



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ISICK KAUÊ BIANCHINI HOMCI

**AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO:
CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA.**

FORTALEZA

2024

ISICK KAUÊ BIANCHINI HOMCI

AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO:
CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Junior.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H72m Homci, Isick Kauê Bianchini.
As modinhas de Raimundo Ramos nas encruzilhadas do tempo : canção popular e Ensino de História /
Isick Kauê Bianchini Homci. – 2024.
124 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado
Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior.

1. Ensino de História e música. 2. Modinhas seresteiras. 3. Raimundo Ramos. 4. Antidisciplina. I. Título.
CDD 907.220711

ISICK KAUÊ BIANCHINI HOMCI

AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO:
CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 28/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmilson Alvez Maia Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes
Universidade

Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho
Universidade

Dedico este singelo e honesto riscado à Mari Rangel, meu grande amor, que tornou a experiência da pesquisa possível e me acolheu em todos os momentos. E dedico também à Rai, minha parceirinha felina de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente ao professor Edmilson Alves, que não titubeou em embarcar nessa saga, foi farol nas contribuições assertivas e também companheiro a me motivar nos momentos de maior angústia. Esse trabalho só chegou onde chegou porque você acreditou nele também, Ed. Não tenho palavras para o que você representa na minha caminhada.

Agradeço à professora Ana Carla, pelo seu afinho na criação e na manutenção do programa, pelas valiosas trocas nas aulas e pelos diversos encontros que a vida proporcionou, bem como pelos laços de amizade e carinho que desenvolvemos.

Agradeço ao professor Jailson Silva, que com seu olhar sensível, seu carinho com as palavras e o trato fino com a teoria, proporcionou grandes reflexões que repercutiram no meu modo de olhar pra História. Aproveito para agradecer a oportunidade de atuar como preceptor no PIBID-História também, essa experiência me fez alguém diferente, mais humano e também mais confiante, embebido com repertório ampliado de estratégias de ensino.

Agradeço consternado ao professor Ernani Furtado por aceitar compor a minha banca avaliadora, dividindo seu conhecimento, seu balaio de experiências com a pesquisa sobre música e Ensino de História, com colocações propositivas da melhor qualidade. E que venham as oportunidades de partilharmos as vivências musicais.

Agradeço de coração à professora Ana Rita, pelas manhãs animadas quando dividíamos o tempo das aulas entre escutar as produções mais robustas na investigação da dimensão pública da História, rir pelo nervosismo devido às circunstâncias em que o país se encontrava, com as chances de vitória do bolsonarismo, e vislumbrar possíveis caminhos para reduzirmos a distância do campo da História profissional para os públicos extra-muros da universidade.

Todo meu agradecimento à professora Adelayde, que trouxe questões as mais candentes do mundo contemporâneo para pensarmos a partir de leituras de um vasto conjunto de pensadores e pensadoras ligados à História social e a campos adjacentes. Os momentos no Plebeu deixaram muitas saudades, espero não tardar a retomar uma rotina de visita regada à boa prosa e ao descortinar dos horizontes de luta.

Agradeço imensamente a todos e a todas bolsistas que atuaram no PIBID em conjunto comigo. De fato, me sinto uma pessoa e um professor antes e depois dessa vivência. Agradeço especialmente a Luiz Gustavo, Maria Carmelha (Melha), Melissa, Cecília e Jamis pelo esforço, inclusive nessa jornada final, e pelo laço de amizade que construímos. Vocês não existem!

Agradeço à minha mãe, que sempre foi a minha maior referência de ser humano, de cuidado e de afeto. Te amo, dona Alcioni. Essa conquista é nossa!

Agradeço ao meu pai, que a despeito de visões de mundo em constante colisão, sempre torce que o melhor ocorra em minha vida e sempre buscou ajudar nos piores e nos melhores momentos.

Agradeço às minhas irmãs, Samy e Wanessa, com quem só usufruo da parte boa da vida, do amor, e do zelo. Nessa toada, agradeço a Ítalo por ser teu companheiro de estrada, Samynha, a Ellis e a Luna, por encherem meu coração de alegria simplesmente por existirem, e também a Gabriel.

Agradeço aos demais parentes na figura da minha tia Beth, que muito admiro e com quem divido, além de alguns copos, muitas vivências felizes, inclusive quando me acolheu em sua casa no período em que estava escrevendo a monografia para concluir o curso de História.

Agradeço a meus amigos e a minhas amigas, vocês sem dúvida fazem essa vida valer a pena, mesmo com o peso das mudanças climáticas, das opressões titânicas das estruturas coloniais de dominação, das guerras e das doenças. A amizade é sempre porto seguro. Obrigado, Marcelo Reis, Larissa Rangel (cunhadinha), Victor Moreira, Artur Bombonato, Joana Borges, João Pinto, Cris, Renato Peixoto, George Dumaresq, Clarisse, David Dumaresq, Anna Katarine, Francisco Moura (Mourinha), Flora, Fred Raposo, André Brayner, Luana Caiube, Lorena Aragão, Igor Diogo, Tati, Igor Studart e Natalia Reis, Gabriel Vale, Romulo Jales, Diego Augusto, Danilo Sampaio, Felipe Sampaio, Henrique Sampaio, Álvaro Silveira, Emanuel Cavalcante, Antonio Lira (Tonho), Felipe Freitas, Italo Lira, Robinson Moura, Vivi, Thaís Dutra, Tamy, Paulo Henrique (PH), Acácio Simões, Magda Avelino, Raul Mier, Samantha Forte, Fabiano Sousa, Rogério Chaves (Babau), Carlos (Mulleke), Tamyres Lima, André Lopes, Renato Pac, Rafael Carvalho, Davi Dantas, e tantos outros que estão em meus sentimentos.

Agradeço à galera incrível do time e do racha dos mensaleiros, com quem divido tantas resenhas, momentos de alegria e descontração há quase década e meia. Vida longa ao racha e a essa seleção! Faço o agradecimento na figura dos capitães, Leonel e Gustavo, e ao presidente Daniel (Daniboy).

Agradeço também aos amigos e às amigas que são, além de ombro e gargalhada, lágrima e abraços, braços dados na luta e na lida, à família Rogério Fróes: Gracy, Roberta Araújo, Diana, Juliana, Beth, Ismênia, Angélica Maria, Maria Angélica, Patrícia Cunha, Roberta Lima, Eliane, Elaine, Samira, dona Ana, Flávio, Renan, João Victor, Daniel, Rogers, Carlos, entre outras. Destaco especialmente o papel crucial que a Diana teve para que esta pesquisa fosse entregue, bem como a Gracy e a Roberta Lima, por sempre ajudarem com a

revisão textual e o apoio no cotidiano. Vocês fazem a rotina mais leve, pessoal. Sou muito grato por fazer parte dessa galera maravilhosa e malina.

Agradeço também à turma que sem sombra de dúvidas transformou o PROFHISTÓRIA-UFC em algo memorável, no melhor dos sentidos.

Fábio Santos, o abre-alas das defesas, o maravilhoso, que está a todo instante usando seu jeitinho bem-humorado e suas tiradas ligeiras na busca de encantar mais a vida de quem o acompanha. Obrigado, Fabim, isso é um cuidado muito bonito que você teve e tem conosco.

Beatriz Braum, a garota prodígia, que é capaz de encantar e gerar carinho em quem está perto sem fazer muito esforço. Que você voe longe, Beazinha, na estrada do Ensino de História.

Germana Nayara, vulgo Gegê, com sua potência na arte da pesquisa e sua primorosa curadoria de memes, é outra que vai deixar saudade no ProfHistória-UFC.

Marley Correia, o homem tem o dom das palavras para dizer as coisas mais lindas e para tripudiar da forma mais brejeira de quem lhe der na telha. Marlym, que sua estrada seja de bênçãos, que os tambores vibrem em seus passos e sua caminhada no ensino conduza ao leito do seu rio de axé.

Isaac Santos, a pessoa mais carismática, engraçada e batalhadora dessa turma. Que esse amor que você transborda quando ensina se reverta em alegria e ventura, Isaac. Você merece tudo de bom.

Tayná, amiga querida, a rainha do Ensino de História não só do timbó, mas de todo o Maracanaú, que sua criatividade, seu olhar agudo e sua disposição pras boas lutas te levem onde você quiser chegar. Toda sorte dessa vida, Tay.

Auriene, a pessoa mais agilizada e disciplinada, que não se furta aos embates e coloca os pingos nos “i”s para enfrentar as contradições da realidade. Que a sua barca alcance os portos que você almeja, junto aos seus, Auri.

Rodrigo, que combina a um só passo sensibilidade e inteligência, espírito de luta e comprometimento, sem nunca levar uma falta na chamada do boteco. Rodrigo, meu querido, pra ti, muito amor e alegria no coração, que o resto você desenrola.

E à liderança da turma, a pessoa que consegue ser amável, sensível e enérgica, e conduziu com sabedoria o diálogo com nossos professores, tenho os votos de saúde, alegria e que siga farmando na seara do Ensino de História. Tudo de melhor pra ti, Savym! A todo mundo da turma 2022, meu agradecimento de coração.

Agradeço, por fim, à mulher mais linda, maravilhosa e sensível com quem já tive o prazer de conviver, por ter sido tão compreensiva e parceira com meu desleixo para comigo e para com os afazeres domésticos nesse ciclo de sobrecarga de trabalho e mestrado – o que ocasiona uma grande demanda de trabalho para ela -, e por me ensinar no dia a dia que a vida pode ser mais bonita, feliz e encantadora. Obrigado, meu amor, por tudo, desde rir das minhas piadas sem graça até cantar com essa voz que traduz tanto a beleza que tu é e me atravessa como um raio de sol. Mari, a ti, tudo.

“O cacique levou um tempo. Depois, opinou: -
Você coça. E coça bastante, e coça muito bem.
E sentenciou: - Mas onde você coça não coça.”
(GALEANO, 2007, p. 28).

RESUMO

Na pesquisa em Ensino de História aqui materializada foram utilizadas, entre outras produções, modinhas seresteiras de Raimundo Ramos, conhecido popularmente como “Ramos Cotôco” - um astuto “bohêmio” e *mediador cultural* cearense —, admitidas, considerando as especificidades das linguagens musical, enquanto narrativas que configuram práticas antidisciplinares parcialmente refratárias aos projetos de modernidade que procuravam se impor no Brasil entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Compostas no interstício dos anos de 1888 a 1906, essas poesias e modinhas golpeavam temas diversos relacionados ao cotidiano fortalezense como gênero, raça, moda, costumes, meio, remodelações urbanas, controle social, boêmia, migrações, etc. Nas experiências de ensino desenvolvidas na educação básica, a produção modinheira e poética de Ramos foi analisada a partir do diálogo com pensadora(e)s como bell hooks, Lélia Gonzalez e Frantz Fanon, com vistas a discutir a formação patriarcal-racista do país, estruturada a partir da colonização, e a moldagem de sua face atual que estava sendo gestada na esteira dos projetos da modernidade assentados no higienismo-sanitarista e no darwinismo social em curso no período de transição do regime monárquico e escravocrata para o sistema republicano calcado no trabalho livre-assalariado. Nesse ínterim, as modinhas foram utilizadas em sala de aula enquanto recurso didático, fonte histórica e produto artístico, a partir das discussões elaboradas, entre outros, por José Geraldo Vinci de Moraes, Marcos Napolitano, Miriam Hermeto, Kátia Abud, José D’Assunção Barros e Olavo Soares. Tendo como referência pesquisadora(e)s do Ensino de História, como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Peter Lee, os resultados obtidos nas experiências de ensino realizadas na Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes com estudantes de 3ºs anos do ensino médio possibilitaram a construção, enquanto produto didático, de uma sequência de ensino pautada na noção de aula-oficina, tendo como eixo central a análise das modinhas seresteiras de Raimundo Ramos.

Palavras-chave: ensino de História e música; modinhas seresteiras; Raimundo Ramos; antidisciplina.

ABSTRACT

In the History teaching research here materialized, modinhas seresteiras' songs were used, among other productions by Raimundo Ramos, also known as "Ramos Cotôco" - an astute bohemian and a cultural mediator from Ceará. His songs were admitted after considering musical language specificities, as narratives that configure partially refractory antidisciplinary practices against the modernity projects that attempted to be imposed in Brazil between the two last decades in the 19th century and the first decade in the 20th century. Composed in the interstice between 1888 and 1906, these poems and "modinhas" struck diverse themes related to everyday life in Fortaleza City such as race, fashion, behavior, urban remodel, social control, bohemia, migrations and so on. In the developed teaching experiment in basic education, Ramos' poetry and songs were analyzed using references such as Bell Hooks, Lélia Gonzales and Frantz Fanon, in order to discuss the patriarchal and racist country formation, structured since Brazil's colonization, and its current face molding that was benignly generated through modernity projects settled in the sanitation thinking and social current darwinism in the transition period from monarchy and slaveholder period to the republican system grounded by free salaried work. In the meantime, these songs were used during the class as a teaching resource, historical source, and artistic product, starting from elaborated discussions by José Geraldo Vinci de Moraes, Marcos Napolitano, Miriam Hermeto, Kátia Abud, José D'Assunção Barros and Olavo Soares, among others. As reference there were history teaching researchers, such as Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt and Peter Lee. The results obtained through this teaching experiment performed at Arquitecto Rogério Froes Elementary and High School, with 3rd year high school students enabled the creation, as a didactic product, of a teaching sequence based on a workshop, and having as a central axis the analysis of "modinhas seresteiras" by Raimundo Ramos.

Keywords: History teaching and music; modinhas seresteiras; Raimundo Ramos; antidiscipline.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	NOTAS PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA ANTICOLONIAL: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
2.1	Encontros descontínuos: “canção popular e conhecimento histórico”.....	19
2.2	O documento musical na sala de aula: desafios e potenciais para uma aprendizagem histórica anticolonial.....	27
2.3	A modinha seresteira e o ‘tempero cearense’: Raimundo Ramos (desen)canta Fortaleza.....	36
3	DESCALÇA E MALINA: O ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA ENTRE A ‘CIDADE DISCIPLINAR’ E AS ‘ARTES DE FAZER’ NA OBRA DE RAIMUNDO RAMOS.	44
3.1	Tentando calçar Fortaleza: dimensões de um projeto do “moderno”.	47
3.2	“Que vai fazendo pirraça tanto ao velho quanto ao moço”: Ensino de História e antidisciplina em versos e canções na Fortaleza em remodelação.....	54
4	NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA CENTRADA NA UTILIZAÇÃO DAS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS COMO DOCUMENTO, RECURSO DIDÁTICO E PRODUTO ARTÍSTICO.....	67
4.1	Prévias do meu projeto de pesquisa em Ensino de História ou caminhando no “areal” das modinhas seresteiras.....	70
4.2	Planejando e experimentando a <i>sequência de ensino</i>	73
4.3	Pequena avaliação da aplicação da sequência de ensino.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A – PLANO DE AULAS DA SEQUÊNCIA DE ENSINO “AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO	

TEMPO: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA”	105
APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DE ENSINO “AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA”	116
APÊNDICE C – MATERIAL DE SUBSÍDEO PARA SEQUÊNCIA DE ENSINO “AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA”.....	124
ANEXO A – CADERNOS DE ATIVIDADES DO(A)S ALUNO(A)S RESPONDIDOS.....	125

1 INTRODUÇÃO

O que é que eu faço / Pras coisas melhorarem? (Naná, Nanã) / Busco em sonhos / Certas respostas (Naná, Nanã)¹

Desenvolver estratégias para que o(a)s aluno(a)s se impliquem na construção do seu aprendizado no cotidiano das aulas de História é um desafio que vem sendo discutido há bastante tempo, não apenas no Brasil. Porque o(a)s aluno(a)s não se interessam? Como superar o modelo da aula-conferência e o paradigma tradicional? Como transformar o ensino dos conteúdos substantivos (LEE, 2001) em experiências significativas de aprendizagem para o(a)s estudantes? São alguns dos questionamentos presentes em formações ou em prosas rotineiras na escola. “Naquela turma é raro o aluno que se interesse”, é comum ouvir enquanto estou no intervalo ou em planejamento na Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes.

Um fator que tem corroborado severamente para a dispersão do(a)s estudantes é a utilização dos smartphones em momentos indistintos durante as aulas: basta um instante em que a aula fique menos interessante que é o suficiente para que aquele convite sedutor da interação com conhecidos pelas redes sociais ou mesmo para iniciar uma partida de algum jogo digital prevaleça. Nesse cenário, um dos caminhos mais apontados como “remédio” para esta situação é a incorporação de metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Gamificação, e o Storytelling. Não obstante, essas “soluções mágicas” propagandeadas em cursos, seminários, palestras e formações desenvolvidas por instituições como Instituto Ayrton Sena, Fundação Lemman, entre outras, propõem um verdadeiro esvaziamento da utilização, no caso da História, dos conceitos substantivos, em prol de um suposto protagonismo do(a) estudante no desenvolvimento das competências e habilidades. No modelo defendido pelas instituições mencionadas, o objetivo central da educação é a formação de cidadãos flexíveis, aptos à aprender a aprender – para se adaptar às céleres transformações tecnológicas e organizacionais no mundo corporativo - e a “tomar iniciativas”, exercendo a “liderança”, num ímpeto de eficácia produtiva. Em outras palavras, o alvo é a formação de cidadãos e cidadãs em consonância com as demandas do mercado de – e não dos mundos do – trabalho. Bebendo em outras fontes – perdoem o trocadilho infame -, a pesquisa em torno do Ensino de História tem passado por

¹ Nanã (Josyara). Intérprete: Josyara. **Mansa Fúria** (álbum), Salvador-BA, Casa das Máquinas e AMNIX Studio Art, 2018.

notáveis avanços da década de 1990 para cá, abrindo importantes flancos na investigação da problemática da mobilização do(a)s alunos no processo de aprendizagem e na consequente transformação dele(a)s em agentes construtores(a)s do seu conhecimento. Um dos aspectos fundamentais que tem sido apontados, entre outras, por Isabel Barca (2005), é a necessidade de conectar os saberes prévios do(a)s jovens, suas ideias históricas, ao processo de aprendizagem. Ora, isso só é possível mediante a investigação desses saberes. Partindo desse mapeamento, identificando o perfil deles – se mais próximos ao senso comum ou ao conhecimento científico ou ainda à epistemologia da História – é que se devem esboçar, portanto, propostas de ensino coniventes com os desafios cognitivos a ser superados para que haja uma gradual progressão do conhecimento histórico, proporcionando, assim, a realização de experiências de aprendizagem a que o(a)s aluno(a)s confirmem significado em suas vidas práticas.

Nessa perspectiva, dou vazão à discussão encampada por Rüsen (2001) acerca da consciência histórica se referir a uma atitude de orientação temporal, que cada pessoa desenvolve em acordo com a forma particular de narrar os acontecimentos, organizando-os de acordo com os saberes históricos que dispõe. A narrativa histórica, nesse sentido, figura como uma forma de construção da “identidade humana”. Nas palavras do autor:

Está respondida, assim, a questão sobre que operações da vida prática constituem a consciência histórica como pressuposto e fundamento do conhecimento histórico: a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 66-67)

Considerando, assim, a centralidade da narrativa histórica de cada indivíduo para avaliação da aprendizagem em História, as propostas de ensino que tenham referência na perspectiva da cognição histórica situada devem buscar estratégias que estimulem o(a)s estudantes a compartilhar tais narrativas – não importando o formato que assumam.

O caminho percorrido na construção dessa pesquisa foi semeado com as reflexões acima elencadas, mas os “sonhos” em que busco “certas respostas” têm o cheiro, a cor e os sons, os sentidos e os sentimentos da canção popular: o ponto de partida para a investigação que deu origem ao trabalho aqui inscrito é o desejo de fazer da música uma espécie de segundo idioma falado nas aulas de História. Como utopia que me fez caminhar, busquei estratégias para construção de aulas em que a experiência de ensino-aprendizagem não ficasse reduzida ao

anseio objetivista que tende a reduzir as fontes históricas, mesmo em se tratando de produtos artísticos, como as canções, a um instrumento monoliticamente racional.

O desejo de concatenar Ensino de História e música remete à relação que estabeleci com ela ao longo da vida: filho de pai cantor e compositor, tive a infância embalada por suas canções autorais, e também por muito Pink Floyd, The Rolling Stones e The Beatles, além de axé music e música sertaneja. Essa presença marcante na infância abriu espaço para que me apaixonasse, de fato, durante a adolescência, quando tive oportunidade de aprender os primeiros acordes de violão e socializar em rodas de música – regadas a garrações de “São Braz” – no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), em Fortaleza, ou no bairro do Recife Antigo, adentrando a madrugada no “Marco Zero”. Ouvindo diversos gêneros de música brasileira, grunge e heavy metal, posso afirmar que esse período foi decisivo para que sentisse que essa linguagem de sons e silêncios pudessem acompanhar minha vida nos mais diversos momentos.

Durante o primeiro estágio remunerado que consegui durante a graduação no curso de História da Universidade Estadual do Ceará, no Projeto Arte e Cultura na Reforma Agrária (PACRA), vinculado ao INCRA-CE, lidando, enquanto produtor cultural, com grupos artísticos de linguagens e manifestações culturais oriundos de assentamentos de reforma agrária, ou quando trabalhei com as políticas públicas de juventudes, como na produção do Festival das Juventudes em Fortaleza, com destaque para o diálogo com bandas de rock e grupos de rap da periferia de nossa cidade, pude sentir o quanto era importante para mim, bem como potente para os distintos sujeitos envolvidos, a possibilidade e as experiências do fazer musical.

Nesse ínterim, envolvido por essas experiências, além da minha própria vivência enquanto violonista em uma banda amadora autoral formada com amigo(a)s da universidade – Banda ZàZ -, desenvolvi uma pesquisa para a conclusão da graduação em História centrada nas disputas simbólicas no campo cultural da música brasileira implicadas com a Feira da Música de Fortaleza, entre os anos de 2002 a 2013, tendo produzido como fontes centrais matérias dos jornais O Povo e Diário do Nordeste, além de entrevistas com agentes do universo musical ligados à *nova cena independente*. Embora não tenha concentrado as análises propriamente nos elementos constituintes da linguagem musical, como melodias, letras, harmonias, ritmos, etc., e não tendo pensado a pesquisa de forma direcionada para o ensino - entendo que cumpriu um papel importante para ajudar a compreender as transformações relacionadas à indústria fonográfica, com o advento e a difusão da internet, bem como as perspectivas de atuação dos distintos atores envolvidos com a cadeia produtiva da música, sobretudo os agentes ligados à chamada “Nova Música Brasileira”.

No período em que finalizei a graduação em História pela UECE fui aprovado e ingressei no curso de Música da UFC, que não cheguei a finalizar, por ter tomado a decisão de assumir, no início de 2017, o cargo de professor de História do município de Caucaia, situado na região metropolitana de Fortaleza - CE. Questão candente para mim, naquele momento, passou a ser levar a paixão musical para as aulas de História, de uma forma que fosse “adequada”. Afinal, mesmo tendo concluído a graduação em licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e de já ter lecionado por um ano no Liceu do Conjunto Ceará, ainda não tinha experiência da utilização de música em sala de aula, tampouco gozava de condições para afirmar que se tivesse feito algum uso, teria sido adequado.

Desenvolvi mais experimentos com a utilização da música em sala de aula a partir do momento que ingressei na rede estadual de ensino, em 2021 – ainda no contexto de isolamento social e aulas remotas, devido à pandemia do COVID-19 – e, ao início de 2022 ingressei no PROFHISTÓRIA-UFC, quando busquei tão logo leituras e sondei gêneros musicais e compositore(a)s a partir dos quais eu poderia desenvolver uma proposta para investigação, enquanto objeto de estudo e proposição no Ensino de História. Nesse ínterim, tive acesso ao livro “Cantares boêmios”, publicado em 1906, de autoria de Raimundo Ramos Filho, reunindo suas poesias e modinhas – além de partituras - compostas de 1888 até o ano da publicação. Raimundo Ramos, popularmente conhecido sob a pejorativa alcunha de Ramos “Cotôco”, por ter nascido sem o antebraço direito, foi um notável pintor, poeta, cantor e modinheiro (compositor de modinhas), além de boêmio “fundamental”, que viveu em Fortaleza, tendo nascido em 1871 e falecido em 1916, e cuja a produção poética e sobretudo a musical, pontilhadas pelo tom brejeiro, maroto, tiveram grande repercussão e aceitação, culminando com o lançamento do livro mencionado e com gravações de algumas de suas modinhas por Mário Pinheiro, na Casas Edison-Odeon, no Rio de Janeiro, entre 1907 e 1912.

Nesta pesquisa, portanto, me propus a desenvolver uma metodologia de utilização de modinhas seresteiras de Raimundo Ramos enquanto recursos didáticos, fontes históricas e produtos artísticos – consideradas nas especificidades da linguagem musical – no que restou a proposição de uma *sequência de ensino* de aulas-oficina (BARCA, 2005) centradas na compreensão contextualizada dessas modinhas enquanto produto didático.

Saliento que, no período em que as modinhas de Raimundo Ramos foram desenvolvidas, a cidade de Fortaleza experimentou um processo de remodelação urbana e controle social, inspirado em uma perspectiva do *higienismo sanitarista*, ligado ao ideal de “progresso” e “modernidade” que as elites fortalezenses desejavam impor. Tais iniciativas

estavam vinculadas ao processo de crescimento econômico, diversificação comercial, expansão de serviços públicos e ampliação das classes médias, que pode ser explicada pelo aumento internacional da demanda por algodão, quando o produto passou a ser o principal da pauta de exportações da província – e depois estado – do Ceará.

Em meio a esse cenário, a população mais pobre, de forma geral, e os boêmios e seresteiros que acompanhavam Raimundo Ramos, em particular, desenvolveram práticas antidisciplinares, no sentido de se contrapor aos projetos que buscavam “civilizar” e “modernizar” não apenas as praças, os jardins, as vias públicas, os lares, mas também os comportamentos e os corpos. Esses projetos encontraram tenazes resistências no próprio modo de vida da população mais empobrecida, e também tiveram nas modinhas de Raimundo Ramos, que nutria grande desdém, entre outros, pela incorporação da moda francesa e por outros melindres da gente “aburguesada”, circunstanciais obstáculos. A emergência de diversas sociedades literárias nas últimas décadas do século XIX no Ceará, além da fundação de inúmeros jornais e revistas, a abertura de teatros e cinemas, dentre outras coisas, compunham o cenário de êxtase e agitação cultural retratado – com ar nostálgico – por cronistas da época, como Otacílio de Azevedo, grande amigo e admirador de Raimundo Ramos.

Feitas essas considerações, destaco que esta pesquisa está dividida em três capítulos: O primeiro, “Notas para uma aprendizagem histórica anticolonial: canção popular e ensino de história”, está fracionado em três partes, em que a primeira dispõe sobre a relação entre a canção popular e sua incorporação enquanto objeto e fonte para o conhecimento histórico; a segunda é centrada na produção acadêmica acerca da relação entre Ensino de História e música; e a terceira parte traça um breve histórico da modinha seresteira e discute a trajetória de vida de Raimundo Ramos, incluindo algumas de suas produções, levantando alguns apontamentos sobre a utilização de suas canções no Ensino de História, com sutil consideração a respeito da possibilidade de uma aprendizagem histórica anticolonial.

O segundo capítulo, “Descalça e malina: o Ensino de História em Fortaleza entre a ‘cidade disciplinar’ e as ‘artes de fazer’ na obra de Raimundo Ramos”, analisa parte da historiografia relacionada ao processo de remodelamento urbano de Fortaleza e das tentativas de “disciplinar” a cidade e suas gentes, bem como apresenta as divergências no campo historiográfico em relação ao peso e ao êxito desses projetos “modernizadores”; além disso, na segunda parte do capítulo são escrutinadas produções poéticas e modinheiras de Raimundo Ramos, aqui lidas como práticas antidisciplinares, e apresentadas propostas de ensino relacionadas a elas.

Já no terceiro capítulo, “Nas encruzilhadas do tempo: a experiência de Ensino de História centrada na utilização das modinhas de Raimundo Ramos como fonte e recurso didático”, apresento minha trajetória como professor pesquisador, partilho a experiência de pesquisar, planejar e aplicar uma sequência de ensino composta por aulas-oficina voltadas pra compreensão contextualizada das modinhas de Raimundo Ramos; por fim, avalio a experiência, discutindo os ajustes que considero necessários, além dos acertos da proposta.

O produto didático, uma sequência de ensino em que consta o plano de aulas e os materiais utilizados, está disponível em sua totalidade em arquivo separado e, para acessá-lo, basta copiar o qr code ou o link destacados ao fim desse texto (Apêndices e Anexo) e colá-los no navegador de internet de sua preferência. Espero, assim, ter dado minha singela contribuição para o Ensino de História, possibilitando que outro(a)s professore(a)s da educação básica tenham uma referência para utilizar como base na proposição de aulas e na construção de materiais didáticos que tenham as práticas antidisciplinares em Fortaleza nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, com destaque para as modinhas seresteiras de Raimundo Ramos, como objeto de estudo e/ou como recursos didáticos.

2 NOTAS PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA ANTICOLONIAL: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA.

A música, fabuloso jogo de sons e silêncios, é uma linguagem artística que possui imenso potencial de sensibilização e engajamento. Como sentenciado por Wisnik (1999), o feto cresce no útero ouvindo o som do coração da mãe. Nesse sentido, o ritmo, um dos parâmetros fundamentais da música e que nos acompanha desde o processo de gestação, está na base de nossas percepções e, entre outros fatores, ajuda a compreender nossos afetamentos, por vezes até involuntários, diante de uma canção que “toca no rádio” da casa do vizinho, ou no smartphone de um passageiro de transporte público enquanto nos deslocamos para o trabalho. Mesmo quando dispersos em pensamentos longínquos, o mais comum é que nossos corpos vibrem, nem que seja com leves gestos, acompanhando o andamento de uma canção ao redor.

Nesta senda, a forma de maior alcance desta encantada linguagem é a canção popular urbana, fenômeno de grande importância mundial, que se constitui, a um só tempo, enquanto produto artístico-cultural e de mercado (HERMETO, 2018). Criada e consumida massivamente, a canção popular urbana, para ser lida de forma mais assertiva e ajustada, deve ser analisada considerando diversas camadas entrecruzadas em aspectos sócio-culturais e econômicos, envolvendo desde as suas características propriamente musicais, como melodia, ritmo, letra, forma de cantar, timbres, arranjo, etc., até o processo de criação e composição, produção, circulação e consumo (MORAES, 2000).

Nesse sentido, cumpre necessário, tendo em vista meus objetivos, situar o processo histórico de surgimento dessa forma específica da canção, levantando pontos de reflexão acerca dos limites e impasses do que o termo canção popular urbana encerra; também é fundamental discutir a incorporação da canção popular urbana pelo conhecimento histórico, enquanto objeto de estudo e enquanto fonte histórica no Brasil – sendo o último muito mais recente. Estendo a discussão para as potências e as dificuldades do uso desse tipo de fonte histórica para o ensino de história na educação básica, partindo de uma mirada anticolonial. Por fim, caracterizo uma expressão da canção popular urbana, qual seja, a modinha seresteira, e suas especificidades no Ceará, sobretudo no contexto de transição do século XIX para o século XX, enfocando especialmente a trajetória e a produção modinheira de Raimundo Ramos.

Este capítulo, assim, está seccionado em três tópicos: I) compreende uma exposição acerca das especificidades da canção popular urbana e do lento e não-linear processo de sua incorporação enquanto objeto de estudo para o conhecimento histórico; II) versa sobre as possibilidades e os dilemas da utilização de fontes oriundas da ou associadas à linguagem

musical em aulas de história, tendo como referência a perspectiva da cognição histórica situada (SCHIMIDT, 2009) e pautada em uma visão anticolonial, calcada em referenciais como bell hooks (2013) e Lélia Gonzalez (2018); e, por fim, o III) em que é apresentada a expressão musical da modinha seresteira e a coloração que adquiriu em terras cearenses, bem como a singular trajetória de vida e a produção modinheira de Raimundo Ramos.

2.1 Encontros descontínuos: “canção popular e conhecimento histórico”.

A música popular, tal como a conhecemos, e especificamente o que denominamos de “canção popular”, tem sua estrutura engendrada entre o fim do século XIX e o início do século XX. Reunindo elementos diversos, poéticos e performáticos, da música erudita – tais como o lied, árias de ópera, corais, etc. - e da música folclórica – como danças dramáticas camponesas, cantos de trabalho, jogos de linguagem, etc. – a canção popular urbana adquiriu sua fisionomia no bojo das transformações urbanas, do processo de industrialização e da emergência das classes populares e das classes médias urbanas. Consagrada em um formato intimamente associado à produção industrial, a canção popular urbana irrompe como produto cultural e como mercadoria, tendo relação umbilical com a indústria fonográfica e com os meios de comunicação de massa, como jornal, rádio, cinema, etc. (NAPOLITANO, 2002).

Nesse sentido, entendo o desenvolvimento da canção popular urbana no ocidente de forma imbricada com o desenvolvimento e as transformações operadas no capitalismo no contexto de fins do século XIX e início do século XX. O processo de fortalecimento do capitalismo e de ascensão da cultura burguesa, na “Era do Capital” (HOBSBAWN, 1988), e de sua expansão para regiões periféricas, em conjunto com um inebriante processo de avanço tecnológico, na esteira da “Era dos Impérios” (HOBSBAWN, 2005), repercutiu em todo o universo da música popular, com especial destaque para a questão da difusão e do consumo musical que, por sua vez, incidiram também no âmbito da criação. No dizer de Napolitano,

Sua gênese, no final do século XIX e início do século XX, está intimamente ligada à urbanização e ao surgimento das classes populares e médias urbanas. Esta nova estrutura socioeconômica produto do capitalismo monopolista, fez com que o interesse por um tipo de música, intimamente ligada à vida cultural e ao lazer urbanos, aumentasse. A música popular se consolidou na forma de uma peça instrumental ou cantada, disseminada por um suporte escrito-gravado (partitura/fonograma) ou como parte de espetáculo de apelo popular, como a opereta e o music-hall (e suas variáveis). A estas duas formas de consumo de música popular, que se firmaram entre 1890 e 1910 (CLARKE, 1995), não podemos esquecer uma função social básica que a música sempre desempenhou: a dança. Elemento catalisador de reuniões coletivas, voltadas para a dança, desde os empertigados salões vienenses ao mais popularesco “arrasta-pé”, passando pelos saraus familiares e pelos não tão familiares bordéis de cais-de-porto, a música popular alimentou (e foi alimentada) pelas

danças de salão. (NAPOLITANO, 2002, p. 12)

No que concerne ainda à caracterização da canção popular, nesse estreito laço com a dança – leia-se, o potencial quase magnético de sugerir que os corpos vibrem em frequência compatível e em diálogo brincante com a música -, Napolitano (2002) destaca ainda que é uma marca distintiva deste fenômeno a “busca pela excitação corporal (música para dançar) e emocional (música para chorar, de dor ou alegria...)” (NAPOLITANO, 2002, p. 12). Complementando essa definição introdutória, não posso deixar de apresentar uma característica fundamental que diferencia a canção das peças instrumentais, qual seja, o fato de contar, além de todo um conjunto sonoro executado por instrumentos (inclusive a voz), com o que popularmente é denominado de “letra”. Dito de outra maneira, a canção é uma modalidade musical em que a composição engloba, a um só termo, os parâmetros musicais fundamentais (melodia, harmonia, ritmo, contraponto, arranjo, etc.) e a “palavra cantada” (MORAES, 2000).

Tecidas essas considerações preliminares, enfrento agora um aspecto importante para a compreensão da “canção popular urbana” que envolve exatamente a análise dos termos que compõem a expressão. Como estou lidando com uma modalidade musical que situo nos domínios do popular e do urbano, é necessário demarcar por qual perspectiva entendo a cultura popular urbana. Desta feita, inicio a reflexão destacando que é necessário identificar as condições de emergência do conceito “cultura popular” e as dicotomias que a ele foram associadas em distintas abordagens.

Nesse sentido, Petrônio Domingues (2011) pontua o surgimento do conceito como em oposição ao de uma cultura erudita, vinculada às elites europeias:

A separação desses dois polos foi uma invenção dos intelectuais europeus, na segunda metade do século XVIII. Por meio do conceito de folclore (“saber do povo”), eles demarcaram a fronteira das manifestações culturais das camadas sociais abastadas em relação àquelas mais amplamente difundidas. No século XIX, o povo – não os setores marginalizados das cidades, e sim os habitantes das zonas rurais – foi idealizado, com sua produção cultural tendo sido retratada como “pura”, “natural” e “resíduo” do passado. Essa idealização serviu de base para a elaboração do mito fundador de várias nações, bem como desencadeou o início de muitas pesquisas folclóricas que se empenharam em descobrir uma cultura “primitiva”. Segundo essas pesquisas, as manifestações folclóricas, herdadas do mundo rural, estavam condenadas à morte, devido ao seu crescente contato com influências “deletérias” dos centros urbanos (BURKE, 1989; CERTEU; JULIA; REVEL, 1989, p.63). Entretanto, ao longo do século XX, após uma série de estudos que se debruçou sobre as manifestações populares “sobreviventes”, essa concepção foi se tornando cada vez mais insustentável. Batizou-se, então, a categoria “cultura popular” no lugar da restritiva “folclore”. (DOMINGUES, 2011, p. 402)

Conforme sustentado pelo autor, o primeiro esforço de separação entre o que seria a

produção cultural das elites e o que seria a do “povo” ficou evidente com a criação do termo “folclore”, ao longo do século XVIII. Partindo dessa concepção, ao longo do século XIX, em um movimento de idealização do “povo” – nomeadamente as frações rurais mais pobres -, e servindo de base para a conformação de mitos de fundação de diversas nações, houve um impulso para a realização de muitas pesquisas folclóricas, com vistas a identificar as manifestações dessa cultura tida como “primitiva” ou pura.

Os resultados dessas pesquisas apontaram que as manifestações folclóricas estariam fadadas ao desaparecimento, tendo em vista a mácula do contato com o urbano/moderno, contudo a permanência de manifestações populares tanto no mundo rural quanto no urbano impeliu vários pesquisadores de vastos campos de conhecimento a questionarem tal concepção, cunhando uma expressão que seria mais abrangente e menos idealizada, no caso, “cultura popular”.

O problema da definição do que é cultura popular, não obstante, persiste: o que deve ser entendido como popular? Tudo que é produzido pelo “povo”? Mas o que é o “povo”? Além de não haver um consenso na resposta, deve-se agregar outra pergunta: e o que é cultura? Tratam-se, assim, de dois termos que abrigam incontáveis definições, escapando aos meus objetivos a pretensão de apresentar um grande apanhado destas tentativas de dar contornos nítidos ao conceito. Resta, portanto, apresentar os contornos mais específicos com os quais dialogo nesta pesquisa.

Em primeiro plano, destaco a necessidade de superar a dicotomia fundamental que gestou esse conceito, que reside na associação entre moderno/culto/hegemônico e tradicional/popular/subalterno (CANCLINI, 2008). Para essa superação, muitos esforços já foram empreendidos, não apenas no domínio da história, e uma das possibilidades sustentadas, entre outros, por Ginzburg (2002), é a de atribuir ênfase não ao que diferencia, mas sim à interação entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas (DOMINGUES, 2011). A esta ênfase na “circularidade”, produzida a partir de variegadas investigações, como a icônica obra do crítico literário Mikhail Bakhtin, “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”, acrescento a reflexão tecida por Canclini (2008), que agrega a necessidade de pensar na / a partir da especificidade da realidade latino-americana:

Para refutar as oposições clássicas a partir das quais são definidas as culturas populares não basta prestar atenção em sua situação atual. É preciso desfazer as operações científicas e políticas que levaram o popular à cena. Três correntes são protagonistas dessa teatralização: o folclore, as indústrias

culturais e o populismo político. Nos três casos, veremos o popular como algo construído, mais que como preexistente. A armadilha que frequentemente [sic] impede apreender o popular, e problematiza-lo, consiste em considera-lo como uma evidência a priori por razões éticas ou políticas: quem vai discutir a forma de ser do povo ou duvidar de sua existência? (CANCLINI, 2008, p. 206-207)

No meu caso, o interesse por analisar os mecanismos pelos quais fora impulsionada a cultura popular, ou as culturas populares, no Brasil, se restringe ao foco em tais operações no período em que a obra do modinheiro Raimundo Ramos foi desenvolvida e, por sua vez, me debruçarei sobre tal em outro excerto da pesquisa. Cumpre, neste momento, explicitar as razões pelas quais a palavra urbana é incorporada à categoria cultura popular e à canção popular. Sem delongas, trata-se de demarcar o novo momento que a canção popular experimenta entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, influenciado pela intensificação do processo de urbanização, pelo desenvolvimento da indústria fonográfica e pelo advento de uma cultura de massas, realizada com meios de comunicação de massa – sobretudo o rádio e o cinema, inicialmente -, que tonificam novos usos para a canção, em meio à criação de um mercado que estabelece determinados padrões, repercutindo de uma ponta à outra neste produto artístico, ou seja, influenciando desde os processos de criação até a difusão e o consumo musicais.

Nesse sentido, a observação de Moraes (2000) é precisa:

Essa trama histórica e as relações de produção, difusão e circulação da música/canção popular urbana na sua forma contemporânea, gestada entre os fins do século XIX e início do XX, surgem marcadas por alguns elementos inovadores e bem característicos que devem ser levados em conta. Primeiro, elas surgem vinculadas com algumas formas de entretenimento urbano pago (como circos, bares, cafés, teatros etc) ou não (festas públicas, festas privadas, encontros informais etc). Se a princípio a geração e criação dessas canções não era destinada ao mercado, gradativamente elas incorporam-se a ele; conseqüentemente o profissionalismo, ainda que precário, do artista passa a ser uma realidade palpável e desejável; e, finalmente, a canção é obrigada a dialogar de diversas maneiras, positiva e negativamente, com os meios de comunicação eletro-eletrônicos. (MORAES, 2000, p. 212-213)

Em acordo com a reflexão acima, reforço que, embora não se restrinja aos ambientes urbanos, a canção popular urbana é produzida e distribuída em circuitos eminentemente urbanos, como pontua Hermano Carvalho Medeiros:

A canção popular urbana – produzida e distribuída pela cidade, não ficando, entretanto, sua circulação e consumo limitados aos limites da mesma – tem sua expressividade contemplada na maioria dos casos por jornalistas e críticos musicais que, por sua vez, estão distantes das formulações acadêmicas. (MEDEIROS, 2013, p. 188)

Nesse ínterim, aproveito o ensejo da reflexão acima para destacar um elemento

fundamental na relação que aqui bordo entre história e música: até o campo da história profissional sorver a música popular brasileira e trata-la como digna de acurada reflexão, muitas produções memorialísticas ou de conteúdo jornalístico – tidas por vezes em menor conta por não ostentarem nódoas distintivas do universo acadêmico, como o método e, sobretudo, o capital específico (BOURDIEU, 1990) – foram produzidas e restaram fundamentais para o exercício de investigação acerca desse fértil terreno da nossa cultura nacional.

Segundo o historiador José Geraldo Vinci de Moraes (2000), a recente produção historiográfica nacional da música popular encontra-se na esteira da tentativa de superação de concepções engessadas ou sem nítidas definições metodológicas que foram predominantes neste campo de investigação no Brasil e, até certo ponto, pode-se dizer, em nível internacional. Tais concepções embalsamaram a esmagadora maioria dos estudos que se debruçaram sobre a música popular, centrando-se na biografia de sujeitos tidos como gênios-criadores, responsáveis pelo movimento e pela transformação de escolas e gêneros musicais; ou na obra de arte (canção) como algo que contém uma verdade e um sentido em si mesma, portanto figurando enquanto a-histórica; ou ainda em escolas/estilos que apresentam rígidas características estruturantes e que são compreendidas dentro de um paradigma evolucionista, em que sucedem-se em ritmo progressivo, de maneira linear, e transcorrendo com pouca relação com o contexto histórico, com o universo sociocultural.

No escopo da historiografia tradicional, constituíram-se, assim, como hegemônicas no Brasil e, com algumas exceções de trabalhos individuais que ofereceram contribuição valiosa para esse campo de estudos – como nos casos de Mário de Andrade, de Câmara Cascudo e de Renato Almeida -, só passaram a enfrentar críticas mais agudas e sistematizadas, bem como a ter contrapontos nítidos a partir das décadas de 1970 e 1980, quando este campo passou por renovações e reformulações interessantes (MORAES, 2000). Nas palavras do autor:

Esta historiografia quase sempre se desenvolveu destacando basicamente três aspectos deste discurso ordenador. Em primeiro lugar, privilegiando a biografia do grande artista, compreendido como uma figura extraordinária e único capaz de realizar a obra, ou seja, o gênio criador e realizador, tão comum à historiografia tradicional. Logo, são a experiência e a capacidade pessoal e artística que explicam as transformações nos estilos, movimentos e na história das artes. Outra postura bastante comum é a que centraliza suas atenções exclusivamente na obra de arte. Portanto, ela está interessada preponderantemente na obra individual, que contém uma verdade e um sentido em si mesma, distante das questões do “mundo comum”. Geralmente, essa análise estabelece uma concepção da obra de arte fora do tempo e da história, concedendo-lhe uma aura de eternidade, pois leva em conta apenas a forma, estrutura, e linguagem. Finalmente, mas não por último, existe a linha que foca suas explicações nos estilos, gêneros ou escolas artísticas, que

contém uma temporalidade própria e estruturas modelares “perfeitamente” estabelecidas. Fundada nos modelos e com forte característica evolucionista, os gêneros e escolas se sucedem em ritmo progressivo, e parecem ter vida própria transcorrendo independentes do tempo histórico a que estão submetidos os homens comuns. (MORAES, 2000, p. 206)

Embora reconheça a importância e a riqueza de trabalhos como de Mário de Andrade, como pelo fato de que este valida a necessidade de estudos sobre determinadas manifestações culturais populares urbanas, Vinci de Moraes explicita um aspecto que marca estudos anteriores e posteriores aos do estudioso modernista, que é o da rejeição das novidades da música popular urbana que se apresentava em construção quando suas investigações estavam sendo desenvolvidas. Procurando identificar no “folclore urbano” o que seria “tradicionalmente nacional”, Mário de Andrade aproximou-se das fileiras de intelectuais folcloristas que idealizaram as manifestações culturais populares, almejando identificar nelas algo de essencial e “primitivo”.

Apesar de Mário de Andrade considerar que os estudos de certas manifestações da música urbana, como o choro e a modinha, não deviam ser desprezados, ao mesmo tempo ele afirmava que o investigador deveria “discernir no folclore urbano o que é virtualmente urbano, o que é tradicionalmente nacional, o que essencialmente autóctone”¹⁰. Nitidamente ele procurava diferenciar a “boa” música, ou seja, aquela que tem “história, elevada e disciplinada, tonificada pelo bom uso do folclore (...) e as manifestações indisciplinadas, inclassificáveis, insubmissas à ordem e à história, que se revelam ser as canções urbanas”¹¹. Arnaldo Contier, também identifica essa mesma postura ao afirmar que “os modernistas brasileiros temiam os ruídos e os sons oriundos da cidade que sobe (São Paulo, por exemplo)”¹² (MORAES, 2000, p. 207)

A despeito dessa crítica, insisto, o autor em tela ressalta a relevância dos estudos produzidos ao longo da maior parte do século XX, sobretudo por terem tornado possível o desenvolvimento ulterior de novas pesquisas, pautadas em concepções de história, de cultura e de fontes históricas mais abrangentes. Nesta toada, Moraes (2000) considera que a produção historiográfica predominante a respeito da canção popular no Brasil até meados dos anos 1970 foi marcada pela biografia ligada à ideia de “gênio criador” ou pelo caráter descritivo, no caso dos gêneros tidos na conta da “boa música”. Considera também que não havia definição metodológica explícita para essa produção, o que pode ser parcialmente compreendido pelo fato de se tratarem de jornalistas e pesquisadores de distintos campos e por não existir, na maioria dos casos, suporte financeiro e institucional adequados ao desenvolvimento desses estudos. De forma enfática, embora atribua os méritos dessas produções por se constituírem como “[...] fundamentais para os historiadores, sociólogos, antropólogos e músicos, formando um acervo documental importante e precioso para a memória da cultura popular do país”

(MORAES, 2000, p. 208), o autor sentencia de forma enérgica que essas produções eram marcadas por “tom jornalístico, apologético, biográfico e impressionista.” (MORAES, 2000, 208).

No fim da década de 1970, inicia-se uma renovação nas pesquisas que abordavam a música popular direta ou indiretamente. Novos trabalhos, em grande medida de origem acadêmica, sobretudo dissertações e teses, de áreas como sociologia, antropologia, semiótica, língua e literatura brasileira, ultrapassaram o acima referido “caráter biográfico e impressionista”. Em meados da década de 1980, de acordo com Moraes (2000) é possível afirmar a definição de uma linha de pesquisa / investigação (moderna música popular urbana) no Brasil. Não obstante, a despeito de tais avanços, Vinci de Moraes entende que o crescimento quantitativo e da diversidade de produções acadêmicas, atravessadas pelas reflexões da História Nova, não representou uma mudança definitiva no quadro das investigações em torno da canção popular urbana no país, permanecendo o uso desta modalidade musical como fonte histórica algo restrito e considerado de importância menor. (MORAES, 2000).

Entre os possíveis motivos para explicar a resistência à utilização da canção popular urbana enquanto objeto e/ou fonte histórica destaca inicialmente a dificuldade em lidar com os códigos e com as especificidades da linguagem musical. Esse argumento pode ser facilmente contradito, como pontuou Vinci de Moraes (2000), pela questão de que línguas desconhecidas, códigos pictóricos, etc., também comportam o fato de não estarem inseridos no cotidiano do historiador, mas não deixaram de ter sua importância reconhecida e de se tornar importantes objetos da pesquisa em História. Ou seja, a dificuldade imposta por se tratar de uma linguagem não-manipulada no cotidiano pode ser superada mediante a adoção de um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades por parte do historiador interessado, não demandando necessariamente uma especialização ou formação específica no campo musical.

Essa dificuldade não pode ser impeditiva para o historiador interessado nos assuntos relacionados à cultura popular, como não foram, por exemplo, as línguas desconhecidas, as representações religiosas, mitos e histórias e os códigos pictóricos. Na realidade, essas linguagens não fazem parte de fato do universo direto e imediato do historiador, mas nenhuma delas impediu que esses materiais fossem utilizados como fonte histórica para desvendar e mapear zonas obscuras da história. Deste modo, mesmo não sendo músico ou musicólogo com formação apropriada e específica, o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem, por exemplo, com a linguagem cinematográfica²¹, iconográfica e até no tratamento da documentação mais comum). (MORAES, 2000, p. 210)

Corroborando com a reflexão acima, tanto o autor em tela como José D’Assunção

Barros (2018) concordam que o(a) historiador(a) deve se valer, entre outros, de alguns conhecimentos elementares acerca das propriedades físicas dos sons e de como são produzidos, difundidos e reelaborados em forma de música em diferentes sociedades. No dizer de Moraes:

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer, ainda que ligeiramente, as particularidades objetivas e materiais dos sons produzidos e sua propagação, e como eles foram e são (re)elaborados pela sociedade humana, de diferentes modos, em forma de música. Os sons são objetos materiais especiais, produtos da ressonância e vibração de corpos concretos na atmosfera e que assumem diversas características. Trata-se de objetos reais, porém invisíveis e impalpáveis, carregados de características subjetivas, e é assim que proporcionam as mais variadas relações simbólicas entre eles e as sociedades. Provavelmente por isso, torna-se difícil analisar suas relações com o conjunto social, pois, na maioria das vezes, elas estão expostas mediante a linguagem própria dos sons e dos ritmos. E, no entanto, quase sempre é possível verificar seus vínculos profundamente reais e próximos com as relações humanas individuais e coletivas. [...]

Esses sons, apresentados na realidade de modo caótico e irregular, na forma de ruídos²², adquirem certa periodicidade e ordem, criando ondas vibratórias sinuosas e constantes. Quando elas estão sobrepostas umas às outras de forma harmônica e aliadas aos ritmos e timbres, chegam aos nossos ouvidos e as denominamos de música. Contudo, essa organização musical não ocorre nem se estabelece num vazio temporal e espacial. (MORAES, 2000, p. 210-211)

Partindo dessas observações quanto à natureza física dos sons e quanto ao ordenamento que os transforma em música nos distintos contextos societários, Moraes destaca que outra barreira atribuída ao uso da música enquanto objeto e/ou fonte histórica é a de que pode ser entendida como uma manifestação excessivamente subjetiva, posto que se configura enquanto um material produzido eminentemente com interesses estéticos e artísticos e, em sua condição imaterial, atinge primordialmente os sentidos/sentimentos do receptor. Ademais, por ser uma arte mediatizada e performatizada, a interpretação que o intérprete faz da música ou da canção pode atribuir novos filtros a ela, assim como as releituras tecidas por mediadores e, por fim, pela audiência. Toda documentação investigada sob a lente do historiador é marcada por filtros sociais e culturais e, assim, cumpre o cuidado de “afastar o perigo que pode leva-lo a permanecer apenas no restrito ambiente do discurso interno e do universo do gosto” (MORAES, 2000, p. 212).

Ainda no que concerne às especificidades da linguagem musical e dos desafios que impõem ao/à pesquisador(a) do campo da História para utiliza-la enquanto fonte histórica – constituindo-se enquanto mais uma dificuldade para esses profissionais -, D’Assunção Barros (2018) pontua que, por ser uma arte que se produz em um intervalo de tempo através da mediação de um intérprete, ela se distingue, por exemplo de obras de arte pictóricas – como pinturas -, que, uma vez criadas, independem de um intérprete ou mediador para que o público

tenha acesso.

Nesse sentido, o contínuo processo de recriação estabelecido a cada nova interpretação musical – que é quando a música “aparece” novamente, devido sua condição imaterial - pode ser entendido como uma dificuldade adicional para o ofício do historiador. Não obstante, considera o autor que o(a) historiador(a) pode e deve lançar mão da investigação de vários tipos de fontes para acessar a fonte musical – posto que esta só é acessível através de outros suportes materiais -, como fonogramas, partituras e demais fontes que possibilitam compreender outros aspectos do mundo musical (correspondências, jornais, fotos, etc.). Nas palavras de Barros:

A música precisa de um artista intermediário para existir. Nesse sentido, é uma arte interpretativa, performatizada. Ela também precisa de um período de tempo para se materializar através da execução da obra pelo intérprete. Este, por assim dizer, faz com que a música que um dia foi criada por um compositor reapareça durante o intervalo de tempo necessário para a sua execução e fruição. Depois disso, a música desaparece mais uma vez, e não está mais em nenhum lugar, até que a convoquemos mais uma vez para ser tocada por um artista e escutada por um ouvinte ou grupo de ouvintes (ou para ser reproduzida por meios tecnológicos, se for o caso).

Por tudo isso, é só maneira de dizer que a música é fonte para a História. Ela é isso, mas não é só isso. Se uma música é fonte para o estudo da história (da história da música ou da história de aspectos diversos, como a política, a economia, a cultura e tantos outros), é forçoso reconhecer que precisamos de outras fontes para atingir essa fonte musical que é incorpórea. Precisamos de fontes para acessar a música que foi um dia criada ou performatizada. Precisamos das partituras, CDs e outros meios de produção e gravação. E precisamos também de fontes diversas para compreender outros aspectos do mundo musical (correspondências, jornais, programas de espetáculos, críticas musicais, fotografias, além dos próprios instrumentos, que são objetos musicais que produzem música). Vamos falar um pouco dessas fontes. (BARROS, 2018, p. 30)

Tecidas essas considerações acerca da canção popular urbana e do lento e descontínuo processo de incorporação dessa manifestação cultural tão importante para a sociedade brasileira pelo campo da historiografia profissional no país, prossiguirei aprofundando possibilidades e experiências de utilização da canção popular urbana no ensino de história na educação básica.

2.2 O documento musical na sala de aula: desafios e potenciais para uma aprendizagem histórica anticolonial.

Antes de enveredar pela seara da utilização da música – e especificamente da canção popular urbana brasileira – em sala de aula na educação básica, necessário se faz discutir um conceito amplamente manuseado em nossa disciplina e que experimentou tantas redefinições quantas o próprio ofício do historiador foi redesenhado: fontes históricas. De antemão, toda produção humana, em acordo com os atuais entendimentos que prevalecem no campo da

historiografia profissional, pode ser considerada fonte para a investigação histórica.

Devemos destacar, entretanto, que cabe ao(à) historiador(a) definir, ou melhor, instituir o que se torna fonte histórica. Esse processo de seleção e análise dos vestígios do passado a serem investigados pelo(a) historiador(a) e tomados como testemunhos deve ser desenvolvido mediante um conjunto de cuidados para que a fonte não seja erigida apenas enquanto monumento. Nas palavras de Le Goff:

O medievalista (e, poder-se-ia acrescentar, o historiador) que procura uma história total deve repensar a própria noção de documento. A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época 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 das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 2003, p. 537-538)

Não obstante, cumpre agregar à reflexão deste notório historiador medievalista alguns pontos de reforço no tratamento das fontes históricas. No entendimento de Miriam Hermeto (2018), transformar um “produto cultural” em um documento-monumento é um procedimento que está vinculado ao olhar lançado pelo(a) historiador(a): se este olhar conseguir explorar as diferentes camadas temporais que atravessam esse produto cultural, os sujeitos envolvidos na produção dessas camadas temporais e as relações de poder existentes entre esses sujeitos, então pode-se caracterizar como um olhar crítico e problematizador, habilitando-o para a transformação de produto cultural em documento para a História, servindo, portanto, à análise da ação humana ao longo do tempo. Complementando a caracterização desta atribuição do(a) historiador(a), insiste Hermeto, não basta que o olhar seja “problematizador e crítico” – precisa também ser histórico.

No dizer da historiadora:

É preciso estarmos atentos a um elemento fundamental da definição de Le Goff: para que o olhar do narrador sobre a produção cultural consiga transformá-la em ‘documento-monumento’, não basta que ele seja crítico e problematizador. Ele precisa ser histórico. Não pode perder o foco no objeto de estudos da História: os homens no tempo. As perguntas que devem ser lançadas à fonte histórica devem informar sobre esses elementos e as relações entre eles: os sujeitos e seu contexto, seu lugar social, as distintas relações por eles vivenciadas, o ambiente em que estavam inseridos, suas identidades, etc. Portanto, há questões básicas, de mesmo tipo e ligadas à natureza do conhecimento histórico, a serem lançadas para qualquer documento-monumento. (HERMETO, 2018, p. 21)

Instituir as fontes históricas, portanto, depende de o(a) narrador(a) lançar mão de um olhar crítico, problematizador e que coloque em questão as tramas da ação humana em relação a esse produto cultural ao longo do tempo. Cumpre destacar ainda a última ponderação feita por Miriam Hermeto a este respeito da relação do(a) historiador(a) com as fontes, que envolve a noção de história-problema. Ao definir as perguntas que serão elaboradas aos vestígios da produção humana no passado a partir de demandas do presente - suas inquietações, angústias, anseios e paixões, e, sobretudo, sua experiência na estrutura socioeconômica vigente – o(a) historiador(a) constrói seu objeto de investigação específico a partir de problemas históricos. É nessa seara que são definidos, portanto, os sujeitos históricos a serem investigados, suas ações e os tempos que serão analisados.

Assim, nas palavras de Miriam Hermeto:

Ao delimitar seus problemas históricos, o narrador da história nomeia quem são os homens que investiga, quais são as suas ações que pretende compreender, bem como quais são os tempos que pretende analisar. E é partindo desses problemas históricos específicos que ele estabelece os nexos entre os diferentes tempos históricos. Por meio deles, podemos perceber que tipo de interrogações o presente endereça ao passado e, de alguma forma, como as concepções de futuro do narrador interferem nessas indagações – portanto, como suas próprias expectativas estabelecem conexões entre o presente e passado. (HERMETO, 2018, p. 21)

Cumpre assinalar que essas formulações constam no formidável trabalho de Miriam Hermeto, publicado inicialmente em 2012, configurando-se como um estudo que se debruça sobre a utilização da canção popular brasileira enquanto fonte histórica ou recurso didático em aulas de história na educação básica é de autoria de Miriam Hermeto, cujo título, “Canção popular brasileira e ensino de história – palavras, sons e tantos sentidos”, já indica sua proposta central, qual seja:

A partir de reflexões sobre a canção popular brasileira, este livro foi concebido como uma forma de contribuir com a busca constante de respostas para questões que nos acompanham no cotidiano docente, relativas ao sentido do

ensino de História no Brasil contemporâneo, seus objetivos, os critérios de seleção e abordagem de conteúdos, as novas configurações do ensino médio, as relações entre saber histórico e saber histórico escolar – e tantos outros temas. (HERMETO, 2018, p. 13)

Tecidas essas considerações, faz-se fundamental indagar: se para o ofício do(a) historiador(a) as fontes históricas devem ser inquiridas a partir desses cuidadosos procedimentos, como a despir o produto cultural de sua roupagem monumental e transformar o próprio rito de instituição do monumento em documento como questão na investigação, para o ensino de História na educação básica, quais devem ser as expectativas? Quais procedimentos são necessários que o(a)s estudantes aprendam? Quais os objetivos da utilização das fontes na aula de História na educação básica? Que tipos de perguntas podem e devem o(a)s estudantes elaborar e tentar responder a partir do manuseio de fontes históricas? Tratam-se de questões por demais capciosas para serem esgotadas aqui, mas teimando e ensejando alguma inspiração em Riobaldo², vamos “pegar essa ideia ligeira” e, tentando fazer-nos “cão mestre”, rastrear “por fundo de todos os matos”. (ROSA, 2001, p. 31).

Primeiramente, importa diferenciar os objetivos da produção do conhecimento histórico acadêmico profissional e dos objetivos da produção de saberes no espaço escolar. Nesse sentido, a observação de Kátia Abud é um convite a mais para essa reflexão:

As mudanças de paradigmas do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico escolar, permitem que este também reelabore os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história ao saber apreendido na vivência cotidiana de cada um. Imagens e objetos vistos e observados; letreiros, textos, cartazes, pichações lidos de passagem; audição de músicas; a conversa trocada com amigos; tudo isso tem se constituído em linguagens da história, e de fontes para o conhecimento histórico acadêmico passam a ser recursos didáticos para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. Como a significação do conceito no conhecimento escolar não corresponde à significação do mesmo conceito no saber acadêmico, no processo de aprendizagem as fontes se transformam em recursos didáticos, na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da história ensinada. (ABUD, 2005, p. 310)

Nesta ótica, Abud diferencia a significação das fontes históricas para o saber acadêmico e para o saber escolar, tendo em vista que neste último caso as fontes são convertidas em recursos didáticos que devem responder a questionamentos condizentes com os objetivos da

² Narrador-personagem do romance “Grande Sertão: veredas”, de autoria de Guimarães Rosa. Para informações sobre o escritor, linguista, médico e diplomata João Guimarães Rosa, recomendamos o verbete na wikipedia. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Guimar%C3%A3es_Rosa > Acesso em: 20 set. 2023. Para maiores reflexões sobre o romance “Grande Sertão: veredas”, sugerimos trecho da entrevista concedida por Antonio Cândido que tinha como foco a análise desta obra. Disponível em: < <https://youtu.be/nn9YMb6S7VQ> > Acesso em: 20 set. 2023.

história ensinada. Assim, cumpre identificar os objetivos específicos da aprendizagem almejada para definir qual(is) a(s) fonte(s) histórica(s) e como utilizar em sala de aula, considerando o contexto específico de ensino. Esse esforço de adequação, adiantamos, é complexo e demanda que, de fato, o(a) professor(a) atue como investigador social do universo conceitual do(a)s aluno(a)s (BARCA, 2005).

Considerando essa adequação, Katia Abud entende que a utilização da linguagem musical na aula de história, por não ser de um trabalho convencional ao cotidiano escolar, oportuniza uma organização dos conteúdos de maneira diferenciada, não necessariamente ficando presa a cronologias-padrão, predominantes nos manuais didáticos. A autora entende também que o uso da canção popular – produto artístico-cultural consumido massivamente em nosso país - colabora com o processo de formação de conceitos espontâneos pelo(a)s estudantes, e ainda que aproximem estes conceitos espontâneos de conceitos científicos (ABUD, 2005). No paper em questão, a autora utiliza como exemplo a análise da música “Três apitos”, composta pelo sambista Noel Rosa. Nas palavras da autora:

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da “história integrada”. (ABUD, 2005, p. 315-316)

Conforme esses apontamentos, Abud analisa a referida canção com o intuito de sugerir possibilidades de usos como fonte em sala de aula. Tecendo considerações tanto sobre os aspectos propriamente musicais de “Três apitos” (com enfoque no binômio melodia-texto, mas considerando também aspectos rítmicos e da interpretação vocal) como sobre as transformações urbanas, culturais e nos mundos do trabalho que estavam em curso na década de 1930, quando da criação, produção e difusão dessa canção, a autora busca fiar elementos a serem manuseados para a análise histórica em contexto escolar. Não obstante à caracterização desta canção-fonte enquanto rico campo de possibilidades investigativas, como pontuado a respeito da ausência de meias na operária da indústria de tecidos citada na canção e da reação do eu-lírico (preocupação com o frio) que camuflava o incômodo com as mudanças no comportamento e na moda feminina, em que as mulheres passavam a não mais utilizar as grossas meias, descobrindo partes das pernas em público, as possibilidades apresentadas pela autora abrem pouco espaço para que

o(a)s estudantes construam de fato um conhecimento histórico a partir da canção, visto que “O contexto de produção e circulação da obra está dado a priori pelo professor pesquisador” (SOARES, 2017, p. 88). Ou seja, as interpretações que os estudantes farão a partir da apreciação musical não encontram espaço na proposta de atividade didática indicada pela autora.

Retomando o estudo de Hermeto, a professora-pesquisadora aborda diferentes aspectos da utilização da canção popular brasileira no ensino de História, tais como: o “circuito de comunicações” implicado desde a produção até o consumo deste produto, sugerindo um olhar histórico sobre os distintos sujeitos que participam do processo de construção da canção popular (desde o(a) cancionista, passando pelo(a) intérprete e pelo(a) arranjador(a) até o(a)s responsáveis pela confecção do fonograma, pela sua divulgação, comercialização e consumo); a trajetória histórica da canção popular brasileira, com uma síntese da produção historiográfica sobre a temática; e, por fim, a utilização da canção popular brasileira como documento em uma perspectiva de ensino da educação histórica. Ao longo da obra são propostas diversas atividades a serem realizadas pelos professores – para contribuir com a formação musical e com a reflexão sobre elementos constituintes da “gramática musical”, sobretudo para o(a)s docentes sem formação específica nesta linguagem artística– e também há propostas de atividades a serem aplicadas em sala de aula com aluno(a)s do ensino médio.

Nessa esteira, uma das atividades propostas para ser desenvolvida com estudantes na primeira parte da obra, no excerto relativo aos cancionistas, tem como cerne a polêmica estabelecida no começo dos anos 1930 entre os sambistas Noel Rosa e Wilson Batista, que, em uma série de composições respondendo às provocações feitas por um ao outro, tinham como grande mote a disputa de visões de mundo, entre o que era o samba e quem teria maior legitimidade para representa-lo e indicar seus próximos passos. No entendimento de Hermeto,

O duelo musical, que durou cerca de três anos, representa bem os valores que estavam em jogo na sociedade brasileira dos anos 1930: o trabalho e o não trabalho, a malandragem e o profissionalismo, o desejo de ascensão social das camadas populares e o desejo de construção de legitimidade das camadas médias. Mas o exame das canções não se faz suficientemente sem a compreensão de quem foram e como se relacionaram – entre si e na sociedade – os dois cancionistas. (HERMETO, 2018, p. 49)

É mediante essa pertinente análise do universo dos cancionistas, de suas visões de mundo e dos nexos entre essas visões e comportamentos com os dilemas enfrentados na sociedade brasileira, que a autora costura a proposta de atividade centrada nesse duelo entre os dois sambistas. Vale ressaltar que a escolha da temática também foi utilizada pela autora para questionar a falsa ideia de que os sambas produzidos entre os anos 1930 e 1940 ou estavam

vinculados à ideologia do trabalhismo, funcionando como uma propaganda do governo de Getúlio Vargas, ou estavam afiliados à defesa da malandragem como estilo de vida. Conforme se esmiúça os sambas produzidos no duelo de Wilson Batista e Noel Rosa, verifica-se que essa divisão simplista entre apologia à malandragem e adesão ao trabalhismo não consegue capturar a densidade da realidade (re)construída e representada nas canções.

Após essas observações prévias, vejamos detalhadamente a atividade proposta por Miriam Hermeto:

Solicite a seus alunos que façam uma pesquisa sobre o “duelo musical” entre Wilson Batista e Noel Rosa. Sugira que eles façam um levantamento de todas as canções que compuseram a polêmica e, ainda, que procurem identificar os argumentos de cada cancionista, a partir do seu lugar social. No momento de socialização dos resultados de pesquisa, leve para a sala de aula a capa do LP aqui reproduzida e peça aos alunos que analisem a caricatura que apresenta o seu conteúdo, a partir dos resultados de pesquisa que obtiveram.

Então, divida a turma em dois grupos, cada um deles responsável por defender a produção e os argumentos de um dos sambistas. Oriente os grupos para que produzam um material sobre o duelo para ser apresentado em sala como se fossem “sujeitos históricos dos anos 1930”: versões das canções (sempre em samba, gênero que está em debate nas canções), reportagens de jornal, programa de rádio, debates cotidianos de fãs e colegas de trabalho dos cancionistas e outros. Organize uma dinâmica de apresentação do material produzido sobre a polêmica em sala de aula, realizando um exercício de “empatia histórica.” (HERMETO, 2018, p. 48-49)

Conforme se pode observar, é sugerido um conjunto de exercícios em sequência a ser desenvolvida com uma turma de aluno(a)s do ensino médio, tendo como ponto de partida a polêmica envolvendo Noel Rosa e Wilson Batista e, como ponto alto da sequência, um exercício que desafia o(a)s estudantes a experimentarem a empatia histórica, a partir de uma apresentação simulando “sujeitos históricos dos anos 1930” de algum material – produzido pelo(a)s estudantes - defendendo os pontos de vista dos envolvidos na contenda. A proposta apresentada, que compreende uma pesquisa em torno do universo musical do samba nos anos 1930, embora tenha grande potencial de engajamento, em meu entendimento, carece de algumas especificações no comando das atividades, o que pode dificultar uma maior aplicação por parte do(a)s estudantes. Por exemplo, ao não especificar em que obras ou plataformas digitais a pesquisa pode ser realizada, abre-se brecha para que muito(a)s estudantes, sem experiência de pesquisa, não compreendam como realizar e se desestimulem já de início com a proposta por considerarem muito difícil ou trabalhosa.

Algumas observações sobre outros aspectos que aparentemente precisariam ser

ajustados na proposta são: o momento de análise da caricatura presente na capa do disco – o(a)s alunas analisarão a imagem apenas pelo “conteúdo” ali em evidência? Qual(is) o(s) objetivo(s) da apresentação da caricatura durante a sequência de atividades? As especificidades da linguagem da caricatura serão alvo de problematização? Haverá alguma contextualização prévia do universo da indústria fonográfica em meados dos anos 1950? Como a análise feita pelo(a)s estudantes vai ser utilizada pelo(a) professor(a)? Existirá um feedback relativo a isso? -; por fim, para a dinâmica de apresentação dos materiais produzidos por cada uma das duas equipes, o(a)s estudantes experimentarão uma situação específica voltada para explicitar o que são os “sujeitos históricos dos anos 1930”?

Tais questionamentos à sequência de exercícios proposta não visam aqui desqualificar o formidável livro e o esforço de Miriam Hermeto em trazer condensadas em uma obra muitas das questões que o(a)s professore(a)s de história enfrentamos no cotidiano escolar e muitas possibilidades de lidar com essas questões. As observações que fiz inscrevem-se na tentativa de dar continuidade a esse esforço. Nesse sentido, partilho do ponto de vista apresentado por Olavo Soares (2017), no que concerne à falta de espaço para os aspectos subjetivos na construção do saber histórico do(a)s estudantes, sobretudo em se tratando do olhar produzido e dos sentimentos vivenciados no contato com as fontes e recursos didáticos ligados ao universo musical. Para Soares, embora Marcos Napolitano (2002; 2007) e Hermeto (2018) reconheçam que a música, enquanto fonte histórica, não pode ser analisada apenas pelos seus aspectos objetivos, nas propostas didáticas apresentadas por ambos, a fruição dos alunos no contato com essa linguagem e os sentimentos acessados nesse contato com as músicas não são considerados. Assim, conclui Soares, tratam como se a dimensão sensível da análise musical estivesse relegada ao passado, à experiência tecida por aqueles que ouviram as canções no contexto em que foram criadas e/ou difundidas. Nas palavras do autor:

Concordamos então com a definição de que a música como fonte não pode ser analisada apenas a partir de seus elementos objetivos, pois se existe uma linguagem que a constitui, há também uma sublinguagem, agindo no desejo daquele que interage com a música (Napolitano et al., 1987). Ocorre que na proposta didática apresentada por Marcos Napolitano (1987; 2005), os aspectos subjetivos são considerados como se eles existissem apenas no passado, ou seja, a fruição da música não é disponibilizada aos alunos, mas estes devem interpretar como “pode ter sido” essa fruição no passado. Isso também ocorre na proposta metodológica apresentada no importante trabalho de Miriam Hermeto (2012). A autora valoriza a “dimensão sensível” que se deve desenvolver para análise das obras musicais, reconhecendo que “a composição de uma canção sempre tem uma forte carga emocional e gera no ouvinte, via de regra, um impacto emocional” (Hermeto, 2012, p.148). Na proposta de Hermeto, a dimensão sensível é valorizada, mas nas propostas didáticas apresentadas não há espaço para a dimensão sensível dos alunos que

ouvem e interagem com as músicas. Fica implícito então que a “forte carga emocional” está situada no passado, não se relaciona com as possíveis interpretações que os alunos fazem sobre as músicas. (SOARES, 2017, p. 87-88)

Dando continuidade à reflexão, o autor ainda menciona a proposta didática apresentada por Katia Abud (2005), destacando que nela não existe abertura para a interação do(a)s aluno(a)s com as fontes, cabendo a eles apenas acessar o contexto de produção e circulação da obra, que já estaria dado à priori pelo(a) professor(a), o que tornaria a fonte musical uma “boa fonte, mas estéril, desprovida de sentimentos” (SOARES, 2017, p. 88). Resta, portanto, a inquietação de como incorporar nas propostas didáticas da utilização da canção popular no ensino de história esse aspecto crucial que é o da sensibilidade, de como o(a)s estudantes experimentam a audição musical e como a reflexão sobre esses sentimentos pode ser utilizada para a produção do conhecimento histórico.

Em outras palavras, como agregar no ensino de história a reflexão acerca das características propriamente musicais da canção popular brasileira (melodia, ritmo, timbre, arranjo, forma de cantar, etc.), das letras e do “circuito de comunicações”, a própria vivência do(a)s aluno(a)s?

Um importante ponto de partida para enfrentar essa questão é de que deve-se levar em conta tanto a cultura musical do(a)s estudantes, quanto buscar compreender as relações de sentido que estabelecem com as músicas (SOARES, 2017). Através dessa investigação inicial por parte do(a) professor(a) é possível estabelecer propostas mais significativas para ele(a)s e, por sua vez, que se engajem mais no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, balizado pelo pensamento de Leontiev (1978), Olavo Soares propõe que o foco da elaboração da atividade didática deve ser a “tomada de consciência” do(a)s estudantes sobre o objeto de estudo. Nas palavras do autor:

Ao afirmar que “a tomada de consciência não é um processo formal”, esse teórico postula que o processo não ocorre sem a participação do sujeito, nesse caso, o estudante. Assim, precisamos atentar cotidianamente para os efeitos das concepções didáticas do “toma lá, dá cá”, nas quais os professores não se preocupam em saber como os alunos se vinculam às atividades didáticas. A tomada de consciência sobre o estudo é um processo “rico em conteúdo e orientado a um fim”. Aqui, aprender não é responder corretamente às questões ou fazer o que os professores solicitam. Aprender é estabelecer vínculos “internos” com o conteúdo, querer aprender, se interessar, voltar sua atenção para aquele conhecimento. A tomada de consciência é uma “ação interna”⁷ do sujeito em relação ao conteúdo da atividade, ocorre quando o estudante tem claros para si os objetivos das ações que desenvolve. No caso que exemplificamos, os estudantes têm dificuldades em compreender os fins da

atividade, portanto, de tomar consciência sobre o seu conteúdo. (SOARES, 2017, p. 91)

Após essa breve incursão no campo de investigação da canção popular no ensino de história, logrou-se levantar algumas ponderações, desafios e possibilidades para quem nesta vereda se aventura. Cumpre, agora, apresentar um segmento da música que, em conjunto com o lundu, a polca e o maxixe, foi fundamental para a formação do que se convencionou chamar de canção popular brasileira, qual seja, a modinha, bem como um dos seus mais singulares agentes-criadores no Ceará, que está no centro de nossos interesses nessa pesquisa: Raimundo Ramos de Paula Filho, vulgo Ramos “Cotôco”.

2.3 A modinha seresitera e o ‘tempero cearense’: Raimundo Ramos (desen)canta Fortaleza.

“Que este mundo é uma passóca (SIC)” (RAMOS, 2006, p. 109), sentenciou, no derradeiro verso do poema não-musicado “Perigo”, um dos mais sagazes observadores e intérpretes da realidade cearense na insólita encruzilhada histórica de fins do século XIX e início do século XX. De autoria de Raimundo Ramos, esse trecho foi escolhido como mote por representar, de certo modo, a forma quase sempre inusitada, bem-humorada e afrontosa com que este e outros compositores cearenses de modinhas representavam os mais diversos aspectos tematizados em suas canções³. No poema em questão, Ramos trata do perigo de ser enquadrado pela ação da “justiça” – seja a da “Providência” ou a terrena - diante do desrespeito aos padrões comportamentais de sua época, sobretudo relacionados aos namoros e às manifestações de sexualidade em público. Para não ir “bater no cadeião”, ele guarda segredo, ou seja, não namora em público. A comparação do mundo ao prato característico da culinária sertaneja, “passóca” (carne de sol pilada com farinha de mandioca e cebola roxa), traz uma dimensão inusual para a reflexão em torno da existência humana, deixando um campo de possibilidades interpretativas relativamente amplo, mas marcado pelo tom jocoso e pelo fato de se tratar de um símbolo caro para as gentes desse estado, em um momento em que se buscava construir o ideal de nação

³ Nesta pesquisa optei por trabalhar especificamente com as composições de Raimundo Ramos tanto pela grande recorrência de assuntos relativos ao cotidiano da capital cearense quanto por se tratar de um indivíduo salutar, que seguramente desenvolveu um senso de humor acurado como estratégia de resistência aos diversos tipos de preconceito que enfrentava por ser uma pessoa com deficiência (PcD) física. Ressalto que na escola em que leciono há uma quantidade elevada de estudantes PcD e, assim, a escolha do enfoque na produção de Raimundo Ramos também dialoga com esse contexto escolar. Nesse sentido, deixo registrado que outras pesquisas, como de Rios (2012) e Alencar (1967), analisam as produções de modinheiros cearenses - não só da modinha seresteira, mas também da modinha de salão -, tão talentosos e significativos quanto Raimundo Ramos. Entre outro(a)s modinheiro(a)s, pode-se destacar Branca Rangel, irmãos Xavier de Castro, Teixeira, Carlos Severo, Fernando Weyne, Antônio Sales, Alberto Nepomuceno, entre outros.

pautado nos costumes populares e no folclore.

Para início de conversa, é necessário pontuar o que é a modinha, quais suas características e porque falar de uma vertente específica, no caso, a seresteira. Descendendo da música popular lusitana, notadamente a moda, a modinha é um gênero que se fez também no Brasil em meados do século XVIII, marcada por um viés lírico, um “romance cantado”, e inicialmente acompanhado por um instrumento harmônico ou por um instrumento de percussão. De acordo com Lima (2019),

O termo modinha, diminutivo de moda, em fins do século XVIII servia como uma classificação geral para canção de amor. Embora os dois substantivos façam referência a canção, o termo modinha, por sua vez, um diminutivo “acarinhante” como classificou Mário de Andrade (1980), carrega consigo a conotação de pequeninas, delicadas e graciosas.¹ Seus poemas, sejam eles efetuados por poetas de renome ou “amadores”, sempre tematizam o amor não correspondido,² [...] (LIMA, 2019, p. 83)

Com o passar do tempo, tornou-se costume o acompanhamento nos salões das elites pelo piano e em botecos, serestas, e demais ocasiões informais, pelo violão – este tendo se tornado mais presente a partir do início do século XX (TINHORÃO APUD MORAES, 2013). No que concerne à modinha seresteira, corresponde a um fenômeno que se desenvolveu durante o século XIX, com o advento do romantismo e das tentativas entre diversos setores, sobretudo das elites do país, de afirmar o que seria a “alma nacional”, mediante uma aproximação com as características “do povo”, as tradições e o folclore, tendo em vista a consolidação do processo de emancipação política em relação a Portugal. Nas palavras de Tinhorão, pinçadas na interessante pesquisa de Francisco Weber dos Anjos:

No plano da nascente música popular urbana dirigida a camadas sociais mais amplas, que começavam a formar-se, esse movimento de interesse romântico dos eruditos pelas manifestações consideradas “do povo” iria resultar no aparecimento da modinha seresteira, o que se daria através do casamento da linguagem rebuscada dos grandes poetas, nas letras, com a sonoridade mestiça dos choros que traduziam para as camadas médias os novos ritmos dançantes importados da Europa, na música. (TINHORÃO APUD ANJOS, 2008, p. 35)

Cumprido salientar que essa “sonoridade mestiça dos choros” destacada no excerto acima se refere também à influência do e aos intercruzamentos com o lundu, gênero desenvolvido pelos povos bantos, vinculado tanto à música quanto à dança, e trazido ao Brasil sobretudo pelos escravizados vindos de Angola, e que, mediante diversas fusões, transformações, resistências e negociações, ocupou espaço destacado na formação da canção popular urbana no Brasil. (MARTINS, 2012)

Carecendo de uma fórmula rítmica padrão, as modinhas eram compostas como tangos brasileiros, chulas, valsas, etc., conforme se observa inclusive nas partituras existentes de composições dos séculos XIX e XX. O termo modinha, que funcionava como uma espécie de “guarda-chuva” para toda canção de cunho lírico que tinha alguma forma de acompanhamento, ganhou coloração específica – embora não demasiadamente distante das modinhas compostas em outras regiões - nas terras cearenses.

De acordo com Anjos (2008), este termo “era aplicado no Ceará para designar um grupo de gêneros musicais, cuja temática era a paixão romântica com a finalidade das serestas e serenatas ou simples canções acompanhadas.” Assim, pode-se dizer que, no contexto local, todas as canções produzidas pelos modinheiros cearenses eram chamadas de modinha e frequentemente associadas à boêmia, noda distintiva do modo de vida desses compositores e tempero fundamental da modinha cearense. No dizer de Edigar de Alencar:

A modinha viveu muito em função da serenata. Das serestas das ruas, à luz da lua, às portas das amadas, onde os boêmios líricos e amorosos iam derramar suas queixas ou exorar suas súplicas aos acordes do violão, da flauta ou do cavaquinho. Pode-se hoje pensar na volta da serenata? O rádio, a eletricidade, os edifícios de apartamentos e até a polícia em nome do sossêgo e da tranquilidade pública, extinguiram a serenata, dando-lhe o golpe de misericórdia. (ALENCAR, 1967, p. 13)

Embora seja um consenso essa relação da modinha cearense com a ambiência seresteira e boêmia, no olhar de Alencar, por exemplo, carecia a modinha cearense de elementos nativistas que a diferenciavam das modinhas compostas em outras regiões do país. Adotando como marco para o surgimento da modinha cearense a década de 1880, e ressaltando “algumas exceções”, o notável cronista é taxativo ao afirmar que na modinha cearense “nenhum aspecto nativista, quanto mais regionalista, as caracterizava” (ALENCAR, 1967, p. 28) Em meu entendimento, Raimundo Ramos se enfileira entre as exceções ressaltadas, como será visto adiante.

Nascido em 21 de maio de 1871, em Fortaleza-CE, e falecido em 20 de outubro de 1916 na mesma cidade, Raimundo Ramos iniciou sua trajetória no campo das artes com a pintura e se vinculou sobretudo com o ofício de pintor, tendo em vista a difícil situação financeira que enfrentou após a morte do pai, quando tinha completado dezesseis anos (MARTINS, 2012). Com origem na classe média, residindo em região central de Fortaleza, Ramos travou contato com amplos setores do comércio, para quem produziu parte de suas pinturas e letreiros, além de ainda muito jovem estabelecer relações com boêmios, intelectuais, as “creadas”,

“tecelonas”, as gentes dos mais diversos extratos da sociedade fortalezense, que trabalhavam e/ou frequentavam a praça do ferreira, o passeio público, além de outros espaços marcados pela sociabilidade que se desenvolvia em Fortaleza entre os anos 1880 e os meados da década de 1910. Dessa forma, circulando em cafés, teatros e alguns salões literários das elites, mas também experimentando a vida das massas populares, suas festas, as serestas nos bancos de praça e os botecos, os “sambas no areal”, Ramos funcionou como uma espécie de *mediador cultural* (VOLVELLE, 1991), sorvendo dos diferentes espaços e sujeitos sociais presentes na Fortaleza de outrora.

Neste flanêur, como pontuou Martins (2012), pela cidade e seus poros, Ramos tornou-se um arguto observador de Fortaleza, transbordando sua sensibilidade e seu olhar em poesia e em modinhas, mas também não deixando de desenvolver suas pinturas, responsáveis pelo seu sustento e de sua família.

Em algumas de suas composições modinheiras é possível observar um leve pendor pelas gentes humildes e pelas mulheres negras, pelas criadas, pelas lavadeiras, pelas engomadeiras, pelas tecelonas – e aqui cabe a pergunta se essa inclinação se deve à aceitação maior que recebia entre esses estratos da sociedade, tendo em vista sua deficiência física -, em detrimento das elites aristocráticas ou da classe média mais bem posicionada socioeconomicamente, tratadas estas duas últimas de forma conjunta como “burguesas”. Em “Mulata Cearense”, composta em 1900, é possível visualizar algumas das mais falantes tônicas de suas composições:

Mulata cearense

Eu sou da terra de um sol de brasa,
Seus raios trago nos olhos meus;
Na trança negra trago reflexos
Das estrelinhas lindas dos céus;
Meus alvos dentes lembram os toques
Da branca lua, pura, sem véus.

Estes encantos que em mim se notam
Não são fingidos são naturaes:
Meu garbo altivo lembra a sublime
E verde copa dos coqueiraes
Onde a jandaia seus cantos solta,
-Notas plangentes, doridos ais.

No peito eu sinto um vulcão de amores
E n'alma sinto do genio o arfar:
O peito diz-me que a vida é flôres,
A alma murmura: gozar! gozar!
Meu céu é lindo! Que lua bella!
Que sol tão quente! Que verde mar!

As brancas todas de mim não gostam,
 Voltam-me o rosto se vou passando,
 E eu nem reparo na raiva dellas...
 Passo sorrindo, cantarolando:
 Todos os moços me chamam linda
 E a muitos delles vou namorando.

Vou desfructando esta mocidade,
 Sendo querida, querendo bem!
 Ser cearense –é felicidade,
 Quanta alegria minh'alma tem!
 Adoro a pátria –meu berço rozeo,
 Não volto o rosto caminho alem.⁴

Destinada à exaltação da mulata cearense, a canção possui marcas que atravessam a obra de Raimundo Ramos. No que concerne à poesia, destaca-se a valorização das mulheres negras, com suas tranças, em detrimento das brancas, sobretudo das mulheres brancas das elites; a crítica à utilização de artifícios modernos na moda feminina como compensação a uma falta de beleza e encantos “naturaes”; a valorização do Ceará, mediante exortação das belezas da natureza local, inclusive sendo associadas à mulata. Também a adoção do eu lírico feminino foi uma constante, provocadora e incomum para os padrões do período, nas composições de Ramos.

Além das questões diretamente conjugadas aos versos dessa canção, é necessário problematizar os aspectos contextuais não imediatamente descritos na letra. O processo recente de abolição da escravatura, quando da feitura da canção, torna ainda mais fulgurante o posicionamento de Ramos, de valorização da mulher negra, tendo em vista que as distinções sociais e econômicas não foram tão abaladas com o fim da escravização na lei.

Em outro polo da reflexão contextual, é importante pontuar o esforço de apropriação e valorização de símbolos de uma identidade cearense, afinal, desde o processo de emancipação política de Portugal e de advento do romantismo, os setores ilustrados – com os quais Ramos teve contatos e que acabaram constituindo-se em uma parte de suas influências – vinham tentando caracterizar os elementos que singularizavam o Brasil, buscando definir o que e quem se configuraria, portanto, como esses símbolos. Raimundo Ramos, no caso do Ceará, elegeu a mulata cearense, mas, como é possível observar em outros poemas, abraçou também as tecelãs,

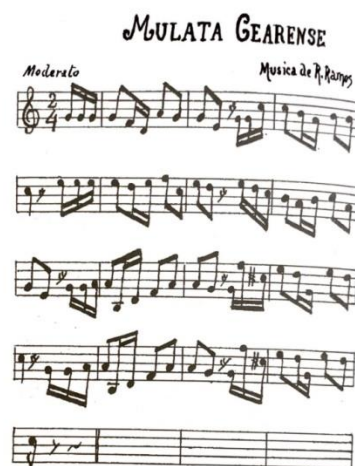
⁴ **Mulata cearense** (Raimundo Ramos, p. 65) IN **Cantares Bohêmios**. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006, 216 p. Foto: acervo pessoal.

as engomadeiras, a cabocla, os pescadores, os migrantes, etc.

Dessa forma, é possível inferir que a perspectiva de valorização dos costumes e características étnico-raciais de homens e mulheres negras, indígenas, mestiças, bem como da natureza e do homem do campo, estavam inscritas na balsa dos esforços de construção dessa identidade nacional. (MARTINS, 2012).

As transformações urbanas associadas à tentativa de modernização econômica e cultural do país, repercutidas também em Fortaleza, com a chegada de bondes, automóveis, teatros, gramofones, tipografias, etc, estavam no escopo das preocupações de Ramos, embora não diretamente pontilhadas na canção ora discutida. Cumpre observar que a imposição de artigos da moda parisiense como um padrão a ser consumido especialmente pelas mulheres e pelos homens de posses, constitui-se como uma cauda deixada nos versos de “Mulata Cearense”, que aparece em outros poemas e canções do compositor – com destaque para “Modernismo” (RAMOS, 2006, p. 127), e permite problematização em torno da frágil inserção da capital cearense e do país, de uma forma geral, na ordem econômica capitalista internacional, e de como os diferentes atores sociais se posicionaram frente às mudanças propostas e impostas, seja na cidade ou nos costumes.

FIGURA 1 – Partitura de “Mulata Cearense”, composta por Raimundo Ramos Filho em 1900.



do Ceará, 2006, 216 p. Foto: acervo pessoal.

Sem a intenção de exaurir todas as possibilidades interpretativas abertas pela referida canção, é fulcral para o intento do presente estudo analisar alguns dos aspectos musicais de “Mulata Cearense”, a fim de expor uma possibilidade de uso da canção popular como fonte em uma aula de história. Composta na tonalidade de dó maior, para um andamento moderato em compasso binário, é possível inferir se tratar de um choro ou uma chula – embora não dê para afirmar com certeza -, mas proposto em formato solene, quase sugerindo um cortejo para essa mulata idealizada. As células rítmicas predominantes na partitura, repetindo-se com grande constância, apontam para uma interpretação que valoriza o discurso enunciado no formato das sextilhas, o que realça o caráter de exaltação pretendido com a poesia. A melodia, caminhando a maior parte da música em graus conjuntos, apresenta poucos saltos de maior amplitude, o que, em conjunto com a repetição rítmica, a torna de mais fácil memorização e, possivelmente, mais acalorada recepção entre os setores populares, com os quais Ramos se identificava mais.

Nesse sentido, é salutar o comentário de Fernando Weyne no prefácio que escreveu para a edição original do único livro de Raimundo Ramos publicado, “Cantares Bohêmios”, editado e lançado em 1906, pois apresenta tanto o acolhimento popular às canções de Ramos quanto as ocasiões em que eram cantadas:

Nos descantes ao luar, nos casamentos obrigados á (sic) violão, aluá e cantorias, nos aniversários, baptisados e outres festejos de gente suburbana, é raro ouvir um bohemio temperar a garganta para recitar um fragmento da Judia, de Thomaz Ribeiro, ou cantar a – Lá vai a abelha, de Candido de Figueiredo; a – Bôa noite, Maria, vou-me embora, de Castro Alves; a – Dormes? E eu vélo, de Casimiro de Abreu. É raro. Mas a – Dizem que as moças namoram; a Fico todo me babando; a Não existe moça feia; a Ó Jacy, já te esqueceste, etc., etc., do Ramos Cotôco – como és conhecido – são de tal forma communs, que admira quando, nesses momentos de alegria, não se as ouvem. (WEYNE, 2006, p.VI)

Como sugerido por Weyne – que ao longo do prefácio inclusive tece algumas críticas à obra de Ramos e não apenas elogios – os versos de Raimundo Ramos eram cantarolados pelas massas populares cearenses em seus momentos de alegria. Talvez, assim, seja possível presumir que a estrutura simples da composição aqui analisada e de suas outras que se tornaram mais conhecidas, como “O bonde e as moças”, corroborem com esse êxito.

Para encerrar esta seção, é necessário destacar que “Mulata cearense” foi inserida na parte “Cantares” do livro de Raimundo Ramos que é dividido em duas partes, sendo a primeira composta por poemas e composições de maior apelo sentimental, lírico, amoroso. Desta monta, o tom de galhofa, chiste e provocação se faz menos evidente nesta primeira parte, mas não deixa

de estar presente, o que pode ser atestado em “Mulata Cearense”, que só apresenta elementos de deboche em trechos como “Estes encantos que em mim se notam / Não são fingidos são naturaes”, ou ainda em “As brancas todas de mim não gostam, / Voltam-me o rosto se vou passando, / E eu nem reparo na raiva dellas... / Passo sorrindo, cantarolando” (RAMOS, 2006, p. 65). Não é possível afirmar se é proposital, mas o poema em questão é o último do cantares, talvez, com seu leve tom de desdém, sinalize o que se escancara na segunda parte do livro, “Bohêmios”. Não que se trate de um humor agressivo, odioso, mas, ao contrário, aquele que provoca e faz rir até os alvos da pilhéria.

Como última palavra aqui, indago, a partir do exposto e analisado sobre a canção de Raimundo Ramos: como utilizar essa modinha seresteira em uma aula de história com aluno(a)s do ensino médio? É possível romper a barreira do estranhamento que a audição da canção desperta e criar situações de aprendizagem em que aluno(a)s da rede pública estadual do Ceará, majoritariamente pautado(a)s por uma cultura musical vinculada à “excitação corporal”, com a dança como fenômeno umbilicalmente vinculado e com forte apelo de enquadramento na lógica de redes sociais, como o tiktok, se apliquem e experienciem uma situação de empatia histórica, enderecem questões pertinentes aos objetivos do saber histórico no espaço escolar e produzam conhecimento histórico adequado?

Questões como a valorização da beleza negra e a luta pela igualdade racial, a lógica de competição entre as mulheres brancas e as negras, a moda e os marcadores de classes sociais, e o próprio fato de o compositor ser uma Pessoa com Deficiência (PcD), podem e devem ser explorados como elementos que não apenas engajem o(a)s aluno(a)s em possíveis usos dessa canção como fonte ou recursos didático, estimulando reflexões sobre o passado e o presente, mas como fator decisivo para que suas experiências pessoais e sua cultura musical, bem como os sentimentos que vivenciem nas situações de ensino, emulem o sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2013) possam contribuir com a “tomada de consciência” (SOARES, 2017) sobre o objeto e frutifiquem caminhos de desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2001) e de sementes de revolta contra as ainda titânicas estruturas coloniais de dominação (FANON, 1968).

3 DESCALÇA E MALINA: O ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA ENTRE A ‘CIDADE DISCIPLINAR’ E AS ‘ARTES DE FAZER’ NA OBRA DE RAIMUNDO RAMOS.

“A minha pergunta é séria
E eu nem sei se eu sei dizer
Minha Fortaleza réia
o que fizeram com você?”
(Fernando Catatau / Cidadão Instigado)

“Fortaleza bela”⁵, “cidade marginal”⁶. “Loura desposada do sol”⁷, “do mangue das marés do sal”⁸. Do sangue, do romance, da “ponte velha”⁹ e das quebradas. Cidade-quase-duna-móvel, vai sendo desmanchada na dança macabra das empreiteiras em sinistras transações com o poder público, mas não abandona a peleja e segue revivendo ao som das vaías cearenses ou das serestas em barzinhos e botecos aleatórios e se levantando como um capoeirista ao saltar do chão ou como João Grilo ao soar da gaita¹⁰: também dançando.

Esse conjunto de imagens difusas aqui evocadas, contadas e cantadas em temporalidades diversas, por sujeitos de alguma maneira enlaçados à cidade de Fortaleza (à

⁵ Refiro-me à marca construída e adotada pela gestão da Prefeita Luiziane Lins, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos de 2005 e 2012. Para maiores informações, consultar a dissertação de mestrado da - à época prefeita - hoje parlamentar, Luiziane Lins. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/37574/37574.PDF> > Acesso em: 12 mar. 2024.

⁶ Expressão utilizada na letra da canção “Fortaleza”, composta por Fernando Catatau, mencionada na epígrafe. Disponível em: < <https://youtu.be/-2fJa9wlgeY> > Acesso em: 12 mar. 2024.

⁷ Verso do poema “A Fortaleza”, de autoria do boêmio cearense Paula Nei. Para maiores detalhes sobre a vida e as produções do jornalista e autor em questão, acesse o site “Recanto das letras”. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/44129> > Acesso em: 12 mar. 2024.

⁸ Verso da canção “Tambores da Barra”, composição de Bernardo Neto e Calé Alencar. A letra se encontra disponível na página 26 do livro ilustrado “Fortaleza em música”, que foi publicado como produto de um projeto homônimo coordenado pela professora e pesquisadora Silvia Belmino. Maiores informações, disponível em: < <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/02/19/fortaleza-em-musica-locais-da-cidade-que-inspiraram-cancoes-sao-reunidos-em-aplicativo-e-album-de-figurinhas.ghtml> > Acesso: 11 mar. 2024.

⁹ Nome popular pela qual é conhecida a “ponte metálica” ou “Viaduto Desembargador Moreira da Rocha”, que corresponde a estrutura que funcionou como primeiro porto da cidade de Fortaleza. Atualmente a ponte, em estágio precário de conservações, é utilizada especialmente por moradores da comunidade do poço da draga ou do poquinho para pesca, para saltar para o mar ou como simples ponto de encontro das juventudes fortalezenses.

¹⁰ Referência à cena do filme “O Auto da compadecida”, produzido pela Globo Filmes, e inspirado na peça de mesmo título, escrita em formato de auto e com grande influência da literatura de cordel. Na cena em questão, João Grilo, que estava aparentemente morto, é reanimado pela música tocada pela gaita de Chicó, seu companheiro.

exceção do personagem cordelístico João Grilo), não é a tempestade, mas sim um “sereno”¹¹ das sensações que pulsam quando deparo com a pergunta feita por Fernando Catatau na canção “Fortaleza”, lançada em álbum homônimo (2015), e mencionada na epígrafe acima, sobre o que teria ocorrido com a cidade: “Minha Fortaleza réia / o que fizeram com você?”. Embora o cantor, compositor, guitarrista e produtor tenha na sua experiência particular com a cidade - e em suas andanças e retornos de outras paisagens para cá – o mote para a criação da canção, a questão das transformações na cidade e na forma como a percebemos e a consumimos, nas relações que estabelecemos com os seus espaços e com os distintos sujeitos sociais que a (re)constróem parece atravessar cada um de nós.

Triste coincidência, enquanto este texto está sendo edificado, o Edifício São Pedro – que é retratado na capa do disco em que foi lançada a música acima citada -, construído nos anos 1940, e que simboliza para muitos um gargalo no embate sobre a preservação, a conservação e a promoção do patrimônio cultural e da memória de forma mais ampla em Fortaleza, e que há anos encontrava dificuldades para experimentar o devido processo de tombamento, teve recentemente decisão favorável a sua demolição – a despeito da tentativa do Ministério Público do Ceará de impedir esta ação -, intensificando os debates sobre o que fazemos com e como cuidamos de nossa cidade.¹²

Sorvendo inquietações como estas enquanto molas propulsoras, o presente capítulo se debruça sobre o Enisno de História e a historiografia de processos acerca da remodelação urbana operada em Fortaleza ao longo da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX - associadas, entre outras, ao aumento das exportações de algodão para o mercado externo, o que gerou a demanda por intervenções no espaço urbano que ampliassem a eficácia na produção e na circulação das mercadorias no fluxo do interior para a capital e da capital para outros estados ou países. Artigo, assim, metodologias e caminhos para a reflexão sobre tais dimensões na sala de aula, estabelecendo diálogos entre olhares historiográficos e problematizações do dia a dia escolar.

A despeito da causa primeira das reformas assinaladas estar enraizada na necessidade de otimizar as estruturas vinculadas ao mundo produtivo, a partir do emprego da racionalidade nas relações econômicas – o que significava inserir Fortaleza na condição de “modernidade”

¹¹ Expressão comumente falada em Fortaleza e no interior do estado do Ceará para designar o clima quando está chovendo ou quando a temperatura esfria ao cair da noite.

¹² Para maiores detalhes, acesse notícia no site do G1. Disponível em: < <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/03/11/imagens-mostram-processo-de-demolicao-do-edificio-sao-pedro-em-fortaleza-veja-galeria-de-fotos.ghtml> > Acesso em 15 mar. 2024.

para os padrões do período -, cumpre salientar que as intervenções realizadas na cidade seguiram um padrão urbanístico hegemônico calcado na matriz do higienismo sanitarista (FARIAS FILHO & ALVIM, 2022), o que implica na busca pelo controle social – visando, para além do embelezamento, a contenção de epidemias - através da disciplinarização do espaço urbano – e o encaixotamento dos modos de ser, pensar, sentir e agir em uma forma balizada pelo ideal de civilização importado do continente europeu. Em outras palavras, importa aqui também sublinhar a influência dos saberes médicos na implementação dessas “melhorias”, que agregaram aos seus objetivos econômicos as tentativas de imposição de controle do corpo social via indução de padrões comportamentais sob a justificativa da melhoria das condições coletivas e individuais de saúde.

Nesse sentido, em outra aresta deste capítulo escrutina-se as modinhas seresteiras produzidas por Raimundo Ramos enquanto movimentos sub-reptícios, ‘artes de fazer’ com as quais parcela significativa da população fortalezense interagiu com essas tentativas de controle manifestadas em conjunto com as intervenções urbanas. Michel de Certeau (1998), estabelecendo um contraponto com a abordagem de Foucault em relação à “microfísica do poder”, abre caminho para uma abordagem acerca das bricolagens, das movimentações silenciosas que ocorrem na *cultura ordinária*, e que permitem que a sociedade não seja completamente reduzida à rede de vigilância e aos mecanismos de controle. Segundo Certeau:

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sóciopolítica.

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina⁵ que é o tema deste livro (CERTEAU, 1998, p. 41-42)

Entendo, portanto, as tentativas de controle impostas com as reformas urbanas, a vigilância aplicada pelas autoridades policiais, as iniciativas filantrópicas, dentre outras,

enquanto aspectos de uma “utopia disciplinar” - expressão inspirada na obra-capital da arguta historiadora Margareth Rago, “Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar” (1987). E é nesta seara que são esboçadas possibilidades de utilização das modinhas de Raimundo Ramos em situações de ensino e aprendizagem, partindo da experiência desenvolvida no contexto escolar onde estou inserido. Compreendo que temáticas e problemáticas inscritas no ou que atravessam o período sobre o qual me debruço podem ser discutidas a partir dessas fontes históricas, considerando as dimensões do cotidiano e dos comportamentos.

Desta feita, o presente capítulo encontra-se dividido em dois tópicos: o primeiro centrado na historiografia produzida em torno do processo de transformações desencadeado na cidade de Fortaleza situado entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, centrando a análise em aspectos relacionados às reformas urbanas, às iniciativas visando controle social e disciplinarização dos espaços e dos corpos; em um segundo momento, aborda-se algumas modinhas seresteiras de Raimundo Ramos enquanto fontes históricas e produtos artísticos ressonantes das artesanias empreendidas pelos fortalezenses no período assinalado, bem como são discutidas possibilidades de usos destas modinhas e de outros recursos didáticos enquanto fontes históricas e/ou objetos de investigação em uma aula de História para estudantes do ensino médio.

3.1 Tentando calçar Fortaleza: dimensões de um projeto do “moderno”.

A expansão da atividade algodoeira no Ceará ao longo do século XIX foi fator decisivo para a consolidação da hegemonia fortalezense diante de outras cidades do estado que tinham papel destacado em nossa economia, como Aracati – ligada sobretudo à produção e à comercialização do charque e do couro -, Aquiraz e Sobral. Além do boom da cotonicultura, possibilitado pelo intenso crescimento das transações comerciais no mundo vinculadas às inovações produtivas e tecnológicas desencadeadas com a segunda fase da Revolução Industrial e à emergência do fenômeno do Imperialismo, a partir da década de 1870 (HOBSBAWN, 2005), outros fatores contribuíram sobremaneira para que Fortaleza se tornasse a cidade mais importante tanto do ponto de vista econômico quanto político do estado do Ceará, como a centralização político-administrativa que era característica do regime imperial no Brasil, favorecendo a concentração de recursos e obras nas capitais das províncias; a construção e a expansão de estradas de ferro, como a Estrada de Ferro de Baturité (1873); e o êxodo rural. Tal processo de consolidação de Fortaleza como principal núcleo urbano do estado ocorreu de forma paulatina ao longo do século XIX, como pontua Lemenhe (1991):

A hegemonia econômica e político-administrativa de Fortaleza, iniciada na primeira metade do Século XIX, mais precisamente em torno dos anos 20 e 30, completa-se na sua segunda metade. Contrariando a afirmação corrente que define os anos sessenta como um marco do início da decadência de Aracati e princípio da supremacia da capital, este estudo nos permite concluir que, nesta época, Fortaleza já era o núcleo urbano dominante no Ceará. A base essencial da prevalência de Fortaleza sobre as demais cidades decorreu fundamentalmente da centralização nela de um volume maior da produção para o mercado externo, favorecida, de um lado, pelo próprio desenvolvimento das atividades agrícolas e pastoris e, de outro, pela sua condição de capital. (LEMENHE, 1991, p. 110)

A cidade de Fortaleza experimentou, portanto, um conjunto de intervenções em seu favor que foram fruto de decisões da administração da província, visando concentrar na capital operações que envolviam arrecadação de impostos, com vistas a melhor controlar o fisco. Um indício dessas decisões se relaciona à realização de contratos com companhias de navegação que visivelmente beneficiavam o desenvolvimento de Fortaleza em prejuízo de outras praças comerciais, como Aracati.

Nos anos de 1858, 1860 e 1865, contratos realizados pelo governo provincial com três companhias de navegação costeira viriam privilegiar o porto da Capital. Segundo esses contratos, ficava autorizada a Companhia de Pernambuco a receber mercadorias nos portos de Aracati, Acaraú, Camocim e Fortaleza. A do Maranhão coube o comércio em Amarração, Camocim, Acaraú e Fortaleza. À Companhia Brasileira foi concedida a exclusividade do comércio da Capital.

Nesta divisão de praças de comércio, beneficia-se Fortaleza com uma área de mercado mais extensa, pois abrange Pernambuco, Maranhão e outras regiões do País, e com uma frequência maior de embarcações no seu porto. Após o contrato com a Companhia Brasileira (1865), o porto da capital passa a receber em média oito navios por mês. No de Aracati, não mais do que quatro. (Guabiraba, 1889:39). (LEMENHE, 1991, p. 118-119)

Nesse ínterim, à medida que a cidade consolidava sua posição de destaque enquanto núcleo político-econômico do estado, também intervenções no plano urbanístico ganhavam centralidade nas preocupações das elites da província. Limpar, alargar, aplainar e calçar as principais ruas da cidade – daí o trocadilho que nomeia o tópico, em intertextualidade com a obra já citada do cronista Otacílio de Azevedo, “Fortaleza descalça” -, construir novos edifícios públicos que comportassem as demandas administrativas que ora surgiam, melhorar a iluminação pública, garantir o funcionamento de linhas de bondes – inicialmente de tração animal – através de contratos com companhias estrangeiras, além da própria contratação do engenheiro Adolfo Hebster pela câmara municipal para planejar o espaço urbano, foram indícios desse investimento na adequação da capital não apenas ao papel econômico central que

passara a ocupar na província – e, após a mudança para a República, estado -, mas também da tentativa de aformosear a cidade para que ela se enquadrasse no padrão de metrópole desenvolvido na Europa, ou seja, tratava-se de erigir símbolos que sinalizassem o “progresso”. Nas palavras de Frederico de Castro Neves,

A partir de 1870, a preocupação estética com o “aformoseamento” de Fortaleza traduzia uma sintonia das elites locais com as novas concepções sobre o espaço urbano como um espaço público a ser por elas usufruído. A necessidade de uma organização e uma disciplinarização deste espaço implicava na imposição de novas estratégias de ordenamento social e político. Assim, a remodelação da cidade não se constituía apenas numa técnica de planeamento urbano, mas numa mecânica de controle das atividades desenvolvidas pelos diversos grupos sociais, na qual não havia lugar para miseráveis em busca de uma mutualidade perdida. (NEVES, 2000, p. 25-26)

Nesse sentido, ao pensar as intervenções na cidade como instrumentos de adequação da capital aos padrões europeus de civilização e progresso, é fundamental destacar que esses anseios de “modernidade” eram partilhados pelas elites cearenses e por membros das camadas médias, compostas por médicos, engenheiros, advogados, profissionais do comércio, etc. e não necessariamente possuíam reverberação nas camadas mais pobres.

Nesse descompasso de expectativas, é fundamental destacar que em fins da década de 1870, em meio à certa euforia pela expansão econômica alcançada nos anos anteriores, proporcionada, entre outras, pela situação de estabilidade associada à ausência de secas prolongadas por mais de trinta anos, e pela desorganização da produção do algodão nos EUA, por conta da Guerra de Secessão entre os anos de 1861-1865, oportunizando notável ampliação das exportações do algodão cearense pelo porto da capital, Fortaleza experimenta turbulências que passam a desafiar não apenas as camadas empobrecidas, sempre mais atingidas em períodos de crises, mas também as classes abastadas: a recomposição da produção de algodão nos EUA, recolocando o país na desigual concorrência com as regiões exportadoras do Brasil, e, especialmente, a emergência da seca prolongada de 1877, que por três anos colocou o sertão e as cidades litorâneas em situações calamitosas, provocando grande êxodo rural, e obrigando a população em geral e as autoridades a buscar estratégias para lidar com as consequências desses deslocamentos massivos, tendo em vista as condições precárias das cidades maiores para receber imensos contingentes, bem como dos pequenos municípios que, ao perder parcela significativa de sua população, ficavam expostos a diversos tipos de impasses, entre eles a presença cada vez mais comum de “bandos” de assaltantes (NEVES, 2000).

Analisando os relatos do farmacêutico sanitarista, romancista e historiador Rodolpho Teophilo, que estudou em detalhes a referida seca e abordou-a tanto no romance “A fome” quanto em um trabalho intitulado “História da Secca do Ceará (1877-1880)”, Frederico de Castro Neves destaca não apenas os efeitos avassaladores provocados pela seca no “flagelo” imposto tanto aos migrantes como à população das cidades para onde estes migrantes se destinavam, mas também em como a abordagem da problemática pelas autoridades e pelas elites “inventa” a seca, tal qual a conhecemos, configurando um “fato novo” em especial devido ao tratamento adotado pelo Estado, que assumiu deveres paternalistas em escala social, tamanha a dimensão da calamidade pública (NEVES, 2000).

A chegada de um grupo de retirantes a uma cidade era, assim, além de um “espectaculo contristador”, um momento de preocupação, pois, junto a ele, um conjunto de outros problemas iriam abalar o cotidiano dos moradores: criminalidade, mendicância, prostituição, doenças... A seca passou a ser um problema que afeta diretamente a população urbana e, mais do que isso, a coloca junto aos setores sociais que mais sofrem seus efeitos. Os retirantes exigem, com sua presença indesejada, uma solução imediata para suas aflições: trabalho, comida, esmolas... Não é à toa que Rodolpho Teophilo irá dizer, mais tarde, ‘flagelados somos todos nós durante a calamidade’ e pergunta: ‘não será um flagelo ter-se a porta cheia de famintos, de manhã à noite, pedindo esmola pelo amor de Deus?’ (NEVES, 2000, pág. 30)

Entre o início do ano de 1877, quando a população de Fortaleza chegava a aproximadamente 25 mil pessoas – segundo cálculo feito por Raimundo Girão a partir do censo de 1872 e dos relatos de Rodolpho Teophilo -, e o fim da seca, em 1879, estima-se que chegaram mais de 110.000 migrantes à capital, colocando à prova o “espectaculo contristador” mencionado no excerto acima, ferindo a sensibilidade das gentes que se percebiam como civilizadas (NEVES, 2000).

Sem alongar muito a reflexão em torno da seca, cumpre situar que entre as soluções buscadas pelo Estado imperial, decorreu a imposição do trabalho aos migrantes como condição para ter acesso à política de assistência: homens e mulheres – inclusive gestantes -, mesmo com o estado de saúde abalado ao extremo, eram submetidos a um regime de trabalho forçado, em que caminhavam por duas léguas (uma de ida e outra de volta) para buscar pedras que pesavam em torno de quinze quilogramas na região do “mocuripe”, e carrega-las até onde seriam destinadas ao calçamento das principais ruas e avenidas da cidade (NEVES, 2000). Para além do cansaço da imensa viagem que percorreram a pé, da escassez ou ausência de alimentação adequada e água potável por dias, de doenças que eventualmente contraíram em viagem ou já

na estadia na capital, e das péssimas condições de habitação nos “abarracamentos” - construídos de forma improvisada para abrigar os migrantes e impedir que ocupassem as vistosas partes centrais da cidade – os recém-chegados só tinham acesso à alimentação sem trabalho no primeiro dia de sua chegada. No dia seguinte, já deveriam cumprir essa rotina massacrante de ida e volta à pedreira. (NEVES, 2000).

Entendo, nessa esteira, não apenas que o fenômeno do remodelamento e do aformoseamento da área central da cidade de Fortaleza ocorrido a partir da segunda metade do século XIX e acentuado nas primeiras décadas do século XX tenha sido demandado pelas elites e pelos segmentos vinculados ao comércio ora em expansão, mas edificado em larga escala pela labuta de migrantes sertanejos e demais membros das camadas empobrecidas em regimes de trabalho hediondos; mas também considero que a utilização do termo *belle époque*, cunhado originalmente para designar as aceleradas transformações urbanas, tecnológicas e artístico-culturais experimentadas nas metrópoles da França e de outros países da Europa a partir de meados do século XIX, não deva ser replicado para pensar o contexto de Fortaleza, tanto pela amplitude do processo de remodelação – aqui incomparavelmente menor e mais frágil -, como pela sua concentração em área reduzida da cidade – tendo em conta que esta aos poucos vivenciou uma expansão contumaz de bairros periféricos, alheios à lógica de disciplinarização urbana e do tecido social que se pretendia implantar –, além de os benefícios de tais intervenções – em uma província / estado já em situação periférica na distribuição dos recursos públicos e dos investimentos privados no país – ficarem restritos às camadas abastadas e aos setores médios, vinculados ao comércio, que representavam a menor parte da população fortalezense.

No olhar de Francisco Carlos Jacinto Barbosa, o período em que o processo de remodelamento da cidade passa a ser preocupação fulcral das camadas determinantes é eloquente tanto no que concerne aos mecanismos elaborados para a efetivação do ordenamento social quanto às práticas para desses mecanismos desviar. Nas palavras do autor:

A realidade é extremamente heterogênea e, de certa maneira, conflituosa. Os interesses em jogo são vários, assim como são distintas as estratégias que visam a alcançar objetivos. Daí por que o período que compreende a chamada “remodelação urbana” constitui momento oportuno para maior percepção, tanto das formas de controle social, como das diferentes maneiras, encontradas por certos grupos, para delas escaparem. (BARBOSA, 1997, pág. 12)

O autor, destoando da ótica construída por Sebastião Rogério Ponte em “Fortaleza *belle époque*: reformas urbanas e controle social (1860-1930)”, preconiza as práticas transgressoras

- em especial dos segmentos subalternizados -, e advoga a ideia de que em Fortaleza foi desenvolvido um processo de remodelamento urbano com contornos mais tênues do que os advogados por Ponte (1993), sem desconsiderar a preocupação com e os desdobramentos nas estruturas urbanas e no ordenamento social, mas colocando em relevo que este processo encontrou tenazes obstáculos no próprio modo de vida da população, que insistia em não se adequar aos padrões de civilidade requeridos a partir dos valores da ordem burguesa que estava sendo sedimentada no país, sobretudo a partir da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República.

Mesmo observando o emprego da racionalidade na tentativa de lidar com as problemáticas urbanas, considerando que “a engenharia, a medicina social e o direito, especialmente via a jurisprudência, deram significativa contribuição para a organização social, a normalização e o ordenamento” (BARBOSA, 1997, págs. 12-13), e elencando os dispositivos de poder empregados para a “regeneração” da população local com vistas a civiliza-la, como as “estratégias filantrópicas, sanitárias e policiais” (BARBOSA, 1997, pág. 13), Jacinto Barbosa coloca a tônica da sua análise nas ações cotidianas (transgressoras) que deslizavam por entre as luminosas engrenagens da disciplinarização.

Nos jornais que circulam por esta época na Cidade são comuns as denúncias relativas à situação de miséria na qual se encontrava grande parte da população, assim como a existência de significativos contingentes de pessoas a “perambularem” pelas vias públicas, na condição de “vadios”, “pedintes”, “menores” ou “meretrizes”. Aí, ganham a vida, se “divertem” e são, com freqüência, alvos da ação policial.

O paradoxo está posto. Para além da cidade ordenada, verifica-se uma série de condutas consideradas contrárias à ordem pública e que, no espaço da rua, se conformam em zonas sombrias onde se esboça um “querer-viver” que recusa ou retrata qualquer tendência homogeneizadora. À rigidez da lei e das normas sociais de convivência afirmam-se, num pólo oposto, a divergência, o deslizamento e a contraposição. (BARBOSA, 1997, pág. 14)

Apresentado o embate de percepções na historiografia acerca da remodelação urbana e das tentativas de disciplinarização nesta “cidade marginal”, reforço que tal discussão tem uma relevância singular para a questão do ensino de história na educação básica, tanto por envolver o processo de formação e desenvolvimento da própria cidade em que os atores do processo de ensino e aprendizagem – alunos, professores, profissionais da educação, comunidade escolar em geral – vivem e, por isso, vinculam-se de maneira mais intensa, quanto pelo fato de que nos conteúdos apresentados nesta etapa de ensino ainda é tendência predominante em materiais didáticos e, por sua vez, na abordagem convencional de professores nominar o processo de reformas urbanas e de controle do tecido social, bem como de “efervescência cultural” nas

idades brasileiras entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX enquanto “belle époque”, sem as devidas ressalvas quanto à imprecisão da aplicação desta noção para se referir à realidade brasileira de forma generalizada ou sem a ponderação das premissas incutidas nela – a noção - ao realizar essa transposição contextual.

Uma possibilidade enriquecedora para o processo de aprendizagem histórica, assim, constitui no desenvolvimento de momentos destinados a confrontar distintas abordagens sobre um problema histórico, de forma que os alunos tenham a possibilidade de manusear os conceitos e as noções em embate, assumindo um posicionamento diante da situação-problema esboçada. Tal possibilidade, entretanto, esbarra em uma não pequena barreira que tem sido amplamente reproduzida na fala de professores e professoras ao falar do cotidiano de sua profissão, especialmente após a implantação desta reforma desconfigurante e precarizadora intitulada Novo Ensino Médio (NEM): tempo de aula.

Nesse terreno das considerações sobre a discussão aqui encampada e a prática de ensino de história na educação básica, cumpre destacar que somos orientados atualmente para que o trabalho de ensino seja direcionado para o processo de aprendizagem (histórica) dos alunos mediante o desenvolvimento de competências fundamentais – e no caso da Base Nacional Comum Curricular (2017) para o ensino médio as aprendizagens são divididas em competências e habilidades -, sendo os conteúdos tradicionais, assim, acionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Não obstante ao fato de que no ensino médio tais competências não são divididas por disciplina e nem por série – como na BNCC do ensino fundamental -, mas sim para todas as séries do ensino médio e por área – que, no caso da história, encontra-se na área de ciências humanas e sociais aplicadas, onde também são perfiladas as disciplinas de geografia, filosofia e sociologia -, a quantidade de aulas que dispomos para o desenvolvimento tanto das competências fundamentais propriamente vinculadas à disciplina de História – interpretação de fontes, compreensão contextualizada, comunicação (BARCA, 2005) -, como para o contato com os conteúdos, os conceitos de primeira e de segunda ordem, etc., não tem sido suficiente para que o processo seja desenvolvido de forma a alcançar todos esses objetivos.

Evidente que o tempo de aula é apenas mais um dos obstáculos que enfrentamos para assegurar um processo efetivo de aprendizagem na educação básica, mormente na rede pública, em que pesam também fatores como elevada quantidade de alunos por sala, estágios bastante distanciados de desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional de estudantes da mesma turma,

péssimas condições estruturais das escolas, remuneração bem abaixo das expectativas, política de formação inicial e continuada destoante da realidade prática de ensino, etc.

Desta feita, seguirei a discussão sobre possibilidades e desafios no ensino de história no contexto escolar, no próximo excerto, considerando modinhas e poemas de Raimundo Ramos, além de outras produções enquanto fontes históricas e recursos didáticos passíveis não apenas de serem analisados em sala com os alunos enquanto objetos de estudo, mas também que sejam inquiridos de forma a fazer reconhecer os métodos de investigação que caracterizam a oficina da história. Além disso, reforço que compreendo o debate historiográfico como arena de posições teórico-metodológicas em diálogo com as experiências concretas estudadas, como será pontuado.

3.2 “Que vai fazendo pirraça tanto ao velho quanto ao moço”: Ensino de História e antidisciplina em versos e canções na Fortaleza em remodelação.

O consumo do aluá¹³ fazia parte das noites de “bohemia” de Raimundo Ramos, Abel Canuto, Teixeira, Carlos Severo, Fernando Weyne, entre outros parceiros de composição e de copo que “flanavam” por Fortaleza entre as últimas década do século XIX e as primeiras do século XX. Com leve teor alcoólico, era uma bebida tida em estima pelos rapazes e pelas moças que se aventuravam nas noites na capital como um substituto da cachaça quando esta findava ou mesmo era degustada após ser misturada com cachaça em noites em que a algazarra se tinha por certa, “fazendo pirraça tanto ao velho quanto ao moço”, como versa Raimundo Ramos no poema cujo título partilha o nome de tão querido néctar noturno.

No poema em questão, escrito em 1890 e alocado na segunda parte do livro “Cantares Bohêmios” (RAMOS, 2006) – não sem motivo -, intitulada “Bohêmios”, o pintor, poeta e modinheiro Raimundo Ramos investe sua pulsante veia humorística e sua imaginação fecunda na construção de versos de celebração monumental ao prazer que sentia ao degustar essa bebida e à experiência que acompanhava tal “bebericagem”, com a presença de mulheres com quem buscava “se engrajar” e de parceiros de pândega, com quem tecia muitas proezas madrugadas adentro. Observemos o poema na sua inteireza:

ALUÁ

É melhor do que bom vinho,

¹³ Bebida produzida a partir da fermentação da casca de abacaxi, do milho ou, no caso singular do Ceará, do pão, em três dias na água em uma vasilha (pote e jarro) necessariamente de barro, quando, após esse período coa-se a água e adiciona-se pedaços de rapadura que, após diluídos na mistura, confere sua textura de refrigerante, seu sabor agridoce e uma sensação refrescante (CASCUDO, 2001, p. 66-67).

Mais Gostoso do que cará,
 Só igual ao seu gostinho
 É da morena um beijinho,
 Dado com certo geitinho
 Às occultas do papá.

Quando vejo-te ostentoso,
 Em um copo de crystal,
 Por Deus! Que fico baboso,
 Sinto-me todo ancioso,
 Fico mesmo revoltoso
 Como o mar em temporal.

Misturado com cachaça
 Chamamos *perú sem osso!*
 É leve como fumaça,
 Tem certa cor, certa graça,
 Que vai fazendo pirraça
 Tanto ao velho quanto ao moço.

Da meia noite p'r'o dia,
 Quando o mundo fica baço,
 É tal qual fuzilaria:
 Quem toma-lo se arrepia,
 E faz muita estripolia
 Com elle preso... ao cachaço!

Nas noites lindas e bellas,
 Quando a luz beija a areia,
 Nos arrabaldes, vêm ellas,
 As morenas tão singelas,
 Dar aluá em tijellas...
 E eu bebo... tijella e meia.

Se no ceu, lá entre os anjos
 Houver aluá também,
 Vou fazer certos arranjos,
 Para viver entre os archanjos,
 Deixando aqui os marmanjos
 Que não me quiserem bem.

Todos os que teem morrido
 Filhos cá do Ceará,
 Se foram bem doloridos,
 Deixando a terra, sentidos,
 Soltando fundos gemidos
 Com saudades do aluá.¹⁴

Erigido a partir de metáforas que visam aproximar o leitor das sensações e dos sentimentos despertados no eu-lírico pelo consumo da bebida, o poema segue uma estrutura de

¹⁴ **Aluá** (Raimundo Ramos, págs. 95-96) IN **Cantares Bohêmios**. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006, 216 p.

estrofes em sextilhas com sete “sílabas poéticas”, que favorecem a rítmica da leitura e da declamação do poema. Aliado a essas características, a utilização de uma linguagem mais informal para os padrões do período, percebida em nuances como a utilização da palavra “papá” para fazer alusão à figura paterna, sugerem que o autor tinha interesse que sua poesia alcançasse um público amplo, não apenas composto pelos doutos iniciados nas artes das letras, mas também as gentes dos “arrabaldes”, que pertenciam às camadas mais baixas da sociedade – pescadores, estivadores, prostitutas, ensacadores, domésticas, artesãs, tecelonas, etc. - e moravam fora dos limites da Fortaleza remodelada, como no Bairro da Praia – hoje Praia de Iracema -, próximo ao porto (Viaduto Desembargador Moreira da Rocha), em casas que escapavam bastante aos padrões que o higienismo sanitário (FARIAS FILHO & ALVIM, 2022) buscava impor.

Encorpa essa hipótese do interesse de Raimundo Ramos que sua criação chegasse aos “arrabaldes” a própria escolha da bebida celebrada, tal qual musa para os poetas românticos: a despeito das incertezas da origem do aluá, podendo ter sido desenvolvida por povos árabes, indígenas (Tupi) ou africanos, é importante destacar que tratava-se de uma bebida produzida e consumida majoritariamente por segmentos subalternizados da sociedade, sendo bastante popular, ao que nos indica as leituras tecidas por Câmara Cascudo (1969), desde o Primeiro Reinado:

Escrevendo em novembro de 1881, França Júnior evocava a popularidade do aluá durante o reinado de D. Pedro I na capital do Império: ‘No primeiro reinado, o refresco em voga foi o aluá... O pote de aluá saía para o meio da rua, e o povo refrescava-se ao ar livre, a vintém por cachaça.’ (CASCUDO, 2001, p. 67)

Atualmente é consumida em maior escala em festividades religiosas, como as ligadas ao ciclo junino, ou mesmo em cerimônias de cultos de matriz afro-diaspórica, e continua a ter maior procura entre grupos que não são oriundos das camadas dominantes da sociedade. Nesse sentido, o contraste estabelecido desde os primeiros versos do poema, “É melhor do que bom vinho, / Mais gostoso que cará; / Só igual ao seu gostinho / É da morena um beijinho” (RAMOS, 2006, pág. 95), entre a bebida associada às camadas populares ser melhor do que uma tradicionalmente consumida pelas elites – bom vinho – e, em seguida, comparada ao beijo escondido na ‘morena’ – que posteriormente é associada aos arrabaldes – torna-se mais um indício de um discurso de vinculação e identificação do compositor com as classes empobrecidas. Pontua-se, entretanto, que essa insistência do autor em demarcar uma preferência pelas classes populares também pode ser lida como sinal de que era nesses segmentos que encontrava maior aceitação, haja vista que, como uma Pessoa com Deficiência

e não pertencente às elites econômicas, Raimundo Ramos escapava aos padrões estéticos apreciados pelos setores aburguesados daquela Fortaleza de outrora.

De forma concomitante e paradoxal, o compositor também circulava em espaços tradicionalmente associados ao lazer das elites e das camadas médias, como os cafés situados no entorno da Praça do Ferreira¹⁵, estúdios fotográficos, as avenidas Caio Prado e Carapinima, na Praça dos Mártires (passeio público)¹⁶, dentre outros, e, assim, flertava também com o público oriundo das camadas médias e das mais abastadas da sociedade. Utilizava, para tanto, artifícios poéticos e expressões que remetiam às características do romantismo – com o sentimentalismo exacerbado e o tom ufanista em algumas ocasiões – o que acabava funcionando para aproximação com esse público.

Em *aluá* tais características se apresentam de forma mais discreta, como nos versos em que evoca um cenário celestial: “Se no ceu, lá entre os anjos / Houver aluá também, / Vou fazer certos arranjos, / Para viver entre archanjos, / Deixando aqui os marmanjos / Que não me quiserem bem.” (RAMOS, 2006, p. 96). Não obstante, na estrofe final, ao destacar que “Todos que teem morrido / Filhos cá do Ceará” (RAMOS, 2006, p. 96) sofrem com a saudade do aluá ao falecer, o autor procura “harmonizar” as diferenças de classes e hábitos colocando todos os cearenses em semelhante situação, igualando-os na partilha do sentimento de dor – ainda que uma dor fictícia, um notável exagero relacionado à saudade do prazer do consumo da bebida. Ainda assim, configura mais um recurso acionado para envolver todos os públicos da capital, deixando margem para que seja interpretado como um desejo de fazer sua produção poética ecoar entre todos os olhos, ouvidos e corações alcançáveis.

O anseio do autor aqui esmiuçado, segundo relatos como o de seu amigo e apoiador Fernando Weyne, mencionado na primeira seção deste texto, fora pelo menos parcialmente exitoso, em especial em se tratando de algumas de suas modinhas, como “Sonhos de Noivos”, “Serenata (Esculta flor mimosa)”, “Ingênuas” e “Coió”, amplamente reproduzidas na época,

¹⁵ Nomeada em homenagem ao Boticário Ferreira que, em 1871, quando presidente da Câmara Municipal de Fortaleza, foi responsável pela reforma e pela urbanização da praça. Situada entre as ruas Major Facundo e Floriano Peixoto, no centro, é conhecida como “coração da cidade” e palco de diversas manifestações artístico-culturais, além de ocupada por destacada atividade comercial.

¹⁶ O passeio público, praça mais antiga da cidade de Fortaleza, foi construída em 1867 e já foi conhecida por vários nomes. Em fins do século XIX e início do século XX havia uma pretensa divisão social dos espaços que compunham a praça, sendo a avenida Caio Prado ocupada preferencialmente pelos setores das elites, a avenida Carapinima mais vivenciada pelos setores médios e, por fim, a avenida Mororó, mais próxima à praia, sendo eminentemente destinada aos setores mais pobres da cidade. Para maiores detalhes, consultar os estudos publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, de autoria do arquiteto e urbanista Liberal de Castro (2009).

ganhando publicações em jornais ou volantes (MARTINS, 2012), alcançavam, dessa forma, públicos tanto nos segmentos abastados quanto entre as camadas empobrecidas. É salutar, entretanto, que mesmo em um poema que incitava o consumo de bebidas alcoólicas e o avançar “Da meia noite p’r’o dia,” (RAMOS, 2006, p. 95), ou seja, de prolongar a bebedeira até o dia seguinte, entrando em choque frontal com os ideais de civilidade, produtividade e salubridade que permeavam o horizonte disciplinar que as elites estavam tentando fazer valer, conquistava a simpatia tanto de membros das classes subalternizadas quanto dos setores médios e das elites da capital.

A antidisciplina sugestionada explicitamente em “Aluá” e a aderência dos múltiplos setores da sociedade, inclusive dos que partilhavam da “utopia da cidade disciplinar”, tornam mais interessante a esfera da recepção e da apropriação dos produtos culturais e, assim, assumem a face de uma rica situação-problema para desenvolver em uma aula de história no ensino médio.

No afã de desenvolver melhor uma proposta relacionada a este problema histórico em uma situação de ensino na educação básica, cabe-me destacar um fio que atravessa essa e outras poesias e modinhas de Raimundo Ramos – como “A cozinheira” e “Na porta de detraz” - e, como historiador, devemos escrutinar: ao se referir às mulheres não-brancas enquanto ‘morenas’ no poema, possivelmente reproduzindo tal expressão naturalizando-a, algo corriqueiro em seu tempo, e supostamente tentando construir uma imagem positiva destas – como em algumas de suas composições, a exemplo de “Mulata cearense”, em que o eu-lírico afirma preferir as “morenas” com seus “encantos naturais”, do que as brancas senhoras burguesas, com seus acessórios da moda afrancesada -, o autor reforçou uma representação pejorativa, que culmina na inferiorização destas mulheres a partir de um componente racial.

Esse discurso ganha contornos ainda mais nítidos quando observamos que a “morena” é caracterizada de forma lasciva e suscetível aos desejos masculinos, inclusive relacionados ao beijinho escondido do “papá”, reforçando a lógica da autoridade paterna característica de nossa formação patriarcal; e, para desvelar todas as camadas desse fio, também é necessário pontuar que “as morenas” são mencionadas no poema de forma a servir ao eu-lírico masculino, levando para ele (e possivelmente para seus amigos) as tijelas de aluá: “Nas noites lindas e bellas / Quando a luz beija a areia, / Nos arrabaldes, vêm ellas, / As morenas tão singelas, / Dar aluá em tijellas... / E eu bebo... tijella e meia.” (RAMOS, 2006, p. 95). Ou seja, para o autor, o lugar “natural” da mulher negra, sobretudo pobre, é o lugar da servidão, ainda que seja livre.

Escrito em um contexto Pós-Abolição, em que a população negra buscava estratégias as mais diversas para sobreviver, se esgueirando por entre as brechas das engrenagens da estrutura racista, patriarcal e excludente – não custa reforçar que a Abolição no Brasil não indenizou nem os brancos escravagistas e nem os negros recém-libertos, e tampouco o Estado brasileiro se ocupou de garantir os direitos sociais para que a população negra conseguisse se inserir na sociedade de classes na ordem burguesa em construção no país -, o poema, quando devidamente interpelado, deixa transparecer as marcas do discurso hegemônico que se encontra(va) em vigor. Pautado na busca pelo progresso e pelo ordenamento urbano e social, na “modernidade” europeia, em suma, esse discurso ecoado preferencialmente nas elites do país passava, nessa esteira, pela questão da inserção da população não-branca na sociedade.

De acordo com Lília Schwarcz, os anos de 1870 foram cruciais para o engendrar de um novo projeto político de país, haja vista que até os anos 1860 as instituições e as bases científicas, artísticas e filosóficas que davam sustentação ao estado de coisas mantinham-se praticamente intactas (SCHWARCZ, 2005). Desde a aprovação da lei do Ventre Livre (1871), quando foi colocado um “ponto final” na dúvida que pairava sobre a continuidade ou o fim do regime escravocrata no país – afinal, o Brasil já estava sendo condenado pela permanência dessa forma de trabalho por inúmeras nações -, e considerando os desdobramentos do fim da Guerra contra o Paraguai, abriu-se um cenário para intensos debates sobre a mão-de-obra que deveria substituir a escravizada e, com isso, o que deveria ser feito com a população não-branca do país. Nas palavras da autora:

Com efeito, esse período coincide com a formação de uma nova elite profissional que já incorporara os princípios liberais à sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social. Largamente utilizado pela política imperialista européia, esse tipo de discurso evolucionista e determinista penetra no Brasil a partir dos anos 70 como um novo argumento para explicar as diferenças internas. Adotando uma espécie de “imperialismo interno”, o país passava de objeto a sujeito das explicações, ao mesmo tempo que se faziam das diferenças sociais variações raciais. Os mesmos modelos que explicavam o atraso brasileiro em relação ao mundo ocidental passavam a justificar novas formas de inferioridade. Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos – “classes perigosas” a partir de então – nas palavras de Silvio Romero transformavam-se em “objetos de ciência” (prefácio a Rodrigues, 1933/88). Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades. Teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o social-darwinismo, “um cinemathographo de ismos” (Romero, 1911), começam a se difundir a partir dos anos 70, tendo como um horizonte de referência o debate sobre os fundamentos de uma cultura nacional em oposição aos legados metropolitanos e à origem colonial (Ventura, 1988) (SCHWARCZ, 2005, p. 26)

A incorporação, portanto, desses princípios liberais aliados às bases evolucionistas e deterministas que pautaram a produção científica no mundo ocidental e deram respaldo ao fenômeno do imperialismo funcionou como pedra angular para a produção do discurso que se tornou hegemônico nas instituições educacionais do Brasil, como as faculdades de direito e medicina e os Institutos Históricos e Geográficos (IHGB's), refletindo em diversas instâncias da vida social no país, como o incentivo à imigração europeia para fins de efetivar a *política do branqueamento* (SHCWARCZ, 2005).

Embora não tenha frequentado alguma universidade ou tampouco tido assento no IHGB cearense, Raimundo Ramos também transitava em espaços frequentados pelas elites “ilustradas” de Fortaleza, desenvolvendo vínculos de amizade, parcerias em composições, tendo acesso a aprendizados na linguagem da pintura, e, nesse contato, além de algazarras “bohêmias”, “piparotes” ao redor do “cajueiro botador” (AZEVEDO, 1992) e das serestas sob as janelas das mulheres pretendidas, ideias que fermentavam o racismo científico possivelmente eram trocadas. Esse trânsito de Ramos entre os diversos setores da sociedade, cumpre salientar, pode ser compreendido a partir da noção de *mediador cultural* (VOLVELLE, 1991), em que o indivíduo se situa na mediatriz entre o universo dos dominantes e dos dominados, adquirindo uma posição ímpar e privilegiada, mas também ambígua, pois não se pode afirmar facilmente com qual segmento se identifica e solidariza.

Nesse ínterim, é bastante provável que Ramos tenha tido acesso a esse discurso que se baseava em hierarquização racial como fundamento explicativo das diferenças e desigualdades que se aprofundavam no país. Dessa forma, as ideias reproduzidas em “Aluá” e em outras produções do autor, convidam para uma reflexão em torno tanto das categorias de raça e gênero, como de classe social.

Nessa toada, Emílio Albuquerque Fernandes, em sua dissertação de mestrado, intitulada “Historiografia, Música e Decolonialidade: possibilidades no ensino de história no Ceará”, propõe o manuseio da categoria interseccionalidade (hooks, 2018) para analisar, entre outras, a modinha *A cozinheira*¹⁷, de Raimundo Ramos, e elenca possibilidades de utilização desta canção como recurso didático em uma aula de história. Partindo de um repertório de preocupações e entendimentos condensados nos feminismos interseccionais, no pensamento pós-colonial e no giro decolonial, Emílio dialoga com considerável número de autoras e autores,

¹⁷ **A cozinheira** (Raimundo Ramos). Intérprete: Mário Pinheiro, Rio de Janeiro, Casa Edison-Odeon, 108134, 1907-1912. 78 rpm.

constituindo uma rigorosa pesquisa empírica, teórica e bibliográfica, fundamentando com muita competência conceitual suas propostas para situações de ensino, sintetizadas no guia ilustrado que configura o produto didático de sua dissertação. Considerando assim, a partir de Moraes (2000), tanto as dimensões internas quanto as externas do documento musical para sua análise de “A cozinheira”, bem como as discussões empreendidas por Rios (2012) e Weber dos Anjos (2008), Emílio esmiúça desde as características sonoras – o ritmo do maxixe, também chamado de tango brasileiro, os timbres utilizados na versão da modinha gravada por Mário Pinheiro (piano e ganzá), etc. - até as especificidades da letra, concluindo que para a situação de ensino é pertinente levar como ponto de partida a discussão sobre como racismo, patriarcalismo e sexismo brasileiro tiveram contribuições para a permanência das desigualdades sociais no país. De acordo com as palavras de Emílio Fernandes:

Observamos na letra *A Cozinheira*⁴⁰ que a herança escravagista e patriarcalista se perpetua na tentativa de tratar os corpos de mulheres de cor que trabalhavam com serviços domésticos como mero instrumento de prazer sexual. Nessa transição do regime de escravidão ao trabalho remunerado não houve nenhuma política no sentido de romper com a ideia de inferioridade do trabalho doméstico e nem o reconhecimento dos direitos sociais daqueles que o exerciam (em sua maioria mulheres negras). Nesse sentido, partiremos no Ensino de História da discussão de como o racismo, o patriarcalismo e o sexismo brasileiro contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais no sistema capitalista. Vale ressaltar que a consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 1943, ignorou a categoria sob a alegação de que as trabalhadoras domésticas desempenhavam atividades de caráter não econômico. (FERNANDES, 2023, p. 44)

Considerando assim, em sua proposta de ensino, utilizar a canção como situação-problema na aula de História, a metodologia contempla como passos anteriores à análise da canção: I - a identificação de saberes prévios dos estudantes e II - a exposição dos temas elencados a partir de questões “suleadoras”, em que “Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos do senso comum que o sujeito experiência” (FERNANDES, 2023, p. 23). Embalado em reflexões como as de Lélia Gonzalez (2020) acerca da construção social que vincula as mulheres negras ao serviço doméstico e que sexualiza seus corpos, em estreita ligação com a cultura patriarcal, estabelecida mediante violações e estupro sistemáticos desde o período colonial, e que ainda está arraigada no presente, em que a empregada doméstica atual desponta como a “mucama permitida”, a problemática inserida por Emílio em conjunto com a canção adquire notável potencial de engajamento com os estudantes, tornando-se significativa ou, nas palavras que Soares (2017) tangencia como empréstimo de Leontiev (1978), de uma *tomada de consciência*.

Admitindo a perspectiva elaborada por Emílio Fernandes, portanto, como uma referência densa pro Ensino de História em Fortaleza, e considerando que partimos, em grande medida, de pontos de inquietação comuns, sigo, no entanto, por algumas trilhas diferentes na exploração dessas poesias e sobretudo das canções de Raimundo Ramos para utiliza-las enquanto recursos didáticos em sala de aula. Um primeiro ponto de observação concerne à exploração da escuta da canção pelos alunos. Concordando que o processo de investigação do universo conceitual dos alunos (BARCA, 2005) é fundamental para buscarmos as melhores estratégias para conectar os saberes do senso comum e as experiências dos alunos com o universo dos conceitos científicos da área, entendo como oportuno envolver a escuta musical e a dimensão da sensibilidade entre os aspectos a investigar.

Nesse sentido, além de buscar informações sobre os gêneros musicais que escutam, os ritmos preferidos, os momentos e contextos em que costumam escutar música, o(a)s cantore(a)s e as bandas preferidas, se tocam algum instrumento, se já tiveram aula de música, se já compuseram, etc., acredito que é necessário valorizar bastante a experiência de escuta da canção em sala e, caso seja possível, desenvolver mais de uma audição, tendo em vista realizar coletivamente, com a mediação do(a) professor(a), a análise da canção, considerando aspectos da letra (inicialmente sem ouvir a canção, depois ouvindo), desenvolvendo exercícios de iniciação musical, como de acompanhamento do andamento da canção com palmas, identificação dos timbres (instrumentos), mapeamento de sensações diante da experiência musical de escuta coletiva em sala, etc.

Segue um exemplo de metodologia que já apliquei e considero que a experiência foi exitosa (não necessariamente o será em todas as circunstâncias): após introduzir e contextualizar o problema histórico proposto¹⁸, teci alguns comentários sobre o compositor e, na sequência, iniciamos a primeira leitura da letra em caráter coletivo. Solicitei a algum(a) voluntário(a) que fizesse a leitura em voz alta, ao que seguiu sem qualquer recomendação ou interrupção. Ao término, propus que respondessem por escrito alguns questionamentos presentes no caderno de atividades que havia sido entregue para ele(a)s no início da aula e pedi que tentassem ser objetivos, para que as outras atividades pudessem ser realizadas no limite do tempo. Os questionamentos propunham, em geral, que identificassem a temática central abordada, os sujeitos históricos envolvidos, que se posicionassem a respeito do público

¹⁸ Aqui me refiro à aula-oficina que ministrei como proposta de execução do produto didático desenvolvido. Assim, discutirei em detalhes na terceira parte deste trabalho desde o processo de planejamento, execução e avaliação da *sequência de ensino*.

preferencial para o qual o autor teria escrito, as sensações que o compositor pretendia causar no público, as sensações que os alunos sentiram ao ler o poema e o posicionamento do autor sobre o assunto narrado. Após responderem, solicitei que apresentassem para o conjunto da turma, e quando findaram as apresentações das equipes, dialogamos buscando convergências e destacamos pontos fortes das respostas desenvolvidas.

Prosseguindo, solicitei que as equipes lembrassem da leitura feita pelo aluno “G”¹⁹ e indaguei se aquela era “a forma adequada de ler a poesia”. Houve uma sensação de estranhamento com o questionamento, mas logo solicitei que tentassem pensar em um ritmo para a leitura, considerando que se tratava de uma música. E, na sequência, tentassem imaginar como essa poesia poderia ser cantada (fiz uma breve exemplificação do que seria o parâmetro musical da melodia). As equipes conversaram um pouco, em meio a risos e a atitudes de que não conseguiam imaginar isso. Sustentei a ideia de que aquilo fazia parte das atividades da aula e, em pouco tempo, pedi para que as equipes apresentassem o que imaginaram que seria a versão cantada da letra. Finalmente, nem todas equipes apresentaram, mas as que apresentaram surpreenderam tanto a mim quanto aos/às estudantes que não o fizeram. As versões cantadas lembravam canções de forró, sertanejo ou trap.

Abriu-se aí um interessante caminho para os seguintes passos na análise da fonte e no enfrentamento do problema histórico delimitado: a fonte histórica parecia ganhar vida e significado para o(a)s estudantes. Após algumas recomendações sobre atenção com os aspectos musicais (ritmo, melodia, timbres, interpretação vocal, etc.), e que acompanhassem novamente a letra pelo caderno de atividades distribuído para as equipes, fizemos a primeira escuta da canção e pedi inicialmente que comentassem as impressões sobre a música: era rápida, moderada ou lenta? Seria possível definir o ritmo ou o gênero musical a que pertencia? Qual(is) a(s) sensações que tiveram ao ouvir? Foi a mesma sensação experimentada pelo público que ouviu à época em que a canção foi composta e lançada? A performance musical modificou de alguma forma a percepção que tiveram a respeito da letra? Entre outros questionamentos. As respostas foram bastante diversas. Convidei-os para uma segunda escuta, dessa vez, mediante o acompanhamento do andamento (pulso) musical com batidas leves dos pés e que tentassem perceber semelhanças e diferenças na melodia cantada pelo intérprete e as versões feitas pelos alunos anteriormente. Após a segunda escuta, pedi que respondessem novos questionamentos e retomassem os mesmos já feitos na ficha de atividades. Antes de responderem aos novos

¹⁹ Utilizarei as iniciais dos nomes dos alunos com vistas a preservar sua identidade.

questionamentos, dialogamos com a historiografia sobre o assunto, mediante a leitura do trecho de um texto que separei e coloquei na ficha de atividades. Após a leitura e um diálogo a respeito das categorias utilizadas pela autora (Margareth Rago), solicitei que respondessem os demais questionamentos por escrito.

A inserção desses exercícios coletivos vinculados à experiência musical já na parte de identificação de saberes prévios, além de cumprir o papel de sensibilizar o(a)s aluno(a)s para as questões que serão investigadas adiante, oportuniza que, após a apresentação das temáticas e os contatos com os conceitos científicos, e, por fim, novas escutas da canção, incrementadas com outras reflexões e informações, o(a) professor(a) problematize também tanto o caminho percorrido na investigação da canção, destacando o método de análise do historiador em se debruçando sobre fontes históricas e considerando suas especificidades - quanto a questão da recepção dos bens culturais em diferentes temporalidades, comparando a primeira experiência de escuta com a(s) última(s), tornando, assim, mais significativo o contato com o recurso didático diferenciado que é a fonte oriunda da linguagem musical e agregando a dimensão sensível na construção da aprendizagem histórica dos estudantes, rompendo com a ideia da produção científica como algo “secamente” objetivo e que deve rejeitar com todo vigor as interferências das subjetividades. Atividades como essas, além do já pontuado, em minha experiência, colaboram para desenvolver na turma um clima mais colaborativo, como em uma *comunidade de aprendizagem* (hooks, 2018), inclusive com participação mais efetiva de estudantes que muitas vezes não se implicam com muito afinco nos seus processos de aprendizagem.

Um segundo aspecto no qual considero como necessário investir bastante atenção, partilhando da noção de “aula histórica” de Maria Auxiliadora Schmidt (2020), é o processo de avaliação, entendido como contínuo e processual, devendo, portanto, ocorrer em diversos momentos da aula, ora de maneira mais formal ora menos formal, mas procurando construir instrumentos que permitam de fato avaliar de onde o(a) aluno(a) partiu, em relação ao problema histórico a ser enfrentado e, sobretudo, à instrumentalização selecionada para ser desenvolvida na aula (ou no conjunto de aulas), e onde chegou, além de buscar entender, a partir da noção de metacognição, se e como o referido processo de aprendizagem histórica reorganizará a vida prática do(a) estudante.

Retomando, após uma incursão sobre propostas de utilização da modinha *A Cozinheira* como recurso didático na aula de História, à análise da poesia *Aluá*, que pode ser utilizada em uma mesma sequência de ensino (AGUIAR JR, 2005) da mencionada modinha, cumpre esboçar

uma derradeira preocupação: ao estimular o consumo do álcool e a adoção de um modo de vida vinculado à “bohêmia” mediante o consumo do aluá, Raimundo Ramos – e os públicos que replicavam de forma entusiasmada a poesia – parece incitar, na esfera da *apropriação* (CERTEAU, 1998), o deslizar por caminhos de antidisciplina, de transgressão do ordenamento social que estava tentando ser imposto desde meados do século XIX mediante a gaiatice e a recusa à dimensão do labor como elemento central da vida; não obstante, na mesma poesia, a partir de uma análise pelo prisma do feminismo interseccional, é possível perceber o endossamento do corolário da *colonialidade* (QUIJANO, 2010), assentado no patriarcado, no racismo e no sexismo à brasileira – como sugere Gonzalez (2018).

Diante desse paradoxo, cabe propor o seguinte questionamento: o poema *Aluá*, de autoria de Raimundo Ramos, escrito em 1890, se inscreve como um obstáculo à construção da ordem burguesa no Brasil ou resta por ser mais uma narrativa que favorece à consolidação do domínio da ordem burguesa no país? Ou as duas hipóteses caminham lado a lado? Ou nenhuma das duas consegue sintetizar o que a poesia representa? Esses são questionamentos também pertinentes para instigar uma proposta de aula-oficina.

Desenvolver uma proposta de Ensino de História centrada na análise de fontes e recursos didáticos oriundos da ou relacionados à linguagem musical na educação básica, como temos pontilhado nesse texto, requer um repertório amplo de tarefas: interagir com os materiais na sua integralidade, considerando as especificidades da linguagem; pesquisar e selecionar metodologias de ensino e propostas de atividades que, encadeadas, corroborem para o desenvolvimento das instrumentalizações escolhidas como alvo do desenvolvimento para a aula (ou conjunto de aulas) específico em que se pretende trabalhar; definir abordagem teórica, conceitos de primeira e segunda ordem com os quais deve operar; selecionar materiais didáticos que devem ser utilizados; ser preciso na escolha das palavras para sintetizar a situação-problema a ser enfrentada; definir com bastante nitidez os tempos de cada momento e atividade durante a(s) aula(s); criar estratégias de recomposição de aprendizagens para estudantes que aprende(re)m em escala de tempo diferenciada ou necessitam de abordagens específicas; realizar análise da historiografia produzida sobre o assunto e selecionar recortes que devem compor os materiais didáticos; etc.

Descrever e perscrutar a jornada relacionada ao desenvolvimento, à aplicação e ao balanço avaliativo de uma *sequência de ensino* (AGUIAR JR., 2005) de *aulas-oficina* (BARCA, 2005) pautadas na análise de modinhas seresteiras de Raimundo Ramos e de outros recursos didáticos relacionados ao universo cancional em que o compositor despontou será o

eixo norteador da próxima seção deste estudo. Em suma, partilharei os receios, as alegrias, o cansaço, as surpresas, os impasses, os alívios, as fragilidades e as potências desse processo tentando ser o mais justo possível, de forma a oferecer de forma genuína e honesta um singelo contributo à *arte de fazer* no Ensino de História em Fortaleza, de sal, de sol, de sul-América.

4 NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA CENTRADA NA UTILIZAÇÃO DAS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS COMO DOCUMENTO, RECURSO DIDÁTICO E PRODUTO CULTURAL.

“Parece aquela música, ‘samba lelê tá doente’”²⁰

Estranhamento, entranhamento, curiosidade, incômodo, surpresa, descoberta. Essas palavras são tentativas de definir as sensações do(a)s estudantes diante das primeiras experiências de escuta da modinha seresteira *Não faz mal*²¹, composta em 1901 por Raimundo Ramos e interpretadas pelo cantor Mário Pinheiro, em gravações feitas na Casas Edson-Odeon, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1907 e 1912.

Até chegarmos ao ponto da realização dessas experiências de ensino com o(a)s jovens estudantes da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes – ou apenas “Rogério Fróes”, como ela é popularmente conhecida nas comunidades do entorno do bairro cidade 2000, em Fortaleza, e entre os profissionais da rede estadual de ensino do Ceará, a qual a escola pertence -, muitas águas rolaram.

Demandas do trabalho em diversos momentos me prejudicaram ou impossibilitaram de destinar o tempo adequado para o desenvolvimento das leituras, da pesquisa e da escrita. É que na rotina que experimentamos na educação básica, especialmente na escola pública, geralmente nossa atuação não se restringe às atribuições tradicionais ligadas à docência.

Em alguns momentos, absorviam-me as demandas relacionadas à sala de aula: rotina cansativa de planejamento e desgaste físico e mental nas aulas – sobretudo nas aulas dos Itinerários Formativos que compõem a base diversificada do Novo Ensino Médio. Em uma das Trilhas de Aprofundamento que lecionei no ano letivo de 2023 para turmas de segundo ano do ensino médio, que contemplava as áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e Linguagens e suas tecnologias, o material disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) com a sequência de aulas, contendo objetivos de aprendizagem e habilidades a serem trabalhadas em cada uma delas, me vi impelido a ter que estudar a parte morfossintática da língua portuguesa (orações coordenadas sindéticas e assindéticas, tipos dessas orações, etc.) para preparar aulas em que a situação-problema a ser enfrentada envolvia a questão da intertextualidade na produção científica. Evidentemente, o

²⁰ Relato do aluno “M” a partir da escuta da modinha “Não faz mal”, de autoria de Raimundo Ramos (1901) e interpretada por Mário Pinheiro em versão gravada entre os anos 1907-1912.

²¹ **Não faz mal** (Raimundo Ramos). Intérprete: Mário Pinheiro, Rio de Janeiro, Casa Edison-Odeon, 1907-1912. 78rpm.

planejamento dessas aulas consumiu bastante tempo além da jornada de trabalho. Este é apenas um exemplo, dentre os tantos envolvendo absurdos que têm sido implementados a contragosto por nós com a precarizadora reforma do Novo Ensino Médio (NEM). E uma das características sórdidas que marcam essas reformas curriculares materializadas na implementação da BNCC e do NEM – e explicitada no exemplo citado - é a difusão, entre outros, através de cursos de formação desenvolvidos por institutos privados e aplicados pelas redes públicas e privadas de ensino através de parcerias²², da ideia de que o(a) professor(a) deve ser flexível para se adaptar às mudanças (curriculares em função das demandas do mercado) e se mobilizar para estar preparado para lecionar os componentes curriculares e os Itinerários Formativos referentes à área de conhecimento e não apenas à disciplina em que é habilitado, gerando bastante autocobrança para conseguir alcançar o que é demandado, e frustração, quando percebemos que não estamos conseguindo, de fato, corresponder a essas demandas. Daí a sensação de fadiga acompanhar a categoria como uma sombra.

Ainda no que tange aos desafios em sala de aula, vivenciei casos de relacionamento com turmas ou estudantes que tornaram mais difíceis a realização das aulas e demandaram bastante energia e tempo para construir entendimentos e acordos – o que não é incomum no cotidiano de escolas regulares da rede estadual de ensino; comprometimento emocional devido a situações envolvendo estudantes e professores, como ausência de alimentação em casa, violência doméstica, assédio, aliciamento por organizações criminosas, assédio sexual de professores contra estudantes em que fui procurado para acionar a direção escolar no sentido de que fossem tomadas as medidas cabíveis como o afastamento do professor assediador da escola. É difícil passar incólume a essas vivências.

Fora da sala de aula, mas dentro da sala de aula, devido a uma procura cada vez mais intensa dos estudantes, ocupou-me bastante o processo de orientação de equipes em olimpíadas escolares como a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)²³, a Olimpíada Nacional em História do Brasil-Aberta Para Todos (ONHB-A)²⁴ e a Olimpíada de Ciências Humanas do

²² Um dos cursos a que me refiro, o “Nosso Ensino Médio”, desenvolvido por uma parceria entre Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, opera exatamente nessa linha de raciocínio. Para maiores informações, acesse a página oficial do curso. Disponível em: < <https://nossoensinomedio.org.br/> >

²³ A ONHB é uma olimpíada voltada eminentemente para o público escolar, idealizada e organizada pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), configurando-se como um projeto de extensão da referida universidade. Este ano de 2024 está realizando sua XVI edição. Para maiores informações, consulte o site oficial da ONHB. Disponível em: < <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/> > Acesso em: 27 mar. 2024.

²⁴ A ONHB-A é uma versão diferenciada da ONHB que não restringe a participação a estudantes e professores orientadores, contemplando qualquer pessoa que queira participar, bastando realizar o devido processo de inscrição. Este ano está prevista a realização da IV edição da ONHB-A.

Estado do Ceará (OCHE)²⁵. Esta adesão às olimpíadas se justifica devido ao fato de que mesmo trabalhando em um horário além da carga horária pela qual sou remunerado, o retorno em termos de aprendizagem (histórica), a ampliação de repertório sociocultural e a melhoria nos relacionamentos interpessoais, por parte do(a)s estudantes, é considerável e contribui para fortalecer o sentimento de pertença a uma *comunidade de aprendizagem* (hooks, 2018) entre todos os atores envolvidos.

Em outros instantes sorvia-me também a rotina de atribuições relativas à função de professor coordenador da área de ciências humanas e sociais aplicadas da escola²⁶, que compreendem um acompanhamento semanal dos processos de formação continuada dos professores da referida área na escola, além do acompanhamento da elaboração, execução e avaliação de planejamentos, atividades e avaliações dos mesmos, etc.

Por fim, a encantadora experiência enquanto preceptor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²⁷, que me proporcionou momentos maravilhosos de trocas e de aprendizados, também comprometeu parte do tão disputado tempo que dispunha para o desenvolvimento das atividades relacionadas a esta pesquisa. Aqui, além da oportunidade de poder contribuir com a formação de novo(a)s professore(a)s, pesou para minha opção de concorrer e atuar no programa o acesso a uma bolsa que colabora com a complementação da renda de minha família.

Riscar este papel com minhas vivências encarnadas do ofício de professor da educação básica, em uma escola pública regular da rede estadual de ensino, tem como finalidade trazer para cá um dilema que me atravessou durante todo o percurso de construção desse texto: priorizar o desenvolvimento da pesquisa, comprometendo minha atuação profissional, haja vista que ocuparia parte maior do tempo que dedico às atividades relacionadas à escola; ou

²⁵ A OCHE é uma olimpíada voltada eminentemente para o público escolar, idealizada e organizada por professores de diversos cursos e campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que hoje compõem a Comissão organizadora Permanente da OCHE. Tendo como inspiração a ONHB para sua formulação, mas priorizando problemáticas e conteúdos que dizem respeito ao Ceará, a olimpíada este ano lançará sua VI edição. Para maiores informações, consulte o site oficial da OCHE. Disponível em: < <https://oche.ifce.edu.br/> > Acesso em: 27 mar. 2024.

²⁶ “A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola”. Disponível em: < https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Gerais_para_escolha_dos_PCAs_Oficial.pdf > Acesso em 23 mar. 2024.

²⁷ Preceptor, no caso do PIBID, é o professor que é responsável na escola por receber, acompanhar e desenvolver atividades junto a bolsistas, que são estudantes da graduação e estão experimentando processo de preparação para o desenvolvimento da função de docência na educação básica. Para maiores informações, acesse o site oficial do MEC, na página referente ao programa. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pibid> > Acesso em: 08 jul. 2022.

garantir uma quantidade razoável de tempo para dedicação às atividades relacionadas à escola, já que o programa de mestrado é voltado para o Ensino de História, e dedicar à pesquisa o tempo sobressalente que fosse encontrado. Buscar o equilíbrio entre essas duas vias foi o caminho que tentei perseguir – com desgaste considerável de saúde - e a síntese desse processo, de certa forma, é o que apresento, com orgulho, neste derradeiro capítulo do trabalho.

4.1 Prévias do meu projeto de pesquisa em Ensino de História ou caminhando no “areal” das modinhas seresteiras.

O projeto da *sequência de ensino* que aqui analiso começou a ser formulado, possivelmente, quando abandonei o curso de graduação em música na Universidade Federal do Ceará (UFC) e assumi uma vaga de professor, inicialmente como temporário e depois enquanto efetivo, de História da educação básica em Caucaia, município localizado na região metropolitana de Fortaleza, no Ceará, no início do ano de 2017.

Questão candente para mim, naquele momento, passou a ser levar a paixão musical para as aulas de História, de uma forma que fosse “adequada”. Afinal, mesmo tendo concluído a graduação em licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e de já ter lecionado por um ano no Liceu do Conjunto Ceará²⁸, ainda não tinha experiência da utilização de música em sala de aula, tampouco gozava de condições para afirmar que se tivesse feito algum uso, teria sido adequado.

Aprender, portanto, a incorporar a música, sobretudo a canção popular brasileira, em minhas aulas era uma meta, uma forma de repactuar comigo mesmo esse desejo de ter a música em meu horizonte profissional, apesar de estar atuando como professor de História. A despeito disso, os primeiros anos de experiência contínua na profissão foram bastante difíceis e esse desejo visceral de música, de arte, de sensibilidade no cotidiano do ensino foi sendo rapidamente substituído por um senso de urgência em sanar déficits em minha formação profissional, pois logo que comecei a experiência em Caucaia me senti extremamente despreparado para a docência, para o Ensino de História – e para outros componentes curriculares em que era lotado, como Ensino Religioso e Artes. O cansaço extremo daquela rotina – em que só de transporte de ida e volta ao trabalho somavam mais de quatro horas diárias e, em alguns dias, envolvia o deslocamento de uma escola para outra, pois minha carga horária era dividida em três unidades de ensino – parecia moer qualquer esperança de desenvolver uma aula que abarcasse os sentidos e os sentimentos, como deveria ocorrer em uma aula pautada

²⁸ Essa escola de ensino médio também pertence à rede estadual de ensino do Ceará.

sobre o fértil terreno musical. Ademais, o(a)s estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em sua grande maioria, dificilmente se engajariam em atividades calcadas na análise de canções populares. Frise-se, esse era o entendimento que eu tinha no período.

Assim, ao longo dos meus primeiros anos de atuação profissional contínua como professor de História praticamente abandonei o projeto de utilização da canção popular brasileira nas aulas. No último ano em que atuei como professor da rede municipal de Caucaia, em 2020, comecei a tentar vencer as inseguranças, os medos de o(a)s estudantes terem uma reação muito negativa às canções que eu os colocaria para ouvir, ou de não saber exatamente o objetivo de suas utilizações, e passei a levar algumas canções relacionadas aos conteúdos que estava trabalhando no mês. Não obstante, a experiência ficava bastante concentrada em torno da análise das letras, não contemplando as especificidades da linguagem musical e tampouco levavam em conta a vivência musical (SOARES, 2018) do(a)s aluno(a)s. Além disso, hoje percebo que as estratégias que adotava para avaliar o processo de aprendizagem não se conectavam assertivamente com os objetivos pelos quais havia preparado as aulas.

Com a permanência do ensino remoto em 2021 – ano em que tomei posse como professor da educação básica na rede estadual de ensino e passei a lecionar também para turmas de ensino médio -, por ocasião das medidas de segurança adotadas pelo Governo do Estado do Ceará, devido à pandemia do Covid-19, comecei a utilizar músicas não apenas enquanto recursos didáticos em um sentido tradicional: nas primeiras aulas, costumava inicia-las, enquanto o(a)s estudantes entravam nas salas de reunião online, com alguma canção que favorecia o desenvolvimento de um diálogo com os estudantes sobre assuntos diversos, como saúde mental, a vontade de encontrar pessoas, o tipo de alimentação que estávamos tendo, e, muitas vezes sem qualquer nexos explícito com a proposta da aula. Era uma espécie de “recepção”, e o retorno entre os estudantes era bem positivo. Naquele contexto de isolamento social, que afetava de forma muito mais intensa os segmentos mais empobrecidos da sociedade, entre outras coisas, utilizar a música como estratégia para criar e reforçar vínculos e despertar um clima de cuidado coletivo e um ambiente fraterno de diálogo me pareceu bastante acertado.

Essas experiências de ensino foram conferindo mais interesse em retomar meu plano de conseguir utilizar a canção popular brasileira em uma aula de História da forma “adequada”. Assim, ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tratei de buscar leituras e sondar gêneros musicais e compositore(a)s a partir dos quais eu poderia desenvolver uma proposta para investigação,

enquanto objeto de estudo e intervenção no Ensino de História. Pontue-se que a colaboração do meu orientador foi muito importante e estimulante.

Nesse ínterim, tive acesso ao livro “Cantares bohêmios”, publicado em 1906, em que constam poesias e modinhas de Raimundo Ramos, como já abordado em outros momentos. Embora tivesse lido ou ouvido algo a respeito de Raimundo Ramos antes do contato com a publicação, não tive contato anterior com sua produção poética ou musical. Iniciei, portanto, o trabalho de pesquisa.

Em um primeiro momento, realizei um levantamento bibliográfico buscando identificar obras de referência em sites de busca na internet e de forma presencial na Biblioteca do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará. Assim, tive acesso e me debrucei sobre obras como: “Pequena História da Música”, de Mário de Andrade; “História da Música Brasileira”, de Renato Almeida, “A modinha cearense”, de Edigar de Alencar; “Fortaleza Descalça”, de Otacílio de Azevedo; “Fortaleza e a crônica Histórica”, de Raimundo Girão; “A província e o naturalismo” e “História social da música popular brasileira”, ambos de José Ramos Tinhorão.

No que tange à produção acadêmica mais recente, acessei bancos de dissertações e teses das principais universidades do país a partir de palavras-chave como “Raimundo Ramos”, “modinha”, “modinhas seresteiras”, “modinheiros cearenses”, “canção popular urbana”, “música popular brasileira”, “canção popular e Ensino de História”, etc. Dessa forma, fui desenvolvendo filtros a partir das leituras, destacando algumas obras que findaram por exercer grande influência nessa pesquisa, seja pela identificação (ou pela discrepância) na abordagem, no método de investigação, ou pelo simples fato de focar um objeto de estudo que se aproximava do que aos poucos fui delineando. Entre esses estudos, destaco: “Entre o piano e o violão - a modinha e a cultura popular em Fortaleza 1888 a 1920”, de Ana Luiza Rios Martins; “A modinha e o lundu: dois clássicos nos trópicos”, de Edilson Vicente Lima; “Ramos Cotoco e seus “Cantares Bohêmios’: trajetórias (re)compostas em verso e voz (1888-1916)”, de Francisco Weber dos Anjos; e, por fim, “Historiografia, música e decolonialidade: possibilidades no Ensino de História no Ceará”, de Emílio Albuquerque Fernandes.

À medida que o levantamento bibliográfico e as leituras foram ganhando corpo, aliado às definições do arcabouço conceitual-analítico, iniciei a etapa de construção das fontes, em que ocupou espaço central nesta pesquisa as visitas ao espaço mantido e organizado pelo

jornalista e historiador Miguel Ângelo de Azevedo, conhecido como “Nirez”²⁹. No arquivo do Nirez foi onde obtive acesso aos áudios das versões gravadas por Mário Pinheiro, em discos de 78 rpm, das modinhas compostas por Raimundo Ramos. Além disso, produzi fotos das capas e dos discos, e tive contato com algumas fotografias – que acabei incorporando enquanto recursos didáticos nas oficinas - relativas ao nascimento da indústria fonográfica no país, bem como de eventos ocorridos entre o fim do século XIX e o início do século XX na capital cearense.

Após acessar esse vasto material, iniciei o processo de identificação, análise, seleção e classificação do que poderia ser utilizado. Esta etapa foi desenvolvida de forma concomitante à leitura de estudiosa(o)s do Ensino de História, como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Peter Lee, e também à produção do primeiro capítulo, que fora apresentado durante a qualificação.

Na sequência do desenvolvimento desta pesquisa, iniciei a escrita do segundo capítulo ao passo que comecei os esboços do planejamento do que seriam as oficinas que compõem a *sequência de ensino* que adiante discutirei.

4.2 Planejando e experimentando a *sequência de ensino*.

O termo *sequência de ensino*, que utilizo aqui para me referir ao conjunto de aulas que planejei, é definido da seguinte forma por Aguiar Jr. (2005, pág. 24): “um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si”. No olhar do autor, esse conjunto de atividades deve seguir um roteiro, contemplando funcionalidades diferentes do tipo de atividade proposta em cada momento. Esse roteiro compreende as seguintes etapas: I) problematização inicial: voltada para identificação dos saberes prévios do(a)s estudantes e para sensibilização intelectual e emocional sobre o tema a ser trabalhado; II) desenvolvimento da narrativa de ensino: destinada à apresentação de conceitos e métodos da ciência de referência, com os devidos processos de reconstrução em âmbito de saberes escolares, selecionados pelo(a) professor(a) para abordar a temática; III) aplicação de novos conhecimentos: aqui deve haver a criação de obstáculos cognitivos, para que os educandos manejem conceitos e noções apropriados durante o “desenvolvimento da narrativa de ensino” a fim de solucionar as situações-problema propostas; e IV) reflexão sobre

²⁹ O historiador e jornalista “Nirez” é um dos maiores pesquisadores do país no que tange à música popular brasileira e mantém em sua casa – que ele abre à visita de pesquisadores e interessados em geral – robusto acervo de imagens, fonogramas, entre outros, relacionados à música popular e à cidade de Fortaleza. Para maiores informações, consulte a página da Wikipédia. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nirez> > Acesso em: 02 mai. 2024.

o que foi apreendido: em que deve ocorrer a sistematização e a síntese dos conteúdos estudados na sequência de ensino, visando promover uma tomada de consciência e formalizar os conhecimentos construídos. (AGUIAR JR., 2005)

Incorporando essa noção *sequência de ensino* não de forma rígida, mas como referência para encadear as aulas e as atividades nelas inseridas, organizei o processo de planejamento das aulas em diapasão com a proposta de *aula-oficina* erigida por Isabel Barca (2005). A autora em tela defende o modelo de aula-oficina em um contraponto às “aula-conferência”, associada ao paradigma tradicional de ensino, em que o professor é tido como detentor do conhecimento verdadeiro, e “aula-colóquio”, com inspiração behaviorista, em que o professor cumpre a função de planejar a utilização de recursos e estratégias criativas para apresentar à(ao)s estudantes, não se limitando apenas à preparação dos conteúdos.

Apesar de haver no modelo de “aula-colóquio” uma suposta preocupação com que o(a)s estudantes assumam o lugar de construtores do seu conhecimento, para Isabel Barca essa preocupação se constitui apenas como retórica, tendo em vista que

a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas (BARCA, 2005, p. 78)

Investindo nessa linha de pensamento, Barca aponta como requisito para o desenvolvimento de uma aula em que os saberes prévios do(a)s aluno(a)s sejam efetivamente considerados e, a partir daí, as “tarefas cognitivas” sejam articuladas para proporcionar de fato uma mudança no universo conceitual dele(a)s, que o(a) professor(a) deve

[...] assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2005, p. 79)

Nesse sentido, a autora considera que na aula-oficina o(a) aluno(a) torna-se agente do processo de construção do seu conhecimento. Não obstante, para planejar uma aula (ou sequência de aulas) em sintonia com esse modelo, faz-se necessário que o plano antecipe as seguintes “vertentes”: I) definir as instrumentalizações que devem ser focalizadas para o desenvolvimento; II) apresentar uma visão geral sobre a temática da aula; III) indicar quais os principais conceitos que serão operacionalizados e a partir de quais questões problematizadoras; IV) explicitar quais as experiências de aprendizagem que serão aplicadas, considerando a gestão do tempo, e organizando-as em termos de introdução, desenvolvimento e síntese da aula; V)

indicar as estratégias de avaliação qualitativa, que devem ocorrer em diversos momentos da(s) aula(s), considerando sua dimensão contínua e processual (BARCA, 2005).

Dessa forma, apresento abaixo as informações centrais do primeiro plano da *sequência de ensino* que desenvolvi, bem como alguns detalhes da experiência de aplicação.

No que concerne às instrumentalizações a focalizar, tomei como referência a seguinte habilidade da BNCC:

(EM13CHSA104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (BRASIL, 2018, p. 572)

Não obstante, devido a reservas com a utilização dos espinhosos conceitos de *identidade* e *diversidade* e, especialmente, devido ao fato de que os adotar como parte das instrumentalizações a desenvolver implicaria na necessidade de realizar atividades específicas que requisitariam tempo considerável da aplicação da oficina, optei por ajustar a proposta retirando esses conceitos. O texto no plano de aula, portanto, ficou da seguinte forma: analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial relacionados à produção poética e musical de fins do século XIX e início do século XX de modo a identificar e compreender de forma contextualizada conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a sociedade fortalezense.

A utilização do termo “compreender de forma contextualizada” é uma referência às instrumentalizações fundamentais apontadas por Isabel Barca em relação à História, demandadas tanto a jovens em distintos níveis de escolaridade, como a cidadãos comuns, a professore(a)s de História ou à(ao)s historiadore(a)s. A instrumentalização “compreensão contextualizada” abrange especificamente:

- entender – ou procurar entender – situações humanas em diferentes tempos, em diferentes espaços; - relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; - levantar questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a progressão do conhecimento. (BARCA, 2005, p. 80)

No que se refere à “visão geral do tema das aulas”, sintetizei da seguinte maneira: gênero, raça, antidisciplina e remodelamento urbano em Fortaleza entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Já na seara dos conceitos a serem operacionalizados na aula, dividi-os em “conceitos substantivos” e “conceitos de segunda ordem” (LEE, 2001). No caso dos primeiros, que

reportam aos conteúdos históricos propriamente ditos: gênero, raça, remodelamento urbano, modernidade, antidisciplina, Pós-abolição, canção popular urbana. Em se tratando dos últimos, implicados com a natureza da História, com sua epistemologia, selecionei: fontes históricas; narrativa e empatia histórica.

As questões orientadoras, que devem balizar a condução das experiências de aprendizagem, organizei-as em uma situação-problema geral e em questões específicas dela derivadas.

Situação-problema: como práticas antidisciplinares desenvolvidas em Fortaleza no período Pós-abolição interagiram com os projetos de modernidade que embasaram o discurso dominante na construção da Primeira República no Brasil?

Questões específicas vinculadas à situação-problema: 1) que fatores permitem explicar o processo de remodelação urbana em Fortaleza a partir da segunda metade do século XIX e como os distintos segmentos da sociedade interagiram com ela? 2) Como os diferentes grupos sociais fortalezenses interagiram (e interagem) com as iniciativas produzidas com o objetivo de exercer um controle social sobre a população? 3) Considerando as dimensões de gênero, raça e classe, como as práticas antidisciplinares materializadas na produção poético-musical e no estilo de vida de Raimundo Ramos interagiram com os projetos de modernidade – e com os sujeitos engajados na concretização deles - que formularam um discurso dominante no processo de construção da Primeira República no Brasil?

Essas questões, portanto, funcionam como os fios no tear para que seja tecida uma rede de experiências de aprendizagem: determinam a organização, a sequência das ações no decorrer das aulas. E, além disso, são responsáveis também por conferir unidade à proposta de aprendizagem, um encadeamento que permita a progressão gradual do conhecimento do(a)s estudantes.

Nesse sentido, divido as etapas da aula em introdução, contextualização, problematização e sistematização. Essa forma de dividir as experiências de aprendizagem é apresentada, por exemplo, nos planos de aula desenvolvidos pela Associação Nova Escola³⁰.

³⁰ Associação sem fins lucrativos desenvolvida em 2015, afirma ter como objetivo fortalecer a atuação do(a)s professores da rede pública da educação básica no país. Possui um site em que é compartilhada uma quantidade considerável de subsídios para o trabalho do(a)s professore(a)s, como planos de aula, entrevistas, cursos, fóruns, etc. Tendo como mantenedora a já mencionada Fundação Lemman, parte significativa dos subsídios educacionais disponibilizados incorporam as características do projeto neoliberal para a educação. Não obstante, o modelo de organização dos planos de aula, bem como alguns desses planos, agregaram significativamente à minha prática de ensino.

Embora muitos dos planos de aula disponibilizados no site da associação deixem a desejar no que tange às estratégias de ligação de uma experiência de aprendizagem à seguinte, a lógica de divisão em introdução, contextualização, problematização e sistematização tem sido agregadora em minha experiência de trabalho.

A sistematização das experiências de aprendizagem da sequência de ensino constará no plano anexado ao fim desse trabalho enquanto produto didático. Apresento abaixo um resumo do plano e da experiência de aplicação com alguns comentários. Adianto, por ora, que na execução da proposta, que a introdução, com a problematização inicial, e parte do processo de contextualização, com o desenvolvimento da narrativa de ensino, compreenderam o tempo de duas horas-aula; a apresentação de novos obstáculos cognitivos, abrangendo parte do processo de contextualização e de problematização, mais duas horas-aula; e a sistematização abarcou o tempo de mais duas horas-aula, totalizando seis horas-aula distribuídas em três encontros.

Na introdução, momento destinado a apresentar o objetivo de aprendizagem e a situação-problema a ser enfrentada, bem como de sensibilizar o(a)s aluno(a)s para a importância do seu envolvimento com o processo, aproveitei o ensejo da proximidade da data em que apliquei a oficina com a data em que é comemorado o aniversário da cidade de Fortaleza³¹, fiz questionamentos a respeito da experiência afetiva do(a)s estudantes com a cidade buscando identificar os espaços que mais frequentavam e os que tinham mais identificação para eles, além de indaga-los se havia canções que conheciam e que se referiam a espaços da cidade, ao que muitos afirmaram que não, tendo apenas a aluna “A” mencionado a canção *Mucuripe*³², na voz de Belchior.

Na sequência, orientei a divisão da sala em equipes de dois a quatro aluno(a)s e entreguei um caderno de atividades para cada uma, pedindo que respondessem por escrito alguns questionamentos relacionados à cidade respeitando o tempo estabelecido. Ao fim desse tempo, pedi que um(a) representante de cada equipe lesse as respostas em voz alta para a turma. Nesse momento puderam ser observadas diferentes representações que as juventudes manifestam a respeito da cidade no presente e no passado – algumas dessas mais próximas a referenciais científicos, outras mais próximas ao senso comum.

³¹ Essa comemoração reporta-se à data em que o povoado do Forte foi elevado à condição de vila, em 13 de abril de 1726, eleito como marco fundamental para a consagração da posição de centro político da capitania, o que contribuiu anos mais tarde para sua elevação à condição de cidade e, depois, capital da província do Ceará.

³² **Mucuripe** (BELCHIOR, A. et FAGNER, R.). Intérprete: Raimundo Fagner, Polygram (Philips). Manera fru fru, manera: o último pau de arara. Faixa nº 5, 1973. LP.

Figura 1 – Atividade 1 da sequência de ensino: saberes prévios do(a)s estudantes da equipe “E”, “H”, “M”.

De acordo com os seus conhecimentos, utilizem palavras-chave ou frases curtas para responder as informações solicitadas no Quadro Comparativo abaixo:

Perguntas / Temporalidades	Atualmente	No período entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX.
Que ideias e sentimentos vocês associam à cidade de Fortaleza?	- Algo Novo - Insegurança - Alegria	- Em desenvolvimento - -
Que ideias e sentimentos vocês associam ao centro da cidade de Fortaleza?	- Comércio - -	- Em desenvolvimento - MÁQUINAS DE PRODUÇÃO INDUSTRIALIZADAS - -
Como eram/são representadas as mulheres fortalezenses (mídia, música, redes sociais)?	- Bonitos - Comunicativas - Cantoras	- Negligenciadas - -

Fonte: acervo pessoal.

Figura 2 - Atividade 1 da sequência de ensino: saberes prévios do(a)s estudantes da equipe “E”, “H”, “M”.

Quais as características mais marcantes da moda em Fortaleza?	- Estilo Naltangito - Esporões curtos - Vertido	- Roupa estilo europeia - Usura -
Quais costumes identificam o povo fortalezense/cearense?	- Permissão - COMPETITIVIDADE - Rapadura - Humor	- Mignon - Exatidão - Produção de Algodão - Trabalho de construção de ferrovias

Fonte: acervo pessoal.

Como se pode perceber nas imagens, a equipe formada por “E”, “H” e “M” dispunham de saberes prévios que estavam em uma zona de aproximação com o conhecimento científico no que tange às ideias relacionadas às décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, não obstante, alguns detalhes chamam atenção: o humor é associado ao presente, mas não ao passado da cidade; destacar no campo dos costumes a produção de algodão e o trabalho de construção de ferrovias pode ter sido um equívoco gerado por distração; por fim, destacaram mais ideias e sensações relacionadas ao passado do centro da cidade, o que permite inferir que não se trata de um espaço hoje consumido por esse(a)s jovens.

No processo de contextualização, desenvolvido em torno da primeira e da segunda questões orientadoras específicas, utilizei fotografias produzidas no período focado neste trabalho e fotografias produzidas a partir da década de 2010 dos mesmos locais ou de pontos aproximados estabelecendo uma exposição dialogada a respeito do processo de remodelação urbana da cidade, ao passo que estimulava o(a)s aluno(a)s a perceberem as fotografias enquanto fontes, interpretando as imagens a partir de questionamentos que o(a) historiador(a) deve fazer ao analisar os vestígios e considerando as características específicas da linguagem fotográfica.

Para não incorrer no risco de utilizar as fotografias apenas como ilustrações de um contexto, como um enfeite ou um tempero para a explicação apresentada na aula, considerei a proposta de “leitura da imagem” defendida por Lilian Schwarcz. Nas suas palavras:

Diz o crítico de arte Michael Baxandall (2006) que o público cria as suas obras, mas que o contrário também é fato: as obras fazem seu público. Se assim for, há uma relação muito mais ativa do que passiva entre imagens e contexto. Menos do que só registros imediatos de seu momento, elas ajudam a formar percepções coletivas, criar conceitos difundidos, selecionar registros de realidade. É certo que não há maneira (e muito menos razão) de evitar entender as imagens inseridas em seus contextos. Mas também não há como tomar diante delas um partido neutro, naturalizado. Imagens têm autoria, tempo e agência. (SCHWARCZ, 2014, p. 394)

Nesse sentido, a análise das imagens era tecida em conjunto com a turma a partir de perguntas estimuladoras, que envolviam a descrição da imagem, a relação entre os componentes presentes na imagem, as escolhas do(a) fotógrafo(a) sobre o que registrar e o que deixar de fora, quem e o que poderiam estar inseridos na imagem diretamente e quem e o que não poderiam; como os componentes presentes nela são representados e as relações entre esses elementos; etc. Também era tecido um comparativo das imagens construídas no passado e das produzidas em período mais recente, observando não apenas as transformações urbanas imediatamente visíveis, mas as transformações na própria linguagem fotográfica, nas formas de difusão das imagens em cada situação, nos distintos processos de recepção, e nas formulações de novas representações que os leitores passam a atribuir com o passar do tempo às imagens.

Na última fotografia escolhida para leitura coletiva no processo de contextualização a questão de gênero e das expectativas sociais em relação aos padrões comportamentais das mulheres foi colocada em relevo. Vejamos:

Figura 3 - Família caminhando na avenida Caio Prado, no Passeio Público, em Fortaleza (s/d).



Fonte: Arquivo Nirez.³³

A imagem, ao registrar um passeio de uma família oriunda das elites, datada possivelmente do início do século XX, foi inquirida a partir dos elementos que apontam para a tentativa de vincular tal família a símbolos que representavam o progresso, a civilidade, o higienismo. Esses fatores foram problematizados a partir de questionamentos como: que tipo de vestimentas que as pessoas presentes na imagem estavam utilizando; quais os motivos da escolha do local para realização do registro; se as pessoas estavam em movimento ou paradas; se a posição da família na imagem representava algo; o que pode ser observado em relação a padrões de comportamento feminino no período em que a fotografia foi realizada; etc.

A esses questionamentos, retornaram observações assertivas sobre as vestimentas e a disposição das pessoas presentes na imagem. Pouca(o)s estudantes, no entanto, deram atenção à presença da placa informando se tratar da avenida Caio Prado e, menos ainda, da presença da estátua da esfinge na imagem, dos gradis e do jardim bem delineado. Como espaço remodelado da cidade, as elites compreendiam o passeio público como um local destinado ao seu lazer, à exposição pública dos seus maneirismos, de suas vestimentas, acessórios e maquiagens inspiradas na moda francesa, dando preferência à avenida Caio Prado, situada no primeiro plano. Os distintos planos eram ocupados também pelos setores médios (em especial a avenida

³³ Acessamos esta fotografia em específico em um blog dedicado a registros fotográficos da cidade de Fortaleza. Não obstante, na postagem em que esta imagem é utilizada, não se faz referência ao arquivo de origem da imagem. Disponível em: < <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2012/11/os-anos-20-e-o-fim-da-belle-epoque.html> > Acesso: 17 mar. 2024.

Carapinima, no segundo plano) e empobrecidos (na avenida padre Mororó, no terceiro). Essa divisão social na ocupação dos espaços, apontada, entre outros, por Otacílio de Azevedo (1992)³⁴, é um tanto questionável. De acordo com o relato presente no romance “A normalista”³⁵, do escritor Adolfo Caminha, identificado com o naturalismo, não havia distinção de classes no passeio.

E continuava a chegar gente e a encher o Passeio por todas as avenidas do primeiro plano, cruzando-se em todos os sentidos, acotovelando-se, confundindo-se. Na Mororó, mais larga que as outras, havia uma promiscuidade franca de raparigas de todas as classes: criadinhos morenos e rechonchudos, com os seus vestidos brancos de ver a Deus, de avental, conduzindo crianças; filhas de famílias pobres em trajes domingueiros, muito alegres na sua encantadora obscuridade; mulheres de vida livre sacudindo os quadris descarnados, com ademanos característicos, perseguidas por uma tropa de sujeitos pulhas que se punham a lhes dizer gracinhas insulsas. Toda uma geração nascente, ávida de emoções, cansada de uma vida sedentária e monótona, ia espaiar-se no Passeio Público aos domingos e quintas-feiras, gratuitamente, sem ter que pagar dez tostões por uma entrada, como no teatro e no circo.

Ali não havia distinção de classes, nem camarotes, nem cadeiras de primeira ordem: todos tinham ingresso para saracotear nas avenidas ao ar puro das noites de luar. (CAMINHA, 1997, p. 57)

Intrigante é que na sequência do excerto acima, o romancista destaca que quem não dispusesse de “três vinténs” não poderia sentar, haja vista que as cadeiras nesses dias (quinta-feira e domingo) eram alugadas. Ora, isso aponta para a existência de antemão de pelo menos algum nível de distinção de classes e de formas de “praticar” o espaço (CERTEAU, 1998). Não obstante, compreendo que o autor ou utilizou de uma ideia hiperbólica para frisar que boa parte da sociedade fortalezense aportava no passeio público para usufruir dos momentos de lazer, e que ali havia um nível destacável de interação entre pessoas ligadas aos diversos segmentos sociais, ou de fato o autor ignorou completamente as marcas de classe das distintas formas de perceber e ocupar o referido espaço público. Fico com a primeira opção.

Já Raimundo Ramos, seguindo linha de percepção diferente dos anteriores, sugere, em poesia intitulada *Passeio público*³⁶, que havia certo trânsito entre as distintas classes nos espaços, uma vez que havia presença dos “milionários” e de “doutos senhores” na Carapinima, por exemplo, e também pelo fato de que ele mesmo circulava por todos os três planos – sugerindo uma vez mais sua atuação enquanto *mediador cultural* (VOLVELLE, 1991) -, associando a avenida Caio Prado ao “povo educado” e à beleza; a avenida Carapinima, que

³⁴ **Op. cit.**, O. Azevedo. 1992, pág. 50.

³⁵ **A normalista** (A. Caminha). Fortaleza: Diário do Nordeste, 1997, 202 p.

³⁶ **Passeio Público** (Raimundo Ramos). Op. cit, págs. 137-138.

inclusive afirma ser a predileta, vincula aos “bancos escuros”, ao “velho burguez”, e à prática de namoros escondidos por parte de membros das elites; e, por fim, a avenida Mororó é pintada como o local “das criadas”, da saia de chita, da liberdade, da risada e da “descompostura” que marcam os comportamentos dos setores populares, como besliscões e “bofetes”.

Em suma, é possível presumir que mesmo com a tentativa das elites em manter distanciamento espacial e cultural, tendo como premissa que o contato com os “incivilizados” poderia macular sua moral e seus costumes, não conseguiram ser completamente efetivos em seus objetivos, pois tanto os segmentos empobrecidos encontravam frestas nessa engrenagem da disciplinarização e imposição de ideais “civilizatórios” e ocupavam em alguma medida os espaços que os segmentos abastados desejavam reservados para si, quanto membros das próprias elites e principalmente dos setores médios, sobretudo os boêmios de todas as classes, cruzavam as fronteiras que se pretendiam rígidas na interação social. Seja no passeio público ou mesmo em eventos privados nos sobrados das camadas abastadas, práticas de antidisciplina como o “sereno” desconcertavam as utopias disciplinares defendidas pelos setores eclesiásticos e pelas elites “aburguesadas”.

Cumprido destacar que tanto a moda afrancesada como a presença de uma estátua de esfinge na imagem apontam para a estreita relação entre o ideal de “modernidade” incorporado pelas elites fortalezenses e brasileiras, de forma geral, e o imperialismo enquanto estratégia de dominação cultural. No que concerne às influências acatadas no processo de construção – que demorou aproximadamente década e meia - e ao papel social desempenhado pelo passeio público, Liberal de Castro tece as seguintes observações:

Urbanizado e embelezado com jardins, espelhos d’água, repuxos e estátuas mitológicas, cópias do acervo de museus europeus, o Passeio Público reproduzia padrões materiais e práticas sociais de ambientes “civilizados”. (CASTRO, 2009, p. 81)

Assim, a esfinge presente na fotografia compunha o estatuário vinculado à mitologia grega disposto nos três planos do passeio, com peças representando Prometeu, Hebe, Diana, Baco e Mercúrio, entre outros. Diante da referida esfinge, existe outra em posição contrária, a encara-la, e ambas situadas ao lado da escadaria que conduzia ao segundo plano, como a guardar a passagem de um plano ao outro, conforme descreve João Nogueira (1954). As estátuas das esfinges continuam presentes no passeio público, apesar de a escadaria não mais ser acessível, pois hoje o espaço é composto apenas pelo que era o primeiro plano, e de outras estátuas terem sido retiradas ou subtraídas.

Salutar é o fato de que as primeiras esfinges surgiram no Antigo Egito, como a de Gizé, construída por volta de 2.500 a.C, e somente após contatos diversos com os gregos, foram incorporadas à mitologia dos povos da Grécia antiga. No primeiro caso, as esfinges eram tidas como espécies de guardiãs das cidades em que se encontravam e eram representadas com corpos de leão e as faces humanas adornadas com um nemés (adorno utilizado pelos faraós) ou de falcão, enquanto no caso das releituras praticadas na mitologia grega as esfinges representavam má sorte e destruição, como no famoso caso da esfinge na cidade de Tebas, presente no mito de Édipo, e apresentavam frequentemente corpo de leão, asas e faces de mulheres.

Observando as esfinges presentes no passeio público, se assemelham às representações egípcias, embora encomendadas pelos governantes locais a partir de uma ideia de valorização da mitologia greco-romana clássica, que reportava ao ideal de “civilização” que as elites buscavam incorporar, como sentenciar Castro no excerto acima. Ainda que tenham sido construídas de tal forma por alguma imprecisão do(a) artista, a apropriação de saberes, tecnologias e ciências desenvolvidas por povos não-ocidentais por parte de povos da Europa de forma a assumir como “próprias”, apagando o processo de apropriação cultural, constitui-se artifício decisivo para a dominação imperialista, dialogando com a perspectiva do que Edward Said denominou de *orientalismo* (SAID, 2008).

Ademais, essas pontuações permitiram refletir sobre mudanças no que é percebido como sinônimo de “modernidade”, haja vista que os símbolos aqui escrutinados, em nosso tempo já não possuem os mesmos significados que os atribuídos no período em que foram produzidos, o que ajuda a compreender o fato de terem passado despercebidos pelo(a)s jovens.

Retomando as considerações do(a)s aluno(a)s, foram problematizados também o posicionamento da família na imagem, cujo o alinhamento faz coro à ideia de disciplina e ordem, complementada pela simetria dos postes enfileirados e pela assepsia do espaço, sinalizada, entre outras, pela disposição das árvores do jardim, que não invadem a avenida – sugerindo mesmo um domínio da cultura e da civilização (avenida, gradis, etc.) sobre a natureza (árvores). Esses elementos foram incorporados na imagem em sintonia com a noção do *higienismo sanitarista*, que buscava impor também padrões de conduta.

Por fim, a questão de gênero foi ressaltada a partir de questionamentos e, sobretudo, por uma inquietação de alunas com os tipos de vestimentas e a condição social das mulheres presentes na imagem, se pertenceriam ao núcleo familiar, se pertenceriam ao mesmo segmento social, ou se alguma delas seria criada, e se todas seriam da mesma cor – a aluna “A” inclusive

utilizou a palavra “governanta” para se referir à possibilidade de algumas delas ser funcionária ou empregada da família.

Nesse ínterim, utilizei como recurso um fragmento da obra “Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil (1890-1930)”, de Margareth Rago³⁷, para finalizar o processo de apropriação de conceitos e noções próprios da História com vistas a subsidiar o escrutinar do problema histórico que propus e analisar a modinha que será apresentada na sequência. No excerto em questão, a autora apresenta a ideia de que um “novo modelo normativo de mulher” estava se estabelecendo desde meados do século XIX, inicialmente para moldar os comportamentos de mulheres das famílias abastadas, mas paulatinamente alcançando as da classe trabalhadora.

Dessa forma, solicitei que as equipes lessem o texto entre si e respondessem de forma escrita as três questões presentes no caderno de atividades. Destaco que em uma das aplicações a turma manifestou estar sentindo dificuldades, então fizemos a leitura de forma coletiva e debatemos a noção de “novo modelo normativo de mulher” apresentada pela autora.

Encerrada a etapa de contextualização com a realização desta atividade, iniciei uma breve exposição sobre Raimundo Ramos, comentando sua trajetória de vida, destacando as produções no campo da pintura, da poesia e das modinhas. Não apresentei muitos detalhes, com vistas a não direcionar a experiência da escuta musical para algo pré-estabelecido. Segue abaixo a letra da canção de Ramos:

Não faz mal

Dizem que as moças namoram
Com todo e qualquer rapaz
Tanto na porta da rua
Como na porta de atrás

Não acredito! é mentira!
As moças não fazem tal;
Se alguma dá seus passeios,
Isto é cousa natural,
E se acaso tem amores,
Isto à moça não faz mal.

Dizem também que ellas pintam-se
E uzam quartos com babados,
Para ficarem bem feitas,
De corpos bem torneados.

³⁷ RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 62 e 63.

Não acredito! é mentira!
 As moças não fazem tal;
 Se ás vezes uzam rebique,
 Isto é coisa natural;
 Quartos, espartilho, meias
 E enchimentos? não faz mal.

Contam que algumas casadas
 Têm namoros escondidos;
 E outras que fazem promessas
 P'ra que morram seus maridos.

Não acredito! é mentira!
 As moças não fazem tal;
 Se alguma em casa se damna,
 Isto é coisa natural;
 Brigam, depois ficam bem:
 São casadas – não faz mal.

Falam que algumas viúvas
 Que cansaram de chorar,
 Vão correndo p'ra janela
 Olhar o bonde passar.

Não acredito! é mentira!
 Juro que não fazem tal;
 Se alguma chega ao postigo,
 Isto é coisa natural,
 Se acaso pensa em casório,
 E' viuva – não faz mal.

Contaram-me que as beatas
 Quando vão p'ras orações
 Com mil requebros de gatas
 Vão e levam beliscões.

Não acredito! é mentira!
 Juro que não fazem tal;
 Se alguma palestra à esquina,
 Isto é coisa natural;
 Mesmo que ellas façam tudo,
 Já são santas! – não faz mal.³⁸

Composta em 1901, a modinha destaca um tema recorrente nas produções poéticas e musicais de Raimundo Ramos: o comportamento feminino. Com a estrutura da letra alternando estrofes de seis e de quatro versos, a rítmica é cadenciada pela constância de sete sílabas poéticas em cada um dos versos. Um detalhe importante é que nas estrofes menores o modinheiro descreve alguma situação “ouvida” pelo relato de um terceiro, enquanto nas

³⁸ RAMOS, Raimundo. **Op. cit**, p. 123 e 124.

estrofes maiores ele supostamente nega a possibilidade de que as mulheres mencionadas fariam tal coisa e na sequência justifica tais atitudes, afirmando que não causariam algum mal. Dessa forma, as estrofes maiores funcionam como refrões, com uma parte fixa nos dois primeiros versos, e uma parte variável nos outros quatro que as compõem. A alternância entre estrofe para expor uma situação e refrão comentando-a cria uma espécie de jogo que convida o(a) leitor(a)/ouvinte a acompanhar os próximos passos para onde caminha a narrativa, colaborando inclusive para sua memorização.

A conotação brejeira, gaiata - “selo” com o qual são carimbadas as poesias e as letras das modinhas dispostas na parte “Bohêmios” do livro de Raimundo Ramos, onde está alocada *Não faz mal* – se faz explícita nos refrões, quando o autor nega a possibilidade e logo na sequência justifica (contradizendo a negação) as atitudes das mulheres que, “aos olhos da sociedade” daquele tempo, seriam condenáveis, pois feriam valores condizentes com a moral cristã, como o matrimônio, o luto ao marido falecido, a vaidade, e até atitudes lascivas de freiras, mas que para o eu lírico não deveriam ser condenadas como uma malfeitoria. É difícil precisar, inclusive, se a opinião do eu lírico, que remete ao autor, no caso das composições de Ramos, é que de fato tais práticas não deveriam ser condenadas, ou se ele continua sendo irônico no ato de abonar tais práticas e, assim, faz coro com as expectativas sociais vigentes no período relacionadas ao que deve ser o comportamento feminino.

Na medida em que o compositor utiliza esse artifício de desenvolver a narrativa enquanto chiste, brincadeira – ele está julgando tais condutas como inadequadas também, ao expô-las em tom debochado, ou está contrariando os costumes e o discurso moralizante, disciplinador, cristão, denunciando a hipocrisia reinante na sociedade machista e patriarcal e se contrapondo a ela? - dificulta uma abordagem conclusiva sobre seu posicionamento e também sobre como suas composições eram recepcionadas na sociedade, que tipos de apropriação e releituras eram desenvolvidas. Reforçariam o “novo modelo normativo de mulher” (RAGO, 1987, pág. 62) ou funcionariam para alimentar questionamentos e práticas antidisciplinares? Talvez nenhuma das duas alternativas, pelo menos de forma excludente.

Tendo em vista que em outras composições é muito explícita a forma como o próprio Raimundo Ramos deprecia a incorporação da moda francesa por parte das mulheres aburguesadas, como em *Mulata cearense*, analisada no primeiro capítulo, seria possível concluir que, reproduzindo esta ótica em *Não faz mal*, o autor esteja de fato sendo irônico ao relevar as condutas descritas na letra – haja vista que afirma não “fazer mal” usar rebiques, espartilhos, meias, etc. -, reforçando uma cobrança sobre as mulheres no sentido de se

submeterem às expectativas sociais de castidade e abnegação, entre outras. Há um fator, entretanto, que deve ser levado em conta: ao apontar a existência de tais práticas, em que, de acordo com a letra, as pessoas comentavam com ele, Raimundo Ramos visibiliza assuntos que possivelmente eram tratados de maneira reservada, discreta, enquanto tabus para os padrões morais que a igreja católica e seus seguidores mais fiéis, bem como os entusiastas “da ordem” e “do progresso” buscavam impor, em sintonia com a ordem burguesa em construção, e os transforma em motivo de riso público, como a contrapor o “peso” da disciplina e do temor do pecado e da disciplina com o deleite de encarar tais fatos – e a vida de maneira geral – de forma menos sisuda, menos rígida. Essa mudança de enquadramento que o pintor, poeta e compositor aplica à temática já pode ser lida como uma prática antidisciplinar, contando com o “álibi” do humor para ecoar publicamente questões que, de outra forma, não teriam tamanho alcance e repercussão.

Mais um aspecto relevante na letra é que o autor, enquanto arguto observador da cidade e de suas gentes, um “cronista sonoro”, como disse Fernando Weyne³⁹, ressalta práticas associadas às transformações que a cidade estava experimentando com a remodelação urbana e a ampliação do comércio e de serviços, como a existência das linhas de bonde (que as moças viúvas corriam para a janela para olhar e flertar com os passageiros) e a própria chegada dos utensílios da moda europeia, adquiridos sobremaneira pelas mulheres dos extratos mais privilegiados de nossa sociedade.

No que concerne aos elementos propriamente musicais, Raimundo Ramos a compôs como um “tango”, no compasso binário de “dois por quatro”, no tom original de “Fá”, o que pode ser lido de acordo com a partitura de autoria do próprio compositor, presente na parte final do seu “Cantares Bohêmios”.

Figura 4 – Partitura da modinha *Não faz mal* (1901)

³⁹ **Dicionário da literatura cearense.** GIRÃO, Raimundo et SOUSA, Maria da Conceição de (Orgs.). Fortaleza: IOCE, 1987.

Não faz mal

(música de R. Ramos)

Largo

27

Fonte: acervo pessoal.

É salutar perceber que, a época em que foi composta, o que chamamos de canção popular urbana estava em processo de gestação no país e, entre outros aspectos, os próprios gêneros e ritmos estavam sendo fundidos, reorganizados a partir de encontros e desencontros de influências diversas. No caso do que Raimundo Ramos denomina de tango, também conhecido como tango brasileiro, percebe-se pelas células rítmicas presentes na partitura que remete a algo mais próximo ao maxixe, que se configura como uma dança que incorpora ritmos afrodiáspóricos, como o lundu, caribenhos, como a habanera, e europeus, como a polca (FERNANDES, 2023, p. 43).

Ao que consta, as modinhas de Raimundo Ramos foram compostas sendo pensadas com acompanhamento preferencialmente de violão, tendo em vista a parceria estabelecida diuturnamente nas serestas com os exímios violonistas Abel Canuto e Bonfiglio (AZEVEDO,

2004, pág. 60), porém na interpretação⁴⁰ de Mário Pinheiro, gravada no estúdio Casas Edison-Odeon, entre os anos de 1907 e 1912, *Não faz mal* é acompanhada por piano e ganzá – assim como outras canções de Ramos que ganharam versões de Pinheiro -, o que impele à reflexão sobre a escolhas desses timbres. De acordo com Ana Luiza Martins:

O violão se tornou o instrumento favorito para o acompanhamento vocal das modinhas e para a música instrumental, acompanhando também a flauta e o cavaquinho nos conjuntos de chorinho. Por ser muito usado nas ruas e pelo povo, o violão passou a ter uma má fama, sendo considerado por muitos um instrumento de boêmios, presente entre seresteiros, chorões, tornando-se um símbolo de vagabundagem e carregando consigo este estigma por muitos anos. Contudo, o violão não estava apenas nas ruas, pois frequentou o Palácio do Catete nas mãos de Nair de Teffé, primeira-dama, esposa do presidente Hermes da Fonseca e foi o grande companheiro do arquivo musical de Villa Lobos, compositor responsável pelo surgimento do repertório de concerto dedicado ao instrumento. (MARTINS, 2012, p. 137)

A despeito dessa incorporação inicial do violão a espaços em que reinavam os instrumentos e o repertório vinculados tradicionalmente à música erudita, com destaque para o piano, a associação entre violão, boêmia e “vagabundagem” perdurou por longos anos, podendo ter sido fator decisivo na escolha para a gravação feita por Mário Pinheiro. Quanto à presença do ganzá⁴¹ no arranjo, mesmo em se tratando de um instrumento desenvolvido pelos povos originários, não possuía a representação negativa constituída em torno do violão. Em verdade, como a música era nesse momento um dos meios utilizados na tentativa de constituição da identidade nacional, o ganzá, naquele contexto em que ainda pairava a influência da vertente “indianista” do romantismo, deveria calhar como elemento a ser exaltado nessa construção.

Na etapa da oficina relacionada à problematização da modinha em análise, dividi as atividades levando em consideração a proposta de Miriam Hermeto, em que o recurso didático oriundo do universo musical deve ser inquirido a partir de cinco dimensões: 1) material, diz respeito ao tipo de suporte utilizado pela narrativa com a qual decidiu-se trabalhar, bem como a linguagem na qual foi (re)produzida; 2) descritiva, que refere-se à identificação do tema principal e dos secundários a ele correlatos, bem como dos elementos que permitem desenvolver uma leitura histórica da narrativa, como acontecimentos descritos, sujeitos da ação, o tempo em que se passa, onde ocorreu, mudanças e permanências na duração em que a narrativa ocorreu; 3) explicativa, refere-se à percepção de que existem conceitos e métodos na

⁴⁰ Para ouvir *Não faz mal* e outras modinhas de Raimundo Ramos interpretadas por Mário Pinheiro, em gravações feitas na Casas Edison-Odeon, entre 1907 e 1912, acesse o link: < https://drive.google.com/drive/folders/1vCGIEzO-i5hKJsvlddX7_cqkFxIBG_xY?usp=sharing >

⁴¹ Instrumento percussivo em formato de tubo cilíndrico, feito em metal ou plástico, e preenchido internamente por grãos, areia ou pequenas contas. (FERNANDES, 2023)

pesquisa que são relacionados ao tema/objeto e que delimitam a interpretação conferida ao assunto e também se relaciona à noção do lugar social de produção da narrativa; 4) dialógica, ligada à identificação das referências culturais e/ou de pesquisa com as quais o “texto” dialoga, e sobre as quais foi construído; e 5) sensível, associada à investigação dos sentimentos e dos afetos envolvidos na criação e na recepção da obra, reforçando o entendimento de que a História é produzida em meio a relações sociais encarnadas, com interesses e paixões de sujeitos reais (HERMETO, 2018).

Nesse sentido, conforme relatado no capítulo anterior desta pesquisa, propus inicialmente a leitura da letra em caráter coletivo. Pedi a algum(a) voluntário(a) que lesse em voz alta (estando a letra impressa no caderno de atividades de cada equipe e também projetada na lousa), e deixei que o(a) aluno(a) fizesse a leitura sem recomendações. Ao término, solicitei que respondessem por escrito alguns dos questionamentos presentes no caderno de atividades e pedi que tentassem ser objetivos, para que as outras atividades pudessem ser realizadas no limite do tempo. Os questionamentos propunham que identificassem a temática central abordada e os sujeitos históricos envolvidos, que se posicionassem a respeito do público preferencial para o qual o autor teria escrito, bem como as sensações que o compositor pretendia causar no público e as sensações que os alunos sentiram ao ler o poema e o posicionamento do autor sobre o assunto narrado.

Figura 5 – Respostas da equipe formada por “T”⁴², “G”, “A” às questões relacionadas à análise da letra de *Não faz mal*.

ATIVIDADE 4 - FICHA DE ANÁLISE - CANÇÃO "NÃO FAZ MAL"

1) Qual o assunto geral tratado no poema?

O COMPORTAMENTO E A APARÊNCIA DAS "MOÇAS".

2) Qual o posicionamento do compositor sobre a situação retratada?

DESCREVER OS COMPORTAMENTOS, MAS, SEM JULGAR.

3) Qual a sensação que o compositor pretendia causar no público quando criou essa composição?

HUMOR E SINCERIDADE.

4) A linguagem adotada pelo compositor no poema contribui ou dificulta para que ele cause as sensações que deseja no público-alvo?

CONTRIBUI PARA CAUSAR AS SENSACIONES.

5) Na opinião de vocês, qual o público preferencial que Raimundo Ramos desejava alcançar com essa composição?

OS HOMENS DAQUELA ÉPOCA.

6) Qual(is) a(s) sensação(ões) que vocês tiveram ao ler o poema?

HUMOR E VERDADE.

Fonte: acervo pessoal.

⁴² Utilizarei as iniciais dos nomes dos alunos com vistas a preservar sua identidade.

Conforme pode ser observado, a equipe seguiu as instruções para a produção de respostas concisas, o que foi acatado pela maioria. Após todas responderem, solicitei que uma pessoa de cada equipe apresentasse sucintamente para o conjunto da turma, e quando findaram as apresentações das equipes, dialogamos buscando convergências e destacamos pontos fortes e fracos das respostas desenvolvidas.

Prosseguindo, solicitei que as equipes lembrassem da leitura feita pelo aluno “G” e indaguei se aquela era a forma mais apropriada de ler a poesia. Houve uma sensação de estranhamento com o questionamento, mas logo solicitei que tentassem pensar em um ritmo para a leitura, e que, na sequência, tentassem imaginar como essa poesia poderia ser cantada (fiz uma breve exemplificação do que seria o parâmetro musical da melodia). As equipes conversaram um pouco, em meio a risos, demonstrações de nervosismo ou desconforto em apresentar para o conjunto da turma. Sustentei a ideia de que aquilo fazia parte das atividades da aula e, em pouco tempo, pedi para que as equipes apresentassem o que imaginaram que seria a versão cantada da letra. Finalmente, nem todas equipes apresentaram, mas as que apresentaram construíram versões inusitadas, causando surpresa tanto a mim quanto aos/às estudantes que não o fizeram. As versões cantadas lembravam canções de forró, sertanejo ou trap.

Na sequência, após recomendações para que atentassem aos aspectos musicais (ritmo, melodia, timbres, interpretação vocal, etc.), e que acompanhassem novamente a letra pelo caderno de atividades distribuído para as equipes, fizemos a primeira escuta da canção e pedi inicialmente que comentassem as impressões sobre a música: era rápida, moderada ou lenta? Seria possível definir o seu ritmo ou seu gênero musical? Qual(is) a(s) sensação(ões) que tiveram ao ouvir? Foi a mesma sensação experimentada pelo público que ouviu à época em que a canção foi composta e lançada? A performance musical modificou de alguma forma a percepção que tiveram a respeito da narrativa presente na letra? Entre outros questionamentos. As respostas foram bastante diversas. Curiosamente, uma das alunas mais atentas às pautas feministas – que supostamente estaria mais inclinada a engajar na proposta da atividade – afirmou que se tratava de “poluição sonora” a experiência da escuta – referindo-se à “baixa qualidade” de reprodução do áudio, o que visivelmente a irritou um pouco. Já a aluna “A” afirmou que “parece ópera”, possivelmente remetendo à interpretação vocal, tendo em vista que Mário Pinheiro dispara potentes vibratos com seu timbre de barítono.

Após a partilha de algumas impressões e breves comentários sobre os diferentes suportes utilizados para reproduzir a música desenvolvidos ao longo do tempo, convidei-os para

uma segunda escuta, dessa vez, mediante o acompanhamento do andamento (pulso) musical com batidas leves dos pés e que tentassem perceber semelhanças e diferenças na melodia cantada pelo intérprete e as versões feitas pelos alunos anteriormente. Após a segunda escuta, pedi que respondessem as outras seis questões na atividade de número 4 do caderno de atividades.

Figura 6 – Respostas das questões 7 e 8 pela equipe “T”, “G”, “A” da atividade 4 do caderno de atividades.

7) Ao escutar a música, qual(is) a(s) sensação(ões) que vocês tiveram?

HUMOR, SINCERIDADE E REVELAÇÃO.

8) A performance musical modificou de alguma forma a percepção de vocês a respeito do assunto de que trata a poesia? Expliquem.

NA POESIA PARECIA ALTO MAIS SÉRIO, PORÉM NA MÚSICA FOI MAIS SUAVE.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 7 – Respostas das questões 9 a 12 pela equipe “T”, “G”, “A” da atividade 4 do caderno de atividades.

9) Quais os timbres (instrumentos) utilizados nessa interpretação musical?

Matrazas, violão

10) Comentários gerais sobre a experiência de ouvir essa música (algo que o grupo percebeu, sentiu e deseja compartilhar).

eu senti que as mulheres usavam muito as composições sempre com "perfecções"

11) Quais as possíveis associações das personagens da canção “Não faz mal”, de Raimundo Ramos, com as expectativas sociais predominantes em torno do comportamento feminino, considerando o “novo modelo normativo de mulher”, descrito no texto da escritora Margareth Rago?

acho que "Se algumas das suas paixões, isto é coisa natural, e se elas quiserem tem amor isto a mulher não faz mal" e diz com o novo modelo normativo de mulher

12) Na opinião da equipe, as mulheres ainda são influenciadas ou pressionadas a seguir o “novo modelo normativo de mulher” descrito por Margareth Rago ou algum outro tipo de padrão de comportamento? Desenvolva a resposta utilizando exemplos.

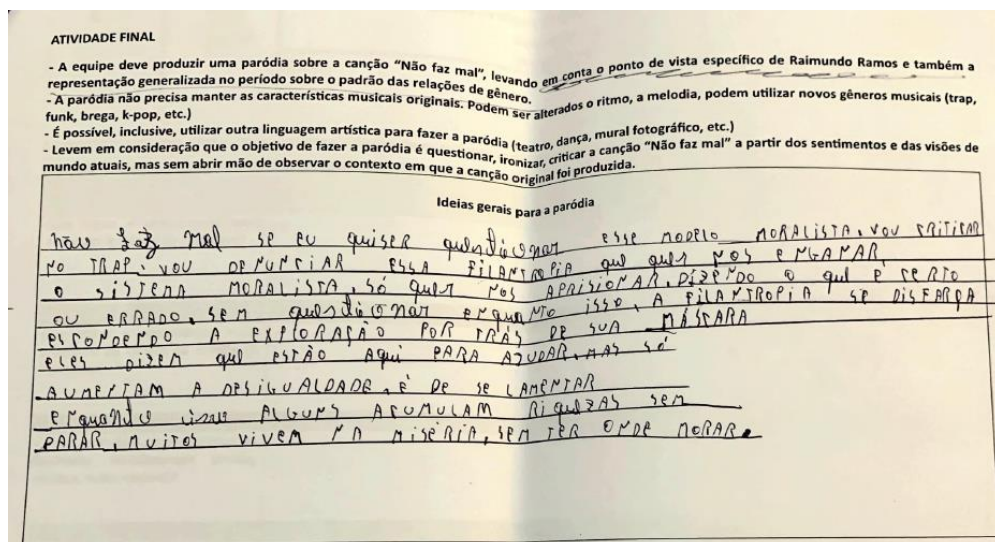
Sim; por as mulheres seguirem o padrão de antigamente de serem mais conservadoras, domésticas. Hoje em dia as mulheres fazem muita preenchimento com o que é citado na música, "quartos, espartilho, meias e enchimento".

Fonte: acervo pessoal.

Nas questões 9 a 12, a aluna “A” passou a escrever as respostas pela equipe, pois o aluno “T” ainda não estava com o pulso completamente recuperado de uma queda que levou jogando futebol. É possível afirmar que a maioria das respostas aí reproduzidas se aproximaram bastante de uma compreensão contextualizada da narrativa reproduzida na canção, a despeito do equívoco na questão 11, motivado, provavelmente, pela não compreensão do enunciado.

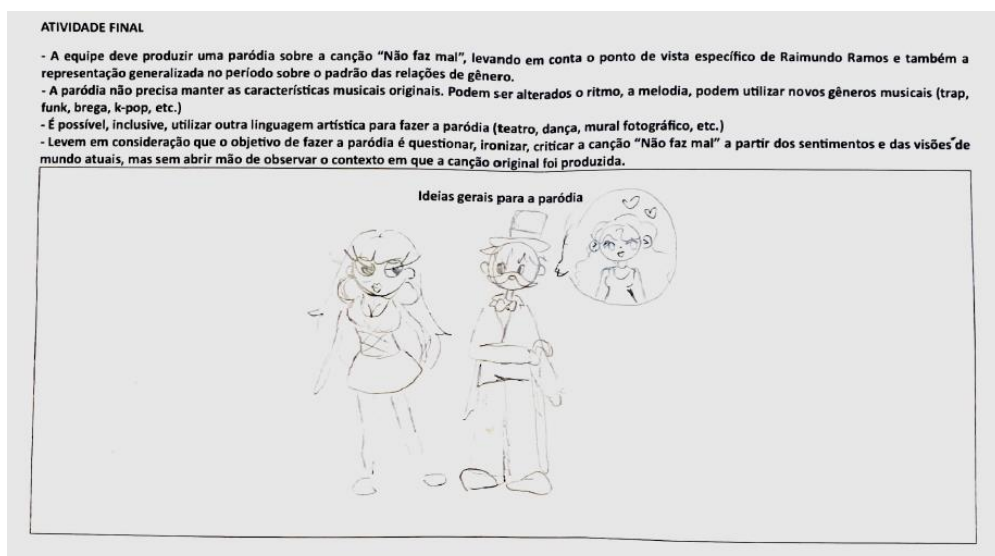
Como etapa final desta fase da sequência de ensino, com o intuito de buscar elementos a respeito do “retorno à vida prática” do(a)s aluno(a)s que esta parte da sequência de ensino teve, demandei que as equipes produzissem uma paródia da canção *Não faz mal*, tendo como ponto de partida a visão de Raimundo Ramos e o discurso dominante na sociedade a respeito das mulheres e das relações de gênero, mas que caberia a ele(a)s desenvolverem alguma crítica a essas visões de mundo, considerando o contexto que foram produzidas e as mudanças e permanências nos atuais discursos sobre o que é cabível ou não ao “comportamento feminino”. Reproduzo abaixo algumas das paródias criadas.

Figura 8 – Paródia da modinha *não faz mal* pela equipe “E”, “H” e “M”.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 9 - Paródia da modinha *não faz mal* pela equipe “L”, “A”, “E”, “V”.



Fonte: acervo pessoal.

As imagens das paródias são sugestivas de percepções distintas acerca do problema histórico levantado no início da sequência de ensino. No desenho da equipe “L”, “A”, “E”, “V”, verifica-se uma situação de flerte entre um homem semelhante ao Raimundo Ramos e uma mulher utilizando roupas curtas e que valorizam os detalhes do corpo dela – afinal, para ele, “não faz mal” que ela se vista assim -, sinalizando que práticas de antidisciplina cumpriram papel de enfrentamento ao *novo modelo normativo de mulher* e, por sua vez, aos projetos de modernidade a ele associados. Já na paródia que bebe na proposta do trap, da equipe “E”, “H”, “M”, há um foco na necessidade de embates mais frontais com “o discurso moralista”, com “a filantropia”, o que possivelmente denota que práticas antidisciplinares como as desenvolvidas ou estimuladas por Raimundo Ramos não cumprissem um papel decisivo de contraposição aos projetos de modernidade que estavam buscando se impor na construção da nova ordem burguesa e republicana, sobretudo considerando as especificidades relacionadas a gênero, raça e classe. Tratam-se de visões parciais do processo de aprendizagem do(a)s estudantes, afinal são necessários outros indícios, inclusive de como (e se) essas oficinas incidirão sobre a vida práticas dele(a)s.

Quanto à apresentação das paródias em sala e também ao retorno coletivo da avaliação da experiência da sequência de ensino, em que o(a)s próprio(a)s estudantes deveriam expor o que perceberam e sentiram no processo de aprendizagem – momentos que seriam necessários para que a etapa de sistematização fosse concluída em acordo com a proposta planejada -, infelizmente não ocorreram da forma como deveriam. As equipes comentaram exclusivamente comigo as ideias que as embalaram no processo de criação das paródias, ao que aproveitei para indagar e me responderam através da fala sobre o que teriam aprendido, se essas aprendizagens se consideraram interessante, se as aulas corresponderam às expectativas geradas, etc., pois a época em que a sequência de ensino estava sendo aplicada – final do mês de março e início do mês de abril - coincidiu com as paralisações da categoria de professores da rede estadual, visto que o governo havia interditado as negociações relativas às pendências da campanha salarial de 2023 e aos acertos da campanha salarial de 2024. Assim, tanto houve dias de paralisação completa, sem aulas (que ainda serão repostas em data a ser acertada entre a direção do sindicato APEOC e a SEDUC-CE), quanto nos dias em que ocorriam as aulas, elas tinham a duração

reduzida, haja vista a adoção da estratégia paredista comumente conhecida como “operação tartaruga”.⁴³

Além dessa falha no processo de aplicação da sequência de ensino, em minha proposta inicial deveria ocorrer também uma aula de campo organizada em um Percurso histórico-lírico-poético-musical, enfocada nos locais praticados por Raimundo Ramos e por outros modinheiros e bohêmios contemporâneos a ele nas imediações do centro da cidade, com destaque para o passeio público, a Praça do Ferreira, a Praça Gal. Tibúrcio, a Casa de Juvenal Galeno, percorrendo endereços em que funcionavam cafés, teatros, o estúdio de fotografia de Paula Barros, o memorial da Estação João Felipe – com a breve passagem pela Santa Casa da Misericórdia, o Teatro Carlos Câmara, a antiga cadeia pública - atual mercado da EMCETUR -, a Praça e o Theatro José de Alencar, retornando em direção à Praça do Ferreira para finalizar a aula de campo com uma imersão no Plebeu: gabinete de leitura.

4.3 Pequena avaliação da aplicação da sequência de ensino.

Observando todo o processo que envolveu a pesquisa, o planejamento, a construção dos materiais e finalmente a execução, compreendo que as aulas-oficina que compuseram a sequência de ensino aqui esboçada, apesar dos percalços, cumpriram um papel significativo no processo de desenvolvimento (não-linear) do pensamento histórico por parte do(a)s estudantes, estimulando as sensibilidades e a empatia histórica, contribuindo para a desnaturalização dos papéis sociais atribuídos aos gêneros e para o entendimento das dinâmicas racistas e de ampliação da desigualdade social sedimentadas a partir da década de 1870 e continuadas no Pós-Abolição, impactando diretamente a sociedade atual.

Nesse sentido, a proposição da paródia, como um desafio para que ele(a)s intervissem no sentido de enfrentar essa problemática e perceberem-se como sujeitos envolvidos nela, foi bastante acertada e teve adesão satisfatória.

⁴³ Consiste na redução do tempo das aulas visando disponibilizar tempo para o conjunto de professor(a)s desenvolverem atividades relacionadas ao movimento grevista, como sensibilizar a comunidade escolar e participar dos espaços de deliberação da categoria. Cumpre salientar que a direção sindical promoveu um verdadeiro ataque às/aos professor(a)s da rede estadual, manipulando as pautas das assembleias – impedindo a deflagração de uma greve – e, em articulação com o Governo do Estado do Ceará e a SEDUC-CE promoveram um verdadeiro absurdo na votação da última assembleia, conduzindo inúmeros filiados da APEOC que ou nunca atuaram como docentes ou, se atuaram, infelizmente esqueceram das dificuldades enfrentadas em nosso ofício, e, assim, evitaram uma derrota na votação pela adesão ou não à proposta apresentada pelo governo (que a direção sindical defendeu como “vitória” para a categoria). Esse processo mobilizou e excitou os ânimos da maioria da categoria, estando eu incluso, passando a haver uma discussão em torno da montagem de outra entidade representativa para o(a)s docentes da rede estadual, haja vista a praticamente impossibilidade de disputar a direção da APEOC-CE, vide as condições previstas no estatuto draconiano montado pelo grupo dirigente.

Algumas arestas, entretanto, percebi que deveriam ser ajustadas em relação ao que foi aplicado. O processo de contextualização – mesmo que ele tenha sido desenvolvido mediante problematizações de recursos imagéticos - ficou bastante alongado, tornando esta parte da sequência um pouco mais cansativa, sendo destinado apenas para ele aproximadamente duas horas-aula. Cabe uma avaliação prévia do(a) professor(a) que for tentar aplicar a sequência de ensino uma avaliação do perfil da turma para definir se e como enxugar esse momento, talvez retirando algumas das imagens analisadas.

Outro aspecto a revisar é o tempo de contato com a modinha, podendo a etapa de problematização ser estendida ao passo que a de contextualização seja reduzida, oportunizando a realização de mais exercícios investigativos em torno do recurso didático e também garantindo o desenvolvimento da paródia em sala de aula, bem como a partilha das paródias e o retorno da avaliação feita sobre as aprendizagens do(a)s aluno(a)s.

No que tange à aula de campo, advirto que a concebo como um fechamento geral da sequência de ensino, com a expectativa de tornar ainda mais significativas as aprendizagens, mediante a apropriação desses espaços por estes jovens das periferias, com suas questões, suas histórias de vida, seus corpos e suas perspectivas de futuro sendo confrontadas e retroalimentadas por reflexões sobre o passado de nossa cidade, sob a fagulha da antidisciplina, das movimentações de revolta produzidas no seu cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não há como ser jovem senão se revoltando” (BOUCHERON, 2018, p. 11). Analisando a situação dos jovens cavaleiros na sociedade medieval, em que o confronto com a autoridade paterna era um caminho praticamente inevitável para que conseguissem “o seu lugar”, Patrick Boucheron provoca a reflexão sobre como o período medieval é abordado frequentemente na História ensinada: o tempo dos reis, dos castelos, do poderio da Igreja Católica; a rígida estratificação social, o regime de trabalho servil nos feudos e a cobrança dos impostos, etc. Nessa abordagem tradicional parece não existir espaço para contestações às autoridades – nem contra o clero, nem contra os reis e tampouco contra os pais. Citando as novelas de cavalaria, o historiador afirma que há nelas uma perspectiva contrária: histórias de infidelidade, traição e rebelião contra a autoridade. Pode o Ensino de História se debruçar sobre esta face insubmissa da sociedade medieval? Deve.

Nessa perspectiva, acredito ser função do Ensino de História colocar em relevo as movimentações insurgentes, sejam greves e rebeliões ou as movimentações mais “silenciosas” na esfera do *consumo*, as *artes de fazer*, as *práticas antidisciplinares*, como as que abordamos ao longo desta pesquisa. Investindo na problematização de algumas dessas práticas em Fortaleza no contexto da transição do século XIX para o século XX, em meio às tentativas de *disciplinar e higienizar* a cidade e as pessoas, acredito ter contribuído, ao longo da sequência de ensino, para que a pergunta que nomeia o ensaio de Boucheron – como se revoltar? – fosse não apenas elaborada, mas que fagulhas de possibilidades tenham sido acesas no coração e na mente do(a)s jovens estudantes.

Concebendo as instrumentalizações fundamentais em História – interpretação de fontes, compreensão contextualizada, e comunicação (BARCA, 2005) -, demandadas tanto a jovens em distintos níveis de escolaridade, como a cidadãos comuns, a professore(a)s de História ou à(ao)s historiadore(a)s, enquanto expectativas de aprendizagem e referências para a progressão do conhecimento histórico, entendo que compete à/ao professor(a) de História emular o questionamento e a revolta contra as estruturas coloniais de opressão, como o machismo, o racismo, o patriarcado, e a estrutura de classes sob domínio da burguesia.

A despeito das áridas condições de trabalho, sucintamente apontadas ao longo deste texto, e de como repercutiram na aplicação da sequência de ensino – com interrupções, paralisações relacionadas à luta pelos direitos da categoria docente da rede estadual, impedimentos estruturais, redução de tempo -, avalio que a experiência permitiu concluir que a

canção popular – ainda que em expressões e gêneros distantes do universo do consumo sociocultural do(a)s jovens – pode e deve ser utilizada como fonte, recurso didático e produto artístico para o Ensino de História, levando-se em conta sua integralidade, suas dimensões poéticas, as sensibilidades que aflora, as características próprias da linguagem musical, sua dimensão mercantil e o universo de produção, circulação e recepção/consumo, além dos estranhamentos e da excitação que a acompanha. O ideal é que todas essas camadas devam ser consideradas nos processos avaliativos – seja a partir de estratégias formais ou informais - construídos ao longo da experiência de ensino e um ponto forte a ser explorado, sobretudo em momentos de sistematização, é a solicitação de que o(a)s aluno(a)s explorem suas sensibilidades, seu poder criativo, artístico, expressando-os nas narrativas históricas (re)construídas a partir da experiência de aprendizagem, a ser socializadas e refletidas coletivamente.

Por fim, como um dos aspectos vitais na proposta de bell hooks (2018) para construir a educação como prática de liberdade, o entusiasmo deve ser um objetivo a perpassar o cotidiano das aulas e isso só pode ocorrer com envolvimento de toda a turma, mediante a construção de uma comunidade de aprendizagem. Como a autora afirma:

Mas o entusiasmo não é o suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente aferrada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2018, p. 17-18)

Nesta senda, a utilização de canções nas aulas de História no ensino médio não garante qualquer soma por si só no aumento do engajamento do(a)s aluno(a)s, na *tomada de consciência* para o desenvolvimento de uma *comunidade aberta de aprendizado*, mas, incidindo nos sentidos e nos sentimentos, a música pode ser um potente estimulante na construção do entusiasmo – combustível essencial para a tecitura de tal comunidade -, a partir de exercícios e atividades que permitam que o(a)s jovens estudantes mobilizem outras esferas além da cognição racional. Assim, a experiência da fruição musical, aliada à proposição de problemas históricos

bem construídos a partir da identificação dos saberes prévios, podem possibilitar a abertura necessária para que o(a)s aluno(a)s “emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses” (CAINELLI et BARCA, 2018, pág. 3), o que coloca em movimento a construção da educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- AGUIAR JR., Orlando. O planejamento de ensino. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, Módulo II. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.
- ALENCAR, Edigar de. **A modinha cearense**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1967.
- ANJOS, Francisco Weber dos. **Ramos Cotôco e seus “Cantares Bohêmios”**: Trajetórias (re)compostas em verso e voz (1888-1916). 136p. Dissertação (Mestrado). Mestrado Acadêmico em História, MAHIS. Universidade Estadual do Ceará, UECE: Fortaleza, 2008.
- AZEVEDO, Otacílio de. **Fortaleza descalça**. 2ª ed. Fortaleza, UFC / Casa de José de Alencar, 1992.
- AZEVEDO, Rubens de. Raimundo Ramos Filho (Ramos Cotoco). *In: Revista do Instituto do Ceará*. Fortaleza: IOCE, 2004. Págs. 55-66.
- BARBOSA, Francisco Carlos Jacinto. **A Força Do Habito**: Condutas Transgressoras Na Fortaleza Remodelada (1900-1930). 1997.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto a avaliação. In.: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento Histórico e Consciência Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- BARCA, Isabel et CAINELLI, Marlene. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 44, e164920, 2018.
- BARROS, José D’Assunção. História e Música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **História & Perspectivas**, Uberlândia (58); 25-39, jan./jun. 2018.
- BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?**. Tradução de Cecília Ciscato. Editora 34: São Paulo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 169-180.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Ministério da Educação. – Brasília:

MEC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017.

CAMINHA, Adolfo. **A normalista**. Fortaleza, IOCE, 1997.

CAMPOS, Eduardo. **Capítulos de história da Fortaleza do século XIX: o social e o urbano**. Fortaleza: Edições UFC, 1985.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHO, G. Prefácio à 2ª edição. *In*: RAMOS, R. Cantares Bohêmios. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006, 216 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.

CASTRO, José Liberal de. Passeio Público: espaços, estatuária e lazer. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará**. Págs. 41-114. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica**. *História* (São Paulo) v.30, n.2, p. 401-419, ago/dez 2011 ISSN 1980-4369.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, RJ: 1968.

FARIAS FILHO, J. A., & ALVIM, A. T. B. (2022). Higienismo e forma urbana: uma biopolítica do território em evolução. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 14, e20220050. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.e20220050>.

FERNANDES, Emílio Albuquerque. **Historiografia, música e decolonialidade: possibilidades no ensino de história no Ceará**. 158p. Dissertação (Mestrado). PROFHISTÓRIA. Universidade Federal do Ceará, UFC. Fortaleza, 2023.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e**

Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

HERMETO, Miriam. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (versão para kindle).

HOBBSAWN, Eric J. **Era dos impérios: 1875-1914**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital**. 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In*: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEMENHE, Maria Auxiliadora. **As Razões de Uma Cidade**. Fortaleza, Stylus Comunicações, 1991.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LIMA, E. V. **A modinha e o lundu: uma possível proposta pedagógica**. Revista Brasileira de Música – PPPG em música – UFRJ. Rio de Janeiro, v. 32, n.1, p. 81-109, Jan./Jun. 2019.

MARTINS, Ana Luiza Rios. **Entre o piano e o violão: a modinha e a cultura popular em fortaleza (1888-1920)**. 244 p. Dissertação (Mestrado). Mestrado Acadêmico em História, MAHIS. Universidade Estadual do Ceará, UECE: Fortaleza, 2012.

MEDEIROS, Hermano Carvalho. **Relações entre música popular urbana, história e historiografia brasileira**. CONTRAPONTO: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, v. 2, n. 1, agosto de 2013.

MORAES, Jonas Rodrigues de. **Batuques, lundu, modinha e a emersão do baião no nordeste brasileiro**. CONTRAPONTO: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, v. 2, n. 1, p. 31-51, ago. 2013.

MORAES, José Gerardo Vinci de. **História e música**: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **A síncope das ideias**: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

NEVES, Frederico de Castro. **A multidão e a História**: Saques e outras ações de massas no Ceará. Rio de Janeiro: Relume Dumara; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto, 2000.

NOGUEIRA, João. **Fortaleza Velha**. Fortaleza, Editora Instituto do Ceará, 1954.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque**: reformas urbanas e controle social (1860-1930). Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Multigraf Ed. Ltda, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. *Revista Novos Rumos*, Ano 17, nº 37, 2002.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista - Brasil 1890-1930. Paz & Terra, 1987.

RAMOS, Raimundo. **Cantares Bohêmios**. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006, 216 p.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: MARTINS, Estêvão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. pp. 109-127.

SAID, Edward. **Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada**: que aprendizagem histórica é esta? ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione,

2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020. 174 p.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais**. Sociologia e Antropologia, Vol. 04, Nº 02, 2014, p. 391-432.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Olavo Pereira de. **A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino**. Revista História Hoje, v. 6, nº 11, p. 78-99 – 2017.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades**. Editora Braziliense, 2ª ed, 414 p. São Paulo, 1991.

WEYNE, F. **Carta ao autor** IN RAMOS, R. **Cantares Bohêmios**. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006, 216 p.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. *Uma outra história das músicas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999, 285 pp.

APÊNDICE A – PLANO DE AULAS DA SEQUÊNCIA DE ENSINO “AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA”

APRESENTAÇÃO

Caros professores e caras professoras,

Compartilho com vocês um plano de aulas para uma sequência de ensino (AGUIAR JR., 2005) que desenvolvi com o objetivo oferecer um subsídio metodológico para a utilização das modinhas seresteiras de Raimundo Ramos enquanto recursos didáticos, documentos e produtos culturais em aulas de História voltadas para estudantes do ensino médio.

Tendo como referência a Educação Histórica, utilizo a noção de aula-oficina proposta por Isabel Barca (2005) para organizar as propostas contidas no plano de aulas. Além disso, as atividades apresentadas supõem a análise das canções considerando-as em suas especificidades, de forma que se deve proceder a “crítica interna” (letra, melodia, interpretação, timbres, ritmo, etc.) e a “crítica externa” (processos de criação, produção, difusão e recepção/consumo) do documento musical (MORAES, 2000). Não é requisitado que o(a)s professores tenham formação musical no sentido formal, mas é interessante que se apropriem de alguns recursos e de aspectos iniciais da gramática musical: a definição dos parâmetros – melodia, ritmo, harmonia; termos como síncope, modinhas seresteiras, maxixe, lundu, polca, etc; e também que realizem uma escuta atenta das canções antes de as utilizarem em sala, de forma a conseguir reproduzir – mesmo que de forma adaptada – os exercícios musicais propostos.

Destaco ainda que, ao fim do plano de aulas, constarão o Caderno de Atividades, os materiais utilizados em cada uma delas, além da sequência de slides utilizados como apoio nas etapas de introdução e contextualização.

E, por fim, proponho a operacionalização de conceitos como práticas antidisciplinares (CERTEAU, 1998) para compreender as modinhas de Raimundo Ramos e o estilo de vida “bohêmio” que ele experimentava e impulsionava na cidade, em contraponto aos projetos de “modernização” - ligados ao racismo e ao machismo que deitam raízes nas estruturas coloniais de dominação - que se encontravam em construção, especialmente a partir da década de 1870, com a influência do darwinismo social presente de forma mais concreta em instituições de ensino (como as faculdades de direito e medicina) e voltadas para a produção de uma identidade

nacional (como o Instituto Histórico Geográfico do Brasil – IHGB, em suas seções estaduais) (SCHWARCZ, 1993).

PLANO DE AULAS

OBJETIVO (INSTRUMENTALIZAÇÃO A FOCALIZAR):

(COMPREENSÃO CONTEXTUALIZADA) - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial relacionados à produção musical e literária de fins do século XIX e início do século XX de modo a identificar e compreender de forma contextualizada conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a sociedade fortalezense no período destacado.

VISÃO GERAL DO TEMA DAS AULAS

Gênero, raça, antidisciplina e remodelamento urbano em Fortaleza entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

PRINCIPAIS CONCEITOS

~ Conceitos substantivos (conteúdos históricos):

Gênero, raça, remodelamento urbano, modernidade, antidisciplina, Pós-abolição, canção popular urbana.

~ Conceitos de segunda ordem:

Fontes históricas; narrativa; e empatia histórica.

QUESTÕES ORIENTADORAS

Situação-problema:

Como práticas antidisciplinares desenvolvidas em Fortaleza no período Pós-abolição interagiram com os projetos de modernidade que embasaram o discurso dominante na construção da Primeira República no Brasil?

Questões específicas:

- 1) que fatores permitem explicar o processo de remodelação urbana em Fortaleza a partir da segunda metade do século XIX e como os distintos segmentos da sociedade interagiram com ela?
- 2) Como os diferentes grupos sociais fortalezenses interagiram com as iniciativas produzidas com o objetivo de exercer um controle social sobre a população?
- 3) Considerando as dimensões de gênero, raça e classe, como as práticas antidisciplinares materializadas na produção poético-musical e no estilo de vida de Raimundo Ramos interagiram com os projetos de modernidade – e com os sujeitos engajados na concretização deles - que formularam um discurso dominante no processo de construção da Primeira República no Brasil?

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- ~ Projetor (ou cópias impressas dos materiais)
- ~ Notebook
- ~ Caixa de som
- ~ Cabos (para conectar a caixa de som ao notebook e o notebook ao projetor, ou utilize o bluetooth)
- ~ Extensão (caso seja necessário)
- ~ Cópias impressas do Caderno de Atividades.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

1. Introdução (40 minutos)

Nesta etapa você deve acolher o(a)s estudantes, sensibiliza-lo(a)s sobre a importância do tema a ser estudado, apresentar o objetivo da sequência de ensino e identificar os saberes prévios dele(a)s.

- Acolhimento, apresentação do objetivo e sensibilização (12 minutos)

- Nesse momento recomenda-se cumprimentar e conversar com o(a)s estudantes, procurando identificar sua disposição e conquistar a atenção, com estímulo à curiosidade e entusiasmo sobre a temática a ser estudada.

- Apresente o objetivo (instrumentalização a ser focalizada) projetando-a na lousa ou distribua cópias impressas. Peça que algum(a) voluntário(a) leia em voz alta o objetivo.

“Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial relacionados à produção musical e literária de fins do século XIX e início do século XX de modo a identificar e compreender de forma contextualizada conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a sociedade fortalezense no período destacado.”

- Na sequência, faça questionamentos que remetam à relação do(a)s aluno(a)s com a cidade de Fortaleza. Algumas possibilidades:

~ Qual seu local preferido na cidade?

~ O que você mais gosta e o que menos gosta em Fortaleza?

~ Como as minorias (mulheres, negro(a)s, povos originários, população LGBTQIA+, PcD's, etc.) são tratadas na cidade?

~ Porque a cidade tem esse nome?

- Ao ouvir as respostas, é fundamental interagir com o(a)s estudantes, valorizando suas contribuições.

- Observe o tempo e finalize esse momento inicial solicitando que o(a)s estudantes se dividam em pequenas equipes (2 a 3 pessoas). Enquanto as equipes se organizam, peça a um(a) voluntário(a) que o(a) ajude a distribuir cópias do Caderno de Atividades (a depender dos recursos disponíveis, pode ser entregue um para cada aluno(a) ou um por equipe).

• Atividade 1 : Identificação de saberes prévios. (23 minutos)

Divida o tempo da seguinte forma: explicação da atividade (3 minutos); produção das respostas (12 minutos); socialização das respostas (8 minutos).

- Explique que o Caderno de atividades será utilizado durante toda a sequência de ensino, pedindo para que o(a)s estudantes tenham zelo.

- Solicite que respondam as perguntas apresentadas na atividade 1 atentando para o tempo disponível.
- Complemente as instruções para a atividade projetando-a na lousa ou solicitando que algum(a) voluntário(a) faça uma leitura em voz alta e identifique eventuais dúvidas para saná-las.
- Quando findar o tempo para a produção das respostas, solicite que um membro de cada equipe apresente as respostas. Aqui é importante estar muito atento às respostas e às reações do(a)s demais estudantes às respostas apresentadas.
- Encerre a etapa de introdução com breves comentários sobre as respostas do(a)s estudantes e convidando-os a observar as imagens projetadas (ou disponibilize de forma impressa).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO (60 minutos)

Nesta etapa da sequência de ensino você deve colocar o(a)s estudantes em contato com os conceitos substantivos que serão operacionalizados, observando o processo de aprendizagem e intervindo quando entender que não está ocorrendo uma progressão.

- Atividade 2: (re)conhecendo nossa cidade. (35 minutos)

Essa atividade consiste em uma dinâmica que envolve a tentativa de reconhecimento de espaços do centro da cidade de Fortaleza – por onde Raimundo Ramos “flanou” – e de “leitura de imagens”.

As respostas desta atividade devem ser feitas de forma oral e as intervenções do(a) professor(a) devem ocorrer no sentido de agregar informações e reflexões que contribuam para a compreensão dos conceitos substantivos a serem operacionalizados na sequência de ensino.

- Inicialmente, questione o(a)s aluno(a)s sobre as origens da cidade e a partir de onde ela se desenvolveu. Ouça as respostas do(a)s aluno(a)s, e, na sequência, apresente as imagens 1 e 2 (Forte São Tiago) e 3 e 4 (Forte Schoonemborch / Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção) e pergunte se reconhecem os espaços representados nas imagens.

Considerando as respostas ouvidas, apresente informações básicas sobre as imagens e mencione brevemente a polêmica historiográfica a respeito da “origem da cidade”. O objetivo deste momento é apenas introduzir a atividade, portanto deve ser bem sucinto.

- Apresente as imagens 5 e 6 (projetando-as ou solicitando que observem as cópias impressas distribuídas) e faça as seguintes indagações:

~ Qual o espaço representado nas imagens?

Após ouvir as respostas, caso não tenham acertado, informe que se trata do viaduto Moreira da Rocha, nome de origem da “Ponte Velha” ou “Ponte metálica”.

~ Descrevam as imagens.

Após ouvir os elementos dispostos nas imagens, exiba as imagens 7 e 8, e faça o mesmo questionamento:

~ Qual o espaço representado nas imagens?

Após ouvir as respostas, busque saber se já frequentaram e quais usos o espaço tem no presente. A partir daí, destaque brevemente que funcionou como primeiro porto da capital cearense e que passou por intervenções entre o fim do século XIX e início do século XX, para melhor atender o aumento do volume de chegada e saída de mercadorias, devido à expansão do comércio associada ao crescimento da demanda internacional por algodão.

- Dê sequência à atividade apresentando as imagens 9 e 10 e seguindo procedimento semelhante, mas acrescentando alguns questionamentos:

~ Que espaços estão representados nas imagens?

~ Descrevam as imagens.

~ O que é possível perceber nas imagens sobre o tempo em que elas foram produzidas?

~ Exiba as imagens 11 e 12 e indague se reconhecem o espaço.

- Ouça as respostas e apresente brevemente informações sobre eles.

Os espaços são o primeiro plano (avenida Caio Prado) e o terceiro plano (avenida Padre Mororó) do Passeio Público de Fortaleza e, em ambas, é possível avistar o mar. As imagens foram produzidas entre a última década do século XIX e as primeiras décadas do século XX e o objetivo aqui é que percebam a presença de algumas inovações oriundas do processo de

remodelação urbana, como a presença dos postes de iluminação a gás. Destaque a importância do Passeio Público na sociabilidade da capital e como os distintos grupos sociais praticavam aqueles espaços.

- O(a) professor(a) também deve explorar uma característica das imagens: elas têm um tempo. Foram produzidas em um dado momento, com alguma finalidade associada a ele, e hoje são vistas e consumidas de maneiras diferentes do que no período em que foram produzidas.

- Exiba a imagem 13 e faça os seguintes questionamentos:

~ Que tipo de situação é retratada na imagem?

~ Como são os trajes que estão utilizando?

~ É possível identificar a que classes sociais as pessoas representadas na imagem pertencem?

~ Com que objetivos a fotografia foi produzida?

A fotografia registra um momento festivo na casa do Presidente da Província do Ceará em 1888, Caio Prado, que ficou conhecido por promover banquetes com bastante frequência, convidando representantes das elites fortalezenses e eventualmente pessoas da classe média que tinham “boas relações” com políticos, boêmios ou grandes comerciantes.

- Exiba, por fim, a imagem 14 e solicite que respondam aos seguintes questionamentos:

~ O que é possível identificar na imagem?

~ Os trajes indicam a que classe social pertencem as pessoas presentes na imagem?

~ Porque esse local foi o escolhido para a realização da imagem?

~ A posição dos membros da “família” na imagem são indicativos de algo?

~ É possível perceber algum indício de padrão de comportamento feminino do período em que a imagem foi produzida?

A imagem registra uma família oriunda das classes abastadas em momento de lazer na avenida Caio Prado, no Passeio Público. Compõem o cenário uma estátua de esfinge, postes de iluminação a gás, gradis, bancos e, na extremidade direita, a presença das árvores em um jardim bem delimitado. Esses elementos sugerem uma tentativa de associação da imagem da família à ideia de “civildade”, “higiene”, “disciplina”, características reivindicadas pelos agentes que se

mobilizaram em uma tentativa de impor a “modernidade” em Fortaleza e demais regiões do país no período em tela (início do século XX).

~ Destaque para a mulher de vestido branco no canto direito, que possivelmente é uma empregada doméstica, profissão a qual muitas mulheres negras e mestiças tiveram que recorrer no período Pós-Abolição.

~ Finalize essa dinâmica da atividade 2 destacando para a turma o objetivo de reconhecer alguns dos espaços e as distintas formas de praticá-los no passado e no presente, bem como reconhecer partes do trabalho do(a) historiador(a) ao investigar documentos, considerando suas características particulares pela linguagem e pelo suporte em que foi produzido.

• ATIVIDADE 3: Um “novo modelo normativo de mulher” (25 minutos)

Esta atividade complementa o processo de contextualização, colocando o(a)s estudantes em contato com noções produzidas na historiografia para explicar fenômenos que estavam ocorrendo no período investigado.

- Solicite que as equipes realizem a leitura do texto destacado na atividade 3, apresentando breves informações sobre a autora, Margareth Rago, e a obra de onde foi extraído, destacando o período em que foi publicada.

~ Reforce a importância de cumprirem o tempo estipulado (20 minutos) para que as outras atividades possam ocorrer sem necessidade de apressar os processos.

~ Utilize os cinco minutos finais da etapa de contextualização para comentar as respostas produzidas pelo(a)s estudantes e reforçar as características do que a autora chama de “novo modelo normativo de mulher”, associando-o ao conceito de disciplina.

3. PROBLEMATIZAÇÃO (80 minutos)

Esta etapa da sequência de ensino envolve a aplicação de desafios cognitivos à(o)s estudantes para que busquem operacionalizar os conceitos substantivos trabalhados até o momento.

Os desafios aqui propostos estão relacionados com a terceira questão específica derivada da situação-problema a ser enfrentada na sequência de ensino:

“Considerando as dimensões de gênero, raça e classe, como as práticas antidisciplinares materializadas na produção poético-musical e no estilo de vida de Raimundo Ramos interagiram com os projetos de modernidade – e com os sujeitos engajados na concretização deles - que formularam um discurso dominante no processo de construção da Primeira República no Brasil?”

- Os desafios cognitivos aqui propostos estão associados à experiência de análise da modinha seresteira “Não faz mal”, de autoria de Raimundo Ramos.

- Inicialmente apresente (projetando-a ou pedindo que a observem nas cópias impressas) a letra de “Não faz mal”. Peça que algum(a) voluntário(a) faça a leitura da letra em voz alta. (5 minutos)

~ Após essa leitura inicial, observe as impressões do(a)s estudantes, sane dúvidas quanto à linguagem, expressões que desconhecem, e peça que observem a atividade 4.

• **ATIVIDADE 4: Ficha de Análise da canção Não Faz Mal.**

- Solicite que respondam as seis primeiras questões da atividade 4, respeitando o tempo previsto. (20 minutos)

~ Após o término do tempo, peça que um representante de cada equipe comente rapidamente suas respostas e as maiores dificuldades. Busque um diálogo em que sejam apresentados os pontos fortes e os pontos fracos das reflexões compartilhadas. (10 minutos).

- Questione se a leitura feita pelo(a) voluntário(a) foi feita da maneira apropriada. O objetivo é que reparem que pela forma da letra (estrofes de 4 e de 6 versos, sempre com 7 sílabas poéticas, funcionando as estrofes maiores como refrão) existe uma proposta rítmica.

- Peça, então, que imaginem, então, como a letra deveria ser cantada, e compartilhem o que imaginaram. (5 minutos)

~ Após ouvir as versões apresentadas por estudantes (é possível que você tenha de encorajá-lo(a)s, mas reforce a importância desse momento para que alcancem os objetivos traçados para a aprendizagem), dê início à primeira experiência de escuta da canção.

Primeira escuta de Não faz mal. (10 minutos)

Na primeira escuta é fundamental que você observe os detalhes das reações do(a)s estudantes para que possa aborda-lo(a)s no momento oportuno.

~ Após a escuta, faça alguns questionamentos a respeito das características musicais e de sua relação com a letra:

~ A música é rápida, moderada ou lenta?

~ É possível identificar o ritmo ou o gênero musical da canção? Lembra mesmo um tango, conforme informado na partitura?

~ Qual(is) a(s) sensações que tiveram ao ouvir? Foi a mesma sensação experimentada pelo público que ouviu à época em que a canção foi composta e lançada?

~ A performance musical modificou de **alguma** forma a percepção que tiveram a respeito da narrativa presente na letra?

Após breve diálogo sobre as respostas, apresente mais informações sobre a modinha seresteira.

Segunda escuta de *Não faz mal*. (10 minutos)

- Antes de iniciar a segunda escuta, solicite que o(a)s estudantes acompanhem o andamento (pulso) da canção com leves batidas dos pés no chão.

~ Oriente também que tentem perceber as semelhanças e as diferenças da melodia e do ritmo com as propostas imaginadas pelo(a)s estudantes antes da primeira escuta.

~ Após ouvi-lo(a)s novamente, indague sobre outras características musicais, como instrumentos presentes na canção, objetivos do compositor e do intérprete sobre os tipos de reação que desejavam provocar no público e que comparem com as reações que o(a)s aluno(a)s tiveram ao escutar a canção.

~ Enfim, solicite que respondam as outras seis questões da atividade 4, de acordo com o tempo estabelecido. (20 minutos).

~ Após responderem, confira individualmente as respostas e dê breves retornos para cada equipe. (5 minutos)

4. SISTEMATIZAÇÃO (180 minutos)

Nesta etapa de encerramento da sequência de ensino, o(a)s estudantes devem enfrentar a situação-problema proposta, de forma a apresentar uma narrativa histórica (re)construída mediante a experiência de aprendizagem vivenciada.

- Demande que o(a)s estudantes ouçam com bastante atenção as instruções para a produção da atividade final.

*** ATIVIDADE FINAL: Produção de paródia de Não faz mal.**

- Leia em voz alta para a turma os comandos apresentados na Atividade Final.

~ Busque dirimir dúvidas e estimular com ideias as equipes que apresentarem dificuldades. As intervenções devem ocorrer no sentido de promover a tomada de consciência do(a)s jovens acerca da relevância da atividade para a construção do seu conhecimento.

~ Reforce que as equipes terão o tempo de 120 minutos para produzir a paródia. Podem inclusive pesquisar modelos de paródia – caso você considere que agregará – na internet, para utilizar como referências.

- Após a fase de produção das paródias, organize a apresentação das equipes. Este momento deve durar 40 minutos, portanto divida-o pela quantidade de equipes formadas na sala. As equipes, além de apresentar as paródias, devem buscar estratégias de interação para que as outras equipes interpretem sua paródia e depois a equipe que a produziu deve explicar as ideias que deseja promover com a narrativa histórica e formato de paródia. (40 minutos)

- A finalização da sequência de ensino deve ocorrer com você apresentando um retorno coletivo para a turma sobre as expectativas de aprendizagem expostas no início da realização e uma avaliação que tenha construído até o momento sobre esse processo. Você também deve abrir espaço de fala para o(a)s estudantes apresentarem suas avaliações do processo, registrando essas impressões para que possa aperfeiçoar as próximas aplicações. (20 minutos)

**APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DE ENSINO “AS
MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO:
CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA”**

ATIVIDADE 1

De acordo com os seus conhecimentos, utilizem palavras-chave ou frases curtas para responder as informações solicitadas no quadro comparativo abaixo:

Perguntas / Temporalidades	Atualmente	No período entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX.
Que ideias e sentimentos vocês associam à cidade de Fortaleza?	- - -	- - -
Que ideias e sentimentos vocês associam ao centro da cidade de Fortaleza?	- - -	- - -
Como eram/são representadas as mulheres fortalezenses (mídia, música, redes sociais)?	- - -	- - -

Quais as características mais marcantes da moda em Fortaleza?	- - -	- - -
Quais costumes identificam o povo fortalezense/cearense?	- - -	- - -

ATIVIDADE 2

- A atividade 2 consiste em uma dinâmica voltada para a *leitura das imagens* e para o (re)conhecimento de espaços da cidade.
- Ela está detalhadamente descrita no Plano de Aulas.
- As imagens utilizadas na dinâmica estão disponíveis no APÊNDICE C.

ATIVIDADE 3

“De volta ao lar

Frágil e soberana, **abnegada** e vigilante, um novo modelo normativo de mulher, elaborado desde meados do século XIX, prega novas formas de comportamento e etiqueta, inicialmente às moças das famílias mais **abastadas** e paulatinamente às das classes trabalhadoras, exaltando as virtudes burguesas da **laboriosidade**, da **castidade** e do esforço individual. Por caminhos sofisticados e **sinuosos** se forja uma representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva mas assexuada, no momento mesmo em que as novas exigências da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nos principais centros do país solicitam sua presença no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho.

Às mulheres ricas, as exigências de um bom preparo e educação para o casamento, tanto quanto as preocupações estéticas, com a moda ou com a casa, reclamam sua frequência nos novos espaços da cidade, como nas escolas então criadas para os filhos das famílias **abastadas**. Desde 1870, por exemplo, fundava-se [em São Paulo] a Escola Americana, que daria origem ao Mackenzie College, onde uma pedagogia importada dos Estados Unidos oferecia cursos de cultura física e práticas esportivas às jovens.

Às mulheres pobres e miseráveis, as fábricas, os escritórios comerciais, os serviços em lojas, nas casas elegantes ou na companhia telefônica apareciam com alternativas possíveis e necessárias.

A invasão do comércio urbano pelas mulheres, no entanto, não traduz um **abrandamento** das exigências morais, como atesta a permanência dos antigos **tabus** como o da virgindade. Ao contrário, quanto mais ela escapa da esfera privada da vida doméstica, tanto mais a sociedade burguesa lança sobre seus ombros o **anátema** do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido **extenuado** pelas longas horas de trabalho. Todo um discurso moralista e **filantrópico** acena para ela, de vários pontos do social, com o perigo da prostituição e da perdição diante do menor deslize. Não é a mulher esta carne fraca, presa fácil das paixões, que sucumbe sem resistências ao olhar insistente ou aos galanteios envaidecedores do sedutor? Vários procedimentos estratégicos masculinos, acordos **tácitos**, segredos não confessados tentam impedir sua livre circulação nos espaços públicos ou a assimilação de práticas que o imaginário burguês situou nas fronteiras entre a liberdade e a interdição.” RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890-1930)** – Págs. 62 e 63.

Glossário:

Abastadas: ricas, fartas, abundantes.

Abnegada: que renuncia aos seus desejos em função de outra pessoa; sacrificada, devotada, esforçada.

Abrandamento: ato ou efeito de tornar brando, suave, moderado.

Anátema: sentença de maldição que expulsa da Igreja; excomunhão; reprovação enérgica; condenação; repreensão; maldição; execração.

Castidade: abstenção de prazeres carnavais e de tudo que a eles se refere.

Extenuado: esgotado; exaurido; cansado.

Filantropico: que realiza ações em favor do próximo. Filantropia – “amor à humanidade”.

Laboriosidade: qualidade ou caráter do que é laborioso; esforço, dedicação.

Sinuoso: que faz curvas; tortuoso, recurvado, curvo.

Tabu: proibição da prática de qualquer atividade social que seja moral, religiosa ou culturalmente reprovável.

Tácito: aquilo que não é formalmente expresso; velado; oculto.

Para refletir coletivamente com o texto:

1) O que a autora define como “novo modelo normativo de mulher”?

2) Quais as expectativas associadas às mulheres das diferentes classes sociais nesse “novo modelo normativo de mulher”?

3) O ingresso da mulher de forma mais intensa no mercado de trabalho a partir da segunda metade do século XIX e do início do século XX interferiu de alguma maneira na expectativa que se tinha sobre a realização das tarefas domésticas ou relacionadas ao cuidado com os filhos? Explique sua resposta.

Canção: Não faz mal.	Gênero: tango*.
Compositor: Raimundo Ramos (“Ramos Cotôco”)	Ano de composição: 1901.
Intérprete: Mário Pinheiro.	Ano de gravação: 1907 - 1912 (Odeon – Casas Edson, RJ).
Link de acesso à <i>Não faz mal</i> e às outras modinhas compostas por Raimundo Ramos e interpretadas por Mário Pinheiro, em gravações realizadas na Casas Edison-Odeon, no Rio de Janeiro, entre 1907 e 1912: < https://drive.google.com/drive/folders/1vCGIEzO-i5hKJsvdldX7_cqkFxIBG_xY?usp=sharing >	

Letra: *Não faz mal*

Dizem que as moças namoram
Com todo e qualquer rapaz
Tanto na porta da rua
Como na porta de atrás

Não acredito! é mentira!
As moças não fazem tal;
Se alguma dá seus passeios,
Isto é coisa natural,
E se acaso tem amores,
Isto à moça não faz mal.

Dizem também que ellas pintam-se
E uzam quartos com babados,
Para ficarem bem feitas,
De corpos bem torneados.

Não acredito! é mentira!
As moças não fazem tal;
Se ás vezes uzam rebique,
Isto é coisa natural;
Quartos, espartilho, meias
E enchimentos? não faz mal.

Não acredito! é mentira!
As moças não fazem tal;
Se alguma em casa se damna,
Isto é coisa natural;
Brigam, depois ficam bem:
São casadas – não faz mal.

Falam que algumas viúvas
Que cansaram de chorar,
Vão correndo p’ra janela
Olhar o bonde passar.

Não acredito! é mentira!
Juro que não fazem tal;
Se alguma chega ao postigo,
Isto é coisa natural,
Se acaso pensa em casório,
E’ viuva – não faz mal.

Contaram-me que as beatas
Quando vão p’ras orações
Com mil requebros de gatas
Vão e levam beliscões.

Não acredito! é mentira!
Juro que não fazem tal;
Se alguma palestra à esquina,
Isto é coisa natural;
Mesmo que ellas façam tudo,
Já são santas! – não faz mal.

ATIVIDADE 4

1) Qual o assunto geral tratado no poema?

2) Qual o posicionamento do compositor sobre a situação retratada?

3) Qual(is) a(s) sensação que o compositor pretendia causar no público quando criou essa composição?

4) A linguagem adotada pelo compositor no poema contribui ou dificulta para que ele cause as sensações que deseja no público-alvo?

5) Na opinião de vocês, qual o público preferencial que Raimundo Ramos desejava alcançar com essa composição?

6) Qual(is) a(s) sensação(ões) que vocês tiveram ao ler o poema?

7) Ao escutar a música, qual(is) a(s) sensação(ões) que vocês tiveram?

8) A performance musical modificou de alguma forma a percepção de vocês a respeito do assunto de que trata a poesia? Expliquem.

9) Quais os timbres (instrumentos) utilizados nessa interpretação musical?

10) Comentários gerais sobre a experiência de ouvir essa música (algo que o grupo percebeu, sentiu e deseja compartilhar).

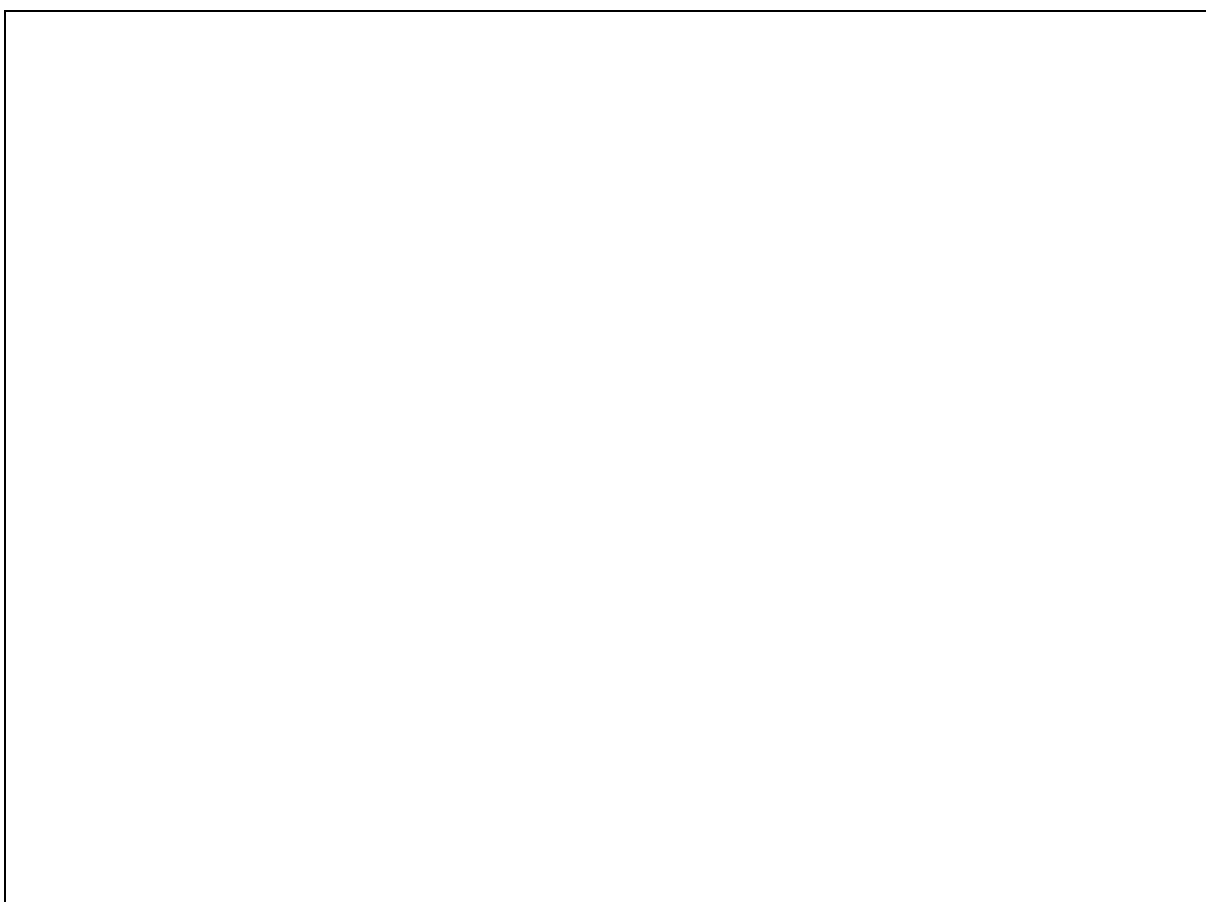
11) Quais as possíveis associações das personagens da canção “Não faz mal”, de Raimundo Ramos, com as expectativas sociais predominantes em torno do comportamento feminino, considerando o “novo modelo normativo de mulher”, descrito no texto da escritora Margareth Rago?

12) Na opinião da equipe, as mulheres ainda são influenciadas ou pressionadas a seguir o “novo modelo normativo de mulher” descrito por Margareth Rago ou algum outro tipo de padrão de comportamento? Desenvolva a resposta utilizando exemplos.

ATIVIDADE FINAL

- A equipe deve produzir uma paródia sobre a canção “Não faz mal”, levando em conta o ponto de vista específico de Raimundo Ramos e também a representação generalizada no período sobre o padrão das relações de gênero.
- A paródia não precisa manter as características musicais originais. Podem ser alterados o ritmo, a melodia, podem utilizar novos gêneros musicais (trap, funk, brega, k-pop, etc.)
- É possível, inclusive, utilizar outra linguagem artística para fazer a paródia (teatro, dança, mural fotográfico, etc.)
- Levem em consideração que o objetivo de fazer a paródia é questionar, ironizar, criticar a canção “Não faz mal” a partir dos sentimentos e das visões de mundo atuais, mas sem abrir mão de observar o contexto em que a canção original foi produzida.

Ideias gerais para a paródia



APÊNDICE C – MATERIAL DE SUBSÍDEO PARA SEQUÊNCIA DE ENSINO “AS MODINHAS DE RAIMUNDO RAMOS NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: CANÇÃO POPULAR E ENSINO DE HISTÓRIA EM FORTALEZA”

Disponibilizo abaixo link e QR CODE para acesso aos seguintes materiais:

- Plano de aulas da sequência de ensino
- Slides utilizados nas aulas (com imagens utilizadas na atividade 2)
- Gravações de modinhas compostas por Raimundo Ramos e interpretadas por Mário Pinheiro, em versões produzidas na Casas Edison-Odeon, Rio de Janeiro, entre 1907 e 1912.

Link para acesso:

< https://drive.google.com/drive/folders/1vCGIEzO-i5hKJsvdldX7_cqkFxIBG_xY?usp=drive_link >

Qr code para acesso:



ANEXO A – CADERNOS DE ATIVIDADES DO(A)S ALUNO(A)S RESPONDIDOS

Compartilho abaixo o link e o QR Code para ter acesso à pasta contendo imagens dos Cadernos de Atividades respondidos do(a)s aluno(a)s que participaram das aulas da sequência de ensino “As modinhas de Raimundo Ramos nas encruzilhadas do tempo: canção popular e Ensino de História em Fortaleza” aplicadas entre os 08 e 20 de abril de 2024, durante as minhas aulas de História e de Trilhas de Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as turmas de terceiros anos do ensino médio, do turno manhã, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes. Essas experiências de ensino e aprendizagem foram analisadas no terceiro capítulo de minha dissertação.

Link de acesso:

< https://drive.google.com/drive/folders/1vCGIEzO-i5hKJsvdldX7_cqkFxIBG_xY?usp=sharing >

Qr code de acesso:

