguesa. Para outros alunos, que penderam mais para o polo da cultura juvenil primeira e, a partir das inferências à letra da música, associaram a Revolução dos Cravos às causas e origens dos desmandos, corrupção e incompetência dos políticos que governaram Portugal a partir do período inaugurado pela revolução do "25 de abril de 1974". E por fim, três jovens alunas expressaram uma *ideia de passado* que denominamos de um *passado indeterminado,* ou seja, um passado genérico, vago e abstrato onde os acontecimentos não são situados no tempo e no espaço e os sujeitos são personagens anônimos e sem rosto, representados a partir de *categorias gerais,* tais como "*poderosos*", "*pobres*", "*superiores*" e "*as pessoas*" sem delimitar, definir e situar específica e historicamente:

A Revolução do 25 de Abril veio trazer liberdade ao nosso país e deu-nos direitos que antes não existiam e a partir daí o país começou a melhorar [mas os políticos não souberam controlar e aplicar bem o nosso dinheiro e agora nós é que temos de pagar e eles só sabem fazer discursos a dar más notícias.]

Marília, 16 anos

QUADRO 26: CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS E CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS

CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS	**INCIDÊNCIA/ 26 alunos**
REVOLUÇÃO DOS CRAVOS REVOLUÇÃO DO 25 DE ABRIL DE 1974	15
DESCOBRIMENTOS	04
REVOLUÇÃO; DITADURA; ESTADO-NOVO	01

FONTE: Conceitos históricos substantivos e categorias históricas gerais; acervo do pesquisador (2012).

No caso das protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola* escritas pelos jovens alunos brasileiros, em relação às **ideias de passado**, verificamos que um terço da amostra fez referências a um *passado indeterminado*: um passado vago, genérico e abstrato perdido no tempo; um passado que paira e flutua descolado das coordenadas do tempo e do espaço e que constitui "*o sistema*"; um passado atípico constituído de sujeitos genéricos, sem rosto e personalidade, "*as pessoas*", "*os superiores*", "*os brasileiros*", cujas ações descontextualizadas de experiências, significados e sentidos, não dizem respeito a processos reais humanos acontecidos na sucessão do tempo, mas sim às inferências atribuídas pelos jovens alunos à canção a partir da sua *cultura histórica primeira*: "*Quando a música fala sobre nascimento das pessoas, ideia de passado, o que se passava na época que nasceram as pessoas*".

Um segundo elemento recorrente nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros, consiste em uma *ideia de passado* associada à *influência dos Estados Unidos* sobre o Brasil a partir das inferências feitas ao enunciado da letra da música "Com os enlatados dos USA, de 9 às 6". Observamos inúmeras e diversas referências feitas pelos jovens alunos ao recorte temático que designamos na perspectiva da investigação de *Americanização do Brasil*. Um pouco menos da metade da amostra de alunos fez referências à influência política e cultural dos Estados Unidos e de outros países sobre o Brasil. Segundo as protonarrativas destes alunos, o Brasil é "*fortemente influenciado*" pelos outros países do "*primeiro mundo*" e principalmente pelos Estados Unidos. Um jovem aluno identificou na canção uma crítica à "*forma que aceitamos a cultura e o poder que vem da América do*

Norte" e que nos são impostos sem questionamento; a partir dessa "*influência que vem de fora*" adquirimos seus "*costumes, desde o modo de comer, até o de se vestir*":

Dois quintos da amostra de jovens alunos fizeram referências específicas à subordinação econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos caracterizada principalmente pela importação de produtos industrializados. Segundo tais protonarrativas, "*o Brasil só importava dos E.U.A, por questões políticas de estado*"; "*fomos forçados a consumir produtos importados dos Estados Unidos da América por preços cada vez mais altos*". A partir da inferência da letra da música "nos empurraram com os enlatados USA., das 9 às 6", alguns jovens focaram em uma interpretação limitada do termo "enlatados". Já identificamos esse *passado enlatado* que reduz o significado do termo a "*comida enlatada*" sem se reportar a outro significado possível de ser inferido a partir do fragmento da letra da canção: a programação televisiva norte-americana massificada pela emergente televisão brasileira, e da subsequente popularização dos aparelhos de televisão para a "nova" classe média surgida na esteira do dito "milagre econômico" da época. Nesse *passado enlatado,* os jovens alunos fizeram referências aos produtos típicos da indústria de alimentos associada aos Estados Unidos e naturalmente sugerido pelo título da canção: "*Coca-cola a famosa bebida gaseificada que surgiu nos EUA*", o "*fast food*" e o "*McDonald's*". Todavia, um pouco menos da metade da amostra de alunos, fez referências a formas possíveis de resistência a esse processo de influência econômica, política e cultural dos Estados Unidos sobre o Brasil.

Ainda em relação às ***ideias de passado***, apesar de não haver nenhuma menção direta e explícita nos enunciados da letra da música que remeta a tal, os jovens alunos inferiram e expressaram *conceitos históricos substantivos*: *Ditadura Militar Brasileira*; *Diretas Já*; *Segunda Guerra Mundial*; *Guerra Fria* e *Revolução Industrial.* Em relação ao conceito histórico *Ditadura Militar Brasileira*, dois alunos fizeram referências ao ano de lançamento da canção, 1985, que constava entre parênteses ao lado do título da canção da letra impressa entregue aos alunos quando da escritura das *protonarrativas da canção*, inferindo de forma pertinente ao "*final da Ditadura Militar do Brasil*"; outro aluno fez referência ao ano de lançamento da canção associando a uma genérica e não fundamentada influência maior dos Estados Unidos sobre o Brasil neste período, ou seja, tentou estabelecer uma relação com o ano de lançamento da canção, mas faltou-lhe embasamento histórico. O significado da palavra "revolução", cantada no refrão da música ("somos os filhos da revolução") e que, no contexto da canção, pode remeter a denominada "Revolução de 1964" que instaurou a ditadura militar no Brasil (também conhecido como o inominável "Golpe Militar de 1964"), entretanto remeteu os jovens alunos às "*rebeliões*" em uma referência as "*diretas já*" que, segundo eles,

determinaram o "*fim da ditadura militar no Brasil*", o que coincide com o período em que a canção *Geração Coca-Cola* foi lançada: 1985. Os conceitos históricos substantivos *Segunda Guerra Mundial* e *Guerra Fria* foram inferidos a partir de uma protonarrativa considerada desarticulada por justamente focar a constituição narrativa de sentido exclusivamente na questão da "*importação de produtos*" dos Estados Unidos, portanto, uma inferência não fundamentada, mas que constituem conceitos históricos que, no contexto da canção, podem ser perfeitamente articulados e relacionados em uma hipotética aula de história. Processo semelhante ocorreu com um jovem em relação ao conceito histórico *Revolução Industrial* que foi mobilizado para contextualizar a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, mas que no contexto da canção de trabalho, infere potencialidades de contextualização histórica. E por fim, emergiram principalmente das protonarrativas que apresentaram um *passado indeterminado,* categorias históricas gerais que pela sua própria especificidade remetem à generalidade: "*revolução*", "*ditadura*", e "*capitalismo*".

A canção expressa e os jovens alunos inferiram *conceitos históricos substantivos* e *categorias históricas gerais* a partir das leituras e escutas da canção *Geração Coca-Cola* e manifestaram empiricamente suas *ideias de passado* por meio dos enunciados linguístico de suas protonarrativas escritas. Em suma, emergem das protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos três *ideias-imagens de passado* predominantes: um *passado indeterminado*; a *influência dos Estados Unidos*; e os conceitos históricos substantivos *Ditadura Militar Brasileira* e *Redemocratização,* além das *categorias históricas gerais*, *ditadura*; *revolução*; e *capitalismo.*

QUADRO 50: CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS E CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS

CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS	**INCIDÊNCIA/ 22 alunos**
PASSADO INDETERMINADO	08
INFLUÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS	08
CONCEITOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS: Ditadura Militar Brasileira; Diretas Já; Revolução Industrial Segunda Guerra Mundial; Guerra Fria;	07
CATEGORIAS HISTÓRICAS GERAIS Ditadura; revolução; capitalismo;	07

FONTE: Conceitos históricos substantivos e categorias históricas gerais; acervo do pesquisador (2012).

Em síntese, a fonte canção, letra e música mediatizada que tematiza "história", a partir de inferências às letras das músicas e ao ano de lançamento, pode mobilizar a *experiência do passado*: um *passado histórico* que remete, infere e expressa conceitos

históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas e categorias históricas gerais; um *passado da canção* que se limita a inferir os enunciados primeiros da canção em sua interpretação estética do passado; e por fim, a inferência lacunar por parte dos jovens de um *passado indeterminado, desterritorializado* e *a-histórico* em que não se sabe o que foi o caso, e que necessita ser historicizado para responder esta e outras perguntas constitutivas de um *conceito histórico substantivo*: o que foi o caso? Quem? Quando? Onde? Por quê? Para que? Como? Efeitos? Significados da experiência no passado, presente e futuro?

Em relação às **ideias de presente** das protonarrativas da canção do caso português, verificamos incidência de vinte e cinco referências associadas ao *tempo presente,* mais especificamente relacionado à atual situação de crise econômica, social e política enfrentada por Portugal, o que nos leva a inferir que as leituras e escutas da fonte canção remeteram os jovens alunos mais à *interpretação do presente* do que à *experiência do passado,* ou seja, a grande maioria dos jovens alunos reportou à situação atual da vida prática cotidiana portuguesa a partir às inferências atribuídas à *canção de trabalho*. Segundo as protonarrativas escritas pelos jovens alunos, a canção de Bezegol "*remete automaticamente*" para a *atual crise portuguesa*, pois os "*problemas e factos*" representados na canção estão diretamente associados à vida prática atual. Na linha de raciocínio da jovem portuguesa: "*Existem sempre cantores que criam músicas a demonstrar a situação do país e o que sentem em relação a isso. É o caso de Bezegol que criou esta música (Fora da Lei) retratando o que acha da situação do país*". Segundo os significados atribuídos pelos jovens alunos, *Fora da Lei* remete tanto à representação de um "*retrato social actual da sociedade portuguesa*", como também ao referente, a algo concreto, real e empiricamente verificável no tempo, já tendencialmente identificado em algumas canções apresentadas e defendidas pelas duplas de alunos: *a crise portuguesa atual.* Na perspectiva da investigação, identificamos e evidenciamos no caso a relação originária ancestral entre as três dimensões da cultura humana: *pensamento, linguagem* e *existência*, ou, no caso específico da investigação, *consciência histórica originária, protonarrativas da canção* e *vida prática cotidiana.* Em outras palavras, Bezegol, em sua intencionalidade subjetiva mediada pelas condições objetivas da sua vida prática*,* atribui significados e sentimentos em relação à "*situação do país*", real, concreta e objetiva, e procura comunicar e expressar por meio da linguagem estética da canção, tais ideias e sentimentos ao público ouvinte destinatário acerca de uma realidade sensível, material e empiricamente verificável. Segundo um jovem aluno, "a *música no geral traduz a situação em que o país está e não só na visão do autor*"; nas lentes da investigação, evidência da síntese originária de *linguagem, realidade* e *pensamento.* A partir

das inferências atribuídas à canção, da transcrição de fragmentos da letra da música em alguns casos, ora remetendo para as representações da canção sobre a realidade e ora reportando à própria realidade da "*situação degradante na qual o país se encontra*", os jovens alunos descreveram em suas protonarrativas os efeitos e consequências da grave crise econômica, social, política da sociedade portuguesa na atualidade. De acordo com as *protonarrativas* escritas*,* os jovens alunos denominaram a *crise portuguesa atual* ou a atual crise portuguesa*,* assim chamada na perspectiva da investigação, de diversas maneiras: "*a crise que hoje em dia vivemos*"; "*crise de subsistência*"; "*situação que o nosso país enfrenta na atualidade*". Em suma, os alunos se referem por meio das suas protonarrativas escritas a partir das leituras e escutas da canção para se reportarem a *algo concreto acontecido* e que está *a acontecer*, para falar à maneira dos portugueses: a profunda e rigorosa crise portuguesa da atualidade.

Na visão dos jovens alunos, a crise econômica e financeira é caracterizada pelas seguintes realidades: aumento dos impostos, inflação, baixos salários, arroxo salarial, redução salarial, falta de dinheiro, austeridade, desemprego, pobreza e fome. Nas palavras das jovens alunas e alunos: "*a vida está cada vez mais difícil*"; "*o rico mais rico e o pobre mais pobre*"; "*aumenta a marginalidade*"; e verifica-se a "*corrupção dos valores morais*". Essa crise econômica desdobra-se socialmente na precarização das condições de vida e de trabalho dos portugueses. Os salários são baixos e insuficientes para garantir a satisfação das necessidades básicas de uma família e, segundo um jovem, "*não são de acordo com o suor gasto pelo trabalhador justo e honesto*". Além da inflação, arroxo salarial e redução salarial, os trabalhadores têm que trabalhar "*cada vez mais*" e no máximo da sua produtividade para tentar afastar a ameaça do desemprego, enfim, verifica-se um aumento do grau de exploração sobre os trabalhadores que em contrapartida não recebem ao final do mês a "*devida recompensa*".

Em relação ao presente ele refere que Portugal se encontra numa crise profunda, a população está desesperada, cada vez cortam mais os salários, aumentam os impostos e sobem os preços [...].

Cláudia, 16 anos

O componente político desta crise "profunda" vem para complementar o quadro que expressa uma "*imagem negativa da situação atual*". De acordo com as protonarrativas, os políticos e governantes em geral (sem nenhuma distinção partidária ou de forças políticas) são associados à corrupção e aos desvios de dinheiro público, ou nas referências dos alunos com

maior número de incidências, "*roubam*", "*enganam*" e "*mentem*" para a população com suas "*desculpas e lamentações*" diante das promessas não cumpridas. Os políticos recebem "*altos salários*", "*não tem patriotismo*", e, a partir de inferências à letra da canção, são considerados "*chulos, salafrários, aldraboá*". Os políticos portugueses dissimulam e tentam manipular o povo como se fossem "*marionetas em suas mãos*" fazendo-os passarem por "*otários*". Para um quinto da amostra de alunos, os "*políticos*" são culpabilizados pela atual crise: governaram e administraram o país de forma ineficiente e ineficaz, "*não souberam controlar e aplicar bem"* o dinheiro e recursos, e os presidentes fizeram "*asneiras*" em seu governo e gestão. No entanto, alguns alunos avaliaram que a crise atual "*já vem de antigos presidentes e ministros*", ou seja, "*a crise que estamos a passar, é algo que já vem do passado*".

A partir dos significados atribuídos à canção, alguns jovens alunos criticaram a *visão* que vitimiza o povo e transfere toda a responsabilidade da crise para a *política*, argumentando que o povo também tem uma parcela de culpa pela crise, que os políticos não podem ser responsabilizados por tudo o que acontece, e perspectivando possibilidades de mudança de atitude e de intervenção na realidade social: "*é uma vida difícil para nós, e que façamos uma revolta para de certa forma abrirmos os olhos e não por as culpas só nos governantes pois o próprio povo também anda a dormir*.

Em resumo, as **ideias de presente** inferidas pelos jovens alunos portugueses a partir das leituras e escutas de *Fora da Lei,* remetem a uma *interpretação do presente* associada à caracterização da profunda crise econômica, financeira, social, política e cultural da sociedade portuguesa da atualidade, ou seja, reporta à *crise portuguesa atual*, portanto uma temática da *história do tempo presente.* A crise é descrita em seus desdobramentos econômicos, sociais e, sobretudo, políticos, esses últimos responsabilizados majoritariamente pelos jovens alunos, como os culpados causadores da crise, apesar de que alguns alunos discordam de certa visão determinista que reduz toda a complexidade causal da crise à política, absolve a "população" de sua parcela de responsabilidade ao vitimizá-la ou condena-a pela não participação em questões que dizem respeito à sua própria situação e a do país.

Em relação às **ideias de presente** expressas nas protonarrativas do caso brasileiro, verificamos que um terço dos alunos fez referências ao *presente* representado na canção, ou seja, o *presente da canção* inferido pelos jovens alunos a partir das suas leituras e escutas de *Geração Coca-Cola.* Referenciados em enunciados da letra da música, "Mas agora chegou nossa vez / Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês" e "somos os filhos da revolução", os alunos representaram esse *presente da canção* como um momento em que os jovens brasileiros expressaram a sua revolta, manifestaram a sua opinião e fizeram-se ouvir, exibiram

o poder da sua juventude e da sua voz, lutaram por seus direitos, e rejeitaram o "lixo comercial e industrial" cuspindo-o de volta em cima do *outro* da canção:

Então em relação ao presente ele reverte esta situação, o compositor deixa claro quando diz "mas agora chegou a nossa vez", "somos os filhos da revolução", ele quer de qualquer forma, reverte a situação em que nosso país passava durante a Ditadura Militar, ele quer ser ouvido, quer deixar claro que tem sua opinião e que sendo jovem ele tem muito poder em suas mãos.

Solange, 18 anos

Em outra perspectiva, verificamos que outro terço da amostra inferiu **ideias de presente** relacionadas *à vida prática atual* a partir da ideia de presente representada na canção. Na perspectiva do *presente como mudança,* as transformações realizadas pela "Geração Coca-Cola" que lutou pelo fim da ditadura militar no Brasil, permanecem no tempo presente influenciando as novas gerações a continuarem "*se rebelando em busca de justiça e igualdade*" e a se contraporem à força do poder econômico. A geração atual é o "*futuro da nação*" e por isso tem que fazer a sua parte na construção de um país melhor onde a diversidade cultural permita a convivência pacífica entre identidade e alteridade, e a tecnologia proporcionada pela influência estrangeira possa servir como ferramenta de contestação dessa própria influência. Por outro lado, somente dois jovens alunos expressaram uma *ideia de presente* vinculada à vida prática atual em que o presente se apresenta como permanência e continuidade da influência dos Estados Unidos sobre o Brasil.

Em resumo, podemos identificar nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros a partir das leituras e escutas de *Geração Coca-cola,* três **ideias de presente** a partir da fonte canção: um *presente da canção*; um *presente prático* como *mudança*; e um *presente prático* enquanto *permanência.* Um *presente da canção* que é o agora da vez da *geração coca-cola* cuspir de volta o lixo em cima do outro da canção; um *presente da canção* que também remete ao ano do lançamento do primeiro disco da Legião Urbana que trazia a música *Geração Coca-Cola* e que de certa forma anunciava o que estava acontecendo na vida prática concreta: os filhos nascidos durante a vigência do regime militar são as crianças vislumbradas "derrubando reis" e ajudando a acabar com a ditadura no processo denominado *redemocratização do Brasil.* Por outro lado, manifestou-se também nas protonarrativas, um *presente prático* como *mudança*, que corresponderia à *geração coca-cola da atualidade*, a atual geração de jovens do Brasil que constitui hoje o futuro, que a exemplo da geração

passada, tem que fazer a sua parte para construir um país melhor e ajudar a combater os "reis" dos dias de hoje e a se livrar de todo o lixo que impede a consolidação de uma sociedade mais justa e menos desigual. E por fim, um *presente prático enquanto permanência* da influência do poder e da cultura da "*América do Norte*" sobre o Brasil e os brasileiros.

Em síntese, a canção popular pode dinamizar a *interpretação do presente.* A canção popular, a cada vez que é atualizada na *performance oral mediatizada* não deixa de constituir uma *interpretação estética do presente* que pode remeter tanto à vida prática atual quanto ao *presente da canção* que atualiza o passado e se presentifica na audição, recepção e comunicação, mobilizando o leitor-ouvinte, a partir da interpretação estética da canção, à perspectivas de orientação política-identitária na vida prática atual. A partir do presente epistemológico de onde germinam todas as inferências e relações temporais, vislumbramos uma experiência estética da canção como meio para interpretação histórica do presente, e uma interpretação estética da canção como meio para a experiência histórica do passado.

Em relação às **ideias de futuro**, verificamos que apenas um quinto da amostra de jovens alunos portugueses fez inferências relacionadas à *orientação do futuro* representada a partir das leituras, escutas e escrituras das protonarrativas da canção portuguesa. O que nos permite concluir inicialmente que a canção *Fora da Lei,* remeteu a grande maioria dos jovens alunos à temporalidade da vida prática atual, ou seja, ao *tempo presente*, um pouco menos da metade dos jovens reportou à dimensão temporal do *passado*, e somente um quinto da amostra de jovens alunos fez menção às expectativas de *futuro*. Segundo as narrativas desses últimos, as *ideias de futuro* aparecem associadas a uma noção de *futuro interditado* que aparece como "*barreira*", um futuro indeterminado, incerto e inseguro que constitui um enigma que só se descobrirá efetivamente no futuro próximo. Alguns alunos têm a expectativa de que as coisas vão piorar ainda mais do que no presente, outros se questionam sobre o futuro, alinhavados com a pergunta da canção, *"*Será que vamos aguentar ou virar um fora da lei?", e somente uma jovem aluna manifestou uma "*visão mais otimista*" em relação ao futuro do país:

No futuro vemos que os preços vão aumentar ainda mais, e que a vida se vai tornar ainda mais difícil do que já é, e pergunta então, como será a nossa próxima geração? Será que se aguenta ou vai tornar-se uns foras da lei?

Carlota, 17 anos

Em relação às **ideias de futuro**, os jovens alunos brasileiros manifestaram em suas protonarrativas as interpretações atribuídas às ideias de futuro expressas *na* canção. Nesse *futuro da canção* o "*amanhã*" depende da "*população jovem*" e esse futuro será completamente diferente do tempo presente; nesse *futuro da canção* interpretado pelos jovens, as novas gerações darão continuidade às mudanças iniciadas pela geração anterior; nesse *futuro da canção* as pessoas acordarão para a real situação do país. Os jovens também remeteram a projeções de futuro mais relacionadas à vida prática atual, ou seja, um *futuro prático* como *mudança*. Nesse *futuro prático,* o futuro é visto como mudança revolucionária para melhor; a partir da canção, o discernimento do "*certo*" e do "*errado*", poderá mudar o futuro e a vida das pessoas:

Mas também diz a música que futuramente, as pessoas abrirão os olhos para o que realmente acontece e o como é a situação no país e então agirão de maneiras diferentes.

Cássia, 16 anos

Em síntese, a canção de trabalho pode dinamizar a *orientação do futuro* da consciência histórica originária dos jovens alunos. Um *futuro da canção* representado a partir das condições e circunstâncias da vida prática atual e que se projeta no futuro como continuidade do presente; ou um *futuro da canção* resultado de um prognóstico feito no passado e que se concretiza no presente e, a partir de então, passa a fazer parte do passado, mas que volta a se presentificar a cada nova *performance* da canção.

Isoladas, separadas e fragmentadas artificialmente, enfim, categorizadas as ideias de ***passado***, ***presente*** e ***futuro***, passamos estabelecer as intrínsecas, complexas e irredutíveis relações entre as três dimensões temporais do *tempo histórico*, ou em outras palavras, o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa* que tecem o fio condutor que interliga passado, presente e futuro na constituição histórica de sentido. Mas não sem antes apresentar um quadro esquemático sobre as **ideias de passado**, **ideias de presente** e **ideias de futuro**, interpretadas de forma separada para nos auxiliar no estabelecimento das múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico:

Ideias de passado, presente e futuro expressas nas protonarrativas da canção *Fora da Lei*

IDEIAS DE PASSADO (11) (EXPRIÊNCIA DO PASSADO)	**IDEIAS DE PRESENTE (23)** (INTERPRETAÇÃO DO PRESENTE)	**IDEIAS DE FUTURO (06)** (ORIENTAÇÃO DO FUTURO)
PASSADO REMOTO GLORIOSO PASSADO RECENTE VALOROSO PASSADO RECENTE DE CRISE	CRISE PORTUGUESA ATUAL ECONÔMICA, FINANCEIRA SOCIAL, POLÍTICA E CULTURAL	FUTURO INTERDITADO FUTURO PIOR DO QUE O PRESENTE "VISÃO OTIMISTA"

Ideias de passado, presente e futuro expressas nas protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola.*

IDEIAS DE PASSADO (29) (EXPERIÊNCIA DO PASSADO)	**IDEIAS DE PRESENTE (12)** (INTERPRETAÇÃO DO PRESENTE)	**IDEIAS DE FUTURO (08)** (ORIENTAÇÃO DO FUTURO)
PASSADO INDETERMINADO (08) PASSADO AMERICANIZADO (07) DITADURA MILITAR/REDEMOCRATIZAÇÃO (04)	PRESENTE DA CANÇÃO (06) PRESENTE PRÁTICO COMO MUDANÇA (04) PRESENTE PRÁTICO ENQUANTO PERMANÊNCIA (02)	FUTURO DA CANÇÃO (08) FUTURO PRÁTICO COMO MUDANÇA (03)

5.2.1.1 Relações *passado presente* e *presente passado*

Na análise das protonarrativas da canção do caso português acerca das relações ***passado presente*** e ***presente passado,*** verificou-se a incidência que quase a totalidade da amostra de alunos fez referências às relações: *passado presente* e *presente passado.* As relações temporais *passado presente* e *presente passado* foram as relação que mais mobilizaram as inferências dos alunos, seguida das *ideias de presente*. Na análise crítica da categorização realizada, agrupamos de uma forma genérica protonarrativas que estabeleciam relações recíprocas de *passado presente* e *presente passado,* procurando distinguir grosso modo em dois blocos, as narrativas que expressaram uma *mudança para pior,* aquelas que identificaram uma *permanência do pior*, e por fim, apenas dois jovens alunos que inferiram uma *mudança para melhor* nas relações entre o passado e o presente.

Procuraremos distinguir agora mais especificamente protonarrativas que estabeleceram uma relação ***passado presente***, ou seja, uma relação que se estabelece no sentido que vai *do passado para o presente*, na direção do *movimento de volta do passado ao presente*, de uma relação que procura *tornar o passado presente* ou *tornar presente o passado*, enfim, constitui o *passado presente* da *narrativa tradicional*, ou no caso da investigação, as *protonarrativas* escritas por jovens alunos a partir das suas leituras e escutas primeiras de uma fonte canção. Pudemos observar nos enunciados escritos de alguns jovens alunos que as relações *passado presente* se deram no sentido da mudança *de um passado melhor para um presente pior*, em suma, uma *mudança do melhor para o pior*. Mobilizados a partir das inferências atribuídas a fragmentos específicos da letra da música ("tanta glória passada e tanto lixo a aparecer" e "os espinhos que vivemos cravos da revolução") e das experiências objetivas de suas vidas práticas cotidianas, os jovens alunos reproduziram a idealização de um passado de "glórias" associado aos dois conceitos históricos substantivos expressos e interpretados a partir da canção, e constitutivos das balizas de orientação temporal da nossa periodização das ideias de passado, presente e futuro das protonarrativas da canção *Fora da Lei*: o *passado remoto glorioso* dos *Descobrimentos* e da mais recente *Revolução dos Cravos.* No caso dessas relações ***passado presente***, estas experiências significativas do passado são rememoradas no presente com a finalidade de se contraporem à grave situação da *crise portuguesa atual,* no sentido de tentar mobilizar o público ouvinte da canção a refletir, conscientizar-se e a agir para pelo menos tentar superar e reverter a *atual crise portuguesa.* Na perspectiva ruseniana da investigação, podemos identificar as manifestações empíricas das operações da *consciência histórica primeira* dos jovens alunos: a *interpretação do presente* a partir da *experiência do passado*, ou em outras palavras, a atribuição de significados à *crise portuguesa atual* a partir das experiências de um *passado remoto e recente glorioso* referenciado pela *Revolução dos Cravos* e os *Descobrimentos.* Na perspectiva de Koselleck, os significados e sentidos históricos são constituídos no tempo presente, a partir da distinção e articulação do espaço de experiência do *passado remoto e recente glorioso* com o horizonte de expectativa de um *futuro interditado* pela *atual crise portuguesa*. Emerge nas protonarrativas da canção dos jovens portugueses uma interpretação do presente que busca nos exemplos do passado a orientação para tentar superar a crise no futuro.

tanta glória passada e tanto lixo a aparecer; Portugal já foi um País Glorioso, mas hoje já nada se compara. A glória que existia, hoje em dia já é quase nula.

Maria, 17 anos

Em relação ao segundo conjunto de protonarrativas portuguesas acerca das relações ***presente passado***, a relação temporal se dá no sentido do *presente* para o *passado,* na direção do *movimento de ida do presente ao passado*, na intenção de *tornar o presente passado* ou *tornar passado o presente.* Nesse grupo de protonarrativas, pudemos identificar uma ideia de *continuidade* no presente do pior do passado, ou seja, *o presente está pior por causa do passado*, o presente é resultado das consequências do passado, *o presente é o passado presente*. A partir das inferências à canção, os jovens alunos procuram explicar a crise portuguesa atual buscando suas causas nas raízes do passado, ou seja, a crise atual emerge do passado; para interpretar o presente faz-se necessário o movimento de ida ao passado para buscar as regras e regularidades gerais a serem aplicadas no caso particular da crise atual que, por sua vez, é desdobramento da crise geral que a antecede. Em suma, nas palavras de uma jovem aluna, "*esta crise deriva do passado, pois tudo o que passamos tem haver com o passado*". O presente vem do passado, portanto, precisamos ir *ao passado presente* no *presente* para compreender esse mesmo presente, e assim continuarmos seguindo em frente.

A crise que estamos a passar é algo que já vem do passado. Esta crise vem das asneiras feitas pelos Presidentes que governam o nosso país que diminuem os salários e aumentam os preços, (...) *Pois agora ouve-se a fala na austeridade, que temos que "apertar o cinto", e as pessoas que não têm nada vão ficar com o quê?*

Açucena, 18 anos.

Em resumo, podemos concluir parcialmente que a relação estabelecida (sempre a partir do presente) com determinada imagem de passado determinou o sentido da direção da relação, se do passado para o presente ou se do presente para o passado. O que pudemos observar é que se estabeleceu, a partir das condições objetivas da atual crise portuguesa, dois tipo de relação com o passado. Mais uma vez as dúbias interpretações dos jovens alunos em relação à Revolução dos Cravos, vão delimitar o divisor de águas desta periodização das *ideias de passado*: de um lado, mais predominante, a *visão positiva* da revolução, inferida como um acontecimento valoroso recente que é incluído no rol do *passado remoto glorioso* da cultura histórica escolar*,* constituindo uma nova categoria que emergiu da análise dos dados, um *passado recente valoroso*; de outro lado, com menor incidência de referências, a *visão negativa* da revolução, inferida a partir da canção advinda da cultura juvenil primeira dos jovens alunos. Nessa linha de raciocínio, partido de uma mesma vida prática cotidiana marcada pela atual crise portuguesa, alguns jovens estabeleceram a relação com o *passado*

remoto glorioso e/ou com o *passado recente valoroso* inferindo assim uma concepção de *mudança* de um passado melhor para um presente pior, no sentido do passado para o presente, no intuito de tornar o passado glorioso novamente presente na crise atual, e assim se apropriar da sua exemplaridade para tentar reinterpretar o presente no sentido de superá-lo no futuro. Já outros alunos, ao vislumbrarem a Revolução dos Cravos como causa e origem da atual crise, estabelecem uma relação com o *passado recente de crise,* ou seja, o passado que enraíza as origens e causas da crise portuguesa atual, e nesse sentido, os jovens alunos percebem uma continuidade e regularidade entre a crise do passado e atual crise do presente: as regras gerais da crise do passado podem ser aplicadas no caso particular do presente em uma espécie de exemplaridade negativa. Sintomático a essas protonarrativas em questão, é associarem as causas da atual crise aos desmandos, desvios e "*asneiras*" cometidas pelos governos e administrações de antigos "*presidentes*", o que implicitamente nos remete ao período democrático delimitado entre a Revolução dos Cravos e a crise atual. Em síntese, os jovens alunos portugueses que estabeleceram relações com a imagem de um *passado remoto glorioso,* tenderam a atribuir inferências *passado presente*; os jovens que estabeleceram relação com o *passado recente de crise* tenderam a atribuir inferências *presente passado.*

No caso brasileiro, a análise e interpretação das protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola* escritas pelos jovens alunos brasileiros, acerca das relações ***passado presente*** e ***presente passado,*** somente três jovens alunos estabeleceram relações ***passado presente*** (movimento de volta do passado para o presente que *torna o passado presente* ou *torna presente o passado*), sendo que dois jovens estabeleceram relações enquanto processo de permanência e somente um aluno como processo de mudança. Portanto, pudemos verificar poucas inferências temporais por parte dos jovens brasileiros às relações entre *passado presente* e somente em um sentido de direção, ou seja, do passado para o presente, em suma, o *passado presente* no presente da tradição.

No que se refere às relações ***passado presente*** enquanto processo de ***permanência***, a experiência do passado interpretada a partir da canção que remeteu o jovem aluno à época da "*ditadura*", "*diretas já*" e redemocratização, desemboca na *interpretação do presente* onde identifica uma *permanência* da influência dos Estados Unidos sobre o Brasil. Já a jovem aluna que estabeleceu relações ***passado presente*** como processo de ***mudança***, a partir da compreensão das regras criadas e impostas pelo *passado programado,* expressa uma interpretação do presente no sentido de uma *continuidade da mudança* que busca combater o poder econômico e ajudar a construir uma sociedade com mais "*justiça*" e "*igualdade*". Em resumo, a jovem aluna estabeleceu uma relação entre a experiência do passado associada ao

conceito histórico *Ditadura Militar Brasileira,* e a interpretação do presente relacionada ao *presente prático* como *mudança*. No caso brasileiro, tanto os jovens que estabeleceram uma relação entre um *passado programado* e um *presente prático* como *mudança*, como os que estabeleceram uma relação entre um *passado histórico* e a permanência da *americanização* do Brasil, tenderam a atribuir inferências temporais *passado presente* no movimento de volta do passado para o presente e que *torna o passado presente* e presente o passado.

Como na Ditadura Militar, onde o povo lutou em suas rebeliões só assim conseguindo parte da liberdade que queria. Ainda hoje seguimos nos rebelando em busca de justiça, da igualdade e principalmente tentando derrubar ao máximo o comando ganancioso movido pelo dinheiro e suas vaidades muito bem demonstradas em pura aparência e status.

Suelen, 16 anos

Em síntese, podemos concluir parcialmente que a relação estabelecida (sempre a partir do presente) com determinada imagem de passado pode condicionar o sentido da direção da relação que se estabelece com o passado, se do passado para o presente ou se do presente para o passado. A relação *passado presente* é a inferência que se estabelece no sentido que vai *do passado para o presente*, na direção do *movimento de volta do passado ao presente*, de uma relação que procura *tornar o passado presente* ou *tornar presente o passado*; consiste no passado presente no presente e que remete ao passado imaginado; já a relação *presente passado* é a interpretação que se estabelece no sentido que vai *do presente para o passado*, na direção do *movimento de ida do presente ao passado* que procura *tornar o presente passado* ou *tornar passado o presente*; consiste no presente que se torna passado e que remete ao presente construído. O presente vem do passado, portanto, precisamos ir *ao passado presente* no *presente* para interpretar esse mesmo presente. Em ambos os casos, tais relações temporais se dão enquanto processo de *permanência* ou como processo de *mudança*.

5.2.1.2 Relações *futuro presente* e *presente futuro*

Na análise e interpretação das protonarrativas da canção *Fora da Lei* escritas por jovens alunos portugueses acerca das relações ***futuro presente*** e ***presente futuro***, a princípio verificamos a incidência de vinte referências dos jovens alunos às tais relações, somente abaixo das referências às *ideias de presente* e das relações *passado presente* e *presente passado.* Em suma, as três relações temporais que mais mobilizaram as inferências dos alunos

portugueses a partir das leituras e escutas da canção, foram as relações *passado presente* e *presente passado*, *ideias de presente,* e em terceiro, as relações *futuro presente* e *presente futuro.* Adotando o mesmo procedimento utilizado no tópico anterior, partimos da análise crítica realizada na categorização que agrupou de forma genérica as protonarrativas que estabeleciam relações recíprocas de *futuro presente* e *presente futuro,* procurando distinguir grosso modo em dois conjuntos, as narrativas que expressaram uma concepção de futuro enquanto *mudança no presente,* daquelas que o vislumbraram o futuro como *permanência do pior do presente.*

Um conjunto menor de protonarrativas acerca das relações ***futuro presente*** expressou uma concepção de futuro como *continuidade do tempo presente*, ou seja, permanência do pior do presente em um futuro interditado; a relação temporal se dá no sentido futuro-presente, do movimento de volta do futuro ao presente que *torna o futuro presente* ou *torna presente o futuro*; um futuro imaginado como continuidade do pior do presente é antecipado na forma de uma barreira que impede de seguir em frente. Os jovens alunos portugueses vislumbram em seu horizonte de expectativas um futuro igual ou até pior que o tempo presente, marcado por uma grave crise econômica, social, política e cultural: os políticos continuarão a roubar e a errar; o povo português continuará a ser enganado e nada vai melhorar; os ricos vão continuar ricos e os pobres irão ficar mais pobres a pagar pelas asneiras dos ricos; por consequência, a criminalidade e a violência irão aumentar, e por fim, a "*vida é capaz de piorar e se tornar insustentável*". A canção diz "é querer olhar de frente o *futuro* e o *presente*" e uma jovem aluna inferiu que o conselho da canção "*é olhar em frente e tentar aguentar*".

Por fim, o autor mostra ainda que não tem grandes expectativas para o futuro. Acha que o povo português vai continuar a ser enganado e que nada vai melhorar. No fundo a visão que a maioria dos portugueses têm...

Juliana, 16 anos

Uma parte significativa da amostra de jovens alunos manifestou por meio dos enunciados linguísticos das suas *protonarrativas da canção,* relações entre ***presente futuro*** evidenciadas em suas expectativas de mudanças no tempo presente com vistas a um futuro melhor, ou seja, a relação se dá no sentido do presente em direção ao futuro a partir do movimento de ida do presente ao futuro; a intenção é *tornar o presente futuro,* ou *tornar futuro o presente*, portanto remete a um futuro construído a partir do presente.

Diante das condições objetivas da *atual crise portuguesa* e da subjetivação de um *futuro interditado*, o conjunto das protonarrativas destes alunos expressou a necessidade de *mudança* por parte da própria população portuguesa, pois os políticos não vão mudar. O futuro pode ser melhor que o presente, mas para isso é preciso que aconteça uma *mudança de atitude* no presente e começar a trabalhar agora na construção do futuro que se espera. Na opinião desses jovens alunos, somente por meio de revoltas e lutas por parte da população na vida prática atual, é possível "*acordar do pesadelo*" e assim voltar a sonhar e "*olhar de frente o futuro*". Segundo inferências de alguns alunos, a intencionalidade da mensagem da canção é suscitar no público ouvinte da "*população*" de jovens "*portugueses*" a motivação e o interesse na participação e "*ação dos cidadãos*" para pelo menos tentar fazer algo para solucionar a *crise portuguesa atual*, pois caso contrário, um "*negro futuro*" antecipa-se no presente e impede de seguir em frente.

Relativamente ao futuro, a mensagem é muito clara, o cantor Bezegol, pede-nos, a nós, enquanto portugueses, que mudemos, ou pelo menos, que tentemos mudar o presente, para podermos e queremos "olhar de frente o futuro.

Dália, 16 anos

Podemos concluir que a relação estabelecida sempre a partir do presente com determinada *ideia de futuro* determinou o sentido da direção da relação estabelecida pelos jovens alunos portugueses, seja *do futuro para o presente*, seja do *presente para o futuro*. A partir das mesmas condições objetivas da crise portuguesa e sob a sombra do mesmo espectro de um *futuro interditado*, as protonarrativas da canção manifestaram dois tipos de relação com o futuro diretamente associados à respectiva imagem atribuída a ele: uma *visão mais otimista de mudança* e uma *visão mais pessimista de continuidade.* Uma metade da amostra de alunos expressou uma *visão mais pessimista de futuro* mais associada à noção de *continuidade*: nesse conjunto de protonarrativas os jovens alunos manifestaram uma *imagem de futuro* enquanto *permanência do tempo presente*, ou seja, o futuro será igual ou pior do que o presente. A relação temporal se deu no sentido ***futuro presente***, por meio do movimento de volta do futuro ao presente que *torna presente o futuro* e *torna o futuro presente*. Outra metade da amostra expressou uma *visão mais otimista de futuro* associada à *mudança*: o futuro pode ser melhor do que o presente desde que a população portuguesa mude e faça algo no tempo presente. Nesse sentido, a intenção da canção é fazer uma crítica à política e à sociedade portuguesa na intenção de suscitar no público ouvinte, sobretudo juvenil, a motivação para

ação política transformadora que solucione a atual crise portuguesa. Em suma, trata-se da relação temporal ***presente futuro***, do movimento de ida do presente para o futuro e que *torna o presente futuro* e *torna presente o futuro.*

Na análise e interpretação das protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola* escritas pelos jovens alunos brasileiros acerca das relações ***presente futuro*** e ***futuro presente***, pudemos identificar alguns traços recorrentes e marcantes nas protonarrativas que evidenciaram essas relações específicas e, subsequentemente, manifestaram-se também nas relações passado, presente e futuro: predomínio das relações ***presente futuro*** principalmente a partir das inferências aos enunciados temporais da letra da canção ("Mas agora chegou a nossa vez / Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês" / "Somos o futuro da nação"); apesar do predomínio das interpretações focadas nas ideias de presente e futuro expressas *na* canção, ou seja, o *presente da canção* e o *futuro da canção*, os jovens alunos também inferiram e remeteram ao *presente futuro prático,* ou seja, interpretaram o presente a partir das expectativas de futuro enraizadas na vida prática atual; e por fim, um último traço marcante, a partir das inferências atribuídas à letra da canção, em especial aos *enunciados temporais* ("somos o futuro da nação"), verificou-se o predomínio das relações *presente futuro* como processo de *mudança* para melhor. Em suma, a exemplo da *geração coca-cola* do passado expressa no presente da canção que lutou contra a ditadura e pela liberdade de expressão, as gerações de jovens dos dias de hoje que constituem o "*futuro do nosso país*" devem continuar a mudança no presente para construir um país melhor no futuro, *tornando o presente futuro* e *tornando o futuro presente,* ao assumir o dever de cidadão no presente para impedir que "*o sistema*" continue a controlar a vida e o tempo no futuro: "*temos que colocar nossas ideias em prática para que o mundo possa ir em frente*".

Podemos concluir que a relação estabelecida sempre a partir do presente com as ideias de presente e futuro expressas na canção principalmente pelos enunciados temporais da letra da canção ("mas agora chegou a nossa vez"; "e aí então vocês vão ver"), mobilizaram alguns jovens brasileiros a estabelecerem relações *presente futuro prático* como processo de *mudança* na perspectiva de que, a exemplo da canção, os jovens dos dias de hoje, portanto, os próprios jovens brasileiros da pesquisa, constituem o "futuro da nação".

Em síntese, a relação estabelecida sempre a partir do presente epistemológico com determinada imagem-ideia de futuro pode condicionar e determinar o sentido e a direção da relação temporal, se do futuro para o presente, ou se do presente em direção ao futuro. A relação *futuro presente* é a inferência que se estabelece no sentido que vai *do futuro para o*

presente, na direção do *movimento de volta do futuro ao presente*, que procura *tornar o futuro presente* ou *tornar presente o futuro*; consiste no futuro presente no presente que remete ao futuro imaginado; já a relação *presente futuro* se dá no sentido que vai *do presente para o futuro,* através do *movimento de ida do presente ao futuro* que procura *tornar o presente futuro* ou *tornar futuro o presente*; consiste no presente como condição do futuro que remete ao futuro construído. Em ambos os casos, tais relações temporais se dão ou enquanto processo de *permanência* ou como processo de *mudança*. A ideia-imagem de passado e de futuro que se projete a partir do presente epistemológico, condiciona o movimento de direção e sentido das inferências e relações temporais estabelecidas. Nessa perspectiva, podemos vislumbrar as múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico.

5.2.1.3 Relações *passado presente futuro* como processo de permanência e mudança

Segundo as interpretações dos jovens alunos portugueses a partir da canção popular em suas relações com a vida prática cotidiana, foram observadas dezesseis referências às relações entre ***passado presente futuro*** por parte dos jovens alunos, somente acima das *ideias de passado* e *ideias de futuro.* Tais protonarrativas dividiram-se em duas tendências: constituição histórica de sentido como *permanência* e constituição histórica de sentido como *mudança* nas múltiplas interações entre passado, presente e futuro.

Em um primeiro conjunto de protonarrativas acerca das relações ***passado presente futuro*** enquanto processo de ***permanência,*** os jovens alunos procuram estabelecer tais relações em diálogo inferencial com a canção, no sentido de um esforço em interconectar mesmo que superficialmente as três dimensões temporais em suas narrativas: "*a música escolhida remete-nos para três tempos distintos*: *o passado, o presente e o futuro*". As protonarrativas dos jovens alunos portugueses no que diz respeito às relações ***passado presente futuro*** enquanto ***permanência*** articulam três imagens correspondentes às três dimensões temporais. Em relação ao ***passado,*** dentre as três imagens que emergiram das protonarrativas, um *passado remoto glorioso* dos *Descobrimentos,* um *passado recente valoroso,* representado pela *Revolução dos Cravos,* o conjunto de alunos tendencialmente inferiram a partir da canção a terceira imagem, de um *passado recente de crise* iniciado após e a partir da revolução que inaugurou o período democrático em que os presidentes, políticos e governantes passaram a "enganar, aldrabar, a roubar" o país e o povo levando Portugal à situação ***presente*** da *atual crise portuguesa.* Diante da grave crise da sociedade portuguesa da atualidade, emerge no horizonte de expectativas a imagem-ideia de um *futuro interditado* que

aparece como "*barreira que impede de continuar e andar em frente*"; um futuro que vai repetir e continuar o presente ou piorá-lo, um futuro que vai continuar e agravar a *atual crise portuguesa*, ou seja, o movimento de volta do futuro para o presente que antecipa a sua continuidade no futuro: o futuro torna-se presente e o presente torna-se futuro.

Em síntese, as inferências dos jovens alunos acerca das relações entre ***passado presente futuro*** enquanto processo de ***permanência,*** articularam as seguintes ideias-imagens de passado, presente e futuro: um *passado recente de crise* que desemboca na *crise portuguesa atual* e que perspectiva um *futuro interditado* representado pela continuidade e agravamento da crise atual no futuro. A articulação entre a *experiência do passado,* a *interpretação do presente,* e a *orientação do futuro* foi tecida com o fio condutor da constituição histórica de sentido na perspectiva de um processo temporal enquanto *permanência*:

Esta canção traz algumas ideias do passado, presente e futuro, ou seja, as que se refere ao passado é "os espinhos que vivemos cravos da revolução", ou seja, continuamos na mesma situação que uns anos atrás, praticamente nada mudou apenas piorou, quanto ao futuro ele não tem grandes esperanças, acha que a tendência é para piorar, o rico cada vez mais rico e o pobre cada vez mais pobre, que a nossa geração não vai ter um futuro muito brilhante, que vai haver cada vez mais trabalho e menos emprego.

Catarina, 17 anos

Já em relação às articulações ***passado presente futuro*** como processo de ***mudança,*** verificamos que algumas protonarrativas escritas pelos jovens alunos portugueses procuraram e tentaram costurar o fio condutor que interliga as imagens ideais correspondentes às três dimensões do tempo histórico. Nesse sentido, diante das três *ideias de passado* que emergiram dos enunciados escritos, *passado remoto glorioso, passado recente valoroso* e *passado recente de crise,* os jovens alunos estabeleceram múltiplas relações com essas *ideias de passado* a partir da atual crise portuguesa e das condições objetivas das suas vidas práticas cotidianas. Distinguimos tendencialmente duas relações temporais norteadoras nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos. Uma primeira que estabelece relação com o passado a partir de uma ideia-imagem negativa da *Revolução dos Cravos,* associada ao *passado recente de crise* que desemboca, deságua e continua na *crise portuguesa atual,* portanto não ocorre um processo de mudança entre o *passado recente de crise* e a *crise portuguesa atual*. Para que o futuro não continue e agrave ainda mais a crise atual a ponto de

torna-la insustentável, é preciso mudanças, revoltas e lutas na vida prática atual como chance única de um futuro possível.

Uma segunda tendência verificada de relação temporal ***passado presente futuro*** predominante nas protonarrativas, estabelece relações com o *passado remoto glorioso* dos *Descobrimentos* e que, ora inclui o *passado recente valoroso* da Revolução dos Cravos, ora o excluí como origem do *passado recente de crise,* para interpretar crítica e exemplarmente a *crise portuguesa atual* no sentido de vislumbrar perspectivas de mudança no futuro a partir da mudança de comportamento, atitudes e valores dos portugueses na vida prática cotidiana do tempo presente. Em linhas gerais, consideramos que a articulação entre as *experiências do passado,* as *interpretações do presente,* e as *orientações do futuro* foram constituídas historicamente no sentido da perspectiva de um processo temporal de ***mudança***. Sempre partindo do *tempo presente*, podemos concluir que a relação estabelecida com determinada *ideia-imagem de passado*, condiciona e substancia os *significados atribuídos* à *imagem-ideia de presente* e os *sentidos constituídos* à *ideia-imagem de futuro*, o que por sua vez, substancia e condiciona as respectivas e correspondentes operações de *constituição histórica de sentido*:

Esta música pretende criticar a sociedade e governo actual, mas também do que nos foi feito no passado, e tenta dizer que Portugal já passou muitos momentos de glória, mas que tudo isso esta a desaparecer, mas ao mesmo tempo que diz que o mal que nos estão a fazer já não é de agora, mas vem sim passado "Andam a brincar com a nossa vida a tanto tempo". No meu entender o artista poe de certa forma a culpa de tudo o que estamos a passar na revolução de 25 de Abril ("... os espinhos que vivemos cravos da revolução"...).

Relativamente ao presente o artista fala no facto de já não haver dinheiro nem para comer, que tem uma vida mais cara do que o mínimo que podem receber de salário, ele fala também que é uma vida difícil para nós, e que façamos uma revolta para de certa forma abrirmos os olhos e não por as culpas só nos governantes pois o próprio povo também anda a dormir. Penso que quando ele diz quando o mar bate na rocha quem se lixa é os mexilhões, e que por muitas asneiras que os governantes façam erros quem os vai pagar vai ser apenas o povo. A visão que ele tenta que os ouvintes tenham para o futuro, é que mudemos nós próprios e não olhar para o passado nem andar com lamúrias, e sim preocupar e mudar o futuro e o presente.

Lívio, 16 anos

Recapitulando e atualizando o quadro qualitativo-quantitativo resultante das múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico, verificamos que as relações ***passado presente*** e ***presente passado*** constituíram as inferências temporais mobilizadas e evidenciadas pela grande maioria da amostra de protonarrativas escritas pelos jovens alunos portugueses a partir das leituras e escutas da fonte canção *Fora da Lei*; seguidas pelas incidências de referências relacionadas às ***ideias de presente***; relações ***futuro presente*** e ***presente futuro***, relações ***passado presente futuro***; ***ideias de passado,*** e ***ideias de futuro***.

QUADRO 23: IDEIAS DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO EXPRESSAS NAS PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO *FORA DA LEI*

IDEIAS PASSADO PRESENTE FUTURO	**REFERÊNCIAS/26 ALUNOS**
RELAÇÕES *PASSADO PRESENTE / PRESENTE PASSADO* Mudança para pior: 16 Permanência do pior: 09 Mudança para melhor: 02	27
IDEIAS DE PRESENTE	23
RELAÇÕES *PRESENTE FUTURO / FUTURO PRESENTE* Mudança no presente: 10 Permanência do presente: 08 Futuro pior que o presente: 02	20
RELAÇÕES *PASSADO PRESENTE FUTURO* Passado-presente-futuro como permanência: 08 Passado-presente-futuro como mudança: 08	16
IDEIAS DE PASSADO	11
IDEIAS DE FUTURO	06

FONTE: Protonarrativas da canção; acervo do pesquisador (2012).

Podemos constatar que as inferências à canção de trabalho *Fora da Lei,* atribuídas e constituídas a partir da vida prática cotidiana inserida na atual crise portuguesa, tendencialmente remeteram os jovens alunos portugueses a estabelecerem relações temporais entre ***passado presente*** e ***presente passado*** a partir das suas respectivas ***ideias de presente,*** em articulação com as relações ***presente futuro*** e ***futuro presente***. O *passado remoto glorioso* das *Grandes Navegações* e dos *Descobrimentos*; o *passado valoroso* da *Revolução dos Cravos* que derrubou a ditadura militar e trouxe a democracia e esperança para Portugal; a decepção com o *passado recente de crise* e os desgovernos de presidentes, assembleias e políticos a "enganar, aldrabar, e a roubar"; a crise econômica, financeira, social, política e cultural da *crise portuguesa atual*; as perspectivas de um *futuro interditado* que impede de "olhar o futuro e o presente"; e a necessidade de mudança no presente para evitar a sua continuidade

no futuro, talvez constituam imagens-relíquias, mapas do passado, presente e futuro, documentos de identidade, enfim, linguagem, pensamento e realidade, ou na perspectiva da investigação, *protonarrativas da canção, consciência histórica primeira* e *vida prática cotidiana,* que podem configurar pistas frutuosas para princípios e perspectivas de aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular. O fato verificado é que as inferências atribuídas à canção *Fora da Lei,* de Bezegol, reportaram a maioria dos jovens da amostra portuguesa para a dimensão do *tempo presente* em suas relações com o um *passado glorioso* e um *passado recente de crise,* que remetem inexoravelmente os jovens alunos portugueses às condições e circunstâncias da vida prática cotidiana da *crise portuguesa atual.*

E por fim, as relações que envolvem as três dimensões temporais do tempo histórico contidas na pergunta que os jovens alunos brasileiros responderam a partir das leituras e escutas da canção *Geração Coca-Cola*: "Que ***ideias de passado, presente e futuro*** são expressas na canção?". Em linhas gerais, dois grupos de protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos foram identificados: dois quintos da amostra estabeleceram relações entre as *ideias de passado, presente e futuro* expressas na canção por meio da constituição narrativa de sentido como processo de ***mudança***; um terço da amostra apresentou protonarrativas que consideramos *desfocadas, desarticuladas e abreviadas.* Em um primeiro conjunto de protonarrativas acerca das relações ***passado presente futuro,*** destacamos aquelas que estabeleceram o fio condutor da constituição narrativa de sentido como um processo de ***mudança***. Identificamos alguns traços marcantes e recorrentes nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos: predomínio da constituição narrativa de sentido das protonarrativas seguindo a sequência cronológica sugerida na pergunta histórica de investigação; seguindo a orientação da pergunta, protonarrativas focadas nas ideias, representações e imagens de passado, presente e futuro expressas *na* canção; citação, transcrição entre aspas, referência, inferência e estruturação da protonarrativa a partir dos *enunciados temporais* da letra da canção tais como, "quando nascemos fomos programados"; "mas agora chegou a nossa vez"; "e ai então vocês vão ver", dentre outros; a partir das leituras e escutas das ideias de passado, presente e futuro expressas na canção, os jovens alunos também inferiram relações entre a *experiência do passado*, *interpretação do presente* e *orientação de futuro,* relacionadas à vida prática cotidiana passada, atual e futura.

Sintetizamos um quadro com as principais imagens representadas pelos jovens alunos em suas protonarrativas escritas acerca das ideias de passado, presente e futuro expressos na canção. Em relação às *ideias de passado*, identificamos por ordem de incidência um *passado indeterminado*; um *passado americanizado*; e um *passado histórico* representado

pelos conceitos *Ditadura Militar Brasileira* e *Redemocratização.* Em relação às *ideias de presente*, verificamos um *presente da canção,* um *presente prático* como *mudança* e um *presente prático* enquanto *permanência*; e por fim, em relação às *ideias de futuro,* observamos um *futuro da canção,* um *futuro prático* como *mudança,* e não identificamos um futuro prático como permanência. Recapitulamos o quadro das ideias de passado, presente e futuro expressas nas protonarrativas da canção com a intencionalidade de vislumbrarmos as múltiplas possibilidades de constituição narrativa de sentido operacionalizada pelos jovens alunos ao articular suas respectivas imagens e relações entre as três dimensões do tempo histórico.

A jovem aluna Solange, por exemplo, apresentou em sua protonarrativa uma articulação entre um *passado indeterminado,* um *passado predestinado* e *tradicional* onde tudo deve ser aceito porque antes já era aceito, mas que, em busca de uma referência, remete também à "*situação em que nosso país passava durante a Ditadura Militar*", ou seja, relacionada ao presente da canção, mas também associada ao passado da vida prática. A jovem aluna se utilizou dos enunciados temporais da letra da canção, citando e transcrevendo-os entre aspas (*"mas agora chegou a nossa vez"*) para representar uma ideia de presente associada à vontade e o poder dos jovens de expressarem suas opiniões, de se fazerem ouvir para derrubar a ditadura militar e acabar com o "jogo sujo". E por fim, o futuro, como resultado das mudanças do presente, será diferente: as pessoas que construíram esse presente, no futuro "*vão poder olhar para trás e perceber que eles fizeram muitas coisas que muitos não tiveram coragem de fazer*". Identificamos nesse enunciado da jovem aluna uma instigante relação temporal que evidencia a dialética relação entre *futuro presente,* que torna o futuro presente, e *presente futuro,* que torna o presente futuro Em suma, a jovem aluna mobilizou das *ideias de passado*, um *passado programado* associado genericamente à ditadura militar, articulada a *ideias de presente* relacionadas a um *presente da canção* em que chegou a hora e a vez da juventude mostrar as suas ideias, opiniões e força, para "aí então", prognosticar *ideias de futuro* relacionadas a um *futuro da canção* onde a geração coca-cola projeta para o futuro ver suas crianças derrubando reis e fazendo comédia no cinema com as suas leis. Já a aluna Cássia, estabeleceu outra combinação própria na articulação entre as três dimensões temporais das ideias de passado, presente e futuro: apresentou a imagem de passado associada a um *passado programado* (mas sem especificar a influência dos Estados Unidos) que continua no presente na forma de um *presente prático* enquanto *permanência,* para vislumbrar

uma perspectiva de mudança somente no *futuro da canção,* onde as pessoas se conscientizarão da real situação do país e agirão de forma diferente.

E completando esse primeiro grupo de protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos a partir de uma constituição narrativa de sentido de passado, presente e futuro como processo de *mudança,* apresentamos a protonarrativa da jovem aluna Ana que manifestou potencialidades tendenciais de constituição histórica de sentido de uma *narrativa histórica* propriamente dita. A aluna iniciou a sua protonarrativa, não pelo passado como a maioria dos alunos que seguiram a sequência cronológica sugerida pela pergunta histórica, mas pelo presente epistemológico da vida prática atual, de onde pletora as múltiplas relações entre as três dimensões temporais do tempo histórico. A jovem manifestou uma consciência de si enquanto "reflexo" da vida prática cotidiana em suas dimensões cognitivas e comunicacionais constitutivas da identidade em relação à alteridade das opiniões e ideias dos outros. A mensagem inferida da canção é bem clara para a jovem: acabar com a manipulação cotidiana e fazer com que as pessoas tenham um "*senso crítico próprio*". Por fim, a jovem parte para o fechamento da sua protonarrativa da canção, conclamando a todos a partir do *presente futuro,* "*Sejamos revolucionários e lutemos pelo que acreditamos*", para concluir com uma frase de efeito que sintetizou geneticamente as três dimensões do tempo histórico. Em síntese, a jovem aluna partiu do *presente prático* como processo de mudança para remeter a uma convocação direcionada ao *presente futuro* e ao *futuro presente*, para concluir sintetizando em uma frase as três dimensões temporais expressas a partir da canção e da vida prática cotidiana, ou seja, o *passado controlado,* o *presente prático* como *mudança* e o *futuro prático* como *mudança*. Entretanto, apesar de constatarmos que as dimensões temporais foram bem articuladas e escritas, a protonarrativa apresenta um passado, presente e futuro genéricos, abrangentes e indeterminados do ponto de vista histórico. A jovem aluna realizou uma eficiente interpretação da mensagem da canção em si a partir da sua vida prática cotidiana, mas não constituiu propriamente uma interpretação das experiências, significados e sentidos especificamente históricos, rememorados, atribuídos e constituídos a partir da canção popular: "*Como a própria música já diz não seremos controlados como éramos em tempos atráz, não seremos lembranças esquecidas; conscientizaremos o presente e mudaremos o futuro*".

Identificamos protonarrativas que na constituição narrativa de sentido entre as ideias de passado, presente e futuro expressaram estruturas textuais consideradas *desfocadas, desarticuladas* e *abreviadas*. Em linhas gerais, são protonarrativas que tentam estabelecer

uma relação entre as três dimensões do tempo, mas falta-lhes justamente o fio condutor de uma linha de interpretação da canção que acaba por provocar, ou uma falta de enfoque, ou num extremo oposto, uma concentração em apenas um aspecto da canção a partir da inferência a um termo específico da letra da música que assim torna-se o fio condutor de uma *protonarrativa apressada, desfocada* e *desarticulada*:

Critíca quem somos, diz que não temos fé, que somos pessoas de vida fácil, como se tivéssemos tudo ao nosso alcance. Como se fossemos motivo de vergonha. Mas é isso que somos. "Somos o futuro da Nação". Depois, Renato tira sarro da corrupção como se os "Reis" tivessem privado as "crianças" de conhecimento (...).

Nara, 17 anos;

E por fim, as protonarrativas que classificamos como *abreviadas* em duas modalidades: *articulada* e *desfocada*. No primeiro caso, apesar de sintética e rápida, a micronarrativa consegue articular o texto em três momentos a partir das dimensões temporais sugestionadas: um *passado oprimido*, um presente da mudança de atitude e um futuro de luta pelos objetivos. Nos outros casos, a curta linha do tempo é interrompida para desfocar em um termo específico que desarticula a protonarrativa *abreviada*, e por fim, uma microprotonarrativa apressada apresenta um passado "*empurrado*", um presente confundido e um futuro permanentemente esperado:

Ele retrata um passado "empurrado", onde as pessoas eram obrigadas a cumprir ordens e deveres. Comiam e sobreviviam de comidas enlatadas, o Brasil importava esses alimentos dos EUA. Era um momento de conflito. No presente eles estão sendo a ditadura militar, e esperam para um futuro que os jovens controlem a política do país.

Luana, 16 anos.

QUADRO 49: IDEIAS DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO EXPRESSAS NAS PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO GERAÇÃO COCA-COLA.

IDEIAS PASSADO PRESENTE FUTURO	**REFERÊNCIAS/22 ALUNOS**
IDEIAS DE PASSADO Passado indeterminado: 08 Influência dos Estados Unidos: 08 Conceitos históricos substantivos: 07 Categorias históricas gerais: 06	29
RELAÇÕES PASSADO PRESENTE FUTURO Passado, presente e futuro como mudança: 09	15

Protonarrativas desfocadas, desarticuladas e abreviadas: 06	
IDEIAS DE PRESENTE Presente da canção: 06 Presente prático como mudança: 04 Presente prático como permanência: 02	12
IDEIAS DE FUTURO Futuro da canção: 05 Futuro prático como mudança: 03	08
RELAÇÕES PRESENTE FUTURO E FUTURO PRESENTE Presente futuro da canção: 03 Presente futuro prático: 03	06
RELAÇÕES PASSADO PRESENTE E PRESENTE PASSADO Passado presente como permanência: 02 Passado presente como mudança: 01	03

FONTE: Protonarrativas da canção; acervo do pesquisador (2012).

Recapitulando e atualizando o quadro qualitativo-quantitativo resultante das múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico, verificamos que as ***ideias de passado*** constituíram as inferências temporais mais mobilizadas e evidenciadas pela grande maioria da amostra de protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros; seguidas pelas incidências de referências relacionadas às relações entre ***passado presente futuro,*** sugeridas pela pergunta histórica de investigação; ***ideias de presente***; ***ideias de futuro***; ***relações presente futuro*** e ***futuro presente***; e por fim, relações ***passado presente*** e ***presente passado***.

Podemos constatar que as inferências à canção de trabalho *Geração Coca-Cola,* atribuídas e constituídas a partir da vida prática cotidiana tendencialmente remeteram os jovens alunos a estabelecerem relações temporais com as ***ideias de passado*** expressas na canção, mediante protonarrativas da canção escritas a partir de três ideias chave: *passado indeterminado*; *passado americanizado*; e *passado histórico*, divididos proporcionalmente em três partes mais ou menos iguais da amostra dos vinte e dois jovens alunos. Ideias de um *passado indeterminado,* indefinido, fora do espaço e do tempo, um passado de sujeitos genéricos e despersonalizados, cuja ação descontextualizada carece de sentido; um passado *predestinado, empurrado, programado, comprimido, enlatado* e *inventado* enfim, um *passado a-histórico*. Seguido de um *passado americanizado* da influência política, econômica e cultural dos Estados Unidos sobre o Brasil, com destaque para a importação dos produtos industrializados inferidos como "lixo comercial industrial" a partir das leituras e escutas da canção. E por fim, um *passado histórico* que expressou, inferiu e remeteu aos conceitos históricos substantivos *Ditadura Militar*, *Redemocratização, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria* e *Revolução Industrial.*

Ideias essas relacionadas ou não às ***ideias de presente,*** de um *presente da canção,* que remete tanto ao presente representado *na* canção, a hora e a vez da *Geração Coca-Cola* cuspir de volta o lixo em cima da ditadura, quanto ao *presente passado* em que foi lançada a canção: o significado do emblemático ano de 1985 no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Mas as ideias de presente da canção, também remeteram os alunos a ideias de presente vinculadas a vida prática atual como processo de *mudança*, no sentido de vislumbrar uma correspondente *geração coca-cola* da atualidade, os jovens dos dias de hoje que constituem o "futuro da nação" do Brasil de amanhã, ou seja: os próprios jovens que se autoidentificam como o "nós" das protonarrativas. Uma geração atual que, a partir de constituições exemplares de sentido, se espelha na *geração coca-cola* da canção e do passado prático, para dar *continuidade* à mudança fazendo a sua parte na construção de um país melhor com mais justiça e igualdade, combatendo o poder econômico, os reis dos dias atuais e se livrando de todo lixo. Houve também alunos que identificaram ideias de presente vinculadas à vida prática atual enquanto processo de *permanência* do *passado americanizado* na vida prática presente marcada pela "*influência da mídia*". Já as *ideias de futuro,* remeteram os jovens alunos ao *futuro da canção* e ao *futuro prático* como *mudança*, onde o futuro depende dos jovens de hoje, em que as novas gerações devem dar continuidade às mudanças realizadas pela geração anterior, um futuro onde as pessoas vão acordar do sonho e abrir os olhos para realidade, um futuro em que um melhor discernimento possibilite uma "*mudança revolucionária*" para um mundo melhor.

Foram essas imagens e *ideias de passado, presente e futuro* expressas nas *fontes narrativas* da canção que foram articuladas de múltiplas formas pelos jovens alunos na constituição narrativa de sentido das protonarrativas da canção. Estas protonarrativas estabeleceram relações entre passado, presente e futuro como processo de *mudança*, geralmente articulando o *passado indeterminado, americanizado* e *histórico* da *Geração Coca-Cola,* com o *presente da canção* e o *presente prático* como *mudança*, a hora e a vez da atual geração de jovens que hoje mudar de atitude e fazer a sua parte na construção de um país melhor no futuro. Entretanto, verificamos também a evidência de *protonarrativas desfocadas, desarticuladas* e *abreviadas* que, provavelmente em função da dificuldade, desmotivação ou pressa de concluir a tarefa, fez com que um terço dos alunos escrevesse *protonarrativas* destituídas de um fio condutor de constituição narrativa de sentido.

Em linhas gerais, os jovens estabeleceram relações entre as três dimensões do tempo histórico, manifestando uma tendência maior em atribuir inferências às ideias de passado e presente, entretanto expressando mais tentativas de articulação entre *presente futuro*, do que

tentativas de relações *passado presente*. O *passado da canção* dinamizou as inferências dos jovens alunos; no entanto, devido ao fato de esse passado se apresentar para dois terços da amostra como um *passado americanizado* e *indeterminado,* não possibilitou aos jovens alunos estabelecer as relações produtivas entre *passado presente* e *presente passado,* com a vida prática presente. O que condiciona, torna possível e efetivamente estabelece a ponte entre o *passado presente* e o *presente passado,* e, subsequentemente, o *presente futuro* e o *futuro presente*, é justamente aquilo que somente um terço da mostra manifestou de forma ainda genérica: a *apropriação histórica do passado histórico,* a partir das carências de orientação da vida prática presente e as expectativas de futuro. Na perspectiva da investigação, a constituição histórica de sentido entre a *experiência do passado,* a *interpretação do presente*, e a *orientação do futuro* por meio de uma narrativa histórica escolar, elaborada e identitária.

Em síntese geral, a canção popular pode dinamizar as múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico: *passado presente*; *presente passado*; *futuro presente*; *presente futuro*; bem como as relações *passado presente futuro*, enquanto *permanência* e como *mu*dança. Sempre partindo do presente epistemológico, podemos pressupor que a relação estabelecida com determinada ideia-imagem de passado, condiciona e substancia os significados atribuídos à imagem-ideia de presente e os sentidos constituídos à ideia-imagem de futuro, o que por sua vez, acaba por substanciar e condicionar as respectivas e correspondentes operações de constituição histórica de sentido. Na perspectiva koselleckiana, não há espaço de experiência sem horizonte de expectativa; não há horizonte de expectativa sem espaço de experiência. Na perspectiva ruseniana, não há experiência do passado sem interpretação do presente; logo, não há interpretação do presente sem experiência do passado; por sua vez, não há interpretação do presente sem orientação do futuro; portanto, não há orientação do futuro sem interpretação do presente, assim sucessivamente. Nesta perspectiva, não há continuidade sem mudança e não há mudança sem continuidade: a mudança e a capacidade de mudar constituem a condição fundamental para a continuidade, permanência e estabilização das identidades. Nesse ponto de vista, consciência histórica consiste na interpretação e orientação da experiência da mudança humana no tempo. Consciência histórica é a consciência do tempo histórico da vida prática humana. Na perspectiva de aprendizagem histórica, consciência histórica é a competência cognitiva-racional, estético-narrativa e político-identitária de *interpretação* (atribuição de significados) e *orientação* (constituição de sentidos) da experiência da mudança humana *do* tempo (tradicional), *sobre* o tempo (exemplar), *contra* o tempo (crítica) e *no* tempo (genética). Consciência histórica é a

consciência do tempo histórico na vida prática humana. *Consciência histórica é a consciência com ciência da história.*

A escritura de *protonarrativas da canção* a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais e selecionada pelo critério de uso em uma aula de história, pode mobilizar a constituição da consciência histórica originária enraizada na vida prática cotidiana e constitui um ponto de partida significativo para a aprendizagem histórica e a subsequente formação da consciência histórica e da identidade histórica de jovens alunos do ensino médio. A *fonte canção* e a escritura de *protonarrativas da canção* podem dinamizar as dimensões cognitiva, estética e política da consciência histórica primeira dos jovens alunos.

5.2.2 Dimensões cognitiva, estética e política

Para concluir essa *interpretação histórica* das ideias de **passado**, **presente e futuro** expressas nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses, apresentamos uma leitura interpretativa a qual possibilitou a sistematização das *dimensões* ***cognitiva, estética*** e ***política*** das ***protonarrativas da canção Fora da Lei*** e ***Geração Coca-Cola***. Como vimos nos capítulos teóricos, *cultura histórica é a objetivação da subjetividade da consciência histórica na vida prática*; no que diz respeito às suas dimensões, trata-se da adjetivação *cognitiva, estética* e *política*, às competências substantivas da *experiência*, *interpretação* e *orientação*. As três dimensões da consciência histórica se fazem presentes, mas não de igual modo, nas três operações das competências de *experiência, interpretação* e *orientação.* Nesse sentido, é que a consciência histórica é considerada competência *cognitivo*-racional, *estético*-narrativa e *político*-identitária de interpretação e orientação da experiência humana no tempo. As três dimensões da consciência histórica e, portanto, da cultura histórica, são igualmente originárias e não podem ser subsumidas umas as outras, pois são partes constitutivas de um complexo de complexos, de uma totalidade abstrata e concreta que tece a teia da constituição científica, artística e política de sentido histórico para a orientação da vida prática atual. Em resumo, a constituição histórica de sentido é a síntese dialética de três processos: a constituição *cognitiva* de sentido da ciência, a constituição *estética* de sentido da arte, e a constituição *política* de sentido da política. A consciência histórica é uma totalidade, um complexo de complexos que engendra e sintetiza a razão científica, a razão estética e a razão política na constituição histórica de sentido da *razão histórica* que articula *experiência do passado*, *interpretação do presente*, e *orientação do futuro*.

No caso específico da investigação, a categoria histórica epistemológica *cultura histórica* remete diretamente às *narrativas de vida, narrativas semiestruturadas, narrativas orais* e, sobretudo, diz respeito às *protonarrativas da canção* escritas pelos jovens alunos. As *protonarrativas da canção* constituem objetivações da consciência histórica originária de jovens alunos portugueses e brasileiros, manifestada empiricamente através dos enunciados linguísticos escritos a partir das leituras e escutas de uma *fonte canção de trabalho*, em resposta à pergunta histórica acerca das ideias de passado, presente e futuro expressas na canção. Nesse sentido, as protonarrativas da canção são artefatos da *cultura histórica,* mais especificamente, constituem artefatos da *cultura histórica escolar*, escritos a partir das leituras e escutas de uma canção popular apropriada como *fonte histórica* pelas duplas de alunos, transmutada em *fonte canção* pela escolha e votação da turma, e selecionada pelo professor-pesquisador como *canção de trabalho* da investigação. Nessa linha de raciocínio, as protonarrativas da canção são artefatos da *cultura histórica escolar,* escritos por jovens alunos a partir das leituras e escutas da canção popular, artefato da indústria fonográfica cultural e da cultura de massa, constitutivo das múltiplas culturas e identidades juvenis individuais e grupais. Em suma, tanto a *canção popular*, apropriada como fonte canção para a aprendizagem histórica, quanto às *protonarrativas da canção* escritas a partir das leituras e escutas da canção popular, constituem artefatos específicos da *cultura histórica escolar.*

Antes de iniciarmos a análise das dimensões cognitiva, estética e política das protonarrativas da canção, ressaltamos que a operação de separação, distinção e articulação das dimensões é realizada de forma artificial, abstrata e com fins analíticos; que se está alerta à tendência da instrumentalização de uma dimensão sobre a outra, e que tentaremos reconhecer a relativa autonomia e a dependência recíproca das dimensões cognitiva, estética e política na constituição histórica de sentido da consciência histórica primeira dos jovens alunos.

5.2.2.1 Dimensão cognitiva-racional

Em relação à ***dimensão cognitiva*** das protonarrativas escritas pelos jovens alunos portugueses a partir das leituras e escutas da canção *Fora da Lei*, e levando em conta a pergunta histórica acerca das "ideias de passado, presente e futuro expressas na canção", consideramos a princípio, a ***experiência cognitiva do passado*** como a operação e manifestação específica da consciência histórica que delimita a *dimensão cognitiva-racional* específica das protonarrativas. Nessa perspectiva, trata-se do pressuposto da aula-audição que

consistiu na escolha de uma música do gosto musical dos jovens que, na opinião deles, pudesse ser usada em uma aula de história. Todas as músicas escolhidas, apresentadas, ouvidas e defendidas pelos jovens alunos nas aulas-audição foram canções populares que tematizavam ou remetiam a *conceitos históricos substantivos* e, portanto, podiam ser usadas segundo as suas defesas orais. Verificamos que tendencialmente a maioria dos alunos justificou o uso da música em aulas de história porque a música comunica e expressa *conceitos históricos substantivos*; a maioria identificou como finalidade do uso da música apenas remeter ao estudo desses conteúdos, ou seja, uma concepção de música enquanto *recurso didático.* Poucos alunos manifestaram um salto qualitativo no sentido de diferenciar a *justificativa* da *finalidade* do uso da música na aula de história, de não remeter novamente ao conteúdo, mas sim, por meio do conteúdo, e não tendo o conteúdo como um fim em si mesmo, adquirir e desenvolver uma competência histórica que remeta às *funções, aplicações e efeitos* do conhecimento histórico adquirido na orientação da vida prática atual.

Nessa perspectiva, identificamos a ***dimensão cognitiva*** da *consciência histórica primeira* dos jovens alunos nos *conceitos históricos substantivos* inferidos a partir das leituras e escutas da canção de trabalho (*Revolução dos Cravos*, *Descobrimentos, Ditadura Militar Portuguesa*), bem como as *categorias históricas gerais* enunciadas (*ditadura militar, revolução* e *Estado-Novo*), portanto, mobilizadas a partir da dimensão cognitiva, estética e política da letra e música da canção *Fora da Lei*. Relacionadas a esses conceitos históricos substantivos e categorias históricas gerais, verificamos emergir das protonarrativas as seguintes *imagens-ideias* ou *ideias-imagens*: *passado glorioso remoto* dos *Descobrimentos*; *passado recente valoroso* da *Revolução dos Cravos, passado recente de crise*; a própria experiência cognitiva individual e pessoal do aluno diante da atual crise portuguesa, representada na canção e na protonarrativa, e vivenciada na vida prática cotidiana; e por fim, a imagem de um *futuro interditado* que impede de andar e olhar de frente o futuro e o presente, cuja única chance de superação de evitar que o futuro repita o presente, é fazer alguma coisa de concreto no presente para mudar essa situação insustentável no futuro. Enfim, quando utilizamos essa noção de *ideia-imagem* e *imagem-ideia,* inevitavelmente somos reportados a mencionar a operação específica de constituição estética de sentido que opera entrelaçada organicamente com a operação da *experiência cognitiva do passado*: trata-se da *imaginação histórica.*

A imaginação histórica consiste na operação rememorativa genuína e especificamente estética da consciência histórica que segue as suas próprias regras e procedimentos e que não pode ser subsumida às dimensões cognitivas e políticas da cultura

histórica, e tão pouco funciona como simples meio para as finalidades dos conhecimentos científicos e dos interesses políticos. A constituição estética de sentido da consciência histórica se dá mediante a *imaginação*, mobilizada nos processos de atribuição de significados e constituição de sentidos às experiências históricas rememoradas. Conteúdos experenciais rememorados são interpretados em forma de "história" para a orientação do percurso temporal presente e futuro; a capacidade imaginativa da consciência histórica não se afasta da experiência histórica, mas interpretando-a, aproxima-se um pouco mais dela. A imaginação histórica procura e ajuda, fundamentada nos dados empíricos extraídos das fontes, na reconstrução, construção e interpretação de uma história com sentido: a força imaginativa da consciência histórica vivifica uma realidade morta com o significado e sentido de um conteúdo experiencial que interpreta e orienta a vida prática atual. Desse modo, a imaginação histórica se manifesta e opera nas três competências e dimensões da consciência histórica: na *rememoração cognitiva* da experiência do passado; na *atribuição estética de significado* da interpretação do presente, e na *constituição política de sentido* da orientação do futuro.

No caso da investigação, a *imaginação histórica* operou na rememoração de um *passado glorioso, valoroso* ou de um *passado recente de crise*; estava presente na atribuição de significado da *atual crise portuguesa* vivenciada na vida prática cotidiana e expressa nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos portugueses, e evidenciou-se entrelaçada aos fios da constituição de sentido de um *futuro interditado*. Diferentemente da *imaginação criativa artística*, que se afasta e perde a relação com a experiência histórica por meio do processo de ficcionalização, *a imaginação reconstrutiva histórica nunca rompe o vínculo com a experiência*. A imaginação artística somente transmuta-se em *imaginação histórica*, quando mobiliza a imaginação a serviço da reconstrução da experiência histórica concreta humana ocorrida na sucessão do tempo a partir dos testemunhos empíricos do passado acessados no presente. No caso da canção de trabalho portuguesa*,* a imaginação artística do *cancionista* não chega a instaurar a ruptura com a experiência histórica, mas utiliza-se dela para tematizar a *atual crise portuguesa* intersubjetivamente observável. É justamente essa imaginação artística a serviço da reconstrução, significação e constituição de sentido a processos reais e concretos acontecidos no tempo, que possibilita que a canção *Fora da Lei* possa ser interpretada como fonte histórica para a aprendizagem histórica, e assim ser transmutada em *fonte canção* e *canção de trabalho.* Além do mais, a dimensão estética insere a subjetividade humana no estado de liberdade lúdica que neutraliza a instrumentalização das coerções políticas e das regras metodológicas da ciência. A dimensão estética da imaginação histórica relativiza, equilibra e sintetiza a vontade de verdade da ciência e a vontade de poder da política, com a

vontade de beleza da arte. Em suma, *imaginação histórica é a imagem mental, estética e cinestésica de reconstrução e construção da ação humana concreta no tempo.*

Em relação à ***dimensão cognitiva*** das protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros a partir das leituras e escutas da fonte canção *Geração Coca-Cola,* e levando em conta a pergunta histórica acerca das "ideias de passado, presente e futuro expressas na canção", adotamos o mesmo procedimento operacionalizado no caso português ao considerarmos a ***experiência cognitiva do passado*** como a operação específica da consciência histórica que delimita a *dimensão cognitiva-racional* específica das protonarrativas. Na mesma linha de análise, tal dimensão começou a ser mobilizada na terceira pergunta do instrumento *Gostos musicais* & *Aulas de história,* "Você acha que a música pode ser usada em aulas de história?", e as subsequentes perguntas associadas aos conteúdos, justificativas, finalidades e métodos, que resultaram em *narrativas escritas semiestruturadas* genéricas que tendencialmente conceberam a música somente em sua substância original de ***artefato estético*** cuja função é provocar o prazer artístico associado às atividades de lazer, diversão e entretenimento*,* e que no caso do seu uso em aulas de história, tem a mera função de tornar as aulas mais *interessantes, divertidas* e *descontraídas.* Dimensão cognitiva da consciência histórica originária que manifestou evidências de progressão a partir da tarefa da *aula-audição* que consistiu em escolher uma música do gosto musical dos jovens que, na opinião deles, pudesse ser usada em uma aula de história. Assim como no caso português, **todas** as músicas escolhidas, apresentadas, ouvidas e defendidas pelos jovens alunos nas aulas-audição foram canções populares que tematizavam ou remetiam a conceitos históricos substantivos e, portanto, podiam ser usadas em uma aula de história segundo seus argumentos orais. Os jovens alunos brasileiros expressaram em suas *narrativas orais de defesa* uma tendência a distinguir de uma forma mais clara as diferenças entre tais justificativas e finalidades. A música pode ser usada em uma aula de história *porque* expressa, remete e evidencia *conteúdos históricos*, logo, pode ser apropriada como *fonte histórica* para a aprendizagem histórica. A finalidade do uso da música em uma aula de história não é meramente remeter a um conteúdo histórico curricularizado, mas sim, por meio da música, desenvolver capacidades cognitivas que no ponto de vista da investigação, nos remetem ao que denominamos categorias históricas epistemológicas tais como *compreensão*, *identidade* e *multiperspectividade* históricas; entretanto, permaneceram resquícios do predomínio anterior da dimensão estético-emocional da música que serve no caso da aula de história exclusivamente *para* "*incentivar*", "*divertir*" e "*descontrair*".

Nessa retrospectiva do caso brasileiro, verificamos a ***dimensão cognitiva*** da consciência histórica primeira dos jovens alunos objetivada nos *conceitos históricos substantivos* e nas *categorias históricas gerais* inferidas a partir das leituras e escutas da canção de trabalho. Dentre os conceitos históricos que emergiram de forma fundamentada nas protonarrativas, destacamos três na perspectiva da longa, média e curta duração: *Guerra Fria, Ditadura Militar Brasileira* e *Redemocratização*. Em relação às categorias históricas gerais evidenciadas nas protonarrativas, selecionamos a tríade *ditadura, revolução* e *capitalismo.* Relacionadas a esses conceitos históricos e categorias históricas gerais, vimos emergir das protonarrativas as *ideias-imagens* de um *passado indeterminado* e *a-histórico* e as *imagens-ideias* de um *passado americanizado* inferido a partir da interpretação estética da canção. Apesar de estarmos priorizando a análise da dimensão cognitiva das protonarrativas em relação à *experiência do passado*, ela também se evidenciou na atribuição de significados das imagens de um *presente prático* e na constituição de sentido de um *futuro prático* representados nas protonarrativas da canção. Do mesmo modo, a dimensão estética da consciência histórica manifesta-se de forma específica e diferenciada em cada uma das operações das competências *experiencial, interpretativa* e *orientacional.* Da mesma forma que no caso português, quando utilizamos essa noção de *imagem em ação,* inexoravelmente somos reportados à *imaginação histórica.*

No caso brasileiro, a *imaginação histórica* operou na rememoração de um *passado americanizado* e de um *passado histórico* da *Ditadura Militar* e das *Diretas Já*; se fez presente na atribuição de significados do *presente prático* enquanto *mudança* e, principalmente, na interpretação do *presente prático* como *permanência* da americanização, e por fim, contribuiu na constituição de sentido da orientação do *futuro prático* como mudança. Diferentemente da *imaginação criativa artística*, que se afasta e perde a relação com a experiência histórica por meio do processo de ficcionalização, *a imaginação reconstrutiva histórica* nunca rompe o vínculo com a experiência. Nessa linha de raciocínio, podemos considerar plausível que no caso brasileiro, inicialmente, na constituição narrativa de sentido do *passado indeterminado,* do *presente* e *futuro da canção,* a *imaginação estética criativa* tenha predominado sobre a dimensão cognitiva da *imaginação histórica.* A imaginação artística somente transmuta-se em *imaginação histórica*, quando mobiliza a imaginação a serviço da reconstrução da experiência histórica concreta humana no tempo, e não quando se perde por falta de conhecimento histórico em um *passado indeterminado* onde *não se sabe o que foi, quem, quando e onde foi o caso*.

No caso da canção de trabalho, *Geração Coca-Cola,* a imaginação artística de Renato Russo não chega a romper o vínculo com a experiência histórica, mas utiliza-se dela para criticar o processo real e concreto de ideologização a qual a juventude foi submetida por meio da massificação da indústria cultural e da educação escolarizada formal, e assim apresentar a *geração coca-cola* ("filhos da revolução" e "futuro da nação") que ajudou a derrubar os "reis" da ditadura militar e a instaurar a liberdade de expressão, pensamento e ação que tornou possível criar, produzir e divulgar a trilha sonora da redemocratização do Brasil. Assim como a canção portuguesa, imaginação artística a serviço da reconstrução, significação e atribuição de sentido a processos reais e concretos acontecidos no tempo, é que confere à canção *Geração Coca-Cola,* dentre outras canções da Legião Urbana, a possibilidade produtiva de ser apropriada como *fonte histórica*, *fonte canção* e *canção de trabalho* para a aprendizagem histórica.

Nesse campo de reflexão é que pretendemos circunscrever um novo jogo de pêndulos agora entre *imaginação histórica* e *imaginação artística* na análise e interpretação das protonarrativas escritas pelos jovens alunos portugueses e brasileiros a partir das leituras e escutas de uma fonte canção. A constituição estética de sentido da *imaginação histórica,* diretamente relacionada à especificidade do artefato estético canção popular apropriado como fonte para a aprendizagem, constitui o fio condutor que se manifesta, opera e, no caso da investigação, interliga a rememoração da *experiência cognitiva do passado*, com a atribuição de significado da *interpretação estética do presente*, na constituição de sentido da *orientação política do futuro*.

Nessa linha de raciocínio da constituição de sentido da imaginação histórica como fio condutor da nossa análise, é que identificamos a ***dimensão estética*** nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos. Trata-se localizá-la na operação específica da consciência histórica de *interpretação estética do presente*, que nos reporta à especificidade da fonte canção que, independentemente da temática que expresse e comunique, não deixa de constituir uma *interpretação estética do presente*, de um *presente passado* representado na canção e de um *presente* que se atualizada a cada vez em que ocorre a *performance oral mediatizada* da canção.

Nesse sentido, os jovens alunos, em suas protonarrativas, operacionalizaram uma *interpretação estética do presente,* a partir das leituras e escutas de outra *interpretação estética do tempo,* no caso específico das fontes canção selecionadas como canções de trabalho. Em suma, trata-se de uma interpretação de uma interpretação que constitui o objeto da investigação: as experiências, significados e sentidos, rememorados, atribuídos e

constituídos, a partir das leituras, escutas e escrituras de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens alunos e do critério de uso em uma aula de história, e por fim, de uma pergunta histórica acerca das ideias de passado, presente e futuro expressas na canção.

Em síntese geral, a dimensão *cognitivo-racional* da consciência histórica primeira de jovens alunos pode se manifestar na escolha de uma música dos gostos musicais dos jovens para a aula-audição; opera na identificação dos conceitos históricos e categorias históricas inferidos, expressos e comunicados nas letras e músicas das canções escolhidas pelos jovens alunos; é mobilizada na elaboração das respostas às perguntas acerca das justificativas e finalidades do uso da música em uma aula de história, apesar de que em sua maioria tendem a confundir, misturar e repetir as respostas em função de uma concepção de canção meramente enquanto artefato estético e/ou recurso didático; se faz presente na própria experiência cognitiva individual da vida prática atual dos jovens alunos a partir do presente epistemológico de onde partem todas as inferências temporais; e por fim, manifesta-se nas ideias-imagens, imagens-ideias ou imagens-ideais de passado, presente e futuro mais ou menos articuladas na constituição (proto)narrativa de sentido.

5.2.2.2 Dimensão estética-emocional

A *interpretação estética do presente* diz respeito às leituras e escutas operacionalizadas pelos jovens alunos à letra e música mediatizada da canção de trabalho, ou seja, diz respeito à *recepção da canção* e a subsequente *experiência estética da canção.* No caso português, essas noções nos levam de volta ao momento em que o último instrumento de investigação *protonarrativas da canção,* foi aplicado sob as recomendações dadas pelo já ausente professor-pesquisador à professora regente da turma. Trata-se do momento em que os jovens alunos em posse da letra impressa da música, leram a letra e ouviram a música da canção *Fora da Lei,* de Bezegol, em outras palavras, consistiu na operacionalização da *performance da canção*: ação comunicacional situada e localizada no tempo e no espaço pela qual uma canção, letra e música, é simultaneamente transmitida por um locutor-cantor e recebida por um destinatário-ouvinte em circunstâncias e condições concretas. A *performance oral mediatizada* constitui o momento crucial que caracteriza um tipo específico de comunicação cuja *transmissão* e *recepção* passam pela *voz* e o *ouvido*. Como vimos nos capítulos teóricos, a gravação eletrônica realiza a inscrição e fixação da *performance cancional* em um "arquivo sonoro"; por um lado, a corrente da oralidade é estancada ao fixar-se e a voz é despersonalizada pela sua *reiterabilidade* e *reprodutibilidade técnica*; por outro

lado, essa mesma reiterabilidade é que lhe confere a sua vocação comunitária e tendência à *cultura de massa*, e assim, a voz se liberta dos limites de tempo e espaço permitindo a sua repetição indefinida enquanto o material do fonograma resistir. Nessa relação entre intérprete e ouvinte, é que distinguimos os seus papéis e funções: o intérprete é o indivíduo da *performance* pela qual se percebe a voz pelo ouvido; o *ouvinte* é parte constituinte e tão importante quanto o intérprete na realização e co-autoria da *performance*: o componente fundamental da "recepção" é a ação do ouvinte que recria de acordo com o seu repertório de experiências, os significados e sentidos que lhe são transmitidos. Na *performance oral mediatizada,* a transmissão da voz do cantor acoplada ao som dos instrumentos musicais, ou seja, ondas sonoras emitidas no ar e sinuosamente carregadas de sentido chegam como um todo aos ouvidos do ouvinte durante a recepção da canção; toda essa situação de comunicação que envolve o locutor que transmite a voz e o receptor que recebe e re-cria os sons e sentidos a partir de si, se dá sob a ordem e princípio do *corpo*: o poder da canção age sobre os ouvidos, pele, músculos, ossos e sistema nervoso central. Na *performance oral mediatizada*, a participação coletiva de identificação com a mensagem ou com seu emissor, tende a dar lugar a uma audição solitária, em contra partida, atinge individualmente um número ilimitado de ouvintes:

> Um aparelho cego e surdo toma o lugar do intérprete. Certamente, o ouvinte o relaciona a um ser humano existente em alguma parte. Entretanto, exposto unicamente à sua voz, ele não recebe nenhum outro convite a participar. Sem dúvida, **recria em imaginação** (esforço para dominar esse universo puramente sonoro) os elementos ausentes da performance. A **imagem suscitada**, porém, só pode lhe ser intimamente pessoal. A performance lhe é interiorizada. (ZUMTHOR, 2007, p. 250, grifos nosso).

Nessa perspectiva da *performance oralizada mediatizada,* é que procuramos contextualizar teoricamente o momento crucial de operacionalização do principal instrumento de investigação do estudo principal: a reprodução da *performance da canção,* ou seja, a leitura da letra e a escuta da música da canção *Fora da Lei,* de Bezegol, e a subsequente e efetiva escritura de uma protonarrativa procurando responder a pergunta histórica: "**Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?**". Privilegiando a recepção das leituras e escutas da letra e da música da canção e a subjacente escritura de protonarrativas da canção, procuraremos perspectivar *a experiência estética como um meio para a interpretação histórica,* e a *interpretação estética como um meio para a experiência histórica* com vistas à *interpretação histórica do presente* que sintetiza as dimensões cognitiva, estética e política da cultura e da consciência histórica.

A *interpretação estética do presente* diz respeito à experiência de *percepção sensorial* e *sensitiva* de recepção da letra e música que chega como um todo ao ouvido, à mente, coração e corpo dos ouvintes; faz referências às relações que o ouvinte estabelece com a complexidade da canção, em sua constituição de *letra e música mediatizada* em suas três dimensões originárias. No caso português, em uma amostra de vinte e seis protonarrativas, verificamos uma grande incidência de referências genéricas ao termo "*canção*", considerando o seu simples surgimento no enunciado do instrumento de investigação *protonarrativas da canção*; antes da aplicação desse instrumento, apenas uma aluna portuguesa tinha se referido ao termo. Observamos também referências ao previsível uso recorrente do termo "música", apesar de que, abaixo do termo "canção"; tivemos ainda referências ao título da canção "Fora da Lei", ao termo "letra", e apenas um jovem aluno se referiu ao termo "ouvinte". Em suas protonarrativas, os jovens alunos se reportaram, fizeram referências indiretas à letra da música, citaram e transcreveram inúmeros e diversos fragmentos da letra destacando-os entre aspas em meio às suas protonarrativas escritas. Dentre os fragmentos da letra da música mais destacados, descritos e transcritos, elencamos em ordem decrescente de incidências: "ganhar quinhentos com uma vida de seiscentos"; "os espinhos que vivemos cravos da revolução"; "mande a criança pr'á escola com um copo d'água"; "tanta glória passada e tanto lixo a aparecer"; "será que vamos aguentar ou virar uns fora da lei"; "andam-nos a tentar enganar, aldrabar a roubar, eu sei", fizeram referência a quase toda a letra da canção de trabalho, o que representa as relações estabelecidas entre os jovens e a fonte canção, mais especificamente à *letra da música.*

Procuramos indexar a recorrência de termos das operações de comunicação e expressão estabelecidas pelos jovens alunos com a fonte canção em sua especificidade e complexidade de letra e música mediatizada. Segundo as protonarrativas dos alunos, por ordem decrescente de incidências, a canção *Fora da Lei* de Bezegol "*fala*", a canção "*refere*", "*diz*" e "*remete*"; a canção "*transmite*" uma "*mensagem*", "*expressa*" um sentimento e "*passa*" uma ideia"; a canção "*dá conselho*" e "*dá a entender*"; a canção "*aborda*", "*critica*" e "*retrata*". E por fim, a canção provoca nos ouvintes uma "*grande revolta*", faz com que os "*cidadãos se revoltem*" e "*façam algo*" para "*não passar por otários*". A canção *Fora da Lei*, de Bezegol, provoca uma "*raiva*" positiva que engendra a "*força interior*" para "*olhar de frente o futuro e o presente*". As dimensões cognitiva, estética e política da canção popular, evocam, comunicam e expressam: a existência, o pensamento e a linguagem da vida prática, ou em outras palavras, mobilizam o corpo, a mente e as emoções dos seres humanos, ou no

caso da investigação, *vida prática cotidiana, consciência histórica primeira* e *protonarrativas da canção.*

Na relação do *ouvinte-aluno* em direção ao *cantor-intérprete,* os jovens alunos portugueses referiram-se especificamente ao autor da canção, ou seja, fizeram inúmeras e diversas referências ao cantor e compositor Bezegol; os jovens denominaram-no em ordem decrescente de incidências, de "*autor*", "*ele*" e pelo próprio nome artístico, "*Bezegol*"; referiram-se também utilizando as expressões "*cantor*", bem como, "*artista*", "*vocalista*" e o termo específico da cultura *hip-hop,* o "M´C" (*master of cerimony*). Segundo enunciados escritos das protonarrativas, identificamos uma série de *recorrências de termos* que remetem à função e ao papel do *locutor-cantor* em suas relações de comunicação e expressão com os *ouvintes-alunos*. Nesse sentido, o "*autor*" "*diz*", "*refere-se*" e "*fala*"; Bezegol "*mostra*", "*vê*" e "*tem visão*"; o "*cantor*" "*remete-nos*", "*quer*" e "*acha*"; o "*artista*" "*considera*", "*interroga-se*" e "*chama a atenção*". Aplicar a cada um desses enunciados indicadores da ação de uma situação de comunicação concreta, as categorias *intelecto*, *sentimento* e *vontade*, e no caso da investigação, dimensões *cognitiva, estética* e *política*, constituem chaves de interpretação produtivas.

Já na relação *cantor-intérprete* em direção ao *ouvinte-aluno*, tanto as referências em relação à *canção-música-letra*, quanto às referências ao *autor-cantor-Bezegol*, reporta às recorrências de termos que evidenciam operações de *atribuição de significados*, ou seja, a operação mental específica de *interpretação estética do presente* a partir da *interpretação estética da canção,* que no caso específico, tematiza a *crise portuguesa atual*: "*na minha opinião*"; "*segundo a minha interpretação*"; "*no meu entender*"; "*penso que quando ele diz*"; "*a música mostra-nos*"; "*a canção nos dá a ideia*". Em suma, as leituras e escutas da fonte canção mobilizaram a operação específica da consciência histórica dos jovens alunos: a *interpretação estética do presente* a partir das leituras e escutas da fonte canção, que no caso, tematiza a vida prática presente dos jovens alunos portugueses, ou seja, a *atual crise portuguesa.* [37]

As dimensões cognitiva, estética e política da canção de trabalho na *performance da canção,* ou seja, a recepção, comunicação e efeitos da *letra e música mediatizada* sobre a mente, emoção e corpo, mobilizaram a operação de *interpretação estética do presente* da

[37] A formatação literária, linguística e narrativa da estrutura das *protonarrativas da canção* escritas pelos jovens alunos, configura uma operação que diz respeito à *dimensão estética* das mesmas, ou seja, linguagem, porém não constitui objeto dessa investigação que prioriza uma abordagem da amostra e não do indivíduo, apesar de abrir e sinalizar perspectivas instigantes para futuras investigações no campo da Educação Histórica.

consciência histórica originária dos jovens alunos, ou seja, a atribuição de significados à situação da *atual crise portuguesa* a partir das experiências do passado e, portanto, da constituição de sentidos de orientação do futuro, objetivados empiricamente em enunciados escritos das protonarrativas da canção. Nessa linha, a *interpretação estética do presente* a partir da *interpretação estética da canção acerca do presente,* pode ter contribuído para a constituição de uma *identidade histórica primeira* por parte dos jovens alunos.

No caso brasileiro, no que se refere à dimensão estética-emocional e a subjacente *interpretação estética do presente*, em uma amostra de vinte e duas protonarrativas da canção, verificamos a incidência de inúmeras e diversas referências genéricas ao termo *música,* e apenas nove referências ao termo *canção,* nenhuma vez citado pelos alunos até a emergência do termo no instrumento de investigação *protonarrativas*. Identificamos incidências de referências ao termo "*letra de música*", e referências ao título da canção "*Geração Coca-cola*". Em relação à letra da música, identificamos inúmeras referências indiretas e subsumidas à letra da canção. Os jovens alunos citaram, transcreveram entre aspas e estruturaram as suas protonarrativas a partir de enunciados da letra da música, sobretudo, aos *enunciados temporais* que delimitam as três dimensões do *tempo da canção* apresentado em ordem decrescente de incidência: "somos os filhos da revolução", "mas agora chegou a nossa vez, vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês"; "somos o futuro da nação", ou seja, assim como no caso português, os jovens alunos brasileiros estabeleceram relações com diversas partes de quase toda a letra da canção.

Segundo as protonarrativas brasileiras, a *canção-letra-música* "*diz*", "*fala*" e "*critica*"; ela "*mostra*", "*expressa*", "*passa*", "*retrata*" e "*remete*". Nesses *verbos da canção* podemos identificar e classificar os enunciados linguísticos da consciência histórica primeira de acordo com as dimensões cognitiva, estética e política da canção popular. Em relação ao "*autor-compositor Renato Russo*" constatamos referências a "*ele*", aos termos "*autor*" e "*compositor*" e referências ao nome artístico específico. Segundo os jovens alunos, por meio da canção o "*autor-compositor*" de *Geração Coca-Cola* "*diz*", "*fala*" e "*deixa claro*"; Renato Russo "relata" e "*quer ser ouvido*"; "*Renato*" "*quer demonstrar*", "*tem sua opinião*" e "*tem poder*". Da mesma forma, podemos identificar os pressupostos originários do *pensamento, sentimento* e *vontade* sempre presentes em tudo que tem a face e a mão do ser humano.

Identificamos e destacamos das protonarrativas algumas *recorrências de termos de interpretação,* ou seja, a operação cognitiva, estética e política de *atribuição de significados,* o que não quer dizer interpretações necessariamente e especificamente históricas e plausíveis. Nesse sentido, o "*autor-compositor-Renato Russo*" por meio da "*letra-música-canção*", "*nos*

passa a ideia" que "*tem grande significado*"; "*a música provavelmente tem o título de "Geração Coca-Cola", pois*, "*ele quer dizer que*", ou seja, "*tem uma ideia de que*", "*a música é uma linha do tempo*". A partir das leituras e escutas de *Geração Coca-Cola,* "*percebemos que são por motivos de*", que "*com o tempo entendemos como as coisas são determinadas*", assim "*a música se expressa de uma forma bem clara*", "*a música expressa a revolta*", "*a letra da música transmite a ideia*" que "*me remete aos tempos da Guerra fria*". "*Renato tira sarro da corrupção, Renato parece acreditar*" que "*a letra da música faz uma crítica*". Aplicar a cada um desses enunciados indicadores da ação de uma situação de comunicação concreta, as categorias das dimensões cognitiva, estética e política, constituem a nossa chave de interpretação das protonarrativas da canção.

Em suma, as leituras e escutas da fonte canção mobilizaram a operação específica da consciência histórica: a *interpretação estética do presente* a partir da *interpretação estética da canção* mobilizou uma interpretação do *presente prático* como processo de *mudança* e/ou *permanência.* As dimensões cognitiva, estética e política da canção de trabalho na *performance da canção,* ou seja, a recepção, comunicação e efeitos da letra e música mediatizada sobre a mente, emoção e corpo, mobilizaram a operação de *interpretação estética do presente* da consciência histórica originária dos jovens alunos, ou seja, a atribuição de significados relacionados à vida prática presente, ou como processo de mudança em que a juventude dos dias de hoje constitui o "futuro da nação" e devem dar continuidade às mudanças, ou enquanto processo de *permanência* em que se observa a continuidade da americanização do passado nos dias de hoje.

Em síntese geral, A dimensão *estética-emocional* da consciência histórica originária de jovens alunos pode ser identificada nas protonarrativas da canção escritas por jovens alunos. Ela se evidencia na operação específica da consciência histórica de *interpretação estética do presente* a partir das leituras e escutas de outra *interpretação estética do passado, presente ou futuro*, ou seja, a canção popular que tematiza "história", a fonte canção, a *canção de trabalho.* A *interpretação estética do presente* diz respeito às leituras e escutas operacionalizadas pelos jovens alunos à letra e música mediatizada da canção de trabalho; está relacionada à *recepção da canção* e a subsequente *experiência estética da canção.* O momento crucial da *interpretação estética do presente* se dá na operacionalização da *performance oral mediatizada da canção*. Privilegiando a recepção das leituras e escutas da letra e da música da canção e a subjacente escritura de protonarrativas acerca das ideias de passado, presente e futuro expressas na canção, podemos perspectivar a *experiência estética* como um meio para a *interpretação histórica*, e a *interpretação estética* como um meio para a

experiência histórica com vistas à *interpretação histórica do presente*. Nesta *interpretação estética do presente* a partir da *interpretação estética da canção*, os jovens alunos tendem a estabelecer por meio das percepções sensoriais as primeiras relações com a complexa morfodinâmica da canção popular: podem se referir inicialmente a termos específicos como *canção, música, título da música, ouvinte, letra da música, autor, cantor, nome do cantor, artista, vocalista,* dentre outros. A escritura de protonarrativas da canção pode mobilizar operações de comunicação e expressão estabelecidas pelos jovens alunos com a fonte canção em sua especificidade e complexidade de letra e música mediatizada, pois a canção evidencia, evoca e expressa as suas próprias dimensões cognitiva, estética e política. Os jovens *leitores-ouvintes* tendem a estabelecer relações de comunicação e expressão com o *locutor-cantor* na situação de comunicação da *performance oral mediatizada da canção* em suas respectivas, mútuas e recíprocas vontades de verdade, beleza e poder. A leitura e escuta de uma fonte canção advinda do gosto musical dos jovens e a subsequente escritura de protonarrativas da canção a partir de uma pergunta histórica formulada à canção pode mobilizar a operação específica da consciência histórica, a *atribuição de significados* à experiência do passado, a experiência interpretada, ou no caso específico destas perspectivas e princípios metodológicos de aprendizagem histórica a partir da canção popular, a *interpretação histórica do presente* a partir da *interpretação estética da canção*. Nessa linha de raciocínio, a *interpretação estética do presente* a partir da *interpretação estética da canção* acerca do passado, presente e futuro, pode ter contribuído para a constituição de uma *identidade histórica primeira* por parte dos jovens alunos brasileiros e portugueses, o que nos remete à próxima e última dimensão de análise das *protonarrativas da canção,* a ***dimensão política*** na *orientação do futuro*.

5.2.2.3 Dimensão política

A dimensão política da cultura histórica e, portanto, da consciência histórica, não diz respeito ao sentido convencional e senso comum do termo "política", entendido como relações de poder institucionalizadas através das relações assimétricas de dominação e legitimação. No caso específico da investigação, trata-se de uma dimensão política de cunho identitário, tanto no plano individual do próprio jovem aluno em suas relações com a identidade coletiva da alteridade do outros, da sociedade e da identidade nacional, bem como a alteridade do passado e do futuro em suas conexões com a identidade do presente, que podem mobilizar, por sua vez, uma *orientação política do presente futuro* constitutiva da estabilização e consolidação das identidades históricas juvenis.

"O que se é depende sempre do que os demais o deixam ser e do que se quer ser, na relação com os outros", atesta Rüsen ao conceituar identidade: "processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si." (2001, p. 87). A constituição da identidade se efetiva na luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades e culturas, que se autodefinem a partir da sua relação com os outros que têm de conviver: o "eu-nós" e os "outros-eles". Nessa perspectiva, constituir, formar e consolidar identidades por meio da consciência histórica significa aumentar, ampliar e aprofundar a interpretação das experiências humanas significativas no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos, em suas relações sociais práticas, expressam o que são e o que pensam serem os outros. (2001, p. 125). Ao se autointerpretar nos horizontes amplos da experiência histórica, a subjetividade do "eu" adquiri novas dimensões temporais. Os sujeitos, em suas relações sociais e situações de comunicação, podem reconhecer em si e nos outros a *alteridade,* ou seja, os modos de ser do outro que possibilitam a consolidação da *identidade* pelo reconhecimento mútuo da alteridade, como condição e chance de ser, comunicar e pensar por si mesmo. (2007b, p. 61). Nessa linha de raciocínio, *ser, pensar e comunicar por si mesmo*, ou no caso da investigação, as dimensões política, cognitiva e estética da consciência histórica na vida prática mediada pela narrativa histórica, constitui uma diretriz de orientação do que se é. Rememorar o que se foi e o que se é torna plausível para o sujeito, tornar-se outro, ou seja, *ser por si mesmo consiste no constante tornar-se, na permanente mudança temporal do vir a ser*.

Após abordar a *experiência cognitiva do passado* e a *interpretação estética do presente,* analisamos por fim, sob a luz da categoria histórica epistemológica *identidade histórica,* a ***dimensão política*** da *orientação de futuro* representada nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos portugueses e brasileiros, no sentido de identificar enunciados linguísticos indicadores da constituição da *identidade* do "eu-nós" em relação à *alteridade* dos "eles-outros", bem como, vislumbrar perspectivamente chances de *consenso*, reconhecimento mútuo da identidade de si na alteridade do outro, por meio do argumento racional, fundamentado e pacífico.

Em relação às representações de *identidade* e *alteridade* do caso português*,* operacionalizamos uma interpretação sob a luz das duas categorias relacionais nas vinte e seis protonarrativas e verificamos que no que diz respeito à categoria ***identidade*** ("eu-nós"), os pronomes "*nós*", "*nos*"; "*nosso*" e "*nossa*" foram enunciados praticamente por todos os jovens alunos na formatação das protonarrativas, evidenciando uma autoreferenciação

individual e coletiva. Em ordem decrescente de incidências de referências pudemos verificar: o pronome "*nosso*" relacionado à ideia de país, ou seja, "*nosso país*", no sentido de pronome possessivo; as expressões "*povo português*", "*portugueses*" e "*Portugal*" que nos remetem à noção de *identidade nacional*; as categorias gerais "*trabalhadores*" e "*cidadãos*"; além de "*sociedade portuguesa*" e "*população*".

Em primeira análise, podemos verificar que a noção de *identidade* do "eu-nós" representada nas protonarrativas da canção, remete diretamente aos próprios jovens alunos portugueses que escreveram as protonarrativas. Apesar de se referirem a si mesmos no plano individual, "*na minha opinião*", "*segundo a minha interpretação*", eles se referem a um "nós" que por sua vez remete a todos os "*portugueses*", enfim, diz respeito a "*Portugal*". Em suma, trata-se de uma *identidade nacional portuguesa,* da noção homogênea e monolítica de "*povo português*" sem nenhuma distinção de classes sociais, somente referências genéricas às categorias gerais "*trabalhadores*" e "*cidadãos*", e por fim, uma "*geração*" que oscila em representar o papel de "*patriota*" ou de "*otário*". Em síntese: o "eu-nós" das protonarrativas da canção são os próprios jovens alunos portugueses; são os portugueses que constituem o povo português; é a nação portuguesa que configura o país Portugal.

Já em relação às representações de *alteridade* ("outros-eles") inferidas na extração feita nas protonarrativas, elas evidenciaram que ao se referirem a "*ele*", "*eles*" ou "*outros*", os jovens se reportaram primeiramente ao "*autor-cantor*" da canção, ou seja, se refiriram em um maior número de incidências ao cantor e compositor Bezegol; abaixo com um pouco menos de incidências, referências em geral à categoria "*políticos*", que são desdobrados e personificados nas figuras de "*presidentes*", "*ministros*" e "*assembleias*". Em ordem decrescente de incidências verificamos as seguintes categorias: a categoria indeterminada "*pessoas*"; "*futuras gerações*"; "*fora da lei*"; e por fim, "*famílias*", "*filhos*" e "*crianças*", dentre outros. Em uma primeira leitura, podemos identificar a emergência do "*autor-cantor-Bezegol*" ser referido naturalmente como "ele-outro", só que constitui um "outro" que se identifica com o "nós", pois se dirige, interpela e apela a "nós" (no caso os jovens portugueses, o público ouvinte da canção e os portugueses em geral) e o alvo de sua crítica são "eles", o que no caso específico, nos reporta à segunda categoria que teve mais referências por parte dos jovens alunos: "*os políticos*". Aqui cabe destacar um número significativo de incidências que se referem ao que chamamos de *sujeitos indeterminados*, vagos e abstratos, que, quando inseridos em uma situação narrativa, são eles que, pairando no tempo e no espaço e sem rosto definido, conferem à situação narrativa o caráter de uma

temporalidade histórica também indeterminada; exemplo desses casos são as referências a *sujeitos indeterminados* tais como "*as pessoas*", "*os ricos*", "*os pobres*", os "*superiores*", dentre outros. Todavia, esses *sujeitos indeterminados,* apesar de serem identificados como "outros", podem em sua indeterminação serem incluídos no sujeito "nós" do "povo português", como no caso das "*pessoas*", "*futuras gerações*", "*famílias*", assim como sujeitos indeterminados tais como "*ricos*" e "*superiores*", podem, por sua vez, ser incluídos nos "eles-outros" dos "*políticos*". Em suma, a *alteridade,* os "eles-outros" representados nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos portugueses, são os "*políticos*", ou seja, presidentes, governantes e assembleias culpabilizados e responsabilizados pela *atual crise portuguesa.*

Na relação *identidade sentido alteridade,* a saber, o "*povo português"* em relação aos "*políticos portugueses*", as protonarrativas da canção evidenciaram o componente político que configura a crise atual portuguesa: a corrupção, falsas promessas, desculpas, lamentações, asneiras, erros, mentiras, enganos, falta de confiança, enfim, a crise política que agrava a crise econômica e social portuguesa com aumento de impostos, redução salarial e desemprego. A grande maioria da amostra de alunos talvez com a exceção de um jovem, não acredita que "*os políticos*" possam resolver a atual crise portuguesa, pois estão mais preocupados com seus altos salários, interesses pessoais e projetos políticos do que com a situação do povo trabalhador. No sentido contrário, relação *alteridade sentido identidade,* ou seja, o reconhecimento da alteridade do outro pela identidade, nem todos os jovens alunos concordam com certa visão veiculada pela canção de que a culpa de todos os problemas da sociedade portuguesa são responsabilidade da *classe política*; em uma constituição de sentido autocrítica, eles reconhecem nessa visão uma característica tradicional do povo português de apenas culpabilizar "o outro", no caso os políticos, e "*não abrir os olhos*" para a sua parcela de culpa na crise, pois muitos gastam mais do que ganham e se acostumaram com os subsídios de uma prosperidade recente provavelmente associada à entrada de Portugal na União Européia, mas que no atual quadro de crise, torna a economia pessoal e do país insustentáveis.

Em resumo, a *identidade nacional* do "eu-nós" do "*povo português*" sente-se aldrabada pela *alteridade política* do "eles-outros" dos "*políticos portugueses*"; acredita que os culpados pela *atual crise portuguesa* são os "*políticos*" e não acredita que "eles" possam, queiram e tenham capacidade para resolver a crise portuguesa atual e futura. Diante da possibilidade efetiva de um *futuro presente interditado* que se antecipa como continuidade e

agravamento da crise do presente no futuro, emerge no espaço dos interesses cognitivos, a operação primeira e última da *orientação política do futuro* constitutiva da *identidade histórica originária* dos jovens alunos: a necessidade urgente da ação política individual e coletiva do povo português para que, a exemplo de um passado glorioso de descobrimentos, conquistas e realizações, possa voltar a se revoltar, lutar e inaugurar novos "*tempos revolucionários*" que permitam acordar do pesadelo e a "*olhar de frente o futuro e o presente*".

Em relação às representações de *identidade* e *alteridade* expressas nas protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros a partir das primeiras leituras e escutas de *Geração Coca-Cola*, operacionalizamos uma análise categorial nas vinte e duas protonarrativas e verificamos que no que diz respeito à categoria ***identidade*** ("eu-nós"), os pronomes "*nós*", "*nos*", "*nossos*" e "*nossas*" foram referenciados inúmeras e diversas vezes na formatação das protonarrativas evidenciando uma autodefinição individual e coletiva, semelhante ao caso português. Identificamos também inúmeras referências a um "nós oculto" implicitamente associado a hipotéticas ações coletivas relacionadas; nesse sentido, ["nós"] "*nascemos*", "*crescemos*", "*somos*" e "*seremos*"; ["nós"] "*percebemos*", "*sabemos*", "*entendemos*" e "*aprendemos*"; ["nós"] "*seguimos*", "*vamos*" e "*iremos*". O nome do "*nosso*" país, "*Brasil*", foi referenciado várias vezes pelos jovens alunos em suas protonarrativas; os termos "*jovens*", "*povo*", "*nova geração*", "*cidadãos brasileiros*", "*oprimidos*", "*revolucionários*", foram referenciados nas protonarrativas da canção escritas pelos alunos.

Em primeira análise, podemos verificar que a noção de *identidade* do "eu-nós" representado nas protonarrativas da canção, assim como no caso português, remete implícita e primeiramente aos próprios jovens alunos que escreveram as protonarrativas da canção: "nós", os *jovens alunos.* O segundo termo mais recorrente, "*Brasil*", por sua vez nos remete à noção de "*país*", a sociedade imaginada, construída e real da *identidade nacional brasileira,* formada pelos jovens da "*nova geração*" que hoje representam o "*futuro da nação*". Futuro que será construído por aqueles que "sofrem" a história, os "oprimidos", e aqueles que "fazem" a história e não esperam acontecer, os "*revolucionários*", enfim, um futuro construído pela "*população*", por "*todos*" os coadjuvantes e protagonistas que constroem a sua própria história subjetiva, a partir de determinadas condições e circunstâncias objetivas. Em síntese, o "nós" que emerge das protonarrativas é o próprio jovem aluno que as escreveu, é o jovem brasileiro, é a nova geração *coca-cola* dos jovens da atualidade que constituem,

hoje, o "*futuro da nação*", os futuros cidadãos brasileiros que constituirão o "*povo brasileiro*" do "país do futuro".

Já em relação às representações de *alteridade* ("outros-eles") categorizadas na análise feita nas protonarrativas, em primeira instância, verificamos que *o outro* é o *sujeito indeterminado* sem rosto cuja ação carece de sentido, pois eis que flutua sobre o tempo e o espaço, configurando o sujeito característico das protonarrativas escritas pelos jovens alunos: "*as pessoas*". Logo seguido com diversas referências a um determinado *outro* perfeitamente identificável no passado e no presente da vida prática cotidiana brasileira: os "*Estados Unidos*", a "*América do Norte*", os "*E.U.A*" ou "*USA*". Esses *outros* também podem ser designados simplesmente pela forma indeterminada dos "*eles*", seguidos de diferentes *outros* tais como, as "*crianças*", a "*geração coca-cola*", os "*reis*", "*os filhos*", "*opressores*" e "*tiranos*". Também identificamos um específico *outro* institucional tal como a "*sociedade*", os "*outros países*" e o "*sistema*". Em suma, excluindo desses outros as "*crianças*", a "*geração coca-cola*" e os "*filhos*" que foram designados como "eles", mas que fazem parte do sujeito "nós" do "*povo brasileiro*", o *outro* representado nas protonarrativas da canção escritas pelos jovens alunos, são os "*Estados Unidos da América do Norte*", representados pelos seus agentes invisíveis e sujeitos indeterminados; no plano externo, representados pelos "*burgueses*" "*superiores*" e "*estrangeiros*"; no plano interno, representados pelos lacaios do imperialismo revestidos pela legalidade ilegítima das "*autoridades*", "*opressores*" e "*tiranos*". Em suma, os "eles-outros", a *alteridade*, enfim, o *outro* representado nas protonarrativas escritas a partir das leituras e escutas de *Geração Coca-Cola*, é o processo histórico de *Americanização do Brasil* empreendida pelos "Estados Unidos" e representado pela *ditadura militar* dos reis, ditadores e tiranos dos países satélites da ordem mundial e que, por meio da indústria cultural de massa e da educação escolarizada formal, tentam programar a juventude para o consumo empurrado do lixo comercial e industrial que impede que eles entendam "todas as manhas do seu jogo sujo".

Na relação *identidade* ("eu-nós") e *alteridade* ("eles-outros"), no caso específico brasileiro, "*jovens brasileiros*", *ditadura militar* e *imperialismo americano,* as protonarrativas evidenciaram uma *orientação política do futuro* diretamente associada às ideias-imagens de um *presente prático* e de um *futuro prático,* inferidos a partir do *presente da canção,* enquanto processo de mudança para melhor por meio de uma luta e resistência contra o processo de *americanização do Brasil*: "*iremos derrubar esta ditadura dos EUA sobre o mundo todo*". Podemos distinguir enunciados das protonarrativas que remetem ao *futuro* da

canção, e enunciados que reportam ao *futuro prático* a partir das leituras e escutas da canção. Nos dois casos que se confundem com um predomínio do *futuro da canção*, "*aquela geração passou a se voltar contra o sistema imposto a eles e clamar por mudanças",* fizeram revoluções e derrubaram reis, criticaram as autoridades por "*meios artísticos*". Segundo as protonarrativas escritas, "*a música mostra a revolta popular*" da nova geração de jovens da época que estava "*preparada para tudo e todos*", pois "*era hora de se fazer algo e os brasileiros lutarem pelos seus direitos*". No futuro da canção e no futuro prático como mudança, "*as pessoas abrirão os olhos para o que realmente acontece e como é a situação no país*", e aí então "*agirão de maneiras diferentes*".

Na relação entre *identidade juvenil brasileira* e *alteridade da americanização,* verificamos a emergência de duas *orientações políticas de futuro* a partir das carências de orientação da vida prática presente dos jovens alunos: a constituição histórica de sentido de um *presente prático* enquanto *permanência da americanização*; e a constituição narrativa de sentido de um *presente prático* como processo de *mudança,* em que a nova geração de jovens da atualidade, a exemplo da *Geração Coca-Cola,* possa se inspirar, compor e cantar a canção do futuro.

Sintetizado esse último tópico, a escritura de protonarrativas da canção tende a dinamizar a dimensão *político-identitária* da cultura histórica primeira dos jovens alunos em situação de ensino e aprendizagem histórica. A constituição narrativa da consciência histórica potencializa a formação de uma *identidade histórica primeira* dos jovens: pensar, comunicar e ser por si mesmo consiste na permanente mudança temporal do vir a ser. A *constituição histórica de sentido* da consciência histórica que tece o fio condutor que liga passado, presente e futuro, capacita o jovem a uma interpretação do tempo que intenciona uma permanência da subjetividade do "eu", diante das mudanças de si, dos outros e do mundo. A interpretação da canção pode mobilizar a interpretação recíproca de sujeitos em interação social constitutiva das relações de *identidade* e *alteridade*. É possível identificarmos nas protonarrativas da canção escritas por jovens alunos enunciados linguísticos da consciência histórica constitutivos da *identidade* do "eu-nós" em relação à *alteridade* dos "eles-outros", bem como, vislumbrar chances de *consenso* por meio do argumento racional, fundamentado e pacífico.

As noções de identidade do "eu-nós" representadas nas protonarrativas da canção tendem a remeter primeiramente aos próprios jovens alunos em situação e a identidade juvenil geracional em geral, e, subsequentemente a uma noção genérica de *identidade nacional* relacionada ao "povo" de origem, em uma visão homogênea, amorfa e sem nenhuma

distinção de classe, geração, ou gênero. Em contraposição, contradição e conflito a essa identidade em processo de constituição, tende a emergir nas protonarrativas da canção a *alteridade* dos "outros-eles", o *outro* geralmente culpabilizado e considerado causa única, primeira e última do problema tematizado na fonte canção e que é momentaneamente criticado, extrapolado e superado pela *interpretação estética da canção*. Enquanto narrativa, as protonarrativas da canção potencialmente mobilizam a representação das relações mútuas e recíprocas entre a identidade do "eu-nós" e a alteridade dos "eles-outros", constitutivas de uma *orientação política do futuro,* evocadas, inferidas e expressas, tanto no *futuro presente* da canção, quanto no *presente futuro* da vida prática atual.

Em síntese geral, a *experiência cognitiva do passado* e os subjacentes conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas, categorias históricas gerais e ideias-imagens de passado; *a interpretação estética do presente,* a partir da *interpretação da canção* que tematiza a vida prática passada, presente e futura, e que mobiliza um *presente futuro prático*; e por fim, a *orientação política do futuro* na constituição das identidades históricas primeiras dos "eu-nós" dos próprios jovens alunos, associadas às noções de *identidade juvenil* e *identidade nacional*, em contraposição a *alteridade* dos "eles-outros" figurados pelos "políticos" que, direta e indiretamente, representam os interesses do processo de *ocidentalização capitalista do mundo,* enfim, todas essas perspectivas constituem, tramam e trançam as competências, dimensões e temporalidades que tecem o fio condutor que interconecta passado, presente e futuro na constituição narrativa de sentido da *consciência histórica originária* e da *identidade histórica primeira* de jovens alunos portugueses e brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tripla perspectiva do campo da educação histórica, da experiência concreta da cognição histórica situada e da disciplina científica da didática da história que teceu a tríade da teia teórica e empírica circunscrita na matriz disciplinar da ciência da história, o objeto da tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, consistiu na **investigação das protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor-pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana**. Os sujeitos da investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal. Tal delimitação do público alvo foi justificada pela minha experiência como docente junto ao jovem aluno do ensino médio.

A partir dos dados empíricos extraídos das fontes narrativas e interpretados historicamente tendo como referência o quadro conceitual categorial da investigação, verificamos que os jovens alunos brasileiros e portugueses narrativizaram por escrito ideias de passado, presente e futuro, assim como estabeleceram múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção efetivamente advinda dos seus gostos musicais. Observamos e inferimos que as fontes canções mobilizaram as temporalidades do passado, presente e futuro e dinamizaram as competências da experiência, interpretação e orientação da consciência histórica originária dos jovens alunos portugueses e brasileiros manifesta empiricamente nos enunciados linguísticos das protonarrativas da canção. Procuramos inferir e demonstrar que a escritura de protonarrativas a partir das leituras e escutas da canção, em resposta a uma pergunta formulada pode potencializar a rememoração de conteúdos experienciais do passado, a atribuição de significados da interpretação do presente, e a constituição de sentidos da orientação do futuro. Indissociável à totalidade das complexas dimensões e competências da consciência histórica, privilegiamos evidenciar nas fontes narrativas e, em especial, nas protonarrativas da canção, a manifestação mesclada, relativamente autônoma e reciprocamente interdependente das três dimensões originárias da consciência humana no tempo: as dimensões cognitiva, estética e política; intelecto, sentimento e vontade; as ideias,

as palavras e as coisas, ou no caso específico da investigação, consciência histórica originária, protonarrativas da canção e vida prática cotidiana. E por fim, as protonarrativas da canção, especificamente na análise da sua dimensão política, evidenciaram processos de constituição de uma identidade histórica primeira do "eu-nós" dos jovens alunos brasileiros e portugueses, em relação à alteridade dos "eles-outros" inferidos, expressos e representados nas protonarrativas, mobilizando assim potencialidades de uma orientação política da vida prática atual e futura.

Teórica e empiricamente fundamentamos a presença e significado da canção popular na vida prática cotidiana, nos processos de escolarização, e na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis; empírica e teoricamente pudemos comprovar, qualitativamente, que a escritura de protonarrativas, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos alunos, pode dinamizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária de jovens do ensino médio, constituindo-se como um ponto de partida motivador para processos relevantes de ensino e aprendizagem histórica, com vistas à formação escolar da consciência histórica. Esse percurso propiciou também que, *metodologicamente*, pudéssemos sinalizar e orientar perspectivas de ensino de história e princípios epistemológicos de aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular.

Na perspectiva da delimitação dos objetivos específicos da pesquisa a partir dos desdobramentos do objetivo geral, foram elaborados, testados e afinados os instrumentos de investigação do estudo principal desta tese em educação: **Narrativas de vida**; **Gostos musicais & Aulas de história**; **Aula-audição**; e o último e principal instrumento, as **Protonarrativas da canção**. Diretamente vinculados aos instrumentos de investigação do estudo principal, procuramos atingir e concretizar os objetivos específicos da pesquisa em ensino e aprendizagem histórica: descrevemos e interpretamos o perfil identitário das amostras dos sujeitos investigados, a partir do estímulo à escritura de narrativas de vida; investigamos e demonstramos os significados da música na vida prática cotidiana dos jovens alunos; levantamos e analisamos os gostos musicais dos jovens: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas; interpretamos as concepções dos alunos em relação aos conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da fonte canção em aulas de história; operacionalizamos uma metodologia de seleção, apresentação e defesa de canções por parte dos jovens, enquanto estratégia participativa de escolha da canção de trabalho a partir dos gostos musicais dos alunos; e por fim, investigamos as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária dos jovens alunos brasileiros e portugueses,

mobilizadas pela fonte canção e expressas por meio das protonarrativas escritas, bem como a subjacente constituição da identidade histórica primeira do "eu-nós" dos alunos em relação à alteridade dos "eles-outros" representados na fonte canção e evidenciados na análise da dimensão política das protonarrativas da canção.

É importante destacar que o fato de circunscrever-se no quadro de referência da matriz disciplinar da ciência da história de Jörn Rüsen (2001), é que engendrou o percurso espiralar de constituição histórica de sentido que foi da vida prática da sala de aula para a ciência especializada, e da ciência especializada de volta para a vida prática da **Aula de História resignificada** na perspectiva da didática da história. Toda essa espiral da matriz disciplinar da ciência da história desemboca na principal justificativa da pesquisa: **as funções, aplicações e efeitos do conhecimento histórico sobre a vida humana prática do presente**.

Apesar da relevância cultural do fenômeno da canção popular no Brasil, a recente incorporação do novo objeto a partir do final da década de 1980 enquanto fonte documental para a pesquisa histórica, somente agora começa a apresentar seus primeiros resultados qualitativos. No campo de pesquisa específico dos usos da canção popular no ensino e aprendizagem histórica constitui um terreno ainda por desbravar, com poucos trabalhos realizados no campo da Educação Histórica. Este trabalho procurou dar continuidade à linha de investigação **Educação Histórica & Canção Popular**, inaugurada pelas pesquisas pioneiras de Maria Celeste Dinis (2006), Edilson Aparecido Chaves (2006) e Heleno Brodbeck Rosário (2009), nas interconexões investigativas entre Brasil e Portugal. Nesse sentido, a tese buscou apresentar uma contribuição original na construção da experiência acumulada em pesquisa, reflexão e produção acadêmica dos professores-pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

Na perspectiva da aprendizagem histórica situada na ciência da história e nas situações de aprendizagem histórica, ciência especializada e vida prática engendram a síntese dialética da subjetivação da objetividade e da objetivação da subjetividade, explicitando a matriz disciplinar da ciência da história em que esta tese procurou se inserir e que condicionou a sua gênese, dinâmica e estrutura de apresentação. No capítulo 1 intitulado *Do entranhamento ao estranhamento: perspectivas de abordagem do objeto canção no ensino e aprendizagem histórica,* foi apresentada uma análise dos trabalhos realizados por investigadores cuja relação com o objeto canção partiu de uma experiência primeira para um acolhimento mais profundo a partir da investigação efetivada; nesse sentido, operacionalizamos uma revisão de literatura de três dissertações de mestrado realizadas em Portugal e no Brasil, no campo específico da Educação Histórica a partir dos trabalhos de

Maria Celeste Dinis (2006), Edílson Chaves (2006) e Heleno Brodbeck Rosário (2009). Na segunda secção, intitulada *Do entranhamento ao estranhamento: da leitura histórica da canção à aprendizagem histórica a partir da canção*, procurei sintetizar o meu percurso na relação com o objeto canção, tentando explicitar de forma mais fundamentada o itinerário de construção da trajetória de investigador que foi de uma relação pessoal e individual com a música enraizada na vida prática cotidiana até um distanciamento objetivo, necessário e possível ao trabalho científico com pretensão de validade para orientação da vida prática atual e futura. No capítulo 2, intitulado *Consciência histórica, vida prática cotidiana, cultura escolar e culturas juvenis,* referenciado nos pressupostos de Rüsen (2001; 2007a, 2007b, 2012), Marx (2002; 2012) e Heller (2008), Forquin (1993), Snyders (1988), Pais (1993), Margulis (1994), Dubet (1996), conceituamos, articulamos e sintetizamos algumas categorias a partir desses autores, no sentido de subsumi-las em novas categorias a partir do diálogo entre as perspectivas abrangentes da cultura escolar e os pressupostos específicos da cultura histórica, configurando construtos de análise cuja instância de verificação de validade e pertinência manifestou-se na extração, codificação e interpretação dos dados, informações e fatos inferidos das fontes narrativas: cultura histórica escolar; cultura histórica da escola; cultura histórica na escola; e cultura histórica primeira; cultura histórica de massa; e cultura história elaborada. No capítulo 3, intitulado *Narrativa histórica, fonte canção e aprendizagem histórica*, conceituamos e diferenciamos, a partir do referencial teórico de Rüsen (2001) e de Medrano (2007), as modalidades específicas das narrativas de vida*,* bem como as protonarrativas, como categorias de análise dos enunciados linguísticos da consciência histórica dos jovens alunos, expressos nos diversos instrumentos de recolha de dados. O conceito de canção desenvolvido na dissertação de mestrado, o aprofundamento das reflexões sobre a reprodutibilidade técnica da canção (DIAS, 2000) e a oralidade mecanicamente mediatizada (ZUMTHOR, 1997), permitiram consolidar o construto conceitual, a partir do qual definimos a canção popular como uma acoplagem indissociável, constituída de letra e música mediatizada*,* que lhe confere a sua especificidade, complexidade e unicidade. As referências em Le Goff (1975), Topolski (1985) e Simão (2011), possibilitaram a realização de reflexões sobre as noções de documento, monumento, fonte e evidência histórica, para complementar e concluir o tópico abordando o processo de produção do conhecimento histórico, especificamente científico, por meio do método da pesquisa histórica. O caminho percorrido levou a uma possível relação entre canção popular e fonte histórica, subsumida na categoria *fonte canção,* como ponto de partida e de chegada para perspectivas de aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas, falas e escrituras de protonarrativas da

canção e dos fundamentos da didática da história. No capítulo 4, intitulado *O caso português e o caso brasileiro metodologia da pesquisa empírica*, procuramos distinguir, articular e sintetizar as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica (ciência da história)*;* métodos de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica (didática da história)*;* mediados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. Operacionalizamos o trabalho crítico de extração, codificação, categorização e tabulação das informações das perguntas dos instrumentos de investigação que constituíram as fontes narrativas. Apresentamos a categorização das informações extraídas dos instrumentos de investigação Narrativas de vida, Gostos musicais & Aulas de história, Aula-uudição e Protonarrativas da canção*,* cronologicamente, no caso português e no caso brasileiro. No capítulo 5, *Perspectivas e princípios metodológicos para a aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular*, o objetivo do capítulo foi extrair e sintetizar a partir da relação teoria e empiria operacionalizada pela investigação, algumas **perspectivas metodológicas do ensino de história** e **princípios epistemológicos da aprendizagem histórica**, indicadas nos casos português e brasileiro. Identificamos e corroboramos, parcialmente, o pressuposto de que as perspectivas metodológicas de ensino construídas a partir da análise das narrativas de vida, gostos musicais & aulas de história, aula-audição, e os princípios epistemológicos da aprendizagem histórica excertados das protonarrativas, enfim, fontes narrativas que remetem à vida prática cotidiana, culturas juvenis e cultura histórica primeira dos jovens alunos, podem configurar diretrizes orientadoras para a aprendizagem histórica a partir das leituras, falas, escutas e escrituras da canção popular.

As funções, aplicações e efeitos do conhecimento histórico resultante desta investigação puderam convergir como orientação, sinalização e indicação de possibilidades produtivas de efetivação de uma *literacia histórica* (LEE, 2006)*,* um letramento específico de professores e alunos que alfabetize para o trato metódico adequado à especificidade complexidade e unicidade da canção popular como fonte para o ensino e aprendizagem histórica. A título de síntese geral dos resultados obtidos com esta pesquisa histórica qualitativa em ensino e aprendizagem histórica na tripla perspectiva da educação histórica, da cognição histórica situada e didática da história, prognosticamos a partir da vida prática cotidiana, culturas juvenis e cultura histórica primeira de potenciais jovens alunos, **seis perspectivas-princípios sobre o ensino e aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular**:

1. **Narrativa de vida** trata-se de uma autobiografia escrita, dialógica e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, informações e fatos para delinear o perfil identitário da amostra dos sujeitos escolares em situação de ensino e aprendizagem. 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, produtiva e juvenil. O tópico *o que gosta de fazer* das narrativas de vida remete à capacidade de interpretação do presente. Enquanto jovens de uma sociedade globalizada, mediada e mediatizada pela indústria cultural de massa, os jovens alunos gostam de fazer coisas relacionadas às dimensões estéticas, emocionais e intersubjetivas das múltiplas culturas juvenis grupais e identidades juvenis individuais constituídas e enraizadas na vida prática juvenil, cujo campo privilegiado de experiências situa-se na intersecção dos espaços da vida prática familiar e da vida prática escolar. Este predomínio da dimensão estético-emocional na cultura primeira dos jovens alunos é que confere à operação da consciência originária a marca de uma **interpretação estética do presente**.
2. Música é a arte humana da combinação, sucessão e simultaneidade de sons e sentidos em seus três elementos fundamentais: harmonia, melodia e ritmo, coloridos substancialmente pelo timbre. **A música é muito importante e parte fundamental na vida prática cotidiana dos jovens alunos**. A música pode mobilizar as competências da experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro e as respectivas dimensões cognitivo-racional, estético-emocional e político-identitária da consciência juvenil primeira dos jovens alunos. A música estetiza a vida, contrapõe, extrapola e transcende o princípio da realidade das vontades de verdade e poder da ciência e da política, e instaura o princípio do prazer da vontade de beleza da arte. A música constitui elemento indispensável nas práticas de entretenimento, lazer e diversão, constitutivos das múltiplas culturas e identidades juvenis no duplo processo de socialização da juventude e juvenilização da sociedade. Os gêneros musicais de preferência dos jovens alunos com média de idade em torno dos dezessete anos são predominantemente o *rock* em primeiro lugar isolado, seguido do *pop, rap* e *reggae*, gêneros musicais característicos da canção *pop* anglo-americana veiculada pelas matrizes das corporações transnacionais do disco. Todavia, os jovens também apreciam gêneros cancionais enraizados nas culturas originárias de seus respectivos

países e nas apropriações dos gêneros musicais da canção *pop* anglo-americana. Os cantores, compositores, grupos e bandas de preferência dos jovens são os astros da música *pop* internacional e os respectivos ídolos nacionais diretamente associados aos gêneros musicais ofertados pela indústria fonográfica cultural monopolizada pelas corporações transnacionais do disco; instaladas nos países periféricos no processo de globalização cultural, ao mesmo tempo em que veiculam os produtos musicais das matrizes metropolitanas, a indústria fonográfica se apropria da criação e produção musical local para satisfazer segmentos do mercado fonográfico que se identificam com a música de tradição nacional, regional e as traduções híbridas de gêneros musicais estrangeiros.

3. **Toda e qualquer música pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica**, pois tudo que trás a marca da intencionalidade da ação humana no tempo é evidência potencial. Depende do critério histórico de seleção da canção de trabalho, da pergunta histórica formulada que se pretenda orientar responder na perspectiva da didática da história, e do grau de adesão que se queira alcançar junto a determinado perfil de jovens alunos em situações concretas de ensino e aprendizagem histórica. Todavia, sugerimos como ponto de partida para o trabalho com música na Aula de História, apropriar inicialmente uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens, ou seja, letra e música mediatizada que tematiza "história" em seus múltiplos significados. Segundo suas proposições de conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da música em aulas de história, os jovens alunos tendem a conceber progressivamente a música como **artefato estético**, **recurso didático** e **fonte histórica**. A música emerge espontaneamente da cultura histórica primeira dos jovens alunos mantendo a sua função original enquanto *artefato estético* da cultura de massa da indústria fonográfica destinado às atividades de entretenimento, lazer e diversão e cuja finalidade é gerar o prazer estético-emocional constitutivo das múltiplas culturas e identidades juvenis. Nessa concepção, a justificativa e a finalidade do uso da música se confundem e se reduzem a tornar as aulas de história mais divertidas, descontraídas e dinâmicas; nesse caso específico, a dimensão estética torna-se um fim em si mesma e instrumentaliza as dimensões cognitivas e políticas, correndo o perigo de efetivar-se uma *estetização do histórico* que rompe o vínculo com a experiência histórica que possibilita a interpretação fundamentada do presente e a expectativa orientada do futuro. Despertar o interesse e a motivação em aprender história é indispensável como ponto de partida, entretanto,

insuficiente do ponto de vista de uma aprendizagem histórica situada na ciência da história e na situação de aprendizagem histórica. A música concebida como *recurso didático* instrumentaliza a sua dimensão estética para servir como mero veículo de transporte e artifício artístico que conduz até a dimensão cognitiva e política do conteúdo histórico curricular. Nesse caso, as dimensões cognitivas e políticas da cultura histórica escolar tendem a instrumentalizar a dimensão estética, destituindo-a de seu papel ativo na constituição histórica de sentido, podendo provocar uma *conteudização do estético,* cujos exemplos potencializados são as *paródias* e as *canções didáticas.* Na perspectiva da investigação acerca da aprendizagem histórica a partir da canção popular, adotamos como ponto de partida e reafirmamos ao longo do trabalho os seguintes pressupostos prospectivos: **o que ensinar***,* ou seja, o *conteúdo* consiste nos conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas, categorias históricas gerais, imagens-ideias, e outras temáticas inferidas, expressas e comunicadas nas letras e músicas das canções apropriadas, escolhidas e selecionadas; o **como ensinar**, ou seja, a *metodologia do ensino de história* consiste nos processos de aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas, falas e escrituras de protonarrativas com vistas à escrita de *narrativas históricas da canção*, ou seja, aprendizagem histórica a partir da leitura histórica da canção, em síntese, por uma *interpretação histórica da canção*; o **por que***,* ou seja, a *justificativa* do uso da canção no ensino e aprendizagem histórica reside na premissa epistemológica de que a canção popular pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica de jovens alunos, pois como artefato humano constitui evidência potencial; e por fim, o **para que***,* ou seja, a *finalidade* do uso da música em aulas de história coincide com a finalidade primeira e última do ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da didática da história: a constituição, formação e progressão da consciência histórica e a subjacente consolidação da identidade histórica juvenil de jovens alunos do ensino médio. Relacionando à perspectiva ruseniana das três dimensões da aprendizagem histórica como processo de formação da consciência histórica, o **conteúdo** é a *experiência histórica do passado*; a **metodologia** é a *interpretação histórica do presente*; a **justificativa** e **finalidade** são as carências e funções de orientação temporal da vida prática atual, com vistas à *orientação histórica do futuro*; e para concluir, o **valor** é a constituição, estabilização e consolidação da *identidade histórica juvenil.*

4. **Aula-Audição** é a tarefa que consiste na escolha por parte dos alunos de uma música dos seus gostos musicais que, segundo a opinião deles, pode ser usada em uma aula de história. As músicas podem ser apresentadas, recepcionadas e defendidas na aula-audição procurando responder a perguntas históricas formuladas pelo professor-pesquisador: "Por que usar essa música em uma aula de História?"; "Para que usar essa música em uma aula de História?". Tendencialmente as escolhas dos jovens alunos corroboram o pressuposto pragmático de que quando o jovem é solicitado a escolher uma música do seu gosto musical que pode ser usada em uma aula de história, ele escolhe especificamente à forma *canção popular fonográfica*. O contato indireto, abstrato e individual de um uso genérico da música em aulas de história tende a levar o jovem aluno a reproduzir concepções acerca dos usos da música no ensino arraigadas na cultura histórica escolar tradicional que tende a conceber a música como artefato estético e recurso didático e a não diferenciar as justificativas e finalidades dos seus usos. As tarefas da aula-audição têm como intencionalidade consciente possibilitar aos alunos através do trato heurístico, didático e metódico estabelecido diretamente com a fonte canção, a operação da *inferência histórica* que transmuta a canção popular em fonte histórica subsumindo-a em fonte canção, letra e música mediatizada que tematiza "história". Os pressupostos estéticos, didáticos e históricos implícitos à aula-audição podem mobilizar uma progressão tendencial da consciência histórica primeira dos jovens alunos no sentido de uma concepção de música enquanto *artefato estético* e *recurso didático,* para uma concepção de música como *fonte histórica* para a aprendizagem histórica. Tendência de progressão em direção aos pressupostos teóricos da investigação delimitados como ponto de partida e de chegada para essa reflexão sobre as justificativas e finalidades dos usos da música em uma aula de história. Em relação ao processo de votação e escolha por parte dos alunos da fonte canção a ser apropriada como canção de trabalho para a aprendizagem histórica, a oscilação das canções que tendem mais para o polo da cultura histórica escolar, do que para o polo da cultura juvenil primeira, possibilitam defesas mais consistentes das justificativas e finalidades de seus respectivos usos em uma aula de história e podem contribuir decisivamente para o processo de escolha por parte dos alunos da canção de trabalho, e gerar intrinsicamente antes da efetiva intervenção pedagógica do professor, processos de ensino e aprendizagem histórica e da subjacente progressão da consciência história primeira dos jovens alunos a partir da vida prática cotidiana, juvenil e escolar. A mediação do professor-pesquisador na seleção da canção de

trabalho dentre as mais votadas pelos alunos, depende das potencialidades didáticas vislumbradas nas canções escolhidas pelos jovens, da pergunta histórica que pretenda formular a fonte canção, dos conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas e as subjacentes competências específicas da consciência histórica que ambicione mobilizar nos jovens alunos em situação de aprendizagem, em suma, depende do que se queira e pretenda fazer: as possibilidades são infindas.

5. **Canção popular** constitui uma criação e produção musical característica da cultura ocidental; é um produto da indústria fonográfica cultural, mercadoria estética do capitalismo monopolista do século XX, *o século da canção*. A canção popular é uma totalidade, um complexo de complexos, uma acoplagem indissociável constituída pelos seguintes complexos: **letra**, a palavra, a linguagem verbal, os enunciados linguísticos em suas formas e conteúdos; **música**, a combinação de sons a partir dos seus três fundamentos, harmonia, melodia e ritmo, substancialmente coloridos pelo timbre; as subjacentes *performances* **vocal** e **instrumental**; e por fim, o **fonograma**; o arquivo, *medium* ou suporte *técnico, tecnológico* e *mercadológico* de reprodução de canções. Quer pelas suas raízes ancestrais, quer pela sua globalização cultural, a canção popular, é um produto do trabalho de criação e produção musical humana, é letra e música, é palavra cantada ou canto falado, acompanhados ou não por instrumentos musicais; é uma onda verbal, sonora e física, portanto, material, concreta, verificável, enfim, real. O poder estético da música sobre o ser humano é apropriado pelo poder econômico, tecnológico e comercial da indústria fonográfica e transformado em um produto da cultura de massa, uma mercadoria musical destinada ao consumo simbólico do ouvinte, cuja função primeira é o prazer estético e a satisfação do público consumidor, e a finalidade última, o lucro da indústria cultural e a manutenção das relações de poder vigentes. A presença empírica, concreta, intersubjetivamente verificável, enfim, a totalidade da música no tempo diacrônico da vida prática cotidiana e no espaço sincrônico que ocupa todo e qualquer canto, manifesta-se por meio do processo de mediatização produzida pela indústria fonográfica cultural, e a subsequente veiculação das mercadorias musicais nos meios de comunicação de massa que condicionam, apesar da aparente liberdade de escolha, uma escuta aleatória, compulsória e inconsciente que sugere, antecipa e induz ao ato de compra e consumo do fonograma. Apesar da influência da cultura de massa na formação dos gostos musicais dos jovens alunos, devemos considerar o refluxo assimétrico e aleatório dos gostos, tendências e influência das culturas juvenis sobre a

sociedade e a própria cultura de massa, ou seja, o processo de juvenilização da sociedade. Registrada mecanicamente, mediatizada e emitida por um suporte-aparelho reprodutor, a canção popular fonográfica chega como um todo aos ouvidos, pele, músculos, ossos e sistema nervoso, instalando-se na interioridade subjetiva do "eu" e provocando múltiplas recepções, leituras e escutas dos ouvintes em situação de comunicação. A totalidade da canção, o complexo de complexos, a acoplagem indissociável que constitui a unicidade da canção, extrapolam os campos de análise especificamente literários, musicológicos, históricos, estéticos, tecnológicos e mercadológicos, e demandam uma perspectiva de síntese dialética transdisciplinar que procure subsumir as diversas alteridades em uma unidade do diverso. A canção popular apropriada como fonte histórica; transmutada pela inferência em fonte canção que tematiza "história" em suas perspectivas conceitual e categorial; a seleção da fonte canção em função da formulação da pergunta histórica que se pretenda responder; toda essa estratégia metodológica resulta na delimitação da canção de trabalho. A seleção da canção de trabalho constitui o ponto de partida e de chegada de um processo de ensino e aprendizagem histórica que não está subordinado a nenhum conteúdo histórico pré-determinado pelo currículo histórico escolar, ou gênero musical, cantor e grupo de preferência do professor, ou mesmo por se fazer presente como ilustração nos livros didáticos de história. Ao contrário, o conceito histórico substantivo, a categoria histórica epistemológica, ou ainda, a categoria histórica geral a ser trabalhada na aula de história emerge da categorização das protonarrativas de uma canção de trabalho advinda dos gostos musicais dos alunos, e do subsequente recorte temático estabelecido pelo professor de história, com vistas à formação escolar da consciência histórica e da identidade histórica dos jovens alunos em situação de ensino e aprendizagem histórica.

6. **Protonarrativas da canção** são as manifestações empíricas dos enunciados linguísticos da consciência histórica originária de jovens alunos a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais configurados na vida prática cotidiana. Protonarrativas da canção são interpretações da canção a partir da escritura de uma resposta à pergunta histórica formulada à canção; constituem os primeiros significados e sentidos atribuídos e constituídos a partir da experiência estética de recepção da canção, e da concomitante manifestação empírica dos enunciados linguísticos dessas interpretações e orientações da experiência da canção. As protonarrativas da canção podem mobilizar as dimensões temporais da

consciência histórica dos jovens; passado, presente e futuro e as múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico: ***passado presente***; ***presente passado*****;** ***futuro presente***; ***presente futuro***; bem como as relações ***passado presente futuro***, enquanto ***permanência*** e como ***mudança***. Sempre partindo do presente epistemológico, podemos pressupor que a relação estabelecida com determinada ideia-imagem de passado, condiciona e substancia os significados atribuídos à imagem-ideia de presente e os sentidos constituídos à ideia-imagem de futuro, o que por sua vez, acaba por substanciar e condicionar as respectivas e correspondentes operações de constituição histórica de sentido. As condições e circunstâncias objetivas da vida prática atual dos sujeitos condicionam, substanciam e orientam as relações temporais estabelecidas com determinadas *ideias-imagens* do espaço de experiência e dos horizontes de expectativa dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem histórica. Não há espaço de experiência sem horizonte de expectativa; não há expectativa sem experiência; não há experiência do passado sem interpretação do presente; logo, não há interpretação sem experiência; por sua vez, não há interpretação sem orientação, portanto, não há orientação do futuro sem interpretação do presente. Nesta perspectiva temporal, não há continuidade sem mudança e não há mudança sem continuidade: a mudança e a capacidade de mudar no fluxo do tempo configuram a condição fundamental para a constituição de uma consciência histórica ontogenética que consiste na interpretação e orientação da experiência da mudança humana no tempo. Na perspectiva da aprendizagem histórica, consciência histórica é a consciência com ciência do tempo histórico na vida prática: competência cognitiva-racional, estético-narrativa e político-identitária de **interpretação** (atribuição de significados) e **orientação** (constituição de sentidos) da **experiência** da mudança humana *do* tempo (tradicional), *sobre* o tempo (exemplar), *contra* o tempo (crítica) e *no* tempo (genética). As leituras e escutas da canção de trabalho podem mobilizar a *experiência do passado*: um **passado histórico** que infere conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas e categorias históricas gerais; um **passado da canção** que se limita a interpretar os enunciados primeiros da canção em sua interpretação estética do tempo; e por fim, a inferência lacunar por parte dos jovens de um **passado indeterminado** e **a-histórico** que necessita ser historicizado para responder as perguntas constitutivas de um *conceito histórico substantivo*: o que foi o caso? Quem? Quando? Onde? Quanto? Por quê? Para que? Como? Consequências e efeitos? Significados da experiência no passado, presente e futuro? A canção popular

atualizada na *performance* oral mediatizada pode configurar uma *interpretação estética do presente* que pode remeter tanto ao **presente prático** quanto ao **presente da canção** que atualiza o passado na audição, recepção e comunicação, mobilizando o leitor-ouvinte à perspectivas de orientação política-identitária na vida prática atual. A partir do presente epistemológico de onde germinam todas as inferências e relações temporais, vislumbramos uma **experiência estética da canção** como meio para **interpretação histórica** do *passado presente*, e uma **interpretação estética da canção** como meio para a **experiência histórica** do *presente passado*, em suma, a recepção estética como veículo para o efeito histórico. A canção de trabalho pode dinamizar a *orientação do futuro* da consciência histórica originária dos jovens alunos: um **futuro da canção** representado a partir das condições e circunstâncias da vida prática atual e que se projeta como continuidade ou mudança do presente em um **futuro prático**. A escritura de protonarrativas a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, pode mobilizar as dimensões **cognitiva**, **estética** e **política** da consciência histórica originária de jovens alunos do ensino médio e constituir um ponto de partida significativo para processos de ensino e aprendizagem histórica. A dimensão ***cognitivo-racional*** da consciência histórica primeira de jovens alunos pode se manifestar na escolha de uma música dos gostos musicais dos jovens para a aula-audição; opera na identificação dos conceitos históricos e categorias históricas; é mobilizada na elaboração das respostas às perguntas acerca dos conteúdos, métodos, justificativas e finalidades do uso da música em uma aula de história; se faz presente na própria experiência cognitiva individual da vida prática atual dos jovens alunos a partir do presente epistemológico de onde partem todas as inferências temporais; e por fim, o cognitivo manifesta-se nas ideias-imagens de passado, presente e futuro articulada na constituição narrativa de sentido. No limiar da fronteira entre a dimensão cognitiva-racional e a dimensão estética-emocional, a ***imaginação histórica*** dos jovens alunos pode ser dinamizada pela escritura de protonarrativas da canção, oscilando entre a **imaginação construtiva artística** cuja finalidade última é evocar a catarse, o prazer estético e a comunicação, e a **imaginação reconstrutiva histórica** que, transitando no limite entre o estético e o histórico, nunca chega a romper com a experiência histórica, ao contrário, imagina-a a partir dos testemunhos empíricos do passado presentes no presente. A imaginação histórica pode se manifestar e operar nas três competências e dimensões da consciência histórica primeira dos jovens alunos: na rememoração cognitiva da

experiência do passado; na atribuição estética de significado da interpretação do presente, e na constituição política de sentido da orientação do futuro. A dimensão estética da imaginação histórica relativiza, equilibra e sintetiza a vontade de verdade da ciência e a vontade de poder da política, com a vontade de beleza da arte. A dimensão ***estética-emocional*** da consciência histórica originária de jovens alunos pode ser evidenciada através das protonarrativas da canção na operação específica da *interpretação estética do presente* a partir das leituras e escutas de uma interpretação estética da canção que tematiza "história", logo, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente, tende a inferir o estabelecimento de relações temporais entre passado, presente e futuro. A interpretação estética do presente diz respeito às leituras e escutas operacionalizadas pelos jovens alunos à letra e música mediatizada da fonte canção, portanto, diz respeito à *recepção* e a subsequente *experiência estética da canção* objetivada na *performance* oral mediatizada. A escritura de protonarrativas da canção tende a dinamizar a dimensão ***político-identitária*** da cultura histórica primeira dos jovens alunos em situação de ensino e aprendizagem histórica. A interpretação da canção pode mobilizar a interpretação recíproca de sujeitos em interação social constitutiva das relações de *identidade* e *alteridade*. É possível identificarmos nas protonarrativas da canção escritas por jovens alunos, enunciados linguísticos da consciência histórica constitutivos da *identidade* do "eu-nós" em relação à *alteridade* dos "eles-outros", bem como, vislumbrar chances de *consenso* por meio do argumento racional, fundamentado e pacífico. As noções de identidade do "eu-nós" representadas nas protonarrativas da canção tendem a remeter primeiramente aos próprios jovens alunos em situação de aprendizagem e a identidade juvenil geracional em geral, e, subsequentemente, a uma noção genérica de *identidade nacional* relacionada ao "povo" de origem, em uma visão monolítica, homogênea e sem nenhuma distinção de classe, gênero e geração. Em contraposição, contradição e conflito a essa identidade em processo de constituição, tende a emergir nas protonarrativas da canção a *alteridade* dos "eles-outros", o *outro* geralmente culpabilizado e considerado causalidade única, primeira e última da problemática ou ausência tematizada na fonte canção e que é momentaneamente criticada, extrapolada e superada pela interpretação estética da canção. As protonarrativas da canção potencialmente mobilizam a representação das relações mútuas e recíprocas entre a identidade do "eu-nós" e a alteridade dos "eles-outros", constitutivas de uma *orientação política do futuro,* evocadas, inferidas e expressas, tanto no *futuro presente* da canção, quanto no

> *presente futuro* da vida prática atual e futura. A ***experiência cognitiva do passado*** e os subjacentes conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas, e categorias históricas gerais, bem como ideias-imagens e outros recortes temáticos; *a* ***interpretação estética do presente,*** a partir da interpretação estética da canção que tematiza implícita ou explicitamente as três dimensões do tempo histórico; e por fim, a ***orientação política do futuro*** na constituição das identidades históricas primeiras dos jovens em relação às alteridades dos *outros* representados na canção ou identificados na vida prática atual; todas estas competências, dimensões e temporalidades da consciência histórica podem tecer o fio condutor que interconecta passado, presente e futuro na constituição histórica de sentido da consciência histórica originária de jovens alunos.

Como planejar uma aula de história a partir da interpretação histórica das *protonarrativas da canção*? Definitivamente esta pergunta não constitui objeto desta investigação. Ao final deste longo caminho percorrido, nos sobra fôlego para somente afirmar que parte da resposta encontra-se sinalizada neste trabalho e que possíveis respostas fundamentadas apontam para perspectivas futuras de investigação. A interpretação histórica das protonarrativas da canção escritas a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens alunos, pode constituir um ponto de partida significativo, motivador e interessante para múltiplas perspectivas de planejamento de efetivas Aulas de História resignificadas a partir do trabalho metódico com fontes históricas de natureza diversa e multiperspectivadas, com vistas a atividades de avaliação calcadas na leitura histórica da canção, na escritura de narrativas históricas da canção, ou seja, em uma **interpretação histórica da canção**, e nas subjacentes funções, aplicações e efeitos do conhecimento histórico na orientação da vida prática atual e futura, na perspectiva da Educação Histórica: eis os horizontes de expectativa desta tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

AINSENBERG, B; ALDEROQUI, S. (org.). **Didáctica de las ciências sociales**: Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1994.

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Portugal, 2002.

_____. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: **Educar em Revista**, Número Especial, Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 151-170.

AZAMBUJA, L. **Uma leitura da canção**: a ideia de imperialismo na música do Mundo Livre s/a. 2005. 114 f. Monografia (Especialização em Leitura de Múltiplas Linguagens), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

_____. **Leitura, canção e história**: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal. Florianópolis, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. "Fado Tropical"; protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses escritas a partir das leituras e escutas de uma "canção engajada". In: Marlene Cainelli; Maria Auxiliadora Schmidt. (org.). **Educação histórica**: teoria e pesquisa. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, v. 1, p.227-246;

_____. "Fado Tropical"; protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses escritas a partir das leituras e escutas de uma "canção engajada". In: Jó Klanovicz; Hélio Sochodolak; José Miguel Arias Neto. (Org.). **Regiões, imigrações, identidades**. 1. ed. Ponta Grossa: ANPUH-PR, 2011, v. 1, p. 119-131.

AZAMBUJA, L. SCHMIDT, M. A. "Aprendi a pensar que música também é história": perspectivas da Educação Histórica. In BARCA, I. (Org.). **Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011, p. 202-222.

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em História. In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juvente e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 22, n.2 – (jul-dez 2004). Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS, J. M. N. (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história.** Londrina: Atritoart, 2005.

_____. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: **Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica: perspectivas de investigação em Educação Histórica**, VI, 2007, Curitiba: Ed. UTFPR, v.1, 2007.

BERGAMANN, K. A História na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989 a fev. 1990.

CADERNOS de pesquisa referentes aos encontros do Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, ministrados pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, 2009-2010.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juventude e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 22, n.2 Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

CANDIDO, A. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1995.

____ . **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COHEN, J. **Estrutura da linguagem poética**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CONTIER, A. Música no Brasil: História e interdisciplinaridade. In: História em debate. **Atas do XVI Simpósio Nacional de História**. ANPUH/CNPQ. Rio de Janeiro, 1991, p. 151-189.

CHAVES, E. A. **A música caipira em aulas de história**: questões e possibilidades. Curitiba, Brasil, 2006. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

DIAS, M. T. **Os donos da voz**: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2000.

DINIS, M. C. M. **O uso da música na aula de história**: concepções de professores. Braga, Portugal. 2006. 335f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

DOSSE, F. **A história**. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: EDUSC, 2003.

DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. La experiencia liceísta. In: **En la escuela**. Sociologia de la experiencia escolar**.** Buenos Aires: Losada, 1988.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura:** uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Depois da teoria**: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Trad. Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERMETO, M. **Canção popular brasileira e ensino de história**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORACCHI, M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1993.

GARCIA, W. **Bim Bom**: a contradição sem conflitos de João Gilberto. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JAUSS, Hans Robert *et. al*. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____ . **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAMESON, Fredric. **Modernidade singular**: ensaio sobre a ontologia do presente. Trad. Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. 3. Hernot. São Paulo: UNESP, 2002.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, C. B. **Chico Buarque, letra e música.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HUYSSEN, A. **Em busca del futuro**: cultura y memoria em tiempos de globalización. Trad. Silvia Fehrmann. México: Fondo de Cultura Economica, 2002.

KOSELLECK, R. **Futuro pasado**: contribuição à semántica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em revista**: Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Ed. UFPR, especial, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LESSARD-HEBERT. M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa***:* fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto História**: trabalhos da memória. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, n. 17, p. 126, nov. 1998

MARGULIS, M. Juventud o Juventudes? In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juvente e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 22, n.2 – (jul-dez 2004). Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

MARTINS, E. C. R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. In: **Educar em revista**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Dossiê História, Epistemologia e Ensino. Universidade Federal do Paraná, n. 42, p. 43-58, out./dez 2011. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MEDRANO. C. (coord.). **Las historias de vida**: Implicações educativas. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, n. 5/6, 1997. Juventude e contemporaneidade.

MENESES, A. B. de. **Desenho mágico**: poesia e política em Chico Buarque. São Paulo; Ateliê Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

MORAES, J. G. V. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista brasileira de história**, 20/39, ANPUH/ Humanitas / FAPESP, 2000, p. 203-222.

MORAES, J. G. V. de; SALIBA, E. T. (orgs.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010.

MORROW, R. A. TORRES, C. A. **Las teorias da reprodução social e cultural**. Madri: Editora Popular, s.d.

NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção**: engajamento político e indústria cultural na MPB. São Paulo: Editora Annablume, 2001.

_____. **Cultura brasileira**: utopia e massificação (1950-1980). São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A história depois do papel. In: PINSK, C. B. (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

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

_____. Aquarela do Brasil. NETROVSKI, A. (org). **Lendo música**: 10 ensaios sobre 10 canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RICOEUR, P. **Ideologia e utopia**. Trad. Teresa Louro Peres. Lisboa: Edições 70, 1986.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado.** Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **História viva.** Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org.) SCHMIDT, M. A., BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____ . **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____ . **Que es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute.* Kaulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Acesso em 27 de mai. 2011, disponível em: http://www.culturahistorica.es/rusen/cultura_historica.pdf

RÜSEN, J., FEHR, M., RIEGER, T. W. **Thinking utopia**: Steps into Other Worlds. New York: Berghahn Books, 2007.

SANDRONI, C. **Feitiço decente**: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917 – 1933. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.

SCHIMIDT, M. A. Itinerários de pesquisa em Ensino de História. In: ARIAS, J. M. N. (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Atritoart, 2005.

SCHMIDT, M A.; GARCIA, T. M. F. B. (org.). **Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica:** perspectivas de investigação em educação histórica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007. 2v.

SCHMIDT, M. A. GARCIA, T. M. F. B. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 09, p. 219-238, out/2003.

SCHMIDT, M. A., BARCA, I. (org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijui, 2009.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Trad. Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&P, 2008.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, A. C. G. L. L. A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In: SCHMIDT, M. A., BARCA, I. (org.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijui, 2009.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Ed. Monoele, 1988.

SPOSITO, M. P., GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juvente e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 22, n.2 – (jul-dez 2004). Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

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

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOPOLSKI, J. **Metodologia de la história**. Madri: Ed. Cátedra, 1985.

VILLAÇA, M. Propostas metodológicas para a abordagem da canção popular como documento histórico, em **Anais do II Simpósio Latino-Americano de Musicologia**, Fundação Cultural de Curitiba, 1999.

_____. **Polifonia tropical**: experimentalismo e engajamento na música popular (Brasil e Cuba, 1967-1972). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004**.**

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

ZUMTHOR, P. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

APÊNDICE A – Texto de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE DO MINHO

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é de fundamental importância para a conclusão da tese de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Brasil, em parceria com a Universidade do Minho, Portugal.

O objetivo é investigar as narrativas escritas por jovens alunos do ensino médio de escolas públicas das cidades de Vila Nova de Famalicão, Portugal, e Florianópolis, Brasil, a partir das leituras e escutas de uma canção popular advinda dos seus gostos musicais.

Desde já agradeço a disponibilidade em realizar as atividades e esclareço que será preservada a privacidade e o anonimato dos alunos investigados, e que a intenção única é realizar o estudo principal desta pesquisa acadêmica.

Atenciosamente,

Msc. Luciano de Azambuja

Professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis Continente

APÊNDICE B - Instrumento de investigação 1: Narrativas de vida

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UNIVERSIDADE DO MINHO

ESCOLA: _____

Nome: _____

Idade: _____ Data: _____

Curso: _____

NARRATIVAS DE VIDA

Escreva uma narrativa sobre a sua própria história de vida a partir da seguinte sugestão de roteiro:

- Título
- Nome completo, data e local de nascimento
- Nome completo, idade e profissão dos pais; ascendência étnica
- Vida familiar
- Vida escolar
- Vida profissional
- Fatos marcantes
- O que gosta de fazer
- Projetos futuros

APÊNDICE C - Instrumento de investigação 2: Gostos musicais & Aulas de História

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UNIVERSIDADE DO MINHO

ESCOLA: _____

Nome: _____

Idade: _____ Data:_____

Curso: _____

GOSTOS MUSICAIS & AULAS DE HISTÓRIA

1. Qual o significado da música na sua vida prática?
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
2. Quais são os seus gostos musicais: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas?
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
3. Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

APÊNDICE D – Instrumento de investigação 3: Aula-audição

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UNIVERSIDADE DO MINHO

AULA-AUDIÇÃO

Tarefas para o próximo encontro:

1. Formem uma dupla e escolham **uma** música dos seus gostos musicais que vocês acham que pode ser usada em uma aula de História.

2. Vocês deverão reproduzir o áudio da música escolhida para turma, se possível fornecendo a respectiva letra impressa, e fazer uma **defesa** procurando responder às seguintes perguntas:

- **Por que** usar essa música em uma aula de História?

- **Para que** usar essa música em uma aula de História?

3. Após a audição e defesa das músicas apresentadas cada aluno deverá escolher **três** que, em sua opinião, podem ser usadas em aulas de História.

4. Dentre as três mais votadas pelos alunos **o investigador escolherá uma** que considere mais adequada aos objetivos da pesquisa.

5. O investigador solicitará que cada aluno escreva uma narrativa sobre a canção selecionada.

APÊNDICE E - Instrumento de investigação 4: Protonarrativas da canção *Fora da Lei*

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UNIVERSIDADE DO MINHO

Escola: _____

Nome: _____

Idade: _____ Data:_____

Curso: _____

PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO

Leia a letra e escute a música da canção **Fora da Lei**, de **Bezegol** e escreva uma *narrativa histórica* procurando responder à seguinte pergunta:

Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

FORA DA LEI

Bezegol

Andam-nos a tentar enganar
Aldrabar a roubar, eu sei.
Será que nos vamos aguentar
Ou virar uns fora da lei?
É sentires que o teu tempo,
Não vale o teu sustento.
É querer olhar de frente
O futuro e o presente
Ó senhor presidente.
A multidão num cinema mais um imposto se aproxima
Quantos mais lá virão até eu acabar esta rima
Comprima o orçamento que já não é nada
E mande a criança p'rá com um copo d'água.

Ó pai tramado o que nos está a acontecer?
Tanta glória passada e tanto lixo a aparecer.
Mas vamos explicar à próxima geração,
Os espinhos que vivemos cravos da revolução
Andam a brincar com a nossa vida há tanto tempo
Agora são discursos de pesar e de lamento.
Tento, mas não me aguento
A ganhar quinhentos com uma vida de seiscentos.
Tudo tem aumento menos os salários,
São assembleias a fazer de nós otários.
Venham mais salafrários, chulos aldrabões
Quando o mar bate na rocha quem se lixa é os mexilhões

APÊNDICE F – Instrumento de investigação 4: Protonarrativas da canção *Geração Coca-Cola*

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UNIVERSIDADE DO MINHO

Escola: _____

Nome: _____

Idade: _____ Data:_____

Curso: _____

PROTONARRATIVAS DA CANÇÃO

Leia a letra e escute a música da canção **Geração Coca-Cola (1985)** de **Renato Russo** e escreva uma *narrativa histórica* procurando responder à seguinte pergunta:

Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na canção?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

GERAÇÃO COCA-COLA (1985)

Renato Russo

Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês nos empurraram
Com enlatados dos USA., de 9 às 6
Desde pequenos nós comemos lixo
Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês.

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Nós somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis.