



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

ULISSES RODRIGUES NOGUEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DE
MASCULINIDADES EM MODA DE VIOLA ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 E
1960**

Campinas

2020

ULISSES RODRIGUES NOGUEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES DE
MASCULINIDADES EM MODA DE VIOLA ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 E
1960**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes.

ESSE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO ULISSES
RODRIGUES NOGUEIRA, E ORIENTADO
PELA PROFa. Dra. RAQUEL
GRYSZCZENKO ALVES GOMES.

Campinas

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Paulo Roberto de Oliveira - CRB 8/6272

N689e Nogueira, Ulisses Rodrigues, 1985-
O ensino de história e as representações de masculinidades em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960 / Ulisses Rodrigues Nogueira. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Raquel Gryszczenko Alves Gomes.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Ensino de história. 2. Canções. 3. Relações de gênero. 4. Masculinidade. I. Gomes, Raquel Gryszczenko Alves, 1983-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The teaching of history and the representations of masculinities in traditional country music between the 1940s and 1960s

Palavras-chave em inglês:

Teaching of history

Songs

Gender relations

Masculinity

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestre em Ensino de História

Banca examinadora:

Raquel Gryszczenko Alves Gomes [Orientador]

Gomes, Raquel Gryszczenko Alves Gomes

Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel

Deivison Gonçalves Amaral

Data de defesa: 08-08-2020

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-6411-6748>

- Currículo Lattes do autor: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.men

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 11 de agosto de 2020 considerou o candidato Ulisses Rodrigues Nogueira aprovado.

Profa. Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes

Prof. Dr. Deivison Gonçalves Amaral

Profa. Dra. Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

À minha família – mãe, pai, esposa, filha, sogro e sogra, por toda dedicação, carinho e paciência na caminhada da vida que me trouxe a essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Me lembro de ficar sentado no chão da sala ao lado dele. Ele me contava sobre história que aprendeu na escola primária, provavelmente na década de 1940, me explicava como foi a independência do Brasil e a abolição da escravidão, eram narrativas épicas. Mal sabia que me contava sobre os nossos ancestrais. Mas, ele também contava as histórias de vida, principalmente do trabalho duro para “formar fazenda de café” no noroeste paulista. Baiano, migrante e negro, Benedito Rodrigues Nogueira, avô paterno, tenho certeza que teve grande responsabilidade na minha educação. Minha avó, Miguelina da Silva Nogueira, diz que ele esperou a minha formatura para se despedir, poucos dias depois da cerimônia ele adoeceu e não mais me contou histórias.

E as mulheres? Foram tantas e tão importantes. A vó Miguelina, avó paterna, de mão leve e carinhosa. Elaine Roberta de Oliveira, uma jovem madrasta que talvez até hoje não saiba da importância que teve e o tamanho da minha gratidão: ela esteve nas reuniões da escola, ouviu, aconselhou e fez lindos desenhos na contracapa dos meus cadernos. Rosiney Balera Garcia, a distância nunca a impediu de me educar, principalmente a educação formal, imagino os sacrifícios que a minha mãe fez para custear tantos cursos. A tia Rosana e a vó Elza, me davam livros de presente, quantas horas eu passava lendo e relendo. Outras tias também fizeram tanto, Vilma, Adelaide, Jacira e Maria, cada uma acolheu nos momentos mais difíceis.

E nos últimos anos, duas mulheres foram determinantes. A esposa e companheira Naiany Gesuato Nogueira e a Elisinha, nossa filha. Não preciso falar, ela diz que o silêncio é um pedido de socorro de uma mente preocupada com as atribuições do trabalho e estudos. Mais do que ouvir ela assume responsabilidades, encara três jornadas: cabeleireira, dona de casa e mãe. Seríamos capazes de fazer isso por elas? Não sei, mas ela merece a gratidão que só conseguirei retribuir com uma vida de companheirismo. A pequena Elisa Gesuato Nogueira, me mostrou o quanto eu posso amar e me preocupar, os pequenos braços dela é capaz do abraço mais afetuoso do mundo, principalmente em tempos de poucos contatos.

Enquanto isso ele trabalhava, enquanto eu era criança, adolescente e depois adulto, ele trabalhava. E trabalhava tanto para que eu só estudasse. E ele talvez nem saiba que a conclusão deste curso é fruto de tanto trabalho dele. O meu pai também contava histórias, eu as ouvia com atenção, acredito que sou uma boa audiência para quem conta histórias. Na boleia do caminhão tinha muito tempo, ele gostava de contar sobre as Copas do Mundo de Futebol, era cada detalhe, e a narrativa também era épica. Ele e o pai eram bons contadores de histórias.

Nelson Rodrigues Nogueira, ele me educou por exemplos e parábolas, nunca por sermões. O tempo passou e eu encontrei outro contador de histórias, Antônio Gesuato Sobrinho, o meu sogro conta as mesmas histórias de labor que o meu avô, só que agora ao som da moda de viola. São tantas histórias, tantas discussões sobre as narrativas dessas canções, que a hora que ele para de falar eu começo a perguntar, não quero que parem de me contar histórias. Assim, acho que consegui dar indícios do porquê escolher a moda de viola como objeto de estudo e o migrante como sujeito histórico nesta pesquisa.

A trajetória acadêmica também tem muitas pessoas a serem lembradas, dos professores e das professoras no ensino básico, da graduação e da pós-graduação. Essas pessoas ensinam tanta coisa, cada um e cada uma contribuíram de alguma forma, começam nos ensinando a ler e escrever, depois a pesquisar e até ensinar. Aprendemos até a como não ensinar, e não é difícil nos pegarmos cometendo os mesmos erros. Por isso, o melhor é não parar de estudar. E o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História foi uma grande oportunidade para retomar. Vale ressaltar que a realidade do professor e professora da educação básica é de uma extensa carga horária em sala de aula, mais de uma escola e pouco tempo para os estudos.

O projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), foi sem dúvida a minha inspiração para voltar a estudar e realizar o sonho de cursar o mestrado. Por isso, a minha gratidão a coordenação da ONHB, as professoras Dras. Cristina Meneguello e Alessandra Pedro. A “Cris”, também professora e coordenadora no Programa de Mestrado em Ensino de História, e a “Leca”, membro da minha Banca de Qualificação junto da “Carô”, Dra. Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel, ambas fundamentais na organização da ONHB e que ofereceram valiosas contribuições a essa dissertação. A minha orientadora, professora Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes, que acolheu essa pesquisa e me encorajou de forma afetuosa nos momentos de aflição.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Vale destacar os alunos e alunas que compuseram tantas equipes na ONHB, desde 2010, na 2ª edição, foram companheiros e companheiras de troca de aprendizagens e exemplos pelo entusiasmo e dedicação, mesmo nos momentos mais difíceis. Participar da ONHB tem sido uma oportunidade de pesquisa e reflexão sobre ensino de história.

Ademais, é importante destacar os/as colegas de curso e profissão, com os quais tanto aprendemos nos bate-papos entre um café e outro. Pessoas, que assim como nós sofreram e aprenderam nos estágios da graduação, nos trabalhos em grupo, especialmente nos temidos seminários. Em destaque àqueles/as mais atentos e compromissados, os quais nos lembravam dos recados e detalhes de cada orientação dos/as professores/as em relação aos trabalhos e prazos.

Enfim, a trajetória entre vida, trabalho e universidade nos proporciona encontros com pessoas que merecem gratidão, esse momento de reflexão e escrita é significativo para lembrar e valorizar. As escolhas que fazemos durante a vida pessoal e profissional não resultados desses encontros, as quais estão de maneira implícita nos objetivos desta pesquisa que contém grande significado diante das minhas preocupações enquanto sujeito histórico.

RESUMO

Essa pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de Ensino de História a partir do uso de moda de viola. As canções foram produzidas entre as décadas de 1940 e 1960, quando as gravadoras da capital paulista centralizaram a produção e difusão desse gênero musical, que atingiu principalmente o público da região Centro-sul do Brasil. O contexto histórico compreende o grande fluxo migratório do campo para a cidade, o processo de industrialização, a expansão dos meios de comunicação e a globalização. Esse período de transição pode ser percebido a partir da análise das canções como fonte histórica. Essa análise propõe a investigação das representações de masculinidades e das relações de gênero. Para tanto, além de fonte histórica, a relação entre melodia e letra são interrogadas para compreensão das canções como objetos de estudo no Ensino de História. Desta forma, o objetivo é destacar a historicidade das masculinidades e das relações de gênero.

Palavras-chave: ensino de história; canções, relações de gênero; masculinidade.

ABSTRACT

This research presents a pedagogical proposal for teaching history using traditional country music. The songs chosen to be part of the analysis were composed between 1940 and 1960, at the same time record companies in São Paulo centralized most of the production and dissemination of this musical genre, which mainly reached audiences in the mid-south areas of Brazil. The historical context includes a great migratory flow from the countryside to the city, a process of industrialization and changing in the economic relations, as well as the expansion and changing of media and communication forms. Exploring the relationship between lyrics and melody, our intention is to demonstrate how songs can be used as a historical source in search to analyze not only this period of critical change, but also to propose an investigation of the representations of the so called “masculinities” as well as gender relations.

Keywords: history teaching; songs, gender relations; masculinity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: Ensino de história: a canção como recurso didático e a historicidade das relações de gênero.	16
Ensino de história, gênero e legislação.	21
Gênero e masculinidades hegemônicas	30
CAPÍTULO 2: “Prefiro morrer de pé/Do que viver de joelho”: as representações de masculinidades em modas de viola entre as décadas de 1940 e 1960.....	38
CAPÍTULO 3: Proposta de sequência didática.	74
Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas	99
Anexos.....	101

INTRODUÇÃO

O ensino de história com o uso da canção popular como documento permite diversas abordagens e perspectivas. Dada a complexidade das possibilidades que se apresentam ao utilizar a canção como recurso didático, é fundamental que os/as professores/as entrem em contato com discussões teórico-metodológicas que se colocam. A canção aparece comumente como um recurso ilustrativo durante a contextualização histórica; desta forma, seu potencial como objeto de estudo fica aquém das possibilidades. Nesta circunstância, cabe ao/a professor/a realocar o lugar deste recurso didático no planejamento das aulas, indo de mero artefato ilustrativo para o documento histórico ou o objeto de estudo.

A canção tem um potencial sensitivo e faz parte do cotidiano dos/as alunos/as. A compreensão da relação que os/as jovens estabelecem com a música¹ pode ajudar os/as professores/as a evitar frustrações típicas de aulas em que a escolhida não faz parte do repertório dos/as alunos/as. Explorar a melodia, a performance vocal/corporal e a letra em uma perspectiva relacional estimula a experiência estética da audição/visualização.

As pesquisas do Mestrado Profissional em Ensino de História inauguram uma situação inédita a professores/as, pois podem voltar à universidade para articular ensino e pesquisa – não que esta condição seja inviabilizada por outros sujeitos no campo da pesquisa, mas é diferente à medida em que as experiências que os/as docentes experimentaram nas amplas e diversas situações laborais são elementos a serem considerados na reflexão e que impactam na teoria e na metodologia da pesquisa. Essas experiências configuram aprendizagens que transformam o olhar do/a pesquisador/a no processo de articulação com o ensino. Nesse sentido, o processo de didatização do conhecimento histórico faz parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História de maneira peculiar no campo científico.

... a História escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *strictu sensu* e com a história vida, o contexto das práticas e representações sociais².

O conhecimento produzido com a didatização está inspirado no conhecimento histórico acadêmico, mas não obedece a mesma dinâmica, pois tem dimensão educativa e expressa as mediações do contexto social. Isso significa que há um processo circunstancial na produção dos saberes ensinados que confere peculiaridade à pesquisa no Mestrado Profissional

¹ *Música* é a arte de combinar sons de maneira lógica e coerente, onde se propicia um contexto sonoro rico em significados. A linguagem musical transcende as palavras, sendo originada a partir da combinação de sons e pausas ao longo de uma linha de tempo. A inclusão da letra torna a *música* uma *canção*. As letras em *músicas* cantadas são artifícios associados que procuram tornar óbvio o significado da mesma.

² MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, MAUAD Editora Ltda – 2 edição, 2010, p. 220.

em Ensino de História. Mesmo assim, essa peculiaridade não permite aos/as pesquisadores/as desconsiderarem o conhecimento histórico produzido na academia – pelo contrário, é necessário ter o compromisso de dominar os aspectos estruturais, princípios da organização conceitual simultaneamente a investigação dos saberes disciplinares³.

Nesta pesquisa, a opção por articular ensino de história e moda de viola traz à tona essa situação circunstancial. Afinal, há uma experiência com o uso da canção no ensino de história que justifica esse recurso didático na produção de saberes ensinados. Mas a pesquisa dialoga também com a teoria e metodologia de acadêmicos que são especialistas na investigação da canção como documento histórico e recurso didático. Nesse sentido, o texto tem uma preponderância da análise das representações sociais em detrimento no acontecimento histórico em resposta a uma demanda relacionada ao ensino.

A contextualização é feita para ensinar o saber que foi selecionado, num momento dado e num determinado contexto, como aquele que é útil à formação das novas gerações, de acordo com metodologia considerada mais adequada, mas que apresenta marcas do saber acadêmico. Utiliza-se uma de suas formas como arcabouço explicativo realizado para ensino⁴.

A contextualização da fonte histórica é que permite a compreensão daquelas narrativas e dos sentidos e significados das construções. Esse processo que classificamos como historicidade é provavelmente o elemento mais importante do ensino de história. Essa prática, porém, ocorre em uma dimensão do conhecimento educacional – portanto é *recontextualizado* de acordo com *práticas sociais de referenciais*, que se configuram em demandas sociais e circunstanciais (o público escolar e os objetivos de aprendizagem). Assim, não atende a uma narrativa puramente dos acontecimentos, mas continua a apresentar aspectos estruturais e conjunturais com os acontecimentos históricos.

Considerando que a pesquisa envolve ensino de história e canção é fundamental delimitar o objeto de estudo e as perspectivas e abordagens. As modas de viola, entre as décadas de 1940 e 1960, teve um lugar de destaque em áreas da região Centro-Sul do Brasil. As rádios e gravadoras paulistas perceberam o potencial do mercado consumidor formado por ouvintes que permaneciam no campo ou migravam para a capital, e por isso deram destaque às canções que representavam o cotidiano e a cultura desses sujeitos. As décadas de 1940 e 1960 podem ser compreendidas como um importante período de transição, assim definido devido ao frenético deslocamento do campo para a cidade, ao acelerado processo de industrialização e

³ Idem.

⁴ MONTEIRO, Ana Maria. *Op. cit.*, p. 222.

início da globalização. Tais mudanças históricas impactaram a cultura, por isso mudanças e permanências podem ser percebidas nas representações que as canções suscitavam.

A população da cidade de São Paulo se agigantava com a chegada dos migrantes. Do interior do Estado de São Paulo levavam os chamados “caipiras” adentravam a metrópole em busca de melhores condições de vida e trabalho. Antes, ouviam as toadas históricas nas festividades religiosas, nos rituais de trabalho e à beira do fogo reunidos com seus familiares e vizinhos. Depois, com o fenômeno da radiofonia e da gravação em disco, surgiram condições de produzir industrialmente as modas de viola que falavam sobre essas pessoas. Assim, as gravadoras, os programas de rádios e os shows de circo tinham público garantido ao contratarem as duplas caipiras. Vale destacar que os sujeitos que compunham, interpretavam e produziam as modas de viola, em sua maioria, também partilhavam dessa trajetória, ou seja, eram migrantes fugindo da marginalização em que viviam o proletariado urbano. Sendo assim, buscar a profissionalização com o talento adquirido nas cantorias pelo interior foi uma alternativa frente as condições de vida e trabalho das famílias operárias.

O gênero “música caipira” comporta vários estilos⁵, dentre os quais as toadas históricas e as modas de viola se destacam: são canções com enredo narrado de forma linear, em que a ausência de refrão favorece o encadeamento de uma história dramática. A melodia tem na viola e violão seus instrumentos mais marcantes. E, a partir das gravações em disco, receberam influências regionais e internacionais, e aos poucos outros instrumentos foram incorporados criando subgêneros.

Delimitado o objeto de estudo é preciso deixar clara a abordagem e a perspectiva em que essas canções serão problematizadas. Portanto, compreender as representações de masculinidades e as relações de gênero suscitadas por essas canções é a principal tarefa dessa pesquisa. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é questionar o essencialismo, para compreender a historicidade das relações de gênero, considerando as canções documento histórico e objeto de estudo simultaneamente. Para tanto, essa pesquisa será apresentada em três capítulos.

O primeiro capítulo tem a pretensão de justificar a relevância de abordar as relações de gênero no ensino de história. Para tanto, em busca de articular gênero, canção e ensino de história, a bibliografia mapeada oferece o embasamento teórico e metodológico necessário para

⁵ VILELA, Ivan. “Caipira: cultura, resistência e enraizamento”. *Revista Estudos Avançados*, USP, São Paulo 2017. “Pelas minhas pesquisas pude constatar que a música caipira é o maior guarda-chuva de ritmos existentes na música popular brasileira. São dezessete ritmos diferentes convivendo e se entrelaçando, quais sejam: cururu, cateretê, polca paraguaia, guarânia, querumana, recortado, pagode caipira, rancheira, samba rural, batuque, cipó-preto, lundu, congado, folia, jaca, toada e samba rural”. p. 279.

o uso da canção em sala de aula na perspectiva de compreender a historicidade das relações de gênero e das representações de masculinidades.

No segundo capítulo, as modas de viola são problematizadas, a fim de responder às seguintes questões: quais são as representações masculinas nessas canções? Como compreender as relações de gênero a partir da constituição dessas masculinidades?

No terceiro e último capítulo uma proposta de sequência didática oferece a possibilidade de uso da canção para questionar a historicidade das relações de gênero. Assim, abarca as masculinidades como constituídas e constituintes de relações de poder, entendendo que, quando compreendidas, fornecem sustentação teórica e prática para percorrer temporalidades e perceber as relações dos sujeitos como uma complexa trama de subordinação e resistência. Para exemplificar a proposta nesse capítulo, a moda de viola “Pião da Cidade”⁶ foi selecionada como objeto de estudo. Essa canção foi composta por Sulino (Francisco Gottardi) e Moacyr dos Santos em 1966, e interpretada pela dupla Jacó e Jacozinho. Apesar de a proposta apresentar somente uma moda de viola para problematização, as diversas canções analisadas ao longo do segundo capítulo, bem como as discussões teórico-metodológicas apresentadas no primeiro capítulo, podem também ser utilizadas em situações de aprendizagem adaptadas pelos/as professores/as.

⁶ GOTTARDI, Francisco (Sulino); SANTOS, Moacyr dos. “Pião da cidade”. Intérpretes: Jacó e Jacozinho. In: *A viola tá tinindo*. São Paulo: Continental, 1966, LP.

CAPÍTULO 1: Ensino de história: a canção como recurso didático e a historicidade das relações de gênero.

O ensino de história enquanto objeto de estudo de pesquisadores/as favorece uma constante reflexão sobre teorias, metodologias e práticas em sala de aula. Assim como a produção do conhecimento e dos documentos históricos, as preocupações com o ensino de história também têm historicidade e, portanto, as problemáticas do/a professor/a para a produção do seu plano de aula informam sobre o seu tempo.

O ensino de história foi mobilizado para diversos sentidos ao longo do tempo, como formar a nacionalidade e a identidade de um povo, por exemplo. Nas últimas décadas, com a preocupação política para a formação de uma sociedade democrática, o ensino de história volta-se para necessidade do pensamento crítico e da cidadania. Tais objetivos, nada simples de serem desenvolvidos, exigem do/a professor/a uma reflexão constante acerca de teoria, metodologia e prática.

Em tempos em que vários produtos culturais podem ser objetos de pesquisa para o ensino de história, a prática de ensino torna-se ainda mais desafiadora. Em sala de aula, propor uma “história problema”⁷ envolve sustentar teórica e metodologicamente recursos que orientem os procedimentos a serem desenvolvidos com clareza de objetivos, mas principalmente compreendendo o papel da história como ciência no espaço escolar. Nesse sentido, o/a professor/a é um sujeito histórico praticando o ensino em um contexto histórico determinado e dinâmico socialmente.

O sujeito que produz o conhecimento histórico (inclusive o escolar) – o historiador, os autores de livros didáticos, o professor – faz isso em seu próprio tempo e a partir das questões por ele suscitadas. Nesse sentido, o discurso histórico é um discurso do presente e, em grande medida, sobre o presente. Portanto, coloca em relação temporalidades diferentes: o tempo da ação humana que se analisa e o tempo em que a análise é realizada⁸.

Essa condição torna-se evidente nessa pesquisa ao problematizar as representações de masculinidades e as relações de gênero em modas de viola. Os conceitos de masculinidades, feminilidades e gênero são pouco utilizados nas aulas de história, mesmo oferecendo a oportunidade de adotar uma “história problema”, comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

⁷ SEFFNER, Fernando. “Leitura e escrita na História”. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 257-288.

⁸ HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 24.

A incorporação destes conceitos nas aulas de história demonstra preocupações do presente com a formação de uma sociedade justa e igualitária. Discutir as relações de gênero é uma pauta política tensionada na atualidade. Por isso, essa pesquisa responde a demandas do presente, configurando-se também como uma resistência aos retrocessos que podem significar o silenciamento desses conceitos no espaço escolar.

A relação entre presente e passado dá sentido às aulas de história, quando documentos históricos produzidos pelas pessoas no passado são interrogados por sujeitos do presente (professores/as e alunos/as) para produzir conhecimento no espaço escolar. Isso implica em adotar as fontes históricas nas aulas de história: ao fazê-lo, criamos as circunstâncias para compreensão da produção do conhecimento histórico junto com os/as alunos/as. Nesta situação, a mediação do/a professor/a é fundamental para demonstrar o emprego da teoria e da metodologia que envolvem a produção científica. Luis Cerri indica que as aulas de história servem para desenvolver uma “leitura histórica de mundo” e o “pensar historicamente”⁹. Esses princípios sustentam o pensamento crítico à medida que valorizam uma reflexão em que “tempo” e “sujeito” estão relacionados diante da dinâmica das mudanças e permanências. Sendo assim, fazer uma leitura de mundo historicamente implica ter a capacidade de contextualização em várias circunstâncias, seja frente a atitudes e valores humanos ou a produtos culturais.

Ana Maria Monteiro traz a reflexão de Moniot para a questão que professores/as e historiadores encaram cotidianamente: para que se ensina História?

Para Moniot, ela fornece conhecimentos, referenciais para compreender o mundo e seu caos, compreender as diferenças, os conflitos, avaliar as mudanças e as permanências, ver na longa duração o jogo das instituições. Ela fornece um método, não aquele dos historiadores *stricto sensu*, mas um método geral de análise e avaliação crítica para aprender a lidar com os acontecimentos em sua complexidade, pelo exame dos discursos e das crenças, nos diferentes contextos¹⁰.

Essa resposta precisa estar conosco, professores/as de história, constantemente. Afinal, a cada vez em que estamos produzindo saberes escolares essa resposta é uma orientação. Sua complexidade merece uma profunda reflexão, e podemos fazê-la à luz dessa pesquisa. Classificar o mundo como caótico para observação histórica em sala de aula é pertinente para não reduzirmos a complexidade da compreensão histórica. Quando destacamos a necessidade do recorte histórico, no tempo e espaço, apontamos para essa complexidade. Aqui, lidamos com

⁹ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

¹⁰ MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire*. Paris. Edition Nathan, 1993, p. 37. Apud MONTEIRO, Ana Maria. p. 109.

as modas de viola, e a imensidão dos discursos oferecidos nessas narrativas pode oferecer diversas perspectivas de análise – indo desde as relações homem-natureza, passando pela urbanização, globalização, indústria cultural, até chegarmos às questões que propomos analisar com maior ênfase: quais são as representações de masculinidades? Ao entrarmos na semente das diferenças e dos conflitos, por que música caipira e não sertaneja? A partir de quando? Quais são os divisores? Como estes se relacionam com o contexto histórico? E as masculinidades, como as narrativas mudam ao longo do período analisado? A semente das questões que fazemos para demonstrar a complexidade da sociedade e da cultura que analisamos desarranja uma perspectiva simplista de mundo que circula no senso comum. Ao propormos essas questões que estão implícitas e explícitas nas aulas de história estamos mobilizando o método historiográfico para que os/as alunos/as averiguem o passado e o presente de maneira crítica, ignorando simplificações. É intenção que, após a análise da moda de viola em atividade durante a aula de história, a audição de outras canções não seja mais a mesma e que a perspectiva das relações de gênero seja interrogada crítica e continuamente, para averiguar as mudanças e permanências desses discursos. Assim, o ensino de história mobiliza o pensamento crítico, demonstrando mais um ponto de vista para escutar uma canção e compreender a sociedade da qual viemos e a sociedade em que vivemos.

Nesse trabalho, a moda de viola é documento histórico e objeto de pesquisa simultaneamente. Documento histórico, pois a proposta visa conhecer as condições sociais e culturais da produção desse tipo de canção. E objeto de pesquisa, pois melodia e letra serão abordadas na perspectiva de compreender o que informam sobre as representações de masculinidades e das relações de gênero em determinado espaço de tempo. Como a proposta pretende atender demandas do ensino de história, a discussão dessas representações precisa dialogar com as experiências de alunos e alunas como sujeitos históricos imersos em relações de poder, entre tantas, as relações de gênero.

A canção popular contém “discursos que não são originalmente produzidos na perspectiva dos saberes escolares¹¹”. Sendo assim, quando adotados em sala de aula, tornam-se recursos didáticos que precisam ser lidos em suas múltiplas dimensões. As estratégias de análise da canção popular na aula de história passam por compreendê-la como produto de uma dada cultura em um dado momento. O objetivo é construir capacidades cognitivas que forneçam aos

¹¹ HERMETO, Miriam. *Op cit*, p. 141.

alunos e alunas a possibilidade de “beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática¹²”.

A definição conceitual da canção popular demonstra as especificidades desse documento histórico:

... pode-se definir a canção como uma narrativa que se desenvolve num interregno temporal relativamente curto (em média, de dois a quatro minutos), que constrói e veicula representações sociais, a partir da combinação entre melodia e texto (em termos mais técnicos, melodia, harmonia, ritmo e texto). Produzida em tempos de indústria fonográfica – no seio dela ou em relação com ela, ainda que marginal -, circula majoritariamente por meio de registros sonoros, sendo veiculada através dos meios de comunicação de massa (rádio, TV e mídias digitais, por exemplos). Como produto cultural do século XX, apesar de tratar de diferentes temáticas e temporalidades, tem no processo crescente de urbanização e industrialização uma grande referência para a construção das representações sociais que produz, em termos globais, sempre em diálogo com as referências individuais e/ou locais dos sujeitos que a compõem¹³.

No século XX, com o advento da gravação, a canção popular ganhou perenidade. A gravação da canção entendida como a melodia e a poesia alterou a lógica espontânea e circunstancial do século XIX. Desta forma, o regime de autoria exigia que o trabalho de produção fosse de permanente reflexão e revisão¹⁴. Essa especificidade da canção faz com que ela se torne um importante documento histórico para uso como recurso didático. Nesse sentido, vale lembrar também que lidar com a canção envolve a investigação biográfica de autores e intérpretes, levando informações que permitam a compreensão do contexto histórico da produção da obra.

Durante o processo de urbanização e industrialização a canção popular ganhou o interesse do público e por ele foi consumida: tal característica se deve à capacidade de retratar, de diversas maneiras, as mudanças sociais e culturais experimentadas. Por isso, tornou-se um importante documento para pesquisa e ensino de história do século XX. “A canção é um produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana nele¹⁵”. Nesse sentido, a análise da canção passa pelas *representações*, que são uma forma de tratar a realidade. Elaboradas pelo/a compositor/a e intérpretes, as formas de *representações* são múltiplas. Podem ser crônicas do cotidiano, crítica dos costumes, simbolizar imagens e signos por meio de metáforas, construir utopias, desejos e propostas de um novo real.

Delimitar o que é real e ideal nas *representações* cançãoeiras não é tarefa fácil, muitas vezes perambula entre inspiração e experiência sem, contudo, conseguirmos precisar

¹² CERRI, Luis Fernando. *Op. cit.*, p. 61.

¹³ HERMETO, Miriam. *Op. cit.*, p.32.

¹⁴ *Idem*, p. 33.

¹⁵ *Ibidem*, p. 35.

para onde pende mais. Tais inspirações são apropriadas pelo público de maneira peculiar, as escutas “sofrem as implicações de ambientes socioculturais, valores e expectativas político-ideológicas, situações específicas de audição, repertórios culturais socialmente dados¹⁶”. Por tudo, são documentos históricos que permitem discutir no ensino de história o que as pessoas daquele tempo pensavam, valorizavam, desejavam ou menosprezavam.

A tarefa parece menos simples quando cada série de discursos deve ser compreendida em sua especificidade, isto é, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e em suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regulação que a ordenam e a controlam, e interrogada em seus modos de abonação e veracidade¹⁷.

Roger Chartier traça sua crítica às dificuldades enfrentadas nas pesquisas em História Social da Cultura em favor da proeminente História Cultural da década de 1980. A análise de discursos, quando restrita aos textos, corre o risco de generalizar características culturais de um povo, portanto, é importante pensar em um método para compreender a especificidade do discurso, que significa dar atenção ao contexto de sua produção, aos limites e possibilidades de cada discurso no meio social. Desta forma, o desafio é interpretar a diversidade cultural mesmo diante de identidades supostamente homogêneas. Os discursos canceiros não se limitam aos textos: as mudanças melódicas incorporadas nas modas de viola ao longo das décadas de 1940, 1950 e 1960 atestam distintas e múltiplas representações de masculinidades e identidades. Tais transformações foram analisadas à luz das mudanças sociais e culturais que impactavam a vida de migrantes (interior para a capital paulista) e, como consequência, alteravam as *representações* nos discursos.

A apropriação que o público faz dos discursos canceiros exige considerar como os interesses dos compositores não são lidos pelo público de maneira singular. Portanto, para refletir sobre apropriação, foi necessário conhecer o meio de comunicação de massa pelo qual ocorreu o contato entre o consumidor e a obra, e indicar os limites que os ouvintes, na sua maioria migrantes marginalizados, encontraram para exercer os ideais de masculinidades representados nos textos canceiros. Destaca-se, portanto, a música caipira posta em um circuito de consumo, sem desconsiderar suas características culturais e superando a aparente contradição entre produto cultural e comercial como elementos da apropriação por parte do público. “O rádio foi o primeiro veículo de comunicação de massa responsável pela divulgação e pela circulação da canção popular brasileira¹⁸”. Na década de 1950 grande parte das famílias dispunham do rádio como meio de comunicação. Na capital paulista, os programas de música

¹⁶ NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 80-81.

¹⁷ CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história e consciência histórica*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002, p. 77.

¹⁸ HERMETO, Miriam. *Op. cit.*, p. 87.

caipira foram transferidos do horário nobre (noturno) para o amanhecer. Tal mudança indicam o auge e declínio do gênero musical entre as décadas de 1940 e 1950, consequência das mudanças de um país que se urbanizava e entrava no circuito da globalização.

A discussão de *representação e apropriação* em sala de aula favorece a reflexão acerca de como lidamos com os discursos heteronormativos em nosso cotidiano, afinal há mudanças e permanências desses discursos nas canções atuais, consumidas pelos/as jovens. Nesse sentido, pretende-se conduzir alunos e alunas a “beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática¹⁹”.

Ensino de história, gênero e legislação.

A categoria gênero como epistemologia feminista²⁰ permitiu a análise historiográfica das relações de poder em uma nova perspectiva. Por isso, à medida que a produção do conhecimento científico ampliou e inovou a capacidade de investigação, a abordagem histórica da sociedade passou a considerar disputas e conflitos antes improváveis. Esta situação se deve a mudanças sociais que perpassam pela conquista das mulheres ao ocuparem os espaços públicos. Para além do mercado de trabalho convencional, elas alcançaram o espaço político e acadêmico. Tal processo, comum ao longo do século XX, viabilizou o desenvolvimento de conceitos e categorias de análise que corresponderam às transformações das relações de gênero.

O avanço científico promovido pela discussão da categoria de gênero na produção do conhecimento científico também exigiu da educação novas pedagogias preocupadas com a abordagem da temática no espaço escolar. A amplitude da categoria gênero pressupõe um trato interdisciplinar, afinal, qualquer discussão nesse campo pode abarcar também princípios jurídicos, psicológicos, historiográficos, antropológicos e sociológicos, entre outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a inclusão da temática nas aulas de história oferece uma gama infinita de possibilidades, e já existe subsídio científico suficiente para professores e professoras se qualificarem para preparar um material didático capaz de trazer à tona a discussão das relações gênero. Antes, obviamente, são necessárias leituras às quais muitos de nós, professores/as, não tivemos acesso em nossa formação acadêmica. Tal circunstância não é impeditivo para ampliar nossos conhecimentos em temáticas que dialogam com as preocupações da sociedade atual. O debate sobre a categoria gênero já vêm ocorrendo

¹⁹ Idem.

²⁰ SALDANHA, Rafael Araújo; WOLF, Cristina Scheibe. “Gênero, sexo, sexualidades - Categorias do debate contemporâneo”. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 16, 2015.

nos espaços públicos e midiáticos com avanços e resistências. Os/as docentes não podem deixar que a compreensão das relações de gênero ocorra fora das discussões já sedimentadas pela ciência – o que não inviabiliza, pelo contrário, tratar as diferentes abordagens que o conceito vem ganhando em outros espaços e saberes, de forma a problematizar criticamente quais os sentidos e significados das distintas interpretações. Nesse sentido, a escola é percebida como o lugar que lida com vários saberes de forma problematizadora em busca da formação crítica e humanista.

A responsabilidade do Estado na sua relação com a sociedade é prevista constitucionalmente. Como consta no artigo 3º da Constituição Federal, “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação²¹”. A Constituição Federal é um texto jurídico e histórico, ou seja, além de se propor a estabelecer direitos e deveres foi produzido em um tempo, em um contexto sócio-histórico específico – o que não inviabilizou sua capacidade de contemplar em “outras formas de discriminação” os processos históricos que dão luz a novos conflitos, mesmos que estes sejam tardios. Nesse sentido, o conceito de gênero já estava em debate na ciência, mas ainda não contemplado na letra da lei. Mesmo assim, como dito, há o reconhecimento e amparo legal para a promoção do bem de todos, incluindo a não-discriminação de gênero.

Tendo em vista que a abordagem de gênero e sexualidade no espaço escolar tornou-se uma pauta política em disputa faz-se necessária a sustentação jurídica. Levar aos/às docentes a clareza da prescrição constitucional combate medos e receios que podem devolver ao esquecimento discussões tão importantes em uma sociedade que se transforma e precisa compreender e respeitar a diversidade.

O artigo 5º da Constituição Federal prescreve que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, especificando, logo no item I, que “homens e mulheres são iguais em direito e obrigações²²”. A supremacia da lei é a garantia de uma sociedade equilibrada e justa, mas não basta o amparo legal se o Estado e a família, como entes portadores de direitos e deveres, não se comprometerem com sua aplicabilidade e fiscalização. Nesse sentido, o compromisso da educação perpassa a discussão das relações de gênero no espaço escolar, reconhecendo que o

²¹ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

²² Ibidem.

procedimento pedagógico é fundamental para identificar e problematizar as diferentes formas de violência que ocorre na escola e na sociedade com pessoas que não correspondem aos ideais de masculinidades. Desta forma, há justificativa jurídica e acadêmica para as reflexões aqui exploradas, pois a pesquisa procura historicizar as masculinidades, de forma a oferecer uma situação de aprendizagem em que alunos e alunas situem, em diferentes temporalidades, as relações de gênero, assim objetiva o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da pretendida igualdade entre homens e mulheres.

Outros dois artigos da Constituição Federal, agora específicos sobre a Educação, regem os objetivos do ensino no país. O artigo 205 dispõe que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”²³

Enquanto o artigo 206 afirma que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

“I – igualdade de condições e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”²⁴.

O texto deixa claro os responsáveis pela educação, Estado, família e sociedade, devem colaborar para o desenvolvimento da pessoa cidadã e para o mundo do trabalho. Cidadania envolve reconhecer a todos e todas como portadores de direitos e deveres independente de sua identidade de gênero. O mundo do trabalho é espaço comum da diversidade de gênero, portanto, para o bem de todos e de todas, espera-se que as pessoas ingressem nesse mundo preparadas para o convívio com a diferença. Nesse sentido, a escola tem papel essencial: discutir as relações de gênero em suas várias dimensões, entre elas a histórica.

O artigo 206 da Constituição pode ser abordado em relação a discussão da permanência versus evasão e da liberdade e pluralidade. A permanência de pessoas em um determinado espaço de convívio depende do reconhecimento e respeito que seus pares dispensam a elas. Sabe-se que a evasão escolar tem diversos motivos, mas é preciso destacar a recorrência das diversas formas de violência contra as pessoas que são entendidas como “não adequadas” aos padrões heteronormativos. A escola precisa ser pensada, portanto, cada vez mais como um espaço aberto à diversidade, porque a preparação de todos e todas para a cidadania e o mundo do trabalho precede tal circunstância. No que tange à liberdade e pluralidade de ideias e concepções podemos interpretar que há a necessidade de reconhecer e preparar as escolas e,

²³ Ibidem

²⁴ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

principalmente, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para uma experiência e existência democrática. Essa prerrogativa não é tarefa fácil, pois, como constituidores da sociedade, temos ainda muito a aprender sobre gênero e sexualidade para construir espaços acolhedores e receptivos às pessoas. A adoção de uma epistemologia feminista para releitura histórica faz parte desse processo e é o que pretende essa pesquisa.

As Lei de Diretrizes e Bases para Educação²⁵ (1996) aprofunda as prerrogativas da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 3º, define os princípios e fins da educação nacional, “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - respeito a diversidade e apego a tolerância; (...) X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Para além da reflexão já realizada sobre o aprofundamento da Constituição Federal na Lei de Diretrizes e Bases para Educação, os itens IV, X e XI ampliam o compromisso do Estado com a sociedade. A experiência histórica brasileira impacta o texto jurídico, afinal, a intolerância às diversidades é marca de uma sociedade de múltiplos conflitos, como nas relações étnico-raciais, de gênero e classe que se tornaram temáticas de pesquisa reconhecidas em várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, reconhece-se que a educação tenha, entre seus princípios e fins, a valorização da experiência dos sujeitos, suas práticas sociais, ainda marcadas por conflitos que precisam ser apropriados e discutimos como temática no espaço escolar. É preciso, à luz das teorias e métodos científicos, problematizar estereótipos ainda circulantes na sociedade.

Em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC). É um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica...”²⁶. Tendo sua elaboração iniciada no governo da presidenta Dilma Rousseff, o documento passou pelo debate entre diferentes atores no campo educacional com a sociedade brasileira. Assim, após 4 anos, o documento foi concluído no governo do presidente Michel Temer. As discussões foram encaminhadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, longe de ser uma unanimidade e isento de críticas, o documento ainda ampara legalmente a discussão das relações de gênero no espaço escolar. Dividido em

²⁵ Ibidem.

²⁶ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de março de 2020.

itinerários, as disciplinas de filosofia, sociologia, história e geografia estão compreendidas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os itinerários, por sua vez, contemplam competências e habilidades a serem desenvolvidas mobilizando situações de aprendizagem. E, apesar de ser produto de retrocessos em relação à discussão de gênero e sexualidade na educação, ainda sim, é possível contemplar legalmente o trato dessas categorias de análise das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A única referência à categoria gênero em sua acepção histórica, social e cultural está na apresentação do itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando “... prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas, etc.)”. Esta única menção, ainda em condições de apagamento por estar entre parênteses, revela o impacto dos grupos políticos reacionários, que exigiram do ilegítimo governo um texto *sui generis* que sustentasse o debate apoiado na desinformação e no discurso sensacionalista. Porém, apesar das condições, o texto ainda permite sustentar a discussão da categoria gênero apoiando-se em competências e habilidades previstas.

Continuando, na apresentação do itinerário o texto deixa claro a necessidade de compreender:

...ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos²⁷.

Ao longo do documento, o Ensino Médio é compreendido como o momento escolar de ampliação e aprofundamento do Ensino Fundamental, quando a relação entre indivíduo e sociedade deve permear os objetivos de aprendizagem. No excerto em destaque, a orientação define *ética* como entremeio de relações de justiça, solidariedade e livre-arbítrio. Essa pesquisa, enquanto proposta de historicizar as representações de masculinidades e das relações de gênero em dado tempo e espaço, justifica-se nessa concepção de ética – afinal, a reflexão sobre as relações de poder, injustiças e desigualdades entre os gêneros aparecem nas narrativas canceioneiras analisadas no próximo capítulo e na proposta de sequência didática. A proposta contempla a reflexão das mudanças e permanências, assim, o trato da temporalidade histórica em sala de aula oferece situações de aplicação do conhecimento histórico na vida prática. Ou seja, espera-se que alunos e alunas reconheçam a necessidade do livre-arbítrio nas relações de gênero no presente.

²⁷ Idem, p. 547.

Ainda quanto ao reconhecimento da diferença, do respeito aos direitos humanos e combate aos preconceitos, apesar da ausência de caracterização e exemplificação, é possível compreender que, estando em uma sociedade em que manifestações de misoginia, sexismo e homofobia são recorrentes, a BNCC reconhece a necessidade de tratar no espaço escolar todos os tipos de preconceitos e violações aos direitos humano.

... a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições²⁸.

Em relação aos procedimentos didáticos, esse excerto orienta a criação de situações de aprendizagem que são possíveis nas aulas de história, e dialoga francamente com a proposta dessa pesquisa. Temos como questão as consequências das representações de masculinidades para as relações de gênero, o recorte está definido entre as décadas de 1940 e 1960, e há destaque para a região centro-sul, especialmente o circuito interior-capital paulista que abrigou as duplas que fizeram sucesso no rádio e seu público. Todo o processo de sequência didática apresentado no terceiro capítulo procura atender as características de lógica e coerência, com o objetivo de disponibilizar a professores e professoras que desejam adotar ou inspirar suas propostas de ensino e aprendizagem articulando canção e a discussão das representações. A problematização das modas de viola promove a elaboração de hipóteses e construção argumentativa características do pensamento histórico; nesse sentido, propõe-se que os alunos e as alunas reflitam sobre aquele produto cultural enquanto documento histórico e objeto de estudo. Tal procedimento envolve “identificar **ambiguidades e contradições** presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais”²⁹. Para tanto, é fundamental considerar variáveis como contexto histórico da produção, características socioculturais do público, autoria e interpretação da canção, especificidades da linguagem cancionista e os símbolos e sentidos empregados na melodia e letra. Esse longo procedimento didático compreende análise, relacionamento de ideias e conceitos, comparação, compreensão de contextos e identidades para problematizar e criticar. Por fim, como a sequência didática proposta exige um produto cultural, no caso, uma paródia, a atividade requer tomada de decisão levando em consideração os conceitos (gênero, masculinidade e feminilidade) para construir uma narrativa de moda de viola que responda criticamente a partir de expectativas opostas à toxicidade de masculinidades.

²⁸ Idem, p. 548-549.

²⁹ Idem, p. 548.

São seis as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio e, entre elas, as listadas nos itens 1 e 5 serão contempladas nessa pesquisa.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.³⁰

A competência 1 é privilegiada na proposta de sequência didática apresentada nesse trabalho, já que compreende a análise de processos socioculturais em âmbitos locais articulados com as influências globais/mundiais que as modas de viola comportaram. A diferença temporal também está na proposta, tendo em vista que a penúltima etapa da sequência didática propõe a discussão das mudanças e permanências das representações de masculinidades. Nessa etapa, os alunos e alunas são orientados a refletir sobre as construções simbólicas e as experiências práticas do seu cotidiano que remetem às relações de gênero. No que tange aos processos científicos, a proposta traz orientações detalhadas e bibliografias indicadas para transformar as canções em recursos didáticos a serem problematizados com critérios teóricos e metodológicos.

A competência 1 abriga 6 habilidades e a abrangência dessa pesquisa dialoga com duas delas:

1.1 Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

1.2 Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva³¹.

A primeira habilidade envolve análise de cultura imaterial para apreensão de conhecimentos, valores, crenças e práticas em determinado tempo e espaço. A proposta dessa pesquisa adota como cultura imaterial as modas de viola e as analisa em busca de desvendar os símbolos e sentidos construídos naquele dado momento e espaço. Ao levar em consideração a proposta de produção de uma paródia, compreende-se também a segunda habilidade, pois esta requisita conhecer a especificidade da linguagem musical a fim de elaborar letra e melodia para uma canção, do tipo moda de viola ou toada histórica, que comunique e divulgue o conhecimento em uma apresentação pública para a comunidade escolar. Desta forma, pretende-se contemplar o protagonismo juvenil.

³⁰ Ibidem.

³¹ Idem, p. 560.

A competência 5 é a justificativa dessa pesquisa – afinal, as narrativas canceioneiras demonstram relações de gênero e ideais de masculinidades que naturalizavam a violência e a desigualdade. *Reconhecer* e *combater* são os verbos abrigados nessa competência, eles fazem sentido nessa proposta e nas aulas de história, uma vez que, sendo a história “uma ciência dos homens no tempo³²”, as interrogações que fazemos àquele passado partem de demandas do presente: isso significa reconhecer que houveram mudanças, mas também continuidades de relações desiguais e violentas que precisam ser debatidas no espaço escolar, especialmente se pretendemos *adotar princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários respeitando os Direitos Humanos*.

No excerto que elucida a competência 5, a orientação dos exercícios destaca “abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições³³”. Desta forma, nossa proposta de sequência didática discute a vida prática em favor da desnaturalização das relações de gênero e dos ideais de masculinidades. A análise das condições sociais e culturais dos migrantes para a capital paulista permite compreender e relativizar seus costumes em busca de não se submeter ao tentador desejo de julgar as pessoas de outros tempos, mas aprender sobre o nosso tempo em busca de identificar os preconceitos e desigualdades em atitudes, gestos e silenciamentos em seus sentidos complexos, nem sempre coerentes, muitas vezes ambíguos e contraditórios. Por tudo, essa competência norteia e justifica a proposta de pesquisa presente nessa dissertação.

Nessa competência, também estão duas habilidades que a proposta de sequência didática compreende:

5.1 Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

5.2 Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos³⁴.

A proposta de sequência didática inicia-se exigindo que os alunos e alunas respondam as questões: “o que é um homem?” e “o que é uma mulher?”. Desta forma, espera-se manifestações do cotidiano que indiquem expectativas de masculinidades e feminilidades. O objetivo é apresentar esses conceitos e caracteriza-los enquanto construções históricas, sociais

³² BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001, p. 24.

³³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de março de 2020, p. 564.

³⁴ *Ibidem*.

e culturais. Tal procedimento intenta deixar clara a relação entre as experiências cotidianas e os princípios heteronormativos e, assim, evidenciar quando essas construções partilham de preconceitos que ferem o convívio solidário e de respeito as diferenças. Enquanto a primeira habilidade supracitada emprega o verbo *analisar*, a segunda diz *identificar*: esse procedimento elenca formas sutis de disciplinarização dos sujeitos muitas vezes ocultadas em uma análise superficial das canções. Amplia-se, portanto, a compreensão da violência para além da manifestação física prepara a sociedade para identificar e reagir as violências simbólicas comuns nas narrativas cançãoeiras.

Para Moniot, a História escolar não precisa buscar nenhuma prática social de referência: ela própria, no sentido de história vivida, é a primeira dessas práticas sociais. Mas, além disso, a História escolar dialoga com as visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais – a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais; na prática social de curadores de exposições museológicas, artísticas, científicas; dos jornalistas e comentaristas políticos; dos guias de atividades de turismo; nas práticas e discursos das diferentes religiões; nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais³⁵.

Os currículos enfatizam a relação entre escola, sociedade e cultura, propõem analisar as representações e práticas sociais, de afirmação, resistência ou negação de relações de poder – mas ignoram a categoria de *conhecimento escolar*, que seria discutir como os professores mobilizam os saberes que dominam para explicar os conteúdos, estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias e realizar demonstrações³⁶. O *conhecimento escolar* lida constantemente com as *práticas sociais de referência*, portanto, as representações que ocorrem nas diversas narrativas a partir das quais alunos e alunas criam sentidos para a vida prática precisam passar constantemente pela análise crítica.

A análise da BNCC para o Ensino Médio deve-se ao momento de disputa que ocorre em relação a abordagem da categoria *gênero* no espaço escolar. Tal circunstância exige resistência com clareza do amparo jurídico que existe para a produção do conhecimento científico de forma livre e em benefício da sociedade. O silenciamento que desejam os grupos políticos reacionários, com apoio em determinados setores da sociedade civil, consente com as relações de gênero violentas e injustas que marcam a história da sociedade brasileira. Afinal, o silenciamento, tanto no espaço público quanto no privado, atende à manutenção da estrutura social em que historicamente esbarrou a formação de uma sociedade plenamente democrática.

³⁵ MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire*. Paris. Edition Nathan, 1993, p. 107. Apud MONTEIRO, Ana Maria. p. 109.

³⁶ Monteiro, Ana Maria. p. 25.

Gênero e masculinidades hegemônicas

A definição conceitual é etapa fundamental em uma pesquisa ou atividade escolar. É a partir do conceito que o/ professor/a viabiliza a caracterização e exemplificação da realidade social. Tal procedimento, quando realizado com clareza, favorece a determinação dos objetivos da aula e a relevância da situação de aprendizagem. *Gênero e masculinidade* são conceitos fundamentais para essa pesquisa, afinal, será a partir deles que as músicas serão interrogadas.

Segundo Joan Scott “(...) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”³⁷. O conceito de gênero contribui, portanto, para que alunos e alunas reconheçam que na mais singela relação entre eles e elas existem princípios que estão fundados na diferença entre os “sexos”, o que significa hierarquias que, geralmente, hostilizam grupos não masculinos. A apreensão do conceito, sua caracterização e exemplificação tornam-se úteis para a vida prática, retirando do senso comum o processo de assimilação das relações de gênero como naturais e colocando-as sob um vigiar constante, em busca de identificar processos sutis de assujeitamento.

A categoria de gênero é apreendida nessa pesquisa em uma busca por romper com uma narrativa da história assexuada e universal. Isso significa que o olhar sobre o passado estará sempre em busca de questionar a identificação dos gêneros em determinado contexto histórico e, assim, ampliar a compreensão das relações de poder para além dos conflitos políticos e econômicos. Para tanto, vale lembrar a definição de Marc Bloch quanto a história ser a “ciência dos homens no tempo”³⁸. Afinal, como consequência da ampliação do poder das mulheres em diversos espaços e conectado a luta dos movimentos feministas, a escrita da história colocou sob questionamento a narrativa da história do “homem” enquanto sujeito universal, termo que silenciava ou apagava as lutas e resistências das mulheres. Por tudo, pretende-se refletir sobre as mudanças e permanências das relações de poder que assujeitam as mulheres.

O esforço de pesquisadoras feministas, especialmente norte americanas, em identificar “gênero” como uma categoria de análise social foi fundamental para a desnaturalização do termo. O emprego deste conceito e as discussões teóricas que se sucederam

³⁷ SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez.

³⁸ BLOCH, Marc. *Op cit*, p. 24.

abriram espaço para novas categorias de análise, inclusive a “masculinidade”. Sua vantagem se dava quando “indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”³⁹. Essa compreensão que nega o determinismo biológico é fundamental para discussões no espaço escolar e na sociedade em geral, afinal, o entendimento do caráter histórico, social e cultural permite discutir o uso político da hierarquização.

“O gênero sublinhava também aspecto relacional das definições normativas das feminilidades”⁴⁰. Destacar o aspecto relacional significa compreender que a “feminilidade” é entendida a partir da “masculinidade” e inversamente, não admitindo uma oposição binária, coerente e exclusiva, mas como um campo de tensão, contraditório e múltiplo⁴¹. As modas de viola são objetos de estudos férteis para reflexão acerca do aspecto relacional do sistema sexo/gênero. Como exemplo, podemos atentar às condições em que os homens ganham sanção social para chorar, ou quando, para salvaguardar sua moral, têm “autorizadas” as reações mais truculentas em relação às mulheres ou a outros homens. Nesse sentido, o *outro* é o lugar da expressão do gênero em busca da aceitação social, considerando que as condições sociais e culturais são mutáveis – especificamente durante o acelerado processo de urbanização, as representações de masculinidades coabitavam dimensões tensas, contraditórias e múltiplas, como afirmou Teresa de Lauretis.

Nathalie Zemon Davis chamou a atenção para a necessidade da pesquisa sobre masculinidades em 1975, quando escreveu:

Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la⁴².

A provocação da historiadora fundamenta a necessidade de compreender o aspecto relacional nos estudos de gênero. Essa perspectiva indicava a historiadores e historiadoras mudanças teóricas na história das mulheres, sugerindo investigar as masculinidades para compreensão das feminilidades, o que significa considerar a relação entre os gêneros aspectos constituidores e constituintes de padrões sociais.

³⁹ SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. p. 3.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ LAURETIS, de Teresa. “A tecnologia do gênero”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 238.

⁴² DAVIS, Nathalie Zemon. *Women’s History in Transition: The European Case*, *Feminist Studies*, 3 (Winter 1975-76), p. 90. Apud SCOTT, Joan. p. 3.

A presente pesquisa encoraja o trato das feminilidades e masculinidades no espaço escolar, para romper os “muros da academia” e colaborar com professores/as pesquisadores/as que pretendem ampliar as possibilidades de ensinar sobre passado e presente. Afinal, focaliza a prática de ensino de aprendizagem no descobrimento de mecanismos sociais que foram e são empregados para manter e mudar a ordem social diante do corpo e da sexualidade dos indivíduos.

O conceito de “masculinidade” é fundamental na pesquisa. A origem do conceito está ligada a homens da chamada nova esquerda⁴³ que, em apoio ao feminismo, iniciaram a discussão do conceito em artigos e relatórios de diversas áreas do conhecimento. A psicologia, por exemplo, discutia sobre “papel social do homem” para propor a desconstrução da opressão, eram movimentos antissexistas. A antropologia interrogava a relação de poder em comunidades populares. Também havia o movimento de liberação gay, que apontava para uma relação de poder e hierarquia entre homens⁴⁴. Essas condições são evidências do campo interdisciplinar que envolve a pesquisa sobre gênero. Nesse caso, temos uma pesquisa preocupada com propor lidar com as categorias gênero, feminilidades e masculinidades no ensino de história e que, para tanto, adota a moda de viola como documento histórico e objeto de estudo simultaneamente.

“(…) a canção e a música popular poderiam ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia”⁴⁵. Por isso, entre tantas possibilidades, também pode ser objeto de estudo para compreender as “masculinidades”.

A masculinidade, na qualidade de lugar simbólico de sentido estruturante, impõe aos agentes masculinos uma série de comportamentos e atitudes imbricados com valores tradicionais capazes de manter uma taxa de conversibilidade entre ela e o poder simbólico, de tal forma que permita aos homens reatualizar todas aquelas qualidades típicas de quem é digno, segundo esses valores, de possuir as prerrogativas de poder frente às mulheres e aos outros homens que não estão à altura de cumprir suas exigências e provar sua competência enquanto reprodutores do regime de gênero mediante a adoção dos comportamentos qualificados como tipicamente masculinos. Esses valores se apresentam como ideal cultural, ainda que de modo difuso e diferenciado, nas diferentes camadas sociais, através de instituições e apoios de toda ordem. Nessa condição, eles justificam a distinção reivindicada por todos aqueles que

⁴³ CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estud. Fem.*, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Os autores se referem a pesquisadores que desde a década de 1970 estudam as masculinidades em apoio as causas feministas. São chamados de Nova Esquerda devido a ampliação da noção de relações de poder ao articularem classe e gênero na compreensão dos limites das masculinidades. Eram críticos a teoria de “papel sexual do homem” e determinados a compreender histórica e socialmente a constituição do comportamento opressivo masculino. p. 243.

⁴³ Idem, p. 244.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ MORAES, José Geraldo Vinci de. *História e Música: canção popular e conhecimento histórico*. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 20, nº 39, pp. 203-221. 2000.

buscam erigir sua supremacia por meio da sua vinculação comportamental às prescrições hegemônicas e tradicionais⁴⁶.

A canção pode ser compreendida como um discurso acerca dos aspectos culturais e sociais em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, analisá-la permite entender os símbolos e sentidos que comportam os ideais de masculinidades. Mesmo que esses signos não sejam experienciados pela maioria dos sujeitos históricos, eles difundem desejos que orientam as ideias e ações. Vale ressaltar que homens e mulheres ora se subordinam e ora resistem, o que configura as relações de gênero e, principalmente, a possibilidade de mudanças dessa supremacia.

O entendimento de que as masculinidades são constituídas historicamente permite adotar, em sala de aula, uma proposta que corrobora com a perspectiva das mudanças nas relações de poder. Sendo assim, questiona a essencialização das relações de gênero e demonstra como a subordinação das mulheres ou de outros homens é uma busca por aproximação de ideais, fantasias e desejos simbolicamente referenciados. Por conseguinte, as mulheres e os homens que não cumprem as exigências sofrem estigmas a depender das institucionais tradicionalmente constituídas para manter a ordem de gênero. Entre essas instituições estão a escola, a igreja e a família como lugares em que a ordem está estruturada e simbolicamente difundida. Vale ressaltar a necessidade de não isolar ou priorizar somente as relações de gênero, pois os discursos narrados nas canções abarcam homens e mulheres também inseridos em relações de classe.

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular⁴⁷.

A moda de viola é produzida e difundida em um cenário social determinado e, apesar de favorecer a constituição de identidades orientadas por discursos regionais, não deixou de receber influências globais, que são percebidas nas narrativas cançãoeiras que acompanham o frenesi da indústria cultural. A compreensão do contexto social e cultural da produção, reprodução, difusão e recepção dessas canções viabilizou entender os sentidos e significados dos discursos: por exemplo, a diferença entre a classe social a qual pertencem os compositores/intérpretes e os consumidores é um elemento indicativo de poder simbólico que é construído, mas inatingível pela maioria. Os personagens narrados nas canções pertencem a classes sociais distintas e suas relações são intermediadas por símbolos e sentidos que indicam valores e comportamentos necessários para ascensão social, em geral, também inatingíveis pela

⁴⁶ OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004, pp. 195-196.

⁴⁷ Idem. p. 250.

maioria do público. Portanto, as masculinidades são constituídas e constituintes de ideais, fantasias e desejos que são transformados em ações práticas a depender das condições sociais e econômicas que geralmente não pertence a maioria do público consumidor.

A partir de 1980, a discussão teórica sobre a masculinidade passa a abrigar novos pressupostos, incorporando a noção de padrão de práticas e não apenas expectativas. Há também a compreensão de masculinidade como princípio normativo, não estatisticamente majoritária, visto que eram poucos homens que a alcançavam. O debate acompanha a discussão da categoria gênero, que passava a considerar o aspecto relacional, já que na análise de masculinidade hegemônica e subordinadas era necessário compreender hierarquias, mecanismos e custos. Nesse sentido, mesmo não experimentando as práticas hegemônicas, todos precisam se posicionar em relação à “forma mais honrada” de ser homem⁴⁸.

Na relação entre masculinidades torna-se fundamental a delimitação, ou seja, determinar tempo e espaço para que a pesquisa procure elucidar os custos, mecanismos, a diversidade e as transformações das masculinidades⁴⁹. Nesse sentido, as representações masculinas nas modas de viola irão problematizar a diferença marcada nas poesias entre o caipira, caboclo, sertanejo, boiadeiro e peão. Esses personagens aparecem em determinados contextos e desaparecem em outros, a dispor da intencionalidade da representação. Por exemplo, quando valente e viril, é um boiadeiro ou peão, apaixonado por uma mulher, é sertanejo – e o saudosista bucólico é caipira ou caboclo. Essa diversidade de representações pode ajudar a compreender as relações de gênero em um período de acelerado êxodo rural no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso, somado às influências da globalização.

O conceito de masculinidades compreende aspectos relacionais e os textos das canções envolvem discursos que portam historicidade. Portanto, adotar as canções como fonte histórica para compreender as relações de gênero envolve discutir quais são as relações entre homens e mulheres e entre homens e outros homens naquelas narrativas. Nesse sentido, a canção popular compõe um rico acervo documental para apreender discursos sobre as relações de gênero e as masculinidades em um contexto histórico delimitado.

As pesquisas sobre masculinidades ocorrem em várias áreas do conhecimento, em especial em educação física, sociologia, etnologia, jornalismo, psicologia, saúde e educação. O presente trabalho é um diálogo entre história e ensino, e é importante destacar que, nos últimos

⁴⁸ Idem, pp. 244-245.

⁴⁹ Idem, p. 248.

anos, tem sido um campo de luta tratar as relações de gênero no ensino de história, já que a ascensão dos discursos conservadores ameaça a liberdade de ensinar e aprender⁵⁰. Com o conceito pejorativo de “ideologia de gênero”⁵¹, determinados grupos políticos visam barrar um ensino comprometido com a problematização das relações de gênero. Portanto, a análise social da categoria gênero se tornou um campo de luta política.

As relações de gênero devem ter um lugar importante dentro do ensino de história, afinal, compreender o passado e o presente como uma construção histórica e social permite desnaturalizar concepções do senso comum, que, levadas às últimas consequências, têm vitimado inúmeras pessoas. Por isso, as escolas devem oferecer um ensino comprometido com as relações de gênero e que viabilize a plena garantia de que todos e todas convivam e respeitem a diversidade.

Publicado no dia 05 de junho de 2018, pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o *Atlas da Violência* revelou os tristes recordes da violência no Brasil⁵². Foram 62.517 homicídios em 2016, ultrapassando o número de 30 mortos para cada 100 mil habitantes. No caso das mulheres, são 4,5 para cada 100 mil habitantes. O recorte de raça e gênero evidencia uma informação estarrecedora, em 10 anos (2006 e 2016) aumentou em 15,4% o número de mulheres negras, enquanto diminuiu 8% o número de mulheres não negras mortas entre 2006 e 2016⁵³.

Para uma comparação, mas, principalmente, para um diagnóstico da violência contra as mulheres no Brasil, vamos compreender algumas informações sobre o atlas da violência do ano seguinte, 2019.⁵⁴ Foram 65.602 homicídios em 2017, o maior número da história, o que significou 31,6 mil mortos por 100 mil habitantes. No caso das mulheres, 4.936

⁵⁰ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

⁵¹ O termo “ideologia de gênero” foi empregado pela primeira vez por setores da Igreja Católica em 1998 na Conferência Episcopal do Peru. A utilização dessa terminologia é comum em setores conservadores da sociedade geralmente para se referir pejorativamente ao conceito de “identidade de gênero”. “Ideologia de gênero” também é utilizado politicamente para promover um “pânico moral” em relação a discussão das relações de gênero na educação, de forma deturpada afirmam que o Estado invade prerrogativas da família e incentiva a naturalização da homossexualidade destruindo a família tradicional. Compreendem as relações entre homens e mulheres como naturais, determinados por condições biologicamente distintas.

⁵² ASTOLFI, R.; ALVES, P. P.; BUENO, S.; CERQUEIRA, D.; COELHO, D.; FERREIRA, H.; LIMA, R. S. L.; MARQUES, D.; MERIAN F.; NEME, C.; PINHEIRO, M.; REIS, M. *Atlas da violência* 2018. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia-2018/>>. Acesso em: 29 de jun. 2018.

⁵³ O relatório trata gênero a partir de uma divisão binária e sexuada, tal concepção vem sendo alvo de crítica teórica desde a década de 1980. Compreende-se que tal evocação tem uma finalidade política, recorre a diferença sexual como uma prática discursiva em busca da igualdade, mas incorre no risco de universalizar a individualidade, recurso discursivo muitas vezes criticado pela política feminista. Ver, MELLO, Érica. Feminismo: velhos e novos dilemas uma contribuição de Joan Scott. *Cadernos Pagu*, [online] n. 31, pp. 553-564, 2008.

mulheres assassinadas em 2017, considerando o intervalo “entre 2007 e 2017 houve um aumento de 20,7% na taxa nacional de homicídio de mulheres, quando a mesma passou de 3,9 para 4,7 mulheres assassinadas por grupo de 100 mil mulheres”⁵⁵. Nesse mesmo período a taxa de feminicídio de mulheres negras cresceu 29,9%, e, ao contrário do decênio anterior, a taxa de feminicídio de mulheres não negras cresceu 4,5%.

A violência contra as pessoas LGBTQI+ teve mais denúncias: em 2016, foram 85 e 193 em 2017. O número de pessoas assassinadas foi de 193 em 2017. Foram 5.930 notificações de violência (física, psicológica, tortura, outros) em 2016 contra homossexuais e bissexuais. Entre os agressores, 64,8% eram homens, 59,5% das vítimas eram mulheres⁵⁶.

Os problemas do presente nos levam a interrogar o passado: as questões às quais pretendemos responder estão intimamente ligadas as nossas angústias pessoais como seres políticos e sociais. O saber ensinado é personalizado e situado, “ou seja, são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de separar das pessoas, de sua experiência e de sua situação de trabalho”⁵⁷. Essa subjetividade se faz presente na escolha temática, nos recortes temporais e espaciais e nas fontes históricas selecionadas. Pesquisar as representações de masculinidades em moda de viola é uma escolha e também um incômodo de um professor no século XXI, que vivenciou experiências demarcadas por determinadas representações de masculinidade. Nossa complexa trajetória nos trouxe dúvidas e hipóteses que esta pesquisa pretende clarificar. Quais são as representações masculinas nas canções? Como compreender as relações de gênero a partir da constituição dessas masculinidades? Como o ensino de história pode ser um espaço de reflexão sobre constituição social e histórica das relações de gênero?

O papel da educação, e mais especificamente do ensino das ciências humanas, tem o objetivo de construir uma sociedade que exerça empatia e alteridade, comprometida com relações sociais que garantam cidadania plena a todos e todas, tendo em vista que a violência contra as mulheres, entre outros fatores, é fruto de uma sociedade patriarcal e machista – e que as representações de masculinidades incentivaram uma relação violenta de dominação quando representam homens “reféns” de uma constante e perigosa defesa da moral ou da demonstração

⁵⁶ ALVES, P.; AMSTRONG, K.; BUENO, S.; CERQUEIRA, D.; CYPRIANO, O.; FERREIRA, H.; LIMA, R.; LINS, G.; MARQUES, D.; NEME, C.; REIS, M.; SOBRAL, I.; PACHECO, D. *Atlas da violência 2019*. Infográfico. < https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas_2019_infografico_FINAL.pdf>. Acesso em: 25 de julho 2020.

⁵⁷ MONTEIRO, Ana Maria. *Op. cit.*, p. 181.

de virilidade. Questionar a naturalização das relações entre os “sexos” é fundamental para as mudanças.

CAPÍTULO 2: “Prefiro morrer de pé/Do que viver de joelho”⁵⁸: as representações de masculinidades em modas de viola entre as décadas de 1940 e 1960.

A música é uma fonte histórica que permite a investigação de zonas obscuras da realidade social e cultural dos setores populares⁵⁹. Diante da perspectiva de problematizar as relações de gênero em determinado tempo e espaço, e evidenciando as levadas de migrantes do campo para a cidade, a moda de viola é a principal fonte histórica deste trabalho, pois traz uma linguagem reveladora do cotidiano e das relações de poder desses sujeitos. Assim, os discursos dessas canções são interpelados neste trabalho em busca de compreender as relações de gênero, especialmente quando estas apresentam expectativas demasculinidades.

A proposta de historicizar a moda de viola não está, aqui, comprometida com uma história da música, do gênero musical ou dos artistas. Este trabalho pretende compreender os discursos acerca das masculinidades no auge destas canções, entre as décadas de 1940 e 1960, época em que o horário nobre no rádio era destinado aos programas de moda de viola - os quais eram, muitas vezes, apresentados pelas próprias duplas⁶⁰. Partindo do princípio que história e arte são produções subjetivas, é também objetivo discorrer sobre o contexto social e cultural da produção, reprodução, difusão e recepção para compreender os discursos de masculinidades nestas canções.

No século XX, o êxodo rural, os novos meios de comunicação e a profissionalização dos intérpretes trouxeram mudanças temáticas, técnicas e melódicas. Para José de Souza Martins, as condições sociais da produção da canção permitem compreender as mudanças. Isso significa que a transição pela qual passavam os anônimos compositores/intérpretes e seus públicos, deslocados das festas e rituais religiosos do campo para a aparição nas cidades, permitem compreender que as mudanças na música simbolizam as mudanças na sociedade. Os primeiros fluxos de migrantes para as grandes cidades do Centro Sul possibilitaram o contato entre cidadãos e camponeses e, assim, as diferenças entre estes sujeitos se tornaram temáticas. Os

⁵⁸ SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Moacir dos. “Homem até o fim”. Intérpretes: Liu e Léo. In: *Bambico Bambuê*. São Paulo: Chantecler, 1967.

⁵⁹ MORAES, José Geraldo Vinci de. *Op. cit.*

⁶⁰ NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Editora 34, 1999. A obra da jornalista Rosa Nepomuceno, “*Música caipira: da roça ao rodeio*”, discorre sobre a trajetória da música caipira e sertaneja apoiada por uma extensa lista de filmes, músicas, peças de teatro, revistas e programas de rádio, destacando também os produtores, compositores, intérpretes, diretores e as gravadoras que estiveram a frente da produção, reprodução e difusão da temática caipira. Desta forma, seu texto é fundamental para o trabalho, pois oferece um rico arcabouço de fontes e sujeitos históricos.

sujeitos marginalizados que circulavam no espaço urbano durante as primeiras três décadas do século XX ouviam um sertanismo nostálgico⁶¹, que demonstrava uma visão idealizada do campo em contrapartida a uma cidade “promíscua”. As representações das mulheres nas canções da dupla Alvarenga e Ranchinho condenavam as cidadinas – como nas diversas músicas em que a mulher é alvo de comparações com artefatos da modernidade urbana a fim de ironicamente inferiorizá-las: destacam-se, por exemplo, em “A mulher e o telefone” (1936)⁶², “A mulher e o rádio” (1939)⁶³, “A mulher e o bonde” (1939)⁶⁴, entre outras. Já o caipira é idealizado, por isso satiriza a cidade, mas na realidade é um marginalizado que, por estar nessa condição, ganhava destaque para ironizar os cidadãos. A literatura, a música, o teatro e o cinema apresentam o caipira humilde, portador de uma pureza que seria natural⁶⁵.

Nas primeiras décadas do século XX, o ideal de civilidade e modernidade que orientava as reformas urbanas rejeitava do processo civilizatório os sujeitos rústicos e “atrasados” do campo. A elite urbana e rural, que envia seus filhos para estudarem na Europa, via a contradição naqueles sujeitos diante de um processo de racionalização e secularização⁶⁶. Porém, a partir da década de 1930, a presença desses sujeitos no espaço urbano criou um potencial mercado consumidor para a cultura popular. Amplificada pela tecnologia radiofônica e pelas gravações em disco, a música caipira, ao contrário das expectativas dessas elites, fez sucesso – afinal, encontrou um público que se via representado nessas canções. As décadas seguintes apontam para essa dicotomia: apesar de marginalizados, homens e mulheres do campo, ao se abrigarem nas cidades, tiveram suas experiências de vida narradas pelos compositores e intérpretes da cultura popular. Ivan Vilela classifica esse processo de *reenraizamento*, entendido como um movimento resistente ao *desenraizamento*, que o sistema capitalista produzia para adequar os

⁶¹ MARTINS, José de Souza. “Música Sertaneja: a dissimulação na linguagem dos humilhados”. In: *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira, 1975. O termo “sertanismo nostálgico” empregado por José de Souza Martins abriga duas visões vinculadas, mas não necessariamente associadas: “... de um lado, o cultivo nostálgico do termo “sertão”; de outro, a formulação humorística dos estereótipos rurais e a concepção humorística das situações cidadinas (...) Este último aspecto apóia-se na vitalização do estereótipo do caipira: personagem aparentemente simplório por seu alheamento em relação às concepções fundadas sobre uma existência natural, ainda não contaminada pela complexidade e pelas descontinuidades da vida urbana. p. 131.

⁶² ALVARENGA; PIRES, Ariovaldo; RANCHINHO. *A mulher e o telefone*. Intérpretes: Alvarenga e Ranchinho. São Paulo: RCA-Victor, 1937. LP 78 rpm. (Anexo I).

⁶³ ALVARENGA; RANCHINHO; SALES, Chiquinho. *A mulher e o rádio*. Intérpretes: Alvarenga e Ranchinho. São Paulo: Odeon, 1939. LP 78 rpm. (Anexo II).

⁶⁴ ALVARENGA; RANCHINHO. *A mulher e o bonde*. Intérpretes: Alvarenga e Ranchinho. São Paulo: Odeon, 1939. LP 78 rpm. (Anexo III).

⁶⁵ MARTINS, José de Souza. *Op. cit.*, pp. 131-137.

⁶⁶ VILELA, Ivan. “Caipira: cultura, resistência e enraizamento”. São Paulo, *Revista Estudos Avançados*, USP, 2017.

migrantes as demandas do trabalho e da vida urbana. Enfim, o processo civilizatório não aniquilou os traços culturais nativos⁶⁷.

As mudanças em relação a canção também ocorriam na ordem técnica, pois a gravação em discos 78 rpm⁶⁸ limitava o tempo das canções a pouco mais de 3 minutos. Desta forma, as longas narrativas das modas de viola foram impedidas de atingir o grande público por meio do rádio ou dos discos⁶⁹. Somam-se também as influências das melodias típicas das cidades, que adicionam instrumentos diversos ao tocar da viola, como o triângulo, o instrumental do choro e do havaiano, muito utilizado por Raul Torres⁷⁰. Por tudo, as mudanças sociais têm na música caipira a expressão simbólica dessa transição.

Em 1929, a gravação de uma série de discos por uma turma de caipiras de Piracicaba, sob a organização e entusiasmo de Cornélio Pires, simbolizou um marco na história da música caipira. Nascido em Tietê - SP, Cornélio Pires viveu entre a capital e o interior, promovendo a imagem dos caipiras por meio de apresentações humorísticas, poesia, contos, causos e música. A gravação dos primeiros discos foi uma aposta do tieteense. A gravadora Columbia era representada pela Byington & Cia no Brasil, e Cornélio Pires, por intermédio do primo, Ariovaldo Pires, negociou com Alberto Jackson Byington Jr. a prensa de 30 mil cópias de 6 discos trazendo anedotas, desafios, declamações, canas-verdes⁷¹, cateretês⁷² e a moda de viola “Jorginho do Sertão”. O desinteresse da gravadora obrigou Cornélio Pires a emprestar o dinheiro para a prensa dos primeiros discos, mas o sucesso de vendas mudou a situação: logo a gravadora assumiria os custos de outros 43 discos até o início de 1931. Em Piracicaba, Cornélio Pires reuniu uma turma de cantadores e violeiros que se deslocou para a capital⁷³ e

⁶⁷ Idem, p. 272.

⁶⁸ O disco de 78 rotações é o nome chamado para chapas majoritariamente de cor preta e medindo entre 25 e 30 centímetros. No centro há um selo com informações sobre o mesmo. Foram comercializados a partir de 1898 e comportavam de 3 a 5 minutos de gravação cada lado.

⁶⁹ VILELA, Ivan. *Catando a Própria História: música caipira e enraizamento*. São Paulo. Editora Edusp, 2013. Em entrevista para o programa Ensaio, da TV Cultura, Tunico e Tinoco disseram que cantavam modas tão longas nas fazendas que no meio da narrativa paravam para tomar café e comer bolo. p. 98.

⁷⁰ VILELA, Ivan. 2017, p. 273.

⁷¹ NEPUMUCENO, Rosa. A cana verde ou caninha verde é canto e dança de origem portuguesa, são diversas as coreografias por todo Brasil. No centro-sul, assemelha-se a uma quadrilha, com homens e mulheres em lados opostos, trocando de lugares e pares. Era comum ser tocada em bailes, de ritmo entusiasmado, o arrasta-pé favorecia o início dos romances. pp. 63-64.

⁷² Idem. O cateretê, conhecido também como catira, nasceu de uma dança religiosa indígena – o cateretê. De estrutura muito antiga, portanto, ocorreu principalmente no interior paulista e mineiro, aonde o cantar dos versos, em solo e coro é acompanhado de sapateado e palmeado. Dois violeiros-cantadores, que iniciam a moda de viola, entrecortada por ponteados de viola (os solos) evoluem para a dança e terminam com o recortado, quando o sapateado chega ao clímax e canto se mistura a dança. pp. 58-59.

⁷³ Idem. pp. 109-111.

inaugurou uma trajetória de sucesso: as produções de música e os programas de rádio dedicados à temática caipira fizeram sucesso com as primeiras levadas de migrantes do campo. A produção cultural em torno destes camponeses tinha grande aceitação no Centro-sul: eram filmes, programas de rádio e as apresentações das duplas em circos⁷⁴ - enfim, na era dourada do rádio, a música caipira agradava aqueles ouvintes, em grande parte, recém migrados, e por isso acalentados pelo sertanismo nostálgico das toadas.

Para compreender melhor as características de uma sociedade em trânsito, é importante trazer o debate em torno do emprego dos termos “música caipira” ou “sertaneja”. As condições sociais da produção da música fazem com que elas sejam percebidas de maneira distinta: a música caipira se caracterizava por acompanhar um ritual religioso, de trabalho ou lazer. Portanto, o calendário litúrgico e o ciclo da natureza permeavam as relações sociais que deram originalidade a essa música⁷⁵. Entre esses eventos, a Festa do Divino, a Folia de Reis, a Dança de São Gonçalo e os mutirões⁷⁶ são os principais destaques.

Para José de Souza Martins, a gravação em disco foi o divisor de águas, momento em que a música deixou de ser caipira e tornou-se sertaneja; assim, argumenta que a gravação em disco inaugurou a introdução das relações de mercado intermediando e separando compositores e intérpretes. A música não mais se originava à beira do fogo e na roça, ela passou a ser pensada e gravada em estúdio, e essa transição definiria uma nova música – a sertaneja⁷⁷.

Por outro lado, Ivan Vilela reconhece a permanência da música caipira até a década de 1950. Para este autor, há a conservação das tradições rurais mesmo quando a música passa a ser produzida na cidade. O exemplo da permanência é a Folia de Reis⁷⁸. Argumenta Vilela que a presença do mercado teria beneficiado a música caipira à

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ MARTINS, José de Souza. *Op. cit.*, p. 108.

⁷⁶ CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010. O *mutirão* consiste essencialmente na reunião de vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajudá-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçada, plantio, limpa, colheita, malhação, construção de casa, fiação etc. Geralmente os vizinhos são convocados e o beneficiário lhes oferece comida e uma festa, que encerra o trabalho. Mas não remuneração direta de maneira alguma, a não ser a obrigação moral em que fica o beneficiário de corresponder aos chamados eventuais dos que os auxiliaram. Este chamado não falta, porque é praticamente impossível a um lavrador, que só dispõem de mão de obra doméstica, dar conta do ano agrícola sem cooperação vicinal. p. 82.

⁷⁷ MARTINS, José de Souza. *Op. cit.*, pp. 104-113.

⁷⁸ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. cit.* A Folia de Reis ocorre entre os dias 24 de dezembro e 06 de janeiro, os foliões perambulam pelas residências – antes, no bairro rural, mas continuam a prática nas cidades a fim de abençoar a casa e os moradores enquanto um folião, o palhaço, arrecada as prendas para cerimônia final, a festa em que todos celebram a tradição da religiosidade cristã. p. 59.

medida que difundiu a cultura e a figura do caipira para o grande público⁷⁹. Nessa visão, outros motivos determinaram a mudança na classificação, como a Marcha para o Oeste (Mato Grosso e Goiás) e a mudança da temática agrícola para pastoril⁸⁰.

Essas mudanças interessam a este trabalho à medida em que se percebe que junto com as temáticas pastoris vieram os boiadeiros e os peões, novos sujeitos cantados que sugerem outras masculinidades. O caipira⁸¹, outrora caboclo/cabocla, como representação de homens e mulheres do campo, é o termo empregado nas modas de viola para indicar um sujeito simples, honrado, apegado ao trabalho e à natureza, contrário a vida citadina, pois romantiza o campo em detrimento da cidade. Como exemplo, Vilela destaca que a dupla Tonico e Tinoco, na década de 1940, se intitulava “caipiras com orgulho”. Já a dupla Tião Carreiro e Pardinho preferia ser conhecida como “sertanejos” na década de 1950⁸².

Portanto, aqui a classificação como canção caipira está comprometida com a perspectiva de masculinidade que entoa, tendo em vista que é uma forma distinta das representações na canção sertaneja. Nesse sentido, corroboramos a compreensão de Ivan Vilela e Rosa Nepomuceno de que a década de 1950 demarcou mudanças nas temáticas. Para a pesquisa, a mudança também ocorreu na representação das masculinidades, nas quais o caipira, caboclo ou cabocla perdeu espaço para novos personagens – os peões e os boiadeiros. A inclusão desses sujeitos obviamente não significa o abandono do primeiro, mas sim a aparição de outros ideais de masculinidades, mais conectados às

⁷⁹ VILELA, Ivan. 2013, p. 65.

⁸⁰ Idem, p. 72.

⁸¹ CÂNDIDO, Antônio. *Op. cit.* O autor caracteriza o caipira a partir de memórias associadas aos bandeirantes (e seus descendentes) e sua pesquisa antropológica na região de Bofete, interior do Estado de São Paulo. Esses paulistas têm em semelhança a rusticidade, o laconismo e a esquivança. Ao longo da pesquisa de campo, Antônio Cândido divide essa população rural em fazendeiros, sitiantes, agregados e posseiros, sendo os últimos aqueles mais próximos da definição do caipira. A valentia e violência entre estes estava evidenciada nas cruzeiras e capelinhas pelas estradas, eram sinais dos assassinatos. Argumenta que eles adotaram uma existência seminômade, pois se deslocavam para o sertão em busca de novas terras. Geralmente uma consequência da expulsão dos posseiros pelos latifundiários ou devido a improdutividade do terreno. E, com o passar do tempo, a segunda condição foi se tornando rara. Adotavam uma vida autossuficiente, dependiam da vila apenas para sal, mas ao longo da primeira metade do século XX, essa relação se estreita, passando a procurarem nas vendas a pólvora e a pinga, todo restante produzida com trabalho próprio, na chamada indústria doméstica. A característica mais importante é a existência de uma sociabilidade solidária entre vizinhos que garantia o socorro das famílias em tempos difíceis, como na colheita, faziam o chamado mutirão. Essa sociabilidade também era comum nas tradições religiosas e nas festas comunitárias, todas acompanhadas pela música caipira. Essa economia garantia o mínimo vital, caracterizado pela produção para sobrevivência, pouco ou nada voltado para o mercado. Cabia aos latifundiários e sitiantes o abastecimento do mercado. Os proprietários eram caboclos brancos, já os agregados e posseiros poderiam ser brancos ou mestiços. Na década de 1950, contexto em que o autor está escrevendo, o número de caipiras deslocando-se para as cidades é grande, ele atribui o êxodo a expulsão que sofreram, por nunca terem tido suas terras legalizadas. E, também a dificuldade de permanecerem no campo frente a dinâmica industrial que começa a chegar às áreas rurais, seja na produção ou consumo. Quando nos centros urbanos, tornavam-se operários.

⁸² VILELA, Ivan. 2013. p. 72.

mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais pelas quais passavam uma população em trânsito. Sendo assim, a canção caipira difere da canção sertaneja⁸³ na perspectiva dos enredos e personagens que surgem a depender das mudanças no contexto.

As modas de viola que serão analisadas neste trabalho são aquelas produzidas no apogeu da era do rádio, e permitem desnudar as relações de gênero, especialmente os discursos que representam as masculinidades. Compositores como Raul Torres, Florêncio, João Pacífico, José Fortuna, Teddy Vieira, Lourival dos Santos e Moacyr Santos produziram modas de viola de sucesso para Torres e Serrinha, Palmeira e Biá, Tônico e Tinoco, Tião Carreiro e Pardiniho, Sulino e Marrueiro, Vieira e Vierinha, Jacó e Jacozinho, Liu e Léo, entre outros. No auge da canção caipira, e depois da sertaneja, essas duplas apresentavam programas nas rádios, vendiam discos e se apresentavam em circos e festas agropecuárias. Sendo assim, algumas modas de viola das décadas de 1940, 1950 e 1960 foram mapeadas para dar conta de compreender discursos de masculinidades que ofereçam uma análise comprometida com a diversidade, a contradição e multiplicidade das relações de gênero.

Em 1940, João Pacífico e Raul Torres produziram a toada histórica “Cabocla Tereza”⁸⁴, canção de sucesso inúmeras vezes gravada por diversas duplas sertanejas. Primeiramente interpretada por Torres e Serrinha, essa canção será o primeiro objeto de estudo deste trabalho:

Declamação

"Lá no alto da montanha
 Numa casinha estranha
 Toda feita de sapê
 Parei numa noite à cavalo
 Pra mór de dois estalos
 Que ouvi lá dentro bate
 Apeei com muito jeito
 Ouvi um gemido perfeito
 Uma voz cheia de dor:

⁸³ VILELA, Ivan. 2017. “O nome sertanejo foi alojado à vertente romântica deixando órfão de nome a autêntica música sertaneja, que ganhou também o nome de *modão* ou música de raiz. Uma mistura confusa de termos desde então vem tentando definir nichos e espaços de venda e público”.

⁸⁴ PACÍFICO, João; TORRES, Raul. *Cabocla Tereza*. Intérpretes: Torres e Serrinha. São Paulo: RCA-Victor. 1940. Disco 78 rpm.

"Vancê, Tereza, descansa
Jurei de fazer a vingança
Pra morte do meu amor"
Pela réstia da janela
Por uma luzinha amarela
De um lampião quase apagando
Vi uma cabocla no chão
E um cabra tinha na mão
Uma arma alumando
Virei meu cavalo a galope
Risquei de espora e chicote
Sangrei a anca do tar
Desci a montanha abaixo
Galopando meu macho
O seu doutô fui chamar
Vortamo lá pra montanha
Naquela casinha estranha
Eu e mais seu doutô
Topemo o cabra assustado
Que chamou nós prum lado
E a sua história contou"

Cantado

Há tempo eu fiz um ranchinho
Pra minha cabocla morá
Pois era ali nosso ninho
Bem longe deste lugar.
No arto lá da montanha
Perto da luz do luar
Vivi um ano feliz
Sem nunca isso esperá
E muito tempo passou
Pensando em ser tão feliz
Mas a Tereza, doutor,
Felicidade não quis.

O meu sonho nesse oiá
 Paguei caro meu amor
 Pra mór de outro caboclo
 Meu rancho ela abandonou.
 Senti meu sangue fervê
 Jurei a Tereza matá
 O meu alazão arriei
 E ela eu vô percurá.
 Agora já me vinguei
 É esse o fim de um amor
 Esta cabocla eu matei
 É a minha história, dotor.

Essa canção exemplifica a chamada *toada histórica*, subgênero da canção caipira criada pelo compositor João Pacífico quando do registro de “Chico Mulato”, em 1937⁸⁵. Pode ser caracterizada pela “declamação” falada no início da canção e acompanhada pela viola; também incluiu instrumentos como a rabeca, a sanfona e o pandeiro. A história narrada em “Chico Mulato” tem íntima relação com “Cabocla Tereza”, já que esta é uma resposta à primeira. Na história de 1937, o cantador Chico Mulato foi abandonado pela cabocla Tereza, que se enamorou por seu irmão, Romão, também violeiro, e fugiu. O destino de Chico Mulato foi definhar até a morte. A resposta vem em 1940, em “Cabocla Tereza”, quando a vingança do homem se consuma. Os versos tristes dessas declamações são caracterizados pela linearidade e encadeamento de narrativas que exercem um papel de sinopse para a *toada histórica*⁸⁶. Tal estrutura é um recurso coerente com a proposta de provocar a imaginação de um cenário e enredo a ser cantado, favorecendo uma escuta passional⁸⁷.

Em “Cabocla Tereza”, a linguagem adotada simboliza a permanência da língua falada no interior da região centro-sul do Brasil, visto que compositores, intérpretes e o público que consumia essas canções eram migrantes ou descendentes de migrantes que mantinham a fala típica. O compositor e intérprete Raul Torres era sorocabano e migrou para a cidade de São Paulo nos anos 1920; anos mais tarde, seu

⁸⁵ PACÍFICO, João; TORRES, Raul. *Chico Mulato*. Intérpretes: Raul Torres e João Pacífico. São Paulo: RCA-Victor. 1937. Disco 78 rpm. (Anexo IV).

⁸⁶ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. cit.*, pp. 71-72.

⁸⁷ TATI, Luiz. “Elementos para a análise da canção popular”. *Cadernos de semiótica aplicada*. Vol. 1, n. 2, dezembro de 2003. p. 8.

sobrinho, Serrinha, com o qual fez dupla na gravação de “Cabocla Tereza”, também chegou à capital paulista. Já o compositor João Pacífico nasceu em Cordeirópolis e desembarcou na Estação da Luz em 1924. Ao manter a língua que o caipira falava, os intérpretes viabilizaram o que Vilela classificou como “reenraizamento”, processo que se opunha ao “desenraizamento” provocado pelo capitalismo. As canções gravadas e divulgadas pela radiodifusão agiram “como mantenedora(s) dos valores referenciais desse povo no momento e após o êxodo rural⁸⁸”. Havia então uma contradição, os produtores e as gravadoras conseguiam lucros exacerbados, mas os caipiras não compartilhavam dessa prosperidade material – pelo contrário, sofriam o “desenraizamento” exigido pela adaptação ao frenesi urbano capitalista. Mas, simultaneamente, essas canções entoavam narrativas que “reenraizavam” esses sujeitos viabilizando “a manutenção de valores que paulatinamente vinha sendo fragmentados pela conjuntura socioeconômica”⁸⁹.

A análise da história narrada é fértil para apreensão das relações de gênero, destacando a perspectiva de masculinidades. O assassinato em Cabocla Tereza é central na história, e permite averiguar a perspectiva da honra do marido violada pela traição da esposa. A narrativa preocupa-se em apontar o homem como vítima, afinal, o provedor que buscou garantir a moradia à família, o “ranchinho”, lugar sagrado de proteção e reclusão, foi profanado pela traição da mulher. A “casinha”, deveria garantir a satisfação da cabocla Tereza, mas a mulher não se satisfez como socialmente esperado, por isso a punição era “justa”. O casamento, entendido como um ideal cristão, também implica expectativas de masculinidade e feminilidade, os valores cristãos de obediência sacra, responsabilidade com a família e moderação atestam lugares essencializados para homens e mulheres. A instituição do matrimônio é vista como necessária para evitar o vício e a degradação do homem sempre testado no espaço público. Desta forma, o esperado do feminino é a recepção amorosa no espaço privado como acalento àquele que sobreviveu às demandas do espaço público hostil – lugar da indiferença e irrelevância.

O isolamento do “ranchinho”, no “alto da montanha”, “bem longe desse lugar”, sugere características idealizadas pelos caboclos; a simplicidade, a natureza e o isolamento. Desta forma, o ideal de masculinidade representado pelo caboclo é o de um sujeito menos ganancioso e trabalhador, comprometido com a instituição do casamento.

⁸⁸ VILELA, Ivan. 2013, p. 145.

⁸⁹ Idem, p. 146.

Frequentemente homem e natureza aparecem como temáticas: é o sertanismo nostálgico que fazia sucesso, como já mencionado, atendendo ao público de migrante ou descende dos migrantes.

“O caboclo assustado” demonstra que a coragem de matar convivia com a frustração de alguém que investiu a vida para cumprir o ideal de masculinidade, o casamento e o provimento como fruto do trabalho na perspectiva da demonstração de honra. Perder a esposa para outro pode ser entendido como desonra, coloca em xeque a masculinidade do sujeito, aquilo que lhe garante poder nas relações com outros homens. Assim, é importante destacar que os narradores são sempre homens: o espectador abre a narrativa declamando a cena do crime e passa a palavra a outro homem, o assassino, que precisa justificar para outros dois o ato cometido. Vale destacar também a figura do “dotô”, delegado, aquele que representa a lei e tem poder sobre o outro homem, o poder de imputá-lo pelo crime ou compreender a justificativa apresentada. Nesse sentido, há o comprometimento com o ideal da masculinidade que, quando violada, serve de pretexto para o ato atroz.

A canção também permite a compreensão de aspectos relacionais entre os gêneros. A fuga e a relação com outro homem indicam a violação da castidade da mulher – segundo o ideal cultural, a pureza da mulher deve ser objeto de somente um homem. Entendida desta forma, a dominação masculina deve ser reafirmada pela mulher, quando se oferece submissa, amorosa e casta (ou castrada).

Ampliando o debate sobre a canção enquanto instrumento revelador das relações de gênero, devemos destacar outros elementos. A divisão entre declamar e cantar, para Barison, tem finalidades diferentes dentro do enredo. A primeira aguça a disposição afetiva do ouvinte e a segunda atenua e dispersa ao alterar a interpretação vocal: de uma narrativa falada, passa-se ao cantado e, ao fazê-lo, favorece a desatenção ao ato cometido. Tal recurso linguístico ancora determinados sentimentos que permitem compreender a sintonia inconsciente entre produtor e receptor revelando uma visão de mundo comum⁹⁰.

Existem três temporalidades na canção: um passado remoto, um passado imediato e o presente. A narrativa remete a história ao passado remoto, quando o cantor, supostamente neutro, passa a palavra ao assassino - que retoma esse passado distante, “Há tempos...”. Esse procedimento colabora com a construção de um enredo

⁹⁰ BARISON, Osvaldo Luís. *O inconsciente da moda: psicanálise e cultura caipira*. Psicologia USP, Vol 10, Iss 1, Pp 281-295. 1999.

dramático que procura atestar o investimento do homem (assassino) na conservação da família. Quando emprega vocábulos como “ranchinho”, “ninho”, “montanha” e “luz do luar” ameniza e romantiza a relação preparando o ouvinte para justificar a atitude vingativa. Vale destacar o fato de serem somente homens os narradores: o ocultamento da voz feminina permite questionar a suposta neutralidade no texto declamado. No segundo momento, em um passado imediato, quando “muito tempo passou”, “Tereza” aparece como traiçoeira e perigosa, “Mas a Tereza, dotô”, “Felicidade não quis” – neste momento, há um rompimento, dando início ao tempo presente. Iniciado com “Senti meu sangue ferve”, torna-se recurso para naturalizar e amenizar o machismo, sendo o ato consumado por estar tomado pela emoção, assim autorizado a vingar-se⁹¹.

A narrativa é sempre masculina e um discurso vitimista é produzido com o eufemismo do trecho, “fim de um amor” ou no verso “felicidade não quis”, ferramentas de uma linguagem a fim de inocentar quem mata por defesa da honra. *Amor e felicidade* são compreendidos do ponto de vista masculino, afinal, não se admite que a mulher possa não estar apaixonada e feliz com as condições de vida oferecidas a ela.

A representação do homem comprometido com a família e o trabalho atendia às diretrizes políticas do período, o Estado Novo, e por meio da propaganda política e cultural de valorização do trabalhador sugeria também um ideal de masculinidade. Não estamos informando, com isso, que esta canção passou pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e foi produto direto das diretrizes do Estado Novo, mas, sim, contextualizando a canção como produto e como produtora de relações de poder na dimensão privada e pública em determinado tempo e espaço. O ideal de masculinidade difundido pelo Estado Novo apregoava o homem disciplinado, dedicado ao trabalho e à família; o que era compatível com a moral burguesa. Mas, nas camadas populares, os sujeitos estão submetidos a diferentes lógicas de dominação, como as relações de classe. E, nas relações de gênero, poderiam alçar ao lugar de dominador, socialmente legitimado. Para Oliveira, a inserção social de indivíduos das classes populares depende dos recursos disponíveis, como a etnia, a classe, sexo, o capital econômico e cultural. Nesse sentido, as relações de gênero aparecem para esses sujeitos como um dos poucos lugares que podem afirmar sua virilidade sem maiores constrangimentos⁹².

⁹¹ Idem.

⁹² OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *Op. cit.*, p. 229.

A análise das canções não pode perder de vista a diferença entre compositor/intérpretes e o público: o migrante dificilmente alcançava os ideais de masculinidades entoados nas canções. Já os compositores e/ou intérpretes, geralmente das classes médias urbanas, asseguravam um lugar social distinto na hierarquia entre os homens, portanto, estavam menos suscetíveis às angústias de não cumprirem os ideais de masculinidades. Mesmo assim, as narrativas cançãoeiras retroalimentam valores que influenciam as camadas populares, a grande massa de ouvintes dos programas de rádios e dos discos 78 rpm.

O público, majoritariamente das camadas populares, procurava reafirmar sua identidade coletiva inspirado por comportamentos, atitudes e ideias socialmente cultuados. Por não contarem com o prestígio da minoria, homens sedutores e viris, exerciam sua masculinidade de forma menos limitada pelas ideias de civilidade, disciplina, comedimento e controle emocional que instruíam as classes média e alta⁹³. O senso coletivo prevalecia nas camadas populares e contrastava com o individualismo que começava a inspirar os homens da classe média e alta que tinham maiores recursos para exercer a dominação. Em uma sociedade que se urbanizava no contexto de um capitalismo tardio, os lugares simbólicos e imaginados configuravam uma realidade distante para maioria dos homens pobres, consumidores da canção caipira.

Nos anos 1940, o rádio era o principal meio de comunicação de massa, as duplas faziam sucesso e os compositores ganhavam status. A população era predominantemente rural: dos 41 milhões de brasileiros, 28 ainda estavam no campo⁹⁴. Nesse contexto, a canção caipira era produzida e consumida em massa. As duplas surgiam e desapareciam, faziam e desfaziam; a vida boêmia e a “dinheirama” causavam encrencas. O Palmeira, Diogo Mulero, cantou com Piracicabano, Miguel Lopes Rodrigues, que depois reduziu o nome para Piraci. Mais tarde, a dupla acabou e Palmeira se juntou com Luizinho, o Luís Raimundo – e depois formaram um trio com a sanfoneira Zezinha, Carmela Bonano, que se destacava demonstrando a habilidade no tocado do acordeom, mas, como muitas mulheres que tentaram a vida de artista, sofriam as barreiras sociais e culturais. Logo que cumpriam o rito do matrimônio sentiam com ênfase os limites do patriarcado; desta forma, os conflitos no casamento resultaram na saída da sanfoneira do trio⁹⁵. Por fim, Palmeira ainda formou dupla com Biá, Sebastião

⁹³ Idem.

⁹⁴ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. Cit.*, p. 126.

⁹⁵ Idem, p. 127.

Alves da Cunha, e depois Mário Zan. O cantor e compositor ainda foi diretor artístico da gravadora Chantecler em 1958. A canção de maior sucesso da sua carreira, “Nova flor”⁹⁶, foi inúmeras vezes regravaada, inclusive no México, com o nome de “Los Hombres No Deben Llorar”, e nos Estados Unidos como “Love Me Like a Stranger”. Ainda, foi a trilha sonora da novela “Pecado Capital”, de Janete Clair, em 1976⁹⁷.

Quando te perdi não compreendi tua ingratidão
 Fiquei a cismar, sem me conformar com a solidão
 A nossa casinha, na beira da linha tão triste ficou
 Só o teu perfume fazendo ciúme foi o que restou
 Teu procedimento me fez infeliz
 Deixando em meu peito uma cicatriz
 Ao te ver de braços com um outro amor
 Não sei como pude suportar a dor
 Eu sei que um homem não deve chorar
 Por uma mulher lhe abandonar
 Mas não me contive no que aconteceu
 E chorei baixinho o carinho teu
 Hoje faz um ano que o desengano e a ingratidão
 Tiveram um fim ao chegar pra mim nova ilusão
 No jardim do amor uma nova flor veio florescer
 Trazendo bonança e nova esperança para o meu viver
 Dizem que há males que vem para bem
 Um amor se vai outro logo vem
 Como não há mal que não tenha fim
 O que me fizeste foi um bem pra mim
 Não venho pedir não venho implorar
 Venho aqui somente para te contar
 Que não me interessa mais o teu amor
 Pois tenho comigo uma nova flor

A canção incorporou a influência estrangeira (rasqueado), e a harpa paraguaia dá o tom melancólico. Assim, a sonoridade se alinha à narrativa romântica,

⁹⁶ MULENO, Diogo; ZAN, Mário. *Nova flor*. Intérpretes: Palmeira (Diogo Muleno) e Biá. São Paulo: Chantecler, 1959. Disco 78 rpm.

⁹⁷ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. Cit.*, pp. 127-129.

sugerindo uma justificativa do homem que substitui a mulher para não ocupar o lugar de abandonado, mas manter-se como amado. O romântico predominou na história da canção caipira gravada⁹⁸, frequentemente oferecendo uma narrativa poética para justificar quando os homens choram. A solidão do lar, a cena da mulher com outro amor/homem e o abandono foram suficientes para quebrar a regra social e demonstrar fragilidade. Mas a história não teve um fim triste para o homem que se submeteu a amar e chorar: ele encontrou uma “nova flor”, outra mulher para superar a fragilidade e restituir seu lugar social. Afinal, em uma cultura falocêntrica, as mulheres também devem afirmar a masculinidade do parceiro – nesse sentido, perder a esposa para outro homem coloca em dúvida o lugar simbólico e imaginado da virilidade do marido⁹⁹.

O casamento é a garantia da transição de menino para homem, instituição que deixa claro para sociedade que aquele indivíduo não é afeminado e cumpriu o ritual que lhe garante o lugar de poder na relação conjugal. Assim, se a mulher “perverte” esse lugar falocêntrico,¹⁰⁰ é necessário que o agente supere a ansiedade e auto justifique seu poder repondo e reafirmando a macheza com uma “nova flor”.

Importante elemento simbólico é o de empregar a analogia da “flor” como referente à mulher – a linguagem é fruto de convenções sociais, portanto, constituída e constituinte de características sociais e culturais. Tal recurso linguístico foi muito comum na canção caipira, o objetivo é, simbolicamente, remeter a mulher a um ser frágil, belo e encantador.

“Teu procedimento me fez infeliz/ Deixando em meu peito uma cicatriz”. Nesses versos a escolha semântica utiliza outra analogia que qualifica a masculinidade daquele que sofre: a cicatriz é o risco de ser corajoso, resultado da necessidade de encarar os perigos do trabalho no campo ou na cidade, ou quando diante dos desafios demonstrar virilidade. Empregar esse tipo de termo remete a um símbolo da masculinidade, o ferimento, que mesmo não sendo físico hiperboliza o sentimento de dor do homem. Nesse contexto, o termo sugere que a “cicatriz” é provocada não pela ação, mas pela sensação, ou seja, a marca da masculinidade é evocada simbolicamente como justificativa daquele que chora.

A linguagem adotada nesta canção não é semelhante à do caipira como em “Cabocla Tereza”: em meados da década de 1950, a segunda e terceira geração de

⁹⁸ VILELA, Ivan. 2013, p. 108.

⁹⁹ OLIVEIRA, Pedro Paulo de. pp. 243-244.

¹⁰⁰ Idem, pp. 242-243.

migrantes já não se sentiam identificadas com esses sujeitos rústicos e “atrasados”. A globalização viabilizou o contato com outras canções, seja o rasqueado e a guarânia do Paraguai ou o *country* e o *rock’n roll* estadunidense. Com isso, o consumidor da canção sertaneja (não mais caipira, dada as mudanças temáticas e a ampliação da troca cultural regional e global) experimenta as transformações do mundo globalizado, os compositores e intérpretes precisam estar atentos a essas mudanças para emplacar seus sucessos.

Os filhos dos migrantes nascidos na cidade viviam uma idiossincrasia forte em suas vidas: recebiam uma educação tradicional, caipira, em casa, e uma educação “moderna” na rua, no trabalho e na escola. O mercado fonográfico, percebendo essa brecha, investiu numa nova tendência que seria marcada pelos caubóis da cidade. Agora com temática urbana e mistura de ritmos tradicionais da música caipira com ritmos vindos dos Estados Unidos, como o *country*, a balada romântica e o próprio *rock*, as novas duplas sulcavam um novo caminho de sucesso totalmente diferente das searas de seus antecessores ainda presos no universo rural das boiadas e empreitadas agrícolas¹⁰¹.

A canção “Nova flor” teve gravação nos Estados Unidos e no México na década de 1970. Para divulgação no México, ganhou um título sugestivo, que chama a atenção acerca da relação entre masculinidade regional e global¹⁰², “Los Hombres No Devem Llorar”. A escolha do título de uma canção é elemento fundamental de propaganda: o deslocamento que essa escolha sugere é evidência de uma masculinidade que apregoa um sujeito inviolável pelo sentimentalismo, expectativa comum no ocidente.

A geografia das masculinidades pressupõe uma relação entre o local, regional e global. Robert W. Connell e James W. Messerschmidt criticam uma leitura que hierarquiza estas esferas. Seria uma tentadora simplificação tratar essas masculinidades ignorando a pluralidade local. Os discursos analisados até agora demonstram que há a complexidade das masculinidades; na primeira canção, para resgatar a moral perdida, o homem recorre à violência contra a vida, na ânsia do apagamento daquela que comprometeu todo o investimento em busca de cumprir o ideal social e cultural. Na segunda canção, a busca é por reaver o lugar de marido, de provedor e amado, posto perdido pelo abandono, mas passível de ser retomado se for um homem o abandonado. Portanto, os recursos mobilizados para reafirmar as masculinidades reverberam símbolos ocidentais, que coabitam nas experiências regionais. E, para além da geografia das masculinidades, a historicidade das representações demonstram

¹⁰¹ VILELA, Ivan. 2017, p. 275.

¹⁰² CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. *Op. cit.*, p. 267.

mudanças de atitudes frente as expectativas sociais. Os diferentes lugares simbólicos interagem com a subjetividade dos sujeitos para compor múltiplas experiências sociais dos agentes masculinos e femininos.

... as vivências interacionais da masculinidade estão sempre emergindo a partir de um horizonte subjetivo, do agente, lugar imaginário, originado de outro mais amplo, que são os horizontes intersubjetivos, constituídos pelas imbricações contínuas e mutáveis entre os diferentes lugares simbólicos e que expressam, entre outros, padrões e relações de força, historicamente instituídos¹⁰³.

As duas canções apresentam agentes utilizando recursos distintos para retomarem seu lugar de poder na relação de gênero: o primeiro utiliza a violência atroz, o segundo, da substituição do agente feminino. Estando uma canção no início da década de 1940 e a outra no final de 1950, podemos indicar a historicidade das mudanças e permanências nas relações de gênero, que associadas à geografia das masculinidades são consideradas para compreender a relação entre esses discursos e a diversidade regional do público. Os consumidores da canção caipira estavam na capital paulista, mas majoritariamente na área rural no início da década de 1940; desta forma, vale ressaltar que a fortaleza do patriarcado, historicamente construída na área rural, poderia passar a ser questionada no espaço urbano em fins de 1950. A transição campo/cidade desloca a mulher do limitado espaço privado, muitas adentram o mercado de trabalho, convivem com os homens e desafiam os lugares simbólicos de submissão. Nesse contexto, é compreensível que utilizar a violência absoluta contra a vida pode ter a sanção social questionada. Isso não significa que outras modas de viola não repetiam o enredo da violência desvairada, mas que a concepção de “amor” é diferente, mesmo não implicando no abandono da submissão da mulher, mas, passou a se tornar um enredo mais consumível para o público que aos poucos predomina no espaço urbano.

As emissoras de rádio se multiplicavam no interior e nas capitais e as gravadoras acirravam a disputa pelos ‘fazedores de sucesso’. Os compositores produziam música como pães quentes e o folclore continuava a ser a mina de ouro, explorada com assiduidade. O público gostava de tudo, de valsas e emboladas, modas de viola e guarânias, arrasta-pés, rasqueados e rancheiras. Modas para rir ou chorar, para criticar política e o progresso, para viajar na imaginação pelas águas do Rio Paraguai¹⁰⁴.

Nepomuceno mapeia uma série de rádios, programas e canções que atestam o auge da radiofonia no Brasil nas décadas de 1940 e 1950. O rádio, produto cada vez mais comum nas casas de famílias do campo e da cidade, favorecia a nova realidade de compositores e intérpretes, o sucesso. Juntamente com o reconhecimento nacional

¹⁰³ OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *Op. Cit.*, p. 249.

¹⁰⁴ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. cit.*, p. 136.

ocorria a profissionalização das duplas, já que pela primeira vez ficavam conhecidas além de suas regiões. A acelerada produção de modas de viola deste momento tornou o trabalho de mapeamento complexo: selecionar uma canção, e não outra, várias duplas ao invés de uma, deve-se à busca por problematizar narrativas que contribuam para a discussão da historicidade das representações de masculinidade e das relações de gênero. Tal procedimento, deveras subjetivo, tem a preocupação de oferecer a compreensão das masculinidades na sua multiplicidade, contraditoriedade e regionalidade.

A dramatização das canções era acompanhada, cada vez mais, por diversos arranjos musicais. Essa multiplicidade de influências ocorria devido à acelerada “marcha para o oeste”, a ocupação da região centro-oeste brasileira favorecia a incorporação de novos enredos e sonoridades, especialmente do Paraguai. Neste contexto de expansão de fronteiras agropastoris e popularização dos meios de comunicação, os enredos narrados e a trajetória profissional das duplas se tornaram evidências dessas mudanças.

A história da canção caipira e sertaneja teve a exponencial contribuição de uma dupla da região de Sorocaba, Tonico e Tinoco¹⁰⁵. Os irmãos Pérez são considerados os cantores que tiveram maior estabilidade na profissão (a profissionalização da dupla data de 1943, e seu fim, após a morte de Tonico, ocorreu em 1994). A trajetória da família pode ser um recorte exemplar que se assemelha a de muitas outras que transitavam do campo para a cidade nas décadas de 1930 e 1940. A pobreza levou os pais a migrarem entre propriedades rurais e a cidade de Sorocaba em busca de sobrevivência. Os meninos se apresentavam aos domingos na rádio clube de São Manuel e animavam festas locais. Durante a semana trabalhavam no campo. Formavam junto com o primo Miguel, sanfoneiro, o “Trio da roça”. À procura de melhores condições de trabalho e vida, a família Pérez migrou para a capital paulista em janeiro de 1941. Na cidade, era corriqueiro assistirem às apresentações de duplas conhecidas nos circos que se instalavam na rua Lins Vasconcelos, no bairro do Cambuci¹⁰⁶. Em 1943, ocorreu a profissionalização da dupla após vencerem um concurso na rádio Difusora. Contrato foi

¹⁰⁵ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/tonico_tinoco/tonico_e_tinoco.html>. Acesso em: 14 de junho de 2019. João Salvador Pérez, o “Tonico” (nascimento em São Manuel – SP em 02 de março de 1917) e José Pérez, o “Tinoco” (nascimento em uma fazenda de Botucatu-SP, atual município de Pratânia em 19 de novembro de 1920).

¹⁰⁶ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/tonico_tinoco/tonico_e_tinoco.html>. Acesso em: 14 de junho de 2019.

assinado para que se tornassem violeiros no programa “Arraial da curva torta”, de Capitão Furtado¹⁰⁷. Também participaram do programa “Saudade” e em novelas sertanejas. Em 1944, gravaram o primeiro disco¹⁰⁸.

As canções comumente traziam enredos de violência entre homens. O homicídio e o feminicídio são fatos recorrentes nas toadas, e a moda “Morte da caboclinha”¹⁰⁹ oferece um enredo característico das representações de masculinidades e das relações de gênero. A canção foi composta e interpretada pela dupla Tonico e Tinoco em 1949:

Ai, como é triste a saudade
 Em meu peito quanta dor
 Mataram a caboclinha
 Me deixaram, me deixaram sem amor
 A morte da caboclinha
 Foi uma injúria fatal
 Pelo amor da caboclinha
 Eu jurei, eu jurei de me vingar
 Quem matou a caboclinha
 Foi o Juca traidor
 Por ela não ter jurado
 Pelo Juca traiçoeiro seu amor
 No dia cinco de junho
 Com o Juca eu me encontrei
 Lhe cravei um punhal no peito
 Foi assim e assim foi que eu me vinguei
 Chora minha pobre mãe
 Nas grades de uma prisão
 O meu filho a caboclinha
 Foi a tua, foi a tua perdição

¹⁰⁷ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <https://www.recantocaipira.com.br/duplas/capitao_furtado/capitao_furtado.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2020. Ariowaldo Pires nasceu em Tietê, no interior do estado de São Paulo, no dia 31 de agosto de 1907. Faleceu em São Paulo/SP, em 10 de novembro de 1979. Era sobrinho de Cornélio Pires, o pioneiro nas gravações de discos caipiras. Conhecido como Capitão Furtado propôs aos irmãos Pérez adoção de nome artístico “Tonico e Tinoco”.

¹⁰⁸ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. Cit.*, p. 135.

¹⁰⁹ PÉREZ, João Salvador; PÉREZ, José. *Morte da caboclinha*. Intérpretes: Tonico (João Salvador Pérez) e Tinoco (José Pérez). São Paulo: Continental, 1949. Disco 78 rpm.

A moda de viola é acompanhada por viola e violão, adotando uma sonoridade melancólica, e tanto o som dos instrumentos musicais quanto a interpretação vocal incentivam a passionalidade¹¹⁰ do ouvinte para o triste desfecho da narrativa. Entre 1940 e 1960, a viola e o violão predominaram na música caipira¹¹¹, era um movimento de retorno, de *reenraizamento*. Tonico e Tinoco foram a expressão desse movimento, os romances narrados ganhavam o acompanhamento exclusivo desses instrumentos que auxiliavam na propagação dessa cultura popular. Portanto, “Morte da caboclinha” difere de “Cabocla Tereza” em termos da sonoridade que adotam, revelando um contexto de disputa. O predomínio da viola e violão nas “modas” indica sua capacidade de criar atmosfera sonora para melancolia do romance atendendo ao processo de *reenraizamento* do público.

A violência desvairada em toda a história aparece com naturalidade no título, ao adotar o substantivo “Morte”, o qual suaviza a brutalidade da ação cometida pelo homem. Em “como é triste a saudade” e “me deixaram sem amor” a estrofe prepara o interlocutor para a centralidade da história na tristeza do narrador. Nesse sentido, é o sofrimento do homem que ganha destaque no enredo e não a violência contra a mulher. Juca mata por “amor”, justificativa recorrente para autorizar o feminicídio. Nesse caso, por matar a pretendida de outro homem, a violência não ficou impune. A necessidade de procurar vingança ao invés de justiça sugere a percepção social de que, em caso de feminicídio, a passionalidade do crime garantia a absolvição. Por isso, a vingança tem sanção social, à medida em que aparece como única forma garantir “justiça”. A disputa pelo amor da “caboclinha” justifica a violência, que pode ser entendida mais como uma disputa entre homens pela honra que o amor de uma mulher lhes garante do que pela necessidade de fazer justiça. Por isso, adjetivos como “traidor” e “traíçoeiro” são empregados, qualificando muito mais a honra do assassino do que o crime que cometeu. Mais à frente, “Lhe cravei um punhal no peito” – e reforça o ato, “Foi assim que me vinguei”, são versos que dão naturalidade ao homicídio, amenizando a percepção da atrocidade e glorificando a vitória de um dos machos. Mas o ato justiceiro, nesse caso, teve claramente a punição. “Chora minha pobre mãe”, “Nas grades de uma prisão”, os versos reforçam o enredo vitimista do assassino, dando enfoque à tristeza da mãe, que se torna narradora nos dois últimos versos para culpar a “caboclinha” pela situação do

¹¹⁰ TATIT, Luiz. *Op. cit.*

¹¹¹ VILELA, Ivan. 2017, p. 274.

filho. Considerando que a obra é composta por homens, quando estes representam a narrativa feminina acabam por reafirmar relações de gênero desiguais.

Nos anos de 1950, celebrava-se a modernidade e o progresso, neste período ocorreu tanto o auge quanto o início da perda da primazia da canção sertaneja. O acelerado processo de industrialização era exaltado pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek; a siderurgia, petroquímica e automobilística encampavam os discursos modernizantes¹¹². A política oligárquica dos ruralistas classificava como subversiva a discussão da reforma agrária no país, por isso a estabilidade política do governo de Juscelino Kubitschek perpassava por evitar uma decisão definitiva. A oposição, os nacionalistas e trabalhistas, defendiam a reforma agrária, o voto para os analfabetos e a extensão das leis trabalhistas aos trabalhadores rurais. Nesse sentido, a pretexto de salvaguardar a democracia, o governo JK ratificou o pacto industrial-agrário do nacional-desenvolvimentos aos custos da cidadania de cerca de 70% da população, que vivia em zonas rurais ou cidades com menos de 2 mil habitantes. Essa decisão foi fundamental para empurrar essa massa de expropriados para o êxodo¹¹³.

A dificuldade das relações de trabalho no campo; sem os direitos trabalhistas, muitos penavam ao terem que esperar a colheita para receberem o pagamento, frequentemente liquidado pela dívida na venda. A reforma agrária não evoluía com as discussões políticas. As cidades ofereciam rendimentos mensais, uma garantia aparentemente vantajosa. Mesmo assim, a levas de migrantes se deparavam com o alto custo de vida frente aos baixos salários. Em bairros operários, famílias numerosas se apertavam em pequenos cômodos e todos iam em busca de emprego para somar a renda e sobreviver. A diversão frequentemente era ao som da viola, nos programas de rádio e shows nos circos.

As gravadoras, muitas internacionais, favoreceram mudanças na canção caipira. A música *country* impactou os enredos, os shows, a indumentária e vestimenta das duplas brasileiras. Por meio do cinema e da canção, as massas trabalhadoras conheceram a figura do *cowboy*. Nesse contexto, percebem-se mudanças em relação à representação das masculinidades. A expansão das fronteiras agropastoris atingiu o Centro-Oeste, processo semelhante ao estadunidense que inspirou do Estado brasileiro.

¹¹² NEPOMUCENO, Rosa. *Op. cit.*, p. 139.

¹¹³ MOREIRA, Vânia Maria Losada. “Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural”. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (dir.). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*. vol. 3. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 181.

Nesse cenário, novas masculinidades surgem: o boiadeiro e o peão autorizavam o despreendimento do matrimônio, favoreciam o culto à liberdade de uma vida de andanças, dos perigos naturais, das aventuras em desafios e duelos em busca de exibição da valentia e virilidade. Cada vez mais distantes do caipira e do caboclo, as representações de masculinidades dos boiadeiros e peões evidenciavam a multiplicidade de ideais que marcavam o período.

A representação desses personagens nos enredos de canções da década de 1950 e 1960 fez sucesso. Os ideais de masculinidades na canção sertaneja revelam mudanças culturais e sociais pelas quais passavam o país, especialmente as mudanças demográficas e as influências estrangeiras na formação cultural brasileira. O público da canção sertaneja d começava a consumir novas narrativas, nas quais os boiadeiros representavam tanto elementos dos sertanejos que historicamente deslocaram as boiadas, quanto do *cowboy* estadunidense¹¹⁴.

Os novos personagens, boiadeiros, peões e violeiros, segundo Jean Carlo Faustino¹¹⁵, permitem compreender o processo de adaptação dos camponeses migrados para as cidades. Analisando as modas de viola da dupla Tião Carreiro e Pardinho¹¹⁶, o autor argumenta que esses personagens revelam a tentativa de adaptação do tradicional e moderno, portanto trazem enredos de homens que conseguem fama e dinheiro (ideal do *ethos* capitalista) em aventuras pelo campo ou em arenas de rodeio, cenário tipicamente rural, mas influenciado pelo rural estadunidense, onde *cowboys* se apresentam em espetáculos montando animais indomados. Os personagens narrados nem sempre são vencedores, outrora sucumbem aos limites, insuficiências e armadilhas, o que para o autor se assemelha com o fracasso dos migrantes frente ao sistema capitalista, atestando a condição de marginalidade em que eles viviam nas capitais. Desta forma, a interpretação do autor permite compreender a distância entre o ideal de masculinidade, muitas vezes mais próximo da vida de celebridade dos compositores e intérpretes, porém bem distante da realidade de marginalidade em que esses migrantes se proletarizavam. Por fim, a representação desses sujeitos na próxima canção analisada permitirá compreender as mudanças nos ideais de masculinidade, bem como a

¹¹⁴ VILELA, Ivan. *Op. Cit.*, p. 108.

¹¹⁵ FAUSTINO, Jean Carlo. A Modernidade Sincopada: moda de viola e o êxodo rural no Brasil. *Brasiliana – Journal for Brazilian Studies*. Vol. 4, n.1. Aug. 2015, p. 152.

¹¹⁶ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <https://www.recantocaipira.com.br/duplas/tiao_carreiro_pardinho/tiao_carreiro_pardinho.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2020. José Dias Nunes, o “Tião Carreiro (nascimento em Montes Claros-MG em 13 de dezembro de 1934) e Antônio Henrique de Lima, o “Pardinho” (nascimento em São Carlos-SP em 14 de agosto de 1932).

multiplicidade e aparente contraditoriedade da representação do homem como justiceiro e civilizado, simultaneamente.

Em 1955, a dupla Sulino e Marrueiro¹¹⁷ gravou a canção “Laço Justiceiro”¹¹⁸, composição de Francisco Gottardi (o Sulino), que em sua carreira profissional foi intérprete, compositor e produtor de estúdio e gravação. Tal sujeito reúne as características que revelam uma relação comum na canção popular – a produção e interpretação centradas em uma figura reconhecida pela capacidade de interpretar amplamente o desejo das massas. No contexto da entrada de gravadoras internacionais, a indústria cultural encontrava, nesses artistas, sujeitos potencialmente criativos e sensíveis aos novos públicos. Marcos Napolitano classifica esses sujeitos como receptor-criador, indicando como eles, simultaneamente, ouvem e produzem atendendo a diversas demandas¹¹⁹: uma demanda cultural, que implica conhecer as características socioculturais do público e criar uma comunicação que faça sentido aos/s ouvintes; e a demanda comercial, que compreende a produção técnica, reprodução e difusão do produto cultural para ser consumido pelo público alvo. Desta forma, foram influenciados e influenciaram as novas representações de masculinidades.

No tempo que eu fui boiadeiro
 Foi um tempo divertido
 Mas eu tenho uma passagem
 Que não sai do meu sentido
 Certo dia viajando
 Pela estrada distraído
 Quinhentos contos eu levava
 De um gado que foi vendido
 Na hora que eu dei por fé
 O dinheiro tinha perdido
 Dois menininhos inocentes
 Por ali vinham passando

¹¹⁷ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <https://www.recantocaipira.com.br/duplas/sulino_marrueiro/sulino_marrueiro.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2020. Francisco Gottardi, o Sulino (nascimento na Fazenda Santa Cecília, comarca de Castilho – SP em 10 de abril de 1924) e João Rosante, o Marrueiro (nascimento na cidade de Bocaina – SP em 07 de outubro de 1915).

¹¹⁸ GOTTARDI, Francisco (Sulino). *Laço Justiceiro*. Intérpretes: Sulino e Marrueiro. São Paulo: RCA Victor, 1955. Disco 78 rpm.

¹¹⁹ NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 81.

O almoço pro seu pai
Com certeza iam levando
Acharam aquele dinheiro
Com eles foram guardando
Quando me viram na estrada
Por todo lado campeando
Satisfeitos os coitadinhos
O dinheiro foram me entregando
Quando eu peguei o dinheiro
Nem sei como agradecia
Dei dez contos pros meninos
Porque eles bem mereciam
Quando eu dei o dinheiro
Tinha um sujeito que via
Dali eu segui viagem
Mas daquilo não esquecia
O que ia acontecer
Meu coração pressentia
Quanto mais eu viajava
Mais ficava contrariado
Resolvi voltar pra trás
Pelo destino mandado
Palavra que até chorei
Ao ver o que tinha se dado
O tal matou o menino
E o dinheiro tinha roubado
O outro inocente chorava
No irmãozinho abraçado
Onde o caminho encobria
Ainda pude avistar
O malvado assassino
Correndo pra se livrar
Risquei meu burro de espora
Dei em cima pra pegar

Numa cerca de arame
 Quando ele foi atravessar
 Eu lancei esse bandido
 Como lança um marruá
 Dali pra delegacia
 Levei o tal amarrado
 E o menininho morto
 Nos meus braços carregado
 Levei o seu irmãozinho
 Pra provar o que foi se dado
 O meu laço justiceiro
 Entreguei pro delegado
 Pra servir de testemunha
 Daquele triste passado

A primeira estrofe introduz a história utilizando uma figura de linguagem, a analepse. Tal recurso linguístico é comum nas modas de viola, pois remete ao passado, à lembrança do cantador/narrador. Essa circunstância, na literatura das canções, revela parte do mercado consumidor, sujeitos migrados ou descendentes que tiveram no passado a experiência da vida rural. A história traz à tona o comércio de gado: no século XX, esses animais eram comumente criados nos alagados do Mato Grosso, região pantaneira, e depois dirigidos por longas viagens até o Sudeste, para o abate e comercialização. Essas viagens exigiam destreza dos boiadeiros, especialmente quando adentravam as vilas em que o gado selvagem poderia colocar em risco a vida dos moradores. Eram nessas cidades que pousavam os boiadeiros e o contato com homens e mulheres durante os trajetos suscitaram diversos enredos aos compositores. O emprego da analepse demonstra quão antiga é a atividade de vaqueiro no Brasil, suscitando várias histórias que sobreviveram na oralidade dos cantadores populares.

O enredo intenta diferenciar os homens presentes na narrativa, o boiadeiro em apuros, pois “O dinheiro tinha perdido” é surpreendido por “Dois meninos inocentes” que encontraram a quantia e devolveram ao viajante. Os irmãos são apresentados como sujeitos honestos e responsáveis, afinal, encontraram o dinheiro quando levavam o almoço para o pai que trabalhava na roça. Ao devolverem o dinheiro, o boiadeiro presenteia os meninos diante do olhar sorrateiro de um sujeito, depois segue viagem – mas, intuitivo e justiceiro, volta para averiguar. Diante da cena do homicídio

o narrador chora, nesse caso o choro do homem é positivado no discurso cancionero, pois irá sancionar o ato do justiceiro. Situações como esta eram assistidas nos filmes de faroeste, e a indústria cultural oferecia uma série histórias que contemplavam sujeitos em busca de justiça no cenário da “marcha para o oeste” dos Estados Unidos. Em geral, heróis e vilões disputavam a hegemonia em um contexto que o sentimento de que a lei não alcançava a todos, favorecia a aparição de um justiceiro que ganhava fama ao deter um “fora da lei”. Com um enredo semelhante, “O malvado assassino” não saíra impune, o boiadeiro justiceiro demonstra a destreza e laça o criminoso.

O desfecho da história revela a múltipla e aparente contradição na relação desses homens com a noção de civilidade apreciada no contexto da acelerada urbanização. O uso legal da força é direito do Estado, porém, nas narrativas populares, o sujeito justiceiro ganhava a glória por supostamente garantir segurança. Nesse caso, concomitante à justiça, o criminoso foi entregue à “lei”, o que caracteriza um ato de civilidade. As classes populares, desta forma, recebiam pela canção popular novos ideais e valores. É importante lembrar que os sujeitos envolvidos com a produção, reprodução e divulgação da música advinham das classes médias, espaço em que a moral burguesa requisitava outra masculinidade. Por isso, o narrador revela um personagem comedido e controlado, portanto, civilizado. Ao contemplar a vitória da lei, quando o boiadeiro entrega o criminoso na delegacia, corrobora com a prescrição de um ideal pacificador. Enfim, representações de masculinidades cultuadas pelo homem do campo, destreza e valentia, somam-se ao ideal burguês citadino, em que a civilidade deve prevalecer em busca da disciplina moral do sujeito, reconhecendo e validando a autoridade do Estado de fazer justiça.

Os discursos presentes nas modas de viola revelam o ideal de masculinidade, expectativa que muitas vezes não é atingida pelos homens reais. Mesmo assim, indicam um ideal simbólico que sustenta, quando analisado em uma perspectiva local, exemplo normativo que forma uma estrutura cultural que se materializa em ações. Entendidos desta forma, os discursos de masculinidade como ações racionais e históricas viabilizam a responsabilização dos homens acerca de suas atitudes e, por conseguinte, demonstram a possibilidade de mudança. Isso justificava a problematização das relações de gênero e a reflexão sobre os ideais masculinidades,

porque compreende as políticas de masculinidades como ação prática de homens diante do esperado e imaginado¹²⁰.

A dupla de maior sucesso na história da música sertaneja de raiz foi Tião Carreiro e Pardinho. Na segunda metade da década de 1950, a dupla levou a canção sertaneja para o teatro, o rodeio, as exposições e o horário nobre da televisão. Lourival dos Santos, Moacyr dos Santos, Dino Franco e Teddy Vieira compuseram grandes sucessos junto com Tião Carreiro. José Nunes Dias foi Zezinho, Zé Mineiro, João Carreiro e por sugestão do compositor e então diretor da gravadora RCA Victor, Teddy Vieira, adotou definitivamente o nome artístico de Tião Carreiro. Nascido no Vale do Jequitinhonha, norte de Minas Gerais, aos 10 anos partiu com seus pais junto as multidões de fugidos da seca, migraram para o interior de São Paulo, na região de Araçatuba – SP. Também morou em Flórida Paulista e Valparaíso. No início, acumulava o trabalho no campo e em um hotel da cidade, onde cantava para os hóspedes ou na rádio local. Em Araçatuba, passou a sua adolescência, local em que a habilidade no dedilhar da viola despertou o interesse pelo cantor mineiro. Tornar-se-ia o violeiro mais afamado da canção sertaneja com a invenção do chamado “pagode caipira”, uma mistura de recortado do catira com o recortado mineiro. Fez e desfez duplas com vários cantores, mas foi com Pardinho, Antônio Henrique de Lima, que alcançou sucesso: os dois ficaram conhecidos como “Os reis do pagode”. Nascido em São Carlos, interior do Estado de São Paulo, aos 14 anos Pardinho seguiu o circo “Rapa-ropa”, onde ajudava a montagem do espetáculo e fazia suas primeiras apresentações de moda de viola. Foi no mesmo circo que conheceu Tião Carreiro¹²¹.

Em 1958, a dupla Tião Carreiro e Pardinho gravou a canção “Catimbau”¹²², composição de Teddy Vieira e Carreirinho (Adaute Ezequiel). A canção sertaneja tem, em Teddy Vieira, um grande compositor e produtor, portanto mais um receptor-criador¹²³. Nascido em Itapetininga, interior do Estado de São Paulo, em 23 de dezembro de 1922, ainda na infância, migrou para a capital paulista e aos 18 anos começou a escrever suas primeiras letras. Em 1948, suas composições começaram a ser gravadas.

¹²⁰ CONNELL, Robert W. “Políticas da masculinidade”. *Educação & Realidade*, vol. 20, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1995, p. 188.

¹²¹ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/tiao_carreiro_pardinho/tiao_carreiro_pardinho.html>. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

¹²² CARREIRINHO; VIEIRA, Teddy. *Catimbau*. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho. São Paulo: RCA Víctor, 1958. Disco 78 rpm.

¹²³ NAPOLITANO, Marcos. *Op. cit.*, p. 81.

Foi sub-tenente no exército e, nas horas vagas, se dedicava a composição. Em 1956, iniciou a carreira de produtor passando por várias gravadoras como diretor artístico: Colúmbia, CBS, Chantecler e RCA Victor. Teddy lançou várias duplas sertanejas, como Tião Carreiro e Pardinho, Vieira e Vieirinha, Zico e Zeca, Liu e Léu, Leôncio e Leonel entre outras¹²⁴. Fez parceria com o Carreirinho nesta composição, Adauto Ezequiel, nascido em Bofete, interior do Estado de São Paulo, em 15 de outubro de 1921. Aos 15 anos mudou-se para Pardinho-SP, onde trabalhou de pedreiro, depois para Sorocaba-SP – lá começou a se apresentar em festas e circos. Em 1946, mudou para a capital, formou várias duplas e iniciou as gravações em 1950 na dupla “Zé Carreiro e Carreirinho”, com Lúcio Rodrigues de Souza¹²⁵. Além de intérprete também se destacou na composição, criando vários sucessos gravados com “Zé Carreiro” e diversas outras duplas¹²⁶.

No final da década de 1950, “Catimbau” permite a análise das representações de masculinidades na perspectiva das relações de gênero, da hierarquia social e dos custos da exibição de poder. O personagem Catimbau é um capataz de fazenda, portanto, representa o trabalhador rural, sujeito que na trama das relações de poder emerge por sua habilidade e coragem. Nesse contexto, é exemplo dos custos da exibição das masculinidades representando homens à procura de prestígio, ascensão social e econômica.

Estive lendo no romance de um casal de namorado
De Rosinha e Catimbau, dois jovens apaixonados
Rosinha, família rica, Catimbau era um coitado
Capataz de uma fazenda, mas trabalhador honrado
Lá domava burro bravo, no laço era respeitado
Um caboclo destemido, por tudo era admirado

Catimbau encontrou Rosinha lá no alto do espigão
Por se ver os dois sozinhos, quis se aproveitar da ocasião
Catimbau pediu um beijo, Rosinha disse que não

¹²⁴ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/teddy_vieira/teddy_vieira.html>. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

¹²⁵ “Zé Carreiro”, Lúcio Rodrigues de Souza, nascido em 03 de dezembro de 1923, em Santa Rita do Passa Quatro – SP e falecido em 21 de maio de 1970.

¹²⁶ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <<http://recantocaipira.com.br/duplas/carreirinho/carreirinho.html>>. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

Ela bem estava querendo, mas não deu demonstração
 De tanto que ele insistiu, ela deu uma decisão
 Vamos deixar para outro dia, para as festas de São João

Passaram esses cinco meses, chegou o esperado dia
 Rosinha estava mais linda, como uma flor parecia
 A festa estava animada, todos com grande alegria
 Quando o pai de Rosa veio perguntando quem queria
 Mostrar ciência no laço, pra laçar o boi Ventania
 E os vaqueiros amedrontados, todos eles se escondiam

Chamaram então Catimbau, mas ele não atendeu
 Rosinha disse: "meu bem, vá fazer o pedido meu."
 Catimbau é corajoso, mas nessa hora tremeu
 Depois deu um sorriso amargo pra Rosinha respondeu
 "Eu vou laçar esse touro pra te mostrar quem sou eu
 Mas depois eu quero o beijo que você me prometeu."

Catimbau mais que depressa no seu bragado montou
 Chegou a espora no macho e a laçada ele aprontou
 A laçada foi certa que o povo se admirou
 Catimbau foi infeliz, o bragado se atrapalhou
 O laço fez uma volta, no seu pescoço enrolou
 Com o pealo que o boi deu, sua cabeça decepou

Trouxeram a cabeça dele, Rosinha nela pegou
 Chorando desesperada desse jeito ela falou:
 "Catimbau prometi um beijo, receba, agora te dou."
 Na boca do seu amado tristemente ela beijou
 Este é fim de uma história dando provas que se amou
 Rosinha e Catimbau, que a morte separou

A música "Catimbau" (1958) representa o homem como um sujeito complexo, caracterizado pela honra e habilidade exigidas para ser notado entre seus pares, sejam homens ou mulheres. Os valores e costumes do capataz de fazenda, ser

destemido e habilidoso com o laço, eram recursos infalíveis para exibir masculinidade naquele contexto. Atrevido a ponto de se apaixonar pela moça rica, encontrá-la sem permissão e pleitear um beijo, mas, diante da negativa esperançosa de Rosinha, Catimbau respeitou sua vontade. Na esperada festa de São João, Rosinha é comparada a uma flor, típico recurso linguístico para naturalizar a figura feminina com características que sugerem beleza e delicadeza. O pai da moça desafiou a valentia dos homens: todos contraditoriamente reagem temerosos, até mesmo Catimbau. Mas, a necessidade de demonstrar bravura era atitude fundamental para manter a esperança pelo amor da moça, portanto, superou o medo para encarar o desafio, “Eu vou laçar esse touro pra te mostrar quem sou eu”. O fim trágico do romance apresenta os custos da demonstração de bravura e virilidade para homens à procura de comprimir o rito simbólico da masculinidade.

A representação da masculinidade que a canção suscita oferece uma rica compreensão das expectativas que a sociedade tem daqueles homens. Nessa representação, nem mesmo a classe social inferiorizava Catimbau, pois seus atributos profissionais o classificam como alguém que cumpria os ideais de masculinidade, “trabalhador honrado”, “respeitado”, “caboclo destemido” e “admirado”. O fato do homem ser representado positivamente independente de sua classe social demonstra a resistência do ideal de masculinidade do homem do campo, que ao ser narrado no cenário citadino, aonde a moda de viola era produzida, supera o menosprezo do lugar social que ocupa por manter ideais valorados no meio rural. Ou seja, mesmo que Catimbau fosse um trabalhador rural, por cumprir os ideais de masculinidades prescritos poderia alçar-se socialmente por meio do casamento com a mulher da classe social dominante. Assim, a resistência é entendida como uma ferramenta retórica para recuperar os ideais enaltecidos do homem do campo valorizando os sujeitos em condições de marginalidade que habitam as cidades e dificilmente correspondiam aos preceitos de masculinidades.

A representação do feminino também abre a oportunidade de compreender determinadas expectativas. O sentido é oposto ao ideal de masculinidade, Rosinha é delicada até no nome, uma florzinha. É “apequenizada” diante dos homens, o pai e o pretense namorado. Seu lugar é o de troféu, o duelo entre homem e a “fera” daria a sanção para o ele ter acesso ao seu “prêmio”. Ela, reiteradas vezes, reafirma seu lugar social – queria beijar o rapaz “lá no alto do espigão”, “mas não deu demonstração”, portanto, espera-se que a mulher contenha seus desejos, demonstre recato. Também se

apreende que a mulher não negue um valente, ela inclusive estimula (“Rosinha ‘meu bem vá fazer um pedido meu’”) e é fundamental na garantia da “macheza”, corroborando com o ideal de masculinidade, afinal, é um ser social inserido nas relações de poder que delimitam as expectativas da sociedade. É importante pensar em autoria nesse momento, os compositores são sempre homens, portanto, essas narrativas sempre revelam a expectativa masculina sobre o feminino.

A discussão da masculinidade na perspectiva dos custos aos quais meninos e homens se submetem para ser aceitos socialmente é uma alternativa de abordagem dentro do ensino de história. Essa perspectiva permite uma análise histórica para aferir mudanças e permanências que atestam que a menor expectativa de vida de homens perpassa por uma construção história, social e cultural de enfrentar desafios. A sequência didática proposta no terceiro capítulo apresenta uma discussão comparativa das masculinidades em diferentes contextos históricos, naquelas representações canceioneiras e na realidade dos/as estudantes. Desta forma, favorece a reflexão dos meninos acerca dos perigos que podem se expor em busca da sanção social, da disputa por poder em grupos específicos, e, além, também a violência contra outros meninos que não reproduzem os ideais prescritos.

Sobre as relações de gênero, o debate em sala de aula dedica-se a refletir sobre como os preceitos socialmente constituídos de masculinidades afetam as meninas e mulheres. Afinal, como na análise da canção, as mulheres estão inscritas nas relações de gênero: nos discursos canceioneiros espera-se que reafirmem a masculinidade do sujeito, quando incentivam que estes assumam os custos das masculinidades. Compreender de forma relacional as questões de gênero favorece a reflexão de meninos e meninas sobre a valoração de outros tipos de masculinidades, nas quais os homens sejam reconhecidos pela capacidade de partilhar tarefas, respeitar a liberdade e construir relações democráticas. Nesse sentido, a intenção é a adoção de uma postura crítica frente às relações de gênero no cotidiano.

A última canção a ser analisada remete às relações de gênero que representam a submissão do corpo feminino como mecanismo de afirmação da masculinidade. A canção “Homem até o fim”,¹²⁷ produzida em 1967, abriga um discurso que naturaliza os lugares simbólicos de homens e mulheres à medida em que pune

¹²⁷ SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Moacir dos. “Homem até o fim”. Intérpretes: Liu e Léo. In: *Bambico Bambuê*. São Paulo: Chantecler, 1967.

aquela que não se submete à vontade do marido. A humilhação da mulher é a reafirmação do poder do “macho” em uma evidente relação desigual entre os gêneros.

Na década de 1960, as modas de viola não mais ocupavam os horários nobres do rádio, a bossa-nova e a jovem guarda representavam as mudanças sociais e faziam sucesso diante de uma sociedade mais urbana que rural. A televisão, ainda ausente na casinha do caipira ou na periferia paulista, mantinha muita gente apegada ao rádio. Portanto, as modas de viola tinham público certo, a população ainda via naqueles homens e mulheres narrados nas canções personagens simbólicos dos ideais de feminilidade e masculinidades. Obviamente, a desigualdade era sancionada pelos discursos canceiros e construía identidades, que, mesmo inacessíveis para os caipiras ou proletários, faziam sentido e davam estabilidade ao representar relações de gênero desiguais. Muitas dessas canções, como em “Homem até o fim”, permitem perceber uma alusão a masculinidades e feminilidades em transformação, afinal ter riqueza agregava status aos homens, mas cortar os cabelos era moderno demais para as mulheres dos machões.

Boiadeiro de palavra

Que nasceu lá no sertão

Não pensava em casamento

Por gostar da profissão

Mas ele caiu no laço

De uma rosa em botão

Morena cor de canela

Cabelos cor de carvão

Desses cabelos compridos

Quase esbarrava no chão

E pra encurtar a história

Era filha do patrão

Boiadeiro deu um pulo

De pobre foi à nobreza

Além da moça ser rica

Dona de grande beleza

Ele disse assim pra ela

Com classe e delicadeza

Esses cabelos compridos
São minha grande riqueza
Se um dia você cortar
Nós separa na certeza
Além de te abandonar
Vai haver muita surpresa

Um mês depois de casado
O cabelo ela cortou
Boiadeiro de palavra
Nessa hora confirmou
No salão que a esposa foi
Com ela ele voltou
Mandou sentar na cadeira
E desse jeito falou
Passe a navalha no resto
Do cabelo que sobrou
O barbeiro não queria
A lei do trinta mandou

Com o dedo no gatilho
Pronto pra fazer fumaça
Ele virou um leão
Querendo pular na caça
Quem mexeu nesse cabelo
Vai cortar o resto de graça
A navalha fez limpeza
Na cabeça da ricaça
Boiadeiro caprichoso
Caprichou mais na pirraça
Fez a morena careca
Dar uma volta na praça

E lá na casa do sogro

Ele falou sem receio
 Vim devolver sua filha
 Pois não achei outro meio
 A minha maior riqueza
 Eu olho e vejo no espelho
 É um rosto com vergonha
 Que à toa fica vermelho
 Sou igual um puro sangue
 Que não deita com arreio
 Prefiro morrer de pé
 Pra não viver de joelhos

A canção “Homem até o fim” (1967) foi interpretada pela dupla Liu e Léo de Itajobi, interior do Estado de São Paulo, e composta por Lourival dos Santos e Moacyr dos Santos (apesar do sobrenome semelhante eles não tinham parentesco). Lourival dos Santos nasceu em Guaratinguetá, no Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo, em 11 de agosto de 1917. Mudou-se para capital, São Paulo, em 1933, trabalhou no comércio, mas o desejo por escrever o fez entrar logo no circuito das modas de viola. Em 1938 já tinha canções de sua autoria gravadas, mas foi na década de 1950 compondo com Teddy Vieira, Moacyr dos Santos, Tião Carreiro, Sulino e Jacó que produziu seus principais sucessos. Foram mais de 1300 composições, o que o coloca entre os maiores compositores de moda de viola. Atravessou gerações de cantores e compôs para as mais afamadas duplas¹²⁸. Já o compositor Moacyr dos Santos nasceu em 30 de junho de 1932, no município de Monte Aprazível, interior do Estado de São Paulo. Trabalhou como programador na Rádio Clube de Tanabi e na Rádio Brasil Novo em São José do Rio Pardo, ambos municípios do interior do Estado de São Paulo. Em 1953, mudou-se para capital paulista e encontrou no circuito da composição com Lourival dos Santos, emplacando grandes sucessos que marcaram a história da canção sertaneja¹²⁹.

¹²⁸ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/lourival_dos_santos/lourival_dos_santos.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

¹²⁹ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/moacyr_dos_santos/moacyr_dos_santos.html>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

Os irmãos Lincoln Paulino da Costa (Liu) e Walter Paulino da Costa (Léu) nasceram em Itajobi, interior do Estado de São Paulo. São de uma família de cantadores, primeiro os primos, os catireiros Vieira e Vieirinha, que fizeram sucesso a partir de 1950 e, depois, os irmãos Zico e Zeca, que iniciaram as gravações em 1953 na capital paulista. Liu e Leo foram para São Paulo em 1957 em busca de emprego. Mas, logo, sendo irmãos da dupla de sucesso Zico e Zeca, foram convidados a cantarem em programas de rádio e iniciarem a gravação em disco. No decorrer da longa carreira profissional participaram de programas de rádio, gravaram discos e criaram a própria gravadora, batizada de Tocantins¹³⁰. Entre as canções de sucesso da dupla, “Homem até o fim” foi gravada em Long Play (LP) no ano de 1967.

O enredo traz a representação típica do boiadeiro apaixonado pela vida andante, que encontra na beleza da moça e na possibilidade de ascensão social pelo casamento um motivo de parada – circunstância certamente bastante restrita a de homens e mulheres de classes sociais tão distintas terem o matrimônio consentido. A jovem novamente tem sua beleza atrelada aos recursos naturais, rosa em botão, canela e carvão. O marido logo impõe sua vontade, controlando o corpo da esposa sob ameaça: ela deveria manter os cabelos compridos, símbolo da feminilidade e do encanto masculino. Ao violar a sentença do marido, ele vai em busca da vingança; armado, submete outros homens (o barbeiro e o sogro) e humilha a esposa em público. Sua macheza é demarcada com recursos linguísticos que também operam para vincular a masculinidade a natureza, o leão e o “puro sangue” (cavalo) são analogias utilizadas para apelar a valentia de um homem disposto a morrer ao invés de perder a honra.

A identidade do boiadeiro em várias canções remete aos tropeiros que encaminhavam o gado das regiões interioranas do Centro-sul para os abatedores nas áreas mais próximas dos consumidores dos grandes centros urbanos. Essas viagens alimentaram histórias diversas entoadas nas canções, principalmente a partir da década de 1950. E, simultaneamente, é comum perceber uma alusão aos cowboys do oeste dos Estados Unidos, que também vagavam pelos “sertões” em busca de aventuras e demonstrações de virilidade, especialmente quando infringiam a lei. Sendo assim, é perceptível a influência da cultura estadunidense em um contexto em que a canção sertaneja passa a dialogar com enredos que comumente eram assistidos nos filmes de faroeste. Mesmo que o acesso a essa cultura por parte do público ainda fosse restrito, os

¹³⁰ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <https://www.recantocaipira.com.br/duplas/liu_leu/liu_leu.html>. Acesso em: 30 de março de 2020.

compositores e intérpretes eram de classes social distintas e estavam alocados muitas vezes na capital paulista, portanto, com acesso a outras mídias como o cinema. Aliás, muitas duplas participavam desde a década de 1930 das produções cinematográficas nacionais¹³¹.

As representações de masculinidades sugerem que a honra está atrelada ao cumprimento de expectativas sociais, a todo instante o boiadeiro precisa reafirmar sua valentia. O próprio habitat sugere sua virilidade, “que nasceu lá no sertão”, local que normalmente demarca a distância, o selvagem, o lugar de gente que se adapta pela brutalidade “inerente” do sertanejo, e desta forma o discurso cancionero positiva a macheza do boiadeiro. Quando o boiadeiro “caiu no laço”, sugere que trocar a liberdade e pobreza valia a pena. Para ascender socialmente, ele negocia sua liberdade diante da riqueza e beleza da mulher. Nas canções sertanejas é comum a riqueza aparecer como ideal, o que sugere as influências da modernidade¹³² em um país de capitalismo tardio. Nesse caso, é evidência de transição, afinal, foi comum nos enredos de canções anteriores, como em “Cabocla Tereza”, o homem do campo ser valorizado pelo desapego material.

Depois, com “classe e delicadeza”, ele reafirma seu lugar na relação matrimonial: primeiro, a ameaça de abandono, transparecendo que a mulher sofre o estigma social quando divorciada. Concomitante, o discurso da canção permite averiguar que o homem subordina o corpo da mulher e nesse momento a “delicadeza” é positivada na atitude masculina, porém o termo ocupa um sentido irônico, ao sugerir o inverso – especialmente quando da audição dos intérpretes a voz da dupla se alonga e vibra, dando dramaticidade à afirmativa que, unida ao silenciamento instrumental que acaba com o recortado das cordas mais graves da viola caipira, deixa clara a ameaça do marido, no trecho “Além de te abandonar, vai haver muita surpresa”.

A violação da lei reafirma a honra do sujeito: armado ele tem condições de fazer sua vontade prevalecer sobre outros homens – nesse caso, o boiadeiro ameaça o barbeiro. Para demonstrar para sociedade seu lugar no matrimônio, humilha a mulher em praça pública, local que centraliza tradicionalmente as relações sociais. Portanto, a macheza precisa ser anunciada, com uma violenta marca no corpo feminino e, assim, recebe a sanção social, permitindo compreender como a masculinidade é afirmada sobre o outro, o feminino. A última estrofe contém um discurso narcisístico: novamente

¹³¹ NEPOMUCENO, Rosa. *Op. cit.*, p. 122.

¹³² FAUSTINO, Jean Carlo. *Op. cit.*, p. 134.

preocupado com a sanção social, o sujeito devolve a mulher ao sogro, como se desfaz um negócio – e termina anunciando que prefere morte que a perda da honra.

As canções estão ambientadas em um mundo rural em que as relações de poder implicam relações de gênero. As mulheres representadas nas modas de viola pertencem às elites regionais, mulheres educadas para o casamento, subordinação ao marido, e, ao resistir, como na segunda música, pagam caro. Homens são representados com uma incessante busca pela macheza, seja para conquistar prestígio ou encantar seus “amores”, circunstâncias que a todo momento ameaçam a própria vida.

Para não reificar a noção de masculinidade, as duas últimas canções também sugerem a discussão da relação entre masculinidades. Tal propósito permite ao/a educador/a apresentar um novo conceito, o da interseccionalidade, indispensável para compreender as relações de poder, rompendo a noção unidimensional. A categoria gênero deve ser interseccionada com raça, classe e regionalidade para verificar hierarquias entre as masculinidades. A representação de Catimbau e do Boiadeiro sugerem o interesse por mulheres em lugares sociais diferentes dos deles, por isso um trajeto para uma ascensão social, algo não garantido somente com as demonstrações de valentia. Catimbau não precisava demonstrar coragem somente pelo beijo de Rosinha, aceitar o desafio do pai da moça era também para ter condições de reclamar um noivado junto ao homem – transparece o duelo entre homens. O boiadeiro, a princípio incapaz de fazer valer sua vontade ao barbeiro, sacou a arma para impor ao outro sua ordem. Ademais, para devolver sua esposa ao sogro, argumenta em favor de rever a sua honra, ferida pela esposa desobediente. Dois personagens marginalizados socialmente que, conscientes dos mecanismos de poder, arriscaram-se pela ascensão.

Enfim, neste capítulo, as canções analisadas também podem ser apropriadas como recurso didático, a depender da abordagem que o/a professor/a pretende. Elas possibilitam analisar as representações de masculinidades e suas consequências para as relações de gênero de maneiras distintas – foram analisadas a partir de discussões teóricas e metodológicas que trazem conceitos importantes para a pesquisa e o ensino de história. Articular os conceitos de representação, gênero, masculinidades e feminilidades a fim de discutir a historicidade oferece situações de aprendizagem que permitem refletir sobre as mudanças e permanências dessas representações na vida prática de alunos e alunas.

CAPÍTULO 3: Proposta de sequência didática.

A proposta de sequência didática a seguir está comprometida com a discussão das masculinidades em uma perspectiva histórica. Para tanto, a moda de viola “Pião da Cidade”, composição de Sulino e Moacyr dos Santos e interpretada por Jacó e Jacozinho em 1966¹³³, será o recurso didático. O objetivo é analisar a canção como documento histórico e objeto de pesquisa simultaneamente.

Esse trabalho teve a preocupação de levantar perguntas acerca da historicidade das relações de gênero, mais especificamente em discutir as masculinidades como constituídas e constituintes de relações de poder, para que, quando compreendidas, forneçam sustentação teórica e prática para percorrer as temporalidades e perceber as relações dos sujeitos como uma complexa trama de subordinação e resistência – entendendo que os “... sistemas de representações que definem o masculino e também o feminino não podem se reproduzir, enquanto tais, senão se a hegemonia viril aparecer como pertencendo à ordem natural inelutável das coisas”¹³⁴. Nesse sentido, a hegemonia da virilidade como condição natural das relações de gênero precisa receber uma análise historicizada para ser compreendida como construção política e social. Para tanto, a justificativa desta proposta de sequência didática está em comprometer o ensino de história com a reflexão sobre o exercício das masculinidades.

É importante destacar que o ensino de história serve “para auxiliar os alunos a compreender a historicidade da vida social, superando visões imediatistas, fatalistas, que naturalizam o social”¹³⁵. Nesse sentido, a sequência didática a seguir abriga a preocupação com o diálogo permanente com os/as alunos/as para escutar as experiências do cotidiano e colocá-las a luz dos conceitos historicizados. Portanto, o objetivo é compreender as relações de poder como construções históricas, sociais e culturais situadas, para desta forma observar com olhar crítico a perspectiva fatalista, que sugere a incapacidade da mudança e sedimenta a naturalização do social.

Também estamos diante de um processo de produção de saber escolar que difere do saber científico, pois articula ciência e cotidiano no processo de transposição

¹³³ GOTTARDI, Francisco (Sulino); SANTOS, Moacyr dos. *Pião da cidade*. Intérpretes: Jacó e Jacozinho. In: A viola tá tinindo. São Paulo: Continental, 1966, LP.

¹³⁴ COURTINE, Jean-Jacques. “História da Virilidade”: A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Introdução: *Impossível Virilidade*. Volume 3. Petrópolis – RJ. Editora Vozes Ltda, 2013, p. 8.

¹³⁵ MONTEIRO, Ana Maria. *Op. cit.*, p. 11.

didática¹³⁶. Reconhecer essa condição da pesquisa significa valorizar o trabalho dos/as professores/as pesquisadores que enobrecem o complexo processo de transformar o conhecimento científico em saberes ensinados. Os saberes docentes abrigam saberes práticos, configuram identidades e competência de forma subjetiva.

A teoria apresentada por Ana Maria Monteiro para investigar os saberes docentes, como os professores mobilizam saberes que dominam para ensinar o que ensinam, está inspirada na teoria de Lee Schulman¹³⁷. Monteiro realizou um trabalho de campo para aplicar a teoria de Schulman em sua análise, o procedimento intitulado *pedagogical content knowledge* (conteúdos pedagogizados). O processo de racionalização pedagógica inclui: *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão*.

Compreendemos que o processo de racionalização pedagógica pode nos ajudar a orientar a proposta de sequência didática deste capítulo e, inclusive, orientar os/as professores/as em sua rotina de produção de saberes a refletir teoricamente sobre seus métodos. As primeiras etapas, que envolvem *a compreensão, transformação, instrução e avaliação*, receberam uma atenção específica nesta proposta, o que se justifica pela necessidade de organizar a sequência didática – ao tempo que a *reflexão e nova compreensão* dependem da realidade apresentada após a sequência didática ser colocada em prática. Portanto, somente com os resultados apresentados pelos/as alunos/as, mediante a avaliação, é possível avançar. E, mesmo que aqui exista uma proposta com critérios definidos, não ocorreu uma experiência prática para ser analisada nessa dissertação, portanto, não temos condições de avançar para as duas últimas etapas (*reflexão e nova compreensão*). Mas é importante, em qualquer sequência didática que produzimos, que essas etapas estejam presentes para diagnóstico e tomada de decisão, esperando que orientem adaptações, mudanças e até exclusão de eventuais procedimentos.

A *compreensão* envolve os saberes docentes, é começo e fim na proposta teórica de Schulman. “O professor precisa compreender como uma ideia se relaciona a outras ideias da mesma matéria de ensino e com ideias de outras matérias também”¹³⁸. Essa etapa envolve não só compreender o conteúdo a ser ensinado, mas os objetivos

¹³⁶ Idem, p. 14.

¹³⁷ SCHULMAN, L. “Knowledge and teaching”: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol.57, nº 1, February 1987.1-22” pp. 15-19. Apud MONTEIRO, Ana Maria.. pp. 193-194.

¹³⁸ Idem. p. 194.

com o que se ensina e como os textos escolhidos se relacionam com esses objetivos. Nesta sequência didática, apresentamos os objetivos dentro dos quadros que dividem os “Eixos”: a elaboração desse procedimento é indicativo da *compreensão* que fizemos para estabelecer as relações entre os conteúdos (conceitos – gênero e masculinidades, urbanização e globalização) e os objetivos (compreender a historicidade desses conceitos). “E mais, além de compreender o conjunto de ideias a ser ensinado, é preciso compreender os objetivos educacionais envolvidos em sua ação”¹³⁹. Esta etapa envolve levar em consideração as dimensões do currículo e como este está articulado com o Projeto Político Pedagógico que um documento fruto da adaptação de um texto nacional para as demandas locais – e como o recurso didático, no caso a música, pode ser mobilizado para atingir os objetivos. É nesse complexo procedimento que o/a docente mobiliza seus saberes pedagogicamente, e dá início a *transformação* em saberes a serem ensinados.

A *transformação* envolve “preparação”, “representação”, “seleção” e a “adaptação e adequação às características dos alunos”. A “preparação” envolveu a escolha refletiva da moda de viola, “Pião da cidade”, já que esta oferece a possibilidade de analisar as representações de masculinidades em um contexto de transição, rural/urbano, regional/global. Desta forma, o recurso didático se relaciona com os objetivos educacionais, em sua dimensão específica e geral. A “representação” é caracterizada pelos exemplos, analogias, metáforas, explicações, demonstrações etc. que os/as professores/as escolhem para chegar às mentes e motivações dos alunos. Essa sequência didática está repleta de situações em que somos cobrados a manifestar essas “representações”, tendo vista que esse procedimento é muito comum nas aulas de história. Logo na primeira etapa, a proposta orienta a entrega da palavra para os/as alunos/as à espera da mobilização do/as mesmos/as entorno das suas experiências enquanto sujeitos engendrados. Neste momento, o/a professor/a ouve e registra as manifestações dos/as alunos/as, atento/a para quando tiver que organizar, dar sentido e contextualizar as ideias, selecionando exemplos, analogias, metáforas, explicações e demonstrações que colaborem para apreensão de como estamos todos/as “enquadrados” histórico e socialmente naquelas diversas narrativas (objetivo). Outra etapa da *transformação* diz sobre a “seleção”, definido como a “escolha no repertório de ensino

¹³⁹ Ibidem.

que inclui modos de ensinar e organizar”¹⁴⁰ – nessa proposta, essas escolhas estão orientadas em “eixos”, “atividades” e “expectativas”, e contemplam modos de ensinar como, por exemplo, quando sugerem a aula dialogada, o registro das manifestações dos/as alunos/as em lousa, a adoção do “biscoito do gênero”¹⁴¹, pesquisa dirigida, retorno a aula dialogada e produção de texto (paródia). A última etapa da transformação prerroga a adaptação as características dos/as alunos/as – essa é uma proposta indicada para o Ensino Médio, por si, isso não exclui a necessidade do/a professor/a refletir sobre a realidade social dos/as educandos/as. Quais são as relações de gênero manifestadas no cotidiano escolar? Todos/as lidam da mesma forma com essas situações? Como outras instituições sociais (família, religião, amigos, mídias) que permeiam a vida dos/as alunos/as manifestam posições sobre os gêneros? Apesar de serem respostas demasiadamente complexas, podem indicar ao/a professor/a características sociais e culturais que permitam organizar a sua sequência didática ou orientar as discussões diante das manifestações que eles e elas apontarem nas aulas sobre o tema.

A *instrução* está apresentada pormenorizada nos itens “atividades”, pois detalha as questões propostas aos/s alunos/as, já que “O saber ensinado não existe de forma autônoma, objetiva e descontextualizada”¹⁴². A elaboração da atividade é resultado de uma construção, o/a professor/a realizou escolhas, mesmo que diante de uma autonomia relativa, optou pelo texto e elaborou as questões. Esse procedimento de *instrução* indica o trabalho do/a docente nos bastidores, *transformando* os conhecimentos acadêmicos em saberes ensinados para o espaço escolar.

As *avaliações* estão presentes nas etapas desta proposta, aparecem no quadro que introduz cada “Eixo”. Elas serão de três tipos: observação direta, pesquisa dirigida e produção de texto (paródia). O processo de *avaliação* exige clareza dos critérios para professores/as e alunos/as, disponibilizar aos/s discentes o que se espera em termos de desempenho favorece o esforço dirigido para atender os objetivos da proposta. Nesse sentido, a *avaliação* serve de reflexão, pois seu resultado pode ser lido

¹⁴⁰ SCHULMAN, L. “Knowledge and teaching”: foundations of the new reform. *Havard Educational Review*. Vol.57, nº 1, February 1987.1-22” pp. 15-17. Apud MONTEIRO, Ana Maria, p. 198.

¹⁴¹ O “biscoito do gênero” circula em vários sites e redes sociais com adaptações a fim de transpor didaticamente conceitos como: identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual. A ilustração faz uma analogia com um biscoito para abrigar a diversidade de gêneros. Associado a uma linha de gradientes que opõem em diferentes níveis outros conceitos como: mulher/transgênero/homem, feminino/andrôgeno/masculino, fêmea/intersexual/macho, heterossexual/bissexual/homossexual. A ilustração utilizada nesta proposta é uma tradução e adaptação do site < <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2011/11/breaking-through-the-binary-gender-explained-using-continuums/#share>> que foi produzido justamente para ser um recurso didático em busca de orientar a discussão do tema em diversas comunidades.

¹⁴² MONTEIRO, Ana Maria. *Op. cit.*, p. 204.

como um diagnóstico e indicativo para tomada de decisão. A observação direta envolve avaliar a participação dos/as alunos/as em uma aula expositiva e dialogada ou em um debate, para tanto o/a professor/a deve refletir sobre as questões propostas para discussão de forma a motivar a participação da sala. Nesse caso, propusemos questionar: o que é mulher? E o que é homem? São questões que apregoam uma reflexão sobre a experiência individual e coletiva de cada um, que todos terão respostas. Portanto, cabe ao professor organizar na lousa as manifestações dos/as alunos/as. Outra avaliação proposta nesta sequência didática está classificada como pesquisa dirigida, nela os alunos têm questões de pesquisa para produzir um arcabouço de informações que orientem a interpretação do documento histórico e objeto de estudo (canção: Pião da cidade). Nessa *avaliação* o método historiográfico é praticado pelos/as alunos/as, investigando o texto para compreender o contexto. Os critérios de *avaliação* destacam a capacidade do/a aluno/a em interpretar, compreender, relacionar conceitos e ideias, identificar mudanças e permanências. Por fim, a última *avaliação* envolve a produção de texto (paródia) e os critérios são: criticidade, pertinência da informação, relacionamento de ideias e conceitos, clareza e coerência na escrita e criatividade. A paródia é um texto satírico que intenta desnudar ideias e valores sedimentados em uma sociedade, por isso foi a opção para concluir a atividade, afinal criar a possibilidade dos/as alunos/as empregarem os conceitos aprendidos de forma lúdica, construindo coletivamente (grupos) um arremedo para a moda de viola.

Os conteúdos pedagogizados são fruto da racionalização pedagógica que Ana Maria Monteiro apresenta baseada no pensamento de Schulman. Essa teoria colabora para o/a professor/a compreender o processo que pratica na elaboração das aulas e refletir sobre essa prática para torná-la eficiente, pois desnuda aparentes objetividades, propõe o relacionamento dos conteúdos com os objetivos, importa-se em caracterizar o processo de *compreensão* e *transformação* dos conhecimentos acadêmicos em saberes ensinados e ramifica o processo de produção desses saberes em etapa racionalizadas e coerentes.

EIXO I: discutindo as experiências de alunos e alunas acerca das expectativas de gênero.

1 aula, 50 minutos.

Recursos materiais e organizacionais: lousa e pincel atômico, dispor a sala em plenária (meio círculo).
Tema – As relações de gênero nas experiências de alunos e alunas.
Conceitos: identidade de gênero, masculinidade e feminilidade.
Objetivo: Discutir a categoria gênero e a heteronormatividade como construção social e cultural.
Avaliação: observação direta para aferir a participação nas discussões.

Atividade:

1. Fazer um campo semântico na lousa escrevendo duas questões ao centro:

* O que é homem?

* O que é mulher?

2. Em plenária, de maneira organizada e individual, pedir para que os alunos e as alunas respondam a questão a partir das suas experiências de vida. A disposição em plenária favorece o objetivo de incentivar a participação oral dos/as educandos/as – ao distribuir as cadeiras em meio círculo, permite-se um olhar panorâmico entre os pares, estimulando a conversa e o compartilhamento de experiências que podem ser comuns ou não.

3. Anotar as respostas na lousa.

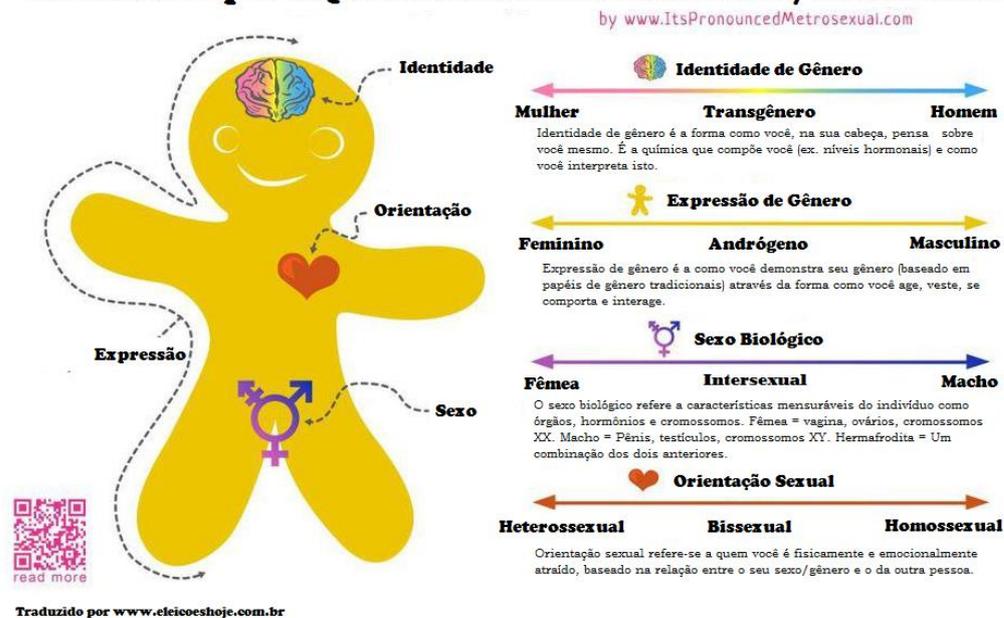
4. Após esgotadas as respostas, ler em voz alta para a sala.

5. Problematização: inicie a discussão questionando se eles/elas se sentem limitados por essas definições, se desejam superá-las, se reconhecem e já sofrem as “dores” da misoginia e homofobia. Apesar das duas questões se basearem em uma divisão binária, o momento da problematização deve ser para falar desses limites, das identidades não respeitadas pela sociedade, de forma a contemplar todos e todas. Esses limites excluem os não binários, mas as respostas registradas na lousa provavelmente trarão possibilidades de dar vozes àqueles que manifestam não representatividade. Por exemplo, quando reclamam de não fazer algo previsto para seu gênero e exemplificarem com as reações da sociedade. Ou quando manifestarem desejos de praticarem algo, mas se limitarem por medo das reações.

Depois, apresente o conceito de gênero como uma categoria para compreender as relações sociais, as relações de poder, as hierarquias, desnaturalizando a concepção biológica de sexo e evidenciando o aspecto relacional enquanto

classificação social¹⁴³. Além das leituras bibliográficas, que são primordiais para os/as professores/as empregarem as definições conceituais com embasamento científico, existem materiais didáticos, como a ilustração abaixo (“biscoito do gênero”), que auxiliam na caracterização e exemplificação de conceitos importantes para a continuação da sequência didática. Tal ilustração, pode ser impressa e entregue aos alunos e alunas durante a discussão.

Os termos que expressam nossa sexualidade/afetividade:



Fonte: <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2011/11/breaking-through-the-binary-gender-explained-using-continuum/>. Acesso em 30 de março de 2020.

Expectativa: a transposição didática ou mediação didática é um processo que mobiliza os saberes escolares. Os/as professores/as mesclam saberes de formação com saberes a ensinar *recontextualizados* para uma dimensão escolar onde conclui-se uma síntese criativa¹⁴⁴. Esse complexo processo resulta nos *conhecimentos escolares* que reúnem os saberes que os/as professores/as dominam para explicar o conteúdo, estabelecer causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias e realizar demonstrações¹⁴⁵. Diante da demasiada subjetividade da produção *do conhecimento escolar* essa proposta de sequência didática pode e deve apreender diferentes

¹⁴³ WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araujo. “Gênero, sexo, sexualidades” - Categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 16, 2015, pp. 35-36.

¹⁴⁴ MONTEIRO, Ana Maria. *Op. cit.*, p. 24.

¹⁴⁵ Idem, p. 25.

contribuições na *recontextualização* que os/as profissionais podem fazer para admiti-la em sua prática educativa.

Em um primeiro momento, com as questões colocadas na lousa, pretende-se que a realidade prática dos/as alunos/as possa ajudar com que eles se identifiquem como sujeitos históricos. Isso significa compreender que as condições sociais e culturais das experiências expostas por eles e elas sejam compreendidas como consequências de processos históricos, sociais e culturais. Para que o/a professor/a consiga problematizar as narrativas dos/as alunos/as, será necessário, diante da imprevisibilidade dessas falas, mobilizar os saberes docentes para questionar causalidade, selecionar exemplos, estabelecer analogias e demonstrações. Seria pertinente que esse procedimento contemple mais um diálogo que uma explanação, para tanto, o/a professor/a pode interrogar as experiências narradas.

O fato de anotar as respostas na lousa e, depois, fazer uma leitura em voz alta, contribui para produzir questões de debate que se apropriem de respostas distintas entre jovens de gênero diferentes e de respostas semelhantes entre gêneros distintos. Situação sensível, pois exige do/a professor/a a capacidade de apreender as identidades de gênero que se manifestam naquela sala de aula. Há aqui a necessidade de ouvir, de dar protagonismo para as manifestações dos alunos e alunas, pois estes não estão aquém das discussões de gênero que ocorrem em vários espaços, especialmente no contexto virtual. O que queremos é mobilizar saberes científicos conceituais para que possam analisar criticamente os contextos históricos e as experiências práticas.

A mediação didática envolve a apropriação dos conceitos produzidos pelos saberes científicos para os saberes ensinados. Por isso, a sugestão de utilizar como recurso didático o “biscoito do gênero”, a linguagem adotada na mediação didática que promove a ilustração está mobilizando analogias do corpo humano (órgãos) com a sexualidade e afetividade manifestadas na sociedade e cultura para compreensão conceitual.

O processo de mediação didática, assim como os conceitos que se pretende explicar, não são naturais. O saber ensinado atende à razão sociológica, que envolve demandas políticas e culturais que são históricas e sociais¹⁴⁶. Os conceitos com que lidamos, como gênero e masculinidade, foram produzidos posteriormente ao período que estudamos (representações nas décadas de 1940, 1950 e 1960). Portanto, vale

¹⁴⁶ Idem, p. 89.

destacar que estaremos aplicando um conceito a posteriori para compreender representações sociais anteriores, e, nesse sentido, evitaremos o risco do anacronismo quando menos julgarmos e mais compreendermos aquelas narrativas.

EIXO II: experimentando a sonoridade

1 aula, 50 minutos.
Recursos materiais e organizacionais: notebook, projetor, caixa de som e o texto impresso com a letra da canção.
Link para acesso a canção: https://drive.google.com/open?id=1NaVd7BI0_TX0E9FIBiPxTpILZQwvCYMA
Tema – A experiência estética.
Conceitos: música e canção.
Objetivo: Refletir sobre a relação entre melodia e poesia.
Avaliação observação direta para aferir a participação nas discussões.

Atividade

1. Iniciar a aula utilizando notebook, projetor e caixa de som, pois esses equipamentos permitem a audição e leitura da letra separada ou simultaneamente. Tal procedimento intenta oferecer uma primeira experiência sonora para depois unir melodia e letra a fim de compreender a canção em sua especificidade artística, musicalidade e literatura. A projeção permite a leitura da letra, o que facilita o levantamento do vocabulário, tendo em vista que os/as alunos/as não estão familiarizados com todos os vocábulos empregados naquele contexto histórico.

1.1 A sugestão é que a primeira audição seja uma experiência estética, para que, sem a projeção da letra, os/as alunos/as sejam orientados a escuta atenta da melodia, com a preocupação de identificar o (s) instrumento (s) musical (is) e experimentar os sentimentos despertados.

1.2 No segundo momento, a melodia deve ser apresentada com a letra a fim de realizar alguns procedimentos: levantamento de vocabulário e registro na lousa dos significados das palavras desconhecidas. Depois, estabelecer hipóteses acerca do período e lugar em que a obra foi produzida e difundida; para tanto, levar em consideração elementos como a linguagem dos intérpretes, o(s) instrumento (s) musical (is) e o enredo. E, por fim,

proceder à análise crítica da relação entre melodia e a letra, tendo a preocupação de destacar a performance vocal e rítmica diante da intencionalidade do enredo.

Expectativa: A moda de viola “Pião da cidade”¹⁴⁷ tem uma introdução que já revela sua característica passional¹⁴⁸, os acordes da viola preparam o ouvinte para uma narrativa épica em que se espera um expectador atento ao encadeamento das estrofes. Ao longo da tessitura, a viola marca o ritmo e divide as estrofes, a música veste a letra à medida que o ritmo do instrumento se altera com o da interpretação vocal. Enquanto predominam os acordes agudos durante a narrativa do texto, na divisão de estrofes aparece o grave pulsando o ritmo e aguçando os sentimentos do ouvinte. Nos finais de estrofes, a interpretação vocal da dupla desloca-se do predomínio de uma voz falada para alongar e ampliar a vibração das duas vozes, que, acompanhadas pelos acordes da viola, dramatizam a história. Sendo assim, cria-se uma harmonia entre a melodia, o ritmo e a interpretação das vozes que tipicamente aguça no expectador a disposição para conhecer o desfecho da história na moda de viola.

Observação: a escolha dessa moda de viola tem vínculos com determinada região e identidade. Por isso, pode-se considerar que os/as alunos/as darão diferentes sentidos às canções, especialmente em um país plural como o Brasil. A atividade consiste em uma discussão em conjunto, para que os diferentes sentidos possam ser também alvo das interrogações em busca da compreensão da relação entre a subjetividade e a experiência estética.

Vocabulário: montaria, arreo, espora, reata, granfino, chibata.

Eu vi com meus próprios olhos
 Foi num circo de rodeio
 Na chegada dos peões
 Que vieram pro torneio
 Soltaram tanto foguete
 Que fizeram um bombardeio
 Na hora da montaria
 Que o negócio ficou feio
 Soltaram um burro famoso
 Que nem sei da onde veio

¹⁴⁷ GOTTARDI, Francisco (Sulino); SANTOS, Moacyr dos. *Pião da cidade*. Intérpretes: Jacó e Jacozinho. In: A viola tá tinindo. São Paulo: Continental, 1966, LP.

¹⁴⁸ TATIT, Luiz. *Op. cit.*

Era só sentar no lombo
Cada pulo era um tombo
Ninguém esquentou o arreio

Surgiu um moço granfino
Do meio da multidão
Pelo traje eu que era
Um homem de posição
Cabelos bem penteados
E roupa de exportação
As unhas todas esmaltadas
E anel de ouro na mão
Pra montar naquele burro
Foi pedindo permissão
Pode ser que eu também caia
Mas pretendo dar trabalho
Pra fama desse burrão

Os "peão" que beijou a terra
Falaram com precisão
Os granfinos da cidade
Quando "quer" bancar o peão
Não "pára" nem amarrado
No lombo de um pagão
Se esse granfino montar
Pode preparar o caixão
O burro tirou do lombo
Barbado da profissão
Não foi um e nem foi dois
Vamos ver o pó de arroz
Bater a cara no chão

O granfino entrou na arena
Calçou a espora de prata

Jogou o paletó na cerca
 E apertou bem a reata
 Sentou no lombo do burro
 Bambeou o nó da gravata
 Cortou o burro na espora
 E foi batendo de chibata
 O burrão caiu de costas
 Levantou as quatro patas
 O moço saltou de lado
 E o burro ficou deitado
 Entregue para as baratas

Ganhou aplausos do povo
 Ganhou beijo das meninas
 O granfino contou a vida
 Bebendo numa cantina

Eu já fui peão de fama
 Lá no Estado de Minas
 O dinheiro do papai
 Que mudou a minha sina
 Eu tenho na minha casa
 Diploma de medicina
 Tô morando na cidade
 Mas sinto grande saudade
 Que até hoje me domina

EIXO III: entendendo a historicidade das masculinidades e das relações de gênero.

2 aulas, 100 minutos
Recursos materiais: sala de informática.
Tema – A historicidade da masculinidade.
Conceitos: historicidade.
Objetivo: Compreender o conceito de masculinidade em uma perspectiva histórica.

Avaliação: atividade escrita de interpretação, compreensão e relação de conceitos e ideias no passado e presente para percepção das mudanças e permanências.

Atividade I: a canção como documento histórico

Levar os/as alunos/as na sala de informática para pesquisa. Sugerir que façam duplas para discutirem as perguntas e redigir suas respostas para cada questão abaixo:

1. Análise da canção enquanto documento histórico:
 - a) Faça uma pesquisa sobre a biografia dos compositores e intérpretes destacando: onde nasceram, o contato com a música, as cidades que habitaram, as profissões que exerceram, as principais obras musicais e as curiosidades da carreira.
 - b) Explique o contexto histórico do período a partir de elementos do texto cancionário?
 - c) Em quais meios de comunicação circulavam a canção?
 - d) Qual era o público que majoritariamente consumia essas canções?

Expectativa: Essas questões têm a preocupação de, lidando com a canção como documento histórico, oferecer a possibilidade de ensinar e pensar historicamente. Para tanto, o/a professor/a deve ocupar o lugar da mediação durante a pesquisa, esclarecendo as dúvidas, lendo os registros e orientado diante de eventuais dificuldades. A pesquisa aqui é compreendida como um estímulo a autonomia dos/as educandos/as que, diante do documento histórico, aprendem a fazer uma “leitura histórica do mundo” e “pensar historicamente”, para “beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática”¹⁴⁹. Nesse sentido, a reflexão sobre as condições sociais e culturais da produção da canção permite que os/as educandos/as reconheçam que os sujeitos históricos representam sentimentos, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações, saudades, paixões, valores políticos, sociais e morais em determinado tempo e espaço¹⁵⁰.

A história da família Jacob percorreu o século XX ao longo de três gerações de músicos. Antônio Jacob (Jacó), nasceu em 20 de fevereiro de 1939 e Amado Jacob (Jacozinho) nasceu em 13 de outubro de 1944, ambos na cidade de Assis, no interior do Estado de São Paulo. O pai, Gabriel Jacob (1902-1979), era paranaense e conhecido como Jacó da Viola, famoso catireiro. Casou-se com Maria Joana de Jesus (1911-1982) e tiveram 9 filhos; o pai influenciou os filhos na carreira musical – por isso, ao longo da

¹⁴⁹ CERRI, Luis Fernando. *Op. cit.*, p. 61.

¹⁵⁰ DAVID, Célia Maria. Música e Ensino de História: uma proposta. In: Conteúdos e Didática de História.

história, a dupla Jacó e Jacozinho teve composições diversas entre os irmãos Jacob. No início, Benedito Jacob (1942-1965) e Amado Jacob (1944-2001), depois, Antônio Jacob (1939-1981) substituiu o irmão e representou com Amado o auge da dupla nas décadas de 1960 e 1970. Era comum que outro irmão, Pedro Jacob (1948-2009), substituísse um ou outro em show, no rádio ou nas gravações quando acontecia algum imprevisto.

A dupla iniciou a carreira em Sorocaba, interior do Estado de São Paulo, cantando na Rádio Vanguarda, o sucesso os levou para São Paulo, a Rádio Nacional. Entre 1962 e 1982 gravaram discos pela Continental, no selo Sertanejo. Jacó e Jacozinho gravaram canções de própria autoria e de outros compositores, como, Moacyr dos Santos, Sulino, Lourival dos Santos e Carreirinho¹⁵¹.

“Pião da cidade” foi composição de Sulino (Francisco Gottardi) e Moacyr dos Santos. Francisco Gottardi nasceu em 10 de abril de 1924 na Fazenda Santa Cecília, comarca de Castilho, município de Penápolis, interior do Estado de São Paulo – cresceu, porém, em Três Lagoas, município do atual estado de Mato Grosso do Sul, fronteira com Estado de São Paulo. Em 1942 mudou-se para São Paulo, onde formou várias duplas, a mais conhecida foi com Marrueiro (João Rosante – 1915/1978). Sulino, além de cantar, se destacou por compor e produzir. Portanto, foi um nome importante na história da canção sertaneja¹⁵².

Moacyr dos Santos, já referenciado no segundo capítulo como compositor da canção “Homem até o fim”, compôs com os nomes mais conhecidos da canção sertaneja.

Os dois compuseram para Jacó e Jacozinho, entre outras duplas. O importante da pesquisa biográfica no ensino de história se configura em lidar com a canção enquanto uma fonte, produzido por sujeitos históricos com experiências que quando investigadas informam sobre as características sociais e culturais que influenciavam suas obras. Vale destacar que há semelhanças entre esses sujeitos, todos nasceram no interior do estado de São Paulo¹⁵³, foram influenciados na maioria das vezes por familiares que os entusiasmaram com as modas de viola. Deslocaram-se para cidades regionalmente abastadas e por fim para a capital do Estado, movimento

¹⁵¹ PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/jaco_jacozinho/jaco_jacozinho.html>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

¹⁵² PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <http://recantocaipira.com.br/duplas/sulino_marrueiro/sulino_marrueiro.html>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

¹⁵³ VILELA, Ivan. 2017. p. 274.

semelhante ao seu público, que consumia essas canções. Estas cidades ofereciam para eles a oportunidade de firmarem contratos com as rádios e gravadoras sediadas nos centros urbanos. Esses artistas levavam seus enredos bucólicos para àqueles migrantes que compartilhavam as angústias da proletarização. Estas circunstâncias explicam as temáticas adotadas por esses compositores e intérpretes à medida que a comparação entre campo e cidade sempre estava representando elementos da convivência entre os sujeitos.

A contextualização tem que destacar que a década de 1960, quando as duplas vinham do interior dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso. O rádio era um meio de comunicação já bastante acessível nesse período, por isso foi amplamente consumido pelas populações na capital paulista e no interior. No Brasil, a população urbana ultrapassava a população rural no início da década de 1960¹⁵⁴.

Atividade II: a canção como objeto de estudo

2. Quais são as representações de masculinidades na canção?
3. Como essas representações de masculinidades se relacionam com a época e o lugar em que foram veiculadas?
4. Como tais representações de masculinidades afetavam as relações de gênero?
5. Identifique e explique mudanças e permanências em relação as expectativas de masculinidades na década de 1960 e na atualidade.

Expectativa: A análise das representações de masculinidades veiculadas na canção permitem averiguar relações entre homens do campo e da cidade. Nesse cenário, vale destacar os adjetivos que sugerem como essas masculinidades ora entram em conflito ora compactuam de discursos que produzem hegemonias. Essas circunstâncias tematizadas na narrativa indicam o contexto histórico da década de 1960, quando a população urbana convivia com os migrantes caipiras, os valores em contraste motivavam a produção cultural em torno dessas relações. Sendo assim, essa obra pode ser abordada na perspectiva de refletir sobre as representações de masculinidades e sua historicidade.

¹⁵⁴ Estatísticas do século XX. Comunicação social, 29 de setembro de 2003. Instituto Brasileiro de Estatística – IBGE. Disponível em < <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxhtml.shtm>>, acesso em 01 de março de 2019.

A moda de viola se caracteriza por ser uma narrativa de história encadeada e dramática que estimula a passionalização¹⁵⁵ do ouvinte; na canção, predomina a fala dos intérpretes que simulam o contar de um “causo”, fenômeno que caracterizou historicamente a forma de transmissão de conhecimento entre populações que tinham na oralidade e na memória seus registros de experiências e guia de conduta. Na cidade, com o rádio e as gravadoras, os artistas podiam amplificar sua cultura para todo o país. Desta forma, essa moda de viola continuava a abarcar a cultura e cotidiano ao relacionar passado/presente e campo/cidade.

No texto, a narrativa do sujeito melódico apresenta uma trama envolvendo peões em um rodeio. Na primeira estrofe, a história destaca a festividade para recepção desses sujeitos. Nesses eventos, a plateia assistia ao torneio entre homens que montavam animais indomados – o “burro famoso” pela ferocidade dos pulos desafiava os homens mais habilidoso e corajosos. Sendo assim, vale destacar que o ideal de masculinidade passava pela coragem de enfrentar esses animais diante da plateia, o prestígio desses homens é representado com a descrição da recepção que tinham no “circo de rodeio”, afinal “Soltaram tanto foguete” “Que fizeram um bombardeio”.

Na segunda estrofe fica evidente a diferença entre o homem da cidade e o homem do campo, a adjetivação de “granfino” vem acompanhada por uma maneira jocosa que descreve o homem da cidade, pois este, ao pentear cabelos, usar roupas de exportação, esmaltar as unhas e usar anel de ouro coloca sua virilidade em dúvida. Esses hábitos e indumentária podem classificar o homem em uma classe social superior aos outros que foram vencidos pelo animal, mas naquele contexto um sujeito com essas características não cumpria o ideal de masculinidade. No final da estrofe, o sujeito melódico passa a palavra para o personagem que demonstra educação e humildade, afinal pede licença e diz: “pretendo dar trabalho” “Para a fama desse burrão”. Nesse sentido, a apresentação do personagem coloca em dúvida e cria expectativa sobre o desfecho, especialmente quando analisado em relação a interpretação vocal e instrumental que encerra a estrofe. A dupla de vozes altera do falado para um cantado vibrante, que, ao silenciar, marca com o grave da viola a dramaticidade da história para sensibilizar o ouvinte.

Na terceira estrofe fica clara uma hierarquia entre os homens do campo e da cidade, afinal, alguém com aqueles hábitos e naquela indumentária não poderia vencer

¹⁵⁵ TATIT, Luis. *Op. cit.*

o torneio quando nem sequer o “barbado da profissão” não conseguiu superar o animal. Essa estrofe adota uma série de elementos simbólicos daquele contexto, como quando a “barba” simboliza experiência e destreza profissional, enquanto ser da cidade (“Os granfinos da cidade”) e ter vaidade (“Vamos ver o pó de arroz”) não atende às expectativas de masculinidades naquele cenário. Para intensificar a brutalidade, o animal ganha um adjetivo de um ser racional, ele é classificado como “pagão”. Evocar a relação sagrado/profano para simbolizar a brutalidade do animal é um recurso linguístico que encena um desafio que pode levar a morte, como em “Pode preparar o caixão”.

A quarta estrofe demonstra uma mudança no curso da história, até então todo enredo preparava o expectador para a derrota daquele sujeito que não cumpria os ideais de masculinidade do homem do campo. Mas, no transcorrer da narrativa dessa estrofe, para vencer o animal, o “granfino da cidade” se descaracteriza, “Calçou espora de prata”, “Jogou o paletó na cerca” e “Bambeou o nó da gravata”. Somente assim se adequou para o desafio, que é simultaneamente com o animal e os homens derrotados. A humilhação do animal é a glória no homem, o que confundiu a todos, demonstrando uma masculinidade contestada venceu os que cumpriam o ideal de masculinidade prescrito.

Na última estrofe a história tem o desfecho que dá sentido àquela vitória, o “granfino da cidade” diz: “Já fui peão de fama” “Lá no Estado de Minas”. Portanto, o final reafirma o lugar do homem do campo, explicando que as origens daquele sujeito atestam sua habilidade e coragem ao desafiar os peões profissionais e o animal. Vale destacar outros elementos no que tange às relações de gênero: a mulher aparece somente em um momento, como “troféu”, em “Ganhou aplausos do povo” e “Ganhou beijo das meninas”. No final, os elementos típicos da cidade, dinheiro e diploma, aparecem negativados por impedir o destino do peão.

A canção permite discutir a pluralidade das masculinidades, visto que na década de 1960, momento de urbanização acelerada, capital, vaidade e erudição podem aparecer positivados ou não a depender da canção popular. A moda de viola é parte da construção de uma identidade de brasileiros que permanecem no campo ou migram para a cidade; nesse sentido, essa identidade é colocada em xeque com as transformações sociais e culturais constituídas entre homens da classe média urbana. A pluralidade ocorre porque os compositores e intérpretes compõem simultaneamente dois espectros sociais: eles têm origem no interior do Estado de São Paulo, mas na capital o sucesso de

artista alterou sua classe social, sendo assim, estes elementos alternam a depender da intencionalidade das representações de masculinidades. Neste caso, é comum averiguar em textos das modas de viola a valoração do ideal de masculinidade que entoam o *ethos* capitalista. Assim como na canção analisada, o ideal de masculinidade da classe média urbana é jocosamente tratado, demonstrando que outras masculinidades sobrevivem e resistem.

A canção oferece a possibilidade de historicizar as masculinidades, a hierarquia entre os homens que é construída no texto indica que riqueza, vaidade e eruditismo poderiam colocar em dúvida o cumprimento de determinada masculinidade. Naquele cenário a masculinidade não está descrito, mas pode ser subentendida na oposição aos elementos que jocosamente caracterizam o “granfino”. Nesse sentido, a canção sertaneja se torna um produto de resistência de masculinidades subordinadas nas cidades, afinal por ser um produto de compositores e intérpretes que experimentaram a vida no interior do país, subestimar ideais de masculinidades que predominavam no espaço urbano pode ser entendido como uma forma de resistência. Assim, a historicidade das masculinidades se dá nessa transição em que as mudanças sociais e culturais ativas nos centros urbanos disputam com o tradicional, as identidades colocadas em xeque, que ora se submetem ora resistem.

A questão 3 coloca a canção simultaneamente como fonte histórica e objeto de pesquisa, e exige dos alunos e alunas a reflexão acerca do contexto histórico em que a obra foi produzida e o lugar em que aquela cultura era consumida, além de considerar o gênero musical e interpretar o enredo para dar sentido à obra e lidar com as representações de masculinidades veiculadas. A cidade de São Paulo centralizou a produção de modas de viola, entre as décadas de 1940 e 1960, quando essas canções atendiam a público de migrantes. Essa população compunha uma classe social marginalizada, que se instalavam nas periferias, seus homens sofriam o estigma de não cumprirem as ideais de masculinidades que o *ethos* capitalista propalava. Portanto, como na canção, a “roupa de exportação”, “anel de ouro na mão” e o “diploma de medicina” indicam perspectivas inatingíveis aos proletários formadores dos bolsões de pobreza. É o que Pedro Paulo de Oliveira caracteriza como ideais civilizatórios aos quais a classe média urbana era impelida e que, assim, representavam masculinidades com valores comedidos, como obediência, responsabilidade e moderação¹⁵⁶. “O moço

¹⁵⁶ OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *Op. cit.*, p. 48.

granfino” (...) “Foi pedindo permissão”, assim comedido interveio no torneio. Para resistir e negar essas mudanças, as representações de masculinidades da canção ironizam os preceitos citadinos, em favor de ideais que pregam a valentia, coragem e habilidades de homens que lidam com os animais. Vale destacar que essas apresentações “circenses” ocorriam frequentemente nas cidades, portanto, abriam espaço para que os migrantes caipiras compartilhassem seus ideais de masculinidades assistindo os homens disputando poder.

A questão 4 exige dos alunos e alunas a retomada do conceito de gênero, especialmente no aspecto relacional. A canção “Pião da cidade” contempla uma abordagem relacional entre homens, sugerindo uma hierarquia. No segundo capítulo discuti várias canções que oferecem a possibilidade de lidar com a relação de gênero a partir da perspectiva homem/mulher. Na canção analisada para esta sequência didática as mulheres aparecem como um “troféu” para o homem que venceu o torneio. Nesse sentido, a análise relacional de gênero não fica tão rica como nas canções analisadas no segundo capítulo. A ideia de que a mulher é um prêmio para homens *viris* provoca a objetificação do feminino, a qual ocupa o lugar da reafirmação do masculino enquanto sujeito que se glorifica a demonstração da virilidade.

As relações de gênero também podem ser abordadas na perspectiva da construção de hierarquia entre os homens. É nesse ponto de vista que assenta a concepção de masculinidades idealizadas. “(...) esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muitos difundidos” mesmo que “não correspondem verdadeiramente à vida de nenhum homem real”¹⁵⁷. Sendo assim, masculinidades subordinadas coexistem com masculinidades hegemônicas de grupos de homens que ora se submetem, ora resistem. Nesse movimento, a representação do ideal de masculinidade, atrelado à coragem e às habilidades campesinas, alteraram a lógica citadina, burguesa, em que dinheiro, vaidade e eruditismo contraditoriamente inferiorizou o sujeito. O princípio de que nenhum homem real cumpre esses preceitos pode estar representado em “Ganhou aplausos do povo”, o público dos espetáculos circenses, homens que não eram “Barbado da profissão”, aplaudem e admiram os “machos” que demonstraram valentia. Sendo assim, os ideais de masculinidades influenciavam as relações entre os homens, construindo uma hierarquia entre os que tinham ou não coragem e as destrezas da profissão de peão.

¹⁵⁷ CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. *Op. cit.*, p. 253.

A última questão exige que alunos e alunas analisem suas próprias experiências: certamente isso é algo pessoal, e as respostas vão depender das diversas relações de gênero que tiveram e tem em seu cotidiano. Nesse momento, reinterpretem sua realidade, refletindo sobre as representações sociais de masculinidades que imperam em seu cotidiano. A leitura e audição de documentos aleatórios e informais constroem representações sociais na interação dos sujeitos, que, por sua vez, mobilizam conceitos espontâneos para tornar o mundo inteligível. Quando esses documentos aleatórios se tornam fontes históricas para o uso didático, os/as educandos/as são estimulados a pensar criticamente sua realidade e aferir as representações sociais produzidas e reproduzidas. Esses documentos adotam linguagens diversas que, para se tornarem recursos didáticos, exigem do/a professor/a o conhecimento de suas especificidades e possibilidades¹⁵⁸. É o processo *de compreensão, transformação e instrução*, que caracteriza os conteúdos pedagogizados no processo de racionalização para produção de saberes ensinados¹⁵⁹.

A escola é um espaço social em que o conhecimento histórico é interpretado por professores e alunos por meio das linguagens. Cabe ao professor ensinar os alunos a leitura crítica da linguagem dos documentos históricos para que possam compreender sua realidade em uma dimensão histórica feita de semelhanças e diferenças, mudanças, permanências e resistências e conceber a si como sujeito histórico¹⁶⁰.

1h/ aula, 50 minutos.
Recursos materiais: sala de aula, disposição das carteiras e cadeiras em círculo.
Tema – Masculinidades, passado e presente.
Conceitos: Mudança e permanência.
Objetivo: Compreender a pluralidade da categoria masculinidades.
Avaliação: observação direta para aferir a participação nas discussões.

Atividade III: discussão em conjunto.

¹⁵⁸ ABUD, Katia Maria. “Registro e representação do cotidiano”: a música popular na aula de história. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set/dez. 2005.

¹⁵⁹ MONTEIRO, Ana Maria. *Op. cit.*, p. 194

¹⁶⁰ DAVID, Célia Maria. *Op. cit.*

1. Esta aula será para discutir as respostas do/as alunos/as. Por isso, pedir para que façam uma roda de conversa, dispendo as cadeiras em círculo e tendo as respostas em mãos.
2. Requerer algumas pessoas para ler as perguntas ao longo das discussões – perguntas que servirão de trajeto/roteiro para a aula. A cada pergunta, pedir para os/as alunos/as apresentarem oralmente suas respostas enquanto o/a professor/a interfere propondo a discussão das informações e dos argumentos. Essas intervenções devem ser no sentido de corrigir eventuais respostas erradas, sugerir reflexões e problematizar os argumentos em busca da compreensão da pluralidade e historicidade das masculinidades.

Fontes de leitura do/a professor/a: o artigo “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”, de Robert W. Connell e James W. Messerschmidt, trata a categoria de masculinidade em sua complexidade, analisando a origem, a aplicação e a formulação em pesquisas. Os argumentos dos autores podem orientar teoricamente o/a educador/a a fundamentar suas intervenções nesse tipo de aula discutida.

O artigo questiona o conceito de “masculinidade hegemônica” como se houvesse uma padrão global, homogêneo, unidimensional e trans-histórico de compreensão. As pesquisas têm demonstrado que é necessário questionar o conceito de hegemonia e problematizar as consequências, os custos e os mecanismos da hegemonia, também compreendendo a diversidade e as transformações nas masculinidades. Nesse aspecto da sequência didática, a canção em análise apresenta uma prática discursiva que compactua com um símbolo ideal de masculinidade. Certamente um ideal inatingível, mas que produzia e era produto de diversas práticas de masculinidades, em que a busca de poder reverbera custos para as relações de gênero.

Portanto, para a superação da noção de essencialidade na masculinidade, as canções destacam práticas discursivas. As configurações de práticas sociais em acordo e/ou desacordo com os discursos daquela época e em um cenário regional favorecem a compreensão da historicidade das masculinidades e a desnaturalização das relações de gênero. Como na canção, correr o risco de perder a vida em nome da honra configurava um desses discursos de masculinidades; decerto sabemos que, na vida prática, isso era o ideal: muitos morreram em busca dele, mas outros se acovardaram em nome da vida.

Por fim, as mudanças na noção de masculinidades tóxicas(última questão) devem ser uma brecha para o/a professor/a intervir valorizando momentos em que os/as alunos/as destaquem uma expectativa democrática das relações de gênero, comprometidas com a abolição das desigualdades de poder.

Eixo IV: parodiando.

1 aula, 50 minutos.
Recursos materiais: Folha de almaço, lápis e borracha.
Tema – Paródia musical.
Conceitos: gênero, masculinidades e feminilidades.
Objetivo: refletir sobre as relações de gênero para produzir um texto satírico e crítico.
Avaliação: Os grupos irão produzir um texto que será avaliado a partir de critérios como: criticidade, relacionamento de ideias e conceitos, pertinência da informação, clareza e coerência na escrita e criatividade.

Atividade:

1. Pedir para os/as alunos/as sentarem-se em grupos mistos de até 4 pessoas.
2. Explicar o que é uma paródia; um texto literário, teatral ou musical que imita outra obra com objetivo jocoso ou satírico, um arremedo ou resposta¹⁶¹.
3. Pedir para produzirem uma paródia de uma moda de viola, incluindo a melodia.
4. Espetáculo; com a intenção de expor o trabalho à comunidade escolar, os/as alunos/as deverão organizar a apresentação das paródias. Para tanto, devem produzir um cenário que dialogue com a proposta crítica da sequência didática. Na apresentação das paródias, deixar claro ao público os objetivos da atividade para que estes consigam compreender o teor dos textos canceiros para também refletirem sobre as relações de gênero.
5. Orientar acerca dos critérios de avaliação: criticidade, relacionamento de ideias e conceitos, pertinência da informação, clareza e coerência na escrita e criatividade

Expectativa: esta última etapa requer uma série de tarefas complexas que extrapolam a rotina escolar, exigindo a mobilização da comunidade escolar em várias áreas. Organizar uma apresentação musical exigirá que trabalhem em equipes para: identificar alunos/as que tenham conhecimentos musicais, como dominar o principal instrumento da canção sertaneja, a viola caipira. Precisam criar uma relação entre a letra e melodia que procure sensibilizar os espectadores acerca da proposta crítica. Para tanto, o cenário e a indumentária dos/as alunos/as também têm que ser pensados para se relacionar com o contexto da apresentação. Serão necessários, ainda, equipamentos de áudio e vídeo

¹⁶¹ SILVA, Débora. *Paráfrase e paródia: o que é e para que serve*. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/parafrase-e-parodia-o-que-e-e-para-que-serve/>>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

para dar qualidade a audição e a possibilidade de o público conhecer o texto das canções através da projeção das letras. Todo esse esforço exige a divisão de tarefas, para que sejam capazes de organizar o evento de qualidade e que cumpra a proposta de extrapolar a rotina escolar incentivando a criticidade e a criatividade, ambos critérios de avaliação.

Considerações finais

Esse trabalho apresentou uma proposta principal de reflexão sobre o uso da canção no Ensino de História. A abordagem apresentada sugeriu a leitura e interpretação de canções na perspectiva das representações de masculinidades e das relações de gênero.

As modas de viola foram interpeladas como fonte histórica e objeto de estudo simultaneamente. Para tanto, apresentou-se uma metodologia que propõe a investigação da canção desde a relação entre melodia e letra até a análise do discurso. A compreensão dos símbolos e sentidos da canção ocorreu embasada nos conceitos de gênero e masculinidade. Para tratar a canção como fonte histórica, propôs-se a pesquisa dirigida sobre a biografia dos compositores e intérpretes juntamente com o contexto histórico da produção da música. Os diálogos com os textos acadêmicos sobre canção e Ensino de História e gênero e Ensino de História foram necessários a fim de atender a configuração da proposta no Mestrado Profissional. A linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão” orientou no sentido de produzir um material destinado ao uso educativo: a proposta aqui apresentada pode e deve ser adaptada às condições sociais e culturais que cada professor/a experimenta em um país tão complexo como o Brasil.

A sequência didática proposta por essa pesquisa prerroga a mobilização dos/as alunos/as para o trabalho historiográfico, pretende dar protagonismo às suas experiências de vida e fazer com que experimentem a condição da produção do conhecimento histórico por meio da pesquisa dirigida. Ensinar história é concebido como ensinar sobre a produção do conhecimento histórico, distanciando-se de uma narrativa de fatos encadeados de forma aparentemente inquestionável, para apresentar uma proposta de investigação. Há também uma preocupação com a escrita, por meio da solicitação de produção de texto (paródia), o que objetivou averiguar o emprego dos conceitos discutidos na elaboração de uma canção jocosa e satírica.

Acreditamos que o uso da canção no Ensino de História tem maior chance de despertar o interesse e envolvimento nas atividades escolares: muitos professores/as já o fazem, e podem encontrar mais uma proposta de abordagem pertinente para demanda do nosso tempo. Discutir as relações de gênero e as construções acerca dos ideais de masculinidades corresponde à necessidade de interrogar uma sociedade patriarcal e, portanto, farta da consequente desigualdade entre os gêneros. Propor essa

reflexão no espaço escolar vem sendo um cenário de disputa contra o silenciamento e, por isso, houve a preocupação de oferecer com clareza a sustentação jurídica para o trato do conceito de gênero.

A perspectiva de lidar no Ensino de História com a relação entre passado e presente, mudanças e permanências, intentou destacar o sentido dos aprendizados históricos. Para produzir esse texto de dissertação foi importante destacar a diferença entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes ensinados. Afinal, a proposta inovadora do Mestrado Profissional em Ensino de História exige que professores/as apreendam suas experiências laborais para a produção científica e colaborem em rede com seus pares na busca de qualificar a produção de saberes no ensino. Nesse sentido, o trabalho é uma busca por contribuir para a pesquisa sobre Ensino de História e as discussões sobre possibilidades que essa disciplina oferece para adentrar o espaço escolar.

Referências bibliográficas

- ABUD, Katia Maria. “Registro e representação do cotidiano:” a música popular na aula de história. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set/dez. 2005.
- BARISON, Osvaldo Luís. “O inconsciente da moda:” psicanálise e cultura caipira. *Psicologia USP*, Volume 10, Issue 1, Pp 281-295. 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2020.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história e consciência histórica*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. “Masculinidade hegemônica”: repensando o conceito. *Revista Estudos. Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.
- CONNELL, Robert W. “Políticas da masculinidade”. *Educação & Realidade*, vol. 20, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1995, p. 185-206.
- DAVID, Célia Maria. Música e Ensino de História: uma proposta. In: *Conteúdos e Didática de História*.
- FAUSTINO, Jean Carlo. A Modernidade Sincopada: moda de viola e o êxodo rural no Brasil. *Brasiliana – Journal for Brazilian Studies*. Vol. 4, n.1. Aug. 2015.
- MARTINS, José de Souza. “Música Sertaneja”: a dissimulação na linguagem dos humilhados. In: *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 24.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, MAUAD Editora Ltda – 2 edição, 2010.

- MORAES, José Geraldo Vinci de. “História e Música”: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 20, nº 39, p. 203-221. 2000.
- MOREIRA, Vânia Maria Losada. “Os anos JK:” industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (dir.). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*. vol. 3. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SALDANHA, Rafael Araújo; WOLF, Cristina Scheibe. “Gênero, sexo, sexualidades” - Categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 16, 2015.
- SEFFNER, Fernando. “Leitura e escrita na História”. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 257-288.
- SILVA, Débora. *Paráfrase e paródia: o que é e para que serve*. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/parafrase-e-parodia-o-que-e-e-para-que-serve/>>. Acesso em 20 de novembro de 2018.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- PERIPATO, Sandra Cristina. *Recanto caipira*. Disponível em: <<https://www.recantocaipira.com.br/index.html>>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.
- PISCITELLI, Adriana. “Gênero:” a história de um conceito. In.: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009 p. 116-149.
- TATI, Luiz. “Elementos para a análise da canção popular”. *Cadernos de semiótica aplicada*. Vol. 1, n. 2, dezembro de 2003.
- VILELA, Ivan. *Catando a Própria História: música caipira e enraizamento*. São Paulo. Editora Edusp, 2013.
- _____. “Caipira: cultura, resistência e enraizamento.” São Paulo, *Revista Estudos Avançados*, USP, 2017.

Anexos

Anexo I

A Mulher e O Telefone

Alvarenga e Ranchinho

A muiér e o telefone
 É um caso interessêro
 Home fala toda hora
 E a muiér o dia intêro

A muiér e o telefone
 Quase os dois se iguala
 O telefone ouve e guarda
 E a muiér ouve e espáia

A muiér namoradêra
 Que só veve a passear

É telefone de aluguer
 De farmácia ou de bar

A muiér de hoje em dia
 Que namora e é casada
 É telefone que não responde
 Porque a linha tá ocupada

Essas véia covitêra
 Que só veve namorando
 É telefone que a gente liga
 Só mesmo por um engano

Anexo II

A Mulher e o Rádio

Alvarenga e Ranchinho

A muié quando é sortêra
 É cheia de pretensão
 Mais nós podemos comprá-la
 Nem que seja a prestação

Se o pai é vendedor
 Exige a comissão
 Estipulando um contrato
 Para dar a permissão

Se a pequena é sacudida
 Com saúde e alegria
 O véio vende logo
 Com seis mês de garantia

A muié é como o rádio
 Que vive sempre enguiçando
 Ele não garante as varva
 Nem a gente arreclamando

Se no fim de nove mês
 Ela ficar doentia
 O pai dela discontente
 Tá fora de garantia

Se a muié ficar viúva
 E quer casar outra vez
 Engana que é sortêra
 Imbruiando o português

Neste casa é rádio usado
 Vendido em segunda mão
 Está tudo estragado
 Percisando revisão

Elas andam bem pintada
 Com o corpo bem torneado
 É caixa bem conservada
 Com chassis enferrujado

As muié de hoje em dia
 São rádio bastante usado
 Por isso que quase sempre
 Nós saímos embruiado

Percisamos ter cuidado
 Num fazer aquisição
 Para ver se o apareio
 É de boa reputação

Escuite bem meu conseio
 Eu sô bastante sabido
 Com muié e com o rádio
 É perciso ser precavido

Fazem parte desta vida
 O rádio e a muié
 Fechamos então os zóio
 E seja lá o que Deus quis é

Anexo III

A Mulher e o Bonde

Alvarenga e Ranchinho

A mulher é como o bonde
 Que são iguar no serviço
 A mulher corre perigo
 E o bonde tem precipício
 O bonde tem tabuleta
 E a mulher tem compromisso

Mulher casada e fier
 Foi pra isso que casou
 Tem a hora do serviço
 Pra isso se constatou
 É um bonde que caminha
 Chega no ponto e parou

Mulher gorda passeando
 É bonde que toca andar
 Gordura por todo canto

Não pode mais engordar
 É bonde superlotado
 Não existe mais lugar

Moça sortera que passa
 Namorano o dia inteiro
 Nem percura vê um home
 Vê quarqué rapaz sortero
 A gente logo adivinha
 É bonde sem motorneiro

Muié véia sorterona
 Cara de grande amargura
 Vem na rua passeando
 Mostrando sua feiura
 É um bonde bem barato
 É um bonde cara-dura

Anexo IV

Declamação

Na volta daquela estrada bem em
 Frente uma encruzilhada todo ano a gente via
 Lá no meio do terreiro a imagem do Padroeiro, São João da Freguesia.

No meio tinha fogueira em redor a
 Noite inteira, tinha caboclo violeiro
 E uma tal de Terezinha cabocla bem bonitinha, sambava nesse terreiro
 Era noite de São João estava tudo no sertão, estava Romão, cantador,
 Quando foi de madrugada fugiu com
 Teresa pra estrada pra confessar seu amor
 Chico Mulato era o festeiro caboclo
 Bom, violeiro sentiu um frio em seu coração

Tirou da cinta um punhal e foi os
 Dois encontrar, era o rival, seu irmão.

Hoje na volta da estrada em frete
 Aquela encruzilhada, ficou tão triste o sertão
 Por causa de Terezinha essa tal de
 Caboclinha nunca mais houve São João.

Cantado

Tapera beira de estrada que vive assim descoberta
 Por dentro não tem mais nada, por isso fica deserta
 Morava Chico Mulato, o maior dos cantador
 Mais quando Chico foi embora na vila ninguém mais sambou
 Morava Chico Mulato, o maior dos cantador

A causa dessa tristeza sabida em todo lugar
 Foi a cabocla Teresa, com outro ela foi morar
 E o Chico acabrunhado largou então de cantar
 Vivia triste calado, querendo só se matar.

E o Chico acabrunhado largou então de cantar

Emagrecendo, o coitado foi indo até se findar
Chorando tanta saudade, de quem não quis mais voltar
E todo mundo chorava a morte do cantador
Não tem batuque, nem samba, sertão inteiro chorou.
E todo mundo chorava a morte do cantador.