

As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica

The “sparks of hope”: The literature and music role in the awakening of historical consciousness

Cláudia Cristina da Silva Fontineles*

RESUMO

O presente artigo analisa a importância da utilização de obras literárias e de composições musicais nas aulas de História como linguagens mediadoras no processo de ativação da consciência histórica, naquilo que foi definido por Walter Benjamin como um privilégio do ofício dos historiadores – privilégio que consideramos ser extensivo aos professores de História – que seria o de despertar no passado as centelhas da esperança, a partir das reminiscências por ele deixadas. Procuramos refletir em que medida as aulas de História, ao adotar essas linguagens, podem contribuir para também irradiar entre os estudantes uma postura reflexiva em relação às suas vidas e às configurações históricas estudadas e lhes ensinar a articular passado e presente, à proporção que os habilite a atribuir significados e relevância a esses eventos, por meio do entendimento de um passado saturado de “agoras” e da crença na possibilidade da existência de um futuro.

Palavras-chave: História; ensino; música; literatura; consciência histórica.

ABSTRACT

The present article analyzes the importance of using literature works and musical compositions on History classes as mediator languages in the process of activation of historical consciousness, in what was defined by Walter Benjamin as a privilege of the historian crafts – privilege that we consider be extensive to the History teachers – to awake in the past, from the reminiscences, the hope sparks. We intend to discuss how History classes, while adopting those languages, can also contribute to radiate among the students a critical posture in relation to their lives and to the historical settings studied, teaching them how to articulate past and present, and how to attribute meanings and relevance to those events, through the understanding of a past saturated by “nows” and by the belief in the possibility of existence of a future.

Keywords: History; teaching; music; literature; historical consciousness.

* Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Programa de Pós-Graduação em História do Brasil. cfontinelles@gmail.com

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Benjamin, 1994, p.224

Ao partir da perspectiva proposta por Walter Benjamin, em seu texto “Sobre o conceito de História”, publicado em 1940, da possibilidade de que, por meio do conhecimento histórico, sejamos capazes de integrar o passado ao presente – mesmo que sob a forma de reminiscências –, em nome de um futuro, o texto aqui apresentado discute em que medida o ensino de História pode ser capaz de viabilizar tal feito a partir da utilização de linguagens artísticas como a literatura e a música.

A intervenção docente desenvolvida nas aulas de História aqui é entendida e tratada como o ativador do “despertar no passado as centelhas da esperança”, ao recorrer a essas linguagens para acionar e intensificar os sentidos doados pelo passado aos homens no presente, funcionando como “mediação didática” (Monteiro, 2003, p.14). Procuramos refletir em que medida as aulas de História, ao adotar essas linguagens, podem contribuir para também irradiar entre os estudantes uma postura reflexiva em relação às suas vidas e às configurações históricas estudadas e lhes ensinar a articular passado e presente, à proporção que os habilite a atribuir significados e relevância a esses eventos, por meio do entendimento de um passado saturado de “agoras” e da crença na possibilidade da existência de um futuro, que, se possível, seja capaz de instalar as transformações desejadas.

Para tanto, recorreremos à análise de obras literárias nacionais: um poema – “Especulações em torno da palavra homem”, de Carlos Drummond de Andrade –, e um conto – “Pai contra mãe”, de Machado de Assis –, além de trabalharmos com cinco canções: “Caçador de mim”, de Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão e gravada por Milton Nascimento, “O que é, o que é”, de Gonzaguinha, “Estudo errado” e “Lavagem cerebral”, ambas de Gabriel o Pensador, e “Carpinteiro do universo”, de Raul Seixas e Marcelo Nova.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS: A LIBERDADE CONDICIONAL A FAVOR DA HISTÓRIA

Ao aceitar o desafio de recorrer ao uso dessas linguagens para ensinar História, algo importante não pode ser desconsiderado pelo professor e, portanto, deve ser indissociável de sua ação pedagógica: é que essas modalidades de linguagem, assim como ocorre com outras manifestações artísticas – cinema, pintura, desenho, histórias em quadrinhos e teatro – devem ser entendidas naquilo que lhes é essencial: como produções artísticas, isto é, que não podem ser reduzidas à racionalização apertada e funcional de quem as utiliza como recurso de ensino. Essa dimensão não pode ser aprisionada, nem suprimida por nenhuma outra, pois isso implicaria a negação de sua existência no que há de mais idiossincrático no campo criativo.

Nesse sentido, as advertências de Nicolau Sevcenko em relação a estudos com literatura nas pesquisas históricas são muito válidas. Segundo ele, não se pode comprometer a riqueza estética e comunicativa do texto literário, pois “a literatura é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover” (Sevcenko, 1995, p.20), embora esse autor acrescente algo com que também concordamos: o fato de que cada escritor possui uma “liberdade condicional de criação”, estando seus temas inseridos na configuração histórica com a qual estabelece relação e na qual são objetivados e sensibilizados. Consideramos serem essas advertências e orientações extensíveis ao trabalho com canções e, por esse prisma, desenvolvemos nosso estudo com o tema aqui apresentado.

Da mesma forma, concordamos com a afirmação de Marcelo Rangel (2011, p.80), de que a ciência histórica, na perspectiva apresentada por Walter Benjamin, intensifica determinados sentidos e afetos já oferecidos pelo passado por um presente inédito em sua contínua mediação entre os homens e a vida. O papel do ensino de História passa, então, a ser considerado por nós com relevância potencializada naquilo que justifica a existência do espaço escolar como *locus* privilegiado da preservação daquilo que a sociedade estabeleceu como merecedor de conservação – ainda que muitas vezes possa oferecer (e o bom é que o faça mesmo) os elementos de reflexão/contestação de muitos valores tratados como imanentes, quando são historicamente construídos. Se todos os componentes curriculares deveriam assumir tal papel, em História

isso assume caráter quase impositivo, dadas as atribuições que lhe foram requeridas.

Acionar no presente os interesses pelo passado e, assim, despertar o interesse pelo presente e pela esperança em um futuro – mesmo que indefinido pela óptica benjaminiana, naquilo que se caracterizaria como a tensão entre a “inquietude e a esperança melancólica” (Rangel, 2012, p.183) – seria um dos contributos e mesmo uma exigência feita à ciência histórica, que consideramos extensiva ao saber histórico trabalhado e construído no espaço escolar da Educação Básica. Viabilizar isso por meio do trabalho com duas linguagens específicas, aqui analisadas, não só é importante, como já integra os discursos oficiais, que passam a reconhecer a importância da diversificação das linguagens adotadas pelas escolas brasileiras, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, que orientam o trabalho com as linguagens artísticas como metodologia para se ensinar História (Brasil, 1999, p.21).

Acreditamos que diversificar as linguagens no ensino seja fundamental para acionar tanto o cognitivo quanto o lúdico na dimensão relacional de ensino-aprendizagem – possibilitada pela mediação didática contida na ação pedagógica – e, ao fazê-lo, despertar na comunidade escolar a compreensão e também a sensibilidade em relação ao vivido – elementos caros à análise de Walter Benjamin, por meio dos quais justificaria sua confiança na configuração de uma realidade inédita.

É muito comum ver em nosso meio social o ambiente escolar tratado como propício a promover a “cura” das mazelas sociais de toda ordem. Não compartilhamos dessa visão por defendermos ser essa uma perspectiva muito simplista, em que as responsabilidades seriam encargo exclusivo da escola – e nesta, dos professores, mais especificamente –, mas defendemos que o ambiente escolar tem muito poder no combate às fragilidades nas garantias dos direitos civis, sociais e políticos, seja ao atuar no ocaso gerado pela imaturidade/incapacidade das famílias em educar seus filhos, seja no combate a uma tradição histórica de um sistema de ensino brasileiro fragilizado/inoperante na elaboração e implantação de um currículo que considere as potencialidades e necessidades de seus estudantes, seja na capacidade de despertar nesse público o interesse em se conectar àquilo que a escola oferece – desde que esta reconheça também sua interação com os anseios e necessidades que a sociedade requisita no presente, e nisso, entender a historicidade que a envolve.

Contrariando essa perspectiva, temos, no cenário brasileiro, optado por adotar como regra em nossos sistemas de ensino aquilo denunciado na canção “Estudo Errado”, de Gabriel o Pensador. Nessa canção, o eu poético assume o grito que supostamente seria o de um estudante brasileiro, incomodado com a realidade educacional à qual pertence:

*Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato*

(Gabriel o Pensador, 1995)

Ao criticar os métodos de ensino que ignoram a problematização e a aprendizagem significativa possibilitadas por uma ação pedagógica, a composição destaca o risco que o aprendizado enrijecido e mecânico pode causar, no qual o binômio causa-consequência – já tratado como superado nas discussões acadêmicas – sequer chegou a ser trabalhado nos espaços escolares criticados, visto que não contribui para o entendimento pelo estudante do que integra o currículo ao qual está submetido. A canção salienta como isso é nefasto para a relação dos estudantes com o saber histórico, e, mais que isso, denuncia como afeta a própria consciência histórica dos estudantes, o que reverbera diretamente na maneira como nossa sociedade se vê e age diante dos acontecimentos – letargicamente:

*E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu
[dormir])
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
– O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita*

*Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada*

(Gabriel o Pensador, 1995)

Mais uma vez os desvios na maneira de definir o currículo e nas maneiras de ensinar, sobretudo no componente curricular de História – são denunciados pelo autor como um dos elementos fundamentais para o comprometimento no nível da consciência histórica desenvolvida pelo brasileiro. A aula sendo comparada a uma jaula é um forte indicativo de como a escola, na maioria das situações, não tem tido a capacidade de despertar o interesse da sociedade pelo que ensina, tampouco em mostrar-se capaz de tratar de questões que lhe sejam pertinentes e relevantes e atualizá-las em seus “agoras” – principalmente entre as novas gerações. Isto é, a canção critica a incapacidade demonstrada pela escola em promover uma “mediação didática”, naquilo que é proposto por Ana Maria Monteiro (2003) como a ação de relacionar e intermediar o mundo do estudante, em suas demandas e possibilidades, ao mundo escolar e aos saberes construídos no campo científico – mediando-os.

Os desmembramentos disso podem ser – e têm sido – avassaladores para a construção da autonomia dos estudantes perante os eventos históricos, pois os impedem de reconhecer a relação existente entre os eventos estudados, bem como de problematizar acerca de sua pertinência ou não em sua configuração histórica, mas também os impedem de notar os motivos pelos quais dada perspectiva é realçada, enquanto se silencia outra.

Ainda assim, o eu lírico da canção salienta a importância dos estudos e dos professores, como se o compositor pretendesse despertar nesses profissionais a consciência sobre o poder que cada um tem diante do ofício que escolheu, desde que reconheça seu próprio protagonismo e seja capaz de estender isso a seus aprendizes (Fonseca, 2003).

Na contramão disso, a canção logo ironiza um pacto sinistro que parece ter sido estabelecido socialmente no Brasil, sobretudo no período em que a

canção foi composta (anos 1990), em que os sistemas de ensino são inoperantes e preocupados apenas com ganhos financeiros; os profissionais da educação têm sua condição de sujeito histórico reduzida ou anulada – infantilizados pelas condutas castradoras dos sistemas educacionais em que atuam; e a família/sociedade é omissa, celebrando a ineficiência de nosso ensino e a apatia de nossos estudantes, desde que isso venha acompanhado com um verniz de êxito quantitativo, traduzido em uma nota 10 que não expressa um aprendizado significativo e transformador, mas uma transposição mecânica de informações. Não a reflexão nem a produção de conhecimento, numa confirmação da lógica da racionalidade instrumental, em detrimento da valorização da razão sensível. Mais uma herança da tradição escolar brasileira em negar uma escola pública de qualidade para sua gente, o que estimulou a emergência de grupos privados de ensino também pouco inclinados a discussões com dimensões mais humanísticas em seus currículos. Aliás, o pragmatismo técnico é um dos traços mais presentes na história do ensino no Brasil, seja de caráter público ou privado, como ressalta a canção:

*E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada
Manhê! Tirei um dez na prova!
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez
(Boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração,
e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados*

*Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio
Juquinha você tá falando demais, assim eu vou ter que lhe deixar sem
[recreio!*

Mas é só a verdade professora!

Eu sei, mas colabora senão eu perco o meu emprego

(Gabriel o Pensador, 1995)

Diante de tais inquietações, denúncias, angústias, como agir?

Não há uma resposta simples para tal pergunta, mas há diferentes formas de abordá-la, entre elas, possibilitar que os programas escolares e as aulas incluam essas linguagens críticas em seu cotidiano, visando sensibilizar os estudantes para o entendimento do que essas linguagens abordam, pois a indiferença e o desconhecimento da crítica não aniquilam o problema denunciado, apenas o retiram do campo de discussão e o agravam ao reeditá-lo reiteradamente, seja pela inoperância ocasionada pela ingerência de quem estabelece os currículos oficiais, seja pelas más condições de trabalho oferecidas aos docentes, seja pela apatia/desconhecimento da maioria da sociedade sobre a relevância disso para a construção de condições para a superação de problemas sociais multisseculares que assolam o Brasil, como o *rapper* sugere na canção.

Desenvolver estudos que adotem canções como essa como fonte de estudo possibilita que os estudantes (sejam os acadêmicos dos cursos de Licenciatura; sejam os estudantes da Educação Básica, nas aulas de História) reflitam sobre sua condição no processo de aprendizagem e as diferentes nuances que este comporta, para que possam criar seus sentidos e ações a partir do refletido e oferecido pelo passado no presente por meio do currículo escolar e da linguagem apresentada pelo compositor carioca.

O DESPERTAR DO SENSÍVEL

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Benjamin, 1994, p.224

Um dos propósitos primeiros nos trabalhos que visem articular vivências e saberes, e ainda desenvolver a razão sensível, deve ser a reflexão acerca da importância da vida, uma vez que se isso for trabalhado na sala de aula, permitirá que os estudantes vejam as dimensões epistemológicas de sua existência e valorizem a vida (sua e dos demais), passando a reconhecer a validade da consciência histórica no entendimento de si e de sua condição histórica, tratando o passado em nome do presente.

Inquietações como as apresentadas no poema de Carlos Drummond de Andrade, “Especulações em torno da palavra homem”, publicado em 1957, aparentemente da esfera de interesse da Filosofia, são fundamentais para despertar nos estudantes o interesse primeiro pelo saber histórico: o interesse pela vida e suas formas de existir e de coexistir, sua importância e seus desafios, bem como as diferentes maneiras de interpretá-la e narrá-la. Afinal, este deveria ser o desafio maior do ensino de História: fazer os sujeitos se reconhecerem como agentes da história e promotores das ações que contribuem para a contínua disputa/negociação entre o devir e o ser, e, a partir daí, construtores da história, como vida e como narração sobre o vivido. Em relação a isso, o poeta mineiro indaga:

*Mas que coisa é homem,
que há sob o nome:
uma geografia?*

*um ser metafísico?
uma fábula sem
signo que a desmonte?*

*Como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some?*

*Como vai o homem
junto de outro homem,
sem perder o nome?*

*E não perde o nome
e o sal que ele come
nada lhe acrescenta*

*nem lhe subtrai
da doação do pai?
Como se faz um homem?*

*Apenas deitar,
copular, à espera
de que do abdômen*

*brote a flor do homem?
Como se fazer
a si mesmo, antes*

*de fazer o homem?
Fabricar o pai
e o pai e outro pai*

*e um pai mais remoto
que o primeiro homem?
Quanto vale o homem?*

*Menos, mais que o peso?
Hoje mais que ontem?
Vale menos, velho?*

*Vale menos morto?
Menos um que outro,
se o valor do homem*

*é medida de homem?
Como morre o homem,
como começa a?*

*Sua morte é fome
que a si mesma come?
Morre a cada passo?*

*Quando dorme, morre?
Quando morre, morre?
A morte do homem*

*conselha a goma
que ele masca, ponche
que ele sorve, sono*

*que ele brinca, incerto
de estar perto, longe?
Morre, sonha o homem?*

*Por que morre o homem?
Campeia outra forma
de existir sem vida?*

*Fareja outra vida
não já repetida,
em doido horizonte?*

*Indaga outro homem?
Por que morte e homem
andam de mãos dadas*

*e são tão engraçadas
as horas do homem?
Mas que coisa é homem?*

*Tem medo de morte,
mata-se, sem medo?
Ou medo é que o mata*

*com punhal de prata,
laço de gravata,
pulo sobre a ponte?
(...)*

(Andrade, 1983, p.335-337)

A consciência sobre as questões propostas pelo escritor não ocorre de forma imanente, é despertada, é ensinada, é construída. As perguntas de Drummond auxiliam não a encontrar uma resposta tão somente, mas a perceber a magnitude dessa existência, e isso, por si só, já é gigantesco, mas em um tempo que clama apenas pelos imperativos hodiernos, pelas satisfações individualistas, pelo hedonismo desenfreado, é muito difícil propor um entendimento e um envolvimento com interesses que se estendam para além dessa esfera, se isso não integrar um projeto mais amplo sobre o que seja o humano e a importância sobre a consciência de si.

Despertar o interesse do estudante pelo conhecimento histórico é o primeiro passo para sensibilizá-lo no sentido de reconhecer-se como construtor dessa história e, portanto, também responsável pelas tramas que são urdidas no tempo e no espaço. A isso denominamos consciência histórica. As indagações de Drummond traduzem muitas das inquietações que desafiam a história humana, desde a sua consciência quanto à morte física, até sua luta por dotar seus feitos percebíveis de perenidade por meio das recordações, buscando inscrever sua permanência no tempo, como trata Hannah Arendt ao analisar o conceito antigo e moderno de História. Segundo ela, “através da História, os homens se tornam quase iguais à natureza, e unicamente os acontecimentos, feitos ou palavras que se ergueram por si mesmos ao contínuo desafio do universo natural eram os que chamaríamos de históricos” (Arendt, 2005, p.77).

Questões como as expostas no poema do escritor de Itabira, além de traduzirem indagações ontológicas/metafísicas, podem ser tomadas de empréstimo por professores de História para tratar sobre como a consciência histórica é construída e manifestada nas diferentes configurações históricas, contribuindo para evidenciar as ambivalências que o ser humano carrega consigo em sua existência. No poema trabalhado, é possível identificar uma dimensão quase messiânica ao apresentar a existência humana e a possibilidade da existência de um ser criador, como ocorre no texto “Teses sobre o conceito de História”,

escrito por Walter Benjamin. O poeta sugere a possibilidade da existência de um ou mais entes criadores do humano, talvez o mesmo ente responsável – na visão de Benjamin – da instauração de tempos novíssimos:

(...)

Por que vive o homem?

*Quem o força a isso,
prisioneiro insonte?*

*Como vive o homem,
se é certo que vive?
Que oculta na frente?*

*E por que não conta
seu todo segredo
mesmo em tom esconso?*

*Por que mente o homem?
mente mente mente
desesperadamente?*

*Por que não se cala,
se a mentira fala,
em tudo que sente?*

*Por que chora o homem?
Que choro compensa
o mal de ser homem?*

*Mas que dor é homem?
Homem como pode
descobrir que dói?*

*Há alma no homem?
E quem pôs na alma
algo que a destrói?*

*Como sabe o homem
o que é sua alma
e o que é alma anônima?*

*Para que serve o homem?
para estrumar flores,
para tecer contos?*

*Para servir o homem?
Para criar Deus?
Sabe Deus do homem?*

*E sabe o demônio?
Como quer o homem
ser destino, fonte?*

*Que milagre é o homem?
Que sonho, que sombra?
Mas existe o homem?*

(Andrade, 1983, p.337-338)

A pertinência das questões apontadas por Drummond de Andrade também pode ser encontrada na poesia ritmada pela música, por meio do estudo de canções, como “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha, no álbum *Caminhos do Coração*, gravado no ano de 1982, na qual o autor pergunta o que seria a vida e, entre outros versos, declara:

*Há quem fale
Que a vida da gente é um nada no mundo
É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo
Há quem fale
Que é um divino mistério profundo
É o sopro do Criador
Numa atitude repleta de amor*

*Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que o melhor é morrer
Pois amada não é, e o verbo é sofrer
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der ou puder ou quiser*

*Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte
E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita, é bonita*

(Gonzaguinha, 1982)

Com a apreciação desta canção como um recurso didático nas aulas de História, mais uma vez cria-se a oportunidade para se refletir acerca das várias possibilidades de explicação sobre a existência humana, desde a perspectiva criacionista, passando pela evolucionista, até chegar à existencial, e em mais uma oportunidade, permitir que os estudantes leiam, reflitam, pesquisem, elaborem suas concepções sobre a importância do conhecimento histórico, embasando-se em fundamentações orientadas pela ação pedagógica do docente acerca dos valores e das disputas que isso carrega e que implica suas (in)validações, e com isso, tanto tenham acesso às inquições que permeiam a humanidade sobre sua finitude, quanto aprendam a valorizar a vida – sua e de outrem, despertando o interesse por linguagens múltiplas para expressarem seus sentimentos e saberes.

Nessa canção é possível apreciar ainda que a consciência histórica revela-se sob a forma de inquietude perante os desafios enfrentados no devir, permeados pela crença na esperança da construção de uma realidade menos

injusta, um desejo quase revolucionário no qual o sujeito histórico não tem o controle das circunstâncias que o circundam, mas ainda assim acredita que a ele cabem as transformações, pois “somos nós que fazemos a vida/como der ou puder ou quiser”. A autonomia da ação é uma autonomia situada nas dimensões da possibilidade, do poder e do querer de cada um, derivado de um campo de luta que institui os vitoriosos e os derrotados. Nisso, há mais uma semelhança com as ideias de Walter Benjamin, quando este enuncia: “Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes” (Benjamin, 1994, p.225).

Outra canção favorável para despertar o interesse pelo conhecimento histórico nas Universidades e nas escolas de Educação Básica, que também aborda a relação do indivíduo com a história, suas circunstâncias e suas decisões, é a canção “Caçador de mim”, de autoria de Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão, gravada em 1981 no álbum de mesmo nome por Milton Nascimento, em cuja composição os autores expõem as ambivalências, contradições, inquietudes e tensões que rondam tudo o que é humano:

*Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim*

*Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim*

(Sá; Magrão, 1981)

Tratado a princípio como um ser predeterminado pela vida (em sua emoção, em seu amor) e prisioneiro de seus sentimentos (suas paixões e canções), o eu lírico assume posição de reação a esse condicionamento e segue no campo da luta contra a passividade (“nada a temer senão o correr da luta/ nada a fazer senão esquecer o medo”), na busca pelo sentido da vida. A canção passa de uma dimensão de contemplação e conclama à ação. O sujeito histórico ganha força e poder de decisão, mesmo diante das restrições, com o propósito de encontrar a si mesmo, numa crença de que haja essa possibilidade. Talvez isso possa ser pensado como “a porta estreita pela qual podia penetrar o Messias”, conforme as advertências de Benjamin (1994, p.232).

Em mais essa oportunidade é possível ensinar sobre os diferentes traços da existência humana, discutindo como essas condições inscrevem-se na história narrada. Mas a consciência precisa ser despertada e construída, e para isso é necessário que o despertar ocorra de maneira planejada pelo docente, que deve se comprometer em fazê-lo, sob risco de o trabalho com essas linguagens atuar apenas como mais um elemento ilustrativo e evasivo, no qual apenas o professor consiga produzir a análise e a síntese dos elementos abordados. Os potenciais oferecidos são muito mais amplos, se otimizados em sua conexão com o aprendizado da história, inclusive sobre a própria historicidade que marca a elaboração, apropriação e consumo dessa canção – algo aliás que não se pode desconsiderar em nenhuma das obras tratadas neste trabalho, nem tampouco na pesquisa histórica, seja no campo da pesquisa como no do ensino.

Sob essa perspectiva, a literatura e a linguagem musical, alicerçadas num trabalho planejado nas aulas de História, podem auxiliar o desenvolvimento da dimensão cognitiva nos estudantes, mas também estimular sua razão sensível, cuja repercussão pode ser ampliada às várias formas de sentir, de pensar e de se expressar sobre os eventos vividos e aprendidos na escola e

experimentados na vida. Numa sociedade em cujo seio estão ressaltadas demandas variadas em relação à dimensão humanista e humanizadora do ensino, perceber e, principalmente, desenvolver ações nesse sentido é, antes de tudo, voltar a pensar uma das funções primárias da existência do espaço escolar, o de guardião das tradições e saberes considerados válidos em uma dada sociedade.

O PASSADO SATURADO DE “AGORAS” E O ENSINO DE HISTÓRIA

Se é uma capacidade da ciência histórica, na visão de Walter Benjamin, a de investigar o passado em nome de um presente, o ensino desse componente curricular teria como um dos seus pilares centrais mostrar-se como uma “construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo ‘saturado’ de agoras” (Benjamin, 1994, p.229). Essa capacidade que a ciência histórica teria de “investigar o passado em nome de um presente” (Rangel, 2011, p.81) é entendida neste trabalho como potencializada ao basear-se na utilização de procedimentos metodológicos que facilitem seu entendimento, como no caso da adoção de linguagens como a literatura. Assim, o trabalho da obra literária como recurso didático não visaria ao aprisionamento das ideias do autor como uma única via explicativa, nem tampouco seria ela entendida como uma lição a ser seguida, muito menos como uma linguagem que pudesse ser apreendida nos liames da racionalidade instrumental, mas como uma linguagem propositadamente tomada de empréstimo e à qual também lhe emprestamos um direcionamento, pois nosso olhar também estaria saturado de “agoras”, que a leem e a adotam a partir das demandas do presente.

Foi assim que procedemos ao trabalhar com o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, publicado no volume *Relíquias de Casa Velha*, em 1906, visando discutir a influência aterradora da escravidão na formação histórica brasileira e as marcas indeléveis que isso deixou em nossa sociedade. Essa narrativa permite trabalhar as circunstâncias históricas em que a escravidão foi objetivada em solo brasileiro e como ela se inscreveu como uma prática legal em nossa composição social e influenciou as maneiras de pensar a validade ou não da vida humana, em decorrência de sua origem étnica e de sua condição civil (livre ou escravo), assim como permite notar também as dificuldades enfrentadas pelos homens livres em uma sociedade escravista do

século XIX – cenário em que a trama é contada, como pesquisa Renata Moraes (2009). Tudo isso permeado de questões éticas que cada tempo constitui, mas que, em certos casos, ultrapassam os limites do tempo, como no caso em apreço, em que o autor faz refletir sobre se a vida do filho da escrava fugitiva Armanda (que estava grávida, mas que, após as agressões sofridas durante a captura, abortou) seria justificada pela possibilidade de Candinho (Cândido) livrar de encaminhar seu filho recém-nascido à Roda dos Enjeitados devido ao recebimento da recompensa em dinheiro pelo aprisionamento da escrava.

No desfecho do enredo, após expor as angústias e pressões enfrentadas por seus personagens, Machado de Assis utiliza magistralmente de sua eloquência narrativa e deixa transbordar sua ironia, ao apresentar a reação do capturador de escravos ao saber da morte do feto durante a captura. Conclui o conto com a frase “Nem todas as crianças vingam” (Assis, 1994, p.40), expressando, assim, o pessimismo machadiano. Isso permite ao professor uma série de vias de reflexão junto a seus educandos, em relação tanto ao tempo histórico abordado na trama, quanto aos desdobramentos que essas formas de encarar o valor da vida e das pessoas foram constituindo a partir da tradição escravocrata no Brasil, e como isso reverbera em diferentes tempos e exige contínua reflexão sobre essas práticas e sua pertinência no cenário nacional do presente. Isso remete aos mesmos questionamentos propostos por Carlos Drummond de Andrade no poema aqui analisado e ao que adverte o filósofo judeu, “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (Benjamin, 1994, p.225). Na história brasileira, esse argumento pode ser validado em diferentes oportunidades, mas talvez nenhuma tenha sido, ou o é, tão duradoura quanto a escravidão e suas marcas em nossa formação.

O aparente escárnio machadiano provoca diferentes reflexões em quem ler seu texto, desde a historicidade do que é estabelecido como legal em um dado ordenamento jurídico – como a legalidade da escravidão na sociedade brasileira até o final do século XIX – e suas possibilidades de transformação, até questões de ordem moral e ética em relação ao que é instituído como legal/ilegal, correto ou não, justo/injusto, e como cada construção está submetida à história e à transformação por serem construções humanas passíveis de alteração, permitindo aos estudantes reconhecerem que a história não é um dado, e sim um constructo humano. Reconhecer isso permite aos educadores

trabalharem com seus estudantes a historicidade de diferentes manifestações humanas, visando dar relevo à dualidade constante na história humana entre o ser e o dever, podendo o homem voltar-se para trás “em momento de perigo” (Benjamin, 1994, p.224) ou virar-lhe as costas, quando considerar necessário. Isso pode ser entendido não só como uma forma de superação ao detectado como incômodo no passado, mas também como uma estratégia de silenciar aspectos com os quais não se concorda por meio da omissão de sua existência na construção da narrativa histórica. E essas questões podem ser despertadas e analisadas no tempo presente por textos como os de Machado de Assis.

Nesse sentido, há outro ponto relevante que textos como esse oferecem ao docente como via analítica na mediação didática por ele promovida: a não resignação dos escravos diante da escravidão. A fuga de Arminda, a tentativa de negociação com seu algoz quando apreendida e seu embate físico durante a captura permitem-nos inferir isso, mesmo que na condição de leitores, e, como tal, sujeitos à arbitrariedade que essa condição nos impõe. Por esse prisma, é possível analisar uma série de questões junto aos discentes, entre as quais a de que essa personagem contrariou a marcha conformista da história e teria procurado fazer aquilo que Benjamin denominou de “explodir o *continuum* da história” – reagindo contra o estabelecido, o que permitiria aos estudantes pensarem que essa é uma possibilidade a ser considerada quando estudamos a história, seja a narrada ou a vivida por eles próprios (Benjamin, 1994, p.230). Ao fazer isso, a concepção de protagonismo histórico, mediado pela consciência histórica, sairia do campo da mera especulação e envolveria o cotidiano escolar.

No campo ainda das possibilidades de reflexão sobre a tradição escravista no Brasil e as maneiras de estimular a formação de uma consciência histórica que trate esse evento não como uma mera constatação dessa prática social, uma vivência esgotada no passado nacional, que não teria nenhuma conexão com o tempo vivido no presente, há um rico acervo em nossa literatura e na música – e estudos qualificados abordam ambas. Sobre esta última, em especial, destacamos pesquisas de Marcos Napolitano (2005) que podem integrar os trabalhos docentes, mas gostaríamos de destacar aqui nosso estudo com a canção “Lavagem Cerebral” (gravada em 1993 no álbum *O Pensador*, denominada posteriormente, em 2003, como “Racismo é Burrice”), de autoria de Gabriel o Pensador.

O compositor solicita um posicionamento do brasileiro em relação à sua própria história e à sua formação étnica e cultural. Na segunda estrofe da canção o compositor deixa evidente, em linguagem coloquial, seu posicionamento em relação ao racismo e, para tanto, recorre ao conhecimento histórico para fundamentar seu posicionamento:

*Não seja um imbecil
Não seja um Paulo Francis
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você não?
O quê que importa se ele é preto e você é branco?
Aliás branco no Brasil é difícil porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda então olhe pra trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura então porque o preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou...
Nasceram os brasileiros cada um com a sua cor
Uns com a pele clara outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final:
Faça uma lavagem cerebral*

(Gabriel o Pensador, 1993)

Além de evidenciar o caráter histórico da formação étnica e cultural do brasileiro, Gabriel logo explicita também a análise sobre a passagem do tempo e apresenta como os elementos combatidos no racismo desmembram-se, renovam-se e atualizam-se no cenário histórico do presente. Sua linguagem, mais direta e provocante à medida que atrai o estudante por ser uma forma de

expressão mais próxima de seu cotidiano, exige um posicionamento de quem lê ou ouve sua canção e situa problemas derivados da escravidão e ainda presentes na sociedade brasileira: o racismo, as injustiças sociais e regionais. Mas não faz isso sem antes provocar em cada um o senso de corresponsabilidade pela manutenção de tal configuração histórica:

*Negro e nordestino constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido como peão
No Brasil o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou que lava o
chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda nojento que ainda recebe o
salário e o pão de cada dia graças ao negro ao nordestino e a todos nós
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria
Um sujeito com a cara do PC Farias
Não você não faria isso não...
Você aprendeu que o preto é ladrão
Muitos negros roubam mas muitos são roubados
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
Porque se ele passa fome
Sabe como é:
Ele rouba e mata um homem
Seja você ou seja o Pelé
Você e o Pelé morreriam igual
Então que morra o preconceito e viva a união racial
Quero ver essa música você aprender e fazer
A lavagem cerebral*

(Gabriel o Pensador, 1993)

Se Machado de Assis provoca o leitor com sua prosa irônica, explicitando as diferentes maneiras de se reagir perante a história pessoal – algumas vezes com insucessos –, Gabriel choca ao exigir, com sua linguagem direta (e de certo modo, propositalmente agressiva), uma consciência histórica a partir dos

sentidos de insatisfação relatados no poema-denúncia, contra aquilo que Walter Benjamin denominou de dominação. Desse modo, o passado não deve ser entendido como uma condenação, mas como possibilidade de reação, como defendido pelo filósofo alemão. E o ensino de História teria um papel singular na ativação desses questionamentos e na mediação entre essas linguagens e os temas históricos considerados pertinentes para atingir esse intento, ao assumir “a tarefa de escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p.225).

Essa canção, adotada como um recurso metodológico de ensino, pode acionar os sentidos e instigar posicionamentos, sejam favoráveis ou contrários aos argumentos do compositor, mas estimula os estudantes a se posicionarem em relação aos temas históricos estudados e, mais que isso, a refletirem sobre em que medida esses temas podem manter articulação com os temas estudados nas aulas de História, assim como sobre seu significado para o entendimento da vida:

*O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem o retrato da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Qualquer tipo de racismo não se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma
herança cultural
Todo mundo é racista mas não sabe a razão
Então eu digo meu irmão*

*Seja do povão ou da “elite”
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice (4x)*

(Gabriel o Pensador, 1993)

Esta dimensão de despertar a razão sensível nos estudantes de maneira intencional, com ações pedagógicas, deve ser considerada como um ganho para as aulas de História, pois tanto desperta o interesse dos estudantes para que os professores estão discutindo, quanto amplia o contato dos estudantes com a leitura e com a escrita. Aliás, a deficiência dos estudantes nesses saberes fundamentais ao aprendizado de qualquer área é considerada como um dos principais entraves, no país, para a aprendizagem de História e dos demais componentes curriculares, comprometendo a efetivação da conquista da autonomia dos indivíduos (Seffner, 2011).

Como ganho, essa prática sendo adotada de maneira regular e concatenada às temáticas estudadas pode contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do senso crítico perante as maneiras como o estudante se expressa e conta sua história, reconhecendo que mesmo o processo de leitura e escrita está impregnado de história, assim como pode oferecer condições para entender os conflitos existentes nos eventos históricos ou nas narrativas elaboradas sobre esses eventos entre os diferentes grupos sociais. Mas também permite entender o papel dos professores diante do desenvolvimento da consciência histórica entre seus aprendizes.

Nesse sentido, o trabalho com a canção “Carpinteiro do Universo”, de autoria de Raul Seixas e Marcelo Nova, lançada no álbum *Panela do diabo*, em 1989, é muito oportuno ao destacar a interdependência nas ações humanas, naquilo que para Walter Benjamin seria mais uma ação em nome da vida:

*Não sei por que nasci
pra querer ajudar a querer consertar
O que não pode ser...*

*Não sei pois nasci para isso, e aquilo,
E o inguicho de tanto querer.*

*Humm... Estou sempre,
pensando em aparar o cabelo de alguém.
E sempre tentando mudar a direção do trem.
À noite a luz do meu quarto eu não quero apagar,
Pra que você não tropece na escada, quando chegar.*

*O meu egoísmo, é tão egoísta,
que o auge do meu egoísmo é querer ajudar.
Mas não sei por que nasci
pra querer ajudar a querer consertar
O que não pode ser...*

*Carpinteiro do universo inteiro eu sou (Ah eu sou assim!).
No final,
Carpinteiro de mim!*

(Seixas; Nova, 1999)

Abordar a ação humana como uma corresponsabilidade contínua entre os atos realizados por todos entre si em nome de um futuro – como propõem Seixas e Nova – é mais uma semelhança com as ideias defendidas pelo escritor das teses “Sobre o conceito de história”. Na canção, o eu lírico continua inquieto, mas esperançoso, sobretudo na possibilidade de evitar “tropeços” ao tentar “mudar a direção do trem”. Ao propor isso, ele esculpe o universo, e sobretudo a ele mesmo, talvez por meio das “reminiscências” deixadas pelo passado. Essa não seria, talvez, a melhor tradução da ação pedagógica realizada por professores – em especial os de História – quando entendem o significado da desafiadora atividade profissional que exercem?

Essa analogia ao ofício de carpinteiro também sugere um interesse pelo talhar – uma operação que requer atenção, tempo, habilidade e muita dedicação, mas principalmente, indica a possibilidade de uma incessante construção de objetos que, por mais parecidos que possam ser, são únicos. Essa metáfora também possibilita crer na possibilidade da criação como inesgotável, mais um traço em comum com a obra do filósofo judeu, que pode contribuir para o desenvolvimento de trabalhos que permitam pensar e tratar os estudantes como sujeitos ativos nessa construção contínua, pois cada vez mais se reconhece

que o ensino de História precisa articular vivências aos saberes estudados na escola.

Entre as muitas linguagens que possibilitem isso, privilegiamos neste trabalho a literatura e a música, visando estimular a construção de um cenário que eduque não apenas o cognitivo, mas o lúdico e o sensível, em que a consciência histórica represente uma consciência inesgotável de o humano produzir significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Benjamin, acreditamos que “semear as centelhas da esperança sobre o passado é privilégio do historiador”, entendido neste texto também como o professor de História. Por isso analisamos como é possível desenvolver estudos que articulem o saber histórico às linguagens artísticas, como música e literatura, por meio do saber ensinado na Universidade e na escola. Acreditamos que essas linguagens contenham ativadores de acesso a esse saber e, com isso, sejam capazes de promover a consciência histórica por meio da ativação da razão sensível, abordando a história em suas diferentes manifestações, seja como vivência ou como narrativa.

Fazer isso por meio da utilização de múltiplas linguagens que circundam os educandos, como as canções e a literatura aqui discutidas, é viabilizar condições de discernimento para os sujeitos envolvidos. Sim, sujeitos, pois os estudantes deixam de ser tratados como meros espectadores nas aulas de História e passam a refletir e interagir com e sobre os conceitos, que não são meramente expostos, sintetizados e analisados pelos professores, mas eles próprios experimentam refletir, pesquisar, interagir, sintetizar e analisar sobre os elementos abordados, para poderem se posicionar diante deles a partir de suas circunstâncias.

Promover isso é reconhecer, por meio da mediação didática, que o saber histórico produzido na escola carrega consigo muito poder, algo que não se pode ignorar. É um poder que institui o estatuto de saber e seus mecanismos de transmissão, construído por meio da autoridade (diferentes agentes de Estado, mas principalmente professores), que lhe atribui o direito de estabelecer o que é considerado válido ou inválido de ser ensinado em dada circunstância, e ao fazer isso, decidir qual história se pretende que seja lembrada ou esquecida por meio de sua validação social, possibilitando outra dimensão muito valiosa

nos estudos de Walter Benjamin, a de integrar o passado no presente, visando a um futuro. Não deveria ser esse também um dos papéis basilares das instituições de ensino?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Especulações em torno da palavra homem. In: _____. *Nova Reunião*. Rio de Janeiro: Livr. J. Olympio Editora, 1983, p.335-338.
- ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: _____. *Obra Completa*. v.II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.
- FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GABRIEL O PENSADOR. Estudo errado. In: _____. *Ainda é só o começo*. São Paulo: Sony Music, 1995. 1 CD, faixa 6.
- _____. Lavagem cerebral. In: _____. *Gabriel O Pensador*. São Paulo: Sony Music, 1993. 1 CD, faixa 5.
- GONZAGUINHA (Nascimento Júnior, Luiz Gonzaga do). O Que é, o Que é? In: _____. *Caminhos do Coração*. São Paulo: EMI-Odeon, 1982. 1 LP, faixa 1.
- LOWY, Michel. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”*. Trad. Wanda N. C. Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria. A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, PR, v.9, p.9-35, out. 2003.
- MORAES, Renata Figueiredo. Pai contra mãe: a permanência da escravidão nos contos de Machado de Assis. In: ENCONTRO DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 4. 2009. Disponível em: <http://w.labhstc.ufsc.br/ivencontro/pdfs/comunicacoes/RenataMoraes.pdf>; Acesso em: 23 mar. 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RANGEL, Marcelo de Mello. O problema da ciência histórica em Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin. *Urutágua* (online), v.23, p.78-84, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/11142>; Acesso em: 2 jan. 2016.
- _____. Violência e história em Walter Benjamin a partir da crítica de Derrida. *Íta-*

ca, n.19, jan. 2012. ISSN 1679-6799. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/177/168>; Acesso em: 2 jan. 2016.

SÁ, Luiz Carlos; MAGRÃO, Sérgio. Caçador de mim. In: NASCIMENTO, Milton. *Caçador de Mim*. São Paulo: Polygram, 1981. 1 LP, faixa 7.

SEFFNER, Fernando. Ler e escrever em História. In: NEVES, Iara C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

SEIXAS, Raul; NOVA, Marcelo. Carpinteiro do universo. In: *Panela do Diabo*. Rio de Janeiro: Putos Brothers, 1989.

Artigo recebido em 1 de abril de 2016. Aprovado em 6 de junho de 2016.