



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA**

**A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA (DÉCADAS DE 1980 E 1990)**

LUCIANA CALISSI

RECIFE/PE

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Curso de Mestrado em História

**A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA (DÉCADAS DE 1980 E 1990)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Pernambuco, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em História no Programa de Pós-Graduação, área de Teoria e Metodologia da História, sob orientação do Prof. Dr. Elio Chaves Flores.

RECIFE/PE

2003

LUCIANA CALISSI

**A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA (DÉCADAS DE 1980 E 1990)**

Aprovada pela Comissão de Avaliação em 17 de novembro de 2003.

**COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO
- BANCA EXAMINADORA -**

Prof. Dr. Elio Chaves Flores

Profª. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira

Profª. Dra. Cláudia Engler Cury

RECIFE/PE

2003

Ofereço este trabalho:

aos meus pais, Mário Aparecido Calissi e Ioni Miller Calissi pelo amor, carinho e compreensão que sempre me dedicaram; a Denilson, meu marido, por sua presença amorosa, sempre me apoiando e contribuindo de todas as formas durante esta trajetória; e a todos que colaboraram direta ou indiretamente para que eu aprendesse ainda mais sobre o ofício de historiador.

Agradecimentos

Ao meu orientador, prof. Dr. Elio Chaves Flores que sempre me proporcionou apoio para as atividades acadêmicas e também a orientação necessária para que este trabalho se finalizasse.

À profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira por ter aqui me recebido e pelo apoio que sempre me ofereceu. À profa. Dra. Cláudia Engler Cury que, juntamente com a profa. Rosa Godoy, realizaram importantes reflexões sobre este estudo, contribuindo muito para a sua conclusão.

Ao prof. Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Jr., pelo respeito que lhe tenho e por suas sábias intervenções; e a todos que foram meus professores e contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial aos do Departamento de Pós-Graduação em História; aos funcionários da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em especial a Luciane Costa Borba, pela atenção com que atendeu aos alunos que requisitaram a sua ajuda; e aos funcionários das diversas instituições consultadas durante esta pesquisa.

Aos meus pais, Mário Aparecido Calissi e Ioni Miller Calissi, que, mesmo longe, estão sempre ao meu lado, acreditando em mim e no meu sucesso. Sem eles, pouco seria possível.

A Denílson, meu marido que, junto comigo, trabalhou muito para a realização desse projeto.

Na impossibilidade de nomear todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente em todo caminho trilhado até este momento, meus sinceros agradecimentos, em especial à Cristina Reis Figueira, Rosa Maria Fortes Villas Boas e Francisca de Assis Oliveira.

À CNPQ, cujo investimento em minha formação acadêmica tornou possível a realização desta pesquisa.

RESUMO

O livro didático pode ser entendido como representação social de um conhecimento histórico definido e veículo de idéias e valores de uma época. Isto permite incluí-lo no conjunto das reflexões da história cultural, a qual compreende o estudo das manifestações simbólicas das sociedades, ligada à apropriação e representação de uma determinada realidade. O manual didático também compreende o documento e objeto deste estudo que se insere no campo da historiografia do ensino de História, apresentando uma análise sobre os livros didáticos, sob o ponto de vista metodológico, das décadas de 1980 e 1990. A partir da forma como foram empregadas as canções populares nestes livros (como documento, instrumento metodológico, recurso didático ou exemplo de manifestação cultural), buscou-se detectar a dimensão das mudanças ocorridas na historiografia didática. Esta dissertação representa uma possível contribuição para se perceber a influência que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, juntamente com as transformações dos contextos político-sociais de então, tiveram na historiografia didática de História, com o surgimento de novas tendências historiográficas e a utilização de novas linguagens nos manuais produzidos, sobretudo, a partir da década de 1990.

Palavras-Chave: Historiografia do ensino de História. Historiografia didática. Livro didático. Metodologia. Parâmetros Curriculares Nacionais. Novas Linguagens.

ABSTRACT

The textbook can be thought as the social representation of a defined background knowledge, and a means by which the beliefs and values of an era are passed on. This allows us to consider various reflections about cultural history, which includes the study of societies' symbolic manifestations, connected to the possession and representation of a particular reality. The textbook also includes the document and object of this study presented in the historiography field of History teaching, reporting an analysis of the textbooks with a methodological viewpoint from the 1980's and 1990's. Starting from the way in which popular songs were used in those books (such as documents, methodological resources, and teaching materials, or an example of cultural manifestation), it was intended to detect the dimension of the changes which occurred in the educational historiography. This paper shows the influence that the 1996 National Curricular Parameters, together with the social and political transformations of that time, exerted on the educational historiography of History, with the emergence of new historiographic tendencies, and the use of in the textbooks produced, especially from the 1990's and on.

Key words: Historiography of History teaching. Educational historiography. Textbook. Methodology. National Curricular Parameters. New languages.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA	20
1.1 Um Breve Histórico	21
1.2 Vertentes Historiográficas	43
1.3 A Diversidade da Produção Didática: Uma Classificação Possível	53
CAPÍTULO 2 - A MÚSICA COMO NOVA LINGUAGEM	65
2.1 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996	71
2.2 Quanto aos Conhecimentos de História	74
2.3 Novas Linguagens	77
2.4 A Música Popular Brasileira	92
2.5 A Música Como Documento	98

CAPÍTULO 3 - A MÚSICA NO LIVRO DIDÁTICO	108
3.1 A Década de 1980	109
3.1.1 Primeiro Período da Década de 1980 (1980 – 1985)	110
3.1.2 Segundo Período da Década de 1980 (1986 a 1990)	113
3.2 A Década de 1990	131
3.2.1 Primeiro Período da Década de 1990 (1991 – 1995)	132
3.2.2 Segundo Período da Década de 1990 (1996 – 2000)	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
BIBLIOGRAFIA	169
LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	174
LIVROS DIDÁTICOS CATALOGADOS	175
LETRAS DAS CANÇÕES POPULARES	178

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta um estudo sobre a historiografia didática, compreendida como o conjunto de produções de livros de História voltado para o Ensino Básico¹. Não se refere à historiografia sobre o livro didático, aquela que representa um conjunto de obras acadêmicas críticas sobre a produção didática de História; trata-se sim dos livros que comumente utilizamos em sala de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Compreende aqueles livros também chamados de manuais didáticos², que muitos de nós já utilizamos como alunos mas que, por um conjunto de fatores, não tínhamos consciência de sua importância.

O uso do livro didático e as opiniões sobre a sua função e sua influência no sistema educacional são motivos de polêmicas. Primeiramente, porque não é seguro falar em um livro didático. Não se trata necessariamente de uma produção homogênea e unívoca. Além disso, alguns autores acreditam que sua importância varia de acordo com o leitor ou com o local em que estiver sendo utilizado. Outros ainda entendem a prática do uso dos manuais como limitadora de possibilidades metodológicas e de conhecimento. Sem desprezar essas considerações, deve-se aqui esclarecer o ponto de vista sob o qual esse tipo de historiografia foi analisado.

Minha experiência como professora de História dos Ensinos Fundamental e Médio em escolas particulares e públicas, desde o início da década de 1990, e minhas leituras sobre as diversas possibilidades instrumentais utilizadas em sala de aula, contribuíram para a

¹ A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96) estabelece que o Ensino Básico compreende os Ensinos Fundamental I e II e o Ensino Médio. Este último integra a etapa final da Educação Básica. Neste trabalho, como forma de facilitação do discurso, Ensino Básico será referente aos Ensinos Fundamental II e Médio.

² Neste estudo, o termo manual (didático) não estará sendo utilizado de forma pejorativa, mas apenas como forma de variação do termo livro (didático), pois um dos objetivos deste estudo é quebrar o preconceito existente sobre esse tipo de literatura por parte da academia. Portanto, não se trata do manual no sentido de um trabalho menor, trata-se apenas de variação de terminologia.

compreensão da importância dos manuais didáticos e a busca de uma análise crítica a seu respeito. Para tanto, foi necessário analisá-los através de seu histórico, a partir do estudo de uma trajetória, situando-os nos ambientes onde foram produzidos.

A partir dessa trajetória e de diversas leituras a respeito do livro didático, pôde-se considerar que algumas de suas funções, independente de setores ou grupos sociais, são mais ou menos comuns em diversos tipos de escolas. Na maior parte delas, esse tipo de literatura é um das responsáveis pelo conhecimento histórico dos alunos e, muitas vezes, compreende a base do conhecimento e das aulas de grande parte dos professores. Mesmo quando uma escola adota apostilas no lugar de livros, estas também seguem o padrão dos livros didáticos convencionais. Segundo Abud:

[...] outra função tem sido assumida pelo livro didático: a de informar também o professor. Este, em razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta, não procura outro tipo de obras para a preparação de aulas, quer expositivas ou de qualquer outra natureza, já que mesmo para trabalhos com texto, de modo geral são utilizados trechos do livro de classe.³

Quando os alunos não têm condições de adquirir os livros indicados, é através deles que, mesmo de forma indireta, acabam tendo acesso ao conteúdo sobre História. Segundo Almeida, “... os livros didáticos muitas vezes assumiram o papel de balizadores de conteúdos, como se fossem guias curriculares oficiais. [...] de tal sorte que ‘autores e editores passam a definir programas reais que vão ser ensinados’”.⁴ Portanto, pode-se generalizar alguns aspectos da utilização da historiografia didática: como veículo de conteúdo da disciplina e também como instrumento metodológico e até pedagógico, interferindo, em certa medida, no processo de aprendizagem do aluno.

³ ABUD, Maria Kátia. O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico. In: SILVA, Marcos A da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, [1984].p. 81.

⁴ ALMEIDA, Antonio S. Neto. *O Ensino de História no Período Militar: Práticas e Cultura Escolar*. Dissertação de mestrado. FEUSP, São Paulo, 1996, p. 89.

Seguindo a trajetória histórica do Brasil do final do período militar, a abertura política no decênio de 1980, até os anos de 1990 do século XX, foram investigadas as abordagens das “novas linguagens” nos livros didáticos de História, tendo como referência de análise os novos Parâmetros Curriculares de 1996 e as transformações históricas do período em questão. Assim como o contexto sócio-político das décadas de 80 e de 90 sofreu mudanças, a legislação e a produção historiográfica didática também se modificaram. O Regime Militar produziu um determinado tipo de literatura para aprendizagem. Após a ditadura uma outra literatura destinada à escola foi produzida e publicada. Nesse sentido, pode-se inscrever esse tema no conjunto das reflexões da história cultural, na medida em que o livro didático pode ser considerado uma representação social do conhecimento de uma época determinada.

Pode-se dizer que a História Cultural compreende o estudo das manifestações simbólicas das sociedades, suas formas de produção, difusão, recepção e reprodução abordando temáticas ligadas às identidades, ao imaginário e à representação. Roger Chartier afirma que “a história cultural tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”⁵, ou seja, identificar os elementos que contribuem para uma determinada apropriação e representação da realidade.

Chartier, representante do modelo francês deste campo da História, tem no conceito de representação a chave de análise da história cultural social. De acordo com Vainfas, para Chartier, o termo Representação, “[...] pensado quer como algo que permite ‘ver uma coisa ausente’, quer como ‘exibição de uma presença’, é conceito que o autor considera superior ao de mentalidade, dado que permite ‘articular três modalidades das relações com o mundo social’”. Essas três modalidades seriam a produção intelectual, a prática social aonde se cria identidades, e as representações a partir das formas institucionalizadas, “[...] às quais uns

⁵ CHARTIER, Roger. *A História Cultural*, entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 16 e 17.

representantes marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”⁶.

Ainda segundo Vainfas, no conceito de representação, para Chartier, “o social só faz sentido nas práticas culturais e as classes e grupos adquirem alguma identidade nas configurações intelectuais que constroem, nos símbolos de uma realidade contraditória representada, etc”.⁷ Para Chartier, a percepção ou a apropriação da realidade, é culturalmente construída ou seja, as representações do mundo são elaboradas por diferentes grupos (inclusive culturais) que se apropriam de formas diversificadas de um certo contexto histórico. O conceito de apropriação pode ser compreendido como uma forma de interpretação do real; como um grupo social, intelectual ou uma instituição utiliza e cria o real utilizando símbolos. A maneira de se apropriar do real é social, cultural, intelectual.

Desta forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou gostariam que fosse⁸

A própria historiografia, compreende um importante objeto da história cultural, pois engloba um conjunto de representações de formas de ver ou de se apropriar do mundo, como os grupos humanos representaram ou representam o mundo.

Na verdade, os temas que compreendem a história cultural são diversos e numerosos e Philippe Tétart, em seu livro *Pequena história dos historiadores*, recorre a J. P. Rioux e sua orientação de pesquisa dentro da história cultural. Segundo esse autor, Rioux propõe quatro temas básicos para pesquisa e, a partir deles, diversas “declinações” temáticas. Entre eles estão: a “história das políticas e das instituições culturais: papel do Estado, vínculo político-

⁶ VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.155.

⁷ Ibidem.

⁸ CHARTIER, Roger. *A História Cultural*, entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990 p. 19.

cultural”; a “história das mediações e dos mediadores culturais: sejam os suportes ou os veículos – da escola à moda”; a “história das práticas culturais” e a “história dos signos e dos símbolos culturais”⁹

O objeto deste estudo perpassa por essas declinações ou formas temáticas, pois se considera aqui o livro didático como uma apropriação de determinado tipo de experiência ou de conhecimento. Além de uma mercadoria, é fundamentalmente um veículo de conceitos e de valores educacionais. Segundo Circe Bittencourt, o livro didático

[...] é também um depositário dos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e as técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade de uma determinada época [...]. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.¹⁰

O livro didático pode ser considerado uma representação de determinado conhecimento histórico, ou ainda, a representação de determinada apropriação do saber histórico. Pode-se levar em consideração não só a produção desse tipo de material didático, mas também a sua editoração, a sua colocação no mercado, a sua receptividade nas escolas, entre outros. Esses elementos são aspectos analisados por diversos trabalhos como o já citado de Circe M. Fernandes Bittencourt e o de Kazumi Munakata¹¹, entre outros.

Percebe-se, então, a complexidade e a diversidade de possibilidades de abordagem sobre esse objeto. Ao realizar este trabalho, o que se objetivou foi perceber até que ponto o contexto sócio-político e as propostas curriculares interferem na produção dos livros didáticos, a partir da análise de alguns aspectos (como a linguagem) deste tipo de livro dentro de um recorte histórico determinado, ou seja, não se pretendeu fazer uma análise sob o ponto

⁹ TÉTART, Philippe. *Pequena História dos historiadores*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000, p.143

¹⁰ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

¹¹ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 1997.

de vista da indústria cultural¹², não se objetivou a análise sobre a leitura do livro didático, nem sobre a reação ou efeitos desse tipo de literatura nas salas de aula.

Este estudo procurou representar um resgate da história da disciplina História, na medida em que objetiva contribuir para a percepção de transformações pelas quais passou essa disciplina, tanto do ponto de vista das propostas curriculares nacionais, quanto do metodológico. Esta pesquisa buscou, ainda, respostas para alguns questionamentos: As mudanças propostas pela nova legislação e a própria modificação política e social que se estabeleceu a partir da chamada “distensão” política nacional se refletiram na elaboração dos livros didáticos? De que forma? Como as novas abordagens e novas linguagens propostas pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1996), se apresentam na história da produção didática? Até que ponto esses novos documentos ou linguagens correspondem às mudanças propostas para uma renovação metodológica a partir desse tipo de historiografia?

Na busca das respostas a esses questionamentos fizeram-se necessárias delimitações e recortes sobre o objeto proposto. A análise que aqui se apresenta é sobre livros didáticos de História do Brasil republicano para o Ensino Básico, das décadas de 1980 e 1990. Dentro destes foram eleitos alguns aspectos, como a linguagem neles utilizadas, que possibilitassem detectar a dimensão das mudanças ocorridas na produção didática e qual o papel das transformações político-sociais do período em questão. O tipo de “nova linguagem”, analisado nos manuais didáticos, foi a música popular brasileira, verificando-se como a canção popular foi neles empregada através de determinadas categorias: fonte ou documento

¹² O termo indústria cultural se refere ao debate realizado, principalmente pela chamada Escola de Frankfurt, sobre os aspectos que envolvem a complexa relação entre produção, mercado e consumo. Teodor Adorno, analisando a sociedade contemporânea (*A Indústria Cultural* In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1978), nos revelam alguns destes aspectos e discute, entre outras coisas, a influência que a indústria cultural exerce sobre escolhas e comportamentos das diversas camadas sociais, sob a manipulação daqueles que detêm o poder neste tipo de indústria. Assim, como parâmetro de análise dos manuais didáticos, a indústria cultural pode significar, entre outras possibilidades, o estudo do papel das editoras no processo de elaboração e edição destes manuais.

histórico, instrumento metodológico, recurso didático, ou simplesmente como exemplo de manifestação cultural de determinado período ou contexto.

A quantidade de características que poderiam ser eleitas nesse tipo de estudo é demasiadamente grande. Um livro didático apresenta muitas opções de linguagem para serem abordadas. Poderiam ser analisadas, por exemplo, as representações pictóricas, buscando-se compreender o seu significado e sua importância como documento e como elemento de eventual mudança metodológica no ensino de História, ou ainda, seria possível a análise de textos escritos tradicionais verificando-se aspectos renovadores em seu conteúdo.

Em dez anos de magistério em escolas públicas e particulares na cidade de São Paulo, além de aulas “tradicionais”, nas quais os alunos tinham como texto básico de leitura o livro didático, participei também de projetos escolares que valorizavam as diversas manifestações artísticas, tais como a fotografia, o cinema, a música. Essas experiências, juntamente com a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, me fizeram refletir sobre a possibilidade de análise dos livros didáticos, do ponto de vista de renovação metodológica, através das “novas linguagens”. Entre estas adotou-se a música popular brasileira, por se tratar de uma manifestação artística e popular que atinge diversificados grupos sociais, ousando compará-la, em termos de alcance nacional, à televisão.

A escolha da música popular brasileira, como fonte de análise histórica, está diretamente ligada ao que ela a princípio representa: a expressão do coletivo e, como tal, podendo ser denunciadora de problemas sociais, referindo-se de forma direta ou indireta às questões políticas, representando muitas vezes, vozes de uma sociedade. Pode-se considerar que esse tipo de expressão cultural traz vários elementos de análise e possíveis explicações do significado e alcance da música dentro da sociedade, principalmente em determinados momentos de nossa história: "A relação direta e imediata estabelecida entre arte e sociedade

era tomada como uma palavra de ordem e definia uma concepção de arte como serviço e superinvestida do ponto de vista de sua eficácia mais imediata"¹³.

Para a realização deste trabalho, uma dificuldade encontrada foi a constituição do conjunto documental, pois o livro didático, embora seja um importante produto mercadológico, largamente produzido e comercializado, é pouco conservado. Sua preservação praticamente inexistente, como são inexistentes as bibliotecas específicas para eles. Isso talvez denote que, apesar de importante, é ao mesmo tempo uma literatura marginal, principalmente para o meio acadêmico que não demonstra a preocupação de preservá-lo e nem de valorizá-lo. Isto se evidencia ao se perceber que, na maior parte das bibliotecas acadêmicas, mesmo em grande parte das Faculdades de Educação, não existe setor de arquivo nem de conservação deste tipo de produção editorial.

A biblioteca mais completa (e uma das poucas, senão a única acadêmica) a que se tem acesso é a de livros didáticos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Porém, durante o processo de coleta de fontes, seu arquivo não se encontrava devidamente organizado. Faltava ainda a exposição de muitos livros e exemplares que se encontravam encaixotados. Além disso, a catalogação dos que já se encontravam nas prateleiras ainda estava em andamento. As dificuldades encontradas, no entanto, não significaram a inviabilidade de tal estudo.

Na busca de dados para a elaboração desta tarefa, foram contactadas diversas editoras, como Scipione, Moderna, Saraiva e Ática, algumas das mais importantes do mercado¹⁴, solicitando-lhes dados quanto aos seus principais títulos, edições e vendagem. Quanto ao quesito “mais vendido”, sob a justificativa de que se trata de um registro comercial e, portanto confidencial, não pôde ser fornecido.

¹³ HOLANDA, Heloísa Buarque de. Impressões de Viagem: CPC, Vanguarda e Desbunde: 1960/70. São Paulo, Brasiliense, 1981.

¹⁴ Vide Quadro 2, p. 14

A Câmara Brasileira do Livro (CBL) proveu a mesma notificação, e declarou ainda que as suas pesquisas muitas vezes são realizadas apenas tendo como base os títulos dos livros e seus autores, sem diagnosticar necessariamente vendagem nem editoras. Além disto, apenas duas delas forneceram uma lista de livros publicados, porém, não foram suficientes, pois uma das listas não continha os dados necessários. Em razão disto, optou-se por uma intensa busca em diferentes bibliotecas para a obtenção de informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, realizando gráficos e estatísticas básicas que proporcionaram informações e elementos surpreendentes.

A pesquisa foi iniciada com a catalogação de livros didáticos de História do Brasil e de História Integrada, para 1º e 2º graus ou Ensinos Fundamental e Médio, das décadas de 1980 e 1990, que de alguma forma apresentassem a canção popular em seu texto. O quadro 1 demonstra as editoras e suas respectivas edições em cada período, como resultado inicial da pesquisa.

Quadro 1: A Presença da Canção Popular nos Livros Didáticos

Década de 1980 - 1ª metade – 1980 a 1985

AUTOR	TÍTULO / ANO DE PUBLICAÇÃO	EDITORIA	CANÇÃO POPULAR
KOSHIBA	<i>HISTÓRIA DO BRASIL (1980)</i>	ATUAL.	-
DANTAS	<i>HISTÓRIA DO BRASIL – DA COLÔNIA À REPÚBLICA - 2º GRAU (1980)</i>	MODERNA	-
NADAI; NEVES	<i>HISTÓRIA DO BRASIL - 2º GRAU (1980)</i>	SARAIVA	-
PILETTI	<i>HISTÓRIA DO BRASIL. IMPÉRIO E REPÚBLICA, VOL.2. 1º GRAU (1982)</i>	ÁTICA	-
FARIA; MARQUES	<i>HISTÓRIA INTEGRADA: NOVA HISTÓRIA (1982)</i>	LÊ	-
PILETTI	<i>HISTÓRIA DO BRASIL (1982)</i>	MODERNA	-
SILVA	<i>HISTÓRIA DO BRASIL: IMPÉRIO E REPÚBLICA (1982)</i>	MODERNA	APRESENTA
SILVA; BASTOS	<i>HISTÓRIA DO BRASIL (1982)</i>	MODERNA	-
NADAI; NEVES	<i>HISTÓRIA DO BRASIL - 2º GRAU (1982)</i>	SARAIVA	APRESENTA
CAMPOS	<i>HISTÓRIA DO BRASIL (1983)</i>	ATUAL	-
DOMINGUES; LEITE	<i>BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA – 2º REINADO E REPÚBLICA (1983)</i>	FTD	-
COTRIM	<i>HISTÓRIA DO BRASIL – PARA UMA GERAÇÃO CONSCIENTE - 2º GRAU (1983)</i>	SARAIVA	-
SOUZA	<i>HISTÓRIA DO BRASIL - 6ª SÉRIE (1984)</i>	ÁTICA	-
FERREIRA	<i>HISTÓRIA DO BRASIL (1985)</i>	ÁTICA	-
ALENCAR; CARPI; RIBEIRO	<i>HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA (1985)</i>	AO LIVRO TÉCNICO	-

Década de 1980 - 2ª metade – 1986 a 1990

PILETTI	HISTÓRIA DO BRASIL (1987)	ÁTICA	-
MOCELLIN	A HISTÓRIA CRÍTICA DA NAÇÃO BRASILEIRA (1987)	ED. BRASIL S/A	APRESENTA
PEDRO	HISTÓRIA DO BRASIL (1987)	FTD	APRESENTA
COTRIM	HISTÓRIA DO BRASIL – PARA UMA GERAÇÃO CONSCIENTE - 2º GRAU (1987)	SARAIVA	-
LUCCI	HISTÓRIA DO BRASIL – 2º GRAU (1987)	SARAIVA	-
NADAI; NEVES	HISTÓRIA DO BRASIL - VOL. 2, 1º GRAU (1987)	SARAIVA	-
NADAI; NEVES	HISTÓRIA DO BRASIL - 2º GRAU (1987)	SARAIVA	-
AZEVEDO; DARÓS	HISTÓRIA DE UM POVO: SOCIEDADE BRASILEIRA - IMPÉRIO E REPÚBLICA (1988)	FTD	-
BARBOSA; STOCHLER	HISTÓRIA DO BRASIL (1988)	SCIPIONE	APRESENTA
ALENCAR; RIBEIRO; ECCON	BRASIL VIVO 2: A REPÚBLICA (1988)	VOZES	APRESENTA
DANTAS	HIST. DO BRASIL - DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS (1989)	MODERNA	-
SILVA	HISTÓRIA DO BRASIL. IMPÉRIO E REPÚBLICA - VOL.2 (1990)	MODERNA	APRESENTA

Década de 1990 - 1ª metade – 1991 a 1995

PILETTI; PILETTI	HISTÓRIA E VIDA, VOL.2 - 1º GRAU (1991)	ÁTICA	APRESENTA
CAMPOS	HISTÓRIA DO BRASIL - 1º GRAU - V. 2 (1991)	ATUAL	APRESENTA
COSTA; MELLO	HISTÓRIA DO BRASIL (1991)	SCIPIONE	APRESENTA
SANTOS	HISTÓRIA DO BRASIL - V. 2 - 1º GRAU (1992)	ÁTICA	-
SANTOS	HISTÓRIAS: BRASIL IMPÉRIO E REPÚBLICA - 6ª SÉRIE (1992)	FTD	-
BONNI	HISTÓRIA DO BRASIL: IMPÉRIO E REPÚBLICA - 1º GRAU (1993)	FTD	-
CÁCERES	HISTÓRIA DO BRASIL (1993)	MODERNA	-
BARBOSA; STOCHLER	HISTÓRIA DO BRASIL (1993)	SCIPIONE	APRESENTA
SILVA	HISTÓRIA DO BRASIL. IMPÉRIO E REPÚBLICA - VOL.2 - 1º GRAU (1994)	MODERNA	APRESENTA
VICENTINO	BRASIL. PERÍODO IMPERIAL E REPUBLICANO (1994)	SCIPIONE	-
FERREIRA	HISTÓRIA DO BRASIL (1995)	ÁTICA	-
NADAI; NEVES	HISTÓRIA DO BRASIL - 2º GRAU (1995)	SARAIVA	APRESENTA

Década de 1990 - 2ª metade – (1996-2000)

ALENCAR; CARPI; RIBEIRO	HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA (1996)	AO LIVRO TÉCNICO	-
ARRUDA	HISTÓRIA INTEGRADA, DA IDADE MÉDIA AO NASCIMENTO DO MUNDO MODERNO (1996)	ÁTICA	-
ARRUDA; PILETTI	TODA A HISTÓRIA, HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - 4 ED. (1996)	ÁTICA	-
KOSHIBA; PEREIRA	HISTÓRIA DO BRASIL 2º GRAU (1996)	ATUAL	-
DOMINGUES; FIUSA	HISTÓRIA, O BRASIL EM FOCO. O BRASIL NO CONTEXTO DA HISTÓRIA GERAL (1996)	FTD	APRESENTA
COTRIM	HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA DO BRASIL - 2º GRAU (1996)	SARAIVA	APRESENTA
COTRIM	HISTÓRIA INTEGRADA: HISTÓRIA & REFLEXÃO - 2º ED. - V. 4. 1º GRAU (1996)	SARAIVA	APRESENTA
PILETTI; PILETTI	HISTÓRIA E VIDA, VOL.2 FUNDAMENTAL II. 16 ED. (1997)	ÁTICA	APRESENTA
PILETTI	HISTÓRIA DO BRASIL - 1º GRAU - 14 ED. (1997)	ÁTICA	-
CARMO; COUTO	HISTÓRIA INTEGRADA. A EXPANSÃO IMPERIALISTA E O BRASIL REPÚBLICA V. 4 (1997)	ATUAL	-
PEDRO	HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL - INTEGRADA GERAL E BRASIL (1997)	FTD	-
MOTA; BRAICK	HISTÓRIA DAS CAVERNAS E DO TERCEIRO MILÊNIO (1997)	MODERNA	APRESENTA
DORIGO; VICENTINO	HISTÓRIA DO BRASIL - 1 ED. (1997)	SCIPIONE	-
ARRUDA	HISTÓRIA TOTAL 2: BRASIL: IMPÉRIO E REPÚBLICA (1998)	ÁTICA	APRESENTA
CAMPOS	ESTUDOS DE HISTÓRIA DO BRASIL (1999)	ATUAL	-
CAMPOS	OFICINA DE HISTÓRIA. HISTÓRIA DO BRASIL (1999)	MODERNA	APRESENTA
COTRIM	HISTÓRIA DO BRASIL: UM OLHAR CRÍTICO (1999)	SCIPIONE	-
ARRUDA; PILETTI	TODA A HISTÓRIA, HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL - 8 ED. (1999)	ÁTICA	-
COSTA; MELLO	HISTÓRIA DO BRASIL (1999)	SCIPIONE	APRESENTA

A princípio, seriam selecionados dois livros de cada grau de ensino, de três editoras distintas, que resultariam na análise de aproximadamente vinte e quatro livros. Pretendia-se inclusive, privilegiar aqueles que contivessem canções referentes aos regimes de exceção no Brasil (Estado Novo e Regime Militar). Porém, no quadro acima se pode observar diversos aspectos e dados que conduziram a mudanças nos critérios de seleção das fontes. Primeiramente, o número de livros que continha a expressão musical, principalmente na primeira metade da década de 1980, era reduzido e, ao selecionar entre eles aqueles que empregavam a música popular na análise dos regimes de exceção republicanos, foi constatado que este número ficou ainda menor. Além disto, muitos manuais não especificam a que níveis de ensino se dirigem.

Outro elemento importante é que os livros inventariados foram editados por uma diversidade de editoras que não permitiram eleger apenas três delas, com o risco de desprezar importantes materiais de análise, já que estes não são abundantes em alguns períodos. Isto dificultou a escolha por grau, década e editora de forma proporcional e exata (como pretendia inicialmente), pois não havia fontes suficientes que resultassem num material representativo e que possibilitasse alcançar os objetivos deste trabalho.

Deste levantamento geral, outro painel foi elaborado para tentar demonstrar as principais editoras de livros didáticos encontradas nesta pesquisa:

Quadro2: Principais Editoras

EDITORA	LIVROS CATALOGADOS	EDITORA	LIVROS ANALISADOS
Ática	12	Scipione	5
Saraiva	11	Moderna	4
Moderna	10	Saraiva	4
FTD	7	Ática	3
Atual	6	FTD	2
Scipione	6	Atual	1
Livro Técnico	2	Brasil S/A	1
Brasil S/A	1	Vozes	1
Lê	1		
Vozes	1		

Como se pode observar, ao todo foram catalogados livros de dez editoras, cujas mais importantes são Ática, Scipione, Saraiva, Moderna, FTD e Atual. Os livros analisados, que foram selecionados dos catalogados (catálogo geral), foram editados pelas principais editoras dos manuais das décadas de 1980 e 1990¹⁵.

A preocupação de não trabalhar com as ausências, modificou a proposta inicial da escolha das fontes. Os livros selecionados foram os de 1º e 2º graus ou Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das décadas de 1980 e de 1990, que continham canções brasileiras em seu conteúdo, de diversas editoras.

Embora a década de 1980 tenha apresentado poucos manuais contendo canções populares, isto não impossibilitou a pesquisa. A grande quantidade de fontes não compreende necessariamente um trabalho mais significativo do ponto de vista de sua representação histórica.

Carlo Ginzburg, em seu Prefácio à Edição Italiana de *O Queijo e os Vermes*, revela que um estudo pode ter grande significação e abrangência mesmo sem grande quantidade de fontes. Ginzburg contrapõe a pesquisa qualitativa à quantitativa: “[...] o rigor demonstrado pelas pesquisas quantitativas não pode deixar de lado (se quisermos não pode *ainda* deixar de lado) o tão deplorado impressionismo das qualitativas”¹⁶. Segundo o autor, é possível se realizar um estudo significativo mesmo a partir de poucas fontes muitas vezes indiretas.

Assim também pode ser encarado o livro didático de História da década de 1980. Apesar dos poucos livros, foi possível o acesso a alguns significativos exemplares que viabilizaram a análise aqui pretendida. Os livros da década de 1990 já se tornam mais acessíveis, a partir inclusive de arquivos sobre adoção, indicações por parte do governo, bibliotecas de diversas escolas, arquivos privados, entre outros. A experiência também

¹⁵ Além destes quadros, seguem em anexo o levantamento geral dos livros catalogados e dos livros analisados; também estarão anexadas as letras das respectivas músicas por eles apresentadas, pois contribuem para uma melhor compreensão dos tipos de canções utilizadas nestes manuais.

¹⁶ GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 29.

permite o conhecimento de importantes livros utilizados em sala de aula e para suporte dela, possibilitando o estabelecimento de critérios para a escolha de livros dentro do grande leque de opções desta década.

Portanto, a seleção das fontes, dentro da gama de livros catalogados, se fez ao final do levantamento geral dos documentos, o que representou a verificação de aproximadamente quarenta e quatro livros de oito editoras. De acordo com a escassez de documentos (o que é significativo), mudou-se então a proposta inicial e passou a ser considerada, no processo de elaboração deste estudo, a análise de livros que continham canção popular utilizada em qualquer período da República brasileira, o que compreendeu a análise de vinte e um livros.

Primeiramente foram analisados os prefácios ou apresentações de cada livro utilizado neste estudo. A partir disso foi possível detectar o tipo de abordagem ou linha historiográfica do autor. Faz-se aqui relevante esclarecer que não se teve a pretensão de verificar se a proposta realizada pelo autor, no início do livro, se confirmara em todo o texto. Seria um trabalho demasiadamente grande para este estudo. Foi possível apenas confrontar a proposta metodológica com a forma de utilização da linguagem musical ao longo do texto, sendo possível detectar, em alguns casos, a forma de abordagem dos aspectos culturais nesses mesmos manuais.

O caminho aqui percorrido compreendeu primeiramente duas importantes considerações: o que vem a ser e qual a importância das chamadas “novas linguagens” no ensino de História; qual a origem e o papel do livro didático como instrumento metodológico de ensino. A partir disso o trabalho foi dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo foi apresentada uma discussão sobre o papel e as influências do livro didático a partir do histórico dos manuais no Brasil. A trajetória do surgimento e desenvolvimento desse tipo de produção nos revela parâmetros de análise para a atualidade. Também está presente uma breve discussão sobre a historiografia do ensino de História hoje,

a qual possibilita situarmos este estudo como mais uma contribuição para o conjunto dessas produções. Além disso, as mudanças por que passou esse tipo de literatura, tanto em relação à sua estrutura quanto a sua tipologia, estarão sendo observadas, na medida em que se busca uma classificação sobre os livros didáticos e paradidáticos de História.

No segundo capítulo, o objetivo foi refletir sobre a relação entre as propostas curriculares educacionais e o contexto político em que foram produzidas, buscando detectar as mudanças ocorridas nesse processo a partir de referências sobre metodologia e linguagem. Este capítulo compreende a discussão sobre os novos parâmetros curriculares para o ensino de História e a tendência da Nova História que ali se revela. A partir disso foi efetivada uma discussão sobre linguagem e “nova linguagem” para o ensino de História e para o livro didático. Como a música se enquadra na definição sobre novos documentos ou novas linguagens, também se fez necessário o esclarecimento do que se considera música popular brasileira e das categorias eleitas para a análise dos livros: documento, instrumento ou recurso didático.

No terceiro e último capítulo foi apresentada a análise dos manuais selecionados, levando-se em consideração todas as observações e categorias estabelecidas nos capítulos anteriores: manuais convencionais de História do Brasil, das décadas de 1980 e 1990, estudados a partir da verificação do modo como a música popular brasileira foi neles utilizada: como documento, instrumento metodológico ou recurso didático. Para isso, esses manuais foram dispostos de acordo com uma ordem crescente das décadas estudadas, ou seja, a partir das datas de suas edições, e cada um deles sofreu uma análise específica, na qual se buscou detectar quais canções estão presentes no livro, como estão sendo empregadas e qual o significado dessas observações.

O presente trabalho, portanto, ao longo de seus capítulos, buscou esclarecer o papel do livro didático, sua trajetória e variações editoriais, suas relações com o contexto em que foram

produzidos e com a legislação para o ensino e, a partir disso, se buscou detectar as transformações metodológicas ocorridas nos manuais de História nas últimas décadas do século XX.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, todo material que tem o papel de mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado didático, ou seja, são materiais didáticos os preparados exclusivamente para o trabalho de sala de aula como os manuais, por exemplo, como também os não elaborados para esse fim, mas que são empregados para promover condição de ensino/aprendizagem.

Considerando-se essa linha de raciocínio, a definição de livro didático pode ser polêmica, uma vez que todo livro, a princípio, pode ser didático. Entretanto, o tipo de manual aqui trabalhado é aquele convencionalmente utilizado nas escolas, que adquiriu certas características que o tornaram, de acordo com os objetivos escolares, mais apropriados para a transmissão de conhecimentos na sala de aula.

Segundo Kazumi Munakata, o manual didático tradicional obteve, através do tempo, características específicas e consagradas:

[...] o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isto implica uma série de critérios já apontada: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público alvo; subdivisão da obra em partes, com textos propriamente dito, boxe, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura organizada adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem.¹⁷

Como se pode observar, o livro didático tem um conteúdo específico, que segue o currículo oficial com vocabulário adaptado e acessível ao aluno, pois este é o público alvo, embora seja um instrumento utilizado também pelo professor. Outra característica é que esse tipo de literatura contém complementos ou instrumentos metodológicos para a melhor apreensão do conteúdo, como as atividades propostas que devem instigar o estudo. Outro

¹⁷ MUNAKATA, Kazumi. Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p.101.

elemento é a presença da indústria cultural nesse tipo de produção que vem sendo encarada como elemento constitutivo do material didático. De qualquer forma, o resultado do processo de produção, editoração e da própria contratação do autor e de sua obra pela editora acabam seguindo o padrão caracterizado acima, já consagrado através da história como livro didático convencional.

1.1 Um Breve Histórico

Embora este trabalho pretenda se inscrever no campo da Historiografia do Ensino, pode também pertencer ao campo da História da Educação. A trajetória do material didático é importante, pois pode nos revelar as mudanças e as permanências ocorridas na produção didática, fornecendo-nos parâmetros para as demais produções no decorrer do século XX.

Na atualidade, o material didático é visto como um instrumento metodológico, que deve instruir, promover circunstâncias que possibilitem questionamentos ou incitem à reflexão, despertar novos interesses, trazer motivações para o conhecimento. Estes são alguns ideais mais ou menos recentes, pois a concepção original dos manuais se deu num outro contexto, sob outras influências historiográficas e educacionais, perpassou diversos momentos políticos e uma diversidade de idealizadores da educação.

O surgimento do livro didático, no Brasil, está diretamente relacionado com a institucionalização do saber formal. A organização do Estado Nacional, a partir do século XIX, trouxe consigo a necessidade de planejamento da educação, por diversos motivos, tanto econômicos como políticos. Conforme as transformações políticas, econômicas e sociais que aqui se estabeleciam, novas exigências educacionais também surgiam, na medida em que os ideais iluministas, a abolição da escravatura e o início da industrialização impunham, à elite nacional, medidas que respondessem às novas necessidades de seu tempo.

No que se refere à questão política, encontra-se a necessidade de formação de novos quadros intelectuais e políticos no processo de mudanças do Império e no advento da República. Nesse sentido, a escola tem uma função elitista, na qual somente aqueles “predestinados” a determinados tipos de carreiras estariam contemplados. Quanto à produção econômica nacional, no século XIX surgia a necessidade de mão-de-obra técnica, advinda do processo abolicionista e do início das primeiras transformações na produção, esboçando-se os primeiros passos para a industrialização. Rui Barbosa, por exemplo, defendia projetos que propunham cursos práticos e técnicos. Nesse propósito, houve a necessidade de ampliação da estrutura educacional que, ao longo do tempo, foi impelida a se ampliar; mas isso, sob o controle e de acordo com os interesses da burguesia brasileira.

Essa burguesia compreendia os primeiros industriais e os grandes comerciantes exportadores, os quais, em grande parte, advinham da camada dos grandes proprietários rurais. Vivíamos um panorama político em que, ao mesmo tempo em que se esboçava uma camada burguesa urbana, consolidava-se a política oligárquica. Nesse contexto se estabelecia uma sociedade bastante hierarquizada e conservadora, pois os conflitos sociais eram tratados como “caso de polícia”. Os moldes do liberalismo defendidos e praticados, não eram a democracia plena e, por isso, estavam longe do ideal da participação popular como impulsionadora de mudanças. O discurso liberal era centrado na defesa dos poderes estabelecidos.

A organização escolar se fez principalmente a partir dessa elite, para sanar suas necessidades, pois esta precisava se consolidar como nova classe política-social após a independência. Segundo Circe Bittencourt:

[...] a questão da cidadania política brasileira colocava-se como garantia da manutenção de privilégios das classes dominantes, embora estas tivessem que enfrentar confrontos à medida em que as mudanças sociais e econômicas exigiam ampliações dos direitos dos cidadãos. Os direitos civis, políticos e sociais, elementos que constituem cidadania, foram sendo estendidos, lentamente, aos grupos sociais não pertencentes aos setores agrário e do grande comércio [...]

[...] Existiam outras necessidades oriundas de novos empreendimentos que precisavam garantir o aumento da produtividade. As exigências dos projetos de modernização compreendiam novas formas de adquirir e usar o saber. Nesse processo, o Estado brasileiro teve que se defrontar com o problema da abolição do trabalho escravo e com a constituição de uma educação que deveria incluir trabalhadores livres, situação que interferiu nas concepções de escola e objetivos de seu ensino.¹⁸

Portanto, a escola passou a ser um instrumento que propiciava a adaptação das novas classes sociais, como o trabalhador livre, às novas condições econômicas que, por sua vez, correspondiam aos interesses da camada dominante no Brasil. A escola, pela maneira como foi estruturada, já preestabelecia as funções sociais de cada classe e, por outro lado, forjava a satisfação destas.

A escola formal foi instituída para atender aos interesses do Estado oligárquico, com o objetivo de estabelecê-la sob seu controle, afinal, o saber muitas vezes foi considerado perigoso se estendido ao povo e não vigiado. Nesse sentido, a organização escolar se deu a partir dos princípios nacionalistas e liberais conservadores, princípios em voga no Brasil de então. Na verdade, essa instituição tinha duas funções primordiais: ampliar certas áreas do conhecimento e colocar cada grupo social em seu “devido lugar”. A escola foi dividida de acordo com o sexo e a classe social.

Um dos desafios enfrentados por esse Estado representante da elite, foi a forma de se organizar a escola e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento a ser nela veiculado. A partir disso iniciou-se a elaboração de currículos a serem cumpridos nas escolas. Estes, como instrumentos de intervenção do Estado no ensino, tinham a função de determinar a formação da clientela escolar, definindo o que vinha a ser a cidadania brasileira naquele momento.

Para tanto, necessitava-se definir o modelo e o instrumento de veiculação do conhecimento determinado pela elite nacional. Nesse contexto foram surgindo e se transformando os textos e livros a serem utilizados dentro dessa escola. “Os manuais didáticos

¹⁸ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 17.

foram tema de debates dos parlamentares que decidiam sobre a criação e a organização do sistema educacional do novo Estado que se formava e permaneceu durante todo o transcorrer do século XIX”¹⁹.

No período anterior à organização do Império, os primeiros livros escolares brasileiros foram elaborados através da Imprensa Régia²⁰ porém, neste período, “o mercado era muito pequeno para interessar qualquer editora nacional como também os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros”²¹. Até a década de 1830, o interesse do Império era ainda mais voltado para as faculdades brasileiras que começavam a surgir. Porém, como já foi colocado, a partir da independência do Brasil e da necessária organização do Estado, a instituição escolar passou a ser alvo de preocupações, e conseqüentemente, a ampliação do sistema escolar, evidente. Nesse período, a produção dos livros didáticos passou por duas fases; a inicial seguindo os modelos estrangeiros, e a segunda buscando realizar a nacionalização deste tipo de produção.

A princípio, as escolas que deveriam adotar esses livros eram predominantemente públicas e laicas, nas quais prevalecia o nível primário da educação; e posteriormente privadas, para as escolas secundárias, criadas e reservadas para alunos em condições econômicas privilegiadas.

A aceitação tranqüila pelos políticos brasileiros de um ensino elementar gratuito e, ao contrário, as dificuldades em estabelecer um ensino secundário grátis, fato que só ocorreu após 1945, comprova a natureza elitista do curso, criado para atender as classes dirigentes, além de ser um curso exclusivamente reservado aos jovens do sexo masculino. O ensino

¹⁹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 18.

²⁰ A Imprensa Régia (governamental) foi criada a partir da chegada de D. João VI ao Brasil para impressão inicialmente de documentos oficiais. Esta se desenvolveu, se oficializou e se tornou responsável por grande parte das impressões brasileiras durante a primeira metade do século XIX.

²¹ HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil* (sua história). São Paulo: T. A. Queirós/EDUSP, 1985, p. 144. Esta obra tem servido como importante referência pois realiza uma ampla história do livro no Brasil sem deixar de analisar a obra didática desde os nossos primórdios históricos até a década de 1980 no Brasil, empreendimento raro por aqui.

secundário feminino foi apenas objeto de eventuais propostas, limitando-se a ser exercido em poucas escolas confessionais ou particulares leigas.²²

As instituições religiosas também estiveram presentes na organização escolar desse período. A Igreja Católica lutava por um espaço político pois, com a proclamação da República, estabeleceu-se o fim do padroado. Um dos meios para garantir a sua influência era a escola. Esta representava, para a Igreja, um importante espaço para ratificar a sua presença entre os fiéis e para consolidar, mesmo que de forma aparentemente não autoritária, a religião católica como religião não só oficial, como predominante no país.

A discussão da existência ou não do ensino religioso nas escolas foi intento de muitos debates entre os políticos do período, gerando um constante conflito entre as tendências religiosas e laicas, e o Estado dava preferências por escolas primárias públicas.

A prioridade às instituições públicas primárias se explica pela possibilidade do controle sobre elas. Homens de confiança do governo eram incumbidos de vigiar se as normas estabelecidas estavam sendo cumpridas. O Estado controlava a organização escolar, assim como tinha o controle sobre a elaboração e utilização do material didático.

A construção do livro didático foi alvo de muitas discussões entre as diversificadas tendências parlamentares do período. As cartilhas e catecismos iniciaram a literatura didática no Brasil. Além desses materiais, foram utilizados livros estrangeiros traduzidos. “É certo que até o século XIX, e mesmo no primeiro quartel deste século, livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras”.²³ Posteriormente, isso foi se modificando, principalmente pela pressão da ala nacionalista do Brasil. Esta justificava a necessidade de uma produção nacional para o ensino, demonstrando que os livros estrangeiros não tratavam diretamente de assuntos de interesse do Brasil, como a nossa língua, território e história:

²² BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 58.

²³ OLIVEIRA, João Batista A. e; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus, Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p. 23.

As propostas de nacionalização da literatura escolar corresponderam ao período de crescimento da rede escolar, decorrente em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação. As reivindicações de novos grupos sociais, que incluíram a questão educacional, foram parcialmente incorporadas pelos políticos liberais que se revezavam no poder com os conservadores.²⁴

Segundo esta visão, tanto os ditos liberais quanto os conservadores, embora carregando siglas ou denominações diferentes, não representavam na verdade, posições ou posturas políticas opostas. Tanto um quanto o outro eram, de fato, conservadores, pois, ao se revezarem no poder, mantinham sob o seu controle as reivindicações das mudanças sociais, permitindo apenas aquilo que era de interesse da elite. Porém, existem outras versões ou interpretações a este respeito. José Murilo de Carvalho por exemplo, esclarece as diferenças existentes entre estes dois grupos políticos²⁵. De qualquer forma, a idéia é que, naquele período, a escola estava sendo construída por uma elite que necessitava atender interesses vários, tanto econômicos quanto políticos.

Conforme a estrutura escolar se estendia, a demanda de material didático impunha também uma popularização imputando-lhe um caráter de formação de uma nacionalidade. A partir dessas preocupações surgia a discussão que pretendia definir se o material didático a ser utilizado seria basicamente cívico ou religioso. Nesse momento, surgia a proposta para composição e adoção de compêndios escolares substituindo os catecismos, atitude que revela os confrontos entre o cientificismo nacionalista e o clericalismo.

As propostas de ‘nacionalização’ da obra didática representavam o grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública, em detrimento do poder da

²⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 20.

²⁵ CARVALHO, José Murilo. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ e Relume-Dumará, 1996. Cap.8: Os Partidos Políticos Imperiais: composição e ideologia. p. 181 – 208.

Igreja, evidenciando conflitos de setores em luta pelo poder no nível central ou para obter o controle político nas esferas regionais.

Mas, nos dois momentos, permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela a formação do professor e do aluno.²⁶

Evidencia-se, portanto, o papel do Estado em todos os aspectos da estrutura educacional e o papel do livro didático para a escola, considerado formador do professor e, conseqüentemente, do aluno como cidadão, de acordo com os preceitos e necessidades do governo. Assim, já em sua origem, os manuais cumprem um papel bem definido na nossa educação. Um dos objetivos desse tipo de livro era fazer com que o aluno lesse e se educasse sob os princípios pré-determinados, por isso teria o conteúdo simplificado, específico e selecionado.

Apesar de simplificado, seus primeiros artesãos foram intelectuais acadêmicos solicitados pelo Estado. A intenção era elaborar algo que estivesse de acordo com as tendências historiográficas e ideológicas do período, influenciadas pelo ideal positivista.

Segundo Kátia Abud, a “História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)”²⁷. Este tinha a função de “criar” a história nacional de um país novo, que deveria estabelecer a sua identidade a ser ensinada aos brasileiros através da escola. Junto a isso estava a idéia de que se deveria conhecer o passado para a compreensão da evolução, do progresso da humanidade, visão nitidamente tradicional.

Porém, com o tempo, a produção didática elaborada por esses intelectuais se tornou insuficiente, e gradativamente a elaboração dos manuais foi sendo transferida para outros

²⁶ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 20.

²⁷ ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Saca de Aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

setores da sociedade, principalmente para os próprios professores que iriam utilizá-los. Na verdade, os professores que tinham autorização para a produção, inclusive concorrendo a prêmios, eram os ligados ao ensino secundário, pois os das escolas primárias não participavam desse processo; nem da produção, nem da escolha.

Como não poderia deixar de ser, essa literatura foi controlada pela máquina estatal de diversas formas. A palavra impressa, segundo a tradição iluminista, era considerada influente e de grande efeito no sentido não só de transmissão de idéias, como na maior possibilidade de manipulá-las.

Os manuais didáticos, que tinham como uma de suas funções a transmissão de ideais cívicos, patrióticos e de harmonia, forjando uma índole pacífica para o povo brasileiro, tinham que ser construídos de forma cuidadosa para cumprirem o seu papel de informar ou formar, mas não de transformar. Mesmo porque, os intelectuais da época sabiam que não existe necessariamente apenas uma leitura sobre determinados textos, e sim várias possibilidades dela:

[...] Cairu²⁸ expressou seu temor pela difusão da palavra escrita, e seu trabalho pretendia ser modelar quanto à nova moral que pretendia difundir. Acentuou o perigo da disseminação do livro, importante e contraditório veículo de comunicação, para o conjunto da população e mais precisamente sobre o perigo que poderia haver se difundir ‘as luzes’ para as classes inferiores. De acordo com o seu pensamento liberal sobre a constituição da cidadania, fez sérias advertências sobre os malefícios da leitura [...] O prestigioso político temia ainda o risco que as classes dominantes correriam em perder uma preciosa mão-de-obra subserviente [...] ²⁹

A preocupação com os limites existentes entre a necessidade de divulgação do conhecimento e o “perigo” que isso poderia representar para a elite nacional propiciou a criação de uma legislação educacional para o livro didático. Esta indicava um controle do

²⁸ José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu), era um político do governo de D. Pedro I, que escreveu uma das primeiras obras didáticas no Brasil. Era um intelectual que se preocupava com a difusão da alfabetização pois considerava a palavra escrita perigosa para as camadas populares.

²⁹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 28.

conteúdo, dos possíveis erros gramaticais, de impressão e da verificação do que “deveria expressar os valores e a moral de sua época, evitando assim qualquer desvio de natureza ‘espiritual’ em sala de aula.”³⁰ As formas de controle dos manuais se expressavam pelo veto e pela autorização destes. Os escritores recebiam prêmios se cumprissem as exigências da regulamentação, controlada de forma centralizadora.

Tanto os manuais didáticos da escola elementar como os da escola secundária, esta criada no século XIX, iniciaram-se igualmente com a tradução de textos estrangeiros. Todas elas, primárias públicas e privadas, secundárias ou confessionais, teriam que ter seus livros didáticos aprovados por algum órgão superior e os professores ou as escolas teriam que os escolher dentro de uma lista oficial pré-determinada. “Os professores que usassem livros proibidos estavam sujeitos a punições, admoestações dos superiores, com possibilidade de suspensão do exercício ou multas.”³¹

A intervenção do Estado na educação e nos veículos ou instrumentos didáticos não foi privilégio apenas no século XIX no Brasil, mas de toda a República. Nos anos de 1910 e 1920, os projetos educacionais tiveram como objetivos, entre outros, atender a uma nova necessidade crescente no país, principalmente em São Paulo: a integração dos imigrantes que cresciam em número e diversidade. Nesse período as iniciativas de reformas educacionais eram menos centralizadoras, mas igualmente elitistas e conservadoras.

As tentativas de reformas do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativa no nível dos estados, o que correspondia ao figurino da República federativa. Em São Paulo, o propósito de combater o analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes geraram em 1920 a reforma promovida por Sampaio Dória, só parcialmente executada. Iniciativas reformistas surgiram também no Ceará, pela ação de Lourenço Filho, a partir de 1922; na Bahia com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas e no Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mário Cassassanta e Fernando Azevedo (1927).³²

³⁰ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p.64.

³¹ Ibidem, p. 71.

³² FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/FDE, 1997, p. 336-337.

Essas reformas estaduais fizeram parte de um momento político conhecido como República Oligárquica, quando as oligarquias regionais sustentavam o poder federal e, por isso, tinham certa autonomia para diversas medidas político-sociais. A própria Constituição de 1891 promovia uma maior autonomia dos estados da federação, e estes passaram a ministrar muitas questões educacionais.

Essa República, que mantinha o voto de “cabresto” e o privilégio dos grandes proprietários, não poderia ser diferente quanto à educação brasileira; eles eram elitistas e previam mudanças de acordo com os interesses da minoria privilegiada. Exemplo disso, Circe Bittencourt já sugeriu quando nos revelou que a escola secundária gratuita só aconteceu em 1945, permanecendo o elitismo na divisão de funções da instituição escola até então.

Após o golpe de 1930, o cenário político federalista, descentralizado, modificou-se, e a política educacional também.

A partir de 1930, as medidas tendentes a criar sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. Em resumo, a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial deste propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930.³³

A partir daí, a tendência da política getulista foi cada vez mais autoritária e centralizadora, baseada no populismo e no poder forte do Estado; a idéia era não permitir a visualização de conflitos políticos e sociais, embora estes tenham se intensificado. O novo golpe de 1937, confirmou essa tendência. No período de 1930 a 1945, o Ministério da Educação passou pelas mãos de Francisco Campos e Gustavo Capanema. O primeiro ficou conhecido por seu autoritarismo (redigiu a Carta Constitucional de 1937, a “polaca”) e se preocupou principalmente com o ensino superior e secundário, revelando seu propósito elitista no âmbito educacional.

³³ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/FDE, 1997, p. 337.

Isso não significa que não houve resistência e propostas renovadoras, como as da Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal, mas estas, pouco suplantaram o autoritarismo do Estado. Nesse momento da história, como no século XIX, existiu o debate entre o ensino laico e católico.

Podemos falar de duas correntes básicas opostas: a dos reformadores liberais e a dos pensadores católicos.

A Igreja Católica enfatizava o papel da escola privada, defendia o ensino religioso tanto na escola privada como na pública – neste caso em caráter facultativo e diferenciado segundo o sexo. [...]

Os educadores liberais sustentavam o papel primordial do ensino público e gratuito, sem distinção de sexo. Propunham o corte de subvenção do Estado às escolas religiosas e a restrição do ensino religioso às entidades privadas mantidas pelas diferentes confissões.³⁴

Os liberais lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1933 redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Estes propunham, entre outras coisas, um plano educativo regionalizado a partir de um currículo mínimo. Além disso, defendiam a autonomia técnica e administrativa do sistema escolar. Por tudo isso, o governo Vargas não tendeu para os liberais e sim para os católicos, reafirmando mais uma vez o espírito centralizador de sua administração.

No Estado Novo de Getúlio Vargas, o governo institucionalizou uma política do livro didático, criando, em 1938, um programa ministerial de livros didáticos que permitia a escolha, por parte dos diretores das escolas, dos manuais a serem utilizados, desde que constassem da “relação oficial das obras de uso autorizado”³⁵.

Mais uma vez, apresenta-se a intervenção autoritária do Estado sobre a política educacional. Nesse governo, então, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático objetivando o controle desses livros que, através de seus exames, arbitrava-se sobre o seu valor e indulgência. Muitas vezes, os manuais didáticos foram diretamente um veículo de

³⁴ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/FDE, 1997, p. 339.

³⁵ GEBRIM, Nabiha. Programa do Livro Didático no Brasil: O Livro escolar no Contexto da Política Educacional. In MARFAN, Marilda A. (org.). *Painéis do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação do professor*. Brasília: MEC, 2002.

propaganda de Estado, normalmente autoritário, que pretendia um maior controle do que deveria ser veiculado nas escolas.

Nas décadas de 1930 e 1940, a política do livro didático não se referia à distribuição dos livros por parte do Governo Federal, mas sim à conveniência destes para os objetivos do Estado.

Como nos revela Bomény, o livro didático foi alvo de legislações controladoras por parte do Estado que deveria, como proposto já nos governos do século XIX, verificar e autorizar a bibliografia escolar antes de ser adotada nas escolas:

[...] sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha para o uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 da lei' que proíbe a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na sua classe, do diretor na sua escola [...] salvo se for editado pelos poderes públicos.³⁶

A análise e a elaboração da lista oficial dos livros permitidos eram função da CNLD (Comissão Nacional para o Livro Didático), criada através da lei nº.1006 de 1938. Essa comissão tinha diversas funções como:

Examinar e proferir julgamento dos livros que lhe fossem apresentados; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país.³⁷

Poderia, inclusive, sugerir mudanças em livros didáticos para serem aprovados. Como se pode observar, as requisições e objetivos sobre a educação e o livro escolar não foram muito diferenciadas daqueles do século XIX e início do século XX. Entre esses requisitos, o livro didático adotável deveria apresentar um conteúdo nacionalista e patriótico.

³⁶ BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. Livro Didático no Contexto da Política educacional In: OLIVEIRA, João Batista A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus, Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p. 32.

³⁷ Ibid., p.33.

O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, a ‘consciência nacional’, a ‘construção da nacionalidade’, a ‘afirmação do Estado Nacional’. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade.³⁸

Além disso, o governo getulista tinha o objetivo de homogeneizar a educação em todo o país e impedir grandes questionamentos, pois um dos elementos que evitavam a aprovação de um livro era quando este continha, explícita ou implicitamente, pregação ideológica contra o Estado.

Essa política sofreu diversos revezes e não foi plenamente implementada. Até 1939 a CNLD ainda não havia sido oficializada gerando problemas para os escritores, para os alunos e para os editores de livros que necessitavam do resultado das análises dos livros. Isso também gerou confusão de autoridades estaduais e federais, pois os estados, que não podiam esperar pela decisão de uma comissão que retardava os trabalhos escolares, tentavam solucionar as suas necessidades.

Apesar das diversas tentativas governamentais de solucionar os embaraços burocráticos em relação ao funcionamento da legislação e suas emendas, o contexto educacional não ficou de fato organizado e eficiente.

Não veria ainda o ano de 42, nem o de 43 a solução do problema da ineficiência do processo de autorização da literatura didática. Em março de 1944, o Ministro Capanema envia um projeto de decreto-lei à Presidência da República em cuja apresentação menciona a precariedade do cumprimento da legislação aprovada em 1938. [...].

É possível que ao final da gestão de Capanema – 30 de outubro de 1945 – não se tivesse, ainda, assistido os resultados esperados e tão anunciados desde 1938.³⁹

Como os planos educacionais do Estado Novo na prática não se estabeleceram com eficácia (demora na implantação da comissão e na análise e divulgação dos livros

³⁸ BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. Livro Didático no Contexto da Política educacional In: OLIVEIRA, João Batista A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus, Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p.34.

³⁹ Ibid., p. 42 e 43.

autorizados), muitos livros de décadas anteriores foram reeditados. Estas considerações vêm ao encontro do que Circe Bittencourt defende em sua tese; que não houve uma mudança significativa nos programas educacionais da década de 1930, ou que pelo menos, este período apresenta permanências em relação aos períodos anteriores:

A história do livro didático nos mostrou a necessidade de se rever a historiografia educacional que tem situado os marcos de mudanças significativas ou a revolução de 1930 ou a instalação do governo republicano. As soluções pelo poder constituído, monárquico ou republicano, não foram tão diferentes como parte da historiografia tem procurado demonstrar, desvinculando a inserção dos projetos educacionais junto ao liberalismo que sustentava os dois regimes políticos.⁴⁰

Segundo Circe, as políticas educacionais e suas práticas conservaram por exemplo, o caráter elitista da escola, pois tanto no Império quanto na República, a elite política que definia as regras do ensino era conservadora e não democrática, característica de importância nesta análise. Além disto, a reedição constantes de livros didáticos de um período para outro, à revelia das mudanças da legislação educacional, indicam mais um elemento de continuidade na política do livro didático no Brasil.

Outros autores porém, demonstram com maior ênfase as mudanças ocorridas nos diferentes momentos políticos nacionais. Embora a nossa classe dominante não tenha se modificado essencialmente em seus ideais e objetivos político-sociais, não se pode negar as modificações políticas ocorridas de um regime político para outro e sua influência no processo educacional⁴¹.

O que se pode detectar portanto, é que as transformações são lentas e graduais, convivendo com permanências, como também ocorreu a partir de 1945. Neste período, os cenários mundial e nacional se modificavam e, conseqüentemente, as medidas

⁴⁰ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 345.

⁴¹ MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e a Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?*. Bragança Paulista: Edusp, 2002. Esta é uma das obras que destaca as permanências e modificações na política educacional no Brasil.

governamentais também. A liberalização política foi uma condição imposta pelo pós-guerra, pois esta significou a derrota do nazi-fascismo. A eloquência da pregação cívica e nacionalista perdia a sua força e, gradativamente, a retórica liberal tomava o seu lugar. Assim, para tentar manter-se no poder, Getúlio Vargas iniciou um programa de abertura política promovendo reformas liberais que afetaram a educação.

No governo Dutra, a Carta Constitucional de 1946, considerada a mais liberal e democrática do Brasil até então, influenciou a defesa de uma reformulação do ensino, não pelo viés político, mas predominantemente pedagógico. Não está sendo sugerido aqui, que seja possível separar os aspectos políticos dos pedagógicos numa reforma de ensino, mas que, neste momento, foi possível elaborar propostas com maiores preocupações pedagógicas e educacionais propriamente ditas, em detrimento daquelas com caráter estritamente político-ideológico, no sentido de prevalecer o controle autoritário do Estado sobre a educação. A própria política do livro didático tendia a se modificar e descentralizar-se.

Neste período então, muitas foram as críticas realizadas à política educacional do Estado Novo, considerada burocrática e ineficaz, porém, o discurso mais uma vez não traduziu medidas concretas. Os problemas e indecisões em relação a esse tema foram uma constante em todas as décadas subseqüentes a 1945. Embora as críticas ao Estado Novo tenham sido contundentes, as práticas e soluções para o período democrático também não foram eficazes. Se por um lado houve reivindicação de uma política reformadora e descentralizadora, por outro não existiu de fato grandes mudanças sem porém, afirmarmos a inexistência delas. De qualquer forma, segundo Bomény, todo este processo desfavoreceu uma política que estimularia o aprimoramento ou mudanças na literatura didática.

Nos anos 50, ainda alguns manuais direcionados à escola primária e à escola secundária eram estrangeiros, apesar das lutas pela nacionalização do livro desde a década de 1930. Um deles aqui publicado foi a *História da civilização ocidental*, do norte-americano

Edward McNall Burns⁴². Esse manual foi bastante utilizado em diversas escolas, podendo demonstrar as condições da produção didática nacional.

A partir dessa década, foi constante o discurso contra a formação de uma indústria da produção didática e contra o alto custo dos livros, porém essa oratória crescia na proporção inversa das atitudes de solução da crise. Muitos problemas de décadas anteriores permaneceram na década de 1960, mesmo com o processo de redemocratização que durou até 1964. De qualquer forma, nesse período, a tendência não era centralizadora, e a interferência do Estado sobre a produção didática parece não ter sido tão contundente,

Se o momento posterior à década de 1940 é rico em avaliações rigorosas a respeito do efetivo desempenho da CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) – principalmente pelas propostas de descentralização da política educacional é ainda pobre com relação às medidas concretas de solução de um tema considerado problemático pela maioria esmagadora de políticos, órgãos e entidades responsáveis pelo processo educacional.⁴³

Evidenciam-se as dificuldades não só de criação, mas as da prática de uma política para o livro didático, pois cada vez mais esse tema se tornava complexo, tanto no que diz respeito à extensão territorial brasileira, a heterogeneidade da clientela, quanto aos interesses das editoras que buscavam nessa produção, um grande negócio.

Se no período democrático, compreendido entre 1945 e 1964, essas questões permaneceram indefinidas e, apesar da retórica, as mudanças políticas e sociais não significaram necessariamente transformações significativas na estrutura escolar e no fazer pedagógico, no período pós-64 esse quadro se tornou mais complexo, chegando a algo que poderíamos considerar um retrocesso, principalmente a partir de 1968, com o endurecimento e maior fechamento do Regime Militar.

⁴² A primeira edição desse livro no Brasil data de 1949, depois outras várias edições ocorreram até 1971. Em 1972 o autor morreu. Mesmo após sua morte, outros professores retomaram e revisaram essa obra reeditando-a nas décadas de 1980 e 1990 pela editora Globo.

⁴³ BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. Livro Didático no Contexto da Política educacional In: OLIVEIRA, João Batista A.; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus, Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p.46.

Segundo Gebrim⁴⁴, em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, que passou a se preocupar com a distribuição maciça de livros aos alunos. O maior acesso ao livro didático criou, ao mesmo tempo, a problemática da massificação da informação e desfavoreceu metodologias alternativas. Além disso, se fortaleceu uma outra discussão, o poder das editoras.

Embora este trabalho não tenha como objetivo a análise da indústria cultural e seus desdobramentos na produção didática, não devemos negar que esse elemento passou, cada vez mais, a ser um fator constituinte das obras didáticas. Não somente a indústria cultural influenciou a produção desses manuais, é importante também verificar que, ao longo de sua história, a constituição destes passou a se relacionar estritamente com os currículos escolares.

Principalmente a partir da década de 1970, o Regime Militar recriou mecanismos de censura e de controle sobre o sistema de ensino no Brasil. Entre as diversas medidas, estava a implantação das disciplinas de Educação Moral e Cívica, OSPB e Estudos Sociais nos currículos escolares. Essas disciplinas significaram a tentativa de disciplinar, e não de desenvolver o espírito crítico dos alunos e dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais nas escolas.

A sua implantação compreendeu a produção de livros didáticos específicos que compreendiam conteúdos que correspondessem às expectativas e interesses do Estado Militar. Além disso, os demais livros didáticos de História também deveriam oficialmente seguir as propostas impostas pelo governo no sentido de concretizar os ideais nacionalistas e a prática autoritária nas escolas. Esses livros acabaram adotando uma tendência nitidamente positivista, tradicional, com uma história que valorizava os acontecimentos políticos, criando uma história de heróis e sem análise crítica da sociedade.

⁴⁴ GEBRIM, Nabiha. Programa do Livro Didático no Brasil: O Livro escolar no Contexto da Política Educacional. In MARFAN, Marilda A. (org.). *Painéis do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação do professor*. Brasília: MEC, 2002.

Após o Regime Militar, é viável destacar algumas transformações por que passou a produção didática no Brasil, mesmo sem uma reformulação oficial do ensino até a década de 1990. Através de algumas características dos manuais didáticos utilizados em cada período, da análise do conteúdo programático (que normalmente acompanhava o currículo escolar), do tipo de linguagem por ele utilizada, é possível averiguar essas mudanças.

Na ditadura militar, por exemplo, a abordagem historiográfica dos manuais didáticos é claramente tradicional, pois não induzia nem à crítica nem à pluralidade de interpretações, e muito menos à “História dos vencidos”. O tipo de linguagem neles empregada revela-se baseado em registros oficiais predominantemente escritos, sem diversificação de documentos em propostas de atividades para reflexão, além de outros elementos já discutidos em diversos trabalhos acadêmicos sobre esse assunto⁴⁵.

A partir da *distensão* política, na década de 1980, já é possível detectar algumas transformações nos livros didáticos. Alguns autores, analisando os manuais desse período, consideram que a maioria das obras didáticas utilizadas no ensino de História no 1º e 2º graus trazia conceitos pertencentes às abordagens históricas consideradas críticas ou progressistas, embora conservassem conteúdo e metodologias tradicionais. Mesmo assim, esses manuais já começavam a indicar uma postura diferenciada em relação à década anterior, abandonando gradativamente a história estritamente positivista e adotando uma tendência marxista, prevalecendo uma crítica social mais aberta e voltada para a liberdade de expressão, evidenciando-se o momento da redemocratização nacional.

⁴⁵ Este período foi bastante estudado, e entre os diversos trabalhos editados a este respeito podemos citar: GERMANO, W. José. *Estado Militar e Educação no Brasil* (1964-1985). São Paulo: Unicamp, 1986; ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987; ALMEIDA, Antonio S. Neto. *O Ensino de História no Período Militar: Práticas e Cultura Escolar*. Dissertação de mestrado. FEUSP, São Paulo, 1996; SILVA, Marcos A. (org). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, s/d; FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995.

Na década de 1990, as mudanças nos manuais escolares se mostraram maiores. Aliás, o que parece é que alguns manuais passaram a acompanhar uma nova tendência historiográfica, a chamada História Nova⁴⁶, já antes das novas leis e parâmetros curriculares que se estabeleceram a partir de 1996. Nesse período se fez presente a valorização de novos objetos e novas abordagens para o Ensino Básico no Brasil.

Esses novos objetos foram empregados de diversas formas nos manuais após o Regime Militar, possibilitando a utilização do que chamamos de “novas linguagens” no ensino de História.

Segundo Gebrim,

Em 1995, a partir do processo de redemocratização, é criado o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, e que tinha por principais diretrizes: escolha do livro pela escola, com a participação dos professores do ensino de 1º grau mediante análise, seleção e indicação dos títulos; universalização do atendimento a todos os alunos do ensino fundamental que consiste na distribuição gratuita dos livros didáticos para alunos das escolas da rede pública; e adoção de livros reutilizáveis, pois estes significam suporte pedagógico e custam caro, significam portanto, um considerável investimento da sociedade na educação pública.⁴⁷

Esses objetivos estavam mais ligados à aquisição e à distribuição – gratuita – dos livros didáticos, escolhidos pelos professores e adotados pelas escolas, do que com o estabelecimento de critérios para a obtenção dos manuais. Na verdade, esse plano compreende ainda diversas normas relacionadas inclusive a questões relativas à qualidade das propostas

⁴⁶ Comumente, o chamado movimento dos Annales, é dividido em três gerações: a primeira representada por Lucien Febvre e Marc Bloch – seus fundadores-, a segunda liderada por Braudel, e a terceira integrada, entre outros, por Jacques Le Goff que, sob sua direção, na década de 1970, foram lançados três importantes edições históricas: *Novos Problemas*, *Novas Abordagens* e *Novos Objetos*, as quais significaram um marco na divulgação de novos paradigmas, ou seja da chamada História Nova. Temas como clima, medo, morte, cozinha, mito, referentes ao cotidiano e ao imaginário social, passaram a ser, com mais intensidade, objetos de estudos de novos historiadores, e passaram a ter uma perspectiva cultural. Isto incentivou e ampliou a utilização de novos tipos de documentos, objetos e novas abordagens na historiografia contemporânea.

⁴⁷ GEBRIM, Nabilha. Programa do Livro Didático no Brasil: O Livro escolar no Contexto da Política Educacional. In: MARFAN, Marilda A. (org.). *Painéis do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação do professor*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> acesso em: 15 mar. 2003

veiculadas pelos manuais. Esse procedimento tem criado diversas polêmicas e críticas, mas, independente disso, essas normas estão em vigor e influenciam na própria produção didática.

Mas afinal, que normas são estas, no que consiste uma política do livro didático? Consiste em um conjunto de medidas governamentais que regulamentam o uso, a distribuição, a qualidade, entre outros aspectos, dos manuais convencionais. O que se entende por qualidade dos manuais se modificou em cada período. Ao longo do tempo, apesar das mudanças dos governos republicanos, quer no ministério da educação ou nos demais órgãos encarregados da condução da política do livro didático, não se percebe nenhuma ruptura; observa-se, porém, a partir da *distensão* política da década de 1980, a busca de mudanças.

Assim, no segundo semestre de 1996, a escola brasileira passou a contar com um instrumento para a escolha e a adoção de manuais escolares. Trata-se do *Guia de Livros Didáticos* elaborado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC) que, por meio de resenhas críticas que evidenciam os problemas e as qualidades de livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), procura orientar a escolha de material didático para a adoção.

O *Guia* faz parte de um conjunto de medidas postas em execução pelo MEC para avaliar de forma contínua e sistemática o livro didático no Brasil, e com a intenção de se estabelecer um debate com todos os envolvidos em sua produção e consumo, objetivando, segundo o próprio Ministério, a qualidade do material adquirido tanto para as escolas públicas (o Governo compra anualmente milhões de livros didáticos das editoras), quanto para as escolas particulares, pois estas passaram a se guiar pela lista dos livros publicados pelo governo, a partir da análise da comissão dos livros didáticos.

Ao se observar os critérios adotados por essa comissão sobre o último processo de análise e seleção dos livros didáticos (2001), no caso de livros de História, por exemplo,

percebe-se que alguns itens ou elementos são priorizados pelo MEC, que procura apresentar logo na primeira parte do *Guia*, “os princípios, os critérios gerais e específico das áreas e fichas detalhadas que orientaram os trabalhos dos especialistas na avaliação dos livros”⁴⁸, pois o governo se compromete com um ensino de qualidade e, para isto, necessita também de um bom material didático.

Entre diversos itens, são levados em consideração: a proposta metodológica da obra; se ela incentiva debate, crítica, capacidade de abstração; os tipos de atividades propostas; os tipos de fontes escolhidas e como são utilizadas, incentivando a renovação destas. Ou seja, a análise segue os preceitos elaborados pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências para a cidadania. Não cabe aqui a discussão dos critérios práticos⁴⁹ dessa comissão para a edição do *Guia*, mas sim os critérios teóricos, estabelecidos pela comissão acima mencionados, referentes à qualidade destes manuais e que servem para que se possa compreender um pouco melhor todo o processo que se pretende inovador.

As transformações tão aclamadas para o ensino, se fazem necessárias devido ao tipo de sociedade globalizada em que vivemos. A generalização dos novos meios e técnicas de comunicação atual compreende diversos tipos e formas de linguagens que interagem entre si e que ultrapassam espaços predefinidos, fazendo-se presentes em diferentes lugares, entre os quais na escola. Esses novos referenciais se apresentam na produção didática e na renovação de uma política didática no Brasil.

⁴⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Guia de avaliação. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > acesso em: 15 abril. 2003

⁴⁹ O que aqui se entende por critérios práticos, são aqueles que fogem às limitações dos quesitos de qualidade para a escolha do livro didático, são os fatores ligados à importância de editoras e de escritores consagrados neste ramo. Esta discussão esteve presente no Simpósio Nacional de História do ano de 2003, ocorrido em João Pessoa, PB, no Simpósio Temático: “Da relação com o saber: condições de produção, transmissão e aquisição do saber histórico escolar”.

A busca da renovação e melhora para o material didático, compreende um conjunto de transformações por que passa a nossa sociedade como um todo. As novas tendências metodológicas neste momento, acompanham o novo contexto histórico que se apresenta. No processo da abertura política nacional, iniciaram-se diversas manifestações a favor das mudanças educacionais que acompanharam o processo de elaboração das políticas educacionais e da produção dos livros didáticos.

A partir de 1996 foram aprovadas novas leis e diretrizes educacionais e novos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para o ensino. Pode-se verificar que nas propostas curriculares e educacionais apresentadas, existe uma crítica à estrutura legal e educacional do período militar que busca, em certa medida, modificações essenciais, tais como, a organização de um currículo interdisciplinar, o desenvolvimento de habilidades e competências objetivando promover capacidade de abstração e o estímulo à criação e ao posicionamento crítico dos alunos na atualidade para que melhor se posicione na sociedade globalizada. No que se refere ao ensino de história, busca-se valorizar o aluno como sujeito ativo do conhecimento, através de novas abordagens e novas metodologias que aprimorem o processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido,

[...] os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.⁵⁰

Os novos parâmetros curriculares junto à nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) propõem uma modificação metodológica para o ensino de História e, conseqüentemente, como não poderia deixar de ser, indiretamente, para o livro didático. Neste momento evidencia-se o retorno de propostas com preocupações mais voltadas para os aspectos

⁵⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental II*. Brasília, 1999, p.30.

pedagógicos e educacionais propriamente ditos, em detrimento do controle do Estado autoritário sobre o ensino. Essa proposta de reformas parece vir responder a ansiedades de educadores contemporâneos. O próprio contexto social e cultural em que vivemos nos faz refletir sobre isto.

Uma das conclusões que este breve histórico nos proporciona é que o livro didático sempre foi veículo de transmissão de diversos conteúdos educacionais (conhecimentos acadêmicos “transpostos”⁵¹) e, ao mesmo tempo, portador de um sistema ideológico e de valores. Além disso, o Estado (políticas educacionais e dos manuais) e a produção didática sempre estiveram estritamente ligados, pois o governo sempre buscou certo controle sobre o processo educacional. Principalmente a partir da década de 1960, a indústria cultural também se tornou um elemento importante na construção do ideário desse tipo de literatura.

Porém, não se podem abandonar outros aspectos influentes no conjunto dessa produção, como a do próprio escritor. Este, embora atualmente esteja mais submetido às exigências do mercado e da própria política do manual, não pode ter sua importância minimizada como elemento esclarecedor nos estudos deste tema que compõem a historiografia didática.

1.2 Vertentes Historiográficas

O conjunto de livros e textos, publicações acadêmicas em geral, a que se teve acesso, que têm como tema a análise da produção de material didático, mais especificamente, do livro didático, se refere ao que aqui denominamos historiografia do ensino de História. Por muito tempo, embora os manuais escolares tenham sido, e ainda o são, um dos principais

⁵¹ Este termo (transposição) foi utilizado e explicado por diversos autores como Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca ou Veiga Neto. Em linhas gerais, a transposição de saberes se refere a apropriação dos saberes acadêmicos, onde os conhecimentos científicos (estatuto a eles delegado) passam para uma perspectiva de interpretação que permite localizar os subsídios ou as contribuições desses conhecimentos para atividade escolar didática.

instrumentos de pesquisa e material utilizado pelos alunos e professores do Ensino Básico, não compreendem objetos de estudos clássicos. Na verdade, esse tipo de estudo se tornou mais freqüente a partir da segunda metade da década de 1980.

Numa edição de 1984, os autores do livro *A Política do Livro Didático*, reclamavam da marginalização do assunto: “Não seria exagero dizer que se pode contar nos dedos os textos sobre o livro didático no Brasil. Em uma biblioteca como a da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro não se encontram nas estantes mais do que quatro ou cinco livros que tratem especificamente do tema [...]”.⁵²

Esse fato talvez possa se explicar por duas razões básicas. A primeira parece ser o preconceito que se estabeleceu sobre essa literatura a partir da gradativa separação entre a produção acadêmica e a produção didática, sendo esta última considerada menor, e até menos importante, na medida em que muitas vezes se tornou uma literatura que “simplifica” e resume as pesquisas realizadas nas universidades.

No Brasil, já no século XIX, devido à insuficiência de produção acadêmica para o Ensino Básico, muitos professores começaram a escrever manuais.

Hoje, como demonstra Kazumi Munakata, a maior parte dos autores desses manuais é ou já foi professor do Ensino Básico, e o grande número das edições de didáticos e paradidáticos pertence a professores polivalentes do Fundamental I (1ª a 4ª séries). “Todos já foram professores de 1º e 2º graus, em escolas particulares ou em redes públicas. A maioria deles tem a firme convicção de que sem essa experiência jamais poderiam elaborar um material didático.”⁵³ Isso nos revela que essa literatura se diferencia da universitária pelo viés da prática de ensino, que normalmente é uma atividade menos valorizada do que a acadêmica.

⁵² OLIVEIRA, João Batista A. ; GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus, Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p. 19.

⁵³ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 162.

Outro motivo talvez seja o fato de que esse tipo de livro tenha se caracterizado, de forma mais evidente, em mercadoria mais vendida do que outros produtos literários. Isso parece incomodar a academia, pois esta considera que a indústria editorial interfere na elaboração e edição desse material.

Com o tempo, essa produção se tornou um grande negócio, e as editoras passaram a opinar na editoração e até nas escolhas, muitas vezes, de temas a serem editados. Para os intelectuais, essa intervenção desvaloriza a produção historiográfica na medida em que desfavorece o rigor teórico e metodológico em troca da elaboração de um produto predominantemente vendável.

Os autores de didáticos, nesse caso, são vistos muitas vezes como traidores de uma causa científica por cederem à indústria cultural, ao sistema de consumo capitalista:

Setores intelectuais universitários costumam torcer o nariz para essa capacidade de escrever sobre temas diversos ou, inversamente, de escrever diversas vezes sobre o mesmo tema. Eis a prova do comercialismo inescrupuloso desses autores, que vendem a alma à indústria cultural!⁵⁴

Portanto, por muito tempo, esse tipo de produção ficou à margem dos estudos acadêmicos, esquecendo-se, os estudiosos, de que esses manuais são os formadores, em grande parte, de seus futuros estudantes. Além disso, essa postura dificultou o diálogo necessário entre a escola do Ensino Básico e a universidade.

Atualmente, embora essa produção esteja crescendo, ainda não representa um grande número de estudos publicados.

Um projeto de pesquisa da Unicamp sobre o livro didático teve como um de seus resultados parciais, a elaboração de um *Catálogo Analítico* sobre diversas obras editadas sobre esse tema. Esse estudo nos demonstra que, na atualidade, os trabalhos sobre livro didático estão se intensificando em vários países, notadamente na França e Estados Unidos.

⁵⁴ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 158.

No Brasil, está começando a se tornar importante. Isso talvez porque se tenha desenvolvido uma concepção mais realista sobre a educação e o papel do livro didático, ou porque alguns autores consagradamente acadêmicos, entraram para o campo das produções didáticas e, principalmente, paradidáticas no Brasil, como é o caso de Marilena Chauí ou Carlos Guilherme Mota, intelectuais das áreas de filosofia e história.⁵⁵ Além destes, outros círculos profissionais estão também presentes no campo da literatura didática, como os jornalistas e os escritores.

Marco Chiaretti, Marcos Rey e Clovis Rossi e Eduardo Bueno são alguns autores ilustres que são habituais no processo de produção dos livros didáticos, e estão transformando, aos poucos, a visão dos intelectuais universitários sobre esse tipo de produção.

O panorama da historiografia didática, que sofre transformações, movimenta-se juntamente com o aumento do número e da pluralidade das análises sobre essa literatura. Dentro do quadro das publicações existentes sobre o livro didático, já é possível detectar algumas vertentes principais que norteiam a análise desse objeto tão complexo. Como nos coloca Circe Bittencourt,

A análise destes trabalhos permite a observação das várias possibilidades de pesquisas, visto que o livro escolar é um objeto de ‘múltiplas facetas’, cujo interesse está presente em muitos campos de investigação: história, ciências políticas e econômicas, pedagogia, sociologia, lingüística etc.⁵⁶

O manual, portanto, pode ser tratado sob diversas perspectivas ou linhas teóricas; pode ser visto como uma mercadoria inserida no circuito da indústria cultural, como instrumento pedagógico depositário de conteúdos, no caso, da disciplina História; ou ainda como veículo de ideais de uma determinada época, e transmissor de determinados valores.

⁵⁵ Obras de Marilena Chauí que podem ser citadas neste caso, *O que é Ideologia* da coleção *Primeiros Passos*. Carlos Guilherme Mota (junto com Adriana Lopes) publicou por exemplo a coleção em 4 volumes *História e Civilização* pela Ática. Outros autores acadêmicos ainda poderiam ser citados, como Maria Lourdes Janotti.

⁵⁶ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 3.

Galzeroni, em seu texto sobre um breve balanço da produção historiográfica no Brasil, aponta os principais tendências metodológicas que orientaram essas produções: os positivistas, os funcionalistas, os estruturalistas e os materialistas-dialéticos.⁵⁷

Dentro do materialismo-dialético, a autora destaca as produções que se dedicam ao enfoque ideológico para a análise dos livros escolares. Para ilustrar essa tendência, utilizou o trabalho *Belas Mentiras* de Maria de Lourdes Nosella, que denuncia a ideologia dominante subentendida nos manuais didáticos, imputando-lhe diversas críticas. Enumera diversos pontos problemáticos encontrados nessa obra, como por exemplo, o que considera uma “concepção maniqueísta” sobre ideologia:

Esta postura sobre a falsa ideologia do livro didático e suas relações com a burguesia, pode trazer, em si mesma, de maneira implícita ou explícita, a idéia de que esta classe hegemônica elabora direta ou indiretamente com total consciência a ideologia como uma máscara falsa, para encobrir as contradições sociais.⁵⁸

Deve-se tomar cuidado com a análise ideológica, que realiza uma interpretação sobre o conteúdo do livro didático, considerando-o uma representação de uma visão da classe dominante de uma dada sociedade ou contexto histórico. O risco é conceber a obra como se ela impusesse uma concepção de valores políticos, morais e sociais, sob uma única perspectiva. Além disso, compreende uma investigação que julga as obras de acordo com uma concepção predefinida do tipo de abordagem que deveria estar sendo adotada.

Outros problemas apontados por Galzeroni e Munakata também nos demonstram o que a abordagem historiográfica tende a ignorar:

As várias estratégias didáticas que o autor eventualmente elabora em torno dos livros didáticos; [...] as diversas leituras possíveis que o professor e o aluno, individualmente ou em grupo, fazem desses livros; enfim, as

⁵⁷ GALZERONI, Maria Carolina Bovério. *Belas Mentiras? A Ideologia nos Estudos Sobre o Livro Didático*. In: PINSKY, Jaime (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2001, p.105 – 109.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 105-109.

múltiplas práticas que eles implicam – nada disso faz parte desse mundo platônico de idéias.⁵⁹

Assim, deve-se estar atento para os demais elementos constitutivos de um manual, e para as possibilidades de utilização destes.

Outra possibilidade para a análise do livro didático, presente em nossa historiografia, é a que destaca o aspecto simplificador e, algumas vezes superficial, de determinados temas abordados nesse tipo de livro escolar. O risco presente nessa análise é a desconsideração do objetivo primeiro do livro didático; a síntese do conteúdo exigido pelo currículo escolar. Como nos lembra Lizânias de Souza Lima⁶⁰ em sua entrevista a Kazumi Munakata:

E criticar o livro didático pelo conteúdo é criticar aquilo que ele tem de mais frágil. [...] Você tem uma quantidade de documentos, de textos historiográficos e de visões, de interpretações e de discussões entre os historiadores. Essa complexidade você não consegue trazer para o livro didático de maneira nenhuma. Então, escrever um livro didático é fazer uma escolha. Tudo isso que eu conheço [...] eu vou simplificar. Eu vou reduzir às coisas muito consensuais. Além disso, vou ter que ‘didatizar’ a linguagem. Então logicamente, se eu pegar pelo critério da produção historiográfica, a cada linha eu posso dizer que não é aquilo. Claro, é óbvio!⁶¹

A partir dessas observações, outra modalidade evidenciada é aquela que se preocupa com a função do livro didático e suas práticas efetivas em relação à sua utilização e sua materialização enquanto veículo de conhecimentos específicos. Essa vertente, ao que parece, está vinculada a outras, como complemento ou fechamento de um ciclo de análise que muitas vezes envolve a produção e a veiculação dos conteúdos didáticos.

Nela está compreendida a relação professor/aluno, que pressupõe uma função específica para o livro. Essa função já foi discutida em diversos trabalhos mencionados anteriormente, nos quais se observa uma diversidade de interpretação sobre o papel desses

⁵⁹ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 28

⁶⁰ Historiador, editor da FTD, responsável pelas áreas de Geografia e História de livros didáticos e paradidáticos e professor do Colégio Equipe.

⁶¹ MUNAKATA, Kazumi. op.cit., p. 150.

manuais. Na relação professor/aluno, subentendem-se as diversas formas de uso do material didático. Afinal, como nos coloca mais uma vez Kazumi Munakata,

A rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado À escola; ser aberto; ser rabiscado [...]; ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado [...]; ser transportado de volta para casa; ser aberto de novo; se ‘estudado’.⁶²

A trajetória do livro como material utilizado nas escolas possibilita um estudo da relação Estado e educação, e pode ser enquadrada na vertente estruturalista adotada acima, a qual propõe a análise da estrutura (política, social e econômica) da qual o livro didático faz parte. Nesse caso, o livro é visto como representante de um determinado poder estabelecido e controlador do conteúdo a ser veiculado nas escolas. Fica evidenciado em diversos períodos de nossa história política, que existe uma relação importante entre o Estado, a produção didática e o contexto histórico onde é produzida, afinal, o governo representa uma determinada postura política – ideológica e buscou, muitas vezes, interferir diretamente nas concepções dos livros didáticos.

Porém, muitos cuidados devem ser observados. Mais uma vez, pode-se correr o risco de se elaborar uma análise simplista e determinista, como se somente as legislações e projetos educacionais do governo ditassem o formato e a utilização do livro didático nas escolas. Sob o comando ou orientação das instituições governamentais, muitos aspectos, que não ficam sob o controle do Estado, interferem nesse tipo de produção; interesses econômicos, ideais políticos e educacionais, são alguns deles.

Circe Bittencourt em sua tese nos revela, dentro da complexidade de sua análise sobre o livro didático, uma das evidências de que a relação entre projetos educacionais governamentais e produção do material didático não compreende uma relação mecânica. Uma dessas evidências se apresenta quando nos demonstra que, apesar da diversidade de políticas

⁶² MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 204.

educacionais ao longo da história do Brasil, estas não significaram transformações diretas e imediatas na apresentação do livro didático.

Além disso, como já foi observado através da história do livro didático, apesar das possíveis alterações na produção didática, os manuais não se modificaram radicalmente pois, embora a utilização e interpretação sobre eles suscitem variações didáticas, houve muitas reedições de livros em diferentes momentos históricos, flagrando a não correspondência direta entre novos projetos pedagógicos e inovações historiográficas didáticas.

Outra vertente mais atual para o estudo desse tema, é aquela que analisa o livro didático sob a perspectiva de sua produção, editoração, circulação, como objeto mercadológico. Sob essa orientação teórica encontram-se análises sobre a transformação e desenvolvimento das técnicas de produção editorial; sobre a relação existente entre editoras particulares e o Estado.

A respeito das editoras e seu papel no processo de produções do livro didático, Circe Bittencourt realiza um trabalho que nos revela a trajetória da produção didática no século XIX no Brasil. Segundo a autora, foi nas províncias (atuais estados) que surgiram as primeiras obras didáticas nacionais dedicadas ao ensino das primeiras letras e as de gramática. Apesar do surgimento e domínio das editoras particulares nesse século no Brasil, após a nossa independência, estas não tiveram autonomia para elaboração dos livros escolares:

A produção de obras didáticas nas províncias [...] necessitava do aval do poder educacional para sobreviverem, pois dependia da aprovação das autoridades educacionais para a circulação e adoção de livros nas escolas. Autores e editores de livros didáticos tiveram que se submeter às imposições governamentais, tendo o agravante de ser o governo o principal consumidor dessa literatura.⁶³

Fica evidenciado que, ainda no século XIX, assim como na atualidade, um dos principais sustentáculos das editoras era o Estado e que este, a partir de seus projetos

⁶³ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p.99.

educacionais e políticos, ao mesmo tempo em que sustentava tais editoras exercia o controle sobre elas.

Circe Bittencourt apresenta outras características da composição e venda desses livros. Quanto à sua fabricação, aborda dois aspectos básicos; a relação entre autores e editores, e a investigação de seu “formato tipográfico, capa paginação, qualidade do papel, enfim, as relações entre signos e imagens, concretudes que direcionam o leitor em sua apropriação da palavra escrita e os elementos que incitam o seu consumo”⁶⁴. Quanto à venda desse produto, realiza um estudo sobre a forma e estratégia de vendas; nesse momento revela-se a transição do livro como objeto de conhecimento para objeto mercadológico.

Kazumi Munakata, que tem como tema de sua tese de doutorado exatamente a produção de livros didáticos, busca estabelecer um olhar analítico sobre o que denomina “circuito de produção, distribuição, divulgação” da mercadoria livro didático. Desvenda as “relações e peculiaridades” entre “empresa editorial, o editor, o autor, o redator, o crítico e a mídia”⁶⁵. A partir disto, estabelece a relação do mercado editorial com o Estado indicando o crescimento do primeiro e as implicações referentes à complexidade desse mercado editorial na atualidade brasileira.

Seu trabalho nos revela, com mais clareza, as implicações do processo de produção, norteando uma análise menos mecanicista sobre os manuais escolares: “Mas exatamente porque a indústria cultural passou a condicionar o quê e como ensinar (no caso, em História) é que talvez seja interessante examinar mais de perto esta mercadoria peculiar que ela produz, em vez de torcer o nariz e encerrar a análise.”⁶⁶

⁶⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993, p. 78.

⁶⁵ KAZUMI, Munakata. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 5-6.

⁶⁶ Ibid., p. 34.

Segundo essa interpretação, uma das implicações referentes a essa indústria, é que ela parece determinar a elaboração do manual didático. Mas afinal, quem escreve o livro didático? As editoras ou o escritor? Predominantemente, como foi observado, professores do Ensino Básico. Porém, estes professores já foram, mesmo como alunos de graduação, acadêmicos. Além disso, alguns ainda se mantêm dentro da universidade, e nesse caso, o escritor desses manuais tem influências acadêmicas e não somente do mercado.

Na rede de relações que ligam indústria cultural, as tendências historiográficas acadêmicas, a legislação governamental (política educacional) e o contexto sócio-político, quem influencia quem? Como fica o escritor dentro desse complexo entrelaçamento de influências? Estas são questões de difícil resposta. Porém, não podemos nos esquivar de buscá-las, pois o livro didático é, com certeza e antes de tudo, um representante de seu tempo.

Munakata, na verdade, embora enfatize o papel da indústria cultural na construção do livro como mercadoria (ou será veículo de conhecimento?), não estabelece um juízo de valor sobre ela nem sobre os escritores imbricados nesse ciclo de produção. Cada uma das fases desse circuito é por ele considerada importante, o que impede de cometermos o engodo da desvalorização dos autores desses livros, por sinal, também ouvidos pelo autor.

Por fim, uma última vertente aqui lembrada é aquela que examina o livro didático sob a perspectiva das linhas historiográficas e/ou tendência metodológica adotada por manuais didáticos. Esse tipo de estudo também apresenta riscos, principalmente se tratando da produção editada nos últimos vinte anos, pois dificilmente um livro se encaixa em uma única orientação teórica.

Como se pode observar, as possibilidades e perspectivas de análise dos livros didáticos são muito amplas; muitos são os elementos constitutivos dessa literatura. É claro que se torna muito difícil abordar, numa mesma pesquisa, todas as facetas de um objeto histórico, porém, o que se previne é a atenção para não fazer sobre ele uma verificação muito limitada ou

fechada, mesmo porque, todas essas vertentes se relacionam entre si. Deve-se ter consciência do tamanho do desafio a ser enfrentado, observando os limites, sempre existentes, da própria pesquisa.

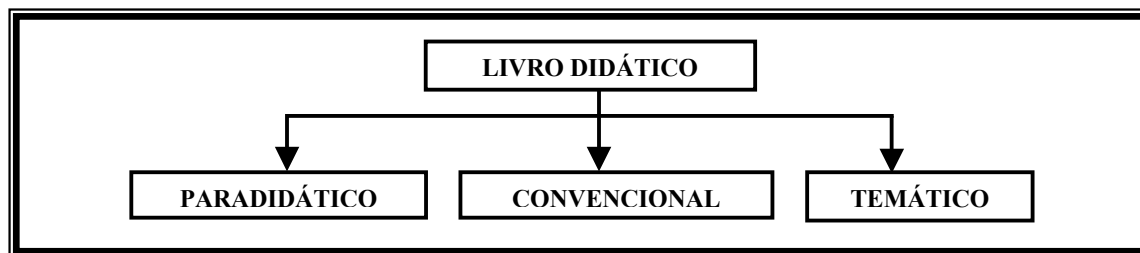
Após estas observações para cuidados analíticos, faz-se necessário ressaltar as reais dimensões da proposta do trabalho aqui apresentada. Entre tantos tipos de abordagens possíveis sobre esse objeto, o livro didático, a vertente historiográfica, apesar de suas limitações, está sendo representada. Embora possa ser um trabalho inserido no rótulo da análise metodológica, não se realiza uma análise ideológica nem conteudista. Não se trata portanto, de um juízo de valor sobre as obras analisadas, pois não se tem preestabelecido um modelo satisfatório sobre o tipo de abordagem que deve ser adotada num manual didático.

Além disso, como foi observado anteriormente, a indústria cultural não pode ser esquecida, assim como a prática da leitura desse tipo de manual nas salas de aula. Porém, neste momento, a intenção ou objetivo deste estudo é detectar como os elementos, chamados de “novas linguagens”, considerados inovadores, se apresentam na construção da produção didática.

1.3 A Diversidade da Produção Didática: Uma Classificação Possível

Ao longo da história, ocorreram algumas mudanças no processo de produção dos manuais didáticos que a partir da década de 1980, passaram a se apresentar sob três influências historiográficas básicas: a positivista, a marxista e a da História Nova.

Nos últimos vinte anos, a diversidade na produção didática vem crescendo, e se pode falar, então, em três tipos de manuais didáticos: os livros convencionais, os temáticos e os paradidáticos.

Fig. 1 – Classificação: Livros Didáticos

Os livros aqui considerados convencionais são aqueles tradicionalmente utilizados em sala de aula; o termo convencional ou tradicional se relaciona ao costume e freqüência com que esse tipo de material didático vem sendo usado nas escolas.

Essa produção, elaborada para o Ensino Básico, compreende uma forma característica na sua apresentação do conteúdo a ser ensinado. Normalmente, a sua organização se dá sob a divisão em capítulos, cada um corresponde a uma etapa ou período da história de um país ou civilização. A seqüência da exposição de capítulos corresponde à divisão do tempo e dos períodos históricos baseados no calendário linear, tradicional, cristão e ocidental. A descrição e análise de cada período histórico ou civilização é realizada a partir da divisão do conteúdo em aspectos ou conjunto parcial de características: economia, política, sociedade, cultura etc..

Essa estrutura organizacional é característica dos manuais convencionais em diversos períodos de nossa história, como da década de 1970, por exemplo. Se observarmos os livros de *História do Brasil* de Arnaldo Fazoli Filho, de 1977 ou a coleção Sérgio Buarque de Holanda de 1972⁶⁷, podemos verificar que a estrutura desses livros é muito parecida com a acima descrita. Porém, a partir da década de 1980 esse tipo de produção tende a abandonar a tendência nacionalista e positivista do período militar que continha, na maioria das vezes, uma proposta pouco crítica em relação à nossa história.

⁶⁷ Os livros citados são HOLANDA, Sérgio Buarque de et alli. *História do Brasil: Estudos Sociais*, vol.1. Das origens à independência. Ensino 1º grau. Coleção Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972; FAZOLI, Arnaldo Filho. *História do Brasil*. Segundo grau e concursos vestibulares. São Paulo: Editora do Brasil, 1977. Há ainda muitos outros manuais desse período que seguem mais ou menos o mesmo padrão. Vários estudos sobre esse período já foram realizados, como os citados na Introdução desta dissertação.

Se olharmos os livros a partir de 1980 com as características acima descritas, poderíamos correr o risco de considerarmos essa organização do conhecimento como uma tendência ou influência da história marxista, não pela divisão sob a perspectiva do tempo linear tradicional, mas sob a perspectiva de uma história que projeta a história total, no sentido de tratar todos os aspectos considerados importantes de uma dada sociedade, civilização ou país, pois o marxismo “aspira uma visão global, coerente e dinâmica dos processos sociais.” Além disso, “ele tende a uma história ‘global’ ou ‘total’, que deve apreender simultaneamente os diferentes aspectos da vida social (o econômico e o mental, o social e o político).”⁶⁸

Entretanto, seria possível considerar o livro de Arnaldo Fazoli, que contém o mesmo tipo de apresentação do conteúdo, um livro de tendência marxista? Provavelmente não. A tendência desse período é nitidamente a história tradicional positivista, que utiliza como fontes os documentos oficiais e alguns não-oficiais escritos; os seus protagonistas, diferente do marxismo, são personificados em figuras heróicas e singulares, normalmente políticos ou religiosos. Não se valem de questionamentos aos documentos nem de crítica às estruturas da sociedade onde foram produzidos. “Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos.”⁶⁹ Portanto, a classificação dos manuais convencionais deve ser cuidadosa, pois há muitos elementos a serem considerados.

Por outro lado, é visível um elemento marxista que se encontra principalmente nos manuais didáticos na década de 1980, quando estes apresentam uma abordagem estruturalista que prioriza, ou tem como ponto de partida, a estrutura econômica para a análise social, política e cultural de um determinado contexto. Segundo Selva Guimarães, “uma análise mais aprofundada dos livros e materiais didáticos e mesmo das produções escolares, revela a

⁶⁸ BOIS, Guy. *Marxismo e História Nova* In: GOFF, Le (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 245.

⁶⁹ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003, p.41.

presença de outras perspectivas, tais como o materialismo histórico, inspirador por exemplo, da reforma curricular do estado de Minas Gerais na década de 1980, e a chamada historiografia social inglesa”⁷⁰.

Apesar de terem mantido o formato convencional, são esses elementos que denunciam uma mudança em relação à produção de outros manuais de outras décadas; é nesse período que se percebem modificações nas abordagens historiográficas, sobretudo na segunda metade dos anos 80, quando, juntamente com a abordagem marxista, verifica-se a presença de novos tipos de documentos na apresentação de conteúdos. Segundo Selva Guimarães, a década de 1980 esteve “em busca de outras histórias”, isto é, em busca de outras abordagens historiográficas e de novas metodologias no campo da elaboração de novos estudos.

No campo da produção historiográfica acadêmica, vários balanços divulgados apontam, a partir dos anos 70, um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações. Há uma expansão do campo da História através da busca de novos temas e novos documentos. A História Social passa a ser redimensionada e os estudos sobre as classes trabalhadoras são ampliados e enriquecidos. Esta nova produção traz à tona estudos de temas como a família, o lazer, a sexualidade, mulheres, feitiçaria, loucura e muitos outros. Assim, a bibliografia especializada passa a revelar uma ampliação do universo dos objetos e dos documentos, uma diversidade de interpretações que nos possibilita apreender múltiplas leituras do social.⁷¹

Isso se refletiu, ao longo das décadas subseqüentes, na produção da historiografia didática de História, que passou a ser alvo de debates e reflexões sobre seu conteúdo, significado e abordagem historiográfica, como já observamos no debate acima sobre a historiografia do ensino de História, através das obras de Circe Bittencourt ou Kazumi Munakata.

Mas foi principalmente a partir da década de 1990 que as mudanças nas propostas dos livros didáticos convencionais se aprofundaram e passaram a adotar uma postura mista entre a tendência estruturalista e a História Nova. Embora mantenham a organização e apresentações

⁷⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003, p.41.

⁷¹ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, São Paulo: Papirus, 3ª ed, 1995. p. 85.

já consagradas, introduzem novas abordagens e novos tipos de documentos como instrumentos metodológicos, como a implementação de charges e da música popular brasileira na complementação de suas análises históricas. Segundo os novos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, os estudos infundidos de marxismo, passaram a incluir a preocupação com o simbólico, com os aspectos culturais e artísticos.

É importante deixar claro que, embora muitas vezes se observe a introdução de novos elementos ou documentos nesses manuais, isso não significa necessariamente uma efetiva renovação da abordagem historiográfica ou da proposta metodológica, pois incluir a letra de uma canção sem explorá-la como instrumento de análise, acionando-a apenas como ilustração, não significa renovação. Faz-se necessária uma observação atenta para não sobrevir um engodo.

De qualquer forma, está presente em vários manuais a proposta de se fazer história tendo como referência metodológica, a História Nova em oposição à história tradicional; assim se passou a considerar que toda a atividade humana é passível de historicidade. Ou seja, “tudo tem uma história [...] daí a expressão ‘história total’”.⁷² Essa definição, na verdade, não tem o mesmo sentido da história global de síntese marxista. Não significa que tudo de fato é história, mas que tudo, potencialmente, pode ser eleito e se tornar um fato passível de análise histórica. Daí a valorização de diversos aspectos, manifestações ou atividades humanas nesse tipo de estudo.

A busca de renovação metodológica e historiográfica, se encontram também nos livros chamados de História Integrada ou Global, que seguem mais ou menos o mesmo padrão convencional e objetivam abordar a história de todo o mundo ocidental: Brasil, Europa e América num só volume, estabelecendo relações entre as regiões e períodos históricos,

⁷² BURKE, Peter. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992, p. 11.

identificando-se ainda mais com a proposta de história total, pretendendo uma síntese sobre os aspectos político, social, cultural e religioso.

A História Total ou *Global*, pode ser encarada sob a perspectiva de renovação, na medida em que objetivam transmitir uma visão não fragmentada do conhecimento histórico, promovendo reflexões sobre as relações entre espaços locais, regionais, nacionais e mundiais, além de confirmarem a tendência na utilização de novos documentos históricos e tentativas de novas abordagens. Porém, esse tipo de manual continua sendo veiculado e preso a propostas curriculares. Como já foi comentado na *Introdução* deste trabalho, os livros didáticos convencionais muitas vezes se tornaram indicadores dos conteúdos dos guias curriculares.

Outra tendência que se confirma na década de 1990 é o livro temático. É um tipo de narrativa que luta contra a história factual e política, e tem uma abordagem predominantemente de influência da História Nova. Não se estrutura em periodizações rígidas e externas. Não analisa um período ou uma civilização como um todo, ou pelo menos não analisa todos os aspectos de uma sociedade; não objetiva uma história total, no sentido marxista. Estabelece temas ou eixos temáticos tratados em diversos momentos da história da humanidade. Os temas são variados: cultura, religião, arte, entre outros.

Na verdade, a organização desse tipo de manual rompe com a estrutura tradicional e muitas vezes com a seqüência de conteúdos consolidada pela repetição nas publicações convencionais. Um exemplo desta literatura didática é a coleção de Andréa Montellato e outros⁷³, que apresenta quatro eixos temáticos: *Tempos e Cultura*; *Diversidade Cultural e Conflitos*; *Terra e Propriedade* e o *Mundo dos cidadãos*.

Acompanha essa coleção o *Manual Pedagógico*, que contém a explicação e justificativa da metodologia e da escolha temática, indicando as diversas possibilidades de análise desse tipo de material didático. Essa coleção viabiliza um trabalho com a pluralidade

⁷³ CABRINI, Conceição, CATELLI, Roberto e MONTELLATO, Andréa. *História Temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

de interpretação e com o tempo histórico e não somente cronológico, na medida em que um determinado contexto é tratado a partir de conceitos universais, como o da escravidão, por exemplo.

Segundo Antônio Pedro, na *Apresentação* de sua coleção temática, esse tipo de história

[...] inverte a relação conteúdos factuais e conceitos. Nos livros didáticos, o tema central é o evento histórico. Os conceitos entram como recurso para explicá-lo e entendê-lo. Nesta coleção o tema central é o conceito. O foco da atenção não é, por exemplo, a Revolução Francesa, mas os conceitos de *poder* e de *revolução*, que permitem entender essa e outras revoluções.⁷⁴

Assim como o conceito de escravidão serve para compreender uma condição social em diversos momentos da história da humanidade, também não se abandonam os fatos históricos, nem a sua importância, mas a abordagem sobre eles é que se modifica.

Nesse sentido, os livros chamados “paradidáticos”, não são inovadores, pois normalmente se referem a fatos históricos e não a conceitos, como coloca Antônio Pedro. Segundo o *Dicionário Aurélio*, o termo paradidático “diz-se de livro, material escolar, etc., que, sem ser propriamente didático, é utilizado para este fim”. E o que significa não ser “propriamente didático”? Não seriam esses livros instrutivos nem eficientes para o ensino? Não seriam eles produzidos exatamente para os alunos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio? Claro que sim. Talvez o significado que se pretende dar seja o de livros de apoio, de aparato aos livros didáticos convencionais, livros que não são comumente utilizados em sala de aula. Na verdade essa explicação é muito limitada e não abrange outras características da historiografia.

⁷⁴ LIMA, Lisâneas de Souza; PEDRO, Antônio. *História por Eixos Temáticos*. Coleção História por eixos temáticos: Comunicação e Troca; Trabalho e Técnica; Memória e História; Poder; Arte, Religião e Pensamento; Guerra; Família e Sexualidade; Vida Cotidiana. São Paulo, FTD, 2002, p.5.

Alguns estudiosos consideram essa produção apenas uma estratégia mercadológica das editoras. Kazumi Munakata nos apresenta em sua tese um depoimento de Jaime Pinsky, diretor da Editora Contexto de São Paulo, que diz:

Do ponto de vista das editoras, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual. Então, não interessa se é Machado de Assis, se é dicionário, [...], o que interessa é o sistema de circulação. [...] o que define mesmo o produto é a capacidade de circulação desse produto. [...] Ora, há certos temas que o livro didático não dá conta, e você precisa, às vezes, verticalizar alguns temas.⁷⁵

Como se percebe, essa fala reflete o ponto de vista das editoras, porém, não é só na circulação que os paradidáticos se definem. No caso dos livros de História, até aqui editados, a maior parte deles pode se definir por outras importantes características, afinal, não se pode negar as mudanças que eles apresentam na historiografia escolar. Kazumi Munakata ainda aponta outras discussões e críticas sobre essa produção, e acaba definindo-a assim:

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta ao professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*.⁷⁶

Como se pode notar, esta literatura didática proporcionou algumas mudanças, ao romper com a seriação repetitiva dos acontecimentos e ao complementar, ou até mesmo aprofundar, temas da historiografia convencional.

Embora no início da década de 1980, sua produção fosse mais presa à periodização ou ao tipo de abordagem convencional, e ainda se apresentasse em parte, como um recorte do livro tradicional, depois da década de 1990, este se modificou; passou a apresentar novas abordagens a partir da valorização de depoimentos de época, de citação de documentos escritos e não escritos, apontando uma pluralidade de interpretação sobre um acontecimento histórico.

⁷⁵ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 102.

⁷⁶ Ibid., p. 103.

Assim como os livros temáticos e convencionais, essa tendência se posiciona contra a história factual e positivista. Normalmente aborda um episódio ou fato histórico considerado significativo na nossa história ocidental, como por exemplo, a Revolução Francesa. No decorrer da década de 1990, esses livros vêm cumprindo uma função ou metodologia diferenciada tanto dos temáticos, quanto dos convencionais.

Ao contrário do livro convencional, que se propõe à função de um manual sintético de informações básicas para que o aluno possa cumprir as etapas obrigatórias do sistema escolar, o manual paradidático parece objetivar uma abordagem diferenciada de assuntos tradicionais. Não deixa de ter, como os manuais convencionais, um papel pragmático de iniciação numa disciplina científica ou acadêmica, mas, por outro lado, não objetiva a história global no que se refere à história total apresentada nos livros convencionais.

A metodologia dos manuais paradidáticos se aproxima da historiografia vinculada à chamada História Nova, pois muitas vezes oferece uma análise a partir de novas abordagens e novos tipos de documentos. Examina, além dos aspectos econômicos, políticos e sociais, os aspectos culturais, valorizando o estudo do cotidiano, da cultura, da mentalidade de uma época, as classes subalternas, os subgrupos e as “individualidades” da classe trabalhadora. Assim, um livro paradidático não pretende a síntese, busca ser uma produção diferenciada das demais.

Um exemplo é o livro *Às armas cidadãos!*, que não pretende contar a história da França ou de toda a República francesa, mas apenas da Revolução iniciada em 1789 e finalizada com o Golpe de 18 Brumário de Bonaparte. Nele são utilizados documentos oficiais e não oficiais, tais como, literatura, jornais, cartografia, etc. Os autores nos revelam o seguinte: “No capítulo 1 [...] descrevemos a mentalidade, os interesses e a ação dos grupos sociais franceses que viveram nessa época. Foi essa a situação que originou a Revolução

Francesa.”⁷⁷ Esta parece ser uma proposta metodológica vinculada à Nova História, na qual se propõe uma abordagem diferenciada dos livros tradicionais de História. Muitos desses manuais têm espaço para desenvolver uma diversidade de análises sobre a história, o que já se torna mais limitado nos livros convencionais.

Outra coleção que segue este estilo de narrativa é a coleção *Para Conhecer Melhor*, da editora FTD, direcionada para o Ensino Fundamental. Entre seus vinte livros já editados, os temas são variados e sobre diversos períodos da história, da Antiguidade à atualidade. No livro sobre o “caudilhismo”⁷⁸ por exemplo, o autor também não se propõe estudar toda a história regional do Rio Grande do Sul, mas aprofunda-se numa característica importante desta sociedade. Além disto, utiliza-se de novos documentos e novas indagações sobre o fenômeno analisado, buscando constantemente o diálogo mais direto com o leitor.

Mais uma vez, dentro do universo bibliográfico que se estende, deve-se tomar cuidado para não se enganar sobre a nova abordagem propriamente dita. Inserir charge num livro não significa que a visão do autor seja realmente inovadora. Deve-se estar atento para compreender o que de fato é novo. A diversidade é empolgante, mas exige espírito crítico.

A produção didática intitulada de paradidática, promove muitas polêmicas. Como já foi observado, muitos a consideram apenas uma artimanha mercadológica para suprir alguns temas e formas de abordagem do material tradicional. Kazumi Munakata enfim sintetiza: “Em suma, o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser

⁷⁷ OSTERMANN, Nilse Wink; KUNZE Iole Carretta. *Às Armas Cidadãos! A França revolucionária (1789-1799)*. São Paulo: Atual, 1995 (col. História Geral em Documentos).

⁷⁸ FLORES, Elio Chaves. *O Caudilhismo*. Coleção Para Conhecer Melhor. São Paulo: FTD, 1997.

considerada como desejável, na medida em que os livros didáticos por si sejam insuficientes.”⁷⁹

Embora se tente averiguar as tendências historiográficas presentes na produção didática, não se pode pretender uma conclusão simples. As tendências historiográficas se misturam, sobretudo a partir da década de 1980, pois não existe o que se poderia denominar uma ruptura no processo de produção desses manuais, mas permanências e transformações graduais. Além disso, quando se fala, por exemplo, em tendência marxista, deve-se demonstrar a consciência da existência de diversos marxismos. Como nos coloca Guy Bois, “esta etiqueta encobre práticas históricas bastante diferentes umas das outras, e, por vezes, até estranhas umas às outras.”⁸⁰

Muitas vezes um autor que se pretenda marxista, incorre em equívocos como a manipulação artificial dos conceitos, como o de modo de produção. Ou ainda, ao realizar uma história determinista, na qual o modo de produção é utilizado como ponto de partida de uma pesquisa, e o aspecto econômico determina de forma direta as demais relações político-sociais.

Quanto à História Nova, o problema se recoloca de uma forma diferenciada. Uma dessas formas é quando, como foi observado acima, a utilização de novas fontes historiográficas pode não significar uma renovação. Como mais uma vez nos coloca Guy Bois, a tendência historiográfica pode ser utilizada de forma artificial equivocando-se numa prática sob o risco do modismo:

Quem permanece apegado a uma história historicista, unilinear e estreitamente fatual, irá proclamar-se da ‘nova escola’ a fim de tornar seu produto mais vendável. Melhor, logo veremos historiadores dos mais empiristas se tornarem promotores entusiastas do refinamento estatístico: a elaboração das ferramentas conceituais é substituída pela aplicação de

⁷⁹ MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997, p. 104

⁸⁰ BOIS, Guy. Marxismo e História Nova In: GOFF, Le (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

simples técnicas. O positivismo encontra aí uma oportunidade de sobreviver envergando um novo traje.⁸¹

Assim, se a tendência no momento for a corrente teórica da História Nova, um historiador, que tradicionalmente é adepto do positivismo, pode utilizar-se de algumas ferramentas estratégicas, não como instrumento de análise ou construção de um novo conceito historiográfico, mas como utensílio que possibilite uma aparente renovação metodológica.

Embora essa classificação dos manuais didáticos apresente limites e riscos, pois não é possível detectar características definidas e exclusivas de cada tipo de produção, pode-se constatar porém, dois elementos importantes. O primeiro, é que os manuais didáticos se modificaram, quanto à sua diversidade e suas propostas metodológicas. Mesmo que de forma diluída, e às vezes confusa, a produção de livros didáticos vem traçando novos perfis e o que impulsiona esse fato pode ser um conjunto de variáveis, desde a influência dos parâmetros curriculares até as transformações do contexto político-social.

O segundo elemento é que, como veremos a seguir, no que se refere aos didáticos convencionais, as modificações se processaram de formas diferenciadas nas décadas de 1980 e 1990, e principalmente nesta última, é possível detectar novos instrumentos metodológicos utilizados, ou como simples utensílios para o seguimento de um modismo, ou como um esforço de renovação. Os novos instrumentos didáticos ou novos tipos de documentos históricos é o que se costuma denominar “novas linguagens”, que compreende um dos tópicos do próximo capítulo.

⁸¹ BOIS, Guy. Marxismo e História Nova In: GOFF, Le (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 244.

CAPÍTULO 2 - A MÚSICA COMO NOVA LINGUAGEM

O regime militar, que se estabeleceu no Brasil por vinte anos, foi responsável por retrocessos políticos e sociais. Caracterizou-se, como outros governos autoritários pelos quais o Brasil e outros países já passaram, pelo controle de setores culturais e educacionais por parte do Estado. O governo estabelecido entre 1964 e 1985, firmou-se pela supressão de qualquer tipo de pluralidade político-social e utilizou, para isso, diversos mecanismos para garantir seu controle sobre a sociedade através do processo de centralização política e da intervenção em estados e em instituições.

A concepção de nação era pensada sob uma perspectiva conservadora e não deveria haver conflitos sociais, pois estes significavam a desordem e a necessidade de intervenção. Para que esse projeto político vingasse, o regime militar necessitava buscar algum tipo de legitimidade para garantir a “aceitação” de seu governo por grande parte da população. As vias para a legitimidade estiveram, entre diversos setores, na propaganda nacionalista, nas propostas de reformas econômicas e as do setor educacional. Nesse contexto e sob essa perspectiva autoritária é que foram realizadas as reformas na área da educação.

Ao se falar em reformas educacionais, fazem-se necessários alguns esclarecimentos a esse respeito. Neste trabalho, o termo reforma educacional designa a proposta de programas de governo que têm como objetivo realizar um conjunto de mudanças que, através de ações, ocorrem no espaço da escola ou no sistema de ensino, envolvendo o espaço público e uma política social. Ela pressupõe mudanças para a melhoria de um sistema (que por princípio não está satisfatório ou eficiente num determinado contexto) por meio de medidas estabelecidas pelo Estado.

No caso do Regime Militar brasileiro, as reformas por ele instituídas significaram uma postura de controle sobre os métodos, as práticas e os ideais educacionais nas escolas oficiais

brasileiras⁸². Em 1971 foi decretada a lei 5.692/71 para a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, portanto, criada no auge da repressão política brasileira, representava as propostas educacionais do Regime Militar. Essa proposta revelava, entre muitas coisas, a prioridade do ensino profissionalizante em detrimento de uma educação formadora do ponto de vista filosófico e da profundidade de conhecimentos; as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Política e Social do Brasil (OSPB) e o ensino religioso, medidas de caráter conservador.

É possível observar que as reformas representam uma forma de fazer política e, como nem toda ação política é conservadora, também nem toda reforma demarca interesses autoritários ou conservadores. Ao final do regime militar, por exemplo, iniciaram-se já discussões para novas propostas educacionais no Brasil. Estas, por princípio, eram consideradas mais democráticas. O fim da ditadura trouxe a oportunidade de luta e de sonho por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa. Como base intrínseca desse processo, a educação tornou-se alvo de diversas discussões. Os ideais de uma nova educação no Brasil tomaram mais fôlego, novas propostas para um novo ensino e uma nova escola tornaram-se mais visíveis e mais amplas.

No período de transição ocorreram no setor educacional diversas manifestações contra o projeto educacional do governo militar. A Associação Nacional de História (ANPUH) por exemplo, rejeitou a proposta da manutenção da disciplina Estudos Sociais e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) em 1982. Um conjunto de documentos de diversas organizações e entidades educacionais foi enviado aos órgãos competentes e publicado por essas instituições como forma de protesto contra o sistema de ensino vigente. A Associação Nacional da Educação (ANDE) por exemplo, desde 1979, através de revistas e conferências,

⁸² Sobre o papel do Estado Militar na educação no Brasil, obras importantes foram produzidas, como: FONSECA, Selva Guimarães, *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995; ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987; GERMANO, W. José. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Unicamp, 1986.

atuou na busca de uma educação mais democrática e justa. A partir daí outros movimentos pró-reformas educacionais se estabeleceram no país.

As resistências e as lutas dos trabalhadores/professores ganham uma dimensão classista: surgem novos sindicatos, as greves e reivindicações salariais passam a fazer parte do calendário escolar e a escola passa a ser encarada como um espaço de luta de classes. Entretanto a organização e a mobilização dão-se não apenas em função da revalorização profissional, mas questionam a fundo a política educacional, a função social da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo.⁸³

Porém, a abertura política não resultou de imediato numa reestruturação profunda da educação e de sua legislação: “Ao contrário, a legislação permaneceu a mesma, fazendo parte dos escombros que compuseram o chamado ‘entulho autoritário’ que resultou do desmoronamento da ditadura.”⁸⁴ Porém, mesmo assim, as preocupações e lutas prosseguiram. Principalmente na segunda metade da década de 1980 se reforçavam as discussões sobre o processo educacional juntamente com a implantação da Assembléia Constituinte em fevereiro de 1987.

A nova Constituição promulgada vinte meses depois, que determinava dispositivos para as futuras mudanças no ensino, contribuiu para discussões mais profundas e para novas propostas. A Carta Constitucional estabeleceu parâmetros gerais para a elaboração de uma nova LDB que a partir de então motivou a luta de diversos setores sociais para que novas leis, com intuito democrático e modernizador, fossem discutidas e aprovadas. Estes parâmetros constitucionais apontavam para uma educação mais democrática e plural: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”⁸⁵

⁸³ FONSECA, Selva Guimarães, *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995, p.33.

⁸⁴ NEVES Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias.(org.). *Contra o Consenso*; LDB, DCNs, PCNs e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH-PB, 2000, p. 33.

⁸⁵ *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Capítulo III: da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I, art. 206, incisos II e III. São Paulo: Saraiva, 1992.

No período de oito anos, que separaram a promulgação da Constituição de 1988 até a publicação da nova LDB em 1996, instalou-se um processo de discussão das Leis de Diretrizes e Bases para a educação nacional, gerando diversas propostas por parte daquelas instituições já conhecidas nesta luta, como ANDE, ANPUH, entre outras. Além disto, instalou-se também o Grupo de Trabalho da LDB que teve como presidente o deputado Florestan Fernandes e como relator o deputado Jorge Hage, que organizou sessões abertas com a comunidade, principalmente com grupos ou entidades diretamente vinculados com a educação. Além disto, outros movimentos fizeram parte do cenário de debates deste período, como por exemplo, o Fórum Nacional da Defesa da Escola Pública, entre outros. Estes movimentos realizaram diversas conquistas, quando por exemplo, em 1994, foram revogados os decretos que impunham a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, OSPB para primeiro e segundo graus, e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) nas universidades.

A partir de 1996 foram aprovadas novas leis e diretrizes educacionais (LDB), e os parâmetros curriculares para o ensino nacional (PCNs). No que se refere ao ensino de História, pelo que indicam diversas críticas a essas leis, apesar da intensa participação de diversos setores da educação, os verdadeiros interessados pela reformulação deste ensino não foram ouvidos. Segundo Joana Neves, a própria elaboração das leis e diretrizes acima citadas não representa o resultado de uma discussão mais ampla dos governos com a classe do professorado nacional. De acordo com ela, os diversos debates e lutas dos setores sociais interessados na educação não estão de fato contemplados nas leis aprovadas na década de 90. Segundo a autora,

Não se trata de uma política formulada por educadores e/ou setores de movimentos educacionais brasileiros, para atender as reais necessidades educacionais da população, mas de uma política que, obedecendo aos imperativos da chamada ‘globalização’, pretende emparelhar o Brasil, no campo educacional, aos parâmetros internacionais [...].⁸⁶

⁸⁶ NEVES Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias.(org.).*Contra o Consenso*; LDB, DCNs, PCNs e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH-PB, 2000, p. 41.

As críticas consideram que, no processo de elaboração dessas leis, foram ouvidos mais técnicos e intelectuais universitários do que os próprios professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com esses depoimentos, o maior interesse era adequar o ensino aos parâmetros internacionais e não às necessidades nacionais. Porém, o que nos interessa aqui, não é discutir essencialmente a relação de poder acadêmico com o ensino básico, mas perceber as diversas instâncias que englobam as propostas de reformas educacionais, inclusive o contexto em que foram produzidas, e compreender como essas propostas foram assimiladas na elaboração dos manuais didáticos que acompanharam e incorporaram, de forma gradual e parcial, os parâmetros nacionais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB nº9394/96), compreende uma lei geral que estabelece “competências e diretrizes para a educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”, norteados os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais: PCNs e DCNs⁸⁷. Embora ela não represente necessariamente uma ruptura e exiba características que denotam permanências em relação à década de 1970, revela, pelo menos em intenção, muitos aspectos diferenciados, como por exemplo, o princípio do pluralismo de pensamento e a diversidade social.

Este pluralismo fica mais esclarecido nos PCNs do Ensino de História, quando explicitam a necessidade do “estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos e seus confrontos, alterando noções calcadas apenas nos ‘grandes eventos’ ou nas formas

⁸⁷ Através do Parecer CEB nº 15/98, foi aprovado em 01/06/98 o documento que apresenta as diretrizes curriculares nacionais, que vieram confirmar e sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na LDB e nos PCNs de 1996. Os DCNs têm por princípio, assegurar a formação básica comum nacional, dispondo sobre a organização curricular sob algumas diretrizes básicas, como a identidade, a diversidade, o desenvolvimento de competências e habilidades. Entre elas, o uso das linguagens, não apenas da forma tradicional ou convencional (Comunicação e Expressão), mas também como estabelecedoras de significados, conhecimentos e valores. Além destas, a interdisciplinaridade e a contextualização também compõem estas diretrizes.

estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de ‘carne e osso’”⁸⁸.

Pode-se também verificar nas novas propostas curriculares e educacionais como um todo, que as novas leis, diretrizes e parâmetros para o ensino de História, realizam uma crítica à estrutura legal e educacional do período militar e buscam, em certa medida, modificações essenciais tais como, a organização de um currículo interdisciplinar, o desenvolvimento de habilidades e competências objetivando promover capacidade de abstração, criação e crítica nos alunos da atualidade. Além disso, segundo o que consta nos escritos dos textos das diretrizes e metas do ensino, as novas propostas curriculares pretendem valorizar tecnologias, novas abordagens e novas metodologias para a modernização e atualização do ensino nas escolas.

De acordo com a LDB atual, o Ensino Médio, por exemplo, colocado como etapa final da educação básica, tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”⁸⁹.

Esta finalidade é de extrema importância pois estabelece a necessidade de desenvolvimento de diversas habilidades antes não consideradas por outros elaboradores da LDB de 1971. Além disso, menciona a compreensão do processo histórico como um processo de transformação da sociedade e da cultura, diferente do grande estudo da História do Brasil desenvolvido na década de 70. É claro que esse tipo de proposta é quase uma exigência do Brasil atual no contexto da chamada Globalização, no qual o ufanismo seria inconcebível.

⁸⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*, Brasília, 1999 p. 300.

⁸⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, dez de 1996, Seção IV. Do Ensino Médio. Art. 35 inciso III.

2.1 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996

Assim como na Lei 5.962 de 1971, na nova LDB “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”⁹⁰ Também as áreas de conhecimentos que compõem a base comum são as mesmas de 1971, com nomes diferenciados. A Comunicação e Expressão é a Língua Portuguesa; Estudos Sociais é a realidade social e política e Ciências compreende a matemática, conhecimento do mundo físico e natural. É interessante observar que os livros didáticos mantêm a divisão tradicional: livros de Química, Matemática, Biologia etc. Apesar dessas semelhanças, os objetivos e métodos, principalmente na área de História, são diferenciados.

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. [...] Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidade até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos...⁹¹

Pode-se verificar no texto acima uma crítica à estrutura legal e educacional do período militar. O novo conjunto de leis, diretrizes e parâmetros curriculares se propõe a formar o aluno de maneira “equilibrada” valorizando igualmente a formação geral, humanista e crítica, e a educação ou qualificação para o trabalho. “O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.”⁹² O que se pretende mostrar

⁹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, dez de 1996, Cap II. Seção I. Das Disposições gerais. Art. 26.

⁹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 1999, p. 22.

⁹² *Ibid.*, p.23.

é a valorização das ciências humanas e da educação como balizadores do desenvolvimento social.

A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o trabalho. [...] Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação para o trabalho.⁹³

Ou seja, o desenvolvimento das competências e habilidades é necessário tanto para o crescimento do aluno como cidadão crítico, culto e sensível, quanto para o desenvolvimento de habilidades básicas, técnicas ou de gestão.

A base nacional comum, tem a função de abalizar a elaboração dos livros didáticos em nível nacional, confirmando-se uma das funções dos manuais didáticos, a de seguir os currículos escolares. A maioria dos manuais escolares convencionais continua apresentando conteúdos e estruturas parecidas, como foi demonstrado no capítulo anterior.

Um aspecto que muito nos interessa considerar, principalmente em relação ao estudo de História, é a pretensão de mudanças no tratamento de conteúdos com a incorporação de instrumentos modernos que significam a utilização de novas linguagens para o ensino. A chamada nova linguagem também está sendo, de forma indireta, requisitada quando se propõe, nesse texto legislativo, a interdisciplinaridade, ou seja, a comunicação entre os conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam evitando a fragmentação ou compartimentalização do conhecimento.

A comunicação entre as diferentes disciplinas pode exigir capacidade diferenciada de relacionar linguagens diversas. Além disto, “estes parâmetros cumprem o duplo papel de difundir princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.”⁹⁴

⁹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 1999, p. 30.

⁹⁴ *Ibid.*, p.13.

As Ciências Humanas encerram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia e estas devem dialogar com outros campos do conhecimento (e não disciplinas formais) como Antropologia, Política, Direito, Psicologia e Filosofia.

O que se pretende é a formação do aluno como cidadão conhecedor de seus direitos, crítico em relação às práticas políticas, contribuindo com as situações concretas do cotidiano. As Ciências Humanas e suas Tecnologias devem propiciar a cidadania “que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular”.⁹⁵ Para que estes objetivos sejam alcançados, alguns projetos vêm se desenvolvendo em escolas públicas. A secretaria de Educação e Cultura da Paraíba por exemplo, em convênio de cooperação com outras entidades, iniciou um trabalho para capacitação de professores, visando discutir temas transversais propostos pelos PCNs. Especificamente, o tema desenvolvido a partir deste projeto é *Ética e Cidadania*.⁹⁶

Além disto, os PCNs também apresentam outros mecanismos para o desenvolvimento de suas propostas. Propõe o desenvolvimento de competências: como aprender a conhecer (autonomia no processo de aquisição de conhecimento), aprender a fazer (da teoria à prática), aprender a viver (vivência comunitária com projetos comuns e com preocupações sociais) e aprender a ser (desenvolvimento holístico; pensamentos autônomos e críticos); e habilidades tais como abstração, criação, comparação, curiosidade, desenvolvimento crítico, saber comunicar-se, entre outros.

⁹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 1999, p.34.

⁹⁶ ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org). *Ética e Cidadania nas Escolas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003. Esta obra representa um dos resultados do projeto desenvolvido a partir de um convênio de cooperação técnica entre Ministério da Justiça/ Secretaria do Estado dos Direitos Humanos, na implantação do Programa Paz nas Escolas, com a UFPB e a FUNAPE, uma parceria da Secretaria da Educação e Cultura e da Polícia Militar do Estado da Paraíba.

O desenvolvimento dessas habilidades, como por exemplo a abstração e a criação, está também relacionado à prática ou compreensão de linguagens alternativas ao texto escrito tradicional dissertativo. A partir desses princípios e objetivos é que se deve estabelecer o estudo de História.

2.2 Quanto aos Conhecimentos de História

A justificativa para o ensino de História se baseia na necessidade de desenvolver no educando uma sensibilidade social, a tolerância das diferenças sociais, culturais e religiosas, uma visão humanitária do mundo. Fazer com que o estudante compreenda a necessidade do estudo dessa disciplina como forma de desenvolvimento do espírito crítico necessário ao mundo atual. Tudo isso em detrimento de uma visão unicamente utilitária, profissionalizante e técnica do conhecimento.

O esclarecimento para essa preocupação está na constatação de que o desenvolvimento tecnológico não resolveu até hoje problemas cruciais da sociedade, como a desigualdade, preconceitos, intolerância entre outros antigos problemas das relações humanas, especialmente no Brasil. As justificativas e explicações sobre a necessidade do desenvolvimento de habilidades específicas como a sensibilidade social, designam discussões sobre o conteúdo curricular e a metodologia para o estudo de História, saber como e o que ensinar em História.

A metodologia considera novas abordagens sobre a sociedade e suas fontes históricas. Assim, não só o texto escrito deve ser considerado um documento ou fonte, mas também outros tipos de registros humanos. Segundo os PCNs, mesmo

[...] os estudos de inspiração marxista, que privilegiavam inicialmente as análises das infra-estruturas econômicas e das lutas de classes, passaram a incluir pesquisas referentes à cultura, às idéias e aos valores cotidianos,

ao simbólico, presentes nas experiências das classes sociais e nas formas de mediação entre elas.⁹⁷

Os documentos passaram a ser encarados não como algo distante ou à parte da realidade ou do cotidiano do estudante, não como algo “intocável”, mas sim como um elemento que compõe a história, que é construído pelo Homem, exigindo de quem o analisa espírito crítico na busca da origem dos documentos, seus produtores e locutores, na intenção de perceber as diversas interpretações possíveis sobre uma fonte histórica. Nesse sentido, não só se tornaram importantes os diversos tipos de documentos ou fontes históricas agora consideradas, como também a forma de analisá-las encarando-as como representações do mundo social sob a vertente da História Cultural. Os diversos tipos de linguagem se interagem e compõem tais representações. Sob essa perspectiva da história cultural se propõe um modo como estudar História.

Essa forma de fazer História é muito mais complexa do que a tradicional e exige, tanto do professor quanto dos alunos, novos domínios e habilidades, além de requisitar novas abordagens ou recortes sobre seu conteúdo tradicional. Os PCNs sugerem o que estudar em História. Seguindo os objetivos e justificativas para o estudo desta disciplina, é a partir dos conteúdos tradicionais que o MEC propõe o ensino/aprendizagem sob a perspectiva da cidadania, entendendo-se esta como uma construção histórica, ou seja, advinda das práticas sociais humanas, “como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direito”⁹⁸. Este parece ser o recorte primordial na montagem de um currículo de História, a reflexão sobre o papel de cada indivíduo na sociedade. Essa consciência se constitui na capacidade de trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens.

⁹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 1999, p.300.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 305.

Porém, embora este estudo não compreenda a análise dos parâmetros curriculares propriamente dito, é necessário destacar que estes indicam diversos problemas, principalmente quanto à sua possibilidade de implantação nas escolas brasileiras. Todas essas propostas vislumbram uma condição de trabalho diferente da existente no Brasil em geral, escolas equipadas com diferentes instrumentos pedagógicos e didáticos. Além das condições materiais, existe a carência de material humano para desempenhar e coordenar a implantação de um projeto pedagógico desse porte. Neste sentido, estes parâmetros são passíveis de muitas críticas e cuidados em relação principalmente à sua viabilização e às reais condições do professorado e da clientela a que eles se referem.

Apesar das críticas e dos problemas existentes, ficam claros alguns pontos positivos, ou que podem gerar boas discussões sobre o ensino de História, afinal, essas propostas buscam, em certa medida, modificações essenciais tais como a organização de um currículo interdisciplinar, o desenvolvimento de habilidades e competências, objetivando promover capacidade de abstração, criação e crítica nos alunos de hoje.

Propõem o desenvolvimento de competências e habilidades que tragam a autonomia do estudante, a sua capacidade de compreensão dos processos históricos em diferentes tempos históricos posicionando-se diante do presente a partir de suas relações com o passado. Ou seja, possibilitam uma aproximação cada vez maior entre o acadêmico e o ensino ensinado nas escolas. Além disso, segundo o que consta nos escritos dos textos das diretrizes e metas do ensino, as novas propostas curriculares pretendem valorizar tecnologias, novas abordagens e novas metodologias para a modernização e atualização do ensino nas escolas. De acordo com os PCNs,

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas formas de identidade individual e coletiva. Diante deste mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios

para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social.⁹⁹

A partir de todas essas considerações, pode-se compreender que uma das bases para facilitar ou possibilitar o alcance dos objetivos propostos pelas reformas, é a compreensão da importância da linguagem ou as das “novas” e diversas formas de linguagens no processo da pesquisa e do conhecimento. Por isso, como parâmetro para análise dos livros didáticos, um aspecto considerado inovador pelos PCNs, as chamadas “novas linguagens”, por representarem novos objetos e novas abordagens no ensino de História, serão consideradas neste estudo. É necessário lembrar que, no caso do Brasil, as mudanças metodológicas acima propostas se refletem na produção e na edição do livro didático, na medida em que o livro representa o currículo escolar corrente nas escolas.

Como foi observado no capítulo anterior, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que faz parte da nova política educacional brasileira, representa, entre outras coisas, a busca da garantia da efetivação das reformas planejadas. Segundo o próprio Ministério da Educação (MEC), ele “tem a função de adquirir obras didáticas de qualidade e distribuí-las a todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil”¹⁰⁰. Para tanto, criou o já discutido *Guia do livro didático*, cujas prerrogativas estão comprometidas, no que se refere à disciplina História, com as novas linguagens e novas abordagens historiográficas.

2.3 Novas Linguagens

O livro didático já sofreu aqui diversas observações, mas cabe retomá-lo como uma representação social, como um conjunto de símbolos chamado linguagem. Esta, nova ou não, representa uma visão de mundo, uma forma de expressar a análise histórica de um grupo de

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O papel da educação na sociedade tecnológica. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, 1999, p.25.

¹⁰⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > acesso em: 15 mar. 2003.

intelectuais, de escritores que representam diversos grupos sociais, ou do próprio Estado. Sendo a linguagem elemento intrínseco ao livro, através dele pode-se verificar sua renovação ou inovação, se esta se altera através do tempo e a partir de novas conjunturas. É viável detectar modificações na representação do saber histórico e, conseqüentemente, da concepção sociopolítica que o livro pretende transmitir.

Linguagem, palavra que compreende uma ampla possibilidade de análise, envolvendo diversos campos do conhecimento, como a lingüística, a filosofia, a antropologia e a psicologia. A amplitude desse conceito fica clara quando nos deparamos com a história da filosofia da linguagem. Segundo José Ferrater Mora, a pergunta sobre o que é linguagem e qual o seu significado é muito antiga. Muitos pensadores gregos equipararam a linguagem e a razão. O Homem, um animal racional, é capaz de falar e, ao falar, refletir: “a linguagem é um momento do logos ou é o logos mesmo. O logos-linguagem era assim equivalente à estrutura inteligível da realidade”¹⁰¹. Desde a origem desse questionamento, a linguagem e a realidade estão ligadas. Disso não se deve deduzir que todos os filósofos consideravam a linguagem um aspecto da realidade, nem a representação desta.

Para os sofistas, um grande desafio era definir se os nomes dados às coisas são ou não convenções. Embora essa linha filosófica não represente uma única forma de análise sobre linguagem, uma delas se destacou, aquela que considera que “os nomes são, segundo eles, convenções estabelecidas pelos homens com a finalidade de ‘entender-se’”¹⁰². Logo, a linguagem aí, não é representante direta da realidade, é entendida como um instrumento criado para a comunicação, em que as convenções podem representar normas criadas pelo Homem em sociedade.

Platão recorreu a essa questão através da discussão sobre duas premissas diferentes. Uma defende que os nomes surgiram naturalmente e estão relacionados com as coisas; a outra

¹⁰¹ MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tomo III. Barcelona: Ed. Ariel, 1994, p.2100

¹⁰² *ibid.*, p. 2101.

defende que os nomes são convenções. Dessas premissas desenvolveu-se uma longa discussão sobre os significados e representações da linguagem, discussão esta que, segundo Mora, encontra-se em seu texto, *Cratilo*.

Com a introdução do elemento ou conceito da lógica, os problemas da linguagem deixaram de ser estritamente gramaticais e se tornaram também problemas lógicos. Esse ponto de vista sobre a linguagem como elemento lógico prevaleceu na Idade Média sobre as questões da natureza e das formas de linguagem. Na verdade, na Idade Média houve muitos estudos a esse respeito, mas foi na Idade Moderna que se consolidou a filosofia da linguagem propriamente dita, com os racionalistas e os empiristas como importantes linhas ou tendência desse período. Pensadores como Hobbes, Locke e Hume consideraram a linguagem como elemento essencial para o pensamento.

Segundo Renato Janine Ribeiro, “data do século XVIII uma consciência mais aguda do papel político da língua, que Herder coloca a nu em seu ensaio sobre a origem das línguas. O primeiro ponto importante é negar-lhe uma origem divina”¹⁰³. A língua tornou-se, então, um elemento importante para a explicação de diversos aspectos sociais, entre eles, a discussão sobre a identidade. A partir daí duas principais tendências buscavam entender o papel político e social da língua e, conseqüentemente, da linguagem.

Uma delas era a que relacionava a língua com o nacionalismo, com a formação da identidade nacional representada, segundo o autor, por Harder. “Este dará ênfase ao caráter evolutivo da língua e o associará ao povo ou à nação”¹⁰⁴. Peter Burke nos revela que, no início do século XX os historiadores de línguas européias “tenderam a constatar que a língua é a expressão dos valores ou do espírito de um povo. Em conseqüência demonstraram pouco

¹⁰³ RIBEIRO, Renato Janine. *Apresentação* In: BURKE, Peter. *História Social da Linguagem*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p.8.

¹⁰⁴ Ibid., p.9.

interesse no estudo das variedades da língua falada por diferentes grupos sociais dentro da mesma nação”¹⁰⁵.

Outra vertente é a representada por Rousseau, que ligava a língua ao social, em última instância como uma produção cultural, revelando a pluralidade dos signos e de seus significados. Em uma das passagens citadas por Renato Janine Ribeiro, Rousseau chegou a distinguir as línguas através do clima. Nos lugares quentes “o que aproxima os homens é o amor” e nos lugares frios, “a necessidade.”¹⁰⁶

Outra linha de investigação se interessava em estudar como a língua ou as linguagens surgem na sociedade e ao longo da história da humanidade. “Neste caso, a linguagem aparece como um dos elementos constitutivos da realidade social e histórica humana e não, ou não somente, como um tema de investigação gramatical, semiótica ou lógica.”¹⁰⁷ Esse estudo tomou uma maior amplitude e, no século XX, surgiram diversas linhas ou tendências sobre a compreensão da linguagem, como as linhas estruturalistas ou analíticas, as doutrinas pragmáticas, a doutrina lógico-positivista, a Semiótica ou a doutrina que enfatiza a linguagem como expressão humana ou como forma de comunicação, entre outras. Esta última doutrina compreende uma análise interdisciplinar, pois envolve as áreas da psicologia, antropologia ou lingüística. É sobre a linguagem como comunicação e sua relação com a história, que trata esse estudo.

Na atualidade, a origem da linguagem tornou-se menos importante do que o estudo de sua estrutura, da sua relação com o pensamento e com a realidade. Muitas teorias hoje são veiculadas, e estas muitas vezes se inter-relacionam e se relacionam com outros ramos do conhecimento. Mas, de modo geral, a linguagem pode ser compreendida como uma prática comunicativa.

¹⁰⁵ BURKE, Peter. Prefácio à Edição Brasileira In: PORTER, Roy; BURKE, Peter (orgs). *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. São Paulo: UNESP, 1993, p. 10.

¹⁰⁶ RIBEIRO, Renato Janine. op. cit, p.8.

¹⁰⁷ MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tomo III. Barcelona: Ed. Ariel, 1994, p.2102.

Quanto à sua classificação, ela se apresenta em cinco divisões básicas: formal e não formal; científica e corrente; interior e exterior; real e ideal; e como instrumento de compreensão e instrumento de ação. A partir dessa classificação geral, pode-se considerar outras subdivisões: naturais (produzidas no curso da evolução e da história) e artificiais (construídas de acordo com certas regras); descritivas e expressivas, que expressam dor, beleza (emotivas). Existe ainda aquela, defendida por Saussure, que distingue linguagem, língua e palavra, em que a “linguagem propriamente dita é a expressão da estrutura comum ao idioma, a língua (ou idioma) é a linguagem como fenômeno de uma comunidade humana; a palavra é a linguagem como fenômeno individual.”¹⁰⁸. Ainda se pode citar a cognitiva, ligada à explicação científica, ao conhecimento formal; a emotiva ou linguagem poética; a prescritiva no sentido da cognitiva, entre outras. Estas linguagens se inter cruzam e podem combinar-se.

A partir dessas observações, vemos até que ponto a questão da linguagem e a da realidade estão estreitamente ligadas, e de que forma a linguagem pode ser considerada um elemento constitutivo da comunicação e da sociedade, elaborando-se diversas formas de compreensão do mundo. Interior ou emotiva, elemento individual ou coletivo, instrumento de compreensão ou de ação, em todos esses pressupostos, é um elemento social que se apresenta sob códigos, e esses códigos ou signos são passíveis de análise. Se considerarmos a linguagem como elemento de comunicação, como outros pensadores já o fizeram, também devemos perceber que os signos ou as formas criadas para a comunicação variam e se modificam através do tempo e do lugar.

Para além dessas discussões teóricas, estão os estudos sociológicos e historiográficos sobre a importância das linguagens como objetos de estudo e como instrumento de análise das sociedades e, “nos últimos anos, a Antropologia, a Sociologia e a História entraram em

¹⁰⁸ MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tomo III. Barcelona: Ed. Ariel, 1994, p. 2104.

convergência. [...] Especialistas das três disciplinas estudaram a língua como fenômeno social de interesse por si só e, também, como meio de entender as relações sociais.”¹⁰⁹

Uma importante preocupação é a que busca enxergar a construção da língua e da linguagem como algo plural e derivado de conflitos, pois esse tema ou objeto está ligado à questão do poder e da norma. As linguagens prevalecentes podem representar o resultado de um conflito ou jogo de interesses. Faz-se necessário não pensar a linguagem como algo dado ou natural. Como elemento de comunicação, constitui uma prática social e política, e deve ser questionada, sem juízo de valor, mas buscando compreendê-la na sua complexidade e pluralidade. “Pluralizar a rigor, [consiste] em constatar que a decisiva pluralidade está em tornar crítica a própria realidade.”¹¹⁰

Além da pluralidade, a diversidade de opções de análise sobre esse tipo de objeto é significativa. Vários estudos constatarem isso. Cada vez mais a palavra e outros signos tornam-se objeto de análise. As diversas formas de expressão humana compreendem uma diversidade de linguagens que podem ser tratadas como novos objetos ou novos documentos históricos. Nas últimas décadas, a historiografia tem sido enriquecida com a adoção de uma abundante diversidade de fontes históricas, o que permite a ampliação do campo de análise. Entre essas fontes, destaca-se a música, que pode ser considerada uma nova linguagem dentro do ensino e do livro didático de História.

No estudo da linguagem como um código de comunicação, observa-se que a língua constitui sistema de transmissão de mensagem verbal. Este pode apresentar variações, que pode ser acrescido de ritmos e musicalidade. Além da língua, outros signos representam diferentes significados através da imagem, da dança e assim por diante. Ou seja, todo o

¹⁰⁹ BURKE, Peter. Prefácio à Edição Brasileira In: PORTER, Roy; BURKE, Peter (orgs.). *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. São Paulo: UNESP, 1993, p. 10.

¹¹⁰ RIBEIRO, Renato Janine. *Apresentação* In: BURKE, Peter. *História Social da Linguagem*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 11.

sistema de sinais (signos) organizados pelo Homem, serve como meio de comunicação entre os indivíduos.

Logo, existem diversos tipos de linguagens como da escrita, dos gestos, da matemática, da música, do cinema. Todos compreendem uma determinada organização de signos que se relacionam entre si e formam significados. As preferências humanas pelos diferentes tipos de linguagem variam de pessoa para pessoa e de grupo para grupo, em função da influência exercida no psiquismo e na sociedade. A linguagem faz parte de nosso cotidiano e o seu tipo está relacionado com outros elementos da estética, de valores, de regras gramaticais, enfim da cultura, e como tal, sujeita a variações.

Se a linguagem é uma construção humana que objetiva a troca entre os homens, ela é um elemento de cultura, e pode-se dizer que existem dois importantes aspectos da linguagem que devem ser lembrados aqui. Ao mesmo tempo em que a linguagem humana é um elemento da cultura, é a condição fundamental para a existência desta. O segundo se refere às constantes mudanças que a linguagem humana sofre, sempre em transformação, pois as sociedades e as suas convenções e cultura se modificam a partir de conflitos. A linguagem não é uma coisa estática, é algo que se cria, que se contesta, que representa uma forma de ver o mundo, sendo passível de análise, de reflexão. Ela é cultura e realiza cultura. É o elemento fundamental das relações humanas e das relações sociais e políticas. Compreende um dos principais elementos para se adquirir conhecimento e, portanto, é também um elemento da educação.

Partindo do pressuposto de que a educação está estreitamente relacionada com as linguagens sociais postas em prática para entendermos e orientarmos a ação individual e coletiva, ou seja, como um recurso de comunicação, e que devemos considerá-las também um instrumento para o processo de aprendizagem, podemos perceber que as mesmas podem estimular ou não esse processo. Muitas vezes, a forma da linguagem determina o tipo de

aprendizagem. Como instrumento do ensino/aprendizagem, está relacionada com o contexto aonde se insere e se reproduz, pois é uma produção cultural e sofre modificações ou interferências ao longo do tempo, necessita ser sempre revista ou questionada, e eventualmente modificada, o que exige uma instrumentalização cada vez maior dos educadores.

Hugo Losivolo em seu texto “Linguagens sociais e currículo”¹¹¹, parte do pressuposto de que devemos encontrar novas linguagens para falar da educação e de currículos, pois estes compreendem a base orientadora do que se ensina e se aprende na escola. Conseqüentemente é também a base dos manuais didáticos que se perpetuam como instrumentos de trabalho na educação; logo, ambos fazem parte da estrutura de ensino em todo o país. De acordo com esse autor, outras linguagens ou lemas da educação, como o revolucionário de Paulo Freire, perderam força. “A posição do revolucionário não parece no momento contar com credibilidade, sem que isto signifique que esteja morta...”¹¹². O fim do ideal revolucionário aos moldes do pensamento Bolchevique, juntamente com a visível crise dos projetos coletivos principalmente a partir dos anos 80, e a complexidade social em função principalmente da chamada globalização, trouxe novas necessidades, passaram a exigir renovação ou atualização dos instrumentos pedagógicos, e novas formas de pensar o coletivo.

O autor entende como linguagem um instrumento para o processo de aprendizagem, e todo instrumento para ele nasce, cresce e morre e é substituído por outro de acordo com o processo histórico. “A linguagem da bruxaria, por exemplo, foi poderosa durante muito tempo em vários povos e mesmo no ocidente. Por razões que a história pode esclarecer, houve um

¹¹¹ LOVISOLO, Hugo. Linguagens sociais e currículo In: *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional educação de Jovens e Adultos/ Instituto brasileiro de Apoio Comunitário*. Brasília: MEC, 1997, p. 235.

¹¹² Ibid., p. 236.

momento em que entrou em declínio e foi substituída e dominada por outras linguagens.”¹¹³. A partir dessas observações, se questiona sobre quais as novas linguagens devem ser utilizadas nas escolas. Na sua análise, Losivolo considera três linguagens dominantes na nossa sociedade: a da *norma*, a da *utilidade* e a do *gosto*. Estes tipos não se excluem, mas devem ser complementares na elaboração no processo de aquisição de conhecimento.

A primeira se refere àquilo que nos faz ter respeito a muitas condutas e às normas pré-estabelecidas (que variam de acordo com o momento histórico), e estas regras são sociais, coletivas por excelência e, se transgredidas, pressupõe-se a punição. Considerando que com a utilização deste tipo de linguagem podemos construir normas, mudá-las ou meramente aceitá-las, a linguagem da norma na educação deve ser utilizada como um instrumento crítico de reflexão sobre as regras que regem as nossas vidas, afinal, se não existir a análise, instrui-se, mas não se educa.

No que se refere à linguagem da utilidade, uma conduta ou ação utiliza racionalmente meios materiais e conhecimentos para alcançar os objetivos da ação. Daí a pergunta constante em sala de aula: “para que serve isto?” “O ritual da pergunta expressa a força da linguagem da utilidade”.¹¹⁴ Logo, a linguagem da utilidade é outro importante instrumento para o estímulo à aprendizagem. Um bom currículo não pode escapar da preocupação central da utilidade do conhecimento. Temos que ampliar em nossos currículos a capacidade de usarmos criticamente a linguagem da utilidade.

O que nos interessa predominantemente aqui é a linguagem do gosto. “Enquanto as linguagens da norma e da utilidade parecem situar-nos num mundo público, a linguagem do gosto parece colocar-nos no mundo do privado, no mundo da individualização, da construção

¹¹³ LOVISOLO, Hugo. Linguagens sociais e currículo In: *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional educação de Jovens e Adultos/ Instituto brasileiro de Apoio Comunitário*. Brasília: MEC, 1997, p. 239.

¹¹⁴ Ibid., p.236.

do eu, da autoconstrução do si mesmo”¹¹⁵. A linguagem do gosto, ao contrário da norma e da utilidade, parece prometer a liberdade e a criatividade, pois é o fazer por gosto, pela vontade. Esse tipo de linguagem relaciona-se com o prazer, podendo ser um apoio para as outras linguagens. É muito importante observar que o gosto, a princípio individual, ao ser compartilhado passa a ser coletivo, construindo uma identidade pessoal e também as identidades coletivas, como no gosto pela música popular, pelo cinema, pelas artes etc.

Tomar como objeto de estudo elementos que fazem parte do imaginário lúdico coletivo pode significar uma atualização dos métodos de ensino/aprendizagem. Segundo ainda Losivolo, “... a importância da linguagem do gosto, produto de sua democratização na sociedade de massa, a situa como um eixo obrigatório do currículo de jovens e adultos.”¹¹⁶

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, que compartilha dessa opinião, a adesão à linguagem do gosto não significa ceder espaço para estudos supérfluos ou alienantes:

Voltar a atenção para isto, não significa aderir ao hedonismo alienante transmitido pela publicidade televisiva, por exemplo, mas sim levar em consideração uma parte importante daquilo que se passa num espaço coletivo como a escola ou a sala de aula. A literatura e o cinema têm prestado muita atenção à isto. [...] Focalizar este espaço significa estabelecer uma via de comunicação que pode romper algumas das divisões atualmente existentes.¹¹⁷

Este autor aponta a necessidade de se lidar com uma linguagem que não seja totalmente racional ou árida. No seu estudo, entre as várias lições por ele apontadas, ao realizar uma análise sobre as teorias do currículo hoje e suas contribuições para as transformações para os já existentes, está a reflexão sobre a importância dos aspectos não racionalistas (fantasia, desejo, imaginação, prazer) no processo de constituição de um currículo, base da forma de conhecimento nas escolas. Portanto, a linguagem compreende um

¹¹⁵ LOVISOLO, Hugo. Linguagens sociais e currículo In: *Trabalhos apresentados no Seminário Internacional educação de Jovens e Adultos/ Instituto brasileiro de Apoio Comunitário*. Brasília: MEC, 1997, p.241.

¹¹⁶ Ibid., p.242.

¹¹⁷ SILVA, Tomaz, T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas In *O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 75-93.

instrumento para a aprendizagem, e deve ser utilizada baseada em objetivos específicos, não existindo assim currículo nem linguagem que sejam desinteressados.

O envolvimento com a educação pressupõe compromissos perante a sociedade e faz parte destes a busca por melhores condições de ensino/aprendizagem. Nesse caso, é necessário pensar a generalização dos novos meios e técnicas de comunicação atual, que compreende diversos tipos e formas de linguagens que interagem entre si e que ultrapassam espaços predefinidos fazendo-se presentes em diferentes lugares como na escola. Isso nos impele a repensar a linguagem didática atual.

Segundo Peter Burke¹¹⁸, a abertura de novos campos e novas abordagens da História na atualidade se desenvolveu principalmente a partir de Jacques Le Goff, considerado um representante da terceira geração do movimento dos Annales. A chamada Nova História se iniciou a partir de uma coleção de ensaios deste historiador no final dos anos sessenta, na França.

Para Burke é muito difícil definir a Nova História, ela compreende na verdade, diversas frentes, socioeconômica, sociocultural, narrativa, e das Mentalidades. De qualquer forma, busca caracterizá-la destacando alguns pontos fundamentais de diferenciação entre a linha historiográfica dita Tradicional e o que ele denomina Nova História. São eles, o objeto, o tempo, o olhar, fontes ou documentos e o tipo de análise da história. Para nós, são as fontes ou documentos considerados novos, e as novas abordagens dessa linha historiográfica que nos chama a atenção.

Segundo Le Goff, a história, junto aos seus fenômenos objetivos, constitui-se na representação destes, e as representações podem ser também uma fonte de análise histórica: "Uma outra categoria de fontes privilegiada para a história das mentalidades é constituída pelos documentos literários e artísticos. História não de fenômenos 'objetivos', porém de

¹¹⁸ BURKE, P. (org.). *A Escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

representação desses fenômenos, a história das mentalidades alimenta-se naturalmente dos fenômenos do imaginário."¹¹⁹

Assim, a expressão cultural como expositora de idéias, que muitas vezes reflete uma postura ideológica do artista ou de um grupo frente à sociedade, frente aos projetos políticos e, muitas vezes frente ao próprio Estado, constitui um importante objeto de análise sociocultural. Diversas expressões humanas são passíveis de análise, e, portanto, a Nova História compreende os aspectos valorizados na atualidade para o Ensino Básico.

De acordo com as novas tendências historiográficas nas universidades e as transformações ocorridas na sociedade, que nos obriga a repensar a forma de comunicação na escola, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, como já foi dito, novas propostas metodológicas, objetivando a aproximação entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões acadêmicas. Propõem discussões sobre o processo de aprendizagem, do papel dos materiais didáticos, dos instrumentos e significados das avaliações, e reflexões quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e quanto às relações entre o currículo formal e o currículo real.

O que se chama aqui de currículo formal é aquele que contém as propostas elaboradas para o ensino, independente das reais possibilidades de um processo de aprendizagem. O currículo real é aquele que se faz, se pratica, independente do currículo formal, de acordo com as possibilidades de ensino dentro de um estrutura específica.

Segundo os novos parâmetros, não se aprende História apenas no espaço escolar: rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo, computadores e outros também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Também os eventos e conteúdos escolares sugerem a existência da História. Diferenciar o saber que os alunos

¹¹⁹ LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988, p. 76.

adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola, contém em si a idéia de que o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, tanto o saber histórico escolar quanto o saber informal.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 para Ciências Humanas e suas tecnologias, propõem a utilização de novos objetos e novos documentos para o ensino de História e, como veremos a seguir, esses “novos” documentos são, em certa medida, as “novas linguagens” e compreendem novos métodos de ensino na História.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além da escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica [...] A aproximação entre Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, [...] a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música.¹²⁰

Percebe-se a proposta de uma modificação metodológica para o ensino de História, e conseqüentemente, como já foi sugerido, para o livro didático. Os estudos de inspiração marxista que predominaram na década de 1980, como se verifica no terceiro capítulo deste trabalho, que privilegiavam a análise dos aspectos econômicos e sociais, das lutas de classe, passaram a incluir novas abordagens e novos tipos de fontes historiográficas. Na verdade, essa proposta parece vir responder a ansiedades dos educadores contemporâneos e de amplos setores da sociedade civil que lutaram contra o autoritarismo, e que vivem agora com novos desafios a serem superados. O próprio contexto social e cultural em que vivemos nos faz refletir sobre a renovação. A esse respeito, o debate historiográfico tem sido muito grande nos últimos tempos. Segundo os próprios PCNs, as diferentes abordagens sobre antigos temas e novos documentos recaem na discussão sobre a história cultural.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política possibilitando o surgimento de vozes de grupos e classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos

¹²⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conhecimento de História. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Ensino Médio, p. 300.

diversos, têm sido objetos de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes.¹²¹

As pesquisas históricas, desenvolvidas a partir de diversidade de objetos e de documentos, e da conseqüente multiplicidade de linguagens, ampliaram as fontes de informação e de desenvolvimento de métodos de pesquisa. Se compreendermos a linguagem como elementos de comunicação que se constituem com base em signos, se levarmos em consideração que existem, há muito, diversos tipos de linguagens e ainda se considerarmos que os documentos ou fontes históricas, representam a diversificação da linguagem, o que se chama de “novas linguagens” não são novas de fato.

O novo pressupõe uma ruptura, algo diferente, original, realizado ou utilizado pela primeira vez, ou algo pouco conhecido. O que está se tornando quase cotidiano ou convencional na educação, denominado “novas linguagens” são na verdade tipos de linguagens “pré-existent” ao sistema escolar, no sentido de que já existiam fora da escola, ou pelo menos não eram considerados próprios dela, que são em geral referentes à informática, à música popular, ao cinema, ao teatro, às artes plásticas etc. Também um texto escrito, considerado uma linguagem tradicional, pode ser utilizado sob um novo olhar do próprio historiador que escreve sobre a história. O “novo” nesse caso, não é a linguagem em si, mas a forma e o lugar em que se pretende utilizar essas linguagens.

É o que Lusivolo denomina linguagem do gosto, e o que Tomaz Tadeu propõe como linguagem menos árida. Um exemplo pode ser em relação a alguns livros didáticos de História que estão começando a se preocupar com a história do cotidiano, da arte, das manifestações culturais em geral. A linguagem se renova a partir do que se chamaria de velho,

¹²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conhecimento de História. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Ensino Médio, p. 300.

que representa a renovação na proposta metodológica da história, a utilização de novos instrumentos para o ensino/aprendizagem.

Assim podemos denominar de linguagens alternativas ao que chamamos de novas linguagens. O termo alternativo talvez seja mais abrangente e adequado, mas talvez não suficiente. O melhor seria dizer, abordagens alternativas das linguagens?

O termo novas linguagens se refere aos novos objetos tratados como novas fontes para o ensino de História. Estas podem funcionar como instrumentos que possibilitem novas abordagens do processo histórico tratado por professores e alunos. Segundo os PCNs, essas novas fontes devem objetivar despertar no processo de aprendizagem a pluralidade de perspectivas e de formas de análise. Elas fazem parte de uma nova conjuntura política, social e cultural do Brasil e do mundo.

Além disso as novas linguagens podem contribuir para que o aluno, no seu processo de aprendizagem (experiência e vivência, inclusive), distinga o que é realidade do que é representação, as formas de representação e comunicação de hoje e de outros tempos, e aprendam a extrair informações (das formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais.

É importante observar que se deve tomar cuidado com a maneira como se utilizam novos documentos; deve-se evitar simplesmente acompanhar a “moda” da História Nova com suas novas abordagens. O que deve estar claro é a forma como se utiliza o “novo” e o que se denomina “velho”. O novo, aqui veiculado, não deve ser apenas algo recente, mas algo que signifique de fato uma ruptura ou alguma mudança, ou pelo menos a busca de uma proposta melhor. O velho, por sua vez, não é por ter muito tempo de existência que se torna sinônimo de antiquado, obsoleto. O velho ou antigo pode ser essencial apesar de sua idade. Essa discussão do velho e do novo, do tradicional e do moderno poderia se estender num outro

trabalho, muito mais complexo e longo. Aliás, muitos autores já escreveram a esse respeito¹²². O que se pretende é somente levantar algumas observações que possam gerar reflexões consideradas importantes da função de historiadores ou de professores de História.

A música, como já foi dito, pode ser considerada representação de uma realidade ou de um modo de ver o mundo de um artista, “em última instância, é uma tentativa, por parte de seu autor, de compreensão do mundo.”¹²³ Na verdade, podemos considerá-la como uma expressão cultural, e como tal, entendida como um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados e formas simbólicas nas quais ela se expressa ou se incorpora. Podemos dizer que tudo aquilo que é produzido pelo homem sob a influência da sociedade em que vive pode representar significados que possibilitem sua utilização como documento histórico.

2.4 A Música Popular Brasileira

Para discutirmos a música como documento, necessitamos fazer uma importante consideração sobre essa linguagem analisada nos manuais didáticos. Cabe esclarecer o tipo de música brasileira aqui contemplado; a que movimento musical pertencem as canções observadas nesses livros. Isso porque, sobre a canção popular brasileira existem algumas classificações ou divisões dos movimentos ocorridos em sua história. Teoricamente, o que se denomina “música popular brasileira” se diferencia do que se convencionou denominar MPB e, em alguns casos, MMPB (Moderna Música Popular Brasileira).

A música, é uma forma de expressão que trabalha com os sons e os ritmos nos seus diversos modos e gêneros. Entre as inúmeras formas musicais, a canção é aquela que compreende uma composição musical popular ou erudita para ser cantada. É uma forma

¹²² Tanto filósofos quanto historiadores realizam esta discussão; Nicolau Sevcenko, Eric Hobsbawm, Roberto Schwartz, Umberto Eco, Edgar Morin, entre outros.

¹²³ VILARINO, Ramon Casas. *A MPB em Movimento: músicas, festivais e censura*. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 12.

musical composta por melodia e escrita; escrita para musicar um poema, por exemplo, muitas vezes popular. Ao se definir música ou canção popular, devemos mencionar o que entendemos pelo termo “popular” ou cultura popular. Para isso necessitamos nos remeter ao que se convencionou denominar a circularidade da cultura.

Segundo Vinci em sua *História e Música*¹²⁴, sobre cultura popular há quatro modelos básicos de análise e conceituação. O primeiro é aquele reducionista, “que tenta determinar as relações culturais como simples reflexos das estruturas históricas mais gerais” e dependente da forma letrada; o segundo é representado por um grupo que acredita que a cultura popular é autônoma, totalmente “autêntica” ou pura, como simples resistência dos oprimidos ou subalternos contra a cultura da elite¹²⁵. A terceira, decorrente da chamada cultura de massa, considera cultura popular como mercadoria, como produção inferior ou “lixo cultural” em relação à cultura “maior”. Na verdade, não existe uma separação tão nítida entre a “alta” e a “baixa” cultura, existe sim uma pluralidade de manifestações culturais.

Segundo Ginzburg, há uma comunicação, uma nítida troca de experiência e de gosto entre as classes sociais. Isso é o que se denomina circularidade da cultura: a relação entre cultura dominante e cultura subalterna, na qual estas se interagem, mesmo sob resistências, submetendo-se uma à outra. Ginzburg através da biografia de Menocchio¹²⁶ demonstra a existência de elementos convergentes nas posições de intelectuais e de integrantes do povo, afastando a possibilidade de uma assimilação direta da cultura dominante pelos populares, e demonstrando a assimilação de aspectos da cultura popular pela dominante. Aprofundou a reflexão sobre o movimento recíproco e contínuo que influencia os diferentes níveis culturais

¹²⁴ MORAES, J. G. Vinci. *História e Música: canção popular e conhecimento histórico* In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol.20, nº 39, 2000, p.203.

¹²⁵ Neste sentido, no caso da música, para José Ramos Tinhorão, somente oriundos das chamadas classes populares poderiam ser guias legítimos da prática da música popular brasileira.

¹²⁶ GINZBURG, Carlo. Prefácio à Edição Italiana In: *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.26.

em que se admite haver uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante.

É sob essa perspectiva que Marcos Napolitano traça a sua história da música popular brasileira e nos revela que sua constituição se deu com base em diversas influências musicais internas e externas, desde sua origem até os dias atuais, interagindo-se as produções consideradas populares e eruditas, urbanas e rurais, do sudeste e do nordeste, do lundu a marcha, do baião a Bossa Nova.

Até os anos 50 do século XX, o Rio de Janeiro foi o ponto de encontro de materiais e estilos musicais diversos, além de sediar boa parte das agências econômicas responsáveis pela formatação e distribuição do produto musical (casa de edição, gravadoras, empresas de radiofonia). Este encontro não foi apenas interclassista e interracial (apesar de todas as tensões e exclusões socioculturais inerentes a uma sociedade desigual, como a brasileira). Foi também interregional: primeiramente os escravos (que se deslocaram da Bahia para o Rio, após o século XVIII, e do interior para a capital após a abolição), seguidos num outro momento, da migração interna de nordestinos, em sua maioria camponeses, retirantes, que vieram para o Rio (e São Paulo) após a década de 30 e 40.¹²⁷

Na sua origem, antes mesmo do disco e do rádio, nos salões da corte carioca já ocorriam as interações e resistências entre as diversas culturas, e estas foram acrescentadas de muitas outras influências apontadas por Napolitano. Porém, a aceitação de música popular que se construía ao longo do tempo, não foi assimilada de imediato por todos os seguimentos da sociedade. Por tempos, a elite brasileira não admitia ouvir os ritmos e versões “populares”; faziam questão de se ater ao que consideravam “superior” ou erudito. “As elites com maior formação cultural e poder aquisitivo ainda teriam que esperar a Bossa Nova para assumir, sem culpa, seu gosto por música popular brasileira.”¹²⁸

A Bossa Nova, cujo marco é a gravação de *Chega de Saudade* em 1958 por João Gilberto, significou uma ruptura ou inauguração de um novo movimento musical brasileiro,

¹²⁷ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.39.

¹²⁸ Ibid., p.40.

“intelectualizando” a canção popular, até então predominantemente apresentada sob as formas de samba (“de morro” e das escolas carnavalescas) e do “romantismo de massa”.

A bossa-nova [...] criou a cisão irreparável e fecunda entre dois patamares da música popular: o romantismo de massas que hoje chamamos ‘brega’, e que tem em Roberto Carlos o seu grande rei (embora formado como todos os grandes cantores/compositores de sua geração na escuta de João Gilberto), e a música ‘intelectualizada’, marcada por influências literárias e eruditas, de gosto universitário ou estetizado.¹²⁹

A Bossa Nova inaugurou uma outra forma de “pensar” a música brasileira, implementando uma inovação interpretativa que dispensava as “grandes vozes”, trazia novas harmonias, novos ritmos e melodias. Essas bases estéticas recentes acabaram funcionando como crítica para o contexto da produção musical daquele período. Embora não seja o momento de discutirmos o “culto que se formou em torno do movimento”, vale lembrar que este se estabeleceu sob “tensões e contradições não só do movimento em si, mas do vigoroso pensamento crítico em torno e a partir dele.”¹³⁰

É importante ressaltar que a Bossa Nova não se limitou aos seus movimentos iniciais. Ela gerou dentro e fora, outras vertentes, sob sua influência, com temas e variações melódicas ou arranjos diferenciados entre si. Dela surgiu, por volta de 1965, o que se denomina MPB, sigla grafada com letras maiúsculas sugerindo sintetizar a música popular brasileira como um todo. Dela fizeram parte compositores e intérpretes da Bossa Nova, e novos artistas ligados ou não ao CPC (Centro Popular de Cultura criado pela UNE que tinha, como um de seus objetivos, a arte engajada). Chico Buarque de Holanda, Gilberto Gil e Caetano Veloso, ou Elis Regina, foram agregados a essa sigla.

“Apesar do tom nacionalista que a MPB adquiriu no cenário das lutas culturais dos anos 60, na prática musical em si ela foi menos purista e xenófoba do que supõe a

¹²⁹ WISNIK, Miguel J. Algumas questões de música e política no Brasil In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1992, p. 121.

¹³⁰ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 63.

historiografia e a crítica como um todo.”¹³¹ A Tropicália é um exemplo disto; abriu-se para o pop, superando o nacionalismo contra a guitarra elétrica, por exemplo, mas continuou dentro das tendências da MPB.

José Paulo Paes sintetiza, de certa forma, o que pode ser considerado MPB quando nos coloca que “não designa ela todo o âmbito histórico e estilístico da música popular brasileira [...], mas conota preferencialmente certos intérpretes e compositores merecidamente mais prestigiosos dos dias atuais – Chico Buarque, Caetano Veloso, Gil, Milton Nascimento, Maria Bethânia, Gal, e/ou seus diluidores”¹³². Assim, excluem-se dessa denominação, alguns movimentos do mesmo período, como o iê, iê, iê (Roberto e Erasmo, entre outros); e de momentos posteriores, como o pagode, a música regional, o rock nacional, e os “bregas” em geral.

Isso não significa que dentro da MPB, não estivessem incorporados elementos dos outros “estilos”, pois a música de Geraldo Vandré, por exemplo, pode ser considerada uma “ida ao sertão”, embora não considerada regional; outras composições uma “ida ao povo”, sem contudo cantar o “brega”, mas segundo essa nova proposta musical, as canções “iam” ao encontro desses segmentos sociais de uma forma diferente, crítica, buscando “reorientar a própria busca da consciência nacional moderna”¹³³.

Dentro destas contradições e tensões na MPB, Walnice Galvão e Ramon Vilarino, por exemplo, concebem, a MPB como sinônimo de MMPB (Moderna Música Popular Brasileira), que inclui a “Bossa Protesto” e as demais canções e artistas ligados ao CPC. Como já foi mencionado, o Centro Popular de Cultura da UNE (União Nacional dos Estudantes), foi criado com o objetivo de realizar uma arte que tivesse a função de conscientização popular; era o que se denominava arte engajada.

¹³¹ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, Ibid., p. 65.

¹³² PAES, Paulo J. *Música e Democracia* In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1992, p. 125.

¹³³ NAPOLITANO, Marcos. Op.cit., p. 64.

Experiências de teatro, cinema, de alfabetização e música popular foram realizadas por artistas desse centro “como meios de *conscientização, politização e organização* do povo. Elaborados com e a partir de seus valores fundamentais, são válidos enquanto possibilitam a libertação popular de suas alienações.”¹³⁴ A arte popular em si era vista como ingênua e atrasada. O artista deveria incorporar a linguagem dessa arte para “chegar” ao povo, e “dar” a ele a consciência dos seus próprios valores. Dentro dessa visão sobre a arte é que muitas canções populares (MMPB) foram produzidas.

Para Walnice Galvão, a chamada Moderna Música Popular Brasileira (MMPB), se originou do desenvolvimento da Bossa Nova, no início dos anos 60 e traz em sua concepção uma nova proposta que a diferencia de outros movimentos musicais, desmistificando de forma militante os mitos como a idealização da vida marginal. Esta passou a tratar os mesmos temas (problemas sociais como o imigrante e a vida no morro), sem idealizá-los, denunciando a situação social brasileira. Esse tipo de canção delatora de questões políticas e sociais, no caso do contexto da ditadura militar, é o que se convencionou denominar “música de protesto”¹³⁵.

Vilarino persegue a mesma concepção de Galvão, e considera que “várias foram as definições para a MPB: música de protesto, música de festivais, música politicamente engajada. Moderna Música Popular Brasileira, ou MMPB, também era uma expressão utilizada por alguns críticos, como Augusto de Campos e Walnice Nogueira Galvão”¹³⁶. Ou seja, também para ele, diferente de Napolitano, a MPB é uma sigla que designa engajamento político e se refere a um momento histórico específico. Sintetizando esta discussão, Francisca de Assis Oliveira nos coloca que,

¹³⁴ FÁVERO, Osmar (org.) *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 24.

¹³⁵ GALVÃO, Walnice Nogueira MMPB: Uma Análise In: *Saco de Gatos - Ensaios Críticos*. São Paulo, Duas Cidades, 1976.

¹³⁶ VILARINO, Ramon Casa. *A MPB em Movimento. Músicas festivais e censura*. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 19.

[...] para alguns estudiosos, a MPB (Música Popular Brasileira) foi um movimento que surgiu dentro da música popular brasileira, no final da década de 1950, passando para a década seguinte. Representou um momento de rompimento e modernização da música popular brasileira, denominada então tradicional. Para alguns analistas da música brasileira desse período, (Bossa Nova, a Canção de Protesto e o Tropicalismo), fazem parte desse movimento musical mais amplo, a MPB. No entanto, outros estudiosos consideram apenas a canção de protesto como MPB. Ou seja, a música participante e a MPB são o mesmo movimento.¹³⁷

Enfim, de qualquer modo, o que todos os autores estudados têm em comum, é que a MPB (engajada ou não) se iniciou a partir da Bossa Nova, da qual se derivou uma diversidade de canções e artistas revelados em grandes festivais de TV, em rádio e discos, e que foram enquadrados em uma determinada concepção musical, muito bem explicada por Napolitano e sintetizada por João Paulo Paes.

Portanto, o que se considera aqui música popular brasileira, diferente mas contendo MPB, é o conjunto das produções nacionais - regional, local, Bossa, “protesto”, Tropicália, rock nacional - todas as canções populares urbanas brasileiras antes e pós-bossa nova. Ou seja, designa todo o campo da história da canção popular do Brasil; e essa música brasileira, a música popular brasileira urbana, será observada nos manuais didáticos deste trabalho.

2.5 A Música Como Documento

A canção popular, como acima considerada, compreende grande poder de comunicação atingindo vários setores sociais. Esse tipo de canção, para ser compreendida e apreciada, não exige do receptor o entendimento de códigos musicais elaborados. Para ouvir e apreciar a canção popular não é necessário ser musicólogo, como ocorre comumente com a música erudita. A letra e/ou a melodia da canção normalmente contagiam o ouvinte e, o simples ato de ouvi-la já a transforma em nova linguagem, pois vai além do texto escrito. Além disto, a

¹³⁷ OLIVEIRA, Francisca de Assis. *Um Estudo sobre a Historiografia da Música Popular Brasileira: 1961 – 2000*. Dissertação (Mestrado em História), UFPE/UFPA, Recife: 2003, p. 3

sua divulgação é mais popular e, em diferentes momentos históricos cada tipo de música ou movimento musical, se apresenta nos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão. Ter esta percepção, facilita a utilização da música popular como fonte ou documento histórico; como fonte de conhecimento e como instrumento para a construção deste.

Por se tratar de uma expressão artística muito comunicativa, principalmente quando se difunde pelo universo urbano, alcançando vasta extensão da realidade social, é que se torna importante a sua utilização como fonte historiográfica. “[...] as canções poderiam constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos.”¹³⁸

Embora a música, mesmo com letra, não exprima conteúdos de forma direta, tem um forte vínculo com a política, pois “ela atua, pela própria marca do seu gesto, na vida individual e coletiva, enlaçando representações sociais e forças psíquicas.”¹³⁹ Assim, ela pode ter força sobre grande número de pessoas em diversas situações. Embora muitas vezes as canções não tenham uma mensagem direta, em algumas delas, a intencionalidade de enviar mensagens é evidente e assumida e ela pode prestar para variadas utilizações e/ou manipulações políticas. Temos um exemplo disso refletido nas músicas de quando os governos autoritários imprimiam uma forte censura sobre as canções populares no Brasil. Por tudo isso, a música, se bem questionada, pode ser muito rica em informações.

A utilização da música popular como nova fonte histórica no ensino de História compreende uma prática mais ou menos recente, pelo menos no Brasil. Para essa tarefa ser realizada, deve-se levar em consideração aspectos teóricos específicos desse tipo de linguagem, que podem significar alguns limites e desafios a serem enfrentados e superados.

¹³⁸ MORAES, J. G. Vinci. *História e Música: canção popular e conhecimento histórico* In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol.20, nº 39, 2000, p.204.

¹³⁹ WISNIK, Miguel J. Algumas questões de música e política no Brasil In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1992, p. 114.

Um dos aspectos importantes está relacionado à natureza da canção popular. Esta não é composta apenas pelo texto; a melodia e o texto são uma só linguagem: “a palavra cantada não é a palavra falada, nem a palavra escrita. A altura, a intensidade, a duração, a posição da palavra no espaço musical, a voz, mudam tudo. A palavra-canto é outra coisa.”¹⁴⁰. Isto quer dizer que, ao utilizarmos uma canção popular como instrumento didático ou como documento de pesquisa no estudo de História, devemos usar a música como um todo, devemos tocá-la, ouvi-la e não apenas lê-la como uma poesia tradicional.

Embora nem todos os professores e intelectuais de História tenham o domínio dos códigos musicais, é possível buscar na melodia elementos que enriqueçam a sua análise e a do aluno sobre a música popular. Os tipos de instrumentos, a altura, o ritmo ou os arranjos musicais podem ser relacionados ao texto, à mensagem escrita do autor, ultrapassando a análise estritamente literária da letra musical. Ou seja, não é necessário ser musicólogo para se utilizar essa fonte historiográfica de acordo com o que ela significa.

O desafio em relação à linguagem musical deve ser superado, as dificuldades não podem significar impedimento:

Deste modo, mesmo não sendo músico ou musicólogo com formação apropriada e específica, o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem por exemplo, com a linguagem cinematográfica, iconográfica e até no tratamento da documentação mais comum).¹⁴¹

Porém, ao se utilizar a canção como documento ou instrumento metodológico em um livro didático, essas questões podem se tornar mais difíceis de serem cumpridas, pois a proposta metodológica deve sugerir tudo isso ao próprio professor e/ou aluno, o que, como veremos no capítulo terceiro, não é comum.

¹⁴⁰ CAMPOS, Augusto. *O balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 309.

¹⁴¹ MORAES, J.G.Vinci. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. In: Revista Brasileira de História. Nº39 vol. 20, p. 210.

Na verdade, o que se discute aqui, não é uma análise acadêmica na utilização da música popular brasileira como fonte historiográfica no ensino. Isso exigiria uma análise semiótica ou filosófica mais elaborada por parte do professor e do aluno no Ensino Básico, porém, a utilização desse instrumento didático poderia ser mais enriquecedora, indo além do texto e buscando a compreensão da dimensão musical como documento. O conhecimento da conjuntura política, social e econômica onde a música foi produzida é essencial. O conhecimento da origem da obra muito pode contribuir para uma interpretação plausível sobre ela. A pesquisa biográfica do compositor na qual se poderia detectar suas experiências políticas e sociais também pode respaldar a análise da história através da obra, sendo esta considerada um ponto de vista do artista, uma forma própria de ver o mundo.

Quanto mais informações tivermos a respeito desses elementos, mais respaldo teremos para superar a questão da intencionalidade do autor. Esse ponto é muitas vezes polêmico, afinal, ao compor uma música o autor estaria mesmo se referindo a um personagem ou a uma situação que pensamos ou desejamos? O que importa, enfim, é que esse objeto é bastante complexo, e como documento, exige cuidado. Segundo Napolitano, “a análise da ‘letra’ separada da ‘música’, ‘contexto’ separado da ‘obra’, ‘autor’ separado da ‘sociedade’, ‘estética’ separada da ‘ideologia’”¹⁴², são problemas e vícios comuns, que precisam ser superados; porém ainda os temos, principalmente quando utilizamos a canção como recurso didático.

Quanto à questão metodológica, deve-se tomar cuidado para não se confundir procedimentos de análise com os de pesquisa. O primeiro se refere à escolha do objeto e à conseqüente forma de tratá-lo, o olhar analítico que se pretende estabelecer sobre ele de acordo com a linha historiográfica (Positivista, Marxista, História Cultural etc.) seguida pelo

¹⁴² NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

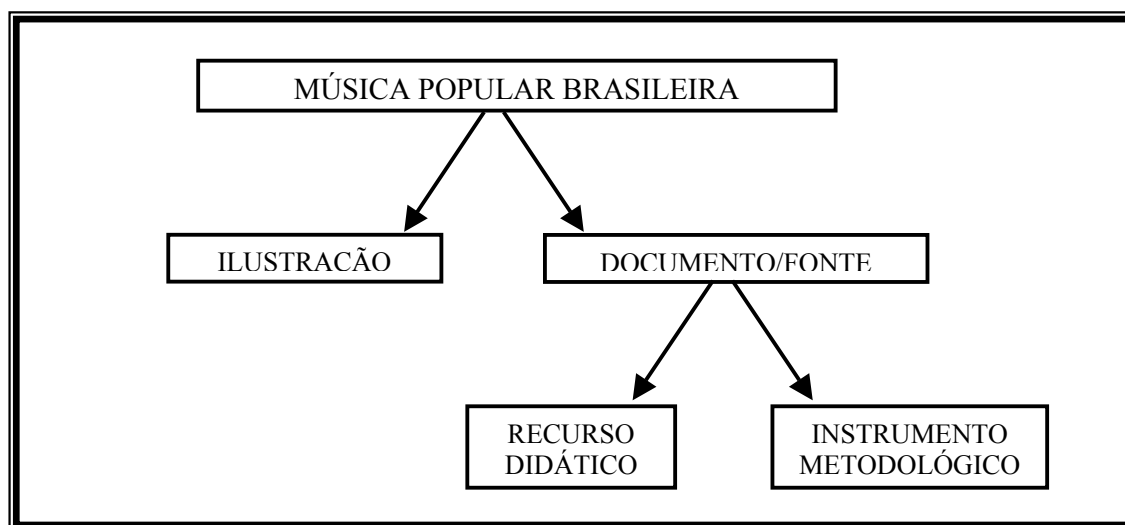
pesquisador. A adoção de uma determinada linha metodológica implicará nos futuros procedimentos de pesquisa a serem desenvolvidos no decorrer do trabalho.

Os procedimentos de pesquisa compreendem uma sucessão de etapas a serem cumpridas para se alcançar o objetivo proposto. O desejo do pesquisador na coleta e seleção das fontes, assim como o tratamento dado a elas – a observação, a classificação, a análise e a interpretação – são desdobramentos provenientes de uma opção metodológica. Os procedimentos de análise de pesquisa se referem, entre outras coisas, ao tratamento dado ao documento.

Ao se falar em novas linguagens e novos parâmetros curriculares, como se pôde perceber, estivemos nos referindo a novos tipos de documentos, novas formas de abordagens historiográficas e sua inserção nos manuais didáticos. Mas afinal, o que entendemos como documento histórico? Quais são as categorias apreendidas pelos escritores dos manuais escolares, ao inserirem esse “novo” corpus documental em seus livros? Como a canção popular foi tratada nos manuais didáticos?

Para a compreensão dessa análise, cabe aqui esclarecer algumas categorias por nós adotadas: documento; recurso didático, instrumento metodológico e simples ilustração:

Fig. 1 – Categorias: Canção popular



Documentos ou fontes compreendem uma construção do pesquisador, ou seja, os registros ou vestígios humanos se tornam documento ou fonte histórica quando são reconhecidos como tal; quando o pesquisador lhe atribui esse sentido ao lhe imputar questões que visam respostas para confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento sobre um determinado objeto ou problema estudado. “A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada”¹⁴³, pois as perguntas a ela atribuídas provêm do presente, o sujeito pesquisador tem preocupações, problematizações do agora. Assim, as fontes não falam por si, falam de acordo com o tipo de indagações a elas propostas: “Mas, a partir do momento em que nos resignamos mais a registrar pura e simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-la falar, mesmo a contragosto, mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida.”¹⁴⁴

Segundo Le Goff, originalmente, documento designa tudo aquilo que, de diversas formas, perpetua a memória, nos remete ao passado; ou ainda, todo tipo de registro humano que possibilite conhecimento histórico.

Esse conceito sobre documento ou fonte histórica não condiz com outros já existentes na história de nossa historiografia. “Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador”¹⁴⁵.

Como herança do passado, o autor se refere, entre outras coisas, aos positivistas do século XIX e início do século XX, que consideravam o documento como um “fundamento do fato histórico”, como se o documento falasse por si só, como se fosse um dado objetivo e

¹⁴³ RAGAZZINI, Dario. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?* In: Educar em Revista, nº18/2001, p. 14. UFPR.

¹⁴⁴ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 78.

¹⁴⁵ LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento* In: *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas- São Paulo. Edunicamp, 1996, p. 535.

comprobatório daquilo que ele mesmo nos revela, sem levar em consideração a intencionalidade do próprio documento.

Além disso, considerava-se fundamentalmente documento válido, apenas o testemunho escrito: “É claro que para Fustel, como para a maior parte dos historiadores embebidos de um espírito positivista, vale documento = texto.”¹⁴⁶ O documento, portanto, significava uma herança do passado como testemunho coletivo, verdadeiro e “científico”; e o conjunto dos documentos escritos se denominava *monumento*: “o termo monumento será ainda correntemente usado no século XIX para a grande coleção de documentos”¹⁴⁷.

Na primeira metade do século XX, a escola ou movimento dos Annales passou a alargar o conceito do que poderia ser considerado documento: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele.”¹⁴⁸

A partir daí, os documentos deixaram de ser apenas escritos oficiais (“voluntários”), e tudo aquilo que se referisse ao Homem passou a ser considerado fonte ou documento histórico; escrito, imagem, sonoridade etc. Essa ampliação do conceito de documento gerou o que Glénisson denominou de “revolução documental”¹⁴⁹, pois as fontes se modificaram quanto ao tipo e à quantidade, abrindo novas possibilidades de escolha aos pesquisadores. Se, por um lado, essa “revolução documental” foi consequência da revolução historiográfica, por outro, estes incentivaram novos tipos de pesquisas e de questionamentos sobre a história.

A abordagem sobre um novo tipo de documento, por ser nova, não se encontra tão elaborada como a realizada sobre o documento escrito tradicional. Quanto ao testemunho oral, por exemplo, faz-se necessário aprimorar os métodos de análise pois, segundo Peter Burke, “é apenas razoável que a crítica das testemunhas orais ainda não atingiu a sofisticação da crítica

¹⁴⁶ LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento In: História e Memória. Trad. Bernardo Leitão. Campinas- São Paulo. Edunicamp, 1996, p. 536.

¹⁴⁷ Ibid., p. 537.

¹⁴⁸ BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 79.

¹⁴⁹ GLENISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. São Paulo: Difel, 1986.

de um documento, que os historiadores têm praticado durante séculos”¹⁵⁰. Isso também se refere a outras manifestações culturais como a fotografia e a música.

Na verdade, os documentos escritos não são necessariamente mais objetivos ou diretos do que a fotografia, por exemplo; porém, a familiaridade com o documento escrito pode significar uma técnica de análise mais aprimorada. Como nos coloca Ailton Morila, de certa forma os questionamentos que se pode fazer sobre a música como documento, podem ser feitos sobre todos os tipos de fontes históricas: “Algum documento é absolutamente confiável? É possível que alguma produção retrate a realidade de uma época? Toda produção não é um viés da realidade?”¹⁵¹ Além disso, o pesquisador é convocado a fazer outras questões sobre a origem, a época, de que forma o registro se transformou em fonte, entre outras.

A música popular brasileira, como tantos outros registros ou manifestações culturais, não representa reflexo da realidade, mas sim representações desta, colocando-nos desafios a serem superados. E é neste sentido, pensando nestas questões, que analisamos a utilização da música como documento histórico. Mais especificamente, procuramos realizar uma análise crítica sobre a música e a forma como se inseriu nos manuais didáticos de História. Seria ela utilizada como nova fonte de pesquisa, ou como um exemplo simples de uma representação cultural de uma época estudada? Quando a música se apresenta como objeto? Como instrumento metodológico ou recurso didático? A análise da canção popular nesses manuais leva em consideração a melodia? Enfim, com quais objetivos foi utilizado esse novo tipo de linguagem nos manuais didáticos?

Os documentos se transformam em objeto de pesquisa quando “não servem apenas para nos aproximar de um aspecto da realidade que estamos investigando, mas eles próprios –

¹⁵⁰ BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1192, p. 26.

¹⁵¹ MORILA, Ailton. Música Popular: Uma fonte possível In: *Práticas Educativas, culturas escolares e profissão docente*. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo, 1998, p. 16.

suas condições de produção, seus usos, as transformações por que passaram ao longo do tempo – passam a interessar, pois dizem também sobre um passado.”¹⁵² O livro escolar, por exemplo, pode ser utilizado como documento ou como objeto de pesquisa; dependendo das questões sobre ele elaboradas. Ou seja, o objeto não sofre as perguntas de um documento, o qual deve servir para tentar explicar, compreender o objeto. A música popular brasileira não está sendo analisada aqui como objeto, e sim como possível documento dos livros didáticos, podendo significar um recurso didático adotado pelo autor.

A música como fonte histórica pode se transformar em um recurso didático, no caso dos manuais estudados, quando é apresentada como um documento analisado pelo próprio autor, o qual realiza questões implícitas sobre essa fonte enriquecendo a sua análise. Quando, por exemplo, um escritor apresenta uma canção como *Apesar de Você*, de Chico Buarque de Holanda, como uma representação de uma crítica ao Regime Militar; já considerou alguns questionamentos acima apontados e utiliza a canção como recurso de análise sobre tal período. Nesse caso, esse documento não foi inserido apenas como um exemplo de representação de um determinado contexto cultural, nem como objeto, nem como instrumento metodológico propriamente dito, mas como um recurso para ampliar a visão de um contexto estudado.

Como instrumento metodológico, o documento pode ser inserido sob forma de proposta de atividade. A canção é apresentada como um registro que se transforma em documento a partir de questões propostas pelo escritor ou pelo próprio aluno (geralmente orientado pelo próprio exercício) a serem respondidas ou verificadas pelo leitor, que pode exercitar um determinado tipo de habilidade ou de competência, sugeridas pelos PCNs: como “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos

¹⁵² GALVÃO, Ana Maria O.; LOPES, Eliane Marta T. *História da Educação*, col. [O que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 82.

em sua produção.” Ou ainda desenvolver a capacidade de abstração, curiosidade entre outros, que possam estimular “o exercício da cidadania”¹⁵³.

Em muitos casos, a canção foi utilizada apenas como uma simples ilustração que exemplifica produções artísticas de um determinado período estudado no manual. Segundo Selva Guimarães Fonseca “em alguns casos, elas [novas linguagens] são utilizadas apenas como ilustração do conteúdo tradicional não havendo trabalho de reflexão sobre a natureza das linguagens, suas especificidades, seus limites, e sobre os elementos históricos que as constituem.”¹⁵⁴

Muitos autores citaram músicas populares representantes de uma época, como por exemplo cantores e canções do movimento Bossa Nova no final dos anos cinquenta, sem propor ou realizar nenhum tipo de questionamento sobre as composições. Como foi mencionado acima, não basta inserir um registro histórico considerado inovador, o que vale é a forma como esse registro foi utilizado nos manuais, pois muitas vezes a forma em nada muda a visão tradicional da História, e o registro não se transforma em documento nem em um renovador instrumento metodológico ou didático. Muitas vezes se esquece que a “valoração documental de determinado registro está ligada ao relacionamento que se estabelece entre objeto e o sujeito que o interpreta.”¹⁵⁵

A música popular brasileira, a partir das transformações historiográficas e das novas propostas curriculares para o ensino de História, pode ser considerada uma nova linguagem, que baliza uma análise sobre os livros didáticos. As considerações realizadas acima, sobre o que se considera aqui documento, instrumento ou recurso didático, ou ainda música popular brasileira, nortearam a análise dos manuais no capítulo que se segue.

¹⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conhecimento de História. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Ensino Médio, p. 307.

¹⁵⁴ FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990 p. 206.

¹⁵⁵ CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil Pós-64 In: *História & Ensino*. Londrina, 1996, p. 55-67.

CAPÍTULO 3 - A MÚSICA NO LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos convencionais, como já foi observado, representam uma forma específica e mais ou menos definida de se fazer história. A estrutura é tradicional e os conteúdos seguem o currículo escolar de base nacional. Esse tipo de material é o mais utilizado nas escolas, e compreende um importante mediador entre professor e aluno.

A história desses manuais nos revelou, entre outras coisas, que estes sofrem influências da legislação ou dos planos educacionais, da indústria cultural, da formação do próprio escritor etc. A complexidade que compreende a elaboração e o significado desse tipo de produção gerou, como já vimos, uma diversidade de possibilidades ou vertentes para análise desse objeto. Este trabalho não se propõe a relacionar todas as variáveis possíveis para esta análise, pois não seria possível. O que norteia a análise dos manuais aqui realizada são as mudanças ocorridas nas propostas curriculares de 1996, pois nelas está sugerida a inserção de novos documentos e novas abordagens para o ensino, no caso, de História; e o contexto em que esses livros foram produzidos.

Para efetivar esta pesquisa, os manuais analisados neste capítulo são os convencionais das décadas de 1980 e 1990, que apresentam a música popular brasileira em seu conteúdo. A forma como essas canções se apresentam é de extrema importância: como documento, instrumento metodológico, ilustração ou registro de um determinado contexto ou período, ou ainda como um recurso didático. Esses procedimentos podem nos revelar o nível ou intensidade das transformações ocorridas nesse tipo de produção.

“A introdução de um livro às vezes faz lembrar manual para uso de eletrodomésticos: o fabricante diz que a leitura é indispensável à utilização adequada do aparelho, mas em geral o usuário ignora as instruções e a geringonça acaba funcionando”.¹⁵⁶ Na verdade, de acordo

¹⁵⁶ RIDENTI, Marcelo. *Em Busca do Povo Brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000, p. 11.

com a experiência, é fácil detectar que raras são as vezes em que um professor e/ou um aluno lêem as introduções dos livros didáticos adotados.

Porém, no caso deste trabalho, as introduções dos manuais didáticos se tornaram importantes, pois contribuíram muito para a compreensão da análise aqui proposta. Embora Ridenti observe que “talvez ela (introdução) seja mais importante para o escritor do que para o leitor, que deve se sentir livre para olhar o texto da perspectiva que mais lhe convier”, ela normalmente apresenta uma proposta de trabalho para ser cumprida. Nesta pode-se já detectar a metodologia, o tipo de abordagem e linha historiográfica pretendida pelo autor, elementos estes indispensáveis para ajudar a responder as questões colocadas neste estudo. A introdução ou apresentação de cada livro didático, portanto, está sendo aqui considerada.

O tipo de análise proposta terá a sua explanação sob uma sequência de décadas; a ordem da exposição deste estudo, dessa forma, não é alfabética e sim temporal. Os períodos aqui considerados para a análise dos livros encontrados e catalogados de acordo com este trabalho foram subdivididos: primeira e segunda metades da década de 1980, e primeira e segunda metades da década de 1990. Essa forma foi adotada para tentar promover uma melhor dinâmica de leitura e para facilitar as conclusões necessárias.

3.1 A Década de 1980

Ao final da década de 1970, o processo de distensão política se intensificava e na primeira metade dos anos oitenta se concluiu com a eleição, mesmo que indireta, de Tancredo Neves, primeiro presidente civil após vinte anos. Nessa fase os movimentos sociais e políticos se intensificaram e muitos brasileiros que, de alguma forma haviam sofrido com a ditadura, buscavam recompensar os anos de silêncio imposto. Os ideais de esquerda (marxistas em geral) voltaram a ser discutidos abertamente e, nesse contexto se formou, por exemplo, o Partido dos Trabalhadores com discurso claramente socialista. Além disso, greves, formação

de novos sindicatos e novos partidos políticos expressaram esse movimento de redemocratização nacional.

Quanto ao sistema de ensino, embora ainda vigorasse a antiga LDB da década de 1970, e os PCNs ainda não estivessem em destaque, nas escolas, novas críticas ao antigo sistema e novas idéias educacionais começaram a circular e, pouco a pouco, principalmente a partir da segunda metade dessa década, algumas novas propostas já se esboçavam, tanto por professores da escola básica, como pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPHU). Como já colocado anteriormente, esse novo panorama político gestou, ao longo do tempo, transformações na forma de se fazer história para os livros didáticos de então.

3.1.1 Primeiro Período da Década de 1980 (1980 – 1985)

Elza Nadai e Joana Neves, na *Apresentação* de sua obra¹⁵⁷ demonstram a preocupação com os métodos, conteúdo e visão ou interpretação do universo histórico. Em suas propostas na elaboração e forma de utilização do manual, percebem-se novos projetos educacionais e metodológicos em relação a livros didáticos anteriores a 1980, na medida em que realizam a crítica à “história oficial” da elite, e valorizam o exame da sociedade brasileira a partir dos conflitos e contradições. Vislumbram o estudo do passado a partir do presente, ou a compreensão do presente através da concepção da história como um processo. Ainda não se observa uma inquietude ou atenção das autoras no que se refere a novas abordagens ou novos objetos na visão de Jacques Le Goff. A tendência é nitidamente mais marxista e crítica a obras anteriores. Segundo as autoras, com raras exceções, pode-se afirmar que o ensino de História

¹⁵⁷ NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil: da colônia à República*. 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1982. (reimpressão em 1983) Elza Nadai foi Mestre e Doutora em História Social pela USP e Livre-docente em Educação pela USP tornando-se professora Titular da FEUSP. Joana Neves é Mestre em História Econômica pela USP e professora do Departamento de História da UFPB.

do Brasil ainda era realizado até então, tal como foi implantado no ensino público há quase um século.

Essa visão é inovadora para o período em questão de acordo com as inquietudes da época; crítica ao Regime Militar, reafirmação das tendências de esquerda e de oposição política, conquista de reformas sociais e de direitos. Embora as “novas linguagens” não sejam muito exploradas, as autoras buscam novas concepções do processo histórico. Mas ainda que não se absorva com tanta intensidade a utilização de diversidade de documentação, ela está presente na obra.

Quanto à música popular brasileira, a letra exibida foi *Não tem Tradução* de Noel Rosa (1934). Elza Nadai e Joana Neves apresentaram-na dentro do subitem “O Panorama Cultural” do Brasil Republicano. A música foi utilizada como um registro das manifestações artísticas das décadas de 1920 e 1930, que funcionou como um recurso didático, porém não explorado. As autoras inserem a canção como um documento comprobatório de denúncia social comparando-a a *Aquarela do Brasil* (apenas citada) de Ari Barroso: “E foram exatamente os sambistas que mais chamaram a atenção para as coisas brasileiras, quer exaltando as maravilhas do Brasil, em músicas como *Aquarela do Brasil* de Ari Barroso (1939), quer ‘denunciando’ as distorções que a cultura brasileira sofria, como se pode observar nesta música...”¹⁵⁸. Essa única observação sobre a canção, sugere uma crítica a determinados aspectos culturais daquele período, no caso a “americanização” do Brasil.

Francisco de Assis Silva, assim como Elza Nadai e Joana Neves, na *Apresentação* de sua obra¹⁵⁹, demonstra sua preocupação quanto ao conservadorismo das interpretações históricas dos livros didáticos em geral, e também se propõe a valorizar o “processo histórico não apenas do ponto de vista do colonizador, isto é, da classe dominante, mas também do

¹⁵⁸ NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil: da colônia à República*. 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1982, p. 214.

¹⁵⁹ SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1982. 1º grau. Licenciado em História pela USP (1976), publicou diversas obras didáticas.

ponto de vista do colonizado”. Pretende ainda instigar o senso crítico dos alunos e apresentar uma “visão mais científica da História.”.

Seu manual, se comparado aos da década de 1970, também apresenta uma análise mais preocupada com as questões sociais destacando os conflitos de resistência e rebeldia contra os autoritarismos políticos nacionais. Ao apresentar a letra da canção de João Bosco e Aldir Blanc, *O mestre-sala dos mares* (1974), não a utiliza como um documento propriamente dito, mas como um registro que recupera uma homenagem ao combatente João Cândido, que representa um membro resistente das camadas populares do início da República. O autor não realiza uma análise sobre a letra, nem propõe nenhuma atividade metodológica sobre ela, mas se pode considerar um tímido recurso didático, na medida em que a insere em um capítulo sobre revoltas sociais do Brasil republicano, e busca resgatar a memória de uma luta pela liberdade do ponto de vista dos vencidos.

Além do aspecto social, o autor, como outros desse período, reserva um capítulo sobre a “Cultura Brasileira no Século XX”, fazendo uma exposição de diversos movimentos e tipos de expressões culturais que se desenvolveram no Brasil. Para isso, recorreu a registros da expressão cultural nacional, como por exemplo, uma letra da canção *Sonho de um Carnaval* (1965) de Chico Buarque de Holanda. Nesse momento o autor não a utiliza como um documento nem como instrumento metodológico, mas apenas como um registro para exemplificar a produção artística de um período por ele narrado. Essa canção foi incluída no subtítulo *O folclore*, sendo este considerado um conjunto de manifestações culturais próprias de um povo, “nascidas espontaneamente das crenças, lendas, dos hábitos e das tradições”. Embora, de acordo com as definições dadas pelo autor, Chico Buarque não possa ser considerado um compositor das camadas populares nem, tampouco, sua canção, uma expressão do folclore brasileiro, ela acolhe o tema que o autor considera “hoje em dia” uma das expressões “mais populares e queridas do Brasil”, o carnaval.

Pode-se considerar que os manuais, embora produzidos dentro ainda do período da ditadura militar, já esboçam algumas inovações quanto à abordagem historiográfica para o período. Na verdade os anos eram de valorização da “esquerda” e do marxismo como forma de interpretação histórica, pois a distensão política trazia esperanças para os movimentos de oposição que tanto lutaram contra a ditadura. Nesse sentido pode-se compreender a postura ou tendência historiográfica dos autores em questão. Além disso, como já colocado anteriormente, as discussões sobre as reformas educacionais ainda não eram intensas naquele período.

Sobre os regimes de exceção da República brasileira, Era Vargas e Regime Militar, nenhum dos autores nos apresenta a música popular brasileira como instrumento metodológico ou documento histórico. A organização dos livros é tipicamente convencional e não realiza uma análise profunda do Regime Militar, fato que poderia ser interpretado como algo compreensível na medida em que, embora estivéssemos em pleno processo de *abertura*, ainda vivíamos os últimos anos da ditadura e, portanto, não havia um distanciamento histórico que contribuísse para abordagens mais ousadas sobre essa fase para o Ensino Básico.

3.1.2 Segundo Período da Década de 1980 (1986 a 1990)

Renato Mocellin realizou, através de seu livro¹⁶⁰, uma história crítica, dando ênfase aos movimentos políticos e sociais dos trabalhadores urbanos. Na análise de nossa história, lançou mão de alguns tipos de documentos diversificados como fotos, artigos de jornal, depoimentos e canções populares. Quanto à música popular brasileira, foi empregada nos dois regimes de exceção do país. Na análise do Estado Novo, foram apresentadas as duas

¹⁶⁰ MOCELLIN, Renato. *A História Crítica da Nação Brasileira*. São Paulo: ed. do Brasil, 1987. Esse manual não fornece a informação quanto ao grau de ensino a que se destina. O autor nasceu em Colombo-PR. Leciona na rede privada de Curitiba há vinte anos. É autor de diversos livros didáticos e paradidáticos.

versões da canção *O Bonde de São Januário* de Ataulfo Alves, de 1940, que representa uma manifestação popular controlada pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda).

Na primeira versão dessa canção, observa-se uma crítica ao trabalho, na segunda ao contrário, uma exaltação ao trabalho e ao governo, que evidencia a modificação realizada na letra por pressão da censura governamental sobre as manifestações culturais do período (substituiu a palavra “otário”, como era na primeira versão, por “operário” para poder ser gravado). Nesse caso, a canção representa um documento histórico para comprovar a sua versão histórica do período getulista, e funciona ao mesmo tempo como um recurso didático pois, através dela, sugere uma relação entre o poder político e as expressões culturais de uma sociedade. Pode-se considerar, aos moldes das teorias discutidas no capítulo anterior, que o autor seguiu uma análise *horizontal*¹⁶¹ ao comparar duas canções do mesmo período e dos mesmos autores.

Quanto ao Regime Militar, o autor nos apresenta diversas canções, porém sem proposta de análise sobre elas. Estas foram exibidas como exemplos de manifestações artísticas do período, sem contudo, empregá-las como um instrumento que possibilite uma nova abordagem, nem sequer uma pluralidade de interpretação histórica.

As músicas apresentadas foram, *Pra não dizer que não falei das flores* de Vandrê, *Eu te amo meu Brasil* de Don e Ravel, de 1970, seguida de *Apesar de Você* (1970) de Chico Buarque de Holanda. Talvez aí fique a sugestão subentendida para uma comparação entre as duas últimas. Além destas, a última foi uma pequena estrofe de *Cálice* de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, de 1973, na introdução do tema: “o Governo Geisel de 1974-1979”. Mais uma vez parece sugerir nas entrelinhas alguma relação específica entre a letra exibida e

¹⁶¹ Neste trabalho é considerada análise *horizontal*, uma análise realizada sobre um conjunto de canções produzidas numa mesma época; já *análise vertical*, se refere à análise sobre um conjunto de canções de períodos diferentes com o mesmo tema (ou não), buscando-se o contraponto entre elas. Estas categorias se encontram no texto: AMARAL, Maria Cecília; D'EUGÊNIO, Napolitano Marcos. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 13, v. 7, set.86/fev.87, p. 177-188

o contexto histórico a ser analisado, porém nem sequer a data da canção foi mencionada pelo autor; a função dessas canções não ficou clara. De qualquer forma, mais uma vez, foi evidenciada a tentativa de uma história diferenciada e crítica, aos moldes de outros autores dessa década, na medida em que se propõe a delatar a repressão na História do Brasil.

Já Antônio Pedro, representa uma pequena modificação dentro da produção didática do período, pois não indica uma renovação metodológica significativa. Ainda que não adote uma linha tradicional aos moldes de décadas anteriores, e que tenha sido editado após a ditadura, seu manual¹⁶² não indica inovações metodológicas consistentes. Apesar de o autor ter declarado objetivar um manual atualizado, “com as mais recentes pesquisas da historiografia brasileira, tanto no aspecto factual como no interpretativo”¹⁶³, não foram explorados, por exemplo, novos documentos históricos. As expressões culturais não são valorizadas como expressões históricas e a única referência musical presente é uma estrofe de *Caminhando (Para não dizer que não falei das flores)* de Geraldo Vandré, de 1968. Esta foi citada apenas como um exemplo de manifestação musical na apresentação de um capítulo sobre a história da cultura do Brasil no século XX.

Milton Barbosa e Maria Luiza Stochler na *Apresentação* à sua obra¹⁶⁴, não se preocuparam em firmar uma tendência historiográfica específica. Para eles, era “preocupação fundamental pôr em prática uma História adequada a uma geração de professores e alunos conscientes de seu papel histórico nas mudanças que ocorrem em nosso país e no mundo.” Essas palavras se referiam à década de oitenta, ao período imediatamente posterior à *abertura* política nacional; vivíamos sob a presidência de José Sarney, primeiro presidente civil do

¹⁶² PEDRO, Antônio. *História do Brasil*. São Paulo: FTD, 1987. Esse manual não fornece a informação quanto ao grau de ensino a que se destina Doutor pela USP em História Social e professor de História da PUC – SP.

¹⁶³ Ibidem, p. 4.

¹⁶⁴ BARBOSA, Milton Benedicto Filho; STOCHLER, Maria Luiza Santiago. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1988. Esse manual também não fornece a informação quanto ao grau de ensino a que se destina.

Brasil após a ditadura. Assim, a tendência historiográfica desses autores também parecia corresponder ao momento político de então.

Nesse sentido, os autores de fato se preocuparam com uma abordagem crítica da história de nosso país, mas ainda os aspectos culturais não são abordados como novos objetos de análise histórica nem como suporte de uma abordagem de tendência à História Nova. De qualquer forma, esse manual, assim como o de Renato Mocellin, já realiza uma análise mais aprofundada dos regimes de exceção de nossa República, com apresentação de textos complementares ao final do livro que contribuem para visões políticas diversificadas.

Com que Roupa (1930) de Noel Rosa, *Carinhoso* (1937) de Pixinguinha e *Aquarela do Brasil* (1930) de Ary Barroso são apresentadas (através de uma estrofe cada) para retratar ou exemplificar as manifestações da música popular da década de 1930. Não se propõe nem se realiza nenhuma análise específica sobre elas, a preocupação aqui parece ter sido apenas apresentar exemplos de manifestações artísticas sem a preocupação de se inserir uma nova abordagem historiográfica aos moldes de Le Goff, por exemplo.

Representando o final da ditadura, a música popular apresentada foi *Vai Passar* (1984) de Chico Buarque de Holanda e Francis Hime. Esta última foi incorporada a um texto complementar como exemplo de uma manifestação engajada dos compositores. Mais uma vez, a canção não foi empregada como instrumento metodológico, mas como um recurso didático na medida em que foi inserida como representação de uma visão política dos autores que querem retratar, através da letra, a passagem de uma página triste da História, a ditadura.

Embora na segunda metade da década de 1980 as discussões sobre as necessárias mudanças nos projetos e nas propostas sobre o ensino de História já fossem mais intensas, Francisco de Assis Silva na nova edição de seu livro de 1990 de *História do Brasil*¹⁶⁵, já analisada acima, não apresenta novidades nem mudanças estruturais em relação à sua edição

¹⁶⁵ SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1990. 1º grau .

de 1982. O autor nos revela, em sua *Apresentação*, que se trata de uma edição revista e ampliada da obra *História do Brasil*: Colônia (vol. 1) e Império e República (vol. 2). O texto sobre o Brasil republicano foi ampliado em sua análise, principalmente no que diz respeito ao aspecto econômico da história do Brasil. De acordo com sua proposta ele se compromete a dar “maior enfoque aos aspectos econômicos e sociais”, e ainda, como na edição de 1982, reafirma a importância do papel das camadas populares como força produtiva. Nitidamente confirma uma tendência marxista.

Por outro lado, ao contrário do que o autor nos coloca, não houve de fato uma alteração no conteúdo nem na forma do livro. Ele continua sob a forma convencional, utilizando-se da mesma divisão de conteúdos, mesmo tipo de linguagem e as mesmas fotos e imagens da edição anteriormente analisada. Destaca-se apenas a diferença, em relação à edição de 1982, no que diz respeito à música popular brasileira. Além da canção *O mestre-sala dos mares* (1974) de João Bosco e Aldir Blanc, e da letra da canção popular de Chico Buarque de Holanda, *Sonho de Carnaval* (1965), já utilizadas da mesma forma que em sua edição anterior; *É* (1988) de Gonzaguinha, *Amarra o teu Arado* (1988) de Gilberto Gil, *Brasil* (1988) de Cazuza, são as novas canções apresentadas pelo autor no capítulo ou *Apêndice* sobre a “Cultura Brasileira no Século XX.”

Essas músicas foram inseridas apenas como exemplos de canções de diferentes compositores que surgiram e se consolidaram no final dos anos 70 e início de 80: “A criatividade musical dos anos 70 e início de 80 não apresentou muita coisa de extraordinário. Apesar disso, alguns compositores já garantiram definitivamente os seus nomes na galeria dos grandes autores, como por exemplo: Milton Nascimento, Caetano Veloso, [...]”¹⁶⁶. Não se observa uma proposta de análise documental sobre as canções e, conseqüentemente não se verifica uma nova abordagem metodológica.

¹⁶⁶ SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1990. 1º grau, p.142.

Apesar do fim do Regime Militar, esta e as outras produções didáticas ainda não apresentam profundas diferenças historiográficas em relação à primeira metade da década de 1980. Por outro lado, esta já nos revela o início de uma nova postura metodológica dos manuais didáticos mais comuns do período do Regime Militar. As pretensões inovadoras reveladas na *Introdução*, a presença ainda que tímida da música popular brasileira, abre uma nova possibilidade de interpretação histórica e da construção do conhecimento para o Ensino Básico.

O maior representante dessas transformações, que na verdade representa quase uma exceção entre os manuais aqui catalogados, foi o livro *Brasil Vivo*¹⁶⁷ dos autores Chico Alencar, Claudius Ceccon e Marcus Ribeiro. Apesar de seguir, de certa forma, uma estrutura tradicional, não pode ser considerado um livro didático estritamente convencional, pois não é dividido em tópicos ou conjunto parcial de características: economia, política, sociedade e cultura. Também não se enquadra na categoria de livro temático nem paradidático.

É de fato um livro didático com características convencionais, mas atualizado no que se refere às novas abordagens e novas linguagens, e no que se refere à nova ordem nacional da década de 80, da redemocratização, da tão esperada transformação sociopolítica aspirada nas décadas de autoritarismo. Esses educadores parecem ter respondido mais rapidamente às transformações que ocorriam nesse período no que se refere ao processo de produção de seu manual didático.

¹⁶⁷ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988. Esse manual não fornece a informação quanto ao grau de ensino a que se destina. Esses autores contam a sua trajetória no próprio manual: Chico Alencar é Bacharel e Licenciado em História pela UFF (1969) e mestre em Educação pela FGV, atuando como professor por mais de 16 anos, e atualmente é professor da Rede Municipal do RJ e da UFRJ; Marcus Venício Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Fluminense (1973), sendo professor e trabalhara, até então, no IHSOB; Claudius Ceccon é arquiteto mas sua principal atividade é a de caricaturista ligado à educação popular criando livros, cartilhas e audiovisuais.

Esse é talvez o livro que mais espelhe a geração da resistência democrática. Sua linguagem descontraída, quase uma fabulação, e sua diagramação lembram muito a chamada ‘imprensa nanica’ – de *Pasquim* e *Opinião*; de *Movimento* a *Bondinho* e *Ex-*, na qual por sinal, militou o cartunista Claudius (Ceccon), responsável pela programação visual da obra. Trata-se de escrever uma história dos vencidos (ou contra vencedores) invertendo os significados e os sentidos da cronologia e da periodização tradicional.¹⁶⁸

A história dos autores (contadas por eles mesmos no próprio manual), nos revela que tiveram participação efetiva na luta pela democratização e contra o Regime Militar no Rio de Janeiro, e assumem que a política e a atividade de educadores andam juntas e fazem sentido na medida em que cumprem o papel de se fazer um Brasil melhor, ou que podem contribuir, segundo Claudius Ceccon, “para botar esse país no bom caminho”. Chico Alencar, inclusive, dedica o livro a amigos e irmãos que morreram na luta contra a ditadura. Esses dados podem contribuir para a compreensão do tipo de abordagem que foi realizada no processo de produção do manual a partir das chamadas “novas linguagens” didáticas, e a postura dos autores sobre o tipo de abordagem historiográfica evidenciada em sua obra.

Todo o livro apresenta trechos de letras musicais, poesia, textos de peça de teatro, charges, que podem nos demonstrar uma determinada tendência historiográfica didática. Em certa medida, está presente a tendência da Nova História, pois esses tipos de documentos não eram comuns nos manuais didáticos até a década de 1980, e nele elas são abundantes e representam novas fontes históricas. A forma como essas expressões artísticas e literárias são utilizadas, é diferenciada das demais. Além disso, assim como outros livros do mesmo período, os autores expressam em suas análises uma postura crítica em relação à história tradicional, focando os problemas sociais do ponto de vista dos explorados e reprimidos pelos governos republicanos brasileiros.

Os autores apresentam a música popular brasileira como símbolo de expressão política libertadora; ou quando não, símbolo daquilo que não é libertador e democrático. Evidencia-se

¹⁶⁸ KAZUMI, Munakata. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: USF/Contexto. 2001, p. 293.

a utilização deste tipo de expressão artística como documento comprobatório das manifestações artísticas engajadas e, ao mesmo tempo, como uma linguagem alternativa que possibilita uma nova abordagem histórica.

Canções anônimas sobre Antonio Conselheiro, cançoneta popular sobre a Revolta da Vacina, canções populares infantis para retratar o cotidiano das crianças nas cidades que cresciam na década de 1910 são utilizadas na exposição de diversos períodos históricos. Os autores valorizam de forma considerável a expressão musical popular como expressão de valores e mentalidade de uma época. Narram a história da música popular brasileira propriamente dita, lembrando parte da história do carnaval, a partir da segunda década do século XX, apresentando a letra de *Pelo Telefone*, de 1917, feita por Donga e Mauro de Almeida que virou sucesso de carnaval, e junto narram o surgimento de gêneros musicais considerados mais brasileiros, como o samba, a marchinha, entre outros.

No caso da década de 1930, antes do Estado Novo, a música *Lenço no pescoço* (1933), foi colocada como exemplo de uma condição social imposta pelo sistema, a do malandro. Os autores colocam a figura do malandro como uma forma encontrada, pela classe popular, de “se virar” perante os problemas da pobreza, em decorrência da ausência do Estado no que se referia às necessidades da população pobre do país: “o mais ‘virador’ de todos era o malandro, um tipo comum principalmente no Rio de Janeiro”¹⁶⁹. Eles não propuseram uma análise da letra para o leitor; ou seja, não a empregaram como instrumento metodológico, mas como um recurso didático, na medida em que demonstram a partir dela as péssimas condições dos trabalhadores que passariam a fazer greves e reivindicar melhores condições de trabalho.

Sobre os períodos de exceção da República brasileira, vejamos como foi realizada a utilização da nossa canção popular. Primeiramente é importante observar a origem das

¹⁶⁹ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 105.

músicas escolhidas: provenientes de compositores populares. *Glórias do Brasil* (1938) de Zé Pretinho e Antônio Gilberto, segundo os autores canta um Brasil salvo e independente pelo herói Getúlio Vargas. Era a música que retratava a ilusão de progresso do país, e portanto, estava dentro dos requisitos do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP – órgão de censura estabelecido no período ditatorial do Estado Novo), que só permitia letras musicais que elogiassem o país sem delatar os conflitos e problemas sociais nacionais.

Além disso havia também o controle sobre as escolas de samba, ranchos e blocos carnavalescos, estes deveriam apresentar músicas “patrióticas”. Para demonstrar o controle do DIP sobre as manifestações musicais os autores elegeram *O bonde de São Januário* (1940) de Ataulfo Alves e Wilson Batista, fazendo um contraponto com *Lenço no pescoço*, “que antes havia [Wilson Batista] exaltado a malandragem com esta canção, parecia mudar de opinião”¹⁷⁰, pois através dela os autores exaltavam o trabalho e a vida de operário.

Objetivando mais uma vez evidenciar a diversidade e os conflitos da realidade social brasileira, apesar da homogeneidade fabricada pelo Estado Novo através do controle das artes e dos meios de comunicação em massa, os autores apresentam duas manifestações artísticas: um trecho de uma canção interpretada por Carmem Miranda daquele período, e um texto de cordel de Patativa do Assaré¹⁷¹ de 1970. Cada um deles representando uma realidade diferente do mesmo Brasil¹⁷². Essas manifestações foram mais uma vez empregadas como recurso didático sob a forma de uma nova linguagem.

O cordel de Patativa do Assaré, apresentado pelos autores, representa a saída de retirantes nordestinos para o sul em busca de melhores condições de vida, flagrando os

¹⁷⁰ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p.122.

¹⁷¹ Antônio Gonçalves da Silva, dito Patativa do Assaré, nasceu a 5 de março de 1909 na Serra de Santana, pequena propriedade rural, no município de Assaré, no Sul do Ceará. Na década de 70 escreveu o cordel *A Triste Partida*, publicado em livro em 1978 e que perpassou o tempo, mantendo-se atual até os dias de hoje.

¹⁷² Embora este trabalho não tenha como propósito a literatura de cordel, ela teve que ser aqui considerada em razão de sua utilização neste manual para uma comparação com a canção indicada (objeto deste estudo).

problemas sociais permanentes no país, provenientes sobretudo da questão agrária, que não foi tocada pelo governo Vargas. Embora esse cordel seja da década de 1970, o fenômeno de migração já existia no Estado Novo, exatamente pela negligência dos governos em relação à reforma agrária, que mexeria com parte de sua base de apoio, os grandes fazendeiros.

Já a canção interpretada por Carmem Miranda, retratava um Brasil alegre e sem conflitos. Ou seja, embora o governo getulista só permitisse a divulgação de um Brasil homogêneo, sem conflitos e progressista, cantado por Carmem Miranda, o Brasil real tinha muitos problemas, conflitos e contradições; de um lado a viagem de Carmem Miranda para os EUA com a missão de divulgar um Brasil alegre e bom; de outro, uma viagem de retirantes migrantes no próprio país; um representando a ilusão, o outro a real miséria.

Como conclusão sobre o primeiro regime ditatorial do Brasil, os autores apresentam a letra de *Até Quando?* de Milton Nascimento e Fernando Brant, como instrumento metodológico, pois a composição selecionada não é representante direta do período estudado, mas pode retratá-lo: “A carta de 46 morrendo em 64/ nos faz parar e pensar/ o povo/ onde está?”¹⁷³. Os autores buscam através dela demonstrar que ao final de uma ditadura (Estado Novo), iniciou-se um período mais democrático (1946 – 1964), mas que infelizmente durou pouco, esta canção se refere à democracia como “um intervalo” entre duas ditaduras.

Quanto ao período democrático, os autores utilizam-se de diversos tipos de documentos para retratá-lo, como cordel, charges, fotografia, entre outros. Musicalmente, a Bossa Nova é claramente lembrada como um novo rumo para a música popular brasileira. Esta é exemplificada pela letra de *Desafinado* (1958) de Tom Jobim e Newton Mendonça. A música popular é utilizada apenas como registro representativo de um movimento artístico citado pelos autores, não pretendendo utilizá-la como instrumento de uma leitura crítica do período em questão.

¹⁷³ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 138.

É na exposição e na análise do período de 1964 a 1984 da História do Brasil que esse manual apresenta em maior número as “novas linguagens” e especialmente a canção popular. O capítulo sobre os militares no poder tem como introdução uma música de Milton Nascimento e Fernando Brant. Embora os autores não tenham feito uma análise específica sobre ela, é possível perceber que essa canção representa uma crítica à opressão do sistema instaurado a partir de 1964 no Brasil: “História do Brasil faz é Maria, faz é João, José/ gente que está aí ... que não tem capital/ que nunca foi general/ que quer só respirar/, para crescer, sonhar/ para ser livre e sua vida levar...”; e resgata o sonho de um país democrático: “...abro o meu arsenal/ de sonhos e ilusões/ Para quem quer ver um novo Brasil[...]”¹⁷⁴. Porém não foi empregada como um documento propriamente dito, mas talvez como um recurso didático.

A partir da introdução o livro inicia a apresentação dos Atos Institucionais repressivos estabelecidos por esse sistema político, que instituíam a censura, o fechamento do Congresso, a cassação de políticos e dissolução de partidos, sem justificativas. Entre esses Atos, o AI5, como é sabido, foi o mais cruel deles, inaugurando a fase mais opressora do regime. Como resistência a tudo isso, os autores se remetem com ênfase às diversas manifestações artísticas do período que buscavam recuperar, de alguma forma, a importância da participação popular brasileira em sua história em busca da liberdade. As manifestações lembradas pelos autores eram aquelas ligadas a movimentos sociais e políticos engajados, como as peças de teatro do Arena, como *Arena conta Zumbi* de Boal e Gianfrancesco Guarnieri, *Liberdade Liberdade* de Millôr Fernandes, os filmes do Cinema Novo, entre outros.

Quanto à música popular, foram valorizados principalmente dois momentos, a divulgação do que se chama Música de Protesto (já caracterizada no capítulo anterior) e o surgimento do Tropicalismo. O primeiro, *protesto*, é avaliado como um conjunto de manifestações artísticas de intenso cunho social, ligados aos movimentos do CPC, Teatro

¹⁷⁴ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 201.

Opinião, entre outros. Segundo os autores, a *música de protesto*, foi realizada por um grupo de “jovens compositores universitários [...] Influenciados pelo samba e a bossa-nova, eles uniram-se a compositores de origem popular, tentando continuar o trabalho do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes UNE”¹⁷⁵. Ou seja, essas músicas compreendiam um universo específico que pretendia delatar os problemas sociais, e, posteriormente, os problemas políticos. As canções de Zé Kéti e *Disparada* de Geraldo Vandré e Theo Bastos são lembradas (apenas uma estrofe de cada canção) como músicas de artistas ligados ao CPC, mas não são exploradas como instrumentos metodológicos, na medida em que não se realiza nem se propõe uma análise específica sobre elas.

Já a Tropicália, segundo os autores, mais criativa, não tinha pretensões de questionar a sociedade da mesma forma que os movimentos ligados ao CPC. O tropicalismo é colocado pelos autores como um importante movimento artístico sem pretensões de protesto engajado. *Alegria, alegria* (1967) de Caetano Veloso ou *Panis et Circensis* (1968) de Gilberto Gil e Caetano Veloso, representam no livro o *Tropicalismo* que, segundo os autores “os artistas que participavam do tropicalismo queriam entender o país em que viviam e comunicar-se com o povo, mas de um modo diferente do adotado pelo CPC [...]”. Ao invés de pretender conscientizar o povo, transmitindo-lhe mensagens políticas, os participantes do movimento preferiam ‘falar’ a linguagem mais simples e irreverente das massas”. Além disso, esses artistas “revolucionaram o rock nacional”¹⁷⁶ também por causa da utilização da guitarra eletrônica. Porém, nenhuma das canções acima pode ser considerada documento histórico, mas apenas registros ou expressões artísticas representantes de um momento cultural brasileiro.

¹⁷⁵ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 208.

¹⁷⁶ Ibid., p. 214.

A partir desses dois tipos de música popular, a “política” e a vanguardista, os autores enriqueceram sua análise sobre os problemas políticos do Regime Militar. Muitas canções são referidas no decorrer desse capítulo. Algumas são empregadas apenas como expressão musical referente ao período, como *Menino* (1976) de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos. Esta é apresentada à parte do corpo do texto, aonde se menciona a tortura e as perseguições políticas do Regime Militar. Realiza-se uma análise política sobre a música que na verdade lembra as mortes e as torturas que obrigaram pessoas críticas ao sistema, ficarem em silêncio: “Quem cala sobre teu corpo/ consente na tua morte/ talhada a ferro e fogo/ nas profundezas do corte [...] Quem cala morre contigo [...] Quem grita vive contigo.”¹⁷⁷

O movimento da Tropicália é tratado de forma a enriquecer a análise do período sendo disposto num quadro delimitado, conjuntamente com o texto central do capítulo, contendo letras de músicas e características desse movimento, que revelam a relação dessa tendência musical com o que está sendo analisado no conteúdo do manual.

Enquanto no texto central do capítulo vão sendo descritos os acontecimentos políticos, nesse quadro, vai sendo apresentado um conjunto de manifestações de “rebeldia” cultural e política: atitudes de libertação e propostas de vida no Brasil e no mundo. O movimento hippie, o anarquismo e a Tropicália no Brasil que incorporava ou se inspirava na arte de vanguarda do mundo e do próprio país, representavam essas manifestações. A guitarra elétrica, utilizada pelos músicos tropicalistas, foi o símbolo da rebeldia e da diferença desse grupo em relação a outros do mesmo contexto. Eram irreverentes, críticos e resistentes aos comandos normatizadores e disciplinares impostos pelo sistema vigente. Fica sugerido pelos autores, um recurso didático, ao proporem, de forma implícita, um contraponto e uma relação entre a política oficial e a resistência expressa em manifestações culturais dentro do próprio Regime.

¹⁷⁷ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988., p. 212.

Outro recurso analítico apresentado é a análise horizontal das canções do período, apresentada através de músicas de Caetano Veloso como *Tropicália* (1968) e *Enquanto seu lobo não vem* (1968); de Gilberto Gil e Caetano *Divino Maravilhoso* (1967) e de Tom Zé *Parque Industrial*(1968), os autores fazem uso desses exemplos de manifestações artísticas para demonstrarem a pluralidade de interpretações sobre o período em questão, revelando também que o regime tinha muitos críticos e resistentes.

De acordo com os autores, a letra de *Tropicália* documenta uma manifestação de jovens da classe média e da classe popular que “queriam entender o país em que viviam e [...] tratar tanto dos grandes problemas do país, quanto das pequenas coisas do dia-a-dia da vida urbana” retratando o antigo e o moderno como parte de uma só nação. Já, *Enquanto seu lobo não vem*, segundo os autores, “insinua a necessidade de revolução política”: “vamos passear escondidos/ vamos pó debaixo das ruas/ debaixo das bombas, das bandeiras/ debaixo das botas...”, demonstrando o lado crítico destes compositores e cantores.

Também consideram que *Parque Industrial* satiriza a cultura do consumo na qual tudo é adquirido com a mesma facilidade com que é descartado “minha alegria num instante se refaz / pois temos um sorriso engarrafado/ já vem pronto e tabelado/ é somente requeutar e usar/ por que é made, made, made/ made in Brazil”¹⁷⁸

Esse bloco de canções popular é inserido como documentos históricos que possibilitam uma nova abordagem sobre o período em questão. Além disso instiga a pluralidade e liberdade de interpretação sobre o contexto analisado.

Outras canções como *É proibido proibir* (1968) e *Divino Maravilhoso* (1967), são citadas como sugestão de análise do período, demonstrando, inclusive, o lado conservador de alguns movimentos jovens engajados, e de parte dos estudantes que acompanhavam a afluência das tendências musicais, que vaiaram Caetano Veloso ao interpretar a música *É*

¹⁷⁸ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 214-216.

proibido proibir, no III FIC (Festival Internacional da Canção), de 1968, na fase brasileira, revelando “que não aceitavam, nem compreendiam, as novas idéias sobre a arte e a vida em geral.”¹⁷⁹ Assim os autores, através da história da música popular brasileira das décadas de 1960 e 1970, foram construindo uma nova abordagem histórica sobre o período, inserindo novos temas e novos tipos de documentos no processo de estudo de uma parte da história do Brasil.

Além dos tropicalistas, outros compositores foram explorados no manual como protagonistas de um momento de extrema importância para a nossa política, que implicava conformismo ou resistência, e muitos intelectuais tiveram que tomar posições definidas e marcadas, estando contra ou a favor do governo. Nessa visão, muitos artistas, mesmo que sem intenção definida, acabaram sendo enquadrados por seus admiradores em posicionamentos de resistência ao governo. Outros, embora não se expusessem explicitamente, cantavam através de metáforas os problemas da opressão no Brasil. Assim, os autores desse manual, que participaram ativamente do momento político retratado por eles, resgataram diversas canções populares do período, no intuito de mais uma vez demonstrar a intensidade e pluralidade daquele momento histórico.

Milagre dos Peixes (1973) de Milton Nascimento e Fernando Brant, foi incorporada ao texto como contraponto crítico ao *milagre* econômico do Brasil e sua conseqüente concentração de renda e injustiça social. Ao delatarem os problemas desse *milagre*, os autores dispuseram no meio do texto a letra da música que fala sobre aquilo que, implicitamente os autores revelam, deveria ser a distribuição de riquezas: “Desenhando nessas pedras/ tenho em mim todas as cores/ quando falo coisas reais/ É um silêncio dessa natureza/ eu que amo meus amigos/ livre quero dizer:/ Eu tenho estes peixes e dou de coração./ Eu tenho estas matas e

¹⁷⁹ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p.218.

dou de coração”. Pode-se perceber que este refrão denota o oposto do que acontecia no Brasil de então, a falta de liberdade, de amor e de fraternidade, pelo menos no âmbito das disposições políticas e sociais do Regime Militar.

Apesar das resistências e oposições muitas vezes caladas, e outras vezes expostas e imediatamente reprimidas, o sistema repressivo se aprimorava e muitos artistas e intelectuais deixaram o país, como Gilberto Gil. Esse fato foi retratado pela música *Aquele Abraço* do próprio Gil. A canção foi utilizada como um documento comprobatório de um fato político importante, o exílio forçado, representando a despedida e a saudade do Brasil: “Alô, alô, Realengo, aquele abraço ... Pra você que me esqueceu, aquele abraço! Alô Rio de Janeiro, aquele abraço!/ Todo o povo brasileiro, aquele abraço!”. Segundo os autores, essa música “tocava nas rádios como se fosse um hino dos exilados”¹⁸⁰.

Outra canção que foi utilizada pelos autores e que demonstra a insatisfação de artistas e intelectuais do período foi *Apesar de você* (1970) de Chico Buarque de Holanda (“Apesar de você/ amanhã há de ser outro dia”). *Você*, nesse caso, representa o governo do general Médici. Também apresentada como um documento comprobatório de oposição ao sistema, no livro, essa canção não foi seguida por uma análise sobre sua letra, foi utilizada como uma manifestação artística de crítica política, e se tornou símbolo de resistência ao Regime de então.

Finalmente o governo militar através de uma “distensão lenta e gradual” foi se retirando a partir do governo de Geisel que, apesar de alguns retrocessos políticos como o *Pacote de Abril* em 1977, em outubro de 1978 revogou o AI5. Mas foi com Figueiredo que a distensão política se intensificou tendo como principais medidas a decretação da anistia e do pluripartidarismo. Como documento transformado em recurso didático para a análise desse processo, a música *O Bêbado e o Equilibrista* de João Bosco e Aldir Blanc, foi apresentada no

¹⁸⁰ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 224-226.

livro como uma representação da ansiedade de muitos artistas, intelectuais e políticos, pela volta de muita gente que se exilara devido ao tipo de regime político que havia se estabelecido neste país. (“... Meu Brasil ... que sonha com a volta do irmão do Henfil, com tanta gente que partiu/ num rabo de foguete ... Mas sei que uma dor assim pungente, não há de ser inutilmente ...a esperança equilibrista / sabe que o show de todo artista/ tem que continuar!”)¹⁸¹

O processo da *abertura* política parecia se encaminhar, mas não sem retrocessos e lutas. Para homenagear Teotônio Vilela, um político que, embora tivesse participado do golpe de 1964, passou a lutar pelo fim da ditadura e “pregou a volta à democracia até morrer, em novembro de 1983”, foi resgatada a canção *Menestrel de Alagoas*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, que se refere a esse senador como um menestrel da esperança e luta: “Quem é este viajante/ Quem é este menestrel/ que espalha a esperança/ e transforma sal em mel?/ Quem é este saltimbanco/ falando em rebelião/ como quem fala de amores/ para a moça do portão?[...]”¹⁸². A canção é claramente empregada como um documento comprobatório de uma versão sobre um representante de nossa História.

Como documento histórico representativo do fim da ditadura, os autores selecionaram a música *Vai passar* (1984) de Chico Buarque de Holanda e Francis Hime do ano de 1984 como uma música popular que “testemunhava mais um momento importante da nossa história”. De acordo com a interpretação dos autores, essa canção fala da ditadura como parte do passado de nossa história: “Num tempo/ Página infeliz da nossa história/ Passagem desbotada na memória/ Das nossas novas gerações/ Dormia/ A nossa pátria mãe tão distraída/ Sem perceber que era subtraída/ Em tenebrosas transações[...]”¹⁸³.

¹⁸¹ ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988, p. 235.

¹⁸² Ibid., p. 236.

¹⁸³ Ibid., p. 237.

Para finalizar, apresentam duas canções da década de 1980, década da elaboração do manual. *Geração Coca-Cola* (1984) de Renato Russo e *Abaixo a Depressão* (1985) de Leo Jaime. A primeira faz uma crítica sobre exatamente os anos oitenta como consequência da ditadura e do vazio que logo após se estabeleceu. Não realizam nenhuma análise sobre essas canções. Parecem sugerir uma discussão sobre a difícil década que sofre as consequências imediatas após vinte anos de ditadura.

As escolhas realizadas pelos autores, como se pode perceber, foram músicas críticas aos períodos analisados. Quando a crítica não era explícita, os autores introduziam uma análise que a demonstrasse ou sugeriram, na sua disposição e no momento do texto, que se tratava de uma canção popular representante de determinada idéia ou realidade. Tudo isso talvez, possa significar um reflexo da própria postura ou tipo de interpretação dos autores sobre o autoritarismo e a política nacional. Seria uma postura engajada, no sentido da década de 60? A preocupação predominante é a valorização da liberdade de expressão, a liberdade política.

É importante observar que as músicas não foram empregadas na sugestão de atividades para os alunos, e sim como parte integrante do próprio texto didático. Não se propõe uma atitude de interpretação livre, múltipla das canções, mas sim de forma específica e direcionada. Nesse sentido apesar de instigarem uma diversidade de interpretação, ou uma nova abordagem, ainda não se adota uma pluralidade no sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 1996).

Esse manual pode ser considerado um representante da década de 1980, pois expressa um momento histórico em que a democratização, a abertura, o fim do regime era importante e estava sendo discutido abertamente, era possível criticar, mostrar os horrores da censura, aquilo que ficou calado, o exílio, o “protesto”, a necessidade de se posicionar, a necessidade de dizer tudo o que não pode ser dito antes. Porém, é importante destacar que, embora seja

meritória a presença dessa obra neste trabalho, pois se trata de um manual rico e representativo de sua década como delator das ansiedades de sua geração, esta se diferencia de outras de seu tempo, pois se utiliza com maior liberdade o que denominamos de novas linguagens no ensino.

3.2 A Década de 1990

Após o processo de abertura, a década de 90 representou um momento de busca de consolidação do processo de democratização do país. Passamos por diversos momentos políticos conturbados, mas muitos não desistiram da procura dos sonhos democráticos em todos os sentidos: cidadania, distribuição de riquezas, justiça, etc. Porém, essa década também presenciou o desenvolvimento da chamada “globalização”, a qual gerou e gera muita polêmica e discussão quanto às consequências econômicas, políticas e sociais nos países em desenvolvimento. As preocupações parecem ter se deslocado da política interna para a internacional.

Os questionamentos não se restringiram mais às mudanças provocadas pelas lutas nacionalistas, mas também estas não foram de todo abandonadas. O sucesso interno seria a garantia de um bom posicionamento no cenário mundial. Os temas da década de 1990 se ampliaram, das questões essencialmente políticas referentes ao governo, passaram a abranger relações sociais mais extensas como: a pluralidade cultural, a tolerância, o racismo, a diversidade social.

Os novos temas literários, políticos e historiográficos foram incorporados a diversas produções e publicações dessa década. Dentro da escola isso também pode ser flagrado. As questões da tolerância e da violência são constantemente debatidas e devem ser enfrentadas, principalmente nas grandes cidades. Além disso, novas propostas curriculares estão em voga, tendo como base a metodologia ligada à Nova História.

Essa proposta está clara nos PCNs, local em que essas questões são discutidas. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares passaram a ser observados nas novas produções didáticas, principalmente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho. Como foi colocado, a nova LDB e os parâmetros buscam modernizar e atualizar o ensino no Brasil. Novas abordagens, novas metodologias e novos objetivos são por eles propostos. Apesar das tão discutidas críticas a essas reformas, nas quais muitos não vislumbram nenhuma efetiva mudança educacional nem do ensino, estas não podem ser desconsideradas como um importante elemento na análise dos manuais didáticos, principalmente da segunda metade dessa década.

É importante observar que as mudanças no contexto histórico e a nova política educacional não se refletem de forma direta e intensa nesse tipo de produção. Sem dúvida, as abordagens com influência da Nova História estão presentes, principalmente na segunda metade da década, o que denota uma abordagem um pouco diferenciada daquelas da década de 1980, contudo, as novas abordagens ainda são tímidas na primeira metade do mesmo período.

3.2.1 Primeiro Período da Década de 1990 (1991 – 1995)

Na *Apresentação* de seu manual¹⁸⁴, Raymundo Campos não exhibe nenhuma linha historiográfica ou metodológica definida. Apenas um aspecto chama a atenção, o esboço de uma proposição do que hoje chamamos História Integrada: “Mas os países não existem isolados do mundo. Por isso, nas várias unidades do livro, realizamos pequenos estudos introdutórios de História Geral.” O autor faz uma sugestão na utilização de novos tipos de

¹⁸⁴ CAMPOS, Raymundo. *História do Brasil*, 1º grau, v. 2. São Paulo: Atual, 1991.

documentos quando nos coloca que “ao longo do texto encontram-se ilustrações (fotos, pinturas, charges) que podem ser observadas e discutidas.” Porém, não se pode presumir que se apresente aqui um manual inserido em uma linha historiográfica inovadora propriamente dita, pois essas ilustrações são em pequeno número e não representam uma nova abordagem historiográfica. Os outros tipos de manifestações artísticas, além das ilustrações, foram pouco explorados pelo autor.

Quanto à música popular brasileira, a única apresentada foi *O mestre-sala dos mares* de João Bosco e Aldir Blanc (1974). Esta foi exibida dentro do quadro de exercícios propostos; porém sem nenhuma proposição de atividade sobre ela. Foi inserida e utilizada de forma semelhante à que Francisco Silva realizou em seu livro editado em 1982. Da mesma maneira, resgata a importância do líder João Cândido da Revolta da Chibata, ocorrida na década de 1910. Porém não a utilizou nem como instrumento metodológico, nem como documento primário e tampouco como ilustração de um texto específico.

Luis Costa e Itaussu, na *Apresentação* de sua obra¹⁸⁵ revelam uma tendência marxista, e pretendem “estudar as formas pelas quais se organizou a produção material e espiritual da sociedade brasileira”. As palavras processo, contradição e paradigma compreendem as palavras-chave do discurso dessa introdução. Demonstram uma preocupação com a história total, no sentido de analisar os diversos aspectos de uma dada sociedade ou período histórico. As principais fontes históricas por eles apresentadas são documentos escritos oficiais (o que não significa nenhuma proximidade com a linha positivista, pois a abordagem não o é), e escritos não oficiais como trechos de cartas e jornais de época.

Porém, assim como no manual de Raymundo Campos, as linguagens artísticas, como poemas, músicas ou pinturas, são pouco utilizadas pelos autores nessa obra. Quanto à canção popular, também à semelhança de Campos, há uma única representante entre todos os

¹⁸⁵ COSTA, Luis; ITAUSSU, Mello. *A. História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1991 (CEFET) 2º grau.

períodos; e nesse manual, a representante é *Vai passar* de Chico Buarque de Holanda de 1984 (final da ditadura). Ela foi parcialmente exibida na introdução do capítulo sobre a *abertura* política nacional, e foi submetida a uma rápida análise dos autores. Estes a exibiram como uma música política, que representaria o fim da ditadura militar em função da frase “página virada de nossa história”, sugerindo que a página virada ali representada é a ditadura. Apenas representa um exemplo de manifestação artística de um período em transformações que luta pela passagem de mais um período triste de nossa história. Observa-se que esse manual, como o anteriormente analisado, também não apresenta grandes mudanças em relação a outros da década anterior.

Os mesmos passos seguem Nelson e Claudino Piletti em cuja obra¹⁸⁶ as manifestações artísticas não foram utilizadas como novos documentos históricos, não se observa a utilização de novas linguagens no sentido discutido no capítulo anterior. Embora já editada na década de 1990, não carrega nenhuma inovação. A maior parte das fontes é escrita e, quanto aos aspectos artísticos ou culturais, os autores os tratam em um capítulo à parte intitulado “Cultura e Educação”.

Nele, foi apresentado um quadro geral das diferentes manifestações artísticas e literárias que se sobressaíram na nossa história sem estabelecer porém, nenhuma relação com a análise de um determinado contexto histórico, não sendo empregada como um instrumento metodológico, nem como uma fonte para novas abordagens historiográficas.

A única referência à música popular brasileira aqui encontrada foi parte da letra de *Pelo Telefone* de Donga e Mauro de Almeida, de 1917, apresentada, não como um documento, mas, aos moldes do manual *Brasil Vivo*, como um registro do que é considerado o

¹⁸⁶ PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1991- 1º grau. Nelson Piletti é formado em Filosofia (Universidade Caxias do Sul). É também jornalista e pedagogo, tendo lecionado em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Mestre, Doutor e Livre Docente pela USP na qual é professor desde 1974. Entre suas obras estão livros didáticos paradidáticos e sobre diversas áreas educacionais (Sociologia e Psicologia Educacional, Estrutura de Ensino, entre outros).

primeiro samba gravado; ritmo popular tido como característico de nossa Primeira República. Portanto, a música nesse manual também não cumpre um papel de renovação metodológica a partir das “novas linguagens”.

O manual¹⁸⁷ de Milton Barbosa e Maria Stochler mantém o mesmo padrão de manuais já analisados anteriormente. Neste a proposta também é realizar uma história crítica que valoriza as forças sociais como agente transformador enfatizando o indivíduo como sujeito histórico. Segundo a *Apresentação*, a obra visa mais uma vez “professores e alunos conscientes de seu papel histórico nas mudanças que ocorrem em nosso país e no mundo, e que buscam na História as fontes de compreensão do momento presente.”

Assim como em outras publicações de outros autores já analisados, esta reflete uma tendência ou perfil marxista com poucos indícios de uma inclinação para a Nova História. Logo, não é rico na utilização das “novas linguagens”, pois não propõe um enfoque renovador quanto à diversidade de fontes e interpretações históricas.

Os aspectos culturais são tratados em um capítulo à parte, como outros manuais de mesma tendência, no qual se realiza uma abordagem geral dos movimentos artísticos no Brasil sem a pretensão de analisar o contexto histórico a partir deles. Ou seja, as manifestações culturais não são tratadas como novos objetos ou documentos de análise. Quanto à música popular brasileira, esta foi apresentada dentro de uma breve história dos principais movimentos musicais brasileiros contemporâneos, com as mesmas canções da edição de 1988.

As primeiras estrofes das canções *Com que roupa* (1930) de Noel Rosa, *Carinhoso* (1937) de Pixinguinha e *Aquarela do Brasil* (1930) de Ary Barroso, foram dispostas como exemplos de composições da década de 1930, e não como novo recurso ou nova linguagem

¹⁸⁷ BARBOSA, Milton Benedicto Filho; STOCHLER, Maria Luiza Santiago. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993. Esse manual também não fornece a informação quanto ao grau de ensino a que se destina.

para o ensino de História. Conseqüentemente, a canção popular não cumpre um papel diferenciado dos demais livros didáticos dessa primeira metade da década de 1990, nem sequer da década de 1980.

O mesmo ocorre com a edição de 1994 de Francisco de Assis Silva de *História do Brasil*¹⁸⁸. Mais uma vez a proposta metodológica é marxista e o manual é pobre em inovações metodológicas. Novamente as expressões culturais são inseridas num capítulo à parte sem nenhum recurso didático. Como em todos os manuais do gênero, a história da cultura brasileira foi sintetizada através de tópicos por tipo de expressão artística, como literatura ou música.

As letras das canções, *Chega de Saudade* (1958) e *Tropicália* (1968) foram exibidas como exemplos de composições de artistas responsáveis por dois importantes movimentos da música popular brasileira, respectivamente, Bossa Nova e Tropicália. Porém não foram empregadas como instrumento metodológico ou como novas fontes de um contexto específico de nossa história. Esse manual, portanto, segue a tendência de muitos outros.

Desse mesmo período, mas com algumas diferenças, a edição de 1995 de Elza Nadai e Joana Neves¹⁸⁹ mantém uma tendência marxista, mas com inserções de novas abordagens metodológicas. Segundo a *Apresentação* das autoras, elas se propõem a atualizar a obra quanto ao seu conteúdo, abordagem e metodologia. Fazem isso atendendo às transformações políticas do período em que escrevem. Segundo elas, “toda obra é datada, isto é, portadora dos anseios, das dificuldades, das esperanças e das frustrações da época em que foi escrita. Aliás, em cada obra, o homem se faz presente e junto com ele o grupo social que representa e a época em que vive”. A década de 1990 parece reclamar novas abordagens ou renovações metodológicas na historiografia didática.

¹⁸⁸ SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1994. 1º grau.

¹⁸⁹ NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil*. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

Para a análise dos períodos ditatoriais das décadas de 1930 e 1960-70 no Brasil, a orientação teórico-prática descrita no manual, sugere a utilização de novas fontes e novos objetos, como a canção popular:

“A música popular brasileira é uma fonte riquíssima para o estudo da sociedade brasileira no século XX. Poderiam ser feitas seleções de músicas das décadas de 30 e 40 e das décadas de 60 e 70 que permitissem comparações entre o Estado Novo e a Ditadura Militar do pós-64”¹⁹⁰.

Outra proposta indicativa para a utilização de novos tipos de fontes históricas é quando sugerem juntamente com o livro, a análise de jornal e revista para “confrontar” o presente com o passado. Essas observações a respeito da apresentação da obra e seus objetivos e propostas nos revelam uma tendência metodológica, poderíamos dizer, mista entre marxismo e Nova História, de acordo com a classificação dos manuais do capítulo primeiro deste trabalho. Esta parece ser a tendência da segunda metade da década de 1990, e se apresenta em outros manuais didáticos que serão aqui estudados.

Quanto à utilização da música popular brasileira, são empregados sambas que retratam dois tipos de interpretação da realidade do Brasil na década de 1930. A canção *Aquarela do Brasil* (1930) de Ari Barroso, mesmo sem a exibição de sua letra, é comparada com *Não Tem Tradução* (1934) de Noel Rosa, Francisco Alves e Ismael Silva. A análise é análoga a realizada já no mesmo manual de 1982, em que a primeira canção é apresentada como uma música ufanista, a segunda, que elas apresentam a letra musical, é crítica e “denuncia sobretudo a imitação e a dependência culturais”¹⁹¹. Demonstra a sensibilidade dos compositores quanto às transformações que a sociedade brasileira sofria. As autoras não

¹⁹⁰ NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil*. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1995, p. 8

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 324

utilizam as composições em exercício ou texto complementar, mas como instrumento de compreensão do período em questão.

No espaço de Leitura Complementar referente ao governo Vargas, as autoras empregam a música popular brasileira como uma fonte histórica, como representação de uma dada realidade, transformando-a em instrumento metodológico para melhor compreender as características políticas do governo de Getúlio Vargas. Assim, através das letras dessas canções, realiza-se a discussão sobre o valor do trabalho e da malandragem no período em questão, levando-se em consideração a censura em relação às manifestações artísticas quanto à exaltação de alguns valores.

As músicas aí apresentadas são: *Cabide de molambo* de João da Baiana de 1917 e gravada em 1932, quando obteve sucesso; *Lenço no pescoço* de Wilson Batista de 1933; *O Bonde de São Januário* do mesmo Wilson Batista em parceria com Ataulfo Alves; *Eu trabalhei*, de Roberto Roberti e Jorge Faray; *O negócio é casar*, de Ataulfo Alves e Felisberto Martins de 1941 e *Recenseamento* de Assis Valente de 1941.

Como as próprias autoras observam, na década de 1930 o samba ganhou espaço como manifestação cultural representante do povo, da massa mais desfavorecida. É essa massa que o Estado tem necessidade de controlar e manipular, e é através da canção popular que se pode demonstrar esses elementos. O primeiro samba, *Cabide de molambo* gravado em 1932 (antes da ditadura getulista) retrata a “recusa ao trabalho como valor positivo”, significando uma resistência dentro do conflito social subtendido, e também um retrato da aparente mas não real ordem social.

Sobre *Lenço no pescoço*, as autoras reforçam esse tipo de interpretação e percorrem um caminho diferente de Chico Alencar e Cláudius Ceccon, analisados anteriormente. Não exemplificam, através desse samba, as péssimas condições dos trabalhadores nem o apresentam como exemplo de uma condição social e política impostas pelo sistema vigente.

Para as autoras, esse samba, embora represente o ingresso do cantor da malandragem no mundo do trabalho “ao gravar em disco suas músicas”, não representa uma total subserviência destes ao Estado, pois para os próprios compositores a atividade de cantor não é considerada uma forma de trabalho. “A malandragem, fonte de felicidade, se sobrepunha à figura do trabalhador da indústria do disco e continuava sendo motivo de orgulho [...]” Essas canções são exemplos de resistência de um segmento social.

Logo, tanto para Joana Neves e Elza Nadai, quanto para Chico Alencar, Cláudius Ceccon e Marcus Ribeiro, essas canções representam a discussão do valor e das condições do trabalhador no período populista do governo Vargas, porém, as interpretações se diferenciam. O tipo de análise realiza uma relação entre poder político e manifestações artísticas; e também realiza a análise denominada *horizontal* sobre as canções, funcionando como recurso didático enriquecendo mais uma vez a análise do período.

Quanto ao terceiro samba, *O Bonde de São Januário* (1940), já seria gravado sob a patrulha do Estado Novo, e representa o enquadramento da resistência à ordem artificial construída a partir de uma estratégia ideológica que impunha a promoção do valor trabalho. Assim, repressão e censura, em muitos momentos venceram a liberdade de expressão popular, e, como veremos a seguir, também analisa Flávio de Campos em seu manual *História do Brasil*, Ataulfo Alves, em 1940, acabou cedendo às imposições da censura e substituiu a palavra “otário”, como era na primeira versão, por “operário” para poder ser gravado. As duas palavras têm significados opostos à medida que o valor trabalho deve ser ressaltado como valor de ordem e de progresso.

“A interferência do DIP na música popular se fazia no sentido de transformá-la em veículos de valores correspondentes aos avanços da industrialização, procurando introjetar nos trabalhadores um padrão de comportamento pautado pelo produtivismo, pela dignidade

do trabalho como fator de elevação moral e humana”¹⁹². Isso, a partir do Estado Novo, passou a ser veiculado e inculcado nas diversas classes sociais, principalmente as mais baixas, através da máquina da propaganda, do rádio e de comícios, modelos de comportamento.

As autoras citam compositores que aderiram sem resistências a esse novo modelo de cultura popular, como Roberto Roberti, Jorge Faray, e ainda Ataulfo Alves e Felisberto Martins com os respectivos sambas, *Eu trabalhei* e *O negócio é casar* de 1941. De um lado, segundo as autoras, houve uma safra de autores enquadrados, de outro, permanece um grupo de resistência representado por Assis Valente com a já citada *Recenseamento*, que faz uma sátira quanto às imposições de valores morais ao cotidiano dos trabalhadores pobres. Nesse caso, as canções funcionaram como fonte de análise do contexto, poderia ser considerada uma “nova linguagem.”

Além da Era Vargas, a música popular brasileira é utilizada pelas autoras como fonte histórica em outro período de regime de exceção, o Regime Militar. O número de músicas é bem menor, duas, e aparecem apenas inseridas em um texto complementar e um exercício vestibular. *Apesar de Você* de Chico Buarque de Holanda de 1970, é apresentada como um poema que é seguido por uma proposta de análise para o aluno. As questões são referentes ao “você”, que o aluno deve identificar como sendo o governo Médici e sua repressão. Nesse caso, a canção é utilizada como expressão direta de oposição ao Estado vigente, contribuindo para uma análise política-ideológica do período.

Um trecho de *O bêbado e a equilibrista* (1979) de João Bosco e Aldir Blanc em uma questão do vestibular da Fuvest – SP, foi selecionado pelas autoras também para complementar a análise política-ideológica do período, pois as questões referentes ao documento requisitam do aluno a identificação do momento político em que foi produzida a música, e a análise do panorama cultural do mesmo período. Nos dois casos, as duas letras são

¹⁹² NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil*. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1995, p. 340.

representantes de posturas de resistência ao regime militar; a primeira compreende um “protesto” a um regime específico, e a segunda se caracteriza como uma música de delação social. Ambas empregadas como instrumento metodológico para a complementação da análise de um contexto político.

3.2.2 Segundo Período da Década de 1990 (1996 – 2000)

Gilberto Cotrim, em seus dois manuais de 1996¹⁹³, apresenta o mesmo tipo de proposta historiográfica e metodológica. Segundo o autor, as duas coleções foram elaboradas para “atender o ensino moderno, crítico e dinâmico”. Nas duas obras Gilberto Cotrim pretende abordar novos temas do cotidiano e da vida privada sob a abordagem da “história dos vencidos”.

A crítica e a reflexão devem sobrepor-se à memorização e, para tentar atender a essas propostas, em suas duas publicações foi inserido ao final de cada tema ou capítulo um tópico denominado “Cotidiano na História”. Nela, foram apresentados a música ou textos de outros autores, procurando incentivar uma nova forma de reflexão alternativa sobre um determinado momento histórico. Porém esse objetivo parece não ter sido alcançado.

No primeiro manual, a canção exibida foi *Mestre-sala dos mares* de Aldir Blanc e João Bosco, de 1974, e foi empregada mais uma vez, como em outros manuais como de Francisco de Assis Silva já analisado anteriormente. Trata-se de manifestação artística que resgata um importante personagem histórico da classe popular que ajudou a conquistar direitos básicos para os marinheiros, como líder da Revolta da Chibata, de 1910. Contudo, não foi realizada nenhuma análise sobre a canção nem sequer foi proposta atividade sobre ela.

¹⁹³ COTRIM, Gilberto. História Integrada: *História & Reflexão*. São Paulo: Saraiva, 2º ed., v. 4. 1º grau, 1996.; COTRIM, Gilberto. *História e Consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 10ªed. reformulada, v.2, 1º grau, 1996. Professor de História graduado na USP e cursou Filosofia na PUC–SP. É também advogado inscrito na OAB-SP e Mestre em Educação pela Universidade Mackenzie. Autor de livros didáticos de História e de Filosofia.

Na verdade, o autor, ao exibi-la parece intencionar apresentar um novo tipo de registro, sem transformá-lo em documento nem tampouco empregá-lo de forma inovadora.

No segundo manual, Cotrim apresentou a música *O Negócio é Casar* de Alberto Neves e Felisberto Martins de 1941. Essa composição do período do Estado Novo vem comprovar a análise elaborada pelo autor sobre o controle estatal sobre as manifestações artísticas populares, especialmente a música. Representa aí um documento que retrata o samba de encomenda, tão comum nesse período. Portanto, nesse caso, a música foi utilizada como um recurso didático pois, através da canção o autor comprova a relação entre política e manifestações culturais.

Como se pode perceber, nenhuma das duas obras contém a música popular brasileira como importante instrumento metodológico. Além disso, a tendência ou linha historiográfica de ambas tendem a ser mistas. Uma abordagem marxista complementada por uma tímida documentação alternativa.

Mais uma vez consecutiva, podemos constatar no manual¹⁹⁴ de Joelza Domingues, Layla Fiusa, uma tendência mista entre marxismo e a introdução do que se pretende considerar novas linguagens para o ensino de História.

É perceptível na leitura da obra, a “tradição” marxista em sua composição e abordagem. Fazem uma história crítica, porém não exploram, como se poderia pensar, as novas linguagens como novos objetos e novas fontes históricas. A canção popular, por exemplo, é empregada em alguns exercícios de atividade ou testes vestibulares; trata-se de um instrumento secundário em termos metodológicos.

A seleção das músicas foi realizada com o objetivo de retratar os períodos de exceção no Brasil, as décadas de 1930, 1960 e 1970. A primeira delas, a marchinha de carnaval,

¹⁹⁴ DOMINGUES, Joelza Éster, FIUSA, Layla Paranhos Leite. *História, O Brasil em Foco*. O Brasil no contexto da História Geral. São Paulo: FTD, 1996. As autoras são educadoras, professoras e têm projetos desenvolvidos extra-classe sobre multimídia e arte.

Menina presidência de Antônio Nássara, gravada em 1937 por Sílvio Caldas, é colocada como instrumento de uma atividade complementar para a compreensão do conteúdo dado anteriormente sobre as medidas políticas do governo de Getúlio Vargas. Através de questões sobre a letra, o aluno é conduzido a perceber o contexto a que a música se refere: golpe de 1937.

Outra canção do período, já tratando da sociedade e da cultura da Era Vargas, foi *Três Apitos*, de Noel Rosa e composta ainda em 1933. As autoras a empregam para elaborar uma análise sobre a modernidade da música popular brasileira. A fonte é para a análise de um objeto que se constitui nas manifestações artísticas de um período, pois a questão feita à letra da música, colocada como exercício complementar na parte *Atividades*, é sobre a modernidade de Noel Rosa, e não, como se poderia imaginar, para fazer uma análise crítica do contexto histórico.

Sobre a década de 1960 as autoras citam os movimentos culturais, do teatro, do cinema, citam o CPC, o TUCA, Teatro de Arena, Oficina, Cinema Novo, a música popular de *protesto*, mas não exploram nenhuma das produções do período como fonte de análise histórica. A única música colocada na parte de atividades de classe é a de campanha de Jânio Quadros para a prefeitura de São Paulo, *Varre, varre, vassourinha*, para analisar a postura de um político populista.

Mesmo na década de 1970, quando o regime de exceção foi mais duro no Brasil, as autoras não se utilizaram das manifestações de resistência ao Regime. Selecionaram apenas um único exercício vestibular (Universidade Federal de Pelotas – RS), que está sugerindo uma contraposição entre duas manifestações musicais dessa década. São elas: *Eu te amo meu Brasil* (1970), de Don e Ravel, e *Cálice* (1973), de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil. Mais uma vez, os nomes das músicas estão ausentes e as letras incompletas. A atividade propõe uma oposição de visões do mundo social e político da mesma realidade brasileira. A

idéia é mostrar ao aluno os artistas que se enquadraram ao regime militar e os artistas que compunham obras de resistência e crítica ao mesmo regime, mesmo que não sendo parte de um movimento definido como CPC ou música de *protesto*.

De qualquer forma, as autoras parecem objetivar uma diversidade de abordagens e um espírito crítico como propõe na introdução da obra. Mais uma vez, é possível perceber uma metodologia *mista* de história estrutural com a Nova História, através da qual as autoras não abandonam a estrutura convencional mas procuram inovar com documentos diversificados colocados na obra.

O livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*¹⁹⁵ de Myriam Mota e Patrícia Braick, representa um manual típico do período em questão. Essa obra se propõe apresentar “novos instrumentos metodológicos” e “resgatar os fatos históricos dentro de novas abordagens historiográficas.” Além disso, “a rica pesquisa iconográfica juntamente com os documentos e textos complementares” pretendem colaborar para a percepção da pluralidade de interpretações da realidade, a diversidade de temas e campos para o estudo e compreensão da história da humanidade. De fato, esse manual procura cumprir propostas contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1996.

As primeiras páginas do livro compreendem uma listagem de sugestões de filmes, com os respectivos comentários, para o aluno e/ou professor; cada um referente a um determinado período ou tema da história. Também os textos complementares representam uma diversidade de visões dos acontecimentos históricos, levando-se ainda em consideração que a iconografia, embora não tão expressiva como as autoras pretendem, e os próprios textos, podem representar novas linguagens para o ensino da disciplina proposta.

¹⁹⁵ MOTA, Myriam Becho, BRAICK, Patrícia Ramos. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 1ª edição, 1997 – TENHO 2º grau Myriam Mota é professora do Ensino Médio, Pré-vestibular e Ensino Superior em Itabira, MG. Pós-graduada pela FAFI – Belo Horizonte, MG. Patrícia Braich também pós-graduada pela FAFI e professora do Ensino Médio e Pré-vestibular.

O projeto das autoras ainda revela uma outra característica que busca acompanhar as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O estudo da História a partir do presente, ou uma “obra que se deslocasse de uma realidade já construída para outra em construção”, como colocam as autoras, realmente se concretiza nesse manual. Com o intuito de incentivar a reflexão sobre a realidade social atual, e sua comparação com de outros momentos históricos, procura-se iniciar cada capítulo com um questionamento sobre a atualidade, a partir de documentos contemporâneos, como notícias de jornais e revistas, que instigam questões atuais, como por exemplo, reportagens sobre os Sem Terra ou contra a fome; questões antigas no país que podem ser compreendidas a partir do presente.

Quanto à canção popular porém, não foi largamente utilizada. Apenas três canções foram sugeridas. Parte de duas delas estão presentes em um exercício de vestibular, ao final do capítulo sobre o Regime Militar (1964 a 1985). A proposta foi utilizá-las como textos comparativos. As primeiras estrofes de *Pra não dizer que não falei das flores* (1968) de Geraldo Vandré e de *Alegria, alegria* (1967) de Caetano Veloso, foram apresentadas como músicas populares utilizadas como hinos de movimentos estudantis, propondo-se, no exercício, a identificação e comparação desses movimentos. Assim, a música foi utilizada como um documento histórico de movimentos culturais e políticos daquela época, e como instrumento metodológico, na medida em que, através das estrofes, se pretende incentivar o desenvolvimento de determinadas habilidades nos alunos, como a capacidade de comparação e de interpretação de fontes ou documentos diversos.

A letra da música *Comida* (1987) de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto foi apresentada na introdução do capítulo sobre o período democrático pós-64 de José Sarney ao primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Não foi utilizada como instrumento metodológico, apenas como um texto artístico que representa o documento de uma época; as autoras não fazem nenhuma referência a ele. O que se pode deduzir é que fica a critério do

professor a exploração dessa canção como instrumento para a compreensão do período. As autoras utilizam as canções populares de diversas formas, porém, fica evidente que esse tipo de linguagem não predomina nesse manual. Para um leitor um pouco desatento, que não observe todos os exercícios propostos, por exemplo, esse tipo de documento pode até mesmo passar despercebido.

Diferente do manual por eles produzido e editado em 1991 para 1º grau, que não contava com uma apresentação dos autores, em *História e Vida*¹⁹⁶, Claudino e Nelson Piletti adotaram uma breve *Introdução*. De forma semelhante à apresentação dos editores do manual de 1991, os autores exibem na apresentação os objetivos do livro que se pretende crítico, “que favorece a reflexão e a discussão, com numerosas leituras e atividades diversificadas em cada capítulo.” Portanto plural, instigando a diversidade de interpretações contrárias à História Tradicional. Esse manual também se coloca como porta-voz da História das camadas populares pois, “não é uma história que conta apenas a vida e as ações de quem manda, dos governantes e dos poderosos grupos econômicos, mas uma história que conta a vida e as ações de todo o povo [...], suas condições de vida: trabalho, lazer, alegrias, crenças, condição de alimentação [...]”.

A pretensão é vincular a disciplina História à vida cotidiana dos alunos, logo, para tanto, os autores lançam mão da exibição de manifestações culturais de diversas camadas sociais para instigar a aproximação entre o leitor e os demais protagonistas da história. No processo de análise do Brasil Republicano, pode-se constatar o emprego de diversos tipos de documentos, como textos de diferentes autores, fotos, reprodução de obras de arte e charges; estes, empregados com sugestões de crítica destacando os conflitos sociais do período. Assim, esse manual também se aproxima das propostas das novas abordagens dos PCNs. Outro instrumento explorado pelos autores foi a apresentação em alguns momentos, de uma breve

¹⁹⁶ PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997. Ensino Fundamental.

biografia de personagens políticos e populares, de forma a torná-los mais próximos dos leitores.

Quanto às manifestações da música popular brasileira, são apresentadas em diversos momentos. A primeira delas, foi uma canção presente em outros manuais de História, *O mestre-sala dos mares* (1974) ou *Almirante Negro* (nome original vetado pelo Regime Militar) de Aldir Blanc e João Bosco. Repetitivamente, o emprego dessa canção é o mesmo realizado pelos vários autores já analisados neste trabalho anteriormente.

No processo de análise do Estado Novo, os autores exibiram a letra de Nuno Rolan, *Glória ao Brasil*, utilizada como documento comprobatório de canções encomendadas pelo governo ditatorial de Vargas a determinados artistas com a intenção propagandista do governo encobrindo os seus desmandos. “O Estado Novo utilizou também o trabalho de muitos artistas, que recebiam dinheiro para fazer musicas de exaltação ao Brasil, ao ditador e às suas iniciativas”¹⁹⁷. Essa letra musical foi utilizada como fonte primária, e não como instrumento metodológico, pois não sugere nem realiza nenhuma atividade ou análise sobre tal.

Ainda sobre esse período de nossa história, os autores selecionaram estrofes de algumas outras músicas populares que sofreram interferência da censura no Estado Novo, como *O Bonde de São Januário* de Ataulfo Alves e *É negócio casar*. Quanto à primeira, os autores a utilizam da mesma forma que Renato Mocellin em seu livro analisado anteriormente. São exibidas as suas duas versões, uma que criticava a vida do trabalhador no Brasil: “O Bonde de São Januário/ leva mais um sócio otário/ sou eu que vou trabalhar”; e outra que enaltece essa mesma vida de trabalhador na Era Vargas: “Quem trabalha é quem tem razão/ eu digo e não tenho medo/ de errar/ O Bonde de São Januário leva mais um operário/ sou eu que vou trabalhar”¹⁹⁸.

¹⁹⁷ PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, Ensino Fundamental ,vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 84.

¹⁹⁸ Ibid., p. 85.

É Negócio Casar também cumpriu o mesmo papel da primeira canção, empregada como documento comprobatório da política de censura do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) dessa ditadura: “E Ataulfo Alves e Felisberto Martins também fizeram ‘É negócio casar’, exaltando o Estado Novo e sua política de premiar, como fazia a Itália, quem tivesse quatro filhos ou mais”¹⁹⁹.

Sobre a transição do governo de Dutra para o segundo governo de Getúlio Vargas, os autores apresentaram uma estrofe da música *Retrato do Velho* de Chico Alves de 1951, que retrata a volta de Getúlio ao poder. A estrofe “Bota o retrato do velho/ Bota no mesmo lugar/ o sorriso do velhinho/ faz a gente trabalhar”²⁰⁰, demonstra inclusive, a conotação populista do governo Vargas em relação às questões trabalhistas.

Caminhando ou *Pra não dizer que não falei das flores* (1968) de Geraldo Vandré interpretada no IIIº Festival Internacional da Canção (FIC) de 1968, foi empregada como exemplo de manifestação artística de protesto ao Regime Militar (1964 – 1985). Não ocorreu aí nenhum tipo de atividade ou análise sobre a letra; ou seja, ela não foi utilizada como instrumento metodológico para uma interpretação daquele contexto político, mas sim empregada como uma canção que “deixou os militares muito irritados e que foi proibida. Mas tornou-se o hino oficial de todas as manifestações contra o Regime Militar”²⁰¹. De certa forma, essa canção pode ser considerada um recurso didático aos moldes da classificação anteriormente descrita.

Em contrapartida a essa canção, os autores exibiram uma estrofe de *Eu te amo, meu Brasil* de Don Ravel da década de 1970. Embora não estabeleçam uma comparação direta entre as músicas, no decorrer do texto ficou clara a sugestão de contraponto a outras canções da década das décadas de 60 e 70, como *Apesar de Você* (1970), de Chico Buarque de

¹⁹⁹ PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, Ensino Fundamental ,vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 85.

²⁰⁰ Ibid., p. 85.

²⁰¹ Ibid., p. 110.

Holanda, também apresentada no manual. De qualquer forma as canções não têm nesse momento uma função muito clara.

Além de todas essas expressões da música popular brasileira, esse livro didático de Claudino e Nelson Piletti, incluiu ao seu final, um capítulo sobre a cultura popular: “No campo e na cidade, a cultura apresenta várias visões do Brasil”²⁰². Nele, os autores fazem uma apresentação geral das diversas formas de manifestações artísticas e da pluralidade de informações que elas oferecem.

Inicialmente foi apresentado um conceito de cultura: “Tudo isso – produção de alimentos, vestuário, moradia, trabalho, religião, sentimentos, fala, escrita, pensamentos – faz parte da cultura de cada povo ou grupo social. [...] E uma obra cultural – uma festa, uma música, uma pintura, uma escultura, um livro uma novela de televisão – pode ser de diversos tipos, de acordo com quem a produz e com quem tem acesso a ela, isto é, de acordo com o seu produtor e com o seu consumidor [...]”²⁰³. A partir daí, o autor realiza uma diferenciação entre os conceitos de “cultura popular”, “cultura erudita” e “cultura de massa”, e a elaboração de um quadro geral da cultura brasileira dividindo-se em manifestações populares, eruditas e de massa. Para cada tópico, são exibidos exemplos de manifestações culturais, como charge, fotos e letras musicais.

À parte as críticas possíveis a esse tipo de visão da cultura, a música, como manifestação popular, ficou de certa forma, confusa. Sob o título “Música Popular”, os autores colocam desde músicas de domínio público, até Ernesto Nazaré e Tom Jobim. Não ficou claro o que é música popular brasileira de acordo com o conceito dado pelo próprio autor, do que é popular: oriundo do povo, das camadas populares.

²⁰² PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, Ensino Fundamental, vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p.167.

²⁰³ Ibid., p. 167.

De qualquer forma são exibidas estrofes de canções, como exemplos de determinados momentos e movimentos musicais. *Pelo Telefone* de Donga (Ernesto dos Santos) e Mauro Almeida de 1917, considerado o primeiro samba brasileiro gravado; Chega de Saudade de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, interpretado por João Gilberto, símbolo da Bossa Nova e *Carcará* interpretado por Maria Bethânia no show “Opinião” de 1964, como exemplo da canção de “Protesto” que, segundo os autores, “separa-se da chamada ‘música de apartamento’ da Bossa Nova”²⁰⁴. As canções acima citadas não representam uma inovação metodológica, mas sim, registros exemplares do quadro cultural proposto.

Uma estrofe de *Parabolicamará* de 1992 de Gilberto Gil, foi exibida como uma representação da “globalização” discutida no texto (“As empresas transnacionais promovem a globalização da economia mundial”); a ampliação da internacionalização econômica e conseqüentemente cultural, promovendo-se a “cultura de massa”.

Por fim, como os próprios autores nos colocam, *O que é o que é* foi apresentada para “prestar uma homenagem a Gonzaguinha, que morreu jovem mas teve tempo para compor e cantar muitas músicas, expressando o seu entusiasmo pelo Brasil e pela vida”²⁰⁵.

A princípio, José Jobson de Arruda²⁰⁶ não faz nenhuma proposta muito ousada ou diferenciada na *Apresentação* de sua obra. Apenas descreve a organização de conteúdos (convencional) e o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita ou redação do aluno através dos exercícios propostos. Porém, ao contrário de outros livros, este contém em grande quantidade a utilização de novas linguagens como charge, poesia, MPB, teatro, entre outras. Utiliza-se da canção popular em diversos momentos históricos, como no período dos imigrantes, ainda no Império, Era Vargas e Regime Militar.

²⁰⁴ PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, Ensino Fundamental, vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 170.

²⁰⁵ Ibid., p. 86-96.

²⁰⁶ ARRUDA, José Robson de. *História Total 2: Brasil: Império e República*. São Paulo: Ática. 1998. Doutor em História pela USP e professor titular do Departamento de História de do Instituto de Economia da UNICAMP. Publicou diversas obras, entre elas *A Revolução Inglesa* pela Brasiliense em 1985 e *A Revolução Industrial* pela Ática em 1994.

A maioria das músicas é empregada nos regimes de exceção do Brasil, na forma de exercícios, para leitura e análise das letras, como complemento e ajuda na compreensão do conteúdo convencional ensinado. Além disso, esse livro contém, ao final de cada período, um capítulo sobre a cultura da sociedade estudada, no qual cita algumas manifestações ou movimentos musicais. Vale ressaltar que, nesse caso, as músicas funcionam apenas como exemplos de manifestações culturais de um dado regime.

Aquarela do Brasil de Ari Barroso, é empregada como um exemplo de música que atendia aos interesses do Estado autoritário de Vargas (DIP), pois só exalta o Brasil sem sugerir problemas sociais. O autor, após explicar parte da história da própria música, realiza uma proposta de atividade com a letra musical. Propõe uma criação dos alunos sobre a música, uma paródia. Isso pode induzir à crítica de forma diferenciada com criatividade. De qualquer forma, a canção aqui é utilizada como exemplo e como fonte complementar para a compreensão de um determinado aspecto do regime político estudado; como instrumento metodológico.

A Rosa de Hiroshima (1950) de Gerson Conrad e Vinícius de Moraes, é empregada como instrumento metodológico, para a reflexão sobre os efeitos da 2ª Guerra Mundial para o mundo, propondo a elaboração de um texto analítico sobre a letra da canção. Essa atividade é proposta após outras sobre o mesmo período e tema. Assim o autor complementa a sua crítica sobre o ocorrido nessa guerra. Não devemos deixar de anotar que a guerra foi mencionada para explicar as suas consequências políticas para o governo ditatorial de Getúlio Vargas.

Para não dizer que não falei das flores (1968) de Geraldo Vandré não é empregada como fonte histórica de análise, mas como um exemplo das manifestações artísticas de oposição ao regime militar. Por fim, para falar do regime de exceção, o autor escolheu uma música assumida por seu próprio autor, ter sido escrita para o governo Médici, o mais autoritário dos presidentes desse regime. *Apesar de Você* de Chico Buarque de Holanda de

1970, é o símbolo de crítica ao governo militar. A atividade proposta sobre ela é de sua letra, e realiza questões que induzem o aluno a também pensar criticamente esse tipo de regime. Ao instigar o aluno a perceber os aspectos repressivos na música, parece querer desenvolver neste a sensibilidade e a crítica. Nesse caso a música está sendo empregada como fonte historiográfica.

Pode-se considerar essa obra também mista, formato convencional, seleção de conteúdo tradicional mas, quanto às fontes e suas abordagens, apresentam alguns aspectos diferenciais da maioria, e parecem procurar seguir o que foi discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os autores Luis Costa e Leonel Itaussu, na edição de sua obra de 1999²⁰⁷, não realizam nenhuma modificação estrutural ou de conteúdo em relação à edição de 1991. Mantêm o estilo convencional, com a mesma *Apresentação* do manual. As principais fontes históricas por eles apresentadas continuam sendo documentos escritos oficiais e não oficiais, além de mapas. Todo esse material é muito bem distribuído e seu emprego nos conduz a uma abordagem diferenciada da convencional. Uma das inovações é que, no final de cada período, os autores apresentam um documento com o subtítulo *A história contada por quem viveu na época*, utilizando-se normalmente de trechos de jornal e/ou revista de época. Esses documentos são utilizados como novas fontes historiográficas e nos permite um enriquecimento de interpretações sobre o período estudado.

A música popular brasileira propriamente dita, continua tendo nesse manual uma única e mesma representante de todos os períodos da República brasileira, a letra de *Vai passar* de Chico Buarque de Holanda de 1984, apresentada da mesma forma e com a mesma disposição que na edição anterior, onde os autores a exibem como uma música política, que representaria o fim da ditadura pela frase “página virada de nossa história”, sugerindo que a página virada,

²⁰⁷ COSTA, Luís César A., MELLO, Leonel Itaussu A. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 11ª edição, 1999.

a partir da distensão política, é a ditadura. A *Apresentação* da obra²⁰⁸ de Flávio de Campos, deixa clara a sua opção metodológica, a Nova História, adotando as propostas dos PCNs. Segundo o autor, a obra por ele apresentada pretende ser atualizada e engajada partindo do “princípio tão repetido e violado, de que a verdade é múltipla, as definições são provisórias e a pluralidade de perspectivas, de linguagens e de abordagens deve nortear a construção não dogmática do conhecimento”.

A diversidade de olhares e de linguagens de fato se apresentam nesse livro. Isso porque a organização da obra, embora seja convencional, buscou resgatar mitologia, arte, propôs oficinas, quadros que sugerem olhares diferentes para um mesmo problema, entre outras coisas. Além disso, esses elementos vêm ao encontro dos novos anseios da atualidade, uma vez que a generalização dos novos meios e técnicas de comunicação atual compreende diversos tipos e formas de linguagens que interagem entre si e que ultrapassam espaços predefinidos fazendo-se presentes em diferentes lugares como na escola.

Quanto à música popular brasileira, esta foi bastante utilizada nessa obra. Entre os diversos manuais da década de 90 analisados, este foi o que em maior quantidade se empregou a canção não apenas como exemplo de manifestação artística, mas também como nova possibilidade de abordagem histórica e como instrumento metodológico ou recurso didático. Sobre a queda do Império e a Proclamação da República, o autor utiliza o próprio *Hino Nacional*, como demonstração da tendência conservadora e positivista desse período de nossa história.

No que se refere à Era Vargas, período este que compreende um dos focos deste trabalho, as músicas *Com que roupa eu vou* de Noel Rosa em 1931 e *O Bonde de São Januário* de Ataulfo Alves de 1940, foram as selecionadas para análise de determinados aspectos do período. Para falar sobre a República autoritária populista construída e

²⁰⁸ CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1.ed, 1999. Graduado em História pela PUC – SP e Doutorado em História Social pela USP.

implementada por Getúlio Vargas, o autor utiliza a palavra-chave *moldura* indicando as limitações impostas aos diversos tipos de manifestações sociais, artísticas, políticas, por esse governo.

Quanto ao enquadramento ou moldura política, *Com que roupa eu vou* serviu como sugestão de atividade complementar quando se coloca a pergunta: “Como a ditadura instaurada por Vargas preencheu o ‘vazio de poder’ verificado desde 1930?” Para indicar a resposta o autor selecionou apenas uma parte da letra musical, a que fala sobre força bruta e reabilitação: “Eu hoje vou mudar minha conduta/ Eu vou pra luta/ Pois eu quero me aprumar/ Vou tratar você com força bruta,/ Pra poder me reabilitar...”²⁰⁹. Essas frases sugerem a forma como o governo tratava as questões políticas em seu governo; inserção no sistema à força.

É possível perceber, portanto, que a canção aí é utilizada como um instrumento metodológico de análise a partir de uma nova fonte que possibilita uma primeira interpretação do próprio aluno, embora, nesse caso, possamos perceber a sugestão interpretativa de acordo com as frases musicais escolhidas pelo autor.

Com o intuito de enriquecer o texto sobre o regime trabalhista de Vargas, o autor empregou parte da letra de Ataulfo Alves de *O bonde de São Januário* no início do tópico *a moldura operária*. Porém, curiosamente, não sugere nenhuma atividade sobre a letra nem lhe faz nenhuma alusão direta durante a exposição de sua análise e conteúdo do tema proposto. A função da música não é clara, mas é passível de interpretação e utilização como instrumento metodológico.

Uma abordagem possível sobre esse documento já foi realizada por Elza Nadai e Joana Neves e outros, como estudamos acima. Ela pode demonstrar como o movimento operário foi reprimido, originando o enquadramento até mesmo das composições populares referentes aos trabalhadores da classe baixa. Como lembram as autoras, esse samba foi

²⁰⁹ CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1.ed, 1999, p. 239.

gravado sob a patrulha do Estado Novo quando Ataúlfo Alves, em 1940, acabou cedendo às imposições da censura e substituiu a palavra “otário”, como era na primeira versão, por “operário” para poder ser gravado e veiculado. Afinal o rádio nas décadas de 1930 e 1940 que transmitia novelas, programas de auditório e tocava as canções populares da época, era também, através desses mesmos programas, um importante meio de propaganda estatal.

Sobre o intervalo da ditadura de Vargas e do Estado Militar, a música *Desafinado* de Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça de 1958, representa a eleição de Jânio Quadros para a presidência da República pela UDN. O autor, que não propõe nenhuma análise sobre a canção, nem a emprega como um recurso didático direto, ao selecioná-la sugere uma determinada situação política, a dissonância dessa eleição em relação ao quadro político até então vigente, quando a eleição de Jânio e Jango não se afinava com a situação política do país. Segundo o autor, ocorria uma “inversão de papéis entre a UDN e a aliança PSD-PTB.”²¹⁰.

A Era Militar, segundo período importante para este trabalho, é a que apresenta o maior número de letras musicais como instrumento metodológico objetivando demonstrar, através delas, a pluralidade de interpretações ou de olhares sobre essa fase da história brasileira. As canções selecionadas são todas colocadas lado a lado para uma análise comparativa e de relação com o Estado Militar. Não compreendem um único movimento ou tendência musical, pelo contrário, representam diversos tipos de canções populares; desde a considerada de *protesto* até a considerada *alienada*, como as interpretadas por Roberto e Erasmo Carlos. Fica evidente que o autor objetiva resgatar a pluralidade e a diversidade cultural e de visão de mundo de um mesmo contexto sociopolítico do Brasil.

São trechos de canções da década de 1960 de Chico Buarque de Holanda (*Olé, olá e Roda viva*), Jorge Benjor (*País Tropical*), Edu Lobo e Capinam (*Ponteio*), Geraldo Vandré

²¹⁰ CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1.ed, 1999, p. 267.

(*Pra não dizer que não falei das flores*), Roberto e Erasmo Carlos (*É proibido proibir*) e Marcos e Paulo Sérgio Valle (*Viola Enluarada*), que são apresentadas como “fontes de reflexão histórica e (que) podem oferecer importantes informações sobre determinado período”²¹¹.

Embora o autor não aponte nenhuma atividade com a melodia das músicas, pela primeira vez foi sugerido que os alunos pesquisassem e escutassem cada canção; isso pode, em certa medida, estimular a percepção da relação entre o texto e a melodia, ou ainda contribuir para que o aluno tenha conhecimento sobre os tipos de instrumentos, ritmos e estilos de um dado período histórico.

Outro elemento importante é o tipo de atividade colocada; identificar a mensagem, entendida pelo aluno, de cada canção e o elemento comum a todas elas. E ainda uma última questão: “Do ponto de vista das mensagens, como você agruparia estas músicas?”, pergunta o autor deste manual. Ora, esse tipo de questão denota o tipo de abordagem estabelecida sobre as fontes, e a relação entre o documento e o leitor, no caso o aluno, que se pode explorar a partir dessa proposta.

Seria possível o aluno agrupar tais músicas de forma diferenciada daquela que os diversos escritores e estudiosos sobre o assunto já o fizeram? Seria considerada uma música de *protesto* a música de Geraldo Vandré? As canções podem ser exploradas como interpretações da realidade tanto do próprio mundo do compositor quanto do aluno. São utilizadas, portanto, como instrumento metodológico, documento e, dependendo do objetivo que se queira alcançar, como um novo objeto de estudo, buscando-se entender o universo musical do Regime Militar.

As canções referentes ao período militar nesse manual não são utilizadas como documento comprobatório de resistência ao regime, ou seja, não são utilizadas como recurso

²¹¹ CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1.ed, 1999, p. 290.

didático, quando a canção é analisada previamente (questões e respostas estão implícitas) pelo próprio autor confirmando um tipo de análise já determinada. Além disso, não são colocadas como manifestações artísticas que refletem, de forma direta, os acontecimentos políticos da ditadura.

O autor tem uma postura diferenciada de outros autores ao tratar a música popular brasileira para uma abordagem histórica alternativa. Não se preocupou em destacar as lutas pela liberdade ou democracia de forma enfática. Parece que seus olhos realmente se preocupam com as questões do presente, da década de 1990, revelando uma tendência historiográfica mais atualizada ou “globalizada” na medida em que não buscou apenas manifestações artísticas de resistência ou “alienada”. Não se preocupou em dar nomes convencionais a esse tipo de documento ou linguagem, talvez porque não tenha a mesma perspectiva política ligada aos movimentos engajados das décadas de 1960 e 1970. Pode-se dizer que se trata de um autor engajado, mas um engajamento sob uma nova perspectiva, uma nova “geléia geral”.

Ao analisarmos a incidência das canções populares nesses manuais, através do quadro abaixo, podemos realizar algumas observações.

Quadro 1 - Livros que contém Música Popular

LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA	PORCENTAGEM
15	(1980-1985)	02	13,3%
12	(1986-1990)	05	41%
12	(1991- 1995)	06	50%
19	(1996-2000)	08	42%
TOTAL DE LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA	PORCENTAGEM
58	1980 - 2000	21	36,2%

Dos cinquenta e oito livros catalogados, em vinte e um deles foram encontradas canções populares. Percebe-se um aumento em número, de livros no decorrer da década de 90, que utilizam essa manifestação artística. Porém, em porcentagem, nota-se que proporcionalmente, isso não acontece de fato, nem da segunda metade da década de 1980 para a segunda da de 1990 (praticamente a mesma porcentagem), nem da primeira para a segunda metade da última década. O cuidado a ser tomado nessa análise é que, não se pode realizar esse exame sem levar em consideração todo o estudo anterior.

O que denominamos “nova linguagem”, se refere à nova fonte e a sua forma de utilização no ensino, no caso de História. A utilização da canção como nova linguagem ou seja, como novo documento empregado nos manuais, de acordo com as categorias aqui estabelecidas (instrumento metodológico ou recurso didático), está mais presente na segunda metade da década de 1990. As canções encontradas na década anterior foram predominantemente utilizadas apenas como ilustrações das produções artísticas de um determinado período estudado, e não como novos documentos aos moldes propostos pela História Nova e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É também possível concluir que, na contagem geral, menos de cinquenta por cento (50%) dos manuais didáticos, em duas décadas, apresenta a música popular brasileira em seu texto, nem mesmo como simples exemplo de expressão musical brasileira. Se for considerada a canção popular como nova linguagem, esta porcentagem fica ainda menor.

De qualquer forma, é de fundamental importância se destacar que, no decorrer destas décadas, ocorreram modificações no emprego das canções populares, que gradativamente passaram a ser empregadas como nova linguagem, indicando transformações metodológicas e historiográficas nos manuais didáticos de História.

Outra dedução possível em relação à utilização das canções, se refere ao período em que foram empregadas e à sua incidência nestes manuais, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Datas das composições e suas incidências nos manuais didáticos

ANO	CANÇÃO	COMPOSITOR E/OU INTÉRPRETE	INCIDÊNCIA
1917	Pelo Telefone	Donça e Mauro de Almeida	3x
1930	Aquarela do Brasil	Ari Barroso	5x
1930	Com que Roupas?	Noel Rosa	3x
1932	Cabide de molambo	João da Baiana	1x
1933	Lenco no pescoco	Wilson Batista	2x
1933	Três Apitos	Noel Rosa	1x
1934	Não tem Tradução	Noel Rosa, Chico Alves e Ismael Silva	2x
1937	Carinhoso	Pixinquinha e João de Barro	2x
1937	Menina presidência	Antônio Nássara	1x
1938	Glórias do Brasil	Zé Pretinho e Antônio Gilberto	1x
1940	Eu trabalhei	Roberto Roberti e Jorge Farai	1x
1940	O Bonde de São Januário	Ataulfo Alves Wilson Batista	5x
1941	O negócio é casar	Ataulfo Alves e Felisberto Martins	2x
1941	Recenseamento	Assis Valente	1x
1950	A Rosa de Hiroshima	Gerson Conrad e Vinícius de Moraes	1x
1951	Retrato do Velho	Chico Alves	1x
1958	Chega de Saudade	Tom Jobim e Vinícius de Moraes	2x
1958	Desafinado	Tom Jobim e Newton Mendonça	2x
1964	Carcará	Maria Bethânia	1x
1965	Olê, olá	Chico Buarque de Holanda	1x
1965	Sonho de um Carnaval	Chico Buarque de Holanda	2x
1966	Disparada	Geraldo Vandré e Theo Bastos	1x
1967	Alegria, alegria	Caetano Veloso	2x
1967	Divino Maravilhoso	Gilberto Gil e Caetano	1x
1967	Ponteio	Edu Lobo e Capinam	1x
1967	Roda viva	Chico Buarque de Holanda	1x
1968	“Caminhando”	Geraldo Vandré	6x
1968	É proibido proibir	Caetano Veloso	2x
1968	Enquanto seu lobo não	Caetano Veloso	1x
1968	Paris et Circensis	Gilberto Gil e Caetano Veloso	1x
1968	Parque Industrial	Tom Zé	1x
1968	Tropicália	Caetano Veloso	2x
1968	Viola Enluarada	Marcos e Paulo Sérgio Valle	1x
1969	Aquele Abraco	Gilberto Gil	1x
1969	País Tropical	Jorge Benior	1x
1970	Apesar de Você	Chico Buarque de Holanda	5x
1970	Eu te amo meu Brasil	Don e Ravel	3x
1973	Cálice	Chico Buarque e Gilberto Gil	3x
1973	Milagre dos Peixes	Milton Nascimento e Fernando Brant	1x
1973	Opinião	Zé Keti	1x
1974	O mestre-sala dos mares	João Bosco e Aldir Blanc	5x
1976	Menino	Milton Nascimento e Ronaldo Bastos	1x
1979	O Bêbado e o Equilibrista	João Bosco e Aldir Blanc	2x
1982	O que é o que é	Gonzaquinha	1x
1983	Menestrel de Alagoas	Milton Nascimento e Fernando Brant	1x
1984	Geracão Coca-Cola	Renato Russo	1x
1984	Vai Passar	Chico Buarque e Francis Hime	2x
1985	Abaixo a Depressão	Léo Jaime	1x
1987	Comida	Antunes/ Fromer/ Britto	1x
1988	Amarra o teu Arado	Gilberto Gil	1x
1988	Brasil	Cazuza	1x
1988	É	Gonzaquinha	1x
1992	Parabolicamará	Gilberto Gil	1x

O maior número de canções empregadas nesses manuais são referentes aos períodos de exceção da história do Brasil: a Era Vargas (1930-1945) e o Regime Militar (1964-1985), que compreendem os períodos nos quais se verifica, de forma mais evidente, a relação entre música e política. Na maior parte das vezes, esta relação foi empregada como recurso didático dos historiadores, confirmando a possibilidade de utilizar-se a expressão artística como novo tipo de documento.

Como se pode observar, as canções *O Bonde de São Januário*, *Pra não Dizer que não Falei das Flores*, *Apesar de Você* e *Almirante Negro*, foram as canções mais utilizadas e, todas elas, referentes a questões políticas bem específicas. A primeira, normalmente sob duas versões, foi empregada como representação do “enquadramento” do artista ao governo autoritário getulista; a última, para mostrar a forma política como eram tratadas as revoltas da camada subalterna no Brasil da década de 1910; e as outras duas, como representantes da resistência ao Regime Militar. As demais canções empregadas nestes manuais, quando utilizadas como recurso didático, ou mais raramente, como instrumento metodológico, na maior parte das vezes cumpriram este mesmo papel, o de relacionar música e política, e foram empregadas como representantes de um determinado contexto ou período histórico.

Ao final deste trabalho, percebe-se também que, os manuais didáticos, em sua maioria da década de 1980 e parte da de 1990, apresentam uma tendência marxista, e alguns deles utilizaram a canção como recurso didático. A maioria dos autores optou, ao longo das décadas, principalmente de 1990, pelo desenvolvimento de um conteúdo convencional com algumas variações, caracterizando uma tendência historiográfica mista, que compreende características estruturais marxista e metodológicas ligadas à História Nova.

Um outro aspecto muito importante que deve ser aqui destacado após esta análise sobre os manuais, sob a perspectiva das novas linguagens no ensino, é referente a forma como a canção popular foi apresentada nestes livros didáticos: como linguagem escrita. A

maior parte destes manuais, com apenas uma exceção demonstrada neste estudo, não propõe a escuta da música e, em nenhum deles, se indica ou se realiza a análise da estrutura melódica, separando-se a melodia de sua respectiva letra, trabalhando apenas esta última. Ou seja, não transpareceu o entendimento ou o emprego da canção como um documento diferenciado da poesia.

Como nos revelou Augusto de Campos, a canção não é de fato uma linguagem escrita nem falada, é uma “palavra-canto” que significa outro tipo de linguagem. Desta forma, se pode questionar se de fato a música popular nos manuais didáticos representa uma renovação da linguagem; ou se a poesia tradicional e a canção seriam, neste contexto, a mesma linguagem.

A resposta para este questionamento é complexa, e não compreende o objetivo deste trabalho. Assim, não se pretende aqui responder a estas indagações de forma abrangente. Entretanto, é essencial se realizar alguns esclarecimentos sobre o ponto de vista desta análise, ou pelo menos, lançar algumas possibilidades de réplica para o problema indicado.

Primeiramente, ao se observar a poesia e os documentos escritos tradicionais, não se pode dizê-los populares na medida em que, principalmente quanto à sua veiculação, são diferenciados da canção popular. Esta, compreende um grande poder de comunicação, divulgada inclusive através do rádio e da televisão, atingindo diversas camadas sociais:

Entre as inúmeras formas musicais, a canção popular (verso e música), [...] certamente é a que mais embala e acompanha as diferentes experiências humanas. [...] além disto, a canção é uma expressão artística que contém um forte poder de comunicação, alcançando ampla dimensão da realidade social.²¹²

Logo, a canção, pensada como tal, é a princípio popular, e neste sentido significa uma renovação ao ser incorporada nos manuais didáticos como novo recurso ou instrumento

²¹² MORAES, J. G. Vinci. *História e Música: canção popular e conhecimento histórico* In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol.20, nº 39, 2000, p.204.

metodológico. Isto abre novas possibilidades na sua utilização e na valorização como expressão social, inclusive das camadas subalternas ou de grupos excluídos.

Além disto, embora o historiador/escritor não tenha proposto a análise melódica das canções, pode-se supor que tenha pensado, no momento de sua seleção, a canção como um todo; a sua escolha foi realizada a partir de um universo que pode revelar, pelo menos em parte, a visão do mundo do historiador. Assim, a poesia e a música popular podem ser consideradas, mesmo neste contexto, linguagens diferenciadas, pois são pensadas e veiculadas diferentemente.

Neste sentido, o emprego da canção popular como documento, recurso didático ou instrumento metodológico, inclusive nos manuais, requer uma compreensão mais ampla sobre a utilização de uma fonte histórica, e nos remete a algumas reflexões importantes sobre o que significa uma linguagem inovadora. Estas considerações indicam na verdade, que ainda se tem muito a aprender sobre o tratamento dos novos documentos sugeridos pela História Nova e pelas propostas metodológicas indicadas pelas reformas educacionais, principalmente pelos PCNs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro escolar é um objeto complexo que nos revela diferentes facetas e propicia uma pluralidade de estudos; desde uma análise do ponto de vista estritamente ideológico, até um exame conteudista desse tipo de literatura; pode enfim, ser tratado sob diversas perspectivas históricas. A historiografia do ensino de História, entendida como o conjunto das produções acadêmicas sobre os manuais escolares, compreende um quadro diversificado de análise a partir de diferentes e de variados parâmetros ou metodologias adotadas. Nestes estudos, o manual historiográfico pode ser visto como uma produção ligada à indústria cultural; como reflexo da legislação educacional; como fruto do contexto em que foi produzido; como instrumento pedagógico depositário de conteúdos, no caso, da disciplina História; ou ainda como veículo de um ideário ou de valores de uma determinada época ou autoria.

Na rede de relações entre indústria cultural, política educacional, contexto sociopolítico, entre outros, fica difícil definir uma hierarquia de influências na composição e produção de um manual didático. Todos esses parâmetros merecem consideração, e é uma tarefa muito difícil abranger todas as possibilidades de análise num só estudo.

Este trabalho pode se inserir na historiografia do ensino de História, pois realizou uma análise dos livros escolares (historiografia didática), no caso da disciplina História, das décadas de 1980 e 1990, que buscou responder alguns questionamentos sobre a dimensão das transformações metodológicas ocorridas nesses manuais. Para isso, foram adotados dois parâmetros considerados importantes; os contextos históricos em que esses livros foram produzidos e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram aprovados na segunda metade da década de 1990, mesmo período que a nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases) para o sistema de ensino. Ambos, porém, já estavam sendo pensados e discutidos na década anterior; foram

frutos de um contexto histórico em transformações, e sua elaboração teve contribuições e críticas de diversos setores da área educacional. Apesar das críticas, estes passaram a nortear os currículos escolares, as propostas e linhas de trabalho das escolas e de seus professores.

Os PCNs para o ensino de História, seguem a linha historiográfica da História Nova, que propõem, entre outras coisas, o estudo de novos objetos e de novas abordagens do processo histórico, o que torna possível propiciar uma pluralidade de interpretações dos acontecimentos e novas formas de se ver o mundo. Para tanto, se faz necessário a utilização de novos tipos de documentos, diferentes dos escritos tradicionais, como as manifestações culturais e artísticas em geral, entre elas, a música. O emprego destas novas fontes no ensino de História, representa o que aqui se denominou de novas linguagens nos livros didáticos.

Entre a diversidade de fontes históricas, a música popular brasileira foi escolhida neste trabalho para a análise da presença de novas linguagens no ensino de História. A canção popular nos forneceu elementos para detectarmos até que ponto as manifestações culturais são de fato empregadas como novos tipos de documentos, visando novas abordagens historiográficas. Esta análise foi realizada sob quatro categorias básicas: documento, instrumento metodológico, recurso didático e ilustração.

Os PCNs passaram a influenciar a produção de manuais didáticos na segunda metade da última década. Isso fica claro ao constataremos que na década de 1980, principalmente na primeira metade, as manifestações musicais foram predominantemente empregadas como simples exemplos (ilustração) das manifestações artísticas brasileiras de um determinado momento de nossa história. Na maior parte destes livros, as letras das músicas foram apresentadas em um capítulo à parte sobre a cultura no Brasil contemporâneo. Não havia a proposta de análise mais detalhada ou plural sobre estas manifestações artísticas, e conseqüentemente as canções não foram empregadas como recurso didático ou instrumento metodológico para novas abordagens históricas. A única exceção nesse sentido foi o livro

Brasil Vivo de Chico Alencar, Claudius Ceccon e Marcus Ribeiro, que apresentam músicas empregadas como recursos didáticos.

Entretanto, ocorreu uma modificação nestes manuais em relação aos da década anterior, eles passaram a manifestar uma tendência historiográfica marxista em detrimento da tendência da História Tradicional até então predominante na historiografia didática. Esta tendência marxista foi adotada num período em que se vivenciava o fim da ditadura, o fim da perseguição aos partidos de esquerda, e a retomada, de forma livre, de ideais democráticos e muitas vezes esquerdizantes ou socialistas, principalmente dentro das universidades. Isso se refletiu na postura de muitos intelectuais de então, e também na historiografia.

Os historiadores didáticos, muitos deles mestres e doutores, professores no Ensino Básico, mas também em universidades, acompanharam essa tendência. O contexto histórico e a vivência dos autores parecem ter influenciado no tipo de produção dos manuais escolares, embora ainda não houvesse uma modificação efetiva na política educacional.

Na primeira metade da década de 1990 as mudanças em relação à utilização de novos tipos de documentos históricos aos moldes da Nova História e dos PCNs ainda não foram muito freqüentes. A partir da segunda metade dessa década, esse quadro começou a se modificar. As propostas metodológicas se atualizaram parecendo querer seguir as tendências do momento, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e alguns livros didáticos passaram a apresentar o que chamamos aqui de novas linguagens. Nesse período, estes manuais passaram a apresentar com mais freqüência, as letras das músicas populares como uma linguagem alternativa para o ensino de História.

A canção popular foi mais empregada não somente como documento e instrumento metodológico, mas principalmente como recurso didático para o enriquecimento de análises históricas desses livros, indicando um possível desenvolvimento de habilidades como comparação, reflexão crítica e visão plural de um determinado momento histórico.

O maior número de músicas populares empregadas foram referentes aos regimes de exceção do Brasil: a Era Vargas e o Regime Militar. No caso deste último, as canções *Pra não dizer que não falei das flores* de Geraldo Vandré e *Apesar de Você* de Chico Buarque de Holanda, são claramente utilizadas como recurso didático para a realização de críticas ou de demonstração de resistência a esse Regime ditatorial.

Sobre a década de 1930, também como recurso didático, são apresentadas canções que buscam direcionar o olhar do leitor para a questão da censura getulista, demonstrando sua interferência nas produções musicais. Porém, podemos deixar aqui um questionamento: até que ponto pode-se garantir que os compositores citados nestas análises não foram intimados a se submeter ao sistema, mas sim, optaram por ele? Dificilmente podemos trabalhar a partir da intencionalidade do artista. Isto significa que a canção popular, como qualquer outro documento, não representa um retrato direto de uma situação histórica, e está submetida a uma diversidade de interpretações e manipulações. Se considerarmos ainda, o pressuposto teórico da circularidade da cultura, isto se faz ainda mais complexo.

É também importante observar que, sob a perspectiva das novas linguagens no ensino, um limite sobre a utilização da canção popular nestes manuais didáticos não foi superado: a canção foi apresentada apenas através de sua letra. A maior parte dos livros didáticos não propõe a escuta nem realiza a análise melódica das músicas por eles apresentadas. Desta forma, cabe o questionamento se existe de fato, na utilização destes documentos, diferença ou renovação da canção em relação à poesia.

Na verdade, poderia se supor que, embora as melodias não tenham sido trabalhadas pelos autores, estes as conheciam; o historiador/escritor na seleção de documentos, pôde pensar a canção como um todo, embora não a revele da mesma maneira no seu uso didático. Além disto, a veiculação da canção popular se diferencia da poesia e dos textos escritos tradicionais devido ao seu grande poder de comunicação que, através do rádio e da televisão,

atinge uma ampla dimensão da realidade social. Neste sentido, a canção popular se diferencia da poesia e de documentos escritos convencionais, pois é pensada e veiculada de forma diferenciada. Mesmo nos manuais didáticos, apresentada somente através da letra, a própria indicação de ser uma canção já indica uma outra forma de olhar sobre este tipo de documento. O seu poder de comunicação é muito maior e oferece possibilidades diversificadas para serem trabalhadas.

De qualquer forma, utilização da canção, ou melhor, das letras ou poesias das canções, e a gradativa mudança de seu tratamento como instrumento metodológico para o ensino de História, sinaliza uma preocupação por parte da produção desses livros, em relação aos PCNs e em relação às nítidas e constantes transformações sociais, culturais e políticas, apresentadas pelo atual panorama mundial. Portanto, fica evidente que os manuais didáticos de História vêm sofrendo mudanças gradativas tanto em relação às possíveis linhas da historiografia contemporânea quanto à metodologia; mudanças estas influenciadas também pelas novas propostas curriculares que se vem discutindo em âmbito nacional. Evidenciam-se assim, as mudanças e permanências no processo de transformações no ensino de História.

A escolha da música popular brasileira como parâmetro de verificação da utilização das novas linguagens no ensino de História, representa uma entre muitas outras manifestações artísticas que poderiam ser aqui abordadas, como a charge, a fotografia, a poesia ou gravuras. Sem falar no próprio texto escrito tradicional que pode receber uma nova abordagem por parte do próprio historiador, significando uma nova narrativa histórica. Além disso, ainda há muito que se explorar em relação à utilização da própria canção popular nesses manuais, a partir de outros recortes analíticos.

A verificação da leitura destes livros didáticos nas escolas, representa uma outra possibilidade de exploração deste objeto. Neste sentido, caberia aqui um estudo que possa talvez questionar o tipo de música escolhida pelos autores destes manuais para serem

analisadas por professores e alunos. Primeiramente, por que os usuários destes manuais, necessariamente não teriam o mesmo gosto dos escritores dos respectivos livros. Em segundo lugar, além do gosto dos leitores, já que se trata de atualizar e renovar a linguagem, valeria se pensar os diversos tipos de clientela que estes manuais atingem, pois nem todos necessariamente têm o mesmo potencial de desenvolvimento das habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; além da dificuldade de acesso às canções propostas. Por sinal, esta foi uma das diversas críticas realizadas aos PCNs, a que denuncia um caráter elitista destes parâmetros, pois eles estariam considerando apenas parcialmente a realidade das camadas sociais brasileiras, vislumbrando predominantemente a classe média.

Entre as inúmeras possibilidades de abordagens sobre o livro didático, este trabalho pretendeu realizar mais uma contribuição para esse tipo de estudo. Acredita-se que ele possa cooperar para uma maior compreensão da complexidade desse objeto, e que tenha trazido instrumentos para uma análise mais aprimorada do livro didático, independente de seu tipo, convencional, temático ou paradidático, instigando o seu questionamento. Quando se busca mudança qualitativa, o caminho é o conhecimento e a troca. Assim, faz-se necessário o fim do preconceito acadêmico em relação ao campo didático de atuação dos profissionais da educação, e o fim da resistência destes últimos em relação ao primeiro. Mais do que um conflito, deve haver um maior diálogo entre a historiografia didática e a acadêmica.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Maria Kátia. O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.
- _____. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Saca de Aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- ADORNO, Theodor, W. *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ALMEIDA, Antonio S. Neto. *O Ensino de História no Período Militar: Práticas e Cultura Escolar*. Dissertação de mestrado. FEUSP, São Paulo, 1996.
- ALMEIDA, Renato de. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet et Cie, 1942.
- ALVES, Maria Helena. *Estado e Oposição no Brasil* (1964/1984), Petrópolis: Vozes, 1984.
- AMARAL, Maria Cecília; D'EUGÊNIO, Napolitano Marcos. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 13, v. 7, set. 86/fev. 87, p. 177-188
- ANDRADE, Mário. *Aspectos da Música Brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1965.
- BALDIN, Nelma. *História Dentro e Fora da Escola*. Florianópolis: ed. UFSC, 1989.
- BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de história: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.
- _____. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOIS, Guy. Marxismo e História Nova In: GOFF, Le (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Como Cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. *História Social da Linguagem*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CABRINI, Conceição, CATELLI, Roberto e MONTELLATO, Andréa. *História Temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

- CADERNOS CEDES nº 18. *O Cotidiano do Livro Didático*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- CAMPOS, Augusto. *O balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- CASTRO, Ruy. *Chega de Saudade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, M. S. *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CONTIER, Arnaldo Doraya. Música e História. In *Revista de História – USP*, n.º 119, jul-dez. 1985-1988.
- CONTIER, Arnaldo Doraya. Música no Brasil: História e Interdisciplinariedade. Algumas Interpretações (1926-1980) In *Revista de História*. São Paulo, 1993.
- _____. Prefácio. In BRITO, Ieda M. *Samba na Cidade de São Paulo (1900-1930)*. São Paulo: EDUSP, série Antropologia, nº 14, 1986.
- COSTA, Camargo Iná. *A Hora do Teatro Épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio C Rodrigues da. *Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil Pós-64 In: *História & Ensino*. Londrina, 1996.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/FDE, 1997.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular Educação Popular, memória dos Anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERRO, Marc. *Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FLORES, Elio Chaves. *O Caudilhismo*. Coleção Para Conhecer Melhor. São Paulo: FTD, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2003.
- _____. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990.
- FRANCO, Maria Laura P.B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- GALVÃO, Ana Maria O.; LOPES, Eliane Marta T. *História da Educação*, col. [O que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. MMPB: Uma Análise In *Saco de Gatos - Ensaios Críticos*. São Paulo, Duas Cidades, 1976.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas Mentiras? A Ideologia nos Estudos Sobre o Livro Didático. In: PINSKY, Jaime (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2001.

GEBRIM, Nabiha. Programa do Livro Didático no Brasil: O Livro escolar no Contexto da Política Educacional. In MARFAN, Marilda A. (org.). *Painéis do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação do professor*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> >

GEBRIM, Nabiha. *Programa do Livro Didático no Brasil: O Livro escolar no Contexto da Política Educacional*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> >

GERMANO, W. José. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Unicamp, 1986.

GINZBURG, Carlo. Prefácio à Edição Italiana In: *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLENISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. São Paulo: Difel, 1986.

GOLDMAN, Lucien. *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*. Rio de Janeiro: Difel, 1972 .

GUIMARÃES, Sonia D. P., OLIVEIRA, João Batista A.; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus/Ed. da UNICAMP, 1984.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: T. A. Queirós/EDUSP, 1985.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. NORA. *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

_____. *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

_____. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

_____. Documento/Monumento In: *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas- São Paulo. Edunicamp, 1996.

_____. NORA, Pierre. *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988.

LIMA, Lisânias de Souza; PEDRO, Antônio. *História por Eixos Temáticos*. Coleção História por eixos temáticos. São Paulo, FTD, 2002.

LOVISOLO, Hugo. Linguagens sociais e currículo in Trabalhos apresentado no *Seminário Internacional educação de Jovens e Adultos/ Instituto brasileiro de Apoio Comunitário*. Brasília: MEC, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e a Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MATOS, Cláudia Neiva de, MEDEIROS, Fernanda Teixeira de, TRAVASSOS, Elizabeth (org.) *Ao Encontro da Palavra Cantada*. Poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

MENESES, Adélia B. *Desenho Mágico*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional Do Livro Didático*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> > acesso em: 15 mar. 2003 .

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental II*. Brasília, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, dez de 1996.

MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofia*. Tomo III. Barcelona: Ed. Ariel, 1994.

MORAES, J. G. Vinci. *História e Música: canção popular e conhecimento histórico* In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, vol.20, nº 39, 2000.

MORAIS, Regis de. *Cultura Brasileira e Educação*. Campinas, Papirus, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tadeu Tomaz. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1997.

MORILA, Ailton. *Música Popular: Uma fonte possível* In: *Práticas Educativas, culturas escolares e profissão docente*. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo, 1998.

MUNAKATA, Kazumi. *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: USF/Contexto. 2001.

_____. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. – Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Francisca de Assis. *Um Estudo sobre a Música Popular Brasileira: 1961 – 2000*. Dissertação (Mestrado em História), UFPE/UFPB, Recife, 2003.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias.(org.).*Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH-PB. 2000.

_____. *O Direito ao Passado* (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo Brasiliense, 1985.

OSTERMANN, Nilse Wink; KUNZE Iole Carretta. *Às Armas Cidadãos! A França revolucionária (1789-1799)*. São Paulo: Atual, 1995 (col. História Geral em Documentos).

PAES, Paulo J. *Música e Democracia* In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1992.

PORTER, Roy; BURKE, Peter (orgs.). *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. São Paulo: UNESP, 1993.

PRIORI, Angelo. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. In: *História e ensino*. Londrina: UEL, 1995.

RAGAZZINI, Dario. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?* In: *Educar em Revista*, nº18/2001- UFPR.

RIDENTI, Marcelo. *Em Busca do Povo Brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SIEGMEISTER, Elie. *A Música e a sociedade*, Biblioteca Cosmos n. 96, Lisboa: Cosmos, 1945.

SILVA, Marcos A. (org). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, s/d.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas In *O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médias, 1992.

STORT, Eliana V Ribeiro. *Cultura, Imaginação e Conhecimento: a Educação e a Formalização*. Campinas, UNICAMP, 1993.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Pequena História da Música Popular*. Da Modinha ao Tropicalismo. São Paulo: Art Editora, 1986. 5ª ed. revista e ampliada.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VILARINO, Ramon Casas. *A MPB em Movimento: músicas, festivais e censura*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

WISNIK, José Miguel. Algumas questões de música e política no Brasil In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira*. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1992.

WISNIK, José Miguel. *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*. São Paulo: FUNARTE, 1982.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org). *Ética e Cidadania nas Escolas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

(Que contêm Música Popular Brasileira)

ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988.

ARRUDA, José Robson de. *História Total 2: Brasil: Império e República*. São Paulo: Ática, 1998.

BARBOSA, Milton Benedicto Filho; STOCHLER, Maria Luiza Santiago. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMPOS, Flávio de. Oficina de História. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1.ed, 1999.

CAMPOS, Raymundo. *História do Brasil*, 1º grau, v. 2. São Paulo: Atual, 1991.

COSTA, Luís César A.; MELLO, Leonel Itaussu A. *A História do Brasil*. 2º grau. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. *A História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 11ª edição, 1999.

COTRIM, Gilberto. *História e Consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 10ªed. reformulada, v.2, 1º grau, 1996.

_____. *História Integrada: História & Reflexão*. São Paulo: Saraiva, 2º ed., v. 4. 1º grau, 1996.

DOMINGUES, Joelza Éster, FIUSA, Layla Paranhos Leite. *História, O Brasil em Foco*. O Brasil no contexto da História Geral. São Paulo: FTD, 1996.

MOCELLIN, Renato. *A História Crítica da Nação Brasileira*. São Paulo: ed. do Brasil, 1987.

MOTA, Myriam Becho, BRAICK, Patrícia Ramos. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 2º grau 1ª edição, 1997.

NADAI, Elza, NEVES, Joana. *História do Brasil: da Colônia à República*. 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1982.

_____. *História do Brasil*. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

PEDRO, Antônio. *História do Brasil*. São Paulo: FTD, 1987.

PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1991- 1º grau.

_____. *História e Vida*, vol.2 16ª ed. São Paulo: Ática, 1997. E. Fundamental.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil*. 1º grau. São Paulo: Moderna, 1982.

_____. *História do Brasil*. 1º grau. São Paulo: Moderna, 1990.

_____. *História do Brasil*. 1º grau. São Paulo: Moderna, 1994.

LIVROS DIDÁTICOS CATALOGADOS

ALENCAR, Chico, CARPI, Lucia, RIBEIRO, Marcus Venicio. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 3 ed., 1985.

_____. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 14 ed., 1996.

ALENCAR, Chico, CECCON, Claudius, RIBEIRO, Marcus. *Brasil Vivo 2: A República*. São Paulo: Vozes, 1988.

ARRUDA, José Jobson de. *História Integrada, da Idade Média ao nascimento do mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *História Total 2: Brasil: Império e República*. São Paulo: Ática, 1998.

ARRUDA, José Jobson de, PILETTI, Nelson. *Toda a História, História Geral e do Brasil*. São Paulo: Ática., 4 ed., 1996.

_____. *Toda a História, História Geral e do Brasil*. São Paulo: Ática, 8 ed., 1999.

AZEVEDO L. de; DARÓS, Vital. *História de Um Povo: Sociedade Brasileira – Império e República*. São Paulo: FTD, 1988.

BARBOSA, Milton Benedicto Filho; STOCHLER, Maria Luiza Santiago. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993.

BONNI, Belluci, *História do Brasil: Império e República*. São Paulo: FTD, 6ª série, 1993.

CÁCERES, Florival. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1 ed., 1993.

CAMPOS, Flávio de . *Oficina de História. História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1 ed., 1999.

CAMPOS, Flavio de, MIRANDA, Renan Garcia . *Oficina de História. História Integrada*. São Paulo: Moderna, 1 ed., 2000.

CAMPOS, Raymundo . *História do Brasil – 2º Grau*. São Paulo: Atual, 1983.

_____. *História do Brasil, 1º grau, v. 2*. São Paulo: Atual, 1991.

_____. *Estudos de História do Brasil*. São Paulo: Atual, 1999.

CARMO, Sônia Irene; COUTO, Eliane. *História Integrada. A Expansão Imperialista e o Brasil República*, v. 4. São Paulo: Atual, 1997.

COSTA, Luís César A., MELLO, Leonel Itaussu A.. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1991.

COSTA, Luís César A., MELLO, Leonel Itaussu A.. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 11 ed., 1999.

COTRIM, Gilberto. *História do Brasil – Para uma Geração Consciente - 2º Grau*. São Paulo: Saraiva, 6 ed., 1983.

_____. *História do Brasil - Para uma Geração Consciente. 2º grau*. São Paulo: Saraiva, 1987.

_____. *História do Brasil – Para uma Geração Consciente - 2º Grau*. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. *História e Consciência do Brasil – 2º Grau*. São Paulo: Saraiva, 1 ed., 1996.

_____. *História do Brasil: um olhar crítico*. São Paulo: ed.Saraiva, 1 ed., 1999.

_____. *História Integrada: História & Reflexão*. São Paulo: Saraiva, 2º ed., v. 4. 1º grau, 1996.

DANTAS, José . *História do Brasil – da Colônia à República (2º grau)*. São Paulo: Moderna, 1980.

_____. *História do Brasil - das origens aos dias atuais*. São Paulo: Moderna, 1989.

DOMINGUES, Joelza Éster, FIUSA, Layla Paranhos Leite . *Brasil: Uma Perspectiva Histórica – 2º Reinado e República*. São Paulo: FTD, 1983.

_____. *História, O Brasil em Foco*. O Brasil no contexto da História Geral. São Paulo: FTD, 1996.

DORIGO, Gianpaolo, VICENTINO, Cláudio . *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1 ed., 1997.

FARIA, Ricardo Moura; MARQUES, Adhemar Martins. *História Integrada: Nova História*. São Paulo: Lê. 2º grau – vestibulares, 1982.

FERREIRA, Olavo Leonel . *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise M. F. *História do Brasil. 2º Grau* São Paulo: Atual, 1980.

KOSHIBA, Luiz, PEREIRA, DeniseM. Frayse (1996). *História do Brasil. 2º Grau*. São Paulo: Atual, 7 ed., 1996.

LUCCI, Elian Alibi. *História do Brasil – 2º grau*. São Paulo: Saraiva, 1987.

MOCELLIN, Renato. *Para Compreender a História* , 6ª série. Ed. Brasil S/A, 1987.

MOTA, Miriam Becho, BRAICK, Patrícia Ramos. *História das Cavernas e do Terceiro Milênio*, São Paulo: Moderna, 1997.

NADAI, Elza, NEVES, Joana . *História do Brasil*. 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1980.

_____. *História do Brasil*. 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1987.

_____. *História do Brasil*. 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1983.

_____. *História do Brasil*. 2º Grau. São Paulo: São Paulo: Saraiva, 17 ed., 1995.

PEDRO, Antônio . *História do Brasil*. São Paulo: FTD, 1987.

_____. *História da Civilização Ocidental – Integrada Geral e Brasil*. São Paulo: FTD, 1997.

PILETTI, Claudino e Nelson. *História e Vida*, vol.2 1º grau. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *História e Vida*, vol.2 Fundamental II. 16 ed. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1º grau 14 ed., 1997.

_____. *História do Brasil. Império e República*, vol.2. 1º grau. São Paulo: ed. Moderna, 1982.

_____. *História do Brasil: da Pré-História do Brasil à Nova República*. São Paulo: Ática 1º grau, 1987.

SANTOS, José Rufino dos. *História do Brasil: Império e República*, 6ª série. São Paulo: FTD, 1992.

SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil*, v. 2. 1º grau, São Paulo: Ática, 1992.

SILVA, Francisco Assis. *História do Brasil. Império e República* vol.2.. 1º grau São Paulo: ed.Moderna, 1982.

_____. *História do Brasil. Império e República* vol.2.. 1º grau São Paulo: ed.Moderna, 1990.

_____. *História do Brasil. Império e República* vol.2.. 1º grau São Paulo: ed.Moderna, 1994.

SILVA, Francisco de Assis, BASTOS, Pedro Ivo de Assis. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1º grau 2 ed., 1982.

SOUZA, Osvaldo R. de. *História do Brasil*. 6ª série. São Paulo: Ática, 1984.

VICENTINO, Cláudio. *Brasil: Período Imperial e Republicano*. São Paulo: Scipione, 1994.

LETRAS DAS CANÇÕES POPULARES

**Pelo Telefone
(Donga/Mauro de Almeida-1917)**

O Chefe da Folia
Pelo telefone manda me avisar
Que com alegria
Não se questione para se brincar

Ai, ai, ai
É deixar mágoas pra trás, ó rapaz
Ai, ai, ai
Fica triste se és capaz e verás

Tomara que tu apanhe
Pra não tornar fazer isso
Tirar amores dos outros
Depois fazer teu feitiço

Ai, se a rolinha, Sinhô, Sinhô
Se embarçou, Sinhô, Sinhô
É que a avezinha, Sinhô, Sinhô
Nunca sambou, Sinhô, Sinhô
Porque este samba, Sinhô, Sinhô
De arrepiar, Sinhô, Sinhô
Põe perna bamba, Sinhô, Sinhô
Mas faz gozar, Sinhô, Sinhô

O “Peru” me disse
Se o “Morcego” visse
Não fazer tolice
Que eu então saísse
Dessa esquisitice
De disse-não-disse

Ah! Ah! Ah!
Aí está o canto ideal, triunfal
Ai, ai, ai
Viva o nosso Carnaval sem rival

Se quem tira o amor dos outros
Por Deus fosse castigado
O mundo estava vazio
E o inferno habitado

Queres ou não, Sinhô, Sinhô
Vir pro cordão, Sinhô, Sinhô
É ser folião, Sinhô, Sinhô
De coração, Sinhô, Sinhô
Porque este samba, Sinhô, Sinhô
De arrepiar, Sinhô, Sinhô
Põe perna bamba, Sinhô, Sinhô
Mas faz gozar, Sinhô, Sinhô

Quem for bom de gosto
Mostre-se disposto
Não procure encosto
Tenha o riso posto

Faça alegre o rosto
Nada de desgosto

Ai, ai, ai
Dança o samba
Com calor, meu amor
Ai, ai, ai
Pois quem dança
Não tem dor nem calor

**Aquarela do Brasil
(Ary Barroso - 1930)**

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos

O Brasil, samba que dá
Bamboleio que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

Ô, abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o rei congo no congado
Brasil! Brasil!

Deixa cantar de novo o trovador
À merencória luz da lua
Toda a canção do meu amor
Quero ver essa dona caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

Brasil, terra boa e gostosa
Da morena sestrosa
De olhar indiscreto
O Brasil verde que dá
Para o mundo se admirar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

Ô, esse coqueiro que dá coco
Oi onde amarro minha rede
Nas noites claras de luar
Brasil! Brasil!

Ô, oi essas fontes murmurantes
Oi onde eu mato a minha sede
E onde a lua vem brincar
Oi, esse Brasil lindo e trigueiro

É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

**Com que Roupa
(Noel Rosa - 1930)**

Agora vou mudar minha conduta
Eu vou pra luta
Pois eu quero me aprumar
Vou tratar você com força bruta
Pra poder me reabilitar
Pois esta vida não está sopa
E eu pergunto com que roupa?

Com que roupa que eu vou?
Pro samba que você me convidou
Com que roupa eu vou?
Pro samba que você me convidou

Agora eu não ando mais fagueiro
Pois o dinheiro
Não é fácil de ganhar
Mesmo eu sendo um cabra
trapaceiro
Não consigo ter nem pra gastar
Eu já corri de vento em popa
Mas agora com que roupa?

Eu hoje estou pulando como sapo
Pra ver se escapo
Desta praga de urubu
Já estou coberto de farrapo
Eu vou acabar ficando nu
Meu paletó virou estopa
Eu nem sei mais com que roupa?

Seu português agora foi-se embora
Já deu o fora
E levou seu capital
Esqueceu quem tanto amava outrora
Foi no Adamastor pra Portugal
Pra se casar com uma cachopa
E agora com que roupa?

**Cabide de Molambo
(João da Bahiana – 1917)**

Meu Deus eu ando com o sapato
furado,
tenho a mania de andar
engravatado.
A minha cama é um pedaço de
esteira,
e uma lata velha que me serve de
cadeira.

Minha camisa foi encontrada na praia,
a gravata foi achada na Ilha da Sapucaia.
Meu terno branco parece casca de alho,
foi a deixa de um cadáver, do acidente no trabalho.
O meu chapéu foi de um pobre surdo e mudo,
as botinas foi (sic) de um velho da revolta de Canudos.
Quando eu saio a passeio as damas ficam falando:
trabalhei tanto na vida pro malandro tá gozando
A refeição é que é interessante,
na tendinha do Tinoco, no pedir eu sou constante.
O português, meu amigo, tenho orgulho,
me sacode um caldo grosso, carregado no entulho.

**Lenço no Pescoço
(Wilson Batista - 1933)**

Meu chapéu do lado
Tamanco arrastando
Lenço no pescoço
Navalha no bolso
Eu passo gingando
Provoco e desafio
Eu tenho orgulho
Em ser tão vadio

Sei que eles falam
Deste meu proceder
Eu vejo quem trabalha
Andar no misere
Eu sou vadio
Porque tive inclinação
Eu me lembro, era criança
Tirava samba-canção
Comigo não
Eu quero ver quem tem razão

E eles tocam
E você canta
E eu não dou

**Três Apitos
(Noel Rosa - 1933)**

Quando o apito da fábrica de tecidos
Vem ferir os meus ouvidos
Eu me lembro de você.
Mas você anda sem dúvida bem zangada

E está interessada
Em fingir que não me vê.
Você que atende ao apito
De uma chaminé de barro,
Por que não atende ao grito tão aflito
Da buzina do meu carro?

Você no inverno
Sem meias vai pro trabalho,
Não faz fé com agasalho,
Nem no frio você crê.

Mas você é mesmo
Artigo que não se imita,
Quando a fábrica apita
Faz reclame de você.

Sou do sereno,
Poeta muito soturno,
Vou virar guarda noturno
E você sabe porque.
Mas você não sabe
Que enquanto você faz pano,
Faço junto do piano
Estes versos prá você.

Nos meus olhos você vê
Que eu sofro cruelmente,
Com ciúmes do gerente impertinente
Que dá ordens a você.

**Não tem tradução
(Noel Rosa - 1933)**

O cinema falado
É o grande culpado da transformação
Dessa gente que sente que um barracão
Prende mais que um xadrez
Lá no morro
Se eu fizer uma falseta
A Risoleta desiste logo
Do francês e do inglês
A gíria que o nosso morro criou
Bem cedo a cidade aceitou
E usou
Mais tarde um malandro

Deixou de sambar
Dando o pinote
Na gafieira dançando um foxtrote
Essa gente hoje em dia
Que tem a mania de exibição
Não entende que o samba
Não tem tradução
No idioma francês
Tudo aquilo

Que o malandro pronuncia
Com voz macia
É brasileiro
Já passou de português
Amor lá no morro
É amor pra chuchu
As rimas do samba não são
I love you

E esse negócio de alô
Alô boy, alô Johnny
Só pode ser conversa de telefone
Essa gente hoje em dia (...)

**Carinhoso
(Pixinguinha - 1937)**

Meu coração, não sei porque,
bate feliz, quando te vê
e os meus olhos, ficam sorrindo,
e pelas ruas vão te seguindo
mas mesmo assim, foges de mim.
Ah! se tu soubesses
como eu sou tão carinhoso,
e muito, muito que te quero,
e como é sincero o meu amor
eu sei que tu não fugirias mais de mim,
vem, vem, vem, vem sentir o calor
dos lábios meus, à procura dos teus

Vem matar essa paixão,
que me devora o coração
e só assim então
serei feliz, bem feliz.

**A Menina Presidência
(Nássara /Cristóvão de Alencar - 1937)**

A menina Presidência
Vai rifar seu coração
E já tem três pretendentes
Todos os três chapéu na mão
E quem será
O Homem quem será?
Será seu Manduca
Ou será seu Vavá?

Entre esses dois meu coração
balança
Porque na hora H
Quem vai ficar é seu Gegê (bis)
Agora todo mundo dá palpite
Mas eu sei que no fim
Ninguém se explica
É melhor deixar como está
Pra depois então se ver
Como é que fica.
O homem quem será...

Eu Trabalhei**(Roberto Roberti/Jorge Faraj – 1940)**

Eu hoje tenho tudo, tudo que um homem quer
 Tenho dinheiro, automóvel e uma mulher!
 Mas pra chegar até o ponto em que cheguei
 Eu trabalhei, trabalhei, trabalhei.
 Eu hoje sou feliz
 E posso aconselhar:
 Quem faz o que eu já fiz
 Só pode melhorar...
 E quem diz que o trabalho não dá camisa a ninguém
 Não tem razão, não tem, não tem.

O Bonde de São Januário**(Wilson Batista/Ataulfo Alves - 1940)**

Quem trabalha é que tem razão
 Eu digo e não tenho medo de errar
 O bonde São Januário
 Leva mais um operário:
 Sou eu que vou trabalhar

Antigamente eu não tinha juízo
 Mas resolvi garantir meu futuro
 Vejam vocês:

Sou feliz, vivo muito bem
 A boemia não dá camisa a ninguém
 É, digo bem

Recenseamento**(Assis Valente - 1941)**

Em 1940
 lá no morro começaram o recenseamento
 E o agente recenseador
 esmiuçou a minha vida
 que foi um horror
 E quando viu a minha mão sem aliança
 encarou para a criança
 que no chão dormia
 E perguntou se meu moreno era decente
 se era do batente ou se era da folia

Obediente como a tudo que é da lei
 fiquei logo sossegada e falei então:
 O meu moreno é brasileiro, é fuzileiro,
 é o que sai com a bandeira do seu batalhão!

A nossa casa não tem nada de grandeza
 nós vivemos na fartura sem dever tostão
 Tem um pandeiro, um cavaquinho, um tamborim
 um reco-reco, uma cuíca e um violão

Fiquei pensando e comecei a descrever
 tudo, tudo de valor
 que meu Brasil me deu
 Um céu azul, um Pão de Açúcar sem farelo
 um pano verde e amarelo
 Tudo isso é meu!
 Tem feriado que pra mim vale fortuna

a Retirada da Laguna vale um catedral!
 Tem Pernambuco, tem São Paulo, tem Bahia
 um conjunto de harmonia que não tem rival
 Tem Pernambuco, tem São Paulo, tem Bahia
 um conjunto de harmonia que não tem rival

Retrato do Velho**(Haroldo Lobo/Marino Pinto – 1941)**

Bota o retrato do velho outra vez
 Bota no mesmo lugar
 O sorriso do velhinho
 Faz a gente trabalhar, oi!

Eu já botei o meu
 E tu não vais botar?
 Já enfeitei o meu
 E tu vais enfeitar?

(bis)

O sorriso do velhinho
 Faz a gente se animar, oi!

A Rosa de Hiroshima**(Vinícius de Moraes - 1950)**

Pensem nas crianças
 Mudas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas

Como rosas cálidas

Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroshima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A anti-rosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada

Chega de Saudade**(Vinícius de Moraes/Tom Jobim - 1958)**

Vai, minha tristeza
 E diz a ela
 Que sem ela não pode ser
 Diz-lhe numa prece
 Que ela regresse
 Porque eu não posso mais sofrer
 Chega de saudade
 A realidade é que sem ela
 Não há paz, não há beleza
 É só tristeza e a melancolia
 Que não sai de mim
 Não sai de min
 Não sai
 Mas, se ela voltar
 Se ela voltar
 Que coisa linda
 Que coisa louca
 Pois há menos peixinhos a nadar no mar
 Do que os beijinhos
 Que eu darei na sua boca
 Dentro dos meus braços, os abraços
 Hão de ser milhões de abraços
 Apertados assim, colados assim,
 calados assim
 Abraços e beijinhos e carinhos sem ter fim
 Que é pra acabar com esse negócio
 De viver longe de mim
 Não quero mais esse negócio
 De você viver assim.
 Vamos deixar esse negócio
 De você viver sem mim

Desafinado**(Tom Jobim - 1958)**

Se você disser que eu desafino,
 amor,
 Saiba que isso em mim provoca
 imensa dor.
 Só privilegiados tem ouvido igual
 ao seu,

Eu possuo apenas o que Deus me deu.

Se você insiste em classificar
Meu comportamento de
antimusical,
Eu, mesmo mentindo, devo
argumentar
Que isso é bossa nova, que isso é
muito natural.

O que você não sabe, nem sequer
pressente
É que os desafinados também tem
coração.
Fotografei você na minha Rolleiflex
Revelou-se a sua enorme
ingratidão.
Só não poderá falar assim do meu
amor,
Este é o maior que você pode
encontrar, viu!
Você com a sua música esqueceu o
principal,
Que no peito dos desafinados,
No fundo do peito, bate calado...
No peito dos desafinados
Também bate um coração!

Carcará
(João do Vale/José Cândido - 1964)

(Glória a Deus Senhor nas altura
E viva eu de amargura
Nas terra do meu senhor)

Carcará
Pega, mata e come,
Carcará
Num vai morrer de fome.
Carcará,
Mais coragem do que home,
Carcará
Pega, mata e come.

Carcará
Lá no senão
É um bicho que avoa que nem
avião,
É um pássaro malvado
Tem o bico volteado que nem
gavião.
Carcará
Quando vê roça queimada
Sai voando, cantando,
Carcará
Vai fazer sua caçada,
Carcará come intê cobra queimada.
Quando chega o tempo da

invernada
O sertão não tem mais roça
queimada,
Carcará mesmo assim num passa
fome,
Os burrego que nasce na baixada.

Carcará é malvado, é valentão,
É a águia de lá do meu sertão.
Os burrego novinho num pode
andá,
Ele puxa no bico intê matá.
Pega, mata e come

Olê, olá
(Chico Buarque - 1965)

Não chore ainda não
Que eu tenho um violão
E nós vamos cantar
Felicidade aqui
Pode passar e ouvir
E se ela for de samba
Há de querer ficar

Seu padre, toca o sino
Que é pra todo mundo saber
Que a noite é criança
Que o samba é menino
Que a dor é tão velha
Que pode morrer
Olê olê olê olá
Tem samba de sobra
Quem sabe sambar
Que entre na roda
Que mostre o gingado
Mas muito cuidado
Não vale chorar

Não chore ainda não
Que eu tenho uma razão
Pra você não chorar
Amiga me perdoa
Se eu insisto à toa
Mas a vida é boa
Para quem cantar

Meu pinho, toca forte
Que é pra todo mundo acordar
Não fale da vida
Nem fale da morte
Tem dó da menina
Não deixa chorar
Olê olê olê olá
Tem samba de sobra
Quem sabe sambar
Que entre na roda
Que mostre o gingado
Mas muito cuidado
Não vale chorar

Não chore ainda não
Que eu tenho a impressão
Que o samba vem aí
E um samba tão imenso
Que eu às vezes penso
Que o próprio tempo
Vai parar pra ouvir

Luar, espere um pouco
Que é pro meu samba poder chegar
Eu sei que o violão
Está fraco, está rouco
Mas a minha voz
Não cansou de chamar
Olê olê olê olá
Tem samba de sobra
Ninguém quer sambar
Não há mais quem cante
Nem há mais lugar
O sol chegou antes
Do samba chegar
Quem passa nem liga
Já vai trabalhar
E você, minha amiga
Já pode chorar

Sonho de um carnaval
(Chico Buarque - 1965)

Carnaval, desengano
Deixei a dor em casa me esperando
E brinquei e gritei e fui vestido de
rei
Quarta feira sempre desce o pano

Carnaval, desengano
Essa morena me deixou sonhando
Mão na mão, pé no chão
E hoje nem lembra não
Quarta feira sempre desce o pano

Era uma canção, um só cordão
E uma vontade
De tomar a mão
De cada irmão pela cidade

No carnaval, esperança
Que gente longe viva na lembrança
Que gente triste possa entrar na
dança
Que gente grande saiba ser criança

Disparada
(Geraldo Vandré e Théo de Barros - 1966)

Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão

Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradecer

Aprendi a dizer não
Ver a morte sem chorar
A morte, o destino e tudo
Estava fora de lugar
Eu vivo pra consertar

Na boiada já fui boi
Mas um dia me montei
Não por um motivo meu
Ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse
Porém por necessidade
Do dono de uma boiada
Cujo vaqueiro morreu

Boiadeiro muito tempo
Laço firme, braço forte
Muito gado, muita gente
Pela vida segurei
Seguia como num sonho
Que boiadeiro era um rei

Mas o mundo foi rodando
Nas patas do meu cavalo
E os sonhos que fui sonhando
As visões se clareando
As visões se clareando
Até que um dia acordei

Então não pude seguir
Valente, lugar tenente
De dono de gado e gente
Porque gado a gente marca
Tange, fere, engorda e mata,
Mas com gente é diferente

Se você não concordar
Não posso me desculpar
Não canto pra enganar
Vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado
E vou cantar noutro lugar

Na boiada já fui boi
Boiadeiro já fui rei
Não por mim, nem por ninguém
Que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse
Por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu
Querer mais longe que eu

Mas o mundo foi rodando
Nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei
Agora sou cavaleiro
Laço firme, braço forte

Num reino que não tem rei

Alegria, alegria (Caetano Veloso - 1967)

Caminhando contra o vento
sem lenço, sem documento
no sol de quase dezembro eu vou
o sol se reparte em crimes
espaçonaves guerrilhas
em cardinales bonitas
eu vou
em caras de presidentes
em grandes beijos de amor
em dentes pernas bandeiras
bomba ou Brigitte Bardot

o sol nas bancas de revista
me enche de alegria e preguiça
quem ler tanta notícia eu vou
por entre fatos e nomes
os olhos cheio de cores
o peito cheio de amores
vãos
eu vou
por que não? Por que não?

ela pensa em casamento
eu nunca mais fui à escola
sem lenço sem documento
eu vou
eu tomo uma coca-cola
ela pensa em casamento
uma canção me consola
eu vou
por entre fotos e nomes sem livros e
sem fuzil
sem fome sem telefone
no coração do Brasil

ela nem sabe até pensei
em cantar na televisão
o sol é tão bonito
eu vou
sem lenço sem documento
nada nos bolsos ou nas mãos
eu quero seguir vivendo
amor
eu vou
por que não? Por que não?

Divino, maravilhoso (Gilberto Gil/Caetano Veloso - 1967)

Atenção ao dobrar uma esquina
Uma alegria, atenção menina
Você vem, quantos anos você tem?
Atenção, precisa ter olhos firmes
Pra este sol, para esta escuridão
Atenção

Tudo é perigoso
Tudo é divino maravilhoso
Atenção para o refrão, uáu!

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte

Atenção para a estrofe e pro refrão
Pro palavrão, para a palavra de
ordem
Atenção para o samba exaltação
Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino maravilhoso
Atenção para o refrão, uáu!

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte

Atenção para as janelas no alto
Atenção ao pisar o asfalto, o
mangue
Atenção para o sangue sobre o chão
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte

Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino maravilhoso
Atenção para o refrão, uáu!

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a
morte...

Ponteio (Edu Lobo e Capinam - 1967)

Era um, era dois, era cem,
Era o mundo chegando
E ninguém que soubesse que eu sou
violeiro,
Que me desse amor ou dinheiro.
Era um, era dois, era cem,
Vieram pra me perguntar,
E você: - de onde vai, de onde vem?

Diga logo o que tem pra contar.
Parado no meio do mundo
Senti chegar meu momento.
Olhei pro mundo e nem via
Nem sombra, nem sol, nem vento.

Quem me dera agora eu tivesse a
viola pra cantar!

Era um dia, era claro, quase meio,
Era um canto calado, sem ponteio,
Violência, viola, violeiro.
Era a morte ao redor, mundo
inteiro,

Era um dia, era claro, quase meio.
Tinha um que jurou me quebrar
Mas não lembro de dor nem receio,
Só sabia das ondas do mar.
Jogaram a viola no mundo
Mas fui lá no fundo buscar,
Se tomo a viola, ponteio,
Meu canto não posso parar, não!
Quem me dera agora eu tivesse a
viola pra cantar!

Era um, era dois, era cem,
Era um dia, era claro, quase meio.
Encerrar meu cantar já convém,
Prometendo um novo ponteio.
Certo dia que sei por inteiro,
Eu espero não vá demorar,
Esse dia estou certo que vem,
Digo logo que vem pra buscar.
Correndo no meio do mundo,
Não deixo a viola de lado,
Vou ver o tempo mudado
E um novo lugar pra cantar.
Quem me dera agora eu tivesse a
viola pra cantar!

Roda-viva (Chico Buarque - 1967)

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva

E carrega a roseira pra lá

Roda mundo (etc.)

A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá

Roda mundo (etc.)

O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a saudade pra lá
Roda mundo (etc.)

Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores (Geraldo Vandré- 1968)

Caminhando e cantando e seguindo
a canção
Somos todos iguais braços dados ou
não

Nas escolas nas ruas, campos,
construções
Caminhando e cantando e seguindo
a canção

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Pelos campos há fome em grandes
plantações
Pelas ruas marchando indecisos
cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte
refrão
E acreditam nas flores vencendo o
canhão

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber

Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Há soldados armados, amados ou
não
Quase todos perdidos de armas na
mão
Nos quartéis lhes ensinam uma
antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem
razão

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos,
construções
Somos todos soldados, armados ou
não
Caminhando e cantando e seguindo
a canção
Somos todos iguais, braços dados
ou não
Os amores na mente, as flores no
chão
A certeza na frente, a história na
mão
Caminhando e cantando e seguindo
a canção
Aprendendo e ensinando uma nova
lição

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer
Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer

Vem, vamos embora, que esperar
não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera
acontecer...

É proibido proibir (Caetano Veloso – 1968)

A mãe da virgem diz que não
E o anúncio da televisão escrito no

portão
E o maestro ergueu o dedo e além
da porta
Ao porteiro, sim e eu digo sim
E eu digo não ao não
Eu digo é proibido proibir
É proibido proibir, é proibido
proibir...

Me dê um beijo meu amor
Eles estão nos esperando
Os automóveis ardem em chamas
Derrubar as prateleiras, as estantes,
as estátuas, as vidraças, louças,
livros sim

E eu digo sim, e eu digo não ao não
E eu digo é proibido proibir
É proibido proibir, é proibido
proibir
Caí no areal e na hora adversa que
Deus concede aos seus para o
intervalo em que
Esteja a alma imersa em sonhos,
que são

Deus o que importa o areal, a
morte, a desventura
Se com Deus me guardei é o que
me sonhei
Que me sonhei que eterno dura é
esse que regressarei
Me dê um beijo...

Enquanto seu Lobo Não Vem (Caetano Veloso – 1968)

Vamos passear
Na floresta escondida, meu amor
Vamos passear na avenida
Vamos passear nas veredas, no alto
Meu amor
Há uma cordilheira sob o asfalto
A Estação Primeira da Mangueira
passa em ruas largas
Passa por debaixo da Avenida
Presidente Vargas

Presidente Vargas
Presidente Vargas
Presidente Vargas

Vamos passear nos Estados Unidos
do Brasil
Vamos passear escondidos
Vamos desfilar pela rua onde
Mangueira passou
Vamos por debaixo das ruas

Debaixo das roupas das bombas

Das bandeiras, debaixo das botas
Debaixo das rosas dos jardins,
debaixo da lama
Debaixo da cama, debaixo da cama

Panis et Circensis (Caetano Veloso/Gilberto Gil - 1968)

Eu quis cantar
Minha canção iluminada de sol,
Soltei os panos sobre os mastros no
cais,
Soltei os tigres e os leões nos
quintais,
Mas as pessoas na sala de jantar
São ocupadas em nascer e morrer.

Mandei fazer, de puro aço
luminoso, punhal
Para matar o meu amor e matei
Às 5 horas na Avenida Central,
Mas as pessoas na sala de jantar
São ocupadas em nascer e morrer.

Mandei plantar folhas de sonho no
jardim do solar,
As folhas sabem procurar pelo sol
E as raízes procurar, procurar,
Mas as pessoas na sala de jantar,
Essas pessoas na sala de jantar,
São as pessoas da sala de jantar,
São ocupadas em nascer e morrer.

Parque Industrial (Tom Zé - 1968)

Retocai o céu de anil, bandeirolas
no cordão
Grande festa em toda a nação
Desperta com orações o avanço
industrial vem trazer nossa
redenção
Tem garotas-propaganda,
aeromoças e ternura no cartaz
Basta olhar na parede, minha
alegria num instante se refaz
Pois temos o sorriso engarrafado
Já vem pronto e tabelado
É somente requeimar...e usar
Porque é made, made, made, made
in Brazil

Retocai o céu de anil bandeirolas no
cordão
Grande festa em toda a nação
Desperta com orações o avanço
industrial vem trazer nossa
redenção
A revista moralista traz uma lista
dos pecados da vedete

E tem jornal popular que nunca se
espreme porque pode derramar
É um banco de sangue encadernado
já vem pronto e tabelado
É somente foliar e usar, é somente
foliar e usar
Porque é made, made, made, made
in Brazil

Tropicália (Caetano Veloso - 1968)

Sobre a cabeça os aviões, sob os
meus pés os caminhos
Aponta contra os chapadões meu
nariz
Eu organizo o movimento, eu
oriento o carnaval
Eu inauguro o monumento no
Planalto Central do país
Viva a bossa-sa-sa, viva a palhoça-
ça-ça-ça-ça
O monumento é de papel crepom e
prata, os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde atrás de verde
mata o luar do sertão

O monumento não tem porta, a
entrada de uma rua antiga, estreita e
torta
E no joelho uma criança sorridente,
feia e morta estende a mão
Viva a mata-ta-ta, viva a mulata-ta-
ta-ta-ta

No pátio interno há uma piscina
com água azul de Amaralina
Coqueiro, brisa e fala nordestina e
faróis

Na mão direita tem uma roseira
autenticando eterna primavera
E nos jardins os urubus passeiam a
tarde inteira entre os girassóis
Viva Maria-ia-ia, viva a Bahia-ia-
ia-ia-ia

No pulso esquerdo bang-bang, em
suas veias corre muito pouco
sangue

Mas seu coração balança a um
samba de tamborim

Emite acordes dissonantes pelos
cinco mil alto-falantes

Senhora e senhores ele põe os olhos
grandes sobre mim

Viva Iracema-ma-ma, viva
Ipanema-ma-ma-ma-ma

Domingo é o fino da bossa,
segunda-feira está na fossa,

Terça-feira vai à roça porém

O monumento é bem moderno, não
disse nada do modelo do meu terno

Que tudo mais vá pro inferno meu

bem
Viva a banda-da-da,
Carmem Miranda-da-da-da-da

Viola Enluarada
(Marcos Valle e Paulo Sergio Valle - 1968)

A mão que toca um violão
Se for preciso faz a guerra,
Mata o mundo, fere a terra.
A voz que canta uma canção
Se for preciso canta um hino,
Louva à morte.
Viola em noite enluarada
No sertão é como espada,
Esperança de vingança.
O mesmo pé que dança um samba
Se preciso vai à luta,
Capoeira.

Quem tem de noite a companhia
Sabe que a paz é passageira,
Prá defende-la se levanta
E grita: Eu vou!

Mão, violão, canção e espada
E viola enluarada
Pelo campo e cidade,
Porta bandeira, capoeira,
Desfilando vão cantando
Liberdade.

Quem tem de noite a companhia
Sabe que a paz é passageira,
Prá defende-la se levanta
E grita: Eu vou!
Porta bandeira, capoeira,
Desfilando vão cantando
Liberdade.
Liberdade, liberdade, liberdade...

Aquele Abraço
(Gilberto Gil - 1969)

Este samba vai para Dorival
Caymmi,
João Gilberto e Caetano Veloso.

O Rio de Janeiro continua lindo,
O Rio de Janeiro continua sendo
O Rio de Janeiro, fevereiro e março,
Alô, alô Realengo,
Aquele abraço,
Alô torcida do flamengo,
Aquele abraço!
Alô, Alô Realengo,
Aquele abraço,
Alô torcida do flamengo,
Aquele abraço!
(Olha o breque)

Chacrinha continua balançando a
pança,
E buzinando a moça e comandando
a massa,
E continua dando as ordens no
terreiro,
Alô, alô seu Chacrinha Velho
Guerreiro,
Alô, alô Terezinha, Rio de Janeiro,
Alô, alô seu Chacrinha velho palha
ço,
Alô, alô Terezinha, Aquele abraço,
Alô moçada da favela, aquele
abraço,
Todo mundo da Portela, aquele
abraço,
Todo mês de fevereiro, aquele
passo,
Alô Banda de Ipanema, aquele
abraço,
Meu caminho pelo mundo eu
mesmo traço,
A Bahia já me deu régua e
compasso,
Quem sabe de mim sou eu, aquele
abraço,
Pra você que me esqueceu, aquele
abraço,
Alô Rio de Janeiro, aquele abraço!
(olha o breque)

O Rio de Janeiro continua lindo,
O Rio de Janeiro continua sendo,
O Rio de Janeiro, fevereiro e março.
Alô, alô Realengo
Aquele abraço,
Alô torcida do Flamengo,
Aquele abraço,
Aquele abraço,
A todo povo brasileiro, aquele
abraço,
Todo mês de fevereiro, aquele
passo,
Alô moça da favela, aquele abraço,
Todo mundo da Portela e do
Salgueiro,
E da Mangueira E todo Rio de
Janeiro,
E todo mês de fevereiro E todo
povo brasileiro,
Alô minha nega Sandra!
País Tropical
(Jorge Ben Jor - 1969)

Moro
Num país tropical
Abençoado por Deus
E bonito por natureza
(mas que beleza)

Em fevereiro
(fevereiro)
Tem carnaval
tem carnaval)
Eu tenho um fusca e um violão
Sou flamengo, tenho uma nega
chamada Teresa
Sambaby, Sambaby

Sou um menino de mentalidade
mediana (pois é)
Mas assim mesmo feliz da vida
Pois eu não devo nada a ninguém
(pois é)
Pois eu sou feliz, muito feliz
comigo mesmo
Sambaby, Sambaby

Eu posso não ser um band-leader
(pois é)
Mas assim mesmo lá em casa, todos
meus amigos
Meus camaradinhas me respeitam
(pois é)
Esta é a razão da simpatia
Do poder do algo mais e da alegria

Mó num pá tropi
Abençoa por Dê
E boni por naturê
(mas qui belê)
Em feverê (em feverê)
Tem carná (tem carná)
Eu tenho um fu e um viô
Sou Flamê, tê uma nê chamá Terê
Sou Flamê, tê uma nê chamá Terê

Apesar de você
(Chico Buarque - 1970)

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir

Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juros, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rodada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

Eu te amo, meu Brasil!
(Don e Ravel – 1970)

As praias do Brasil ensolaradas,
O chão onde o país se elevou,
A mão de Deus abençoou,
Mulher que nasce aqui tem muito
mais amor.

O céu do meu Brasil tem mais
estrelas.
O sol do meu país, mais esplendor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar
amor.

Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Meu coração é verde, amarelo,
branco, azul anil.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Ninguém segura a juventude do
Brasil.

As tardes do Brasil são mais
douradas.
Mulatas brotam cheias de calor.
A mão de Deus abençoou,
Eu vou ficar aqui, porque existe
amor.

No carnaval, os gringos querem vê-
las,
No colossal desfile multicolor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar
amor.

Adoro meu Brasil de madrugada,
Nas horas que estou com meu amor.
A mão de Deus abençoou,
A minha amada vai comigo aonde
eu for.

As noites do Brasil tem mais
beleza.
A hora chora de tristeza e dor,
Porque a natureza sopra
E ela vai-se embora, enquanto eu
planto amor.

Cálice
(Gilberto Gil/Chico Buarque – 1973)

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado

Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer
momento
Ver emergir o monstro da lagoa

De muita gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato
consumado
Quero inventar o meu próprio
pecado
Quero morrer do meu próprio
veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me
esqueça

Milagre dos Peixes
(Milton Nascimento – 1973)

Eu vejo esses peixes e vou de
coração
Eu vejo essas matas e vou de
coração à natureza

Telas falam colorido de crianças
coloridas
De um gênio televisor
E no ardor de nossos novos santos
O sinal de velhos tempos
Morte, morte, morte ao amor

Eles não falam do mar e dos peixes
Nem deixam ver a moça, pura
canção
Nem ver nascer a flor, nem ver
nascer o sol
E eu apenas sou um a mais, um a
mais
A falar dessa dor, a nossa dor

Desenhando nessas pedras
Tenho em mim todas as cores
Quando falo coisas reais
E no silêncio dessa natureza
Eu que amo meus amigos

Livre, quero poder dizer
Eu vejo esses peixes e dou de
coração
Eu vejo essas matas e dou de
coração

Opinião
(Zé Ketti – 1973)

Podem me prender,
Podem me bater
Podem até deixar-me sem comer,
Que eu não mudo de opinião.
Daqui do morro eu não saio, não !

Se não tem água, eu furo um poço.
Se não tem carne, eu compro um
osso
E ponho na sopa e deixo andar,
Deixo andar.

Fale de mim quem quiser falar !
Aqui eu não pago aluguel.
Se eu morrer amanhã, seu doutor,
estou pertinho do céu.

Podem me prender...

O Mestre Sala dos Mares
(João Bosco e Aldir Blanc – 1974)

Há muito tempo nas águas da
Guanabara
O dragão do mar reapareceu
Na figura de um bravo feiticeiro
A quem a história não esqueceu
Conhecido como o navegante negro

Tinha a dignidade de um mestre
sala
E ao acenar pelo mar na alegria das
regadas
Foi saldado no porto pelas
mocinhas francesas
Jovens polacas e por batalhões de
mulatas
Rubras cascatas jorravam das costas
dos santos entre cantos e chibatas
Inundando o coração do pessoal do
porão
Que a exemplo do feiticeiro gritava
então

Glória aos piratas, às mulatas, às
sereias
Glória à farofa, à cachaça, às
baleias
Glória a tudo das lutas inglórias
Que através da nossa história
Não esquecemos jamais

Salve o navegante negro
Que tem por monumento
As pedras pisadas do cais
Mas faz muito tempo

Menino
(Milton Nascimento – 1976)

Quem cala sobre teu corpo
Consente na tua morte
Talhada a ferro e fogo
Nas profundezas do corte
Que a bala riscou no peito
Quem cala morre contigo
Mais morto que estás agora
Relógio no chão da praça
Batendo, avisando a hora
Que a raiva traçou no tempo
No incêndio repetido
O brilho do teu cabelo
Quem grita vive contigo

Bêbado e o Equilibrista
(João Bosco e Aldir Blanc – 1979)

Caia a tarde feito um viaduto
E um bêbado trajando luto
Me lembrou Carlitos
A lua tal qual a dona do bordel
Pedia a cada estrela fria
Um brilho de aluguel

E nuvens lá no mata-borrão do céu
Chupavam manchas torturadas
Que sufoco louco
O bêbado com o chapéu coco
Fazia irreverências mil
Pra noite do Brasil
Meu Brasil

Que sonha com a volta do irmão do
Henfil
Com tanta gente que partiu
No rabo de um foguete
Chora a nossa pátria-mãe gentil
Choram Marias e Clarices
No solo do Brasil

Mas sei que uma dor assim
pungente
Não há de ser inutilmente
A esperança dança
Na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar

Mas a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar

O Que é, O Que é
(Gonzaguinha - 1982)

Eu fico com a pureza das respostas
das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser
feliz,
Cantar, e cantar, e cantar,
A beleza de ser um eterno aprendiz.
Ah, meu Deus! Eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e
será,
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!

E a vida? E a vida o que é, diga lá,
meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida? Ela é maravilha ou é
sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é, meu irmão?

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

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

Sempre desejada por mais que
esteja errada,
Ninguém quer a morte, só saúde e
sorte,
E a pergunta roda, e a cabeça agita.
Fico com a pureza das respostas das
crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
É a vida! É bonita e é bonita!

Menestrel das Alagoas
(M. Nascimento/Fernando Brant
- 1983)

Quem é esse viajante
Quem é esse menestrel

Que espalha esperança
E transforma sal em mel?
Quem é esse saltimbanco
Falando em rebelião
Como quem fala de amores
Para a moça do portão?
Quem é esse que penetra
No fundo do pantanal
Como quem vai manhãzinha
Buscar fruta no quintal?
Quem é esse que conhece
Alagoas e Gerais
E fala a língua do povo
Como ninguém fala mais?
Quem é esse?
De quem essa ira santa
Essa saúde civil
Que tocando a ferida
Redescobre o Brasil?
Quem é esse peregrino
Que caminha sem parar?
Quem é esse meu poeta
Que ninguém pode calar?
Quem é esse?

**Geração Coca-Cola
(Renato Russo – 1984)**

Quando nascemos fomos
programados
A receber o que vocês
Nos empurraram com os enlatados
Dos USA, de nove às seis
Desde pequeno nós comemos lixo
Comercial, industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo
Em cima de vocês

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas desse jogo sujo
Não é assim que tem que ser
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí, então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia de cinema com as
suas leis

**Vai passar
(Francis Hime/Chico Buarque -
1984)**

Vai passar
Nessa avenida um samba popular

Cada paralelepípedo
Da velha cidade
Essa noite vai
Se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram
sambas imortais
Que aqui sangraram pelos
nossos pés
Que aqui sambaram
nossos ancestrais

Num tempo
Página infeliz da nossa história
Passagem desbotada na memória
Das nossas novas gerações
Dormia
A nossa pátria mãe tão distraída
Sem perceber que era subtraída
Em tenebrosas transações

Seus filhos
Erravam cegos pelo continente
Levavam pedras feito penitentes
Erguendo estranhas catedrais
E um dia, afinal
Tinham direito a uma alegria fugaz
Uma ofegante epidemia
Que se chamava carnaval
O carnaval, o carnaval
(Vai passar)

Palmas pra ala dos
barões famintos
O bloco dos napoleões
retintos
E os pigmeus do bulevar
Meu Deus, vem olhar
Vem ver de perto uma
cidade a cantar
A evolução da liberdade
Até o dia clarear

Ai, que vida boa, olerê
Ai, que vida boa, olará
O estandarte do sanatório
geral vai passar
Ai, que vida boa, olerê
Ai, que vida boa, olará
O estandarte do sanatório geral
Vai passar

**Abaixo a Depressão
(Léo Jaime - 1985)**

Como é que pode um cara passar
trinta anos
Com uma ditadura
Se eu passo a tarde inteira
A gata não me atura

Como é que pode um cara
A essas alturas
Prestar um vestibular
Pra ser desempregado não precisa
estudar

Abaixo a depressão
Ninguém mais vai mandar em mim

Como é que um cara troca o brilho
da carreira
Por uma carreira de brilho
Sem saber se o vício distrai ou
destrói
Se não tem grana pra ficar mais
bonito
Nem tempo pra passear
Como é que a gente faz se quiser
namorar

**Comida
(Arnaldo Antunes, Marcelo
Fromer e Sérgio Britto - 1987)**

Bebida é água.
comida é pasto.
você tem sede de quê?
você tem fome de quê?

a gente não quer só comida,
a gente quer comida, diversão e
arte.
a gente não quer só comida,
a gente quer saída para qualquer
parte
a gente não quer só comida,
a gente quer bebida, diversão, balé.
a gente não quer só comida,
a gente quer a vida como a vida
quer.

bebida é água.
comida é pasto.
você tem sede de quê?
você tem fome de quê?
a gente não quer só comer,
a gente quer comer e quer fazer
amor.
a gente não quer só comer,
a gente quer prazer pra aliviar a dor.
a gente não quer só dinheiro,
a gente quer dinheiro e felicidade.
a gente não quer só dinheiro,
a gente quer inteiro e não pela
metade.
bebida é água.
comida é pasto.
você tem sede de quê?
você tem fome de quê?

Amarra o Teu Arado a uma Estrela (Gilberto Gil – 1988)

Se os frutos produzidos pela terra
Ainda não são
Tão doces e polpudos quanto as
pêras
Da tua ilusão
Amarra o teu arado a uma estrela
E os tempos darão
Safras e safras de sonhos
Quilos e quilos de amor
Noutros planetas risonhos
Outras espécies de dor

Se os campos cultivados neste
mundo
São duros demais
E os solos assolados pela guerra
Não produzem a paz
Amarra o teu arado a uma estrela
E aí tu serás
O lavrador louco dos astros
O camponês solto nos céus
E quanto mais longe da terra
Tanto mais longe de Deus

**Brasil
(Cazuza – 1988)**

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me
convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu
nascer
Não me ofereceram
Nem um cigarro

Fiquei na porta estacionando os
carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito é uma
navalha

Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim

Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim
Não me convidaram
Pra essa festa pobre

Que os homens armaram pra me
convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu
nascer

Não me sortearam
A garota do "Fantástico"
Não me subornaram
Será que é o meu fim
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada pra só dizer sim, sim

Brasil
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim
Grande pátria desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
(Não vou te trair)

**“É”
(Gonzaguinha – 1988)**

É, a gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente não tem cara de panaca
A gente não tem cara de babaca
A gente não está com a mão
disposta na janela
Pra passar a mão nela
É, a gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer é ser uma nação
É, É, É, É, É, É, É.

**Parabolicamará
(Gilberto Gil – 1992)**

Antes mundo era pequeno
Porque terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque terra é pequena

Do tamanho da antena
parabolicamará
Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá a volta, camará
Antes longe era distante
Perto só quando dava
Quando muito ali defronte
E o horizonte acabava
Hoje lá trás dos montes dende casa,
camará
Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá a volta, camará
De jangada leva uma eternidade
De saveiro leve uma encarnação
De avião o tempo de uma saudade
Pela onda luminosa
Leva um tempo de um raio
Tempo que levava a rosa
Pra arrumar o balaio
Quando sentia que o balaio ia
escorregar
Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá a volta, camará
Esse tempo nunca passa
Nem é de ontem nem de hoje
Mora no som da cabaça
Não tá preso nem foge
No instante que tange o berimbau,
meu camará
Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá a volta, camará
De jangada leva uma eternidade
De saveiro leve uma encarnação
De avião o tempo de uma saudade
Esse tempo não tem rêdea
Vem nas asas do vento
O momento da tragédia
Chico, Ferreira e Bento
Só souberam na hora do destino
apresentar
Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá a volta, camará