

# “De Noel Rosa a MC Pocahontas”:

Trabalhando história das mulheres no ensino médio com apoio de músicas brasileiras

Por Lair Amaro dos Santos Faria<sup>1</sup>

## Resumo

Da observação de comentários misóginos por parte de alunas e alunos e, concomitantemente, da constatação da alta taxa de feminicídio no Brasil, surgiu a percepção de que cabia a elaboração de uma aula em que a história das mulheres fosse abordada. No bojo dessa intenção, verificou-se que a aula deveria ser diferenciada, inclusive na exposição. Assim, por meio da reprodução de canções brasileiras em sala de aula nas quais a figura da mulher ocupa o lugar central, alunas e alunos puderam ouvir e, em seguida, discutir as letras das músicas refletindo-se as composições, enquanto documentos de suas épocas, contribuíam para o entendimento do quadro atual de violência contra as mulheres.

Palavras-chave: História das mulheres; ensino de história; uso de fontes musicais

## Abstract

From the observation of misogynistic comments on the part of students and students, and concurrently from the finding of the high rate of femicide in Brazil, the perception emerged that it was necessary to elaborate a class in which the history of women was approached. In keeping with this intention, it was verified that the lesson should be differentiated, including in the exhibition. Thus, through the reproduction of Brazilian songs in the classroom in which the female figure occupies the central place, students and students could listen and then discuss the lyrics of the songs reflecting whether the compositions, as documents of their times, contributed to the understanding of the current situation of violence against women.

KEY-WORDS: Women's History, Teaching History, Musical resources

|

O Brasil ostenta o lamentável quinto lugar mundial no número de assassinatos de mulheres por ano. Consoante o “Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil”, as diversas formas de violência que afligem a população crescem numa espiral sem precedentes. Por meio desse relatório, toma-se conhecimento que os registros do SIM/MS apontam que, entre 1980 e 2013, “o País contabilizou 106.093 assassinatos de mulheres” (WAISELFISZ, 2015, p. 71). Considerando apenas o ano de 2013, o número de mulheres mortas nesse ano equivaleria ao extermínio de “todas as mulheres em 12 municípios do porte de Borá ou de Serra da Saudade” (WAISELFISZ, 2015, p. 72). Não obstante essa constatação, tal fato não gera comoção ou repulsa nacional, mas, como salienta o Mapa da Violência,

<sup>1</sup> Doutor em História Comparada – UFRJ, Professor no Colégio Estadual Antonio da Silva.

“reina a indiferença, como se não existisse um problema” (WASELFISZ, 2015, p. 72).

Esse quadro, por conseguinte, suscitou refletir na viabilidade de apresentar às turmas de Ensino Médio tais números e, de alguma maneira, levar alunas e alunos a produzirem uma genealogia do feminicídio no Brasil. Em virtude de, observando e ouvindo as falas dos estudantes, ter sido possível identificar, entre os rapazes e entre algumas moças, discursos machistas, misóginos e antifeministas. Uma das alunas, por exemplo, posicionava-se peremptoriamente contra o termo feminicídio, pois, segundo suas palavras, em um vídeo por ela assistido no canal do YouTube intitulado “Mamãe, falei” aprendera que o termo era “preconceituoso e discriminatório” e, por conseguinte, não deveria ser usado.

Imperioso se mostrou, porém, modelar a aula sobre assunto tão árido em uma linguagem que fosse compreensível e agradável para a maioria das alunas e dos alunos. Sendo assim, concebeu-se uma aula na qual canções brasileiras populares de diferentes épocas e distintos estilos seriam utilizadas como motivadoras de discussões acerca do machismo e das mudanças nas representações femininas nas músicas levadas para sala de aula. Com efeito, a questão que permeou a aula ministrada e a qual alunas e alunos deviam estar atentos foi: até que ponto as letras das músicas ouvidas durante a aula refletiam as concepções sobre o lugar das mulheres na sociedade em suas épocas de composição e como elas, de alguma maneira, projetavam alguma luz acerca do tratamento recebido pelas mulheres.

Este trabalho, portanto, registra os passos da elaboração da aula, os comentários mais relevantes proferidos na aula e conclui com um balanço de seus sucessos e insucessos. A primeira parte indica as releituras empreendidas no sentido de estar nutrido de fundamentação teórica. Por conseguinte, autoras como Joan Scott e Louise Tilly serão trazidas à baila assinalando as diferentes contribuições de ambas para o entendimento de como se constituiu a História das Mulheres e como essa história suscitou tanto uma crise quanto uma revisão paradigmática na escrita da História. Em seguida, será disponibilizada a experiência em si, ou seja, o passo a passo da aula com o relato das reações das alunas e dos alunos às músicas ouvidas. A fim de aferir os resultados da aula, um curto questionário foi impresso e distribuído para as alunas e os alunos. As respostas obtidas constituem o tópico seguinte. Por fim, algumas considerações são tecidas sobre o processo como um todo.

A aula, assim foi possível constatar, mostrou-se uma oportunidade excelente para introduzir alguns tópicos relativos a História das Mulheres para aquelas e para aqueles jovens. Por conseguinte, quase pode-se dizer que a aula se tratou, de fato, de uma brevíssima introdução a História das Mulheres na qual algumas músicas do repertório nacional que vieram a público ao longo do século XX serviriam como ilustração e como motivadoras de debates. Com efeito, a premissa que perpassou a montagem da aula foi a de que as músicas selecionadas poderiam cooperar para um entendimento – parcial e incompleto, mas estimulante o suficiente para que as alunas e os alunos buscassem maiores informações por conta própria e, após aquela aula, nunca mais ouvissem música passivamente – da jornada das mulheres na sociedade brasileira. Mais que isso, as composições do repertório musical brasileiro reproduzidas na aula deveriam ser encaradas como discursos acerca da mulher. Discursos estes que podiam enaltecer ou desqualificá-las, mas que estariam estreitamente ligados aos seus contextos de produção.

Central para a elaboração dessa aula, com efeito, foi ter sempre em mente que o trabalho do pensamento só adquire sentido se puder contribuir para, como postulava E. P. Thompson, descortinar “novas possibilidades de superação de velhas formas de dominação, [sejam elas] econômicas, políticas ou culturais” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Para estar municiado de conteúdos e teorias que embasassem a aula, mostrou-se imperioso reler trabalhos de historiadoras que se dedicam, há anos, a pesquisar sobre a História das Mulheres. A primeira releitura, portanto, foi o texto de Joan Scott que, opondo-se a uma dada versão convencional a respeito da trajetória que culminou no surgimento da História das Mulheres, a autora propõe repensar criticamente esse caminho, afirmando que aquela versão, ao se sustentar em uma narrativa linear, simplifica o processo e deixa de lado, ao mesmo tempo, “a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (SCOTT, 1992, p. 65)<sup>2</sup>. Mais que is-

<sup>2</sup> Um exemplo de narrativa linear em torno da História das Mulheres pode ser acessado no texto de Rachel Soihet na coletânea de artigos organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997). Soihet pontua que antes da reviravolta ocorrida na escrita da História nas últimas décadas, Michelet enfocou sobre as mulheres quando o campo de estudos sobre as mulheres ainda nem sonhava surgir, sublinhando, contudo, o fato de ele manter-se “coerente com o pensamento de seu tempo” (SOIHET, 1997, p. 275). A autora prossegue ponderando que a história positivista, a partir de fins do século XIX, recua na temática à proporção que o interesse de seus praticantes se voltava exclusivamente para a história política e o domínio público. Por conseguinte, no âmbito desse duplo objetivo as “mulheres pouco aparecem” (SOIHET, 1997, p. 276). O passo a seguir, como não poderia deixar de ser, consiste em mencionar os historiadores da Escola dos *Annales* e frisar que, embora as mulheres não tenham sido incorporadas à historiografia que se inaugurava, sua contribuição foi no sentido de facilitar sua concretização num futuro próximo. O marxismo, Soihet continua, igualmente não se volta para a questão feminina, pois seus adeptos buscariam unicamente analisar os meios de “instauração da sociedade sem classes com a mudança do modo de produção” (SOIHET, 1997, p. 276). A autora faz uma breve concessão e credita

so, a autora postula que a história das mulheres deve ser encarada no âmbito da “política da produção do conhecimento” (SCOTT, 1992, p. 66). Por conseguinte, é forçoso destacar, Scott comunga da ideia que “a narrativa da história das mulheres (...) é sempre uma narrativa política” e que essa história exprime uma força política potencialmente crítica que “desafia e desestabiliza as premissas disciplinares estabelecidas” (SCOTT, 1992, p. 67; 76; 90; 95; COSTA, 2003, p. 187). Corolário dessa constatação, a história das mulheres suscitou identificar uma insuficiência fundamental na escrita da história até então: “o sujeito da história não era uma figura universal, e os historiadores, que escreviam como se ele o fosse, não podiam mais reivindicar estar contando toda a história” (SCOTT, 1992, p. 86; SOIHET, 1997, p. 278).

Pode-se inferir das palavras de Scott que aquele momento fez emergir um problema inesperado, isto é, mostrou-se difícil inserir as mulheres na história e a operação de reescrita da história advinda das novas percepções requereu reconceituações que até mesmo os historiadores das mulheres “não estavam inicialmente preparados ou treinados para realizar” (SCOTT, 1992, p. 86). Suscitando, assim, a necessidade imperiosa de entabular um modo de pensar sobre as diferenças entre homens e mulheres. Com efeito, frisa Scott, “gênero” foi o termo empregado para teorizar essa questão (SCOTT, 1992, p. 86; COSTA, 2003, p. 188; SOIHET, 1997, p. 279)<sup>3</sup>.

No bojo dessa teorização, ficou evidente, por sua vez, que havia que se considerar também as diferenças dentro da diferença. Implica dizer, desafiou-se o “significado unitário da categoria das ‘mulheres’” (SCOTT, 1992, p. 87) e, por conseguinte, constatou-se que “o termo ‘mulheres’ dificilmente poderia ser usado sem modificação: mulheres de cor, mulheres judias, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras pobres, mães solteiras” (SCOTT, 1992, p. 87). A pluralidade da categoria das “mulheres” ensejou, portanto, a retomada das discussões entre feministas e historiadoras das mulheres, pois, como salienta Scott, tomou-se consciência de outro problema fundamental, a saber (SCOTT, 1992, p. 89):

Se há tantas diferenças de classe, raça, etnia, sexualidade, o que constitui o campo comum em que as feministas podem organizar uma ação coletiva coerente? Qual é o elo

---

a “correntes revisionistas marxistas, engajadas no movimento da história social” (SOIHET, 1997, p. 275), um posicionamento diverso mirando seu olhar analítico para “os grupos ultrapassados pela história, as massas populares sem um nível significativo de organização, e, também, as mulheres do povo” (SOIHET, 1997, p. 276). Por sua vez, “a onda do movimento feminista, ocorrida a partir dos anos 60, contribuiu, ainda mais, para o surgimento da história das mulheres” (SOIHET, 1997, p. 276). Após traçar essa linha do tempo, a autora conclui que o reconhecimento mundial a respeito dos estudos sobre as mulheres “ainda é frágil, não se podendo afirmar que as relações entre os sexos sejam vistas como uma questão fundamental da história” (SOIHET, 1997, p. 277).

<sup>3</sup> “A palavra [gênero] indica”, assevera Soihet, “uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SOIHET, 1997, p. 279).

conceitual para a história das mulheres ou para os cursos de estudos das mulheres, entre o que parece ser uma proliferação infinita de diferentes histórias (de mulheres)?

Scott pondera que esses problemas foram então abordados a partir de uma leitura pós-estruturalista na qual as diferenças foram pensadas com base na economia da produção dos discursos sobre as diferenças. Implica dizer, analisar os discursos no âmbito de sua produção, legitimação e circulação. Assim o fazendo, as feministas, consoante Scott, lograram apresentar “interpretações dinâmicas do gênero que enfatizam a luta, a contradição ideológica e as complexidades das relações de poder em mutação” (SCOTT, 1992, p. 91). Não tardou para que feministas hostis ao pós-estruturalismo atacassem essa abordagem sob o argumento de que essa forma de olhar a história exclui a experiência à proporção que a primazia da perquirição histórica recai sobre os discursos.

Scott tece alguns comentários finais sobre as possibilidades e as limitações do pós-estruturalismo no que tange à história das mulheres e reitera, conclusivamente, o que veio tratando no curso de seu texto: a História das Mulheres, sua produção e seu reconhecimento, não pode ser desperdiçada deixando passar a oportunidade de transformar radicalmente o conhecimento que constitui a história.

A segunda releitura levada a efeito trouxe à baila as argumentações de Louise Tilly que aventa, em um prisma distinto do de Scott, que a História das Mulheres contribuiu para “reorientar o interesse pelas pessoas comuns do passado – motor da história social – na direção das mulheres e das suas relações sociais, econômicas e políticas” (TILLY, 1994, p. 35). Em seu texto, ela mapeia diversos estudos históricos que, pioneiramente, trouxeram à luz a história das mulheres. Consoante suas observações, alguns estudos optaram por descrever e interpretar a história das mulheres, mas esquivando-se de colocar e resolver problemas analíticos. Não obstante, essa abordagem teve o mérito de “evidenciar a experiência das mulheres” (TILLY, 1994, p. 36).

Apesar disso, tais trabalhos foram alvo de judiciosas críticas à medida em que outras historiadoras identificaram um apagamento das diferenças entre as mulheres retratadas nesses estudos (como já sublinhado acima no resumo das considerações de Scott). Por conseguinte, contestou-se a emergência de uma “cultura feminina” como corolário das pesquisas descritivas. Com efeito, as críticas assinalaram que havia um equívoco no emprego da ideia de uma cultura feminina pois aqueles estudos não levaram em conta as experiências históricas das mulheres negras e das mulheres pobres, amalgamando as distintas vivências como se fossem uma única e mesma experiência.

Essas limitações, portanto, ensejaram desdobrar a necessidade de historiadoras das mulheres tornar suas metodologias mais analíticas e, como frisa Tilly, “mostrar como seus resultados contribuem para a explicação de problemas mais gerais, estejam eles já na agenda da história, ou sejam eles mais facilmente compreensíveis do ponto de vista dos principais conceitos da disciplina” (TILLY, 1994, p. 41).

Por conseguinte, Tilly advoga que as historiadoras desse campo, a fim de sair das descrições e adentrar em uma abordagem analítica, devem problematizar suas questões. E, ela continua, tal procedimento passa por considerar o gênero como uma categoria de análise histórica (tal como pondera Scott). De acordo com Tilly, a leva de estudos que veio à lume com essa perspectiva exprimiram “um engajamento político no sentido de promover a igualdade dos gêneros e o acesso das mulheres tanto à autonomia individual quanto ao poder político e econômico” (TILLY, 1994, pp. 43-44).

Contudo, Tilly sublinha, em franca e aberta contestação aos postulados de Scott<sup>4</sup>, que usar a descrição e o conceito de gênero na história das mulheres não é o suficiente. Para ela, o método da desconstrução postulado por Scott, muito embora abra “novas perspectivas para a nossa compreensão da produção cultural do passado” (TILLY, 1994, pp. 50), tem o defeito de negligenciar a agência dos sujeitos na história.

Tilly sustenta que cumpre agregar, nesse sentido, o emprego dos métodos de análise da história social. Assim, após resenhar vários estudos sobre a participação ativa das mulheres em momentos chave da história do desenvolvimento da sociedade industrial<sup>5</sup>, Tilly aponta, à guisa de conclusão, que “as mulheres como atores da história, suas atividades, suas diferenças de raça, de classe e de origem nacional, suas concepções de si e do mundo ao redor são, de agora em diante, fatos da história” (TILLY, 1994, p. 59)<sup>6</sup>.

Colocando-se do mesmo lado que Scott na querela com Tilly, Suely Gomes Costa – a próxima releitura encetada – ofertou ponderações bastante relevantes que muito contribuíram na montagem da aula. Consoante suas palavras, os ganhos nas experiências de ensino de história a partir do momento em que o conceito de gênero é introduzido, no âmbito dos temas transversais, são no sentido de

<sup>4</sup> Leitoras e leitores interessados farão muito bom proveito se lerem o texto de Eleni Varikas no qual a autora destrincha os pormenores do desacordo entre Scott e Tilly (ver Bibliografia).

<sup>5</sup> A aula em preparação não comportava, mas ficou registrado para buscas futuras a intenção de pesquisar e estruturar um plano de aula focado na mulher na sociedade pós-industrial.

<sup>6</sup> Não obstante, Eleni Varikas ponderava que, “no plano institucional, a história das mulheres constitui invariavelmente um campo de pesquisa secundário, desprovido de legitimidade” (VERIKAS, 1994, p. 64).

“decodificar os sistemas de poder e subordinação ao longo da história brasileira de diferentes espaços e períodos” (COSTA, 2003, p. 199-200).

Mais que isso, Costa alerta para o tanto que a escola ratifica o modo “natural” como a “ideia de homem, mulher e criança organiza (...) todas as relações de poder”, como esta ideia “impregna as formas de nomear e classificar, em muitas representações aqueles(as) seres inferiores/superiores e fortes/fracos(as)” (COSTA, 2003, p. 200). Adiante, Costa advoga o ensino sobre as relações de gênero na escola por meio do emprego de “matéria documental consistente” e “fontes documentais pouco convencionais” que teriam, em sua visão, o poder de “fazer pulsar o ensino de história em direção a muitas descobertas” por parte tanto dos alunos quanto de professores (COSTA, 2003, p. 203-204).

Em uma assertiva que veio a se tornar o eixo fundamental para a elaboração da aula, Costa declara em torno do que a utilização de material documental pouco ou nada usual no que tange ao ensino de questões de gênero pode acarretar (COSTA, 2003, p. 203):

Experiências muito simples da vida cotidiana, lugar privilegiado da tessitura dessas relações [de gênero], tão próximas de alunos e professores, oferecem férteis caminhos de reflexão sobre a pluralidade dos sujeitos que atuam no processo histórico e códigos comportamentais que organizam a vida social no dia-a-dia, localizando os gêneros nesses e naqueles papéis. Entende-se então a construção social dos sexos, no passado e no presente, como algo em mutação.

Apesar do risco de se estar esticando – e esgarçando por demais da conta – o sentido pretendido pela autora, as canções selecionadas para a aula, assim se pensou, exemplificariam essas tais “experiências muito simples da vida cotidiana”, auxiliando alunas e alunos a perceberem, entre outros, os “códigos comportamentais que organizam a vida no dia-a-dia” e, por consequência, levando-os a localizar “os gêneros nesses e naqueles papéis”. Ademais, a aferição do êxito da aula ministrada verificar-se-ia no tanto que as alunas e os alunos, interpretando e discutindo as canções, teriam notado essa “construção social dos sexos” e suas mutações.

Convém acrescentar neste ponto outra fala que ampliou as perspectivas em torno da aula, da experiência que seria vivenciada e do aprendizado que se concretizaria. Rachel Soihet, no fechamento de seu texto comenta acerca da escassez de vestígios sobre as mulheres produzidos por elas próprias e seu oposto, isto é, a abundância de “representações sobre a mulher que tenham por base discursos masculinos determinando quem são as mulheres e o que

devem fazer” (SOIHET, 1997, p. 295). Isso, portanto, suscitou a realização de análises históricas cujo fim é “captar o imaginário sobre as mulheres, as normas que lhes são prescritas e até a apreensão de cenas de seu cotidiano, embora à luz da visão masculina” (SOIHET, 1997, p. 295). Como ficará evidenciado no tópico seguinte, as canções selecionadas para a aula trazem, em parte, esse imaginário e as normas prescritas para as mulheres na sociedade brasileira do século XX.



A seleção das músicas não obedeceu a nenhum critério específico. Antes, somente a canção “Amélia” fora previamente definida como item obrigatório na aula. Em seguida, utilizando mecanismos de buscas da internet com os termos “mulher”, “machismo”, “música popular brasileira”, despontaram as demais canções. Feita a lista, as músicas foram organizadas conforme uma ordem cronológica. Tal ordenação, por sua vez, visou a permitir situar cada música em seu respectivo contexto. Lembrando que parte do objetivo da aula consistia em fazer, dentro dos limites da maturidade e das visões de mundo das alunas e dos alunos, uma genealogia das representações da mulher no repertório musical brasileiro.

Assim, a aula foi pensada para ser realizada conforme o roteiro abaixo:

1. Introdução dos objetivos;
2. Explanação sucinta acerca da mulher na sociedade brasileira ao longo do século XX, salientando, inclusive, que a própria noção do que é ser mulher variou com o passar dos anos;
3. Reprodução de uma música (vídeos encontrados no Youtube e respectivas letras projetadas na lousa digital da sala de aula) (Ver figura 1);
4. Exposição do contexto histórico em que a música foi composta;
5. Estímulo a emissão de opiniões sobre letra e melodia pelas alunas e pelos alunos, atentando para e buscando mediar os possíveis conflitos suscitados pelas canções;



## 6. Conclusão da aula.

A primeira música reproduzida para a turma foi “Você vai se quiser”, composta em 1936 por Noel Rosa. Ao buscar a canção no Youtube, encontrou-se a mesma em uma versão gravada pelo sambista João Nogueira. Presumindo que as alunas e os alunos estranhariam a música em sua versão original, optou-se, assim, por reproduzir a que foi encontrada na voz de João Nogueira. A Figura 1 ilustra o padrão como cada um dos slides foi montado no Power Point. Assim, a turma podia acompanhar a letra da música e, ao mesmo tempo, assistir e ouvir a canção reproduzida (ao clicar sobre a fotografia no slide, iniciava-se a projeção



**“Você vai se quiser” – Noel Rosa (1936)**

*João Nogueira*

Você vai se quiser...  
Você vai se quiser...  
Pois a mulher  
Não se deve obrigar a trabalhar.  
Mas não vai dizer depois  
Que você não tem vestido  
Que o jantar não dá pra dois

Todo cargo masculino  
Desde o grande ao pequenino  
Hoje em dia é da mulher  
E por causa dos palhaços  
Ela esquece que tem braços  
Nem cozinhar ela quer

Os direitos são iguais,  
Mas até nos tribunais  
A mulher faz o que quer  
Cada qual que cate o seu  
Pois o homem já nasceu  
Dando a costela à mulher

História  
2001

do vídeo encontrado no Youtube).

Figura 1. Slide projetado na lousa digital

Após a audição de “Você vai se quiser”, solicitou-se a todos que expusessem suas visões sobre a música e de que modo a representação da mulher na letra era informada por uma perspectiva machista da sociedade dos anos 1930. Cumpre frisar que a primeira canção escutada incomodou, de modo diversificado, a turma. Os rapazes heterossexuais cisgênero riram-se da letra, anuindo, possivelmente, com sua mensagem. Emitiram alguns comentários lacônicos e

misóginos, chavões típicos, mas escolheram não criar polêmica com o restante da turma. As moças autodeclaradas cristãs também não se manifestaram. Mesmo incitadas a falar qualquer coisa sobre a letra do samba de Noel Rosa, insistiram em não se pronunciar. Sua decisão foi respeitada. As demais moças da turma, por outro lado, não tiveram receio algum e avaliaram o samba como “nojento”, “machista” e “sem graça”. Para elas, todos os versos denotavam desprezo e inferiorização da mulher. Revelando rugas internas na turma, uma das alunas mencionou as duas últimas estrofes apontando que a “Bíblia é um livro machista”. Nem assim, porém, as meninas autodeclaradas cristãs saíram de seu silêncio autoimposto.

Na sequência da aula, foram projetados dois slides alusivos ao direito de voto feminino no Brasil. Assim, mostrou-se que “até 1934, no Brasil, as mulheres não tinham direito a votar nem a serem votadas” (ELUF, 2000, p. 14). Esses dados causaram comoção geral na turma. Praticamente todos expressaram indignação com o atraso do país no que tange ao voto feminino. Convém, portanto, sublinhar a, por assim dizer, seletividade da revolta das alunas e dos alunos. Ou seja, em uma turma na qual nenhum de seus integrantes se encontrava na faixa etária em que o voto lhes é permitido, suscitou incômodo saber que o voto feminino foi autorizado com uma série de restrições – atestando, por conseguinte, a submissão da mulher aos homens – em proporção bem maior se comparado ao teor da letra de “Você vai se quiser”. Pode-se supor que ali se manifestou, implicitamente, alguma noção de que, dependendo da esfera, a submissão feminina é aceitável ou não.

A próxima música a ser reproduzida, “Amélia”, composta em 1942 por Mario Lago, foi tocada na versão cantada por Roberto Carlos e suscitou efusivas reclamações das jovens da turma e de alguns poucos rapazes. Pediu-se que fossem destacados os trechos da canção que mais incomodaram e as razões. O consenso geral, de início, foi o de que a música inteira era “machista”. Mas a dinâmica da aula exigia ir além de generalizações.

Assim, as alunas mostraram todo o seu incômodo com dois aspectos de “Amélia”: (a) o eu lírico comparava a atual namorada à anterior, ou seja, a mulher cujo nome dá título à canção e (b) nessa comparação, desenhava um tipo ideal de mulher. Com efeito, de acordo com as vozes que se manifestaram, o eu lírico cometia o grande equívoco de traçar paralelos entre passado e presente. E isso, assim foi dito, consiste em uma “atitude ridícula”. Na análise feita em sala de aula, as jovens alunas ressaltaram como motivo de maior insatisfação na letra as passagens: “Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que comer” e “Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia que era mulher de verdade”. Algumas protestaram e in-

dagaram porque “Amélia” era tão boba a ponto de “achar bonito” passar fome. Outras foram além e questionaram porque “Amélia”, em vez de “achar bonito” a situação não pegara suas coisas e seguiu seu próprio caminho.

As jovens alunas externaram seu inconformismo com o retrato de “Amélia” como uma “mulher de verdade” em virtude de ela não ter “a menor vaidade”. Assim, seus comentários giraram em torno da concepção masculina acerca da relação vaidade e feminilidade. Algumas alunas desenvolveram uma breve discussão sobre como esses versos de “Amélia” ligavam-se ao desejo de os homens exercerem controle sobre as mulheres, “impondo” seus próprios padrões sobre elas. Desnecessário dizer, mas “Amélia” passou a ser, para elas, a “pior música já feita no Brasil”.

Para as músicas que viriam a seguir, ofertou-se outra contextualização. No caso, tratou-se do advento da pílula anticoncepcional e a revolução comportamental que lhe foi consequente. Embasando-se em Joana Pedro, frisou-se que, como “parte de políticas internacionais voltadas para a redução da população” (PEDRO, 2003, p. 241), os métodos contraceptivos modernos foram divulgados e introduzidos no Brasil nos anos 1960.

Ademais, tendo a Revolução Cubana como pano de fundo, havia um entendimento “de que o crescimento rápido da população latino-americana, e sua consequente pobreza, seriam fortes aliados da revolução comunista. Deste modo, o perigo representado por uma questão política foi transformado no da ‘bomba demográfica’” (PEDRO, 2003, p. 242).

Com efeito, ainda seguindo os apontamentos de Pedro, as mulheres que vivenciaram o advento da pílula, na década de 1960, abraçaram a noção de que reduzir o tamanho das famílias era uma necessidade imperiosa. Assim, uma pesquisa feita pela revista Realidade em 1967 obteve como resultado que “87% das mulheres consideravam importante evitar filhos, 46% adotavam alguma forma de contracepção e 19% delas já utilizavam as pílulas” (PEDRO, 2003, p. 248).

O uso de novos meios contraceptivos, como a pílula, ensinou às mulheres e aos casais, como salienta Pedro, “separar com mais segurança a sexualidade da reprodução” e, por conseguinte, respondeu por uma “presença feminina cada vez mais forte no mercado de trabalho, nas políticas sindical e partidária, na exigência de cotas, na ocupação de cargos de destaque” (PEDRO, 2003, p. 253).

Após esses apontamentos históricos, a turma escutou e leu a letra de “Mulheres de Atenas”, canção composta por Chico Buarque e Augusto Boal em 1976. A reação geral foi, assim como com “Amélia”, de completa indignação. Não soou bem aos ouvidos das jovens e dos jovens estudantes afirmações como: “Quando fustigadas não choram / Se ajoelham, pedem, imploram / Mais duras penas” e “Elas não tem gosto ou vontade / Nem defeito ou qualidade”. Por conseguinte, Chico Buarque foi rotulado “machista”.

Para desfazer essa imagem, mostrou-se à turma que a canção fora composta para justamente indicar que as mulheres brasileiras deveriam “mirar-se” nas mulheres de Atenas para agir exatamente ao contrário das atenienses, para não serem iguais a elas. Moças e rapazes foram lembrados que a música foi criada em plena ditadura civil-militar, quando opositores ao regime eram dedurados, perseguidos, capturados, interrogados, torturados e mortos. Em um certo sentido, ao retornarem à canção – pois a turma pediu que “Mulheres de Atenas” voltasse a ser tocada – a maioria reavaliou sua posição sobre Chico Buarque. Dentre os comentários dignos de menção, vale destacar a fala de um aluno: “Logo vi. Vindo de Chico Buarque tinha que ter alguma coisa subentendida”.

A próxima música tirou risos das alunas e dos alunos. Alguns a conheciam, pois, segundo seus testemunhos, seus pais a escutavam em casa. Tratava-se de “Perigosa”, canção composta por Nelson Motta, Rita Lee e Roberto de Carvalho, em 1977, e cantada pelo grupo Frenéticas. Muito embora familiarizados com a música, foi na aula que as alunas e os alunos prestaram atenção à sua letra. Assim, o riso se tornou ainda mais aberto, à medida que a conotação sexual de sua letra ficou explícita. Curiosamente, alguns comentários em torno da letra, emitidos pelas jovens, foram taxativos no sentido de assinalar que as “Frenéticas” – em verdade, o eu lírico – se comportavam como mulheres vulgares, oferecidas, “foguentas” e típico de “quem não se dá o valor”.

Apesar de os versos “Eu sei que eu sou bonita e gostosa / E sei que você me olha e me quer” terem sido reconhecidos como empoderadores, próprios de uma mulher que se valoriza, que tem alta autoestima, eles não foram o bastante para desfazer a impressão de vulgaridade deixada pelos versos “Eu posso te dar um pouco de fogo / Eu vou fazer você ficar louco / Muito louco, muito louco / Dentro de mim”.

De certa maneira, portanto, as “Frenéticas” foram situadas no extremo oposto de “Amélia”. Traduzindo as impressões das alunas da turma, se “Amélia” era vista co-

mo um objeto pelo eu-lírico da composição de Mário Lago, em “Perigosa” a própria mulher que canta a canção se colocava como objeto dos homens. Implica dizer, e os depoimentos confirmaram essa impressão, tanto os jovens quanto as jovens rejeitaram a mulher retratada em “Amélia” e execraram a mulher representada em “Perigosa”.

A próxima canção proporcionou uma reação interessante dos integrantes da turma. “Mulher de fases”, do grupo Raimundos (composta por Rodolfo Abrantes e Digão e lançada em 1999), foi cantada em uníssono e em voz alta. Cumpre ressaltar que assim que o slide com o título e a letra da música apareceu na lousa digital, urros de satisfação preencheram a sala de aula. Ao término de sua reprodução, questionou-se se a letra possuía, assim como as anteriores, qualquer conotação machista ou que tipo de discurso era entabulado acerca da mulher. Nenhuma das meninas e nenhum dos rapazes identificou objetificação da figura feminina na canção. Antes, dentre os comentários, houve quem dissesse que a mulher da canção era alguém com determinação e sem medo de tomar decisões. A proporção que a turma não alimentou discussões sobre “Mulher de fases”, passou-se para a próxima.

A música reproduzida na sequência era totalmente desconhecida por todos. Cantada pela cantora Pitty, “Destruindo Amélia” (2009) prendeu a atenção das alunas e dos alunos:

Já é tarde, tudo está certo

Cada coisa posta em seu lugar

Filho dorme, ela arruma o uniforme

Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada

Ela foi educada pra cuidar e servir

De costume, esquecia-se dela

Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente

Todo dia até cansar (Uhu!)

E eis que de repente ela resolve então mudar

Vira a mesa, assume o jogo

Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também  
A despeito de tanto mestrado  
Ganha menos que o namorado  
E não entende porque  
Tem talento de equilibrista  
Ela é muita, se você quer saber  
Hoje aos 30 é melhor que aos 18  
Nem Balzac poderia prever  
Depois do lar, do trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar (Uhu!)  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o jogo  
Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

A turma, a partir da música ouvida, considerou que a cantora teve a intenção de mostrar que mulheres como “Amélia” não existem mais. As alunas e os alunos sublinharam que Pitty fez várias críticas à sociedade machista e justificaram a composição como reflexo das lutas do movimento feminista. Algumas alunas observaram que a cantora Pitty é conhecida por seu posicionamento seguro e corajoso e mencionaram um caso ocorrido com a roqueira relativo à sua gravidez.

Encerrando a aula, alunas e alunos ouviram a reprodução de “É chato ser gostosa”, funk composto e executado por Mc Pocahontas. A música era amplamente conhecida e, curiosamente, todos pediram para que não fosse toca-

da. Os motivos aventados: a letra não “dizia nada”, era uma repetição incessante das mesmas palavras e, mais que isso, após escutar letras como “Mulheres de Atenas” – “inteligente” e “rebuscada” segundo alguns comentários feitos durante a objeção à reprodução do funk – ouvir “É chato ser gostosa” não “tinha a menor graça”.

Contudo, apesar das reclamações, fazia parte da dinâmica da aula reproduzir todas as músicas. Por conseguinte, o funk foi tocado. Excetuando as meninas autodeclaradas cristãs do tipo evangélicas, as demais meninas acompanharam a execução da música cantando em voz baixa:

Nois incomoda

Nois incomoda

Nois incomoda

Levanta a mão pro alto a mulher que incomoda.

Ela sente inveja de mim, minha presença te incomoda.

Ela sente inveja de mim, minha presença te incomoda.

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

Eu mando assim para as recalçadas.

Eu mando assim para as invejosas.

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

Com a MC.Pocahontas eu não sei é sempre assim.

Só porque eu sou bonita ela sente inveja de mim.

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

Aberto o espaço para discussão acerca da letra, a turma, como um todo, não se pronunciou como nas músicas anteriores. Convidadas a refletir nas similaridades entre o funk escutado e “Perigosa” das Frenéticas no que tange a forma como a mulher se coloca em ambas as composições, as alunas e os alunos asseveraram, laconicamente, que as meninas “de comunidade” são assim mesmo. Debalde a insistência, a turma não se sentiu motivada a debater a canção de McPocahontas.

O encerramento da aula, portanto, envolveu pedir às alunas e aos alunos que amarrassem as músicas entre si e apontassem se havia como perceber no conjunto uma “evolução” no que tange às mulheres na sociedade brasileira. Nesta parte conclusiva foi interessante ouvir da turma que as músicas partiam da “desvalorização feminina por parte dos homens” e chegavam, nos tempos atuais, à uma “desvalorização feminina por parte das próprias mulheres”. No caso, o funk que encerrou a aula pesou decisivamente sobre as alunas e os alunos para que tal proposição fosse trazida para a aula. Implica dizer, num balanço final a percepção que a turma teve foi a de que de “Noel Rosa a Mc Pocahontas, para as mulheres, não houve tantas mudanças significativas”.

## IV

A fim de aferir o sucesso ou o insucesso dos propósitos visados com a aula e ter um documento escrito acerca da experiência didática realizada, distribuiu-se um pequeno questionário para as turmas, cujo preenchimento era facultativo sendo a sua entrega estipulada para a semana seguinte, ou seja, elas e eles teriam alguns dias para, sem pressa, responder às perguntas. Convém lembrar que a aula seria considerada bem-sucedida se as alunas e os alunos conseguissem identificar, nas canções ouvidas durante a aula, a construção social dos sexos, suas mutações no passado e no presente e, por fim, até que ponto as músicas serviam de apoio para atitudes misóginas e discriminatórias para com as mulheres levadas a efeito por homens e também



por mulheres. No limite, ver se era possível assinalar algum nexo entre as canções e as taxas de feminicídio.

Assim, uma primeira indagação tocava no quão as alunas e os alunos conseguiam perceber cada canção como um retrato de sua época, em outras palavras, buscava-se identificar se a aula, na forma como foi conduzida, forneceu condições de as e os estudantes reconhecerem as músicas, não só aquelas reproduzidas na aula, mas igualmente as demais ouvidas no seu dia a dia, como documentos aos quais os historiadores podem se debruçar e escrever a história, em geral, e das mulheres, em particular. A pergunta, portanto, foi redigida de modo simples e direto e pedia que se respondesse se era possível notar como as músicas refletiam o ponto de vista sobre as mulheres em seu contexto histórico. As respostas foram todas positivas:

Sim, pois as músicas que foram compostas nos anos passados retratavam mais o machismo e com o passar do tempo, as músicas mais atuais vem desconstruindo esse tipo de olhar em relação a mulher.

Sim. No ano de 1936 a população era muito machista e tinha a mente muito fechada. Então as músicas eram retratadas sobre as mulheres servirem apenas para tarefas domésticas.

A pergunta seguinte foi mais explícita no que tange a um dos objetivos da aula e provocava uma reflexão sobre as mutações das representações das mulheres nas canções e na própria sociedade brasileira. Instados a pensar se houve modificações perceptíveis nas músicas ao longo do tempo, as respostas foram, mais uma vez, positivas:

É possível, sim. Essas mudanças se apresentam quando vemos a idealização feminina de uma mulher obediente e também vemos o empoderamento das mulheres ao afirmarem serem bonitas e gostosas.

Sim, percebe-se uma mudança em como a mulher é retratada de “Mulheres de Atenas” em diante, apresentando-a como indivíduo com vontades, desejos e pensamento próprio como qualquer outra pessoa, contrariando assim o pensamento arcaico apresentado em “Amélia” e “Você vai se quiser”.

Na penúltima pergunta do questionário, pediu-se às alunas e aos alunos que pensassem e expusessem suas opiniões acerca da autoria das canções ouvidas na aula e se os dados fornecidos – das sete músicas, apenas três haviam sido compostas por mulheres – permitiam algum tipo de inferência. As respostas foram bem variadas:

[A autoria das músicas influenciou o tom com que elas abordaram a mulher] e uma delas, apesar de ser composta por [uma] mulher, difama a postura da mesma diante de seu meio social.

Sim, o tom foi influenciado pela autoria e também pode-se notar que por sua autoria esta abordagem vai do puro machismo construindo uma mulher submissa até uma autora buscando o empoderamento feminino.

[A autoria] não necessariamente [afeta o tom com que elas abordaram a mulher]. Mesmo mostrando que mulher deve ter espaço no mundo uma só fala besteira e a outra mostra que a mulher pode fazer o homem de submisso.

A questão derradeira solicitava a contribuição de todos com indicações de músicas que pudessem ser futuramente discutidas em sala de aula. Convém frisar que não ficou evidenciada a maneira como as alunas e os alunos escolheram as músicas. Se selecionaram canções que ouviam com regularidade, se pediram ajuda aos pais e/ou outros professores ou se fizeram pesquisas na internet. Assim, as respostas permitiram formar a seguinte lista:

Pagu (Rita Lee) – 4 vezes

Mulher (Erasmu Carlos) – 3 vezes

Mulher de hoje em dia (Alexandre Pires) – 2 vezes

Can hold us down (Christina Aguilera)

100% feminista (Mc Carol e Karol Conká)

Tá pra nascer o homem que vai mandar em mim (Valesca Popozuda)

Agora só falta você (Rita Lee)

Não é não (Lila)

Garotos (Leone)

Maria (Milton Nascimento)

Run the world (Beyoncé)

Tombei (Karol Conká)

Geni e o Zepelim (Chico Buarque)

Fazendo um balanço final da experiência de abordar História das Mulheres em sala de aula com o apoio de canções brasileiras, pode-se concluir que houve sucessos e insucessos. Assim, considerando-se, por exemplo, que todas as autoras consultadas são unânimes em asseverar que a narrativa da história das mulheres é sempre uma narrativa política, pois desestabiliza as premissas da escrita da história e desvela as relações de poder que existem e se ocultam nas esferas públicas e privadas, o fato de as turmas terem conseguido discernir uma “evolução” na representação feminina nas canções e isso como resultante de uma maior participação das mulheres no jogo político cotidiano, mostra que um dos objetivos da aula foi alcançado. Mais que isso, reforçou a noção de que o ensino de História para turmas do ensino médio necessita, para ser exitoso, que docentes adotem como princípios: (a) dialogar com a realidade das alunas e dos alunos travando contato com suas experiências e (b) não ter freios no que se refere ao uso, na expressão de Costa, de “fontes documentais pouco convencionais”.

Por outro lado, inexistem meios de aferir se a aula foi o bastante para promover uma reavaliação de paradigmas por parte dos rapazes e das moças que externavam, sem pudor, comentários ofensivos e desrespeitosos acerca das conquistas das feministas. Com efeito, arraigadas e naturalizadas como estão as noções binárias sobre os sexos somadas ao preocupante avanço do pensamento conservador na sociedade brasileira atual que elegeu a “ideologia de gênero” como uma das bruxas a ser queimada em praça pública, seria utópico supor que uma única aula teria o poder de suscitar uma epifania nos jovens a ponto de, milagrosamente, passarem a respeitar as diferenças e abandonar o olhar que estipula noções de normal e anormal na sociedade. Contudo, recuperando aqui a fala de Costa convém trazer para a sala de aula discussões sobre a visibilidade/invisibilidade das mulheres na historiografia, inclusive porque assim o fazendo surgem espaços para abordar outras narrativas, nomeadamente a de outros sujeitos excluídos da história (COSTA, 2003, p. 203). Tal operação, por sua vez, encetada por uma mudança de perspectiva suscitaria tornar o ensino de história “um processo de tomada de consciência” implicando conduzir todos “a um novo patamar de conhecimento crítico sobre o Brasil e sobre nós mesmos” (COSTA, 2003, p. 203).

# Bibliografia

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. (2010). **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG.

COSTA, S. G. “Gênero e história”. In: ABREU, M., SOIHET, R. (Org.) (2003). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, pp. 187-208.

ELUF, L. N. “Lugar de mulher é na cozinha?”. In: PINSKY, J. (Org.) (2000). **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, pp. 13-20.

GANDELMAN, L. M. “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, M., SOIHET, R. (Org.) (2003). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, pp. 209-220.

PEDRO, J. M. “A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração”. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 23, n. 45, julho de 2003, pp. 239-260.

PERROT, M. “Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência”. In: **Cadernos Pagu**, 4, 1995, pp. 9-28.

SCOTT, J. “História das mulheres”. In: BURKE, P. (Org.) (1992). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, pp. 63-95.

SOIHET, R. “História das mulheres”. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. (Org.) (1997). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, pp. 275-296.

TILLY, L. A. “Gênero, história das mulheres e história social”. In: **Cadernos Pagu**, 3, 1994, pp. 29-62.

VARIKAS, E. “Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott”. In: **Cadernos Pagu**, 3, 1994, pp. 63-84.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência no Brasil**: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)