



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ÉRICA DA SILVA XAVIER

**A CANÇÃO COMO MEDIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA
DE NELSON E CLAUDINO PILETTI (1991 A 2007)**

Londrina
2012

ÉRICA DA SILVA XAVIER

**A CANÇÃO COMO MEDIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA
DE NELSON E CLAUDINO PILETTI (1991 A 2007)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, na Linha de História e Ensino.

Orientadora: Profa Dra Maria de Fátima da Cunha

Londrina
2012

ÉRICA DA SILVA XAVIER

**A CANÇÃO COMO MEDIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA DE
NELSON E CLAUDINO PILETTI (1991 A 2007)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, na Linha de História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Maria de Fátima da Cunha
UNICAMP – Campinas – SP

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG – Ponta Grossa – PR

Profa Dra Ana Heloisa Molina
UEL – Londrina – PR

Londrina, 10 de fevereiro de 2012

*Dedico este trabalho a meu companheiro Giovano, pois ele participou ativamente,
Sempre me incentivando, compartilhando das angústias, das dúvidas e das alegrias.
Ainda dedico este trabalho aos professores contratados pelo processo seletivo simplificado,
vulgo PSS, da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná
por estarem presentes no debate sobre os caminhos da educação em seu sentido mais amplo.
Muitas vezes renegados pelas instituições que deveriam representar o professor de forma
indiscriminada. Estes professores protagonistas do teatro educacional que se apresentam em
algumas cenas, de maneira tímida, coagidos pelas condições de trabalho que o Estado
oferece, sem garantias, sem paradeiro, mas que no entanto não deixam de trabalhar para
mediar um ensino que seja crítico, autônomo e que de fato se realize; buscam
reconhecimento e igualdade mediante a situação inconstitucional o qual o contrato PSS está
submetido, e ainda reivindicam a autonomia que lhes cabe, concursados ou não.
A resistência vive, passo a passo pela surdina.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, por nunca ter duvidado da minha capacidade, dos meus esforços.

Agradeço ao meu pai Sebastião Francisco Xavier por ser uma pessoa incrível.

Agradeço a prof. Dra. Maria Fátima da Cunha, minha orientadora, estimada, por cumprir seu trabalho de forma competente, com paciência, sabedoria, sem medir esforços para me ajudar e buscar compreender minhas idéias às vezes confusa até para mim.

Agradeço aos amigos, pelos momentos de lazer, prosas e canções por poder compartilhar as alegrias e as dificuldades ouvidas sempre com muita paciência.

Agradeço ao Centro de Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina.

Agradeço aos prof. Dra, Ana Heloisa Molina e prof.Dr. Luis Fernando Cerri por participarem da banca da dissertação e principalmente pelas contribuições valiosas para pesquisas.

Agradeço ao programa de pós-graduação em História Social do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

Agradeço ao Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, a Escola Estadual Aloysio de Barros Tostes, ao Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Colégio Estadual Newton Guimarães, por ceder alguns exemplares da coleção História e Vida, fundamentais para a concretização da pesquisa.

Agradeço a Deus por me acompanhar nessa estrada turva que é a vida.

Há todas as pessoas que de uma forma ou outra contribuíram para
Ver materializado um sonho que se realiza.

XAVIER, Érica da Silva. **A canção como mediação nos livros didáticos de história na coleção história e vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (1991-2007)**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Neste trabalho buscamos compreender como os livros didáticos de história, mais precisamente os da coleção História e vida Integrada propõem a canção dentro de seus conteúdos no período de 1991 a 2007. Objetivamos investigar se os livros didáticos desta coleção caracterizam a canção enquanto fonte histórica possibilitando a mediação entre as fontes e o conhecimento. Pois, entendemos que esta discussão é essencial uma vez que esta coleção sempre teve grande aceitação por parte dos professores durante o período investigado. Consideramos que o docente se vale de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, entre elas a canção e o próprio livro didático, uma vez que não podemos limitar a ação do professor apenas baseadas no manual. Porém, o livro didático enquanto artefato mediador entre o professor e as fontes históricas não deve caracterizar estas de forma simplificada, transformando-as em uma mera ilustração de conteúdo ou reflexo da realidade. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço; como servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades as quais estamos submetidos e foi com estas preocupações que fizemos nossa investigação.

Palavras-chave: Canção. História e vida integrada. Mediação cultural.

XAVIER, Érica da Silva. **A song like mediation in history textbooks in the collection and integrated life story of Nelson and Claudino Piletti (1991-2007)**. 2012. 142 f. Thesis (MA in Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

In this paper we seek to understand how the textbooks of history, specifically the collection of Integrated Life History and propose the song inside of its contents in the period 1991 to 2007. We aimed to investigate whether the textbooks in this collection feature the song as a historical source enabling the mediation between the sources and knowledge. Well, we understand that this discussion is essential since this collection has always had great acceptance by the teachers during the period investigated. We believe that the teacher makes use of several tools that help mediate this process, including the song itself and the textbook, since we can not limit the action based on the teacher's manual. However, the textbook as an artifact mediating between the teacher and the historical sources should not characterize these in simplified form, transforming them into a mere illustration of content or reflection of reality. The sources should play an essential role of meaning in the student's cognitive structure: the representations show that certain groups have forged over the society they lived as they thought or felt, as established in time and space, to serve as the student is able to make distinctions, abstractions that allow to read the different temporalities which are submitted and it was with these concerns that we did our research

Keywords: Song. Text book. Cultural mediation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faturamento do mercado editorial brasileiro: 2005 e 2006.....	20
Tabela 2 – Forma como as músicas são entendidas pelos autores.....	80
Tabela 3 – Presença da música popular nos manuais didáticos de 1980 a 2000	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL	14
1.1 ESTADO, MERCADO DE CONSUMO E EDITORAS: DIÁLOGOS E NECESSIDADES.....	14
1.2 UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS ANÁLISES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	31
CAPÍTULO II – A CANÇÃO NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA	45
2.1 A CANÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	59
2.2 A UTILIZAÇÃO DA CANÇÃO EM SALA DE AULA E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	65
CAPÍTULO III – A CANÇÃO NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA	81
3.1 A COLEÇÃO SEGUNDO O PNLD.....	94
3.2 O ESTADO NOVO E AS CANÇÕES NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA.....	104
3.3 O BRASIL DAS MÚSICAS DE PROTESTO E DA ABERTURA.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	131
FONTES	137
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o livro didático de História, o olhar da pesquisa deve considerar alguns estudos feitos tanto por historiadores como por educadores, porque ambos se preocuparam em entender de que maneira o livro se estabelece na relação com a sociedade, com os indivíduos, com o poder e, particularmente, com o ensino e a aprendizagem. Arlete Medeiros Gasparello (2004, p.23) faz uma observação interessante ao pensar o livro e sua historicidade:

A compreensão do livro como um espaço de relações não permite que se fale sobre “o texto” em abstrato, como existente fora dos objetos escritos que permitem uma leitura, mas de um objeto que resulta de um conjunto de elementos materiais que compõem o livro [...] A produção textual também sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica, que limitam, restringem e condicionam esta produção.

Podemos entender, portanto, o livro didático como um objeto cultural que perpassa a idéia de um campo de luta resultante das disputas de jogos de poder nas mais variadas esferas. Juntamente com uma literatura ligada ao ensino, esse campo se traduz como mediador de projetos políticos, culturais, ou seja, outras injunções sociais que conformam o mundo dos livros a fim de forjar representações que atendam interesses de grupos dominantes (GASPARELLO, 2004). Também, segundo Choppin (2004, p.s/p):

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados.

Dessa forma, pretendemos investigar aqui o livro didático de história, em especial a *História e Vida Integrada*, de Nelson e Claudino Piletti, com o objetivo de perceber esses silenciamentos aos quais se refere Choppin. Ou seja, como os livros didáticos podem “modelar” as gerações que os lêem?

Foi nessa direção que Marc Ferro, ao interessar-se pelo estudo da identidade nacional de diversos países, utilizou-se dos livros didáticos como uma de suas fontes metodológicas. O autor pôde evidenciar, com efeito, que existem dois

tipos de história: uma que é institucionalizada, presente nos manuais didáticos, e à qual o autor chama de “História dos Vencedores”; e uma outra história que os livros e os documentos oficiais em geral silenciam, que seria a história dos vencidos¹, fazendo-se necessário buscar em outras fontes, que não as oficiais, vias para perceber como esses anônimos viveram em diferentes épocas (FERRO, 1983).

Mas, não é por acaso que esse fato acontece. Por isto, é preciso entender o livro didático como um espaço de lutas de representações, de narrativas vencedoras. O conteúdo deste está imbuído em uma relação complexa que se estabelece entre o que deve servir de verdade aos indivíduos que estão em constante contato com esse objeto cultural e sua produção. Logo, o livro didático está sempre ligado ao presente, mesmo quando trata do passado.

A história não se constitui em uma única verdade, que parte de uma realidade imutável; pelo contrário, ela se vale das várias temporalidades e narrativas que são passivas de interpretação e dão, portanto, um caráter dinâmico à História. As várias verdades históricas nos permitem ter a percepção das rupturas e permanências que compõem o cenário da história enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, bem como estabelecer uma relação crítica sobre a leitura que fazemos da mesma. Nesse sentido, Edilaine Aparecida Silva Afonso (2008, p.24) chama atenção para o seguinte fato:

A história ensinada nas salas de aula pode ser um meio de formar pessoas críticas, capazes de compreender o que significa analisar um documento como o livro didático, e como se o faz; ou, formar pessoas ingênuas que crêem que a história só possui uma versão (a encontrada nos documentos escritos), e, portanto, numa só verdade histórica.

Embora o livro didático freqüentemente demonstre certa ortodoxia ao lidar com o professor, a começar com aquela que postula a desnecessidade do professor, este se apropria do livro para fazer coisas que nem o autor, nem formuladores de atividades, tampouco os avaliadores são capazes de imaginar. (MUNAKATA, 2007). Ora, o livro didático geralmente é também um meio de apresentar ao professor o que se considerava como novas linguagens a serem

¹ Historiadores representantes da História Social Inglesa, ao se dirigir aos anônimos, aos vencidos, sobretudo na perspectiva do marxismo, preocuparam-se, para além da dinâmica de luta de classe, em entender o fazer da classe. A história dos vencidos foi intitulada por esses como a história vista de baixo.

usadas no processo de ensino e aprendizagem. Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores na atualidade (FONSECA, 2003, p.56).

Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acompanhando o debate em torno das pesquisas sobre o ensino de História, assumiram uma postura crítica sobre o uso restrito de fontes escritas (Cf. CERRI; FERREIRA, 2007). Logo, as editoras incorporaram essas novas tendências para o ensino². Como um produto a ser consumido, o livro assume progressivamente o formato das discussões propostas pelos PCNs, mormente acerca do debate historiográfico com seus novos objetos, novas abordagens e trabalhando a articulação entre a micro e a macro-história na temática de ensino. Sobre essa produção dentro do livro didático, Luis Fernando Cerri ainda aponta uma questão que nos é pertinente, a saber, a relação mediadora que o manual deveria proporcionar:

O fator produção acadêmica é central para o livro didático, uma vez que ele tende a corresponder a uma espécie de “decantação” dos conteúdos, ou seja, mediar, sobretudo, os conhecimentos já consolidados, aceitos intersubjetivamente, e dessa forma considerados importantes para explicação histórica e para o aprendizado da História na sociedade (CERRI; FERREIRA, 2007, p.75).

Atendendo a essa demanda, as editoras produziram materiais didáticos trazendo elementos que configurassem novas fontes históricas; por exemplo, é freqüente o uso de fotografias, imagens, textos literários, entre outros elementos, tentando mediar à ação da aprendizagem entre o conteúdo e o aluno por intermédio de objetos históricos. Ao pesquisar a coleção *História e Vida Integrada* no período de 1997 a 2007³, percebemos que a canção aparece com certa freqüência,

² Embora não seja o foco desta pesquisa tratar de questões como gênero ou currículo, ao pensar em livro didático devemos estar atentos que esse se traduz em um campo de lutas de representações, onde grupos étnicos e visões históricas são constantemente questionados. De forma alguma o livro é um espaço neutro; ele é sempre pensado, articulado com vozes que se entrelaçam no tecer do conhecimento na aprendizagem do aluno. Ele legitima memórias de grupos e muitas vezes forjam representações naturalizadas. Sobre isso, ver: Iranilson Buriti de Oliveira (2007).

³ Os livros pesquisados abarcaram os seguintes anos: 1989, 1991, 1995, 1997, 2001, 2002, 2005 e 2007. Aqueles citados no corpo do texto foram os que mais apresentaram a canção em determinados conteúdos, embora o enfoque seja dado a partir de 1997, quando o uso da canção aparece de forma mais sistemática. Os livros foram localizados em coleções particulares, bibliotecas de escolas e no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica - CDPH/UEL (Londrina-PR).

principalmente a partir de 2001. Existe, contudo, a ausência do discurso sobre como a canção deve ser trabalhada ao ter em vista a produção de conhecimento e não uma mera ilustração do conteúdo⁴.

Muitas vezes, a canção aparece no sentido figurativo, tanto na relação com o livro quanto com o professor e com o aluno. Mesmo quando algumas coleções trazem a canção com o título de “documento Histórico”, essa, de fato, não traz elementos que configurem a canção como tal. O livro, às vezes, deixa de mencionar dados internos e externos para análise da canção. O contexto histórico de produção, circularidades rítmicas (as quais a canção popular brasileira está submetida, uma vez que se traduz em um acultramento rico e criativo de várias músicas vinda da Europa, da África etc.). Enfim, tudo que na canção é passível de interpretação (estruturas internas) e também pode omitir suas informações mais óbvias, como seus dados técnicos (estruturas externas).

Quando o livro didático deixa de considerar esses dados internos e externos que poderiam propiciar algo mais interessante do que uma ilustração muitas vezes aparente, desconsidera simultaneamente a percepção da História como parte do presente e a contextualização do passado. Pois entendemos, assim como Marc Bloch (2001, p.63), que a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação.

Alguns historiadores da música preocupados com questões bastante semelhantes a esses parâmetros apresentaram análises sobre determinadas músicas considerando esta como uma obra completa. Arnaldo Daraya Contier, ao pesquisar o popular e o nacional no discurso da canção de protesto na década de 1960, relaciona bem essas prerrogativas ao entendê-las como um diálogo musical, ideológico e de resistência em seu sentido de produção, recepção e circulação: “o matiz ideológico que representava a brasilidade (moda-de-viola; ritmos sincopados) e o seu conteúdo político atingiam um segmento do público sintonizado com essa proposta política” (CONTIER, 1998, s/p).

⁴ Justificando por que escolhemos essa coleção, nos apoiamos, entre outros motivos, no fato de que, como afirma Luciana Calissi, que esta é uma das várias coleções de livros didáticos de história nas quais aparece o uso da canção em seus conteúdos. Segundo dados coletados pela autora, desde a década de 1990, pelo menos um volume desta coleção apresenta o uso da canção de alguma forma. Da mesma forma, percebemos, em uma rápida pesquisa sobre diversas temáticas analisadas em livros didáticos, que a coleção dos irmãos Piletti aparece relacionada como uma das coleções mais utilizadas pelos professores, (como abordaremos melhor no capítulo 3) e/ou considerada como uma das mais vendidas.

Ainda que essas questões não sejam rigorosamente essenciais para o trabalho com a canção em sala de aula, não devemos nos esquecer que esta é uma fonte histórica propriamente dita. Portanto, ela pressupõe categorias de análises que permitem ao professor/historiador buscar elementos a partir da influência da sociedade e dos grupos que dela fazem parte ao produzir práticas culturais (Cf. CHARTIER, 1988, p.11-19).

Se, conforme Abud (2005), o livro por omissão de determinadas informações deixa de possibilitar de alguma maneira a formação, é um momento em que esse com suas falsas renovações acabam por não permitir que o aluno e o professor⁵ trabalhem essa fonte de forma significativa, através de um método qualificado de análise. Porém, devemos considerar também que “acima de tudo, o livro é um instrumento de difusão de conhecimentos e uma fonte de ensino e aprendizagem” (CARRERI, 2001, p.41).

Assim, esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, temos como objetivo investigar como os livros didáticos têm se transformado em produto de consumo e, mais, como as editoras e os autores se inserem nesse contexto. Nesta parte, faremos uma breve trajetória das análises historiográficas sobre o livro didático nas últimas décadas. Em seguida, no segundo capítulo, abordaremos como a canção vem sendo investigada, tanto por parte da historiografia, em especial pela História Social, como pelo Ensino de História. E, por último, no terceiro capítulo, analisaremos como a canção foi utilizada pela coleção e em quais conteúdos do ensino de História aparece mais substancialmente seu uso realizado pelos autores.

⁵ A questão fundamental neste trabalho não se remete diretamente ao professor, uma vez que esse pode certamente ter um olhar curioso sobre determinado objeto, instigando nesse profissional a prática da pesquisa. O foco aqui é pensar sobre a relação do livro didático e com o que ele insiste em chamar de documento histórico.

CAPÍTULO I – ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL

1.1 ESTADO, MERCADO DE CONSUMO E EDITORAS: DIÁLOGOS E NECESSIDADES

Do livro didático – invariavelmente polêmico – já se disse muita coisa: que é fundamental ao trabalho docente e à escolarização; que perpetua um “ensino tradicional”; que é o “primo pobre” da literatura e o rico das editoras; que possui problemas de conteúdo, lacunas e erros conceituais e/ou informativos, etc. Já se disse tanto que ao iniciarmos uma leitura, cujo objeto de discussão é o próprio livro didático, acompanha-nos certa sensação de *déjà vu*. Ou seja, parece que não há nada muito novo a ser dito sobre os livros didáticos, especialmente se considerarmos os de História, talvez os mais pesquisados dentre os pesquisados (SILVA, 2007, p.201).

De acordo com Cristiani Bereta da Silva(2007), mesmo sendo familiar ao cotidiano escolar já há algum tempo, o livro didático não pode ser considerado um objeto cultural de fácil definição. Lembrando Circe Bittencourt, Cristiani aponta que essa dificuldade deve-se à própria complexidade da obra, caracterizada pela interferência de diferentes sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Além, é claro, das funções bem diversificadas que pode assumir, dependendo das condições, lugar e tempo em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Não obstante parta dessas considerações, a autora ressalta que o “livro didático” é entendido como aquele que, em geral, pensamos quando a ele nos referimos, ou seja, o material impresso, empregado para o desenvolvimento de processo de ensino e de formação, e que, desde sua concepção, é produzido tendo em vista tanto as finalidades escolares quanto o mercado escolar. No Brasil, o livro didático surge sob o abrigo do Estado no início do século XIX. Inicialmente, para atender às necessidades de um sistema educacional que se organizava, recorreu-se às traduções e/ou importações; em seguida, como parte de políticas educacionais mais efetivas, recorreu-se a autores “nativos” para produzir textos. Porém, o “abrasileiramento” da produção didática só ocorreria no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX.

Para Silva (2007), ao analisar a produção didática ao longo do século XIX, Circe Bittencourt mostra que o livro didático, num primeiro momento,

destinava-se prioritariamente ao professor, devendo assegurar a este o *domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino*. Continuando essa análise, ainda para Silva, segundo o método imaginado para as primeiras décadas do século XIX – herdeiro de uma concepção de educação do século XVIII –, os professores deveriam fazer ditados e os *alunos copiariam trechos ou ouviriam as preleções em sala de aula*. Somente no decorrer do século XIX e nos primeiros anos do século XX é que o livro didático passaria a ser considerado, também, como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele. De outra forma, a partir da década de 1960, com o início do processo de massificação do ensino brasileiro, os antigos manuais escolares também passariam por outro processo: o de transformação nos modernos livros didáticos.

Mesmo para os olhares pouco cuidadosos (ou menos treinados), a observação da trajetória do livro didático no Brasil é um exercício que pode nos revelar o quanto este objeto cultural mudou. Não foram apenas revisões em relação aos conteúdos e propostas de atividades; foram, antes, transformações importantes em sua própria feitura: ele passou de uma produção praticamente artesanal a uma produção em escala industrial, com a implantação de uma poderosa indústria editorial (SILVA, 2007, p. 205).

Os livros didáticos de História surgiram no Brasil nos finais do século XIX e se perpetuaram no XX como um tipo de “livro de método” a ser utilizado nos primeiros colégios surgidos neste período – Sobretudo, o Colégio Dom Pedro II, que, mesmo antes das primeiras publicações nacionais, escritas por autores brasileiros e ligados a práticas pedagógicas, adotaram os compêndios⁶, que eram basicamente compilações dos manuais franceses, ou de outro país da Europa, sob a inspiração do liberalismo francês (SIMAN; SILVA, 2007, p.3).

Compreensível, se atentarmos para o fato de que estudar nesse período era para uma elite que detinha o poder e voltava a educação dos filhos para ver seus nomes grafados na história nacional, perpetuando assim a memória e as representações forjadas por esses grupos hegemônicos dentro do âmbito social e econômico ao qual eles se agregavam (Cf. GASPARELLO, 2004, p.18-24). Os

⁶ Compêndio, segundo dicionários da época, relaciona-se a um tipo de livro formado por uma compilação de textos de vários autores, e não de uma produção original Ver: Moraes e Silva, (*apud*. GASPARELLO, 2004).

autores dos manuais didáticos nesse período estavam diretamente ligados às instâncias do poder, considerando que muitos deles faziam parte do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que era, de fato, o legitimador dessas obras. Personagens do cenário político se aventuraram na tarefa de redigir obras a serem divulgadas nas escolas de formação das futuras elites. José Justiniano da Rocha (1866), também senador do Império, o Visconde de Cairu (Lisboa, 1827), figura importante no governo de Dom Pedro I, além do Marquês de Paranaguá, deram suas contribuições (BITTENCOURT, 2004, p.480).

Basicamente, esses autores de materiais didáticos eram professores do Colégio Dom Pedro II e ligados ao IHGB. Esses professores não tinham formação na área pedagógica, pois, em geral, eram médicos, advogados, jornalistas, etc. Os anos de 1870 e 1880 marcaram o início do crescimento escolar e o surgimento de escritores provenientes de outras esferas escolares. Surgiu uma nova geração de autores que possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas advindas de cursos primários, secundários ou provenientes de escolas normais voltadas para formação do professores. Partindo das concepções retiradas de suas práticas, esses novos autores escreviam livros que não eram somente voltados à educação das elites, embora os preceitos de inculcar a moral, a ética, os bons costumes, o sentimento patriótico demarcavam o objetivo desses manuais e seus professores. Porém, havia agora um público um pouco menos restrito:

Tratava-se de um público bastante diferenciado, compreendidos por alunos de escolas do ensino elementar, com idades variadas, por adolescentes desejosos de seguir carreiras no setor terciário, muitas vezes oriundos de classes menos favorecidas da sociedade por jovens da elite econômica e agora também acrescido por elementos do sexo feminino (BITTENCOURT, 2004 p. 483).

Outra mudança foi o fato desses livros passarem a ser utilizados pelos alunos e não mais somente pelo professor. Alguns manuais, como o caso de *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel Macedo, originaram-se das aulas dadas por ele e trouxe inovações como atividades pedagógicas no final de capítulo ou *lição* (Cf. BITTENCOURT, 2004). O manual foi, no período, o mais utilizado, o que demonstra que os professores de ensino secundário também avaliavam um bom livro pelo critério do autor ser um bom professor. Neste aspecto, o professor se tornou um consumidor ativo dos livros, e logo as editoras perceberam que os

consumidores estavam atentos às preferências dos professores. A valorização da experiência pedagógica do escritor passou a ser fortemente considerada por parte dos editores como critério de escolha dos autores. As editoras do período eram, fundamentalmente, as dos irmãos Laemmert, a editora B.L. Garnier e a editora de Nicolau Alves.

Outra instituição que redigiu obras de gênero didático foi a escola militar instalada no Rio de Janeiro, em 1810, muito embora produzissem apenas traduções ou adaptações de textos estrangeiros, compêndios. A partir de 1840, com as disputas regenciais e o tenso cenário político da época, os militares passaram a produzir materiais didáticos que se encarregavam entre outras coisas de esboçar os contornos territoriais da nação independente. Desde essas publicações, da tímida inserção do povo brasileiro no universo do livro e da escola⁷, das produções editoriais e das produções de materiais didáticos, podemos afirmar que estas relações só se efetivaram de fato no período conhecido como Estado Novo, presidido por Getúlio Vargas. Por meio das entidades criadas pelo governo, efetivaram-se mecanismos e estratégias de controle sobre a produção de livros de maneira efetiva. Foi criado, por exemplo, o Instituto Nacional do Livro (INL) por iniciativa do então ministro da educação Gustavo Capanema, a partir do decreto de lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção, bem como legislar sobre políticas específicas para livros didáticos. As primeiras atribuições do INL foram: editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e o dicionário nacional, e expandir o número de bibliotecas públicas. (ODONNE; ROSA, 2006, p.186).

Anterior a tal fato, a partir de 1930, mormente durante a gestão do ministro da Educação e Saúde Pública – Mesp – do governo Vargas, Francisco Campos, os materiais didáticos serviram para materializar os planos para a educação. O governo nacionalista de Vargas preocupou-se, nesse ínterim, em fortalecer a idéia de nação forte e unida. Submetida a este ideal, a Reforma de Campos propunha a “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias” (SIMAN; SILVA, 2006, p.4).

⁷ Ainda que as pessoas das classes menos favorecidas começassem a freqüentar as escolas, provocando um aumento do número daqueles que passavam a ter acesso à escola, tendo assim seus primeiros contatos com o livro, este fato não pode ser dimensionado para a população de uma forma geral. Isso absolutamente não abarca “toda a população” do período.

Esses projetos baseavam-se, também, em formar um cidadão afeito ao trabalho, cumpridor dos seus deveres de cidadão brasileiro para com a pátria. Este ideal fica bem claro no discurso proferido por Vargas em 1938: “O Brasil tudo espera da juventude enquadrada perfeitamente nas aspirações do Estado Novo. Guardando as inspirações do passado e construindo a ordem e o progresso atual, é para a grandeza do futuro que volta as suas vistas”(apud. BERCITO, 1990, p.41).

Também em 1938, o governo Vargas criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com intuito de submeter as produções do período ao seu projeto ideológico. O CNLD estabeleceu a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras (Cf. FREITAS; ROGRIGUES, 2007, s/p). Nesse cenário, começava-se a esboçar com nitidez a forma pela qual os governos brasileiros se relacionariam ulteriormente com o livro didático, a saber, apropriando-se desse material, que a princípio se propunha pedagógico, como forma de dominação. Assim, percebe-se claramente uma proposta de imposição de suas próprias representações sob o ideal de nação e cidadão que o Brasil deveria ter. Nessa medida, o historiador Roger Chartier (1988, p.17) nos chama atenção para o fato de que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”.

Foi criada, então, a Comissão de Livro Técnico e Didático COLTED (1966), através de um acordo feito pelo MEC com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Dessa forma, interferências americanas e a pedagogia de preparo para o trabalho de forma massificada, demonstravam o momento histórico vivido: as políticas dos militares para economia voltada ao capital estrangeiro e a preparação técnica do trabalho. O privilégio da formação específica em detrimento da formação geral praticamente eliminou as humanidades dos currículos (FONSECA, 1993, p.134). A COLTED atuou de forma bem conveniente, sobretudo no que diz respeito à relação entre o Estado e o mercado editorial. Segundo Siman e Silva (2006, p.5):

A COLTED enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovadas e selecionadas por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles. Os títulos aprovados eram adquiridos para distribuição às bibliotecas escolares. Para as editoras este era um grande negócio. Depois de adequar seus

"produtos" às exigências governamentais, todo o estoque da produção tinha um comprador garantido. Nos anos 70, o MEC passou a produzir livros didáticos em co-edição com o setor privado. Esta incumbência foi dada ao Instituto Nacional do Livro e, posteriormente, à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Em 1971, com a extinção a COLTED, o livro didático voltava a ser supervisionado e controlado pelo INL por meio do Programa do Livro Didático para Ensino Médio (PLIDEF). Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu os encargos atribuídos à execução do programa do livro didático. Até a criação do PNLD E PNLEM esses encargos ainda foram de responsabilidade da Fundação de Assistência a Escola (FAE). O PNLD foi implantado através do decreto de lei n. 91.542, de 19/08/1985, e seu objetivo era classificar quais obras deveriam estar nas escolas. Nesse momento o contexto histórico ao qual o Brasil atravessava apontava transformações que levaram a algumas rupturas: a derrocada da ditadura militar, a volta do regime democrático, a inclusão das minorias no cenário político e econômico (por exemplo, o caso das mulheres que, nesta época, já ocupavam uma parte significativa do mercado de trabalho); para a educação, buscava-se novos projetos a serem seguidos, projetos compatíveis com os princípios democráticos e as reivindicações dos grupos ligados a esse núcleo. Para tanto, o PNLD trouxe algumas mudanças:

Indicação dos livros pelos professores, extinção do livro descartável e sua reutilização, aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção do livro, ampliação da oferta para os alunos de todas as séries e finalmente, a participação dos professores no processo de escolha dos livros e o fim da participação financeira do Estado. (ODONNE; ROSA, 2006, p.190).

Atualmente, os recursos para manter o PNLD e PNLEM são mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros são modificados a cada três anos; na verdade, são abertos editais para que os autores inscrevam suas obras didáticas; as escolhas dos livros são feitas pelos professores da escola pública de todo país. Desde 1996⁸, os professores contam com o *Guia de livros didáticos*, em que são feitas as críticas do Estado aos

⁸ Em 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes documentos anunciavam quais seriam os preceitos teóricos e pedagógicos que deveriam reger cada disciplina, de modo a servir como uma diretriz para que as editoras que produziam materiais didáticos pudessem se orientar.

exemplares como *recomendados com distinção, não recomendados e recomendados com ressalvas*.

Os livros didáticos e a maneira que chega à escola hoje, especialmente o livro de história, sofreu mudanças significativa nas últimas décadas em sua composição, seja na sua forma material ou imaterial. Pensar nas forças que atuam na produção e distribuição desse material didático é considerar as complexidades que envolvem a relação entre o Estado, o mercado e com sua ciência de referência, e, no caso do livro didático de História, sua historiografia.

Iremos nos ater, agora, à questão do Estado como maior consumidor de livros didáticos e por que isso acontece. Em detrimento de outros tipos de livros, percebemos uma diferença gritante ao ter acesso aos dados de faturamento editorial de 2005 e 2006:

Tabela 1 – Faturamento do mercado editorial brasileiro: 2005 e 2006

Setor	Faturamento (R\$)	Faturamento (R\$)
Ano	2005	2006
Didáticos	945.548.907,21	862.137.954,60
Obras gerais	562.202.252,70	615.917.103,70
Religiosos	231.291.140,26	242.138.755,91
Científicos, técnicos e profissionais	384.696.545,36	418.550.460,26
Total	2.124.138.845,50	2.148.744.124,03

Fonte: Câmara Brasileira do Livro, julho de 2007. Ver: Ferreira; Franco (2008, p. 79-93).

Esses dados demonstram, além do dinheiro arrecadado pelas editoras, o potencial do mercado editorial no Brasil. Demonstrando uma parcela de 41% das vendas das editoras, os livros didáticos, podemos assim dizer, são os pilares do lucro desse mercado. Segundo Siman e Silva ao consultarem o FNDE:

[...] o Ministério da Educação os investimentos em livros didáticos entre 1994 e 2001 alcançaram R\$ 2,3 bilhões com a aquisição e distribuição de 708,6 milhões de livros didáticos para atender aos anos letivos de 1995 a 2002 (FNDE/PNLD, 2002). No ano de 2005 os negócios entre editoras e o governo federal alcançaram cifras de R\$ 463.242.015,19 no Ensino Fundamental e o volume de exemplares ultrapassou os 93 milhões de livros. (FNDE, 2006).

Acreditamos que, por mais simples que aparentemente possam parecer determinadas questões, devemos nos perguntar: Qual interesse o Estado possui que justifique tanto empreendimento?

Ao analisarmos a trajetória do livro didático, percebemos o contexto histórico no qual ele foi forjado. As aspirações ideológicas, a formação de um “tipo ideal” de cidadão acompanhando políticas públicas, interesses de grupos dominantes, ora relacionado com formação de identidade nacional, ora baseado nas políticas capitalista e nos modelos tecnicistas ou, ainda, seguindo modelos “politicamente democráticos”. Enfim, as “vontades” do Estado sempre estiveram presentes na história dos livros didáticos; dessa forma, ele nasce ao ver esta pesquisa como espaço político em que ficariam inscritas as representações que deveriam (e ainda devem) ser construídas no imaginário popular. Segundo Chartier (1988, p.17), as

[...] percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Para Kazumi Munakata (1997), ao pensarmos o conceito de indústria cultural, devemos antes levar em conta o modo predominante de produção cultural na sociedade capitalista, e não exatamente aquilo de que não gostamos – embora Adorno e Horkheimer, eles próprios, freqüentemente parecem esquecer-se disso. Na indústria cultural, o ideológico não está diretamente associado ao “conteúdo” do produto, mas ao próprio modo de produção (e reprodução), distribuição e consumo dessa mercadoria – e desse circuito não escapam nem sequer as obras de Adorno e Horkheimer. Os produtos da indústria cultural estão, desde sempre, condenados não pelos “conteúdos” que veiculam, mas pelo próprio modo pelo qual são produzidos. Nesse sentido, conforme a equação de Munakata (1997, p.38):

Isso também significa que os produtos da indústria cultural, exatamente por serem determinados por essa causa final que é o lucro, passam por mudanças, ainda que não na sua constituição essencial. Fonseca descreve tais mudanças ocorridas em livros didáticos de História, produzidos no Brasil. Num primeiro momento, o crescimento, nos anos 70, da indústria de livros didáticos fez parte de

um “projeto de massificação do ensino e da cultura” promovida por uma política educacional baseada no “binômio segurança/acumulação”. Tal projeto “beneficiava a cumulação do capital, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses multinacionais no Brasil e na América Latina”.

Para Munakata, onde poderia se iniciar mais um dos “caminhos da História ensinada”, a que se propôs examinar, Fonseca encerra abruptamente a sua análise do livro didático (de História). Como se a constatação de que a “definição de o que ensinar”, passou às mãos da vilania do mercado, comprando almas e inteligências, fosse já suficientemente conclusiva. 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 essa mercadoria peculiar que ela produz, em vez de torcer o nariz e encerrar a análise.

Como uma possível resposta (ou questionamento ainda maior), Munakata propõe que num mundo em que a própria crítica da indústria cultural – de Adorno e Horkheimer a Fonseca – passa necessariamente por ela (caso não se opte pelo silêncio), talvez seja fundamental sujar as mãos e mergulhar na caverna sombria onde reinam não o fulgor dos ideais educacionais ou científicos, mas os mais inescrupulosos interesses, ou seja, a busca do “fácil consumo”.

Se ainda quisermos compreender isso que se transformou em “agentes poderosos na definição de o que ensinar” e de como ensinar, será preciso, assim, examinar o modo como essas mercadorias aparecem, em papel e tinta, espaço vazio e espaço preenchido⁹. E, ainda para o autor, apesar da menção a “editores entrevistados”, não há, na obra de Fonseca, vestígios das entrevistas.

Talvez, na opinião de Munakata, seja também interessante perceber que a realização do lucro só é possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado por um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados, executando tarefas distribuídas segundo um esquema de divisão de trabalho também mais ou menos pormenorizado. Nesse mundo humano, demasiadamente humano, esses trabalhadores, agentes da produção editorial, que vendem a alma para o capital, fazem-no até mesmo pensando na melhoria da qualidade de ensino, do mesmo modo que um médico assalariado, por exemplo, ao engordar o lucro do patrão, pode procurar atender bem o paciente. Se o efeito disso

⁹ Ver. Munakata (1997, p.41) Ainda para o autor, apesar da menção a “editores entrevistados”, não há, na obra de Fonseca, vestígios das entrevistas.

é a retroalimentação do sistema, bom, isso é outra história (Cf. MUNAKATA, 1997, p. 42).

Nesse sentido, podemos pensar se os livros didáticos de história se apresentaram como o cenário ideal para fundamentar os interesses que movem os grupos sociais e que o fazem buscar no passado justificações para seus projetos futuros, no caso do livro, por intermédio da narrativa histórica. Jörn Rüsen (2007, p.127) acredita que:

“Legitimidade” é a categoria que exprime essa razão interna do político, na qual a força cognitiva da formação histórica se afirma, no âmbito da cultura histórica. Aqui, o saber histórico é essencial e necessário. Não é possível pensar nenhum tipo de dominação cuja legitimação não recorra aos saberes históricos..

Nessa medida, as lutas pelas representações são tão importantes quanto as lutas econômicas. Segundo Cristian Laville (1999) o ensino de história e, conseqüentemente, os materiais que os cercam, está inserido em uma guerra de narrativas. O autor cita ainda alguns casos, como, por exemplo, o da ex-Alemanha oriental, após 1989, que de um dia para outro os manuais foram retirados e se iniciou uma grande disputa em torno da história a ser ensinada a partir de então. Segundo Laville, entre as decisões tomadas pelos vencedores ao fim da Segunda Guerra Mundial, houve a de proibir o ensino da história ministrado nos países vencidos, a fim de neutralizar seus conteúdos fatuais antes de substituí-los por outros. Foi uma das primeiras decisões, senão a primeira, do Alto Comando aliado em Berlim; a mesma coisa se deu na Itália e no Japão. Cinquenta anos mais tarde, apesar do avanço efetuado pelo ensino de história, ainda é assim que o tratam quando se passa de um regime a outro. Os ex-países do leste europeu oferecem inúmeros exemplos disso. Na maioria deles, mal a transição começou, o ensino de história já era submetido à revisão: revisão dos programas e dos manuais, e sobretudo dos manuais, mais do que da pedagogia, pois tudo isso era principalmente uma questão de narrativa. Grosso modo, para o autor, essa revisão consiste em reescrever, de modo a apagar aquilo que se quer esquecer do antigo regime e introduzindo ou reintroduzindo as famosas páginas brancas o que parece necessário para a construção ou consolidação da memória coletiva que se quer agora (LAVILLE, 1999, p. 130).

Às vezes, segundo Laville (1999, p.131), o alinhamento era brutal, como, por exemplo, na ex-Alemanha oriental:

De um dia para o outro, ou quase, os manuais foram retirados e os professores de história foram suspensos: porque estudaram e ensinaram a história errada., e não se via como poderiam, agora, ensinar a .certa.. É claro que isso provocou reações. Os sindicatos se envolveram, os meios de comunicação, entre os quais os estrangeiros, abordaram o assunto. Decidiu-se, então, que os professores seriam, eventualmente, recontratados, mas somente depois de passarem por um exame, baseado essencialmente no pensamento liberal. Exames do mesmo tipo foram empregados noutros lugares. Às vezes, havia até questões sobre a Bíblia..

Nesse sentido, Mario Carretero (2007, p.35) nos chama atenção para alguns meios pelos quais a memória se vale para criar uma identidade de grupo ou, às vezes, nacional. Para ele, “registro”, “raízes”, “legado”, “tradição”, “memória” são algumas palavras que dão conta de variadas estratégias de recortes do passado e, também, dos processos de seleção e estruturação orgânica, mediante um filtro que impede a permanência de alguns símbolos incômodos, enquanto intensifica a importância de outros. Em suas palavras,

[...] en definitiva, la historia parece ser muy eficaz para hacernos sentir miembros del grupo con el que compartimos “algo”, que por regla general, está formulado en un relato primigenio. Además, ese mismo relato nos separa de aquellos que no pertenecen al grupo (CARRETERO, 2007, p. 35).

Para Carretero, é importante saber como transitam as representações históricas do passado entre os dispositivos de propagação formais – como a escola – e informais – como museus, datas comemorativas, canções, monumentos e outros –; assim como sua interiorização na mente de cada indivíduo, na forma da primeira pessoa do plural, que nos inclui como parte de algo maior. Ou seja, como coletivo, como “nós” que pertencem a um grupo nacional.

Todavia, são relativamente recentes as pesquisas em torno do diálogo entre ensino e história em reconhecer a escola como um espaço em que também se efetiva e se constrói o conhecimento (ou as duas coisas). Entretanto, é por intermédio do discurso histórico produzido na academia que se busca a legitimação para os saberes levados à escola, através dos professores e a influência

da sua formação e do material didático que este opta (que incorpora as discussões historiográficas em sua produção).

Dessa forma, como já salientamos anteriormente, segundo Cerri e Ferreira (2007), o fator “produção acadêmica” é central para o livro didático, uma vez que ele tende a corresponder a uma espécie de “decantação” dos conteúdos. Ou seja, mediar, sobretudo os conhecimentos já consolidados, aceitos intersubjetivamente, e dessa forma considerados importantes para a explicação histórica e para o aprendizado da História na sociedade.

Até o final da década de 1970, a “causa nacional” e a formação do sujeito-nação eram elementos balizadores na prática do ensino de história (na época, substituída por estudos sociais) e seus manuais. A partir da década de 1980, tendências historiográficas, como a Nova História Francesa e a História Social Inglesa, influenciaram várias propostas curriculares. Nesse momento, o mercado de editoras distribuidoras de livros didáticos já estava mais que consolidado, por meio da estreita relação mantida entre as editoras e o Estado. Não só financeiramente, mas estas estavam por dentro de como elaborar seus livros didáticos de maneira a ter sucesso nas vendas. Isso, porém, não significou qualidade nos materiais. Até a década de 1960, os livros didáticos permaneciam por muito tempo no mercado. O aumento do número de pessoas escolarizadas ampliou também as condições para o estabelecimento de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais (FONSECA, 1993, p.136).

Talvez o acesso por parte de grupos sociais menos favorecidos à escola tenha sido o principal motivo para o aumento das demandas pela procura do Estado pelos materiais didáticos. Afinal, o livro sem leitor existe apenas no seu plano material, mas este não cumpre sua função. A essa questão, Chartier (1998, p.1998, p.154) faz uma pergunta interessante ao pensar as práticas de leitura: Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, quer dizer, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência?

No entanto, a qualidade do livro didático só passou a ser questionada de fato com o final da ditadura militar e com a criação do PNLD. A princípio, o PNLD surgiu como um agente regulador para que as obras “ruins” não chegassem à escola, mas que também se traduzissem em um elemento através do qual o Estado, a academia (uma vez que boa parte dos pareceristas pertenciam e ainda pertencem a academias) exercessem seu controle.

No que tange à relação das editoras com os livros didáticos, além de atender as questões de ordem teóricas, ideológicas, pedagógicas etc., também tiveram que se aperfeiçoar esteticamente por conta de várias mudanças em sua forma, tamanho, disposição dos *box*, imagens, enfim, recursos que como mercadoria também não poderiam ser deixados de fora para garantir também o sucesso da coleção (que é vender muito). Segundo Freitas e Rodrigues (2007, s/p):

Alguns sinais mais visíveis desta transformação foram a mudança do formato que, de 14x18cm passou a 21x28cm, e o aspecto visual das capas que, de austeras e rígidas passaram a oferecer um visual mais direcionado ao público escolar, com ilustrações e imagens.

Até a década de 1960, não era do livro didático que se ocupava a maior parte das editoras. Como já mencionamos, foi no início da década de 1970 que as editoras consolidaram-se como empresas, por meio de incentivos fiscais e tendo o Estado como alicerce e garantia de compra das coleções produzidas. Entre 1978/79, os professores, unidos em torno de suas instituições representativas, como a Associação Nacional de Professores Universitários-ANPUH (considerando que os professores da rede estadual de ensino também se envolveram no processo), conseguiram promover algumas mudanças e um debate mais ou menos amplo sobre o ensino e a revalorização das Ciências Humanas no Currículo e a restituição da História enquanto disciplina escolar. A partir de 1990, as renovações na perspectiva de ensino e aprendizagem em História acompanharam as tendências historiográficas, como a Nova História. Preocupada com questões culturais, dialogava com outras áreas das ciências humanas, como a antropologia, a sociologia, e flertava com uma hermenêutica que fizesse sentido ao analisar o homem e suas práticas culturais. Para tanto, com novas perguntas ao passado, os historiadores se viram obrigados a buscar novos tipos de fontes, a fim de superar a ênfase dada aos documentos oficiais escritos (BURKE, 1992, p.25).

Podemos dizer, então, conforme apontam Aryana Costa e Margarida Dias (2007), que as pesquisas, na sua grande maioria, são frutos de experiências ditas “alternativas” em sala de aula. Os autores relatam experiências de ensino com fontes primárias, com músicas, com teatro, com filmes e vídeos, com estudos do meio, com fichas de leitura, produção de textos, com/sem livros didáticos, entre outras. Raramente, essas experiências tinham uma ligação sistemática e efetiva com

equipes de universidades (da Prática de Ensino, ou não). Eram, no mais das vezes, experiências individuais de professores cansados da desmotivação dos alunos com as aulas de História. Não extrapolavam os muros da escola; eram circunscritas, não raramente, àquela disciplina e naquela sala de aula.

Apesar do angustiante quadro do ensino de História que era pintado por essas pesquisas, segundo as autoras, sempre eram apontadas soluções. Essas soluções eram todas direcionadas para a utilização das estratégias de sala de aula. Raramente se questionava a formação do educador em relação ao conteúdo. Por outro lado, quando se colocava a necessidade de uma revisão do conteúdo, era sempre na base da “reciclagem” via cursos rápidos de capacitação, sobretudo por intermédio dos professores universitários. A dicotomia continuava, no sentido de que aos professores do ensino fundamental e médio era reservado o papel de transmitir conhecimento através de metodologias mais estimulantes. Ao professor universitário, cabia produzir conhecimento novo e, vez por outra, informar as novas concepções, tratamentos, os novos objetos que a historiografia havia “descoberto”.

Ainda para as autoras, a lacuna que havia nos estudos históricos sobre ensino de História era, assim, alargada, pois os relatos das experiências e as análises dos livros didáticos, apesar de importantes, não conseguiam dar conta da amplitude dos questionamentos que compunham a área do ensino de História. As pesquisas na área de ensino de História se restringiam a um dos aspectos: ou eram sobre livro didático, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis ou ainda sobre experiências concretas em sala de aula. Assim, para Costa e Dias (2007), ainda é extremamente interessante que a área sobre ensino de História se alargue, conscientes, no entanto, do redirecionamento que essas pesquisas precisam para que sejam mais que estudos de caso, que, mesmo importantes porque mapeadores da situação do ensino, não fornecem avanços significativos na estrutura da formação do professor e das condições de trabalho na escola. Primeiramente, essas pesquisas concentram-se na parte formal do ensino. Analisaram leis, propostas de currículos, ou seja, na externalidade da sala de aula. O desenvolvimento das pesquisas, concentradas nos programas de pós-graduação em educação, foi o que proporcionou um deslocamento do enfoque das mesmas. Migraram, paulatinamente, da externalidade para a internalidade da sala de aula. Leis, currículos, livros didáticos continuaram sendo analisados, mas nas suas inter-

relações com o que se faz dentro da escola e dentro da sala de aula. Como são interpretados esses elementos formais da educação pelos seus agentes sociais.

Essa mudança no enfoque, para as autoras, foi proporcionada também pelo aumento significativo do número de trabalhos sobre ensino de História. Trabalhos, antes esporádicos e centrados na pedagogia, tornam-se cada vez mais presentes nas reflexões de licenciados e bacharéis em História, pensando a sua própria área e o seu ensino. Num primeiro momento, os trabalhos sobre livros didáticos de história, centraram-se em denunciar uma “ideologia dominante” a partir da identificação da ausência de determinados temas, ou até, de tratamentos equivocados sobre alguns temas ou fatos. Essas análises foram importantíssimas para apontar os erros mais comuns nesse recurso didático. Hoje, porém, essa “historiografia da falta” requer novos enfoques: a formação inicial dos professores e a relação autores/editoras/indústria cultural têm sido uma amostra desses novos caminhos.

Ainda conforme Costa e Dias (2007), esse deslocamento tem sido proporcionado também pelo fato de que as pesquisas sobre ensino de História têm migrado para os cursos de pós-graduação nesta área. Embora não seja uma tendência massiva, tal deslocamento é já bastante sensível, tendo o programa da Universidade Federal de Pernambuco, em convênio com a Universidade Federal da Paraíba sido pioneiro, incluindo na área de Metodologia da História, uma Linha de Pesquisa sobre Ensino de História. E acrescentamos que, igualmente, a partir de 2007, o Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, possui também uma linha de pesquisa História e Ensino.

De acordo com as mesmas autoras, se fizermos uma busca no banco de dados do Cnpq encontraremos alguns dados sistematizados sobre a pesquisa no Ensino de História. Nesta área, grupos e linhas de pesquisa sob o título de Ensino de História na área de Educação pularam de 20 GPs em 2000 para 51 em 2004, e na área de História subiram de 2 em 2000 para 11 em 2004¹⁸. Percebemos a formação de mais grupos de pesquisa sob outras. As informações circulam por uma via de duas mãos: tanto a vida prática influencia a História, quanto essa influencia a vida prática. No entanto, é preciso atentar para o fato de que a História acadêmica nem sempre é necessariamente uma resposta às demandas da sociedade. Ela mantém uma determinada autonomia que é fruto de reflexões

teóricas, além de um procedimento específico – pesquisa. Mas, como isso se relaciona com as idéias da Educação Histórica?

Se tomarmos como base a equação de Costa e Dias (2007), poderíamos ressaltar dois pontos centrais:

1. Para que os alunos entendam o que é a disciplina de História, eles precisam entender, antes de tudo, sua especificidade – logo, o diálogo estabelecido pelos que lidam com a Educação Histórica só pode se dar com a Teoria da História.

2. A História deve prover o conhecimento necessário para que os alunos saiam do senso-comum e utilizem-na de maneira que atue em suas experiências subjetivas, em seu conhecimento prévio, adquirido através do “mundo”, de maneira significativa, ou seja, que lhes dê condições minimamente necessárias de orientação no tempo.

Esse “quadro” histórico consistiria em uma História da humanidade, estudada por temas referentes a longos períodos de tempo, que faria indagações a respeito de padrões encontrados na sobrevivência humana e seu desenvolvimento material. Consistiria também em reflexões sobre o que é considerado mudança e continuidade, sob a forma de diferentes perguntas que levariam a conclusões por parte dos próprios alunos sobre como as idéias podem mudar dependendo de qual pergunta se faz. É necessário também que seja uma estrutura aberta, a qual os alunos moldam quando se deparam com novas passagens, fazendo ligações e recombinações internas entre os temas. À medida que refletem sobre essas recombinações, quer dizer, que testam suas informações, os alunos são levados à primeira consideração – a que trata sobre o entendimento da disciplina –, mas dessa vez em conexão com o conhecimento dos conteúdos.

Ao construir seu próprio quadro, os alunos terão a oportunidade de perceber como a História pode ser reconstruída, ainda que amparada por um processo metodológico, motivado por novas perguntas e novas abordagens. Esses debates no campo da didática da história apenas começam a ser acompanhados pela indústria cultural como já ocorreu no passado. A partir da década de 1980, as editoras começaram a participar ativamente das discussões acadêmicas, e aliava-se aos setores intelectuais. Segundo Fonseca (1993, p.144), no caso do ensino de história, ocorreu um fenômeno interessante:

[...] através da ampliação dos campos temáticos e documental, ao mesmo tempo em que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. Constatamos um duplo movimento de renovação. Uma tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuravam ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores.

Percebemos, nesse sentido, que o livro didático não se limita a um livro qualquer, sua trajetória e produção têm um destino certo: a escola, que, por sua vez, não produz uma mercadoria qualquer, mas sim o saber (FONSECA, 1993, p.136). Logo, o formato que o livro veio assumindo nas últimas décadas do século XX e início do XXI exigiu vários tipos de profissionais especializados:

Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo o tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição, copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica, etc (MUNAKATA, 1998, p.275).

São muitas as etapas que envolvem a produção do livro didático. Décio Gatti Junior, ao buscar entender as relações pertinentes a este tipo de material, buscou através de entrevistas (e não somente delas) investigar as relações entre as editoras, o Estado, a produção técnica, etc. O depoimento colhido pelo autor do Sr. José Lino Fruet (gerente editorial da editora Saraiva) nos dá uma dimensão clara das etapas que envolvem o livro didático até sua versão final:

[...] fazer livro, hoje [1997], é muito mais trabalhoso do que era 20 anos atrás. [...] Eu, como gerente, faço uma ponte entre os aspectos, digamos assim, filosóficos e a concretização prática. [...] A gente faz uma análise editorial do material, com todas as características editoriais. Se o material tem condição, a gente coloca para os pareceristas [...]. Para isso, a gente procura professores que tenham experiência de sala de aula e formar um time com várias visões. [...] É normal que qualquer material tenha altos e baixos, tenha coisas lindas e outras que estão deixando a desejar. [...] A gente procura cercar, resolver todas essas questões que foram colocadas, não impor para o autor, mas levantar os problemas para ele, que com a sua experiência, [...] vai solucionar de uma forma adequada. [...] Há

casos em que existem três, quatro versões. [...] Depois, ele entra na produção editorial propriamente dita. É feito, principalmente, com os assistentes editoriais, que fazem o trabalho que chamamos de copidescagem. Não é uma simples revisão de português do material. Nós interferimos bastante em toda comunicação do material. [...] Isso, naturalmente, levando em consideração a matéria, a faixa etária, uma série de coisas. [...] Depois, segue a fase de produção de arte. O material vai para a composição. Nesse meio tempo a gente discute o projeto gráfico da obra. [...] Aí vai para a revisão. [...] Depois, seguem as etapas normais do processo editorial. Eles dão a primeira prova, a segunda, a terceira, as figuras, todas as ilustrações. O autor acompanha tudo isso e nós acompanhamos até a liberação da arte para fazer filme e impressão. Bem resumidamente é assim (GATTI JR, 2005, p.367).

Como um produto a ser consumido, o livro assumiu progressivamente o formato das discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca do debate historiográfico com seus novos objetos, novas abordagens e trabalhando a articulação entre o micro e macro-história na temática de ensino.

As análises desenvolvidas por esta pesquisa até o presente momento, não esgotam toda a complexidade de examinar os caminhos das pesquisas sobre o livro didático de história. Pelo contrário, há ainda muito que se pensar e fazer sobre esse tema. Porém, ao que este trabalho se propôs: fazer um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático, que apontam sua produção e distribuição e a influência de quais forças imperam até o resultado final.

1.2 UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS ANÁLISES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Cristiani Bereta da Silva considera que, a partir de 1970, os livros passam a obedecer alguns padrões de consumo que vão alterar não apenas seu tamanho, como também, e principalmente, sua apresentação gráfica: linguagem utilizada, formatação dos textos, quantidade de imagens, uso de variadas cores, tipos de letras, etc. O livro didático de História publicado entre as décadas de 1970 a 2000, muito pouco se parece com aquele anterior à década de 1960. Como objeto e produto cultural, além de inscrever-se numa longa tradição, o livro didático contém um sistema de valores, de determinadas idéias, de uma cultura em geral.

Nesse sentido, não pode e nem deve ser pensado em separadamente – tanto na sua elaboração quanto na sua utilização –, das circunstâncias e condições históricas de seu tempo. Alvo de vigilâncias e de críticas, não se pode discordar do importante lugar ocupado por esse impresso na história da escolarização no Brasil, passada e presente. Para Antônio Batista (*apud* SILVA, 2007, p.204), além de o livro didático constituir-se na principal fonte de informação impressa utilizada pelas populações escolares – uma utilização que se intensifica quanto menor o acesso dessas populações a bens econômicos e culturais –, parece ser o principal impresso em torno do qual se organiza e se constitui a escolarização e o letramento para parte significativa da população brasileira

Assim, para a autora, cotidianamente, o que se observa é a utilização do livro didático pelos professores e professoras – independente de seu uso em sala de aula – para a preparação de suas aulas em diferentes níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente, como referencial na elaboração de provas e atividades. A maior parte das críticas em relação ao uso do livro didático reside, portanto, segundo a autora, justamente no fato de que, ao “contarem” com o livro didático como suporte e aliado didático-metodológico. Assim, muitos profissionais (certamente em função de suas condições de trabalho, como a carga horária excessiva, por exemplo), acabam quase que deixando outras contribuições de lado. Ou, mesmo, de manter uma postura mais crítica e vigilante em relação aos textos e imagens nele contidos.

Por outro lado, para Silva (2007), embora a utilização do livro didático em sala conduza o professor a fazer certas escolhas referentes a conteúdos e metodologias, não se está falando, aqui, numa relação de subordinação dos professores e professoras em relação aos conhecimentos, representações, discursos contidos nestes livros. Certamente, essa relação implica em diferentes usos, bem como na criação de exercícios de subversão da organização do conteúdo e atividades inicialmente proposto pelo impresso. A abordagem pretendida é outra: considera-se o livro didático portador e veículo de determinados saberes históricos, constituindo-se, nesse sentido, importante instrumento na formação da consciência histórica de crianças e adolescentes, em seus usos diversos. Além disso, como objeto e produto cultural, traz consigo pedagogias que inscrevem padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações, comportamentos, etc.

Faz-se necessário, destarte, pensar e analisar como novas temáticas são incorporadas nos livros didáticos de História.

A investigação histórica das disciplinas escolares, nos últimos anos, tem procurado desvendar não apenas os processos de sua constituição e de consolidação, como, também, as modalidades de sua difusão e apropriação, sejam por diferentes propostas curriculares ou por livros didáticos e publicações educacionais. Recentemente, o livro didático vem sendo incorporado como importante fonte de análise para se investigar a escolarização dos saberes, e de como seu ensino tem sido organizado e praticado ao longo do tempo.

Ainda conforme Silva (2007), no final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, as pesquisas realizadas sobre o livro didático de História destacavam o papel político e ideológico presente nos conteúdos escolares. A conjuntura política desse período serviu de base para uma série de pesquisas que buscaram flagrar, nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros, a ideologia subjacente ao regime militar. Pode-se dizer que esse tipo de análise veio na esteira do livro de Umberto Eco e Mariza Bonazzi *Mentiras que parecem verdade*, referência para a década de 1980 no Brasil, especialmente no que tange à crítica aos livros didáticos. No livro, os autores buscam investigar como certas temáticas (os pobres, o trabalho, a escola, a família, entre outros) eram tratadas de uma maneira falsa, grotesca e risível e que, através das mesmas, as crianças eram educadas para uma realidade inexistente. E mais, que quando os problemas e as respostas a eles fornecidos eram dados, não diziam respeito à vida real, mas colocados e resolvidos de forma a educar um pequeno escravo, preparado para aceitar o abuso, os sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isso. Para Eco e Bonazzi (1980), os livros de leitura contavam mentiras, educavam os jovens para uma falsa realidade, enchiam suas cabeças com lugares comuns, com coisas chãs e com atitudes não críticas¹⁰.

Segundo Kazumi Munakata, entre as décadas de 1970 e 1980, foram publicados – entre artigos e livros – treze textos que analisavam a ideologia presente nos conteúdos veiculados nos livros didáticos de História. Para o mesmo autor, não é por acaso que os livros de História e as disciplinas correlatas à época como Estudos Sociais eram particularmente visados por essa vertente de análise.

¹⁰ Essa obra tornou-se referência para as pesquisas que tomavam os livros didáticos como portadores de certas “verdades”. Cf. Bonazzi e Eco (1980, p.16).

Citando Cordeiro (1994), Munakata aponta que nos anos 1970 e 1980 publicaram-se, entre artigos e livros, textos sobre livros didáticos de História, cuja “maioria tem operado em termos da análise ideológica, examinando os seus textos quanto à consistência teórica e aos conteúdos veiculados”. Os títulos e os subtítulos de algumas dessas publicações já indicavam o teor das acusações: “versão fabricada”, “história mal contada”, “belas mentiras”¹¹ (MUNAKATA, 1997, p. 28).

Também para Cristiani Bereta da Silva (2007), a partir da década de 1990, outras abordagens, que não apenas as ideológicas, passaram a ser alvo das preocupações de pesquisadores/as, tais como a relação entre conteúdos escolares e acadêmicos e ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários, dentre tantos outros. Nos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre o livro didático de História têm investigado os discursos veiculados sobre determinadas noções de “nação”, “cidadania”, “identidade”, entre outros. E, embora se perceba certa tendência nas pesquisas em identificar lacunas relativas a determinados temas ou sujeitos históricos nesses livros, ainda são relativamente poucas e esparsas as investigações que tenham como objeto de estudo os livros didáticos sob a perspectiva analítica de gênero, por exemplo.

Porém, como mercadoria, o livro didático precisa adaptar-se à demanda, como bem lembrou Munakata. E a demanda, a partir da década de 1980, mas, principalmente, no decorrer da década de 1990, sobretudo em relação à disciplina de História, foi no sentido de valorizar diferentes relações, sujeitos e ações históricas: mulheres, negros, indígenas, movimentos sociais, etc, bem como abordagens que privilegiassem a reflexão crítica, a formação de uma consciência histórica, a promoção da cidadania, dentre outras questões. Convém lembrar, nesse sentido, que essas demandas foram criadas a partir de diferentes lugares. A ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino, acompanhado por um processo de alterações nas relações entre o conjunto da Indústria Cultural e a Academia, contribuíram para a construção de um movimento que passou a exigir mudanças e renovação dos livros didáticos de História.

¹¹ Munakata se refere, mais especificamente, às obras de Maria Laura P. Brabosa Franco, *O livro didático de História no Brasil. A versão fabricada*. São Paulo, Global, 1999. (Teses, 9); Maria de Lourdes C. Deiró, *As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12ª ed. São Paulo, Moraes, s/d e Norma Abreu Telles, *Cartografia Brasílis ou: esta história está mal contada*. São Paulo, Loyola, 1984.

Os debates acadêmicos que passaram a ser travados, sobretudo a partir da década de 1980 sobre variados movimentos sociais, além, é claro, da emergência de políticas públicas educacionais, como as reformas curriculares na década de 1980 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio – 1997 e 1998 –, respectivamente, bem como o Programa Nacional do Livro Didático, criado pelo Decreto 9.154 de 01/08/1985. O PNLD foi importante para a configuração de olhares críticos e vigilantes sobre os livros didáticos, pois passou a estabelecer recursos regulares para sua compra e distribuição em todo o País. Dentre outras medidas, a partir de 1996, passou a submeter, primeiramente, livros didáticos, e, em seguida, coleções didáticas inscritas no programa a avaliações sistemáticas.

Os resultados dessas avaliações são divulgados nos Guias de Livros Didáticos distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar professores e professoras na escolha do livro didático. Em relação aos livros de História, especificamente, a preocupação com a “renovação historiográfica” está explicitada como um dos critérios de avaliação das coleções didáticas, no PLND de 2005 e 2007. A necessidade de incorporar renovações historiográficas como os novos temas e problemas históricos, dentre eles a história das mulheres, aliada ao próprio desenvolvimento da “mercadoria” livro didático nos últimos anos, pode revelar, contudo, situações singulares e, também, algumas armadilhas.

Assim, para Silva (2007), os livros publicados a partir da segunda metade da década de 1990 em diante, certamente, mudaram aspectos relacionados aos seus conteúdos e metodologias, e se preocuparam em abrir espaços para outras discussões no campo da História. Contudo, as alterações no campo da renovação e incorporação historiográfica passaram a ser realizadas a partir de inúmeros *links*, *boxs*, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens – que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolviam aspectos da vida cotidiana, privada e, assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas. A leitura de algumas coleções de livros didáticos de História, publicadas entre final da década de 1990 e início de 2000, certamente, permite constatar avanços teóricos e metodológicos incorporados aos textos didáticos. Porém, não obstante tais

constatações, essa mesma leitura pode revelar, também, algumas incômodas permanências, ainda presentes nos textos escolares.

Um breve exame dos livros didáticos aprovados pelo PNLD revela que, mesmo incorporando recentes avanços teóricos, o ensino de História preserva marcos cronológicos estabelecidos ainda no século XIX. Citando Kátia Abud, Tatiani Bereta da Silva, observa que essa permanência deve-se ao enraizamento, em nossa cultura – em quase dois séculos de ensino de História –, de uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica, que as reformas realizadas nesse período não conseguiram superar. Ainda segundo essa historiadora, a maioria das escolas e professores estaria presa *aos antigos padrões herdados dos vetustos Imperial Colégio de Pedro II e IHGB* (Abud apud SILVA, 2007, p.206).

Para Silva (2007), a dificuldade de superar a tradição à qual o saber histórico escolar está historicamente atrelado, aponta para algumas das armadilhas em relação à história das mulheres e gênero, bem como dos negros, indígenas e tantos outros sujeitos e/ou grupos sociais. Evidentemente que houve esforços, porém, esses esforços realizaram, de certa forma, uma operação de “incorporação” que se revelou problemática. Ou seja, reuniram-se os chamados novos temas e problemas a saberes históricos já consagrados nos livros didáticos, e que, mesmo sendo construídos e reconstruídos constantemente, revelavam ritmos substancialmente mais lentos para mudanças efetivas do ponto de vista epistemológico.

Segundo Luciana Calissi (2003), para 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/aprendizagem¹².

Para a autora, 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

¹² A dissertação de Mestrado de Luciana Calissi busca analisar a forma pela qual foram empregadas as canções populares nos manuais didáticos (como documento, instrumento metodológico, recurso didático ou exemplo de manifestação cultural) e se propõe a detectar a dimensão das mudanças ocorridas na historiografia didática. Sobre isso, cf. Calissi (2003).

com os objetivos escolares, mais apropriados para a transmissão de conhecimentos na sala de aula (CALISSI, 2003, p. 20). Em sentido semelhante, Kazumi Munakata (1997, p.101) percebe que 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, box, 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.

Ainda para Calissi (2003), 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 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.

Da mesma forma, conforme a autora, na atualidade, o material didático é visto como um instrumento metodológico que deve instruir e promover circunstâncias que possibilitem questionamentos ou incitem à reflexão, despertar novos interesses, trazer motivações para o conhecimento. Esses são alguns ideais mais ou menos recentes, pois a concepção original dos manuais se deu num outro contexto, sob outras influências historiográficas e educacionais, de modo a perpassar diversos momentos políticos e uma diversidade de idealizadores da educação. Ora, o panorama da historiografia didática, que sofre transformações, movimenta-se juntamente com o aumento do número e da pluralidade das análises sobre essa literatura.

Assim, 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 aponta Circe Bittencourt (1993, p.3),

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.

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. Galzerani, em seu texto sobre um breve balanço da produção historiográfica no Brasil, aponta as principais tendências metodológicas que orientaram essas produções: os positivistas, os funcionalistas, os estruturalistas e os materialistas-dialéticos (GALZERANIS, 2001, p.105-109).

Particularmente, 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-se do 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 (GALZERANI, 2001, p.105).

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. Nessa medida, outros problemas apontados por Galzerani 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 múltiplas práticas que eles implicam – nada disso faz parte desse mundo platônico de idéias (MUNAKATA, 1997, p.28).

Assim, deve-se estar atento para os demais elementos constitutivos de um manual e para as possibilidades de utilização desses. 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 Lima, em sua entrevista a Kazumi Munakata (1997, p.150):

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!

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 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’. (MUNAKATA, 1997, p. 204).

A trajetória do livro como material utilizado nas escolas possibilita um estudo da relação entre 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 produzido, afinal, o governo representa uma determinada postura político-ideológica que buscou, muitas vezes, interferir diretamente nas concepções dos livros didáticos.

No entanto, 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 a 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 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 suscitasse 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 o desenvolvimento das técnicas de produção editorial, e também sobre a relação existente entre editoras particulares e o Estado. A respeito das editoras e de 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 (ou melhor, nos atuais estados) que surgiram as primeiras obras didáticas nacionais dedicadas ao ensino das primeiras letras e 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 (BITTENCOURT, 1993, p.99).

Fica evidenciado, nesse contexto, que, ainda no século XIX, assim como na atualidade, um dos principais sustentáculos das editoras era o Estado; este, a partir de seus projetos educacionais e políticos, ao mesmo tempo em que sustentava tais editoras, exercia o controle sobre elas. Circe Bittencourt apresenta outras características da composição e da 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”. 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 (BITTENCOURT, 1993, p.78).

Kazumi Munakata (1997), que, com já vimos, 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, com isso, as “relações e peculiaridades” entre “empresa editorial, o editor, o autor, o redator, o crítico e a mídia”. A partir daí, 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 maior clareza, as implicações do processo de produção, norteadas por 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” (MUNAKATA, 1997, 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, esses 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.

Segundo, Calissi (2003), na rede de relações que ligam a 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? Essas 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. Ainda para a autora, Munakata, na verdade, embora enfatize o papel da indústria cultural na construção do livro como mercadoria (ou será veículo de conhecimento?), não estabelece, de fato, 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 lembrada pela autora 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. Corroboramos, nesse sentido, a tese de Luciana Calissi, a saber, que 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 essas observações, para cuidados analíticos, faz-se necessário ressaltar as reais dimensões da proposta do trabalho aqui apresentada que não atribuímos um juízo de valor à coleção aqui analisada, mas abordarmos, através de um viés investigativo, como a mesma apresenta e utiliza a canção em seus conteúdos. 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. No entanto, neste momento, a intenção ou objetivo deste estudo é antes de tudo detectar como os elementos, chamados de “novas linguagens”, considerados inovadores, se apresentam na construção da produção didática.

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, segundo Luciana Calissi (2003), podemos falar em três tipos de manuais didáticos: os livros convencionais, os temáticos e os paradidáticos.

A coleção que iremos abordar se enquadra no que poderíamos classificar como convencional. Entretanto, antes de analisarmos a coleção de Nelson e Claudino Piletti, *História e Vida Integrada*, abordaremos, no capítulo dois,

como a canção vem sendo discutida. É nossa intenção buscar entender, por intermédio de um mapeamento, as dimensões que envolvem a produção do livro didático de História, de modo a perceber este como um artefato cultural produzido especialmente para um determinado espaço: o escolar.

Nesse aspecto devemos considerar uma complexa teia de interligações que tem como objetivo atender as demandas de projetos com finalidades aparentemente antagônicas: estabelecer um projeto voltado ao social (projetos pedagógicos); garantir qualidade de ensino aliado à pesquisa (que deve privilegiar preceitos teórico-metodológicos e conceitos próprios das ciências de referência); e, ainda, atender ao mercado distribuidor e consumidor de livros didáticos de História tanto pela historiografia social, quanto pelo ensino de História.

CAPÍTULO II – A CANÇÃO NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

As fontes históricas são o material do qual os historiadores se apropriam, por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos (PINSK, 2005, p.7). Atualmente, o conceito de fonte histórica ampliou-se significativamente, significando vestígios de diversas naturezas deixados por sociedades do passado. Entretanto, o historiador deve dominar métodos de interpretação, de modo a compreender que as fontes devem ser criticadas e historicizada.

Assim, a música ocidental tem se demonstrado uma fonte histórica pertinente aos historiadores menos conservadores, que vêem nesta uma maneira de tentar compreender como se estabeleceram as culturas ao longo da história através a música. E que esta seja vista tanto como objeto, como fonte, o que pode oferecer aos historiadores dispostos a se aventurar uma possibilidade de fazer uma história que não se limita a compreender a canção enquanto texto literário ou com reflexo da realidade – e que considera, a priori, a própria complexidade que esse diálogo interdisciplinar entre música e história impõe em suas formas de análise.

Alguns historiadores, sociólogos, antropólogos, na senda de compreender de maneira mais intimista como os grupos se estabeleceram em determinadas épocas, buscaram na música, na canção, uma fonte que permitisse um novo olhar a velhas culturas, principalmente pós-revolução industrial. A teoria crítica¹³, por exemplo, traçada pela escola de Frankfurt, trouxe contribuições importantes que, por muito tempo, foram explicativas e pioneiras no século XX sobre questões metodológicas de análise da música enquanto objeto de estudo – questões essas que foram levantadas, sobretudo, pelo filósofo Theodor W. Adorno e suas idéias sobre música popular¹⁴ como mercadoria, ou seja, como entretenimento de alienação das massas. Adorno (1999) estabeleceu, nesse sentido, o fetichismo da música como “regressão da audição”, idéia que ainda orienta teses, dissertações no campo da história e das ciências humanas como um todo.

¹³ A Teoria Crítica foi um movimento filosófico que procurou entender, entre outras coisas, os motivos da não superação do sistema capitalista, da frustração das expectativas sobre o potencial revolucionário do proletariado. Sobre isso, ver: Adorno (1999).

¹⁴ Para uma delimitação do conceito de “música popular”, podemos compreendê-la como emergente do sistema ocidental tal como foi consagrado pela burguesia no início do século XX; a dicotomia “popular” versus “erudito” nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa do que por um desenvolvimento “natural” do gosto coletivo, em torno de formas musicais. Sobre isso, ver: Napolitano (2002).

As posições teóricas de Adorno se desenvolveram em meados dos anos 1930 e fim da década de 1940; trabalhos como “Sobre o Jazz” (1936); o “Fetichismo na música e a regressão da audição” (1938); e “Sobre a música popular” (1947) demarcaram a introdução do pensamento adorniano em torno da música popular. As questões levantadas nesses trabalhos serão retomadas, em parte, no grande exame da decadência da cultura e da razão ocidentais, mormente em “A dialética do Esclarecimento” (1947), obra na qual o autor sistematiza o conceito de indústria cultural de forma mais substancial (Cf. NAPOLITANO, 2005, p.23). Nesses termos, Adorno apresenta uma análise minuciosa da música como produto da Indústria Cultural e das razões de sua influência sobre os consumidores, ou seja, ouvintes.

Em suas primeiras análises a respeito da “música popular”, ele tomou posições radicais ao pensar a canção, a música popular, apenas em seu “valor de uso” e “valor de troca” determinado. A equação de Adorno e Horkheimer (2006, p.113) delimita o seguinte:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação.

A música popular, segundo os autores, proporcionaria um recrudescimento – no sentido de servir de alienação – “intelectual” aos sujeitos pertencentes às classes proletárias, pois não os levavam a pensar a respeito do que ouviam ou de considerar uma maneira mais complexa de estabelecer a relação entre audição e crítica: o próprio esforço do trabalho monótono e repetitivo não permitiria que o trabalhador agisse de outra forma.

Outro conceito empregado por Adorno foi o de pseudo-individualização, que demarcava a ilusão de individualidade, a ilusão de que o consumidor tivesse livre escolha diante das músicas tocadas amiúde, pois se tratava de um sucesso comercial que ao promover a distração também era imposto. Nesse sentido, acreditamos que, independentemente das vertentes e desdobramentos das idéias de Adorno sobre a análise da dita música popular, sua maior contribuição, sem dúvida, foi ter trazido para o campo acadêmico a música como objeto de estudo e debate. Co efeito, suas pesquisas permitiram à área das ciências humanas uma visão menos limitada das representações, apropriações que acompanham a história dos homens, das sociedades e suas intenções em determinadas épocas.

As teses que se seguiram no período após os debates inseridos por Adorno (anos 1950 e 1960), destacando, em especial, a obra de David Riesman (1990), de maneira geral, tentaram analisar a questão da seguinte maneira: um público da maioria, adeptos a modismos, manipulados em oposição ao da minoria que seria um público mais rebelde, crítico e questionadores. Quer dizer, os estudos que se seguiram privilegiavam um público jovem *teenager* dos anos 1950 e a juventude dos anos 60 (Cf. NAPOLITANO, 2005). Desse pressuposto, Stuart Hall e Paddy Whannel, em 1964, desenvolveram o conceito de “subcultura”, que agregava novas atitudes, comportamentos sociais e da moralidade burguesa; os autores, com isso, estavam estudando a sociabilidade em torno da música *pop* inglesa, também privilegiando um público jovem e supostamente crítico do sistema (NAPOLITANO, 2005, p.29).

Os debates e os temas de estudo sobre a música popular não cessam desde as discussões de Adorno, ou apoiando ou tentando tomar fôlego para abrir um horizonte que ultrapasse a visão da música popular com alienante, como fetichismo. Logo, podemos até mesmo dizer que os estudos sobre a música popular se ampliaram significativamente para a área das ciências humanas. Surgiram novas teorias oferecendo novas possibilidades ao estudo da música enquanto objeto de pesquisa, como a de Richard Middleton (1997), que defende o problema da recepção e da audiência musical através do “princípio de articulação”, no qual o autor reconhece a complexidade dos campos culturais. Temos também Will Straw (1991), com seu conceito de cena musical, que seria um espaço onde as práticas

musicais coexistem dentre de uma variedade de processos de variação, de acordo com uma variedade de trajetórias (NAPOLITANO, 2005, p.35).

Outros autores não tão destacados nesse trabalho, mas não menos importantes, debruçaram-se sobre o tema para pensar a música popular de uma forma mais ampla, que abarcasse ou que tentasse pelo menos entender esse objeto em sua representação, assim como em suas apropriações e recepções. Os debates em torno da música dita popular para o campo da história tiveram seu início de forma tímida. Alertando sobre certo ortodoxismo e erudição esnobe, o historiador Eric Hobsbawm lança seu livro *A História Social do Jazz* (a primeira edição é de 1990), com o pseudônimo de Francis Bacon. Provavelmente, tal atitude do historiador, ou por provocação ou por outros motivos, demonstra o conservadorismo que algumas vertentes historiográficas impuseram em torno da música enquanto objeto de estudo para história, sobretudo por pensar que pouco teria a oferecer à história enquanto fonte de pesquisa, seja por consequência da subjetividade que a envolve, seja por acreditar na música popular como ingênua ou mero “reflexo” da sociedade.

Devemos lembrar que a história, ao pensar seus novos objetos, vai antes de tudo dialogar com ciências como a antropologia, sociologia, semiótica, literatura, entre outras, campos que ofereceram métodos de análises pertinentes para interpretar as culturas, seus simbolismos, suas representações. Eric Hobsbawm observa, assim como Adorno, a questão da comercialização, da padronização e massificação de entretenimento transmitida pelos meios de comunicação, tais como a imprensa, a televisão – os espectadores aceitam as coisas pré-digeridas. Porém, demonstra que observar apenas estas questões é deixar de fora tudo que é possível compreender no universo popular através da sua música (Cf. HOBBSAWM, 1990).

Dentro do contexto do jazz, ele impõe a singularidade deste movimento, afirmando que o papel realmente importante do jazz e sua verdadeira vida estão na tradição comum da cultura. Para ele, o jazz enquanto música popular não sucumbiu, pois a indústria cultural ao se apropriar dele de tempos em tempos o modificou. Segundo Hobsbawm (1990, p.35), “é o que se espera que aconteça com uma música que não morre, mas continua a se desenvolver em um mundo dinâmico e tempestuoso”.

Entre outras questões, o autor enfoca a canção com identidade e demarca o contexto social do jazz apontando a própria melodia como sendo um

protesto contra a exploração e a segregação sofrida pelos negros – e, também, criadora de autonomia ao demarcar uma música de “negros”. Percebemos, então, que na visão de Hobsbawm a música popular, embora ressalte que o jazz seja um caso singular, não se limita apenas ao que a indústria cultural propõe, como mercadoria tão e somente – por exemplo, mediante o levantamento de dados sobre bandas de jazz, o autor conta a história de um determinada etnia e suas particularidades.

Eric Hobsbawm, nesse sentido, faz uma análise de todo o contexto que envolveu o jazz, usando para tanto o levantamento minucioso das bandas, seus atores, sua posição histórica social, seu público. Ao fazer isso, o autor enfoca um ponto relevante, que talvez Adorno tenha percebido de forma mais pessimista, a saber: a questão dos ouvintes, telespectadores, consumidores, que não são tão passivos assim. Sobre as resistências dos ouvintes, telespectadores, o historiador marxista ainda salienta:

Quando as pessoas ligam seus televisores, esperam “sair de si”, mas esperam também ser trazidas “de volta a si” [...] Ao mesmo tempo, a exigência de ser “tirado de si” e trazido de “volta a si” é tanto uma aceitação quanto uma rejeição da indústria de entretenimento (HOBBSAWM, 1990, p. 36).

Portanto, o campo de estudos que tem como objeto a música ocidental, mais precisamente a música popular, se ampliou significativamente a partir da década de 1990. No Brasil, se evidencia inúmeros trabalhos que vêm tratando o tema enquanto objeto de estudo para história social e cultural. E tais estudos não são pautados apenas pela dicotomia de classes ou das manipulações que a indústria cultural impõe ao apropriar-se da canção, ou seja, como forma de alienação, como mercadoria a ser despejada aos ouvintes.

A história da música popular obteve um espaço privilegiado entre os historiadores brasileiros, em especial gêneros como samba e a reconhecida MPB (música popular brasileira, representada por artistas oriundos do período dos Festivais de música da década de 1960 e 1980). Isso é bastante compreensível, sobretudo se levarmos em consideração que esses períodos foram momentos de tensão na política brasileira – década de 1930, marcada pela Era Vargas e o regime do Estado Novo, e a década de 1960, com a implantação do regime militar.

Segundo Napolitano (2005), existem períodos quentes e frios da música na História do Brasil, provavelmente esses citados tenham sido momentos em que a canção esteve em “alta”, ou pelo menos tenha sido mais visualizada como objeto de poder tanto pelas esquerdas, como para o poder vigente. Os estudos ligados à história cultural têm trazido um debate interessante ao apontar este objeto para a compreensão das representações que os homens criam sobre seu cotidiano, a maneira como percebem a realidade social, como cantam essa realidade, que escrevem, o que modelam por meio de seus pincéis, madeira, enfim, questões que estão simbolicamente explicitadas em suas produções culturais, como a arte, a literatura, entre outros vestígios que se tornam fontes para os historiadores.

Desde a década de 1930, com a ascensão do rádio e sua introdução em todas as camadas da sociedade, a canção popular (música *versus* letra) assumiu uma conotação de entretenimento básico; retratando realidades distintas, a música estava agora por toda a parte. Segundo José Vinci de Moraes (2000, p.23-27), a canção é uma expressão artística que contém um forte poder de comunicação, principalmente quando se difunde pelo universo urbano, alcançando ampla dimensão da realidade social. Seguindo com Moraes, a historiografia contribuiu, nesse contexto, para findar a canção, a música como fonte histórica, a partir das próprias concepções criadas a respeito da cultura popular. O intuito da historiografia era ultrapassar os limites de certas tradições de investigação histórica que, ou consideram a cultura popular simplesmente dependente da cultura formal, das elites, ou àquelas associadas às tendências marxistas que afirmam que a cultura popular é somente aquela que se propõe a lutar pelos oprimidos de maneira geral.

Para Moraes, a historiografia quando trata da cultura popular converge e se destaca notadamente por considerar a cultura popular como pluralidade:

Essas formas de relação não se restringem, como tradicionalmente se interpretava, somente no sentido da cultura de elite se impondo a cultura popular, que resista ou não. Elas se manifestam como experiência histórica de modo mais amplo e difuso [...]. As culturas populares deixariam de ser, de acordo com modelos sociológicos, manifestações da baixa cultura, ou a essência “mais pura” de um povo, ou ainda as formas de resistência popular contra as culturas dominantes, para constituírem-se a partir de uma intensa relação dialética de troca contínua e permanente entre as diversas formas culturais presentes em um determinado momento histórico (MORAES, 2000, p.33).

O debate sobre cultura popular teve um momento essencial para história da música popular brasileira, assim como a própria definição do termo estiveram em meio ao que podemos chamar de “projeto nacional de cultura”, ligado às concepções dos modernistas e representado pelo grupo participante da semana de arte moderna de 22. Era, então, definido o debate em torno das idéias de “brasilidade”, “identidade nacional” e “identidade cultural”, o folclore como símbolo da fala do povo, a modernidade musical fundamentadas na arte pura etc. As obras de Renato Almeida, Mario de Andrade, Graça Aranha, foram pioneiras. Ao pensar a música popular no Brasil, esses autores debateram temas envolvidos entre um determinado “conceito” do que deveria ser música popular brasileira. Para tais autores, a única música realmente brasileira seria aquela suscitada dos matizes da terra, do folclore, da erudição vinda da própria natureza, descartando a música urbana (Cf. CONTIER,1991, p.172-183). Ainda segundo Contier (1991), Renato Almeida e Mario de Andrade privilegiaram a arte culta opondo-se, virulentamente, à música popularesca e sertaneja (regional) de “baixo nível estético”. Entretanto, extasiavam-se com os ritmos e os sons oriundos do “povo”: reisados, cateretês, cocos, etc. Porém, a proposta desses autores seria de uma pretensa modernização da música, não mais com influencias estrangeiras, mas uma música erudita feita a partir de elementos naturalmente brasileiros em volto a uma escola hegemônica de composição no Brasil.

Esses debates são importantes, à medida que visualizamos há quanto tempo a música popular brasileira tem sido alvo de discussão e de que forma ela foi introduzida no campo de pesquisa. A historiografia da música popular brasileira acompanhou uma tendência biográfica, de grandes obras, grandes autores, uma produção deslocada do tempo e espaço, que privilegiava um tipo de música (boa) em detrimento de outra (ruim). Segundo Moraes (2000), isso aconteceu devido ao fato dos pesquisadores realizarem suas obras sem clareza metodológica e ter se criado uma forte tradição de pesquisadores/jornalistas que possuíam uma ligação muito forte com o meio musical, com acesso maior às fontes. No entanto, o autor alerta que “as obras desses autores foram e ainda são fundamentais para historiadores, sociólogos, antropólogos, músicos, formando um acervo documental importante e precioso para a memória da cultura popular do país” (MORAES, 2000, p.28).

Entretanto, a partir da década de 1970, houve importantes transformações que se aprofundaram. Alguns trabalhos originais tratavam direta ou indiretamente da música popular, trabalhos esses produzidos pela universidade e distribuídos por diversas áreas do conhecimento (MORAES, 2000, p.36). Em meados de 1980, já havia críticas em torno desses trabalhos, o que demonstra que as investigações sobre a música popular (sobretudo a música urbana, moderna) alcançaram certa definição de pesquisa.

O historiador Arnaldo Daraya Contier analisa tal produção. Em alguns dos seus trabalhos – entre eles, *História e Música* (1985/1988), *Música no Brasil: História e interdisciplinaridade - algumas interpretações* (1926-1980) e *Um breve estudo sobre as razões históricas da interdisciplinaridade* (1993) –, o autor aponta alguns problemas e hipóteses ao demonstrar debates feitos por autores de vários campos que se predispuseram a discutir a música popular como objeto de estudo, estabelecendo, assim, um campo de pesquisa. Segundo o autor, esses temas se estabeleceram entre:

1. música, modernismo, história narrativa (Renato Almeida e Mario de Andrade);
2. literatura e música “erudita” (Jose Miguel Soares Wisnik);
3. música “popular”, ideologia, crítica literária e história (Walnice Nogueira Galvão);
4. sociologia de músicas “caipiras e sertanejas” (José de Souza Martins);
5. política, música “popular” e sociedade de massas (Miriam Goldefeder);
6. e história, política e música “popular” (Antonio Pedro).

Ainda segundo Contier, a aparente seleção aleatória de trabalhos escritos em 1926-1928; 1937; 1968; 1974-1975; 1977 e 1980 implicaram numa reflexão sobre as mais diversas escutas e interpretações de signos sonoros pelos intelectuais considerados como possíveis “públicos-ouvintes”. Os debates que demarcaram o período de 1926 a 1980 demonstraram as escutas dos mais diversos tipos de sons (ritmos, timbres) e as possíveis interpretações. Conforme Contier:

A partir dessas interpretações, pode-se captar a historicidade intrínseca dos textos escritos sobre música, em seu sentido mais amplo: Walnice Nogueira Galvão, José de Souza Martins, Miriam Goldefeder e Antonio Pedro e, paralelamente, a historicidade da linguagem musical e poética nos ensaios de Renato Almeida e Mario de Andrade, mais especificamente, na dissertação de mestrado *O coro dos contrários*, defendida por J.M. Wisnik na Universidade de São Paulo, em 1974 (CONTIER, 1991, p.183).

Contudo, a preocupação do autor se pauta na leitura interdisciplinar de diálogo entre música e história. Arnaldo Daraya Contier é maestro, formado no conservatório Ibirapuera; cursou História na Universidade de São Paulo (USP) e, segundo Moraes (2005), é um dos precursores do debate acadêmico envolvendo a música como objeto, tendo orientado várias teses de mestrado, doutorado que trata de temas como a música, cinema entre outras fontes artísticas.

Um autor que também se destaca no debate sobre música e história é Marcos Napolitano, o historiador trouxe contribuições significativas para a discussão. Pensou a canção em suas várias vertentes, inclusive influenciado por Adorno, mas com uma visão que inclui o cultural, ultrapassando a aparente dicotomia música e alienação. O trabalho de Napolitano sistematizou algumas discussões importantes a respeito da canção no ensino de história, quando, em 1987, lançou um artigo para Revista Brasileira de História, chamado *Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história*. Nesse artigo, ele valoriza o uso de diferentes linguagens para o estudo da história. Esse momento está relacionado diretamente com as discussões acerca das novas propostas para o ensino de história, sobretudo no que se refere à maneira de ensinar história.

Acompanhando o debate historiográfico que trazia para a história novos objetos, os historiadores e pesquisadores de outras áreas se propuseram a pensar um ensino que não fosse pautado apenas nos fatos históricos e na história dos vencedores e seus heróis. Entre as temáticas discutidas, giravam em torno da disciplina de história e seus métodos de ensino, como a inclusão das chamadas “novas linguagens” no cotidiano de sala de aula, como: imagens (fotografia, cinema, quadrinhos), objetos da cultura material, e, na proposta de Napolitano, a música.

Nesse trabalho, assim como no seu livro *Historia e música* (2005), Napolitano expõe possíveis metodologias de análise da canção como: a) análise da letra (qual tema da canção? quais elementos da letra?); b) análise da música (audição, levantamento inicial de informações musicais, gênero musical, arranjo,

melodia, etc.); c) síntese-letra e música (interpretação das informações, qual projeto, mensagem vinculada, há contradição ou harmonia entre forma/conteúdo?); d) historicização da obra-documento (em função dos conteúdos estudados, e com as informações e interpretações) (Cf. NAPOLITANO, 1987). Essas foram algumas premissas que Marcos Napolitano expôs, tentando pensar a canção enquanto fonte de pesquisa, assim como para um determinado tipo de linguagem para a aprendizagem histórica. Ademais, o historiador ainda escreveu inúmeros artigos sobre o samba, o tropicalismo, entre outros temas.

Nessa síntese historiográfica, a intenção foi demonstrar que a música popular se constituiu como um campo para história. Os autores citados estão presentes em bibliografias de mestrado, doutorado, pesquisadores que buscam entender as diversas realidades através de seus códigos culturais. Podemos dizer que Moraes, Napolitano e Contier, apesar das particularidades de suas pesquisas em torno da canção popular, concordam que o profissional que se predispõe a compreender a música enquanto objeto de pesquisa deve considerar o diálogo entre música e história. Isso sugere que o pesquisador esteja bastante atento aos códigos musicais que fazem parte da obra.

Dessa forma, pensando as várias possibilidades do trabalho entre canção e história, sendo este debate pertinente para a construção do saber histórico, a temática tornou-se um objeto referente aos estudos no campo de ensino de história e, mormente, no que tange à produção de um saber específico dentro da sala de aula. A partir da década de 1990, as propostas curriculares consideraram o debate em torno do campo de conhecimento escolar. Na medida em que as pesquisas em ensino de História avançavam, ficava mais evidente a necessidade de incorporar métodos e objetos próximos ao fazer do historiador, de maneira a esclarecer de forma didática que a História é, antes de tudo, uma representação social¹⁵.

Inspirada nas novas abordagens historiográficas e seus novos objetos, a renovação do ensino de História aponta para a necessidade de se ensinar a partir da maneira como ela é produzida; e essa possibilidade de aproximação com o fazer do historiador permitiu o desenvolvimento de uma nova postura frente ao conhecimento histórico, o qual deixa de ser um saber pronto, acabado e cristalizado,

¹⁵ Parte das discussões tratadas neste capítulo faz parte de reflexões já realizadas anteriormente, particularmente na nossa monografia de Especialização. Ver: Xavier (2009).

e passa a ser compreendido como fruto de uma construção social (DUTRA, 2005, p.785). Nessa medida, uma questão amplamente discutida no ensino de história nas últimas décadas diz respeito ao entendimento de como o aluno apreende o conhecimento que está a sua volta. Até recentemente, Vygotsky e Piaget eram tomados como respaldos para responder a essa indagação, sendo precursores de uma série de outros autores que se debruçaram sobre o tema. Dentro dessa discussão, saber como o conhecimento histórico é entendido é tarefa fundamental na prática docente dos professores que se depara com determinadas indagações. Nesse sentido, Lana Mara Siman se pergunta:

Como promover a aprendizagem da História sabendo que se trata de conhecimentos de natureza complexa e que esses conhecimentos podem guardar maior ou menor grau de relação com as experiências e conhecimentos já adquiridos? Como propiciar a apreensão das novas concepções do que é a História, do modo de pensar em História e das novas visões sobre dos temas e objetos centrais dos processos históricos? Até onde e de que forma podemos exigir dos alunos – de diferentes faixas etárias – essas capacidades intelectuais? (SIMAN, 2004, p.81-82).

O debate sobre o papel da escola na produção do conhecimento histórico, ganha escopo quando, na década de 1980, vários autores, como André Chervel, passam a criticar a noção da escola como uma simples reprodutora do conhecimento acadêmico. Vêm à tona, nesse contexto, várias reflexões sobre o “saber escolar”, no qual a escola também produz conhecimento histórico. Esse saber não é, de fato, nem superior nem inferior ao acadêmico; apenas diferente: negar sua existência é ignorar a influência cultural e social que emana dele.

Sendo assim, a partir das discussões de Chervel (1990), percebemos a existência de uma configuração de um “saber próprio” da escola, que se torna o centro dos debates, em especial. Dessa forma, a História não é mais entendida somente como a “ciência do passado”, mas também, como afirma Rüsen, como um dos lugares que propiciariam a construção do conhecimento e que levaria o aluno a adquirir a habilidade de compreender o passado a partir de seu presente. Ou seja, despertando no aluno a “consciência histórica genética”¹⁶ (RÜSEN, 1992,

¹⁶ O conceito de “consciência histórica genética” remete ao entendimento das várias temporalidades a qual estamos submetidos, pensando em uma história que não é linear, mas de mudanças, de rupturas que de tempos em tempos determinam as representações forjadas pela busca de orientação do homem no tempo. Ver: Jörn Rüsen (1992, p.17-36).

p.27-36). Assim, tais habilidades podem ser vistas como essenciais para a compreensão da sociedade contemporânea e norteadora na criação de projetos futuros que poderiam resignificar a concepção dos alunos sobre seu cotidiano.

Segundo Lana Mara de Castro Siman (2004), o professor não age apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto, o docente se vale de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, como um objeto da cultura material, uma visita a um museu ou até mesmo uma imagem ou música. Apoiando-se em Vygostsky, Siman afirma que os alunos possuem uma “zona de desenvolvimento potencial” e a partir dela o professor deveria impulsioná-la através da “dialogia”¹⁷ e da mediação cultural, tendo como objetivo final a produção do conhecimento histórico.

Nessa abordagem, identificamos na canção um eficaz potencial na tarefa de mediação cultural entre professor, aluno e novos conhecimentos. Esse potencial da música, em especial da canção, deve-se à sua fácil acessibilidade a todas as camadas da sociedade, pois, conforme José Geraldo Vinci de Moraes pode perceber: “as canções poderiam constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos” (MORAES, 2000, p.204).

Sob este olhar, com a utilização da canção como recurso didático, seria possível perceber o contexto e os problemas existentes no período estudado. Com tal objetivo, a canção popular, segundo Kátia Abud (2005, p.309-317), “tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela o registro da vida cotidiana, na visão de autores que observam o contexto social no qual vivem”. Ou seja, a canção¹⁸ consegue aproximar o aluno da História, pois ela está inserida em seu cotidiano e, pelo mesmo motivo, aproxima o professor do aluno. Observar se a canção vem sendo caracterizada como fonte histórica é fundamental para esta pesquisa.

A questão da dialogia trabalhada por Lana Mara Castro Siman também é via fundamental na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez

¹⁷ A autora entende a idéia de “dialogia” a partir de Bakthin, ou seja, como um processo dinâmico, um conceito onde várias vozes se entrelaçam. O significado das produções lingüísticas não está no texto enquanto estrutura formal, mas na interação mesma de um discurso com outros discursos.

¹⁸ Enfatizamos aqui que utilizamos o conceito “canção” em nossa pesquisa porque nossa análise recai nas composições que possuem letra e música, ou seja, parâmetros poéticos e musicais, de acordo com Marcos Napolitano (2000; 2002).

que se baseia na troca entre professor e aluno. Baseado em todas as fontes que os formaram, no seu modo de vida e cultura, formam uma discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira impressão. Assim, a experiência da dialogia pode tornar possível a produção de conhecimento a partir do envolvimento entre aluno e professor, ou ainda segundo Moreira (2000) entre o “aprender a aprender”.

Dessa forma, entendemos que a canção pode ser perfeitamente usada como um documento histórico durante as aulas, pois ela é produção cultural, carregada de significado em seus versos, tanto implícita quanto explicitamente. Entendemos, nesses termos, que podem ser utilizadas as canções atuais que falam abertamente sobre temas polêmicos como violência, drogas, política – assim como quando percebemos nas entrelinhas de uma canção de engajamento da época da ditadura militar, por exemplo, que aparentemente poderia ser qualificada de inexpressiva, mas trazia consigo significados múltiplos que quase passavam despercebidos na tentativa de burlar a forte censura dos “anos de chumbo”.

Essa relação que tentamos fazer aqui entre a canção e o ensino busca criar alternativas metodológicas para fugir de uma idéia de História linear e cronológica, assim como demonstrar que a canção é um objeto da história, de modo a propiciar um entendimento no qual o aluno perceba que a História é feita de continuidades e rupturas, o que facilitará a compreensão das simultaneidades dos acontecimentos históricos. Segundo Moraes (2000), como a maioria das pessoas é leiga no código musical, elas criam uma percepção particular das canções que escutam em seu cotidiano, alcançando, assim, um grande poder de comunicação. Para este autor, é premissa fundamental para se compreender o papel da música na História nunca desvinculá-la dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos.

Napolitano nos chama atenção da suma importância de nunca separar melodia e letra para o estudo, pois, apesar da letra ser constantemente privilegiada nos estudos dessa natureza, a melodia, a harmonia e o ritmo da canção influencia sua compreensão. O historiador atenta, ainda, que entender o código musical é uma dificuldade, mas que não deve ser de forma alguma desestimulante. Para o autor, só se pode entender a letra da música juntamente com a sua melodia, uma vez que, em sua opinião, a junção entre letra e música, nos mostra o embate sociocultural da música como um todo, perceptível a partir daí as influências

diversas que as formam. Este autor critica a análise verbal separada da música, entendendo que

[...] esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta este objeto sociológica e culturalmente complexo, analisando “letra” separada da “música”, “contexto separado da obra”, “autor”, separado da “sociedade”, “estética” separada da “ideologia”. (NAPOLITANO, 2005, p.8).

Assim, pensando nas estruturas internas e externas da linguagem musical e verbal, Napolitano expõem alguns cuidados como parâmetro para o trabalho com a canção:

- Parâmetros verbos-poéticos de criação:
 - a) tema geral da canção;
 - b) identificação do “eu poético” e seus possíveis interlocutores (quem e para quem se fala através da letra);
 - c) Forma: tipos de rima e formas poéticas;
 - d) ocorrência de figuras e gêneros literários (alegorias, metáfora, metonímia, paródia, etc.);
 - f) Ocorrência de intertextualidade literária (citação de outros textos literários e discursos).
- Parâmetros musicais de criação:
 - a) Pontos de tensão/repouso melódico; clima predominante (alegre, triste, épico, lírico) identificação dos intervalos e altura que formam o desenho melódico (com apoio de partitura);
 - b) Arranjo: instrumentos predominantes (timbres), função dos instrumentos no “clima” geral da canção; identificação do tipo de acompanhamento (homofônico de tessitura densa ou polifônica, de tessitura vazada e contrapontística);
 - c) Vocalização: tipos e efeitos de interpretação vocal, levando-se em conta: intensidade (muito volume/pouco volume), tessitura atingida (grave-agudos), forma de divisão das frases musicais e das palavras que formam a “letra”, ocorrência de ornamentos vocais;
 - e) Gênero Musical: (samba pop/rock, sertanejo, etc.);
 - f) Ocorrência de intertextualidade musical (citação incidental de partes de outras obras ou gêneros musicais);

g) “Efeitos” eletros-acústicos e tratamento técnico de estúdio (balanceamento dos parâmetros, texturas e timbres antinaturais).

Entendemos, portanto, que tais diferenciações poderiam ser importantes ao saber do professor, pois isso poderia fazer com que ele explorasse as canções com mais propriedade com seus alunos em sala de aula. Contudo, também entendemos que o desconhecimento desses cuidados não pode impedir o uso da canção como uma possibilidade mediadora na produção do conhecimento, afinal, com afirma José Vinci de Moraes (2000), as músicas podem servir como extrato de detalhes importantes da vida cotidiana das pessoas para entendermos aspectos da vida cultural que, por muitas vezes, passam despercebidos ou ignorados, e que são de valorosa contribuição para entendermos a sociedade de forma mais complexa e rica.

Portanto, entender através de que via se dá o uso da canção entre o professor e o aluno se faz imprescindível. A iniciativa do trabalho em sala de aula com esse tipo de fonte pode surgir como uma atitude espontânea do professor, muitas vezes influenciado pela sua formação, seus conhecimentos, através de projetos de pesquisas e entre outros recursos o livro didático.

2.1 A CANÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta pesquisa entendemos que a música, em especial a canção, pode aproximar o aluno da História, pois ela está inserida em seu cotidiano, e pelo mesmo motivo, aproxima o professor do aluno. Assim, compreendemos, também, que para este estudo é importante verificar como a música tem sido utilizada no campo da História e outras áreas e, em particular, no campo o do Ensino de História.

Conforme José Geraldo Vinci de Moraes (2000), no Brasil, a situação das pesquisas em torno da música de maneira geral e a popular de modo especial, é bastante desigual e repleta de paradoxos. Segundo Julho Zamarian (2010, p.45-53), de um lado, a bibliografia reproduziu até poucos anos, de modo mais ou menos evidente, esse quadro genérico, seguindo a linha descritiva do fato musical ou baseando-se exclusivamente na biografia do autor, e, às vezes, promoveu até mesmo uma interseção conservadora das duas interpretações; por outro, essa mesma bibliografia acumulou trabalhos sérios e riquíssimos formulados por Renato de Almeida, Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, Câmara Cascudo,

entre outros. No entanto, a maior parte dela, como já foi destacado antes, ficou apoiada fundamentalmente no folclore, virando as costas à novidade da música urbana em construção.

Para Moraes (2000, p.36), apesar de Mário de Andrade considerar que os estudos de certas manifestações da música urbana, como o choro e a modinha, não devessem ser desprezados, o investigador deveria “discernir no folclore urbano o que é virtualmente urbano, o que é tradicionalmente nacional, o que é essencialmente autóctone”. Nitidamente, ele procurava diferenciar a “boa” música, ou seja, aquela que tem “História, elevada e disciplinada, tonificada pelo bom uso do folclore [...] e as manifestações indisciplinadas, inclassificáveis, insubmissas à ordem e à História, que se revelam ser as canções urbanas”. Arnaldo Contier (1991), segundo o autor, também identifica essa mesma postura ao afirmar que “os modernistas brasileiros temiam os ruídos e os sons oriundos da cidade que sobe, ou seja, aqueles que não eram da elite” (MORAES, 2000, p.37).

De qualquer modo, de acordo com Zamarian (2010), a produção historiográfica da música popular urbana moderna acompanhou, em um movimento de mimetização, a tendência predominante das biografias e a descritiva de gêneros existentes nas interpretações da “boa música”. No entanto, os problemas e distorções existentes nessa área foram aprofundados pelo fato dos pesquisadores realizarem suas obras sem clareza metodológica, de modo amadorístico e precário, e muitas vezes sem apoios institucionais e financeiros. Aqui, também, não é sem razão, criou-se uma forte tradição de pesquisadores/jornalistas, acompanhando o ritmo de desenvolvimento de nossa música popular, iniciada no começo do século XX e que se mantém bem viva até hoje, apesar de a última geração estar relativamente envelhecida. Sem eles, provavelmente a reconstrução da cultura popular urbana do país pela música¹⁹ seria muito mais complicada ou quase impossível. As obras desses autores foram e ainda são fundamentais para os historiadores, sociólogos, antropólogos e músicos, formando um acervo documental importante e precioso para a memória da cultura popular do país. Entretanto, nunca

¹⁹ O que Marcos Napolitano entende por “cultura popular” e que buscaremos seguir é o conjunto de categorias e representações simbólicas dentro de um espaço comum, onde se desenvolvem práticas e instituições de ordem políticas. Por sua vez, a institucionalização desses espaços, idéia por ele desenvolvida a partir do pensamento de Pierre Bordieu, compreenderia a acumulação de todos os corpos (artistas, intelectuais e público), coisas (obras) e o sistema (indústria fonográfica, televisiva, radiofônica e imprensa), que constituem um todo por nós conhecido como MPB. Para isso, ver: Napolitano (1999).

é demais destacar, de modo geral, que elas continuam sendo assinaladas pelo tom jornalístico, biográfico, impressionista e apologético, demarcando forte e negativamente nossa memória cultural e musical.

No final da década de 1970, para José Geraldo Vinci de Moraes (2000), ocorreram nesse universo importantes transformações que se aprofundaram nos anos 1980. Nesse período, despontaram alguns trabalhos originais, que tratavam de vários temas relacionados direta ou indiretamente com a música popular, produzidos na universidade e distribuídos por diversas áreas do conhecimento. Esse conjunto relativamente novo de pesquisadores apareceu na vida acadêmica e trouxe análises mais amplas e contribuições de suas áreas específicas, alargando um pouco mais os horizontes das pesquisas, para além das compilações e sínteses biográficas e impressionistas. As contribuições vieram da sociologia, antropologia, semiótica, língua e literatura brasileira e, mais raramente, da própria História – aliás, boa parte delas em forma de dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Pode-se até mesmo afirmar que, em meados da década de 1980, já existia uma crítica acumulada em torno destes trabalhos, sinal de que as investigações desenvolvidas alcançaram certa definição de linha de pesquisa (a moderna música popular urbana, por exemplo) e deram valiosas contribuições para a compreensão da História do país²⁰. Apesar do quadro renovador originário na universidade, o autor aponta que o trabalho investigativo especificamente nessa área da História social e cultural, tendo a música popular como eixo, ainda permanece bastante tímido e com avanços apenas residuais. O considerável crescimento e a diversidade da produção acadêmica não significaram uma colaboração concreta no aspecto quantitativo e, principalmente, de qualidade nessa área da História Cultural.

As produções, segundo o autor, estavam inundadas por um incontável número de obras e pesquisas; muitas delas, inspiradas ou influenciadas por essa categoria bastante genérica e indefinida de História Nova que, para Moraes (2000), pelo menos deu certo reconhecimento acadêmico a diversos e marginalizados temas, entre eles, as recentes pesquisas e investigações sobre a

²⁰ Moraes (2000, p.36) faz um levantamento das principais obras entre livros, dissertações e teses que se ocuparam da música como fonte documental ou como objeto de pesquisa entre as décadas de 1970 e 1980.

música popular urbana – o que não provocou muita diferença. Isso significa, segundo Zamarian (2010), conseqüentemente, que o uso da canção popular urbana como fonte continua bastante restrito e precário e, aparentemente, ainda mantém um *status* de segunda categoria no universo da documentação.

Ainda conforme a equação de Zamarian (2010), no campo do Ensino de História, a utilização da música ou, mais especificamente, da canção ocorreu, em um primeiro momento, como um “recurso” para o Ensino de História e, mais recentemente, como uma fonte documental, a fim de propiciar a produção do conhecimento histórico. Entretanto, de uma forma ou de outra, tais estudos são ainda mais escassos.

De acordo com Zamarian (2010), começando com o clássico já citado de Marcos Napolitano na década de 1980, temos raros pesquisadores nessa área. Em sua opinião, podemos afirmar que não são muitos. Mesmo assim, destacamos alguns trabalhos mais recentes nesta área, como os trabalhos de Kátia Abud, Maria de Lourdes Sekeff, Martins Ferreira, Geni Rosa Duarte e Emílio Gonzales, Alexandre Fiúza e Maria de Fátima da Cunha. Segundo o autor, parte desses trabalhos se propuseram a pensar o uso da música enquanto uma possibilidade para se trabalhar contextos históricos específicos. E, como afirma Abud (2004, p.11) são um “lugar de memória” de determinada experiência histórica ou, mais recentemente, instrumento que facilita a transformação de conceitos espontâneos dos alunos em conceitos mais “científicos”. Pois, para a autora, como registros são evidências, permanecem como restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos.

Há também outros trabalhos que procuraram avançar em suas análises investigando de forma mais sistemática como a canção ou a música vem sendo pensada, particularmente, no campo do Ensino de História. Um exemplo disso é a dissertação de Luciana Calissi (2003). Segundo ela, 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 ela, essa tarefa ao ser realizada, deve levar em consideração aspectos teóricos específicos desse tipo de linguagem, que podem significar alguns limites e desafios a serem enfrentados e superados.

Ainda para a autora, um dos aspectos importantes está relacionado à natureza da canção popular. Esta não é composta apenas pelo texto, pois 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.” Isso 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, tocá-la, ouvi-la e não apenas lê-la como uma poesia tradicional.

Da mesma forma, Calissi entende que 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.

Assim, em sua perspectiva, o desafio em relação à linguagem musical deve ser superado, as dificuldades não podem significar impedimento. Desse 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).

Porém, ainda para a autora, 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, conforme a autora, não é uma tarefa comum. Dessa maneira, o que se discute 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 por intermédio da obra, sendo esta considerada um ponto de vista do artista, uma forma própria de ver o mundo.

Finalizando, Calissi (2003) conclui que quanto maiores informações tivermos a respeito desses elementos, tanto mais respaldos 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.

Outro ponto, de acordo com Zamarian, que devemos enfatizar acerca do uso da música em sala de aula, em especial da canção, diz respeito à escuta musical. Como afirma Rodrigo Rodrigues (2008, p.199-204), a escuta implica que antes mesmo de reconhecer e apreciar certo fraseado melódico, esta ou aquela cadência de acordes, uma figura rítmica ou uma imagem anexa; sintetizam-se, maquinam-se, criativamente, não só tempos cognitivos da memória, da comunicação, do imaginário, mas também tempos que são insonoros, incorporais, inumanos. Essa sensação “subpercebida” da escuta é o resultado de milhões de contrações silenciosas, reminiscências e lembranças operadas pelas nossas diversas sínteses do tempo. São essas incontáveis sínteses, simultâneas, encavaladas, rítmicas, disjuntivas, que compõem a realidade paradoxal – virtual e sensível – da escuta musical. São, realmente, as notas de uma melodia que se tornam claramente apercebidas, mas as durações insonoras que “contraímos” são uma outra face da música. As suas virtualidades, que nos afetam e criam sensações novas, muito antes do material, das formas e idéias musicais, e que também vão mais além delas (ZAMARIAN, 2010, p.47).

Isso serve de base para trabalharmos em sala de aula junto com jovens e crianças que fazem parte de uma sociedade onde “ouvir” música acontece das mais variadas formas e pode tornar-se, às vezes, uma empreitada desafiadora. Segundo José Jorge Carvalho (1999), uma transformação significativa da sensibilidade musical ocorre como uma consequência direta das novas tecnologias que está em curso desde as últimas décadas do século XX. Os teclados podem agora repetir os sons com a mesma duração, o que jamais fora alcançado pelos músicos. A respiração rítmica, os ciclos de diástoles e sístoles inerentes ao esforço muscular humano ritmar, e que são justamente os que tendem a transmitir maior intensidade às danças, começam a desaparecer de forma inexorável e progressiva.

O autor chama a atenção para o fato de que se trata agora de uma experiência de ritmo totalmente nova.

Para o mesmo autor, outra invenção tecnológica que afeta a sensibilidade musical contemporânea são os diversos produtos acessíveis aos jovens e crianças possíveis de serem usados com fones de ouvido: telefones celulares, mp3 e *Ipods*. Em muitos sentidos, para Carvalho, é o inverso da amplificação exagerada: aqui se cai na mais alta privatização da experiência musical jamais alcançada. Ouvir não é mais ouvir com os outros, ou ouvir para os outros, como o sonharam pensadores humanistas que refletiram sobre a música, mas ouvir para si e ninguém mais. Evidentemente, esses produtos tecnológicos propiciam uma experiência auditiva muito intensa, pois o ouvido necessita fechar-se para o ambiente, o que é uma atividade exatamente oposta a como se constrói anatomicamente o órgão da audição convencional, que não se fecha como o olho (CARVALHO, 1999, p.13).

Essas observações, segundo Zamarian (2010), são fundamentais, pois devemos lembrar que ao se trabalhar com a canção como fonte, não devemos fazer uso somente de seu parâmetro poético, ou seja, da letra da canção, embora a tentação seja muito grande, em especial, para o professor quando vai trabalhar em sala de aula. Mas não podemos perder de vista e levar em conta como os nossos alunos “sentem” as músicas que trabalhamos em sala e que por vezes são muito diferentes de suas experiências e gostos musicais. Neste sentido, a escuta musical torna-se tão importante quando utilizamos a música como fonte ou como ferramenta pedagógica na mediação da produção do conhecimento.

2.2 A UTILIZAÇÃO DA CANÇÃO EM SALA DE AULA E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA²¹

Segundo Maria de Fátima da Cunha,(2010), para discutirmos a utilização da canção ou de qualquer outra fonte documental em sala de aula, a fim de promover a produção do conhecimento histórico, é necessário fazer uma revisão historiográfica sobre o caminho percorrido pelas discussões no campo do Ensino de História nas últimas décadas. Este percurso se torna necessário para entendermos

²¹ Estas discussões são feitas a partir do texto de Maria de Fátima da Cunha, intitulado *Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula*, que foi resultado de uma conferência na XVIII Semana de História da UNICENTRO-Guarapuava, em 2010. Cf: Cunha (2010).

as discussões em torno da temática que se impõe atualmente que é: *como o aluno aprende História?*

Ou seja, para pensarmos qualquer questão relacionada ao Ensino de História hoje em dia, é fundamental levar em conta o caminho traçado nos últimos vinte e cinco anos ou trinta anos, pelo menos, pois o processo que vivemos atualmente ainda é um desdobramento das primeiras discussões realizadas na década de 1980. Entendemos que as mesmas fundamentaram e também *dão a diferença* para aquilo que propomos atualmente, em especial, quando pensamos a questão da possibilidade da produção do conhecimento na sala de aula.

Para a autora, na década de 1980 e já antes desse momento, autores como Marcos Silva (1984) e Dea Fenelon (1987) procuravam demarcar algumas questões extremamente importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o Ensino de História. Questões como a possibilidade de produção de conhecimento no 1º e 2º graus ganhavam grande destaque nas discussões daquele momento.

Particularmente, no artigo “Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar”, Kátia Abud (1995), na década de 1990, aponta para essas preocupações, salientando o papel da escola como lugar de produção do saber e não reprodutora do mesmo, como se alegava na década de 1970. A autora afirma, nessa medida, que a produção de conhecimento na escola

[...] é um tema que se encontra em debate desde a década de 70 [...] Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia. (ABUD, 1995, p.149).

Kátia Abud (1995) revisa esta década e questiona o Ensino de História durante a ditadura militar, quando a escola era vista a partir da perspectiva de reprodutora de conhecimento. Embora a autora não explore o assunto de forma detida, devemos dizer que tais idéias ficaram conhecidas como “teorias reprodutivistas”, tinham como uma das matrizes teóricas as idéias de Althusser sobre os aparelhos ideológicos de Estado. A partir dessas idéias, a escola seria um dos lugares onde se daria a reprodução da ideologia dominante.

Entretanto, segundo Cunha (2010), ainda na década de 1980, muitos autores seguindo as pistas propostas por Thompson, que percebe um termo ausente nas proposições de Althusser, os sujeitos passam a fazer uma crítica à influência althusseriana. Percebe-se, então, que a escola “pode” ser um aparelho de reprodução da ideologia dominante. No entanto, a escola também poderia ser um lugar de conflitos pelo qual passariam outros agentes com outros projetos políticos e com o potencial de mudar a sociedade. Tudo isto, é claro, dependeria de várias mediações que atuariam dentro da escola como, por exemplo, aquela exercida pelo professor. Ainda para a autora, nos anos 1980, como resposta à lei 5692/71, tenta-se mudar a maneira de trabalhar o ensino da História. Esta se dá através de eixos temáticos para se alterar a forma “tradicional” de se ensinar História que ainda era comum na maioria das escolas. Entre outras coisas pretendia-se mudar a maneira de se trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que pretendiam partir do presente do aluno para outras temporalidades (ABUD, 1995).

A partir de todas essas inovações historiográficas e, aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foi muito comum naquele momento – ou seja, década de 1980 – os “relatos” de experiência de professores que utilizavam em suas práticas em sala de aula. Isso é aquilo que se convencionou chamar de “novas linguagens” na sala de aula. Ademais, para Cunha (2010), é expressivo desse momento dossiês de revistas sobre Ensino de História ou seções dentro das revistas destinadas a tais relatos. Desse período, podemos destacar o livro *Repensando a História* organizada por Marcos Silva (1984). Nesse livro, no clássico artigo “A vida e o cemitério dos vivos”, Silva (1984) fazia um alerta para o que ele chamava de “paralisia crítica no trabalho em sala de aula” e que seria utilizado como álibi para não se tentar nenhuma mudança prática. O decorrer do livro aponta para várias possibilidades de ações contra essa situação dentro daquilo que Heloisa de Faria Cruz (1984), no mesmo livro, entendia como ir para “além das margens”, para pensar a possibilidade de construção de conhecimento em sala de aula. E, mais do que isto, praticamente todo o livro questiona o entendimento da escola apenas como espaço de “reprodução de conhecimento”.

Aquilo que Marcos Silva (1989/1990) continuará questionando no Dossiê História em “Quadro Negro” da *Revista Brasileira de História*, quando afirma entender que:

A escola e o ensino como espaços de debate e campo de luta sócio-cultural: trata-se de uma discordância preliminar em relação aos que os definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão ou espaço privilegiado de reprodução social. Tal discordância também se afasta de alguns que se opõem a essas formulações e conseguem emendar do soneto para pior: ao invés da prisão aparelhista ou reprodutora, reafirmam um teor neutro da escola como depositária e distribuidora do saber acumulado, pelo qual todos ansiariam (SILVA, 1989/1990, p.12).

Igualmente, conforme Cunha, o número 10 dos *Cadernos Cedex*, traz um outro texto clássico de Dea Fenelon (1987) “*A questão de Estudo Sociais*” quando a autora faz indagações, ao nosso ver ainda extremamente atuais, principalmente com relação ao fato de como a academia se colocava frente à formação dos futuros profissionais. Naquele momento ela indagava:

Que perspectivas estamos transmitindo a eles? De que concepções estamos falando quando se considera o seu futuro desempenho profissional no ensino de 1º e 2º graus? E que dizer do ensino e da pesquisa na própria Universidade? Que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós? De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la? (FENELON, 1987, p.12).

Acreditamos, assim como Cunha, que a pertinência das indagações ainda está posta. No mesmo número do caderno, relatos de experiências de sala de aula denunciavam as preocupações de vários professores em trazer a público parte de suas experiências em sala de aula. Da mesma forma, segundo a autora, vários números da *Revista Brasileira de História* passaram também a dedicar a mesma atenção à fala dos professores²², inaugurando um espaço que se tornou comum durante algum tempo (Cf. CUNHA, 2010).

²² Segundo Julho Zamarian (2010), podemos citar como exemplo desta década o artigo de Zélia Lopes da Silva “Asterix e a dominação romana”, de 1985, e outro de Marco Napolitano D’Eugênio e outros, “Linguagem e canção: uma proposta para o Ensino de História”, de 1988.

Tal preocupação se desdobrou, na década seguinte, em publicações e em dossiês da mesma revista, exclusivamente dedicados ao Ensino de História, indicando que esse tema estava, já naquele momento, transformando-se em um lugar de investigação no campo da História²³. Entretanto, para Julho Zamarian (2010), grande parte destes relatos de experiência, em especial aqueles que tratavam da utilização de novas fontes documentais em aulas de História para o ensino de formação básica, ainda abordavam o seu uso na perspectiva da “novidade”. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era também um lugar de produção do conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental.

Nesse sentido, para Zélia Lopes da Silva, ao falar sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula, a autora destacava a possibilidade dos alunos encarar a disciplina de História não como algo obrigatório, mas como parte integrante da vida de cada um. Em suas palavras:

Primeiramente evidencia-se o desafio de passar aos alunos a idéia de que a História é uma ciência que trata da vida do homem e não de coisas mortas, idéia difundida pelas abordagens positivistas que transformam a História em “depósito de coisas velhas”, sem utilidade prática e que serve apenas como ilustração (SILVA, 1985, p.238-239, *grifos no original*).

Nesse mesmo número da *Revista Brasileira de História*, também temos outro artigo de Olga Brites da Silva, intitulado “A criança e a História que lhe é ensinada”, que traz o mesmo tipo de preocupação:

Além de valorizar a ação individual das “pessoas excepcionais” (heróis), a História ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegia a busca da harmonia entre as partes [...] e ignora as diferenças sociais presentes no cotidiano da sala de aula (SILVA, 1985, p.248).

²³ Cunha (2010) destaca entre estes livros: *O Ensino de História: revisão urgente*, organizado por Conceição Cabrini, em 1982; *O Ensino de História e a Criação do Fato*, organizado por Jayme Pinsky, em 1988. Na década de 1990, temos o número 19 da *Revista Brasileira de História*, “História em Quadro-Negro”, organizado por Marcos Silva, em 1990; o número 25/26 da mesma revista que trazia o “Dossiê Ensino de História”, em 1992; e livro *O saber Histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt, em 1997.

Mesmo antes, ainda de acordo com Cunha, ou seja, já no começo da década de 1980, um livro organizado por Conceição Cabrini, Helenici Ciampi e outras professoras da PUC-SP teve um impacto muito grande para professores de História em todos os níveis. Referimo-nos, aqui, ao livro *História: revisão urgente*. Nele, as professoras já diziam ter como preocupações centrais “pensar a pesquisa e o ensino como um processo global, único”, o que destruía pela base a separação entre a produção e a transmissão. As professoras ainda tinham indagações que para nós ainda são muito atuais: como ensinar o aluno a pensar historicamente? Como conseguir a reflexão conjunta de professores e alunos? Como fazer com que o aluno produza o seu próprio conhecimento? Como levar em conta as condições concretas do aluno e do professor? (CABRINI, 1982, p.11).

Não podemos deixar de perceber já nesse momento o começo das preocupações com o aluno em sala de aula; mas a fundamentação dessas ainda visava o combate a uma visão tradicional de História, por assim dizer. Para Julho Zamarian (2010), em especial em relação ao uso das novas metodologias, a preocupação se direcionava na perspectiva de demonstrar familiaridade por parte do professor no domínio do conhecimento que essas fontes requeriam e os cuidados com o seu uso. Todavia, no que dizia respeito ao Ensino de História e às preocupações com a aprendizagem, as discussões ainda “tateavam”, mas “tentavam” inovar.

Marcos Napolitano(1987) – ainda assinando como Marcos D’Eugênio –, juntamente com outros autores, em um artigo intitulado “Linguagem e canção: uma proposta para o Ensino de História”, inferia que na sua experiência com o uso de canções em sala de aula, que esta permitiu efetuar um contraponto ao conteúdo do Ensino de História, “implodindo explicações históricas fechadas e unidimensionais”. Acerca do uso da canção em sala de aula, os autores afirmam:

Daí sua importância como documento sócio histórico, proporcionalmente à sua significação social. Totalidade e materialidade sonoras que possuem uma sublinguagem que age no desejo e uma linguagem que se constitui e como tal dever ser analisada em sua totalidade e materialidade sonora (NAPOLITANO *et al*, 1987, p.181).

Todavia, segundo o próprio Julho Zamarian (2010), as discussões desse artigo ainda não trazem dados sobre o resultado da experiência em sala de

aula com relação, por exemplo, à possibilidade de produção do conhecimento por parte dos alunos. Naquele momento, os autores ainda estavam profundamente preocupados em estabelecer os parâmetros metodológicos de utilização da canção enquanto fonte para a História, o que era necessário, deve-se dizer, sobretudo devido ao caráter inédito e experimental do uso de tal fonte enquanto documento histórico para aqueles anos²⁴. Outros autores também se dedicaram em anos posteriores a pensar a utilização da música para o Ensino de História. Maria de Fátima da Cunha (1995) ao discutir a possibilidade do uso de canções em sala de aula afirmava, em 1996, que o mesmo poderia ser uma alternativa aos manuais didáticos e uma “possibilidade de trazer à tona as vozes pouco ouvidas dos alunos”.

O século XXI deu continuidade a essas preocupações. Um exemplo é o livro organizado por Luis Fernando Cerri, *O Ensino de História e a Ditadura Militar*, o qual traz mais dois artigos pensando a música e a História, um artigo de Maria de Fátima da Cunha e outro de Alexandre Fiúza, intitulado “A canção popular e a ditadura militar no Brasil”. Neste artigo, o autor afirma que esta

[...] pesquisa aponta para a viabilidade da canção como opção metodológica da canção nas aulas de História, entendendo sua expressão musical, no caso deste estudo, como possível de dois eixos na relação com o Ensino de História (FIÚZA, 2005, p.70).

Do mesmo modo, segundo Zamarian (2010), os dois autores, embora tenham a preocupação de pensar a música como um caminho para o Ensino de História, ambos ficam apenas na “possibilidade” não apontando o que acontece de fato em sala de aula quanto da utilização de tal fonte. Ainda na primeira década do século XXI, as discussões com o uso de fontes para o Ensino de História se expandem.

No levantamento realizado por Zamarian em sua dissertação de mestrado, podemos perceber, por exemplo, nos anais dos Simpósios Nacionais de História Cultural, que as discussões sobre imagens (em suas mais variadas expressões: fotografia, TV, cinema, pintura e outros) na História e no seu ensino se expandem; mas, o mesmo não ocorre com a canção, em especial com relação às discussões sobre o Ensino de História. No II Simpósio Nacional de História Cultural,

²⁴ De acordo com Zamarian (2010), no mesmo número da revista, outro artigo aborda o uso da canção na História. Trata-se do artigo de Angela Borges Salvadori, “Malandras Canções Brasileiras”..

em 2004, tivemos onze trabalhos sobre música e História e, dois anos depois, no III Simpósio, em 2006, apenas um trabalho sobre música. No IV Simpósio em 2008, pela primeira vez aconteceu um mini-simpósio sobre História e Música, com o título “Experiências musicais: processos de sensibilidade, sociabilidade e memória”. O simpósio, organizado por Geni Rosa Duarte, teve vinte e sete (27) trabalhos inscritos, mas, no entanto nenhum deles tratava o tema voltado para o Ensino de História.

Igualmente, para o autor, nos últimos encontros nacionais da ANPUH, o panorama não se alterou muito. Por exemplo, no XXIV Simpósio Nacional, ocorrido em 2007 em São Leopoldo-RS, apesar de termos seis (06) simpósios temáticos voltados para o Ensino de História, com cento e quarenta e oito (148) comunicações inscritas, aconteceram apenas duas (2) comunicações sobre música e Ensino de História²⁵. E, igualmente, apesar de ter um simpósio temático abordando História e Música Popular, com trinta e três (33) comunicações inscritas, nenhuma delas discutia o Ensino de História.

Entretanto, isto não quer dizer que a preocupação não esteve colocada para pesquisadores e, especialmente, por professores em suas práticas em sala de aula. Um exemplo dessa preocupação pode ser vista nos trabalhos de alguns professores do PDE na cidade de Londrina-PR, como pode ser visto com maior precisão na dissertação de Julho Zamarian e em outras pesquisas.

Por exemplo, como nos aponta Chaves (2006), em sua dissertação de mestrado, a música tem sido ao longo dos anos objeto de estudo e de análise, tornando-se um dos elementos que identifica a cultura de um povo. Em sua opinião, a música está presente no cotidiano da maioria das pessoas e alguns autores dos manuais didáticos, conscientes da importância da música na vida dos jovens, passaram a incorporá-las também em suas coleções como parte do conteúdo de História. O que, para ele, abre possibilidades aos professores para o desenvolvimento de um trabalho simbólico de interpretação, não apenas das letras, como também com gêneros, ritmos, estruturas²⁶.

²⁵ São eles “A música e a construção do conhecimento histórico”, de Milton Joeri Fernandes Duarte, e “As relações entre música popular e o Ensino de História na Argentina e no Brasil: o período ditatorial”, de Alexandre Fiúza.

²⁶ Edilson Aparecido Chaves faz uma análise detalhada dos 82 livros didáticos indicados pelo PNLD de 2005, o que, segundo o autor, permitiu levantar elementos interessantes para se compreender melhor a presença e a ausência das canções, incluindo-se a questão didático-metodológica de

Ainda para ele, a indicação para o uso da música em aulas já tem uma trajetória bastante longa no campo do Ensino de História, e tais indicações foram incorporadas pelas orientações curriculares nacionais (PCN) desde a década de 1990. Também se valendo de Kátia Abud, Chaves (2006), afirma que o uso de canções abre aos professores muitas possibilidades de trabalho com os conteúdos da História, chamando a atenção para o fato de que as letras podem ser tomadas como evidências para a compreensão de determinados acontecimentos (CHAVES, 2006, p.56).

Igualmente, conforme Chaves (2006), considerando-se a diversidade de gêneros que compõem o universo musical brasileiros, e de forma associada, as diferenças de gosto musical entre os diversos grupos de jovens, bem como a rapidez com que novas formas são incorporadas à cultura desses jovens, pode-se entender que a seleção feita pelos autores de manuais didáticos dificilmente poderá contemplar toda essa diversidade. Apesar dessa consideração, entende-se que é possível examinar os livros que compõem a lista de possibilidades de escolha para o professor, procurando compreender alguns elementos que são levados em conta pelos autores na inclusão de determinadas canções, bem como a função que elas ocupam na proposta de trabalho apresentada.

De forma genérica, o exame das coleções mostrou que o conjunto de canções encontradas nos manuais didáticos revela uma perspectiva dos autores em dar maior ênfase a canções produzidas dentro de regimes de exceção (Estado Novo e Regime Militar). E os gêneros apresentados pertencem a categorias como o Samba e a Música Popular Brasileira. De forma genérica, ainda, pode-se afirmar que são canções que possuem temáticas relacionadas ao cotidiano urbano e que a música rural foi excluída do contexto de estudo nos manuais didáticos analisados. Por exemplo, das 215 canções presentes nos manuais didáticos aprovados pelo PNLD 2002 e 2005 - e se considerar que algumas têm mais de uma incidência esse número vai a 326 -, há apenas duas citações de música caipira.

Quanto à identificação como MPB, é preciso destacar que, embora o termo sendo relativamente amplo, ele carrega em si, ao menos para os adolescentes, a identificação com movimentos estéticos reconhecíveis, como indica o depoimento de uma jovem aluna apresentado a seguir, o que poderia dificultar a

como elas estão articuladas ao trabalho proposto pelos autores. Entre os livros selecionados, encontra-se a coleção História e Vida Integrada, de Nelson e Claudino Piletti. Cf. Chaves (2006)

localização dessa canção como música caipira: A Música Popular Brasileira abrange vários estilos como o samba, a bossa nova e o famoso estilo jovem-guarda. A história da MPB baseia-se nos ritmos indígenas e na cultura dos estrangeiros. A verdadeira MPB é aquela de antigamente, porque as músicas de hoje em dia, normalmente, são mais comerciais e possuem pouco conteúdo. As músicas da bossa nova ou da jovem guarda, por outro lado, não há referências ao período em que a música *Grande Esperança* foi gravada pela primeira vez, isto é, em 1965, pela dupla caipira Zilo e Zalo: em plena ditadura militar uma dupla caipira gravava uma canção falando sobre a Reforma Agrária, fato de grande relevância para compreensão da História, mas não relatado pelos autores do manual didático.

É possível perceber, portanto, que a canção, embora permeada de informações sobre o homem do campo, fica apenas como uma ilustração, uma vez que o autor não sugere nenhuma atividade sobre a letra ou o contexto em que foi produzida, ao contrário do que ocorre com outras canções do mesmo contexto como “Carcará” (1965), de José Cândido e João do Vale (que teve três incidências no conjunto de livros examinados), ou “Alegria, Alegria” (1967), de Caetano Veloso, que teve seis incidências. E as grandes campeãs em presença nos manuais didáticos examinados: “Caminhando” (“Para não dizer que não falei das flores”, 1968), de Geraldo Vandré, com onze incidências, e “Apesar de Você” (1970), de Chico Buarque, com treze incidências, todas de um mesmo período – a Ditadura Militar – e cujos versos podem ser considerados como de contestação.

Inegavelmente, de acordo com Chaves (2006), o conjunto das canções citadas permite um trabalho com os alunos no sentido de que todas podem ser tomadas como evidências de certos acontecimentos, como bem indicou Abud (2005) - nesse caso específico, aos fatos e processos históricos relacionados à Ditadura Militar, que teve início em 1964. No entanto é preciso problematizar a ausência da canção rural, que também traz em suas letras temas de contestação ou exaltação de diferentes conjunturas políticas, sociais e econômicas. Trata-se de apontar que essas canções possuem letras que podem revelar contextos significativos para o estudo e a compreensão da História. E muitos dos jovens que utilizam os manuais escolares podem ter trazido, de suas famílias, um gosto musical pelo gênero caipira – ou mesmo uma referência de sua existência – que, como outros gêneros, deve ser reconhecido enquanto possuidor de uma estética própria e também como portador de elementos de uma identidade cultural.

Esses objetivos se definem a partir do que se assume como um dos elementos essenciais no papel que a escola deve desempenhar: proporcionar aos sujeitos um novo olhar sobre o *outro*. Conforme Chaves (2006, p.59), sinteticamente, pode-se afirmar que o exame das coleções apresenta o seguinte resultado quanto aos gêneros musicais incluídos pelos autores dos livros de História, por ordem decrescente:

- a) MPB: incluem-se aqui canções identificadas como Bossa Nova, Tropicalismo e Música engajada;
- b) Samba, incluindo os de exaltação e de protesto;
- c) Rock produzido por bandas brasileiras, de renome nacional, que ascenderam no mercado após o fim da ditadura militar – 1985 –, cujas letras apresentam críticas sociais;
- d) Outros gêneros (também contemplados pelos autores, mas com baixa incidência), entre os quais o RAP e as músicas da Jovem Guarda (não propriamente como gênero, mas como movimento musical).

O autor afirma, nesse raciocínio, que, ao examinar os manuais didáticos de História destinados aos jovens alunos de quinta à oitava série do Ensino Fundamental, pensou-se inicialmente em estruturar a análise a partir dos gêneros musicais apresentados pelos autores. No entanto, o desenvolvimento do trabalho indicou uma segunda opção que se mostrou mais adequada ao material disponível, qual seja, a estruturação a partir de determinados períodos da História do Brasil aos quais os autores dos manuais associaram as músicas, constituindo-se então três grandes conjuntos:

- *primeiro bloco*: músicas que foram compostas ou divulgadas entre o final da década de 1910 e o final da década de 1940;
- *segundo bloco*: músicas do início da década de 1950 até o início dos anos 1980;
- *terceiro bloco*: músicas de meados da década de 1980 até o início dos anos 2000.

Chaves (2006) ressalta que, sobre cada um desses blocos, apresentam-se a seguir algumas questões relacionadas às canções selecionadas pelos autores, bem como sobre os objetivos expressos e sobre a forma pela qual foram incluídas para o trabalho didático nos manuais. As canções encontradas nos livros didáticos aqui agrupadas enquadram-se num período em que se destaca a

presença do samba carioca entrelaçada aos temas da origem da República brasileira, com ênfase em temas clássicos do período getulista (1930-1945), como: ideário nacionalista, discursos cívicos e moralistas e crônicas de um cotidiano urbano ainda em formação. Dentre as características observadas nos manuais, há uma concentração em torno das mesmas canções.

Nesse sentido, pode-se considerar que houve uma valorização de temas ligados ao cotidiano do malandro, por meio de canções como “Pelo telefone” (1916/1917), de Ernesto dos Santos, o Donga, que teve seis registros; “O que será de mim” (1931), de Ismael da Silva, e “Lenço no pescoço” (1933), de Wilson Batista, ambas com três ocorrências em diferentes manuais, são uma espécie de manifesto à vadiagem; “Aquarela do Brasil” (1939), de Ary Barroso, “Eu trabalhei” (1940), de Roberto Roberti e Jorge Faria e “É negócio casar” (1941,) de Ataulfo Alves e Felisberto Martins, todas com três ocorrências, se diferenciam quanto aos temas, mas estão dentro do mesmo contexto;. Em “Aquarela do Brasil”, Ary Barroso parece completar o ciclo da construção da nação brasileira, transformando, em seus versos, o malandro em “mulato inzoneiro” e convidando todos a “abrir as cortinas do passado”, e talvez comparar o passado com o presente. Agora o Brasil é brasileiro. “O Bonde de São Januário” (1941), de Ataulfo Alves e Wilson Batista, é sem dúvida a música mais citada em relação a esse período da História brasileira, com nove ocorrências. Pode-se dizer que se tornou um hino de exaltação ao trabalho, no Estado Novo. A música tinha, no entanto, outra intenção, a de criticar os sindicatos pelegos atrelados ao Estado Getulista, como afirmam Luciana Worms e Wellington Costa (Cf. CHAVES, 2006. p.62).

É importante lembrar, de acordo com Chaves (2006), que a esse respeito José Miguel Wisnik (2003) chama a atenção para um elemento a ser considerado quando se analisa a música com finalidade de denúncia, argumentando que é muito difícil falar sobre as relações entre música e política quando sabemos que a música não exprime conteúdos, pelo menos não diretamente; que dizer, ela não tem *assunto*, e, mesmo quando vem acompanhada de letra, no caso da canção, o seu sentido está cifrado em modos muito sutis e quase sempre inconscientes de apropriação dos ritmos, dos timbres, das intensidades, das tramas melódicas e harmônicas dos sons (CHAVES, 2006, p.64).

Ainda em sua opinião, quando se trata de trabalhar a música em sala de aula, indicada pelo autor do manual didático e que está relacionada a

determinado assunto ou tema, fica estabelecida uma relação que necessitará ser examinada cuidadosamente pelo professor, por meio de trabalhos e atividades que coloquem os alunos diante das possibilidades e dos limites de se usar a música como recurso didático ou como fonte para o estudo da História. Para tanto, o autor se refere a músicas compostas e divulgadas na década de 1950, estendendo-se até o início de 1980. De modo geral, a década de 1950 é pouco explorada pelos autores dos manuais didáticos, sobretudo no que se refere ao uso da música – apenas cinco canções foram citadas e trabalhadas nos livros examinados.

Os temas também têm uma grande variação: a primeira canção é “Retrato do Velho” (1950), de Haroldo Lobo e Mariano Pinto, e aparece em quatro manuais e trata do tema do retorno de Getúlio Vargas ao poder, por meio do voto, após sua deposição em 1945. Em um dos manuais, no capítulo “Tempos de Democracia”, que narra o retorno de Vargas à presidência do Brasil, em uma eleição direta, há um fragmento da marchinha de carnaval, também lembrada no *box* “Testemunhos do passado”. As autora do livro didático pesquisado por Chaves ²⁷ fazem a seguinte menção:

Durante o Estado Novo, as repartições públicas eram obrigadas a exibir em suas paredes o retrato do presidente Vargas. Ao ser afastado do poder em 1945, as fotos de Getúlio foram retiradas. Em 1950, porém, a situação voltou a mudar. Com a eleição de Vargas para presidente, Haroldo Lobo e Mariano Pinto compuseram a marchinha “Retrato do Velho”, sucesso absoluto no carnaval de 1951.

As outras canções da década de 1950 tratam de temas da Bossa Nova, finalizando com “Estúpido Cúpidos” (1959), de Cely Campelo, que não trata de um tema específico da história, mas de alguma forma torna-se uma espécie de senha – o surgimento do Rock no Brasil –, fortalecendo-se nas décadas posteriores. A primeira canção da década de 1960 é “Coisa mais linda”, (1961) de Carlos Lyra e Vinícius de Moraes, com tema relacionado à Bossa Nova.

Esse segundo bloco, definido por Chaves (2006), percorre um caminho na História do Brasil que inclui temas como exaltação e contestação às políticas governamentais, protesto, questões de gênero, utopias e realidades, a retomada da imagem do malandro, prenúncio de novos tempos, religiosidade, todos

²⁷ O livro didático analisado por Chaves: MOZER, Sonia Maria; TELLES, Vera Lúcia P. Descobrimos a História 1 edição. São Paulo : Ática.

eles explorados pelos autores dos manuais analisados. São cerca de 70 as músicas incluídas nos manuais didáticos pelos autores, ao abordarem diferentes temáticas. A diversidade de compositores, contudo não evita a presença muitas vezes repetida de algumas delas, entre as quais: “Alegria, Alegria” (1967), de Caetano Veloso, com 6 ocorrências; “Pra não dizer que não falei de flores (1968), de Geraldo Vandré, com 11 ocorrências; “Apesar de você” (1970), de Chico Buarque, com 13 ocorrências; “Pra frente Brasil” (1970), de Miguel Gustavo, com 4 ocorrências; “O bêbado e a equilibrista” (1979), de Aldir Blanc e João Bosco, com 6 ocorrências.

Com relação às músicas produzidas entre 1960 e a primeira metade da década de 1980, o autor destaca que foram selecionadas pelos autores dos manuais didáticos, pode-se concluir que a grande maioria foi utilizada de forma associada aos conteúdos sobre a Ditadura Militar, com destaque aos processos de resistência da esquerda. Em alguns manuais, foram incluídas canções da Bossa Nova e alguns autores fizeram uso de composições desse período para ilustrar temas da História de outros países, ou de outras épocas – caso específico de “Mulheres de Atenas” (1976), de Chico Buarque, que aparece nove vezes nos manuais, na maioria delas quando o tema tratado é a Grécia Antiga.

O terceiro bloco tem temas diferenciados. A primeira canção com grande incidência (5) nos manuais é “Que país é este” (1987), de Renato Russo, é uma espécie de grito daqueles que por muito tempo foram calados. O compositor critica a política e a exploração do povo brasileiro. Temas como o cantado por Renato Russo aparecem também em outra canção com quatro (4) ocorrências, “Comida” (1987), do Grupo Titãs, que se utiliza de um discurso aparentemente descomprometido para protestar. A banda faz uma crítica aos políticos que em seus discursos desconsideram ou relegam ao esquecimento outras necessidades da população: a arte, a diversão e a cultura. Outras canções da banda também foram destacadas nos manuais, muitos deles, temas de contestação ou denúncia, como é o caso de “Desordem” e “Miséria” (ambas de 1989). Haiti (1993), de Caetano Veloso e Gilberto Gil, com quatro ocorrências, revela um Brasil negro e, apesar disso, cheio de preconceitos. Os compositores convidam o ouvinte a refletir sobre temas como racismo, corrupção, poder. A música é um RAP, ou seja, um canto falado. Haiti foi lançada em 1993 com Gilberto Gil, no disco Tropicália 2, em comemoração aos 26 anos do movimento tropicalista.

Ainda no que se refere ao terceiro bloco, o autor afirma que merecem destaque, também, as músicas que se identificam com uma outra maneira de se trabalhar a História ou um novo estilo de se olhar para a História. Esse período, iniciado em meados da década de 1980, após o “fim” da Ditadura Militar, mantém ainda muitos temas ligados àquele contexto. Após 1985, os temas começam a incluir outras problemáticas, além daquelas já presentes nos períodos anteriores, como índios, mulheres, trabalho, meios de comunicação, miséria, fome, violência. No entanto, não podemos mais afirmar que há um gênero predominante, pois também o Rock nacional, a MPB e a música Pop se voltam para questões referentes a uma Nova Ordem Mundial como: violência urbana, mudança de valores no espaço da família, da escola e da sociedade, questões sobre as novas tecnologias e suas implicações éticas, morais. O que se revela em uma seleção mais diversificada feita pelos autores dos manuais didáticos com relação às músicas produzidas nos últimos vinte e cinco anos.

De qualquer forma, conforme a tese de Chaves, uma primeira conclusão, portanto, refere-se ao fato de que as canções estão presentes na maior parte das vezes no manual do aluno. E os manuais de História incorporaram efetivamente a idéia defendida por pesquisadores e pelos PCNs de que a música deve ser tomada como elemento para ensinar os conhecimentos históricos. Isto possibilitaria, em princípio, mesmo sem ser objeto deliberado de trabalho pelo professor, que o aluno tivesse acesso a essa linguagem. Em sua análise, do ponto de vista do trabalho didático-pedagógico, as formas pelas quais as canções são apresentadas pelos autores foi examinada a partir de três categorias, todas elas relacionadas à proposta de trabalho apresentada no manual: seja tomando a música como *documento*, ou como *ilustração*, ou, ainda, como *recurso didático*. Outra categoria foi criada para incluir canções utilizadas apenas como ilustração; mas sem ser acompanhadas de indicações de trabalho didático-metodológico, elas foram agrupadas como “*Sem Proposta*” (CHAVES, 2006, p.76).

Enfim, nas 315 situações de presença de músicas nos manuais didáticos, percebidos por Chaves, o resultado da análise indica uma perspectiva positiva quanto à forma com que foram indicadas para o trabalho do professor e do aluno, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Forma como as músicas são entendidas pelos autores

FORMA	TOTAL
DOCUMENTO	115
ILUSTRAÇÃO	88
RECURSO DIDÁTICO	92
SEM PROPOSTA	20
TOTAL	315

Fonte: pesquisa realizada por Edilson Aparecido Chaves (2006, p.76).

Concluimos, assim, que os dados que levantamos com relação à coleção História e Vida Integrada não diferem muito daqueles informados por Edilson Aparecido Chaves em sua dissertação de mestrado, como poderemos observar ao longo do terceiro capítulo. No terceiro capítulo, investigaremos como a canção aparece sendo utilizada na Coleção História e Vida Integrada de Claudio e Nelson Piletti, a partir de algumas questões já pontuadas anteriormente, por exemplo, como a canção é tratada pelos autores. Entretanto, procuraremos nos ater não apenas no sentido da *ausência*, ou do que *não foi feito* (não que tais questões não sejam importantes), mas procuraremos perceber uma coerência entre aquilo o que os autores pensam (por exemplo, suas concepções de História) e a forma como tratam a canção no decorrer do livro.

CAPÍTULO III – A CANÇÃO NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA

Até 2001²⁸, a coleção elaborada por Nelson e Claudino Piletti para a disciplina de História atendia pelo nome de História e Vida; após esta data, passou a se chamar História e Vida Integrada. Já na apresentação do livro, os autores descrevem para o aluno que no livro ele encontrará assuntos de história geral com assuntos de História do Brasil; trazendo ainda trechos de outros livros, textos de revistas e jornais para que o aluno possa obter mais informação sobre o assunto abordado no capítulo. Além disso, a obra apresenta imagens para se conhecer aspectos importantes da vida dos povos passados. A nota final dos autores termina descrevendo o objetivo central do livro: “Livro com formação intelectual para desenvolvimento da cidadania dotada de senso crítico, espírito participativo e para convivência com a família, na escola, seu grupo social, país” (PILETTI & PILETTI, 2001, p.XX).

A abertura de cada capítulo apresenta um texto e uma imagem que aborda os assuntos que serão trabalhados, com *boxes* que indica informações atuais sobre o assunto, a região ou a sociedade em estudo, e uma seção denominada *hoje*, com informações inseridas no meio do texto principal, com a clara intenção de ajudar a ampliar e aprofundar os temas dos capítulos. Igualmente, apresentam imagens, mapas e gráficos (acompanhando texto explicativo) que parecem ter a função de ampliar e facilitar a compreensão do assunto. Na maioria das vezes, esses recursos didáticos estão ligados ao texto principal (o assunto em questão). Sobre as atividades destinadas aos alunos, apresentam um item chamado *discutindo o capítulo*, com a intenção de trabalhar um pouco mais criticamente o conteúdo do texto. As propostas apresentadas discutem as informações por meio de associações de idéias, relações, comparações de conteúdo. Ainda nesta seção direcionada às atividades propostas aos alunos, existe outro item chamado *oficina da história* que, segundo os autores, “você [o aluno] é o historiador”. O ponto de partida, portanto, é sempre uma fonte histórica: um texto literário, um documento oficial, uma pintura, fotografia, um objeto, etc. A tarefa proposta é analisar e interpretar essas fontes, extraíndo dela informações e desenvolvendo alguns

²⁸ Existe, desde o ano de 2001, um manual com o título História e Vida e outro já com o nome de História e Vida Integrada. Esse momento, possivelmente, caracterizou a mudança no título da coleção. A antiga e a nova edição provavelmente circulavam no espaço escolar.

conceitos específicos do estudo da história, como tempo, memória, permanência e ruptura.

O livro apresenta também uma seção denominada “fazendo síntese”, na qual o aluno terá a oportunidade de reunir, sintetizar e discutir tudo o que aprendeu ao longo do caminho. Em outra seção, chamada “textos e contextos”, é introduzido textos de outros autores comentando e discutindo temas relevantes. Após a leitura do item, você encontrará questões para orientar a interpretação de textos, relacionar os conteúdos aos assuntos dos capítulos e a outros assuntos.

Em outro local, com o título de “nosso mundo hoje”, é apresentado notícias veiculadas em jornais e revistas (assuntos como meio ambiente, desigualdade social, discriminação, etc)., segundo os autores, a fim de debater, pesquisar e formar opinião sobre os mais diversos assuntos da realidade, observando os pontos de vista históricos. E, por último, uma seção intitulada “parte final”, onde apresentam um glossário e leituras complementares.

Na busca por compreender qual concepção teórico-metodológica os livros didáticos de história dos irmãos Piletti possuem, identificamos como essas concepções aparecem nos exemplares: algumas, no próprio conteúdo; outras, apenas no manual destinado ao professor. No segundo caso, essa concepção fica muitas vezes subentendida à maneira pela qual o autor narra a história, ou, ao trabalhar com fontes históricas, como esta fonte deve ser apresentada nas aulas de história²⁹.

Os manuais utilizados para pesquisa foram das edições de 1991, 1994, 1995 e os livros da década seguinte de 2001, 2002, 2005, 2007. Os livros da década de 1990 serviram como parâmetro para demonstrar algumas diferenças no que se refere às edições da década de 2000. Utilizamos para análise a apresentação feita pelos autores e também definições inclusas no conteúdo.

Na edição de 1991, assim como na 8ª edição em 1995, os autores definiam a História para o conteúdo da 5ª série da seguinte forma: “A história estuda os fatos do passado e tenta verificar suas causas (por que ocorreram) e suas conseqüências (os acontecimentos que provocaram)” (PILETTI, 1991, v.1, p.7).

²⁹ Na análise dos exemplares, percebemos a preocupação dos autores em propor aos professores a reflexão sobre a metodologia que esse possa vir a adotar e, principalmente, quando utiliza o livro didático. Nesse sentido, a coleção, no manual do professor, traz discussões diferenciadas e em manuais diversos. Por exemplo, a edição de 2001 para o atual nono ano e antiga oitava série, expõe “a questão dos conceitos em sala de aula”; na edição de 2001 da sétima série, “a história oral como princípio educativo”; entre outros.

Ainda na mesma explicação descreve que ao estudar história, o que interessa é saber como os homens do passado se estabeleceram em regiões, seus costumes, seus alimentos, etc. E, a partir destes elementos, perceber como eles se alteraram ao longo do tempo e por que, o seja, no que resultou essas mudanças.

Claro que devemos considerar que o livro didático simplifica essa visão para atender aos princípios pedagógicos que pensam os níveis cognitivos da criança, do adolescente; e que, assim, ocorre uma adaptação da linguagem, de forma que seja compreensível para o público ao qual este livro está destinado. Porém, devemos também levar em conta outros parâmetros para pensá-lo. Os autores também fazem perguntas a respeito de como entender o passado e sobre como conceber variadas fontes: “Como sabemos o que aconteceu no passado?”; devemos falar em, “documentos históricos ou fontes históricas?”. Assim, eles definem os documentos escritos como: escritos-jornais, livros, inscrições em monumentos, etc. Os não-escritos como: monumentos, objetos, restos humanos, ruínas, etc.

Ainda na edição de 1991, no livro didático da 7ª série, utiliza uma reportagem de jornal para pensar o sentido da história – tal reportagem se refere a adolescentes que pararam de estudar para trabalhar em uma feira. O autor explicita, com isso, a fala de um dos adolescentes, que diz: “que a professora só ficava lendo coisas do passado e isso era muito chato”. O livro didático afirma que a história é mesmo antiga e chata quando não responde às perguntas que fazemos diante dos fatos e acontecimentos atuais. Os autores salientam, nesse sentido, que:

Estudar história, portanto, significa buscar no passado uma pista para responder às questões mais profundas sobre o surgimento do homem na terra, sua existência, suas condições de vida e suas possibilidades para o futuro. Estudando a história desse modo, entenderemos o escritor romano Cícero, que afirmou: “*a História é mestra da vida*” [...]. Estudar História é tomar conhecimento das diferentes culturas para, a partir desse conhecimento, podermos orientar nossa ação futura (PILETTI, 1991, v.3, p.6, *grifos nossos*).

Aqui, claramente percebemos uma concepção de história como “exemplar” a ser seguida como modelo pelos homens das gerações futuras, muito embora já se aponte algumas noções da História como transformação, que podem ser evidenciadas na fala dos autores que constantemente apresentam a preocupação em relacionar o passado com o presente e compreender as causas e

conseqüências históricas (itens estabelecidos como um dos objetivos propostos pela coleção).

Essa preocupação dos autores em estar, pelo menos em alguns momentos, convidando o aluno a refletir sobre o presente, buscando explicações no passado, é demonstrada não apenas no conteúdo, mas no manual dos professores e nas atividades propostas. Nos livros didáticos analisados que pertencem à década de 1990, o manual destinado ao professor apresenta sugestões para o planejamento de curso e estabelece objetivos gerais do ensino de História que, de certa maneira, demonstram o que os próprios autores entendem como História e qual o papel desta com a disciplina escolar.

Perceber o processo histórico na sua totalidade; Entender que o processo histórico é resultado de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais; Identificar a terminologia básica necessária à compreensão do processo histórico; Desenvolver a capacidade de perceber as raízes históricas dos fatos contemporâneos e as futuras perspectivas do nosso presente. Desenvolver a capacidade de interpretar e de criticar fatos e situações reais da sua região, do país e do mundo; Desenvolver a capacidade de percepção de si mesmo como ser histórico e a sua integração na sociedade; Buscar no passado, na *evolução total* da humanidade, possíveis respostas para as indagações do homem quanto à existência, *origem, evolução e destino* (PILETTI, 1991, p.III, *grifos nossos*).

Nesse momento, percebemos que os autores se esforçam para pensar a história a partir da idéia de processo. Os livros não fazem pensar uma história que parta do presente do aluno e que o leve a se perceber como um sujeito integrado neste processo histórico, mas, talvez, muito mais como um meio de se integrarem às exigências das propostas curriculares daquele momento. No entanto, no último item, percebemos ainda resquícios de uma concepção de história que poderia ser entendida como mais tradicional quando os autores resvalam para as idéias de origem, evolução e destino.

Os livros da década destacada até o momento serviram-nos para criarmos um parâmetro de análise, das mudanças e permanências nas edições da década seguinte. Pois, a coleção dos anos 2000 demonstra uma mudança significativa não apenas em sua forma estética (formato de espiral para brochura) ou no nome da coleção que passa a partir de 2002 de História e Vida para História e Vida Integrada, mas também nas concepções e conceitos a respeito da História. A

impressão que temos é que o livro se tornou mais profissionalizado. A apresentação, a disposição das imagens, as propostas a partir de espaços específicos (*boxes*) para propor determinados debates se tornaram partes fundamentais dentro do livro. Nas edições da década de 1990, quem assina o texto de abertura da coleção são os editores; já na apresentação dos livros da década de 2000, são os autores.

No manual do professor incluso na 16ª edição, v. 2, 2ª impressão do ano de 2001, os autores apresentam o manual em questão aos professores, descrevendo que no manual estes encontrariam a base teórica que fundamenta a coleção, a metodologia da redação e os procedimentos didáticos que julgavam pertinentes, bem como a própria avaliação. Os pressupostos teóricos da coleção, segundo os próprios autores, teriam como objetivo principal formar cidadãos dotados de visão crítica da realidade e de espírito participativo. Os autores deixam evidente, nesse ínterim, qual visão crítica eles estão se referindo. Entendemos por visão crítica “a capacidade de compreender os significados dos diversos acontecimentos do mundo contemporâneo e de tudo o que se relaciona a eles” (PILETTI, 2001, 16ª edição, p.4).

Prosseguindo na discussão a respeito do sentido do ensino, os autores afirmam o que seria formar cidadãos dotados de espírito participativo:

A democracia só se constrói com participação. E a participação ocorre tanto no nível das atividades de uma sala de aula, de um grêmio, de um clube, de um condomínio, de uma associação, quanto no âmbito da administração de um município, de um Estado ou do próprio país. Fazer o aluno sentir-se responsável por essas instâncias democráticas é tarefa imperiosa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (PILETTI, 2001, p.4).

Assim, os autores expõem como essencial para o ensino de história estimular a visão crítica do aluno, de modo a fornecer o instrumental que o auxilie na interpretação da realidade vivenciada por ele. Para eles, ainda seria tarefa do ensino de história, de modo particular, dotar o aluno de espírito participativo, qualidade esta que ele deve ter tanto na vida escolar quanto na vida familiar – e mais tarde no trabalho. Considerando essas expectativas, os autores concluem que o “objetivo final é formar alunos conscientes e responsáveis pelo seu mundo, pelas pessoas que os cercam e pelo futuro que irão legar às novas gerações” (PILETTI, 2001, p.5).

A concepção a respeito do documento histórico nas edições pós-2000 também foram brevemente modificados, alcançando um sentido mais amplo. Nesse momento, os autores deixam explícita a diferença conceitual do entendimento de conhecimento histórico em relação aos livros didáticos da década de 1990:

Nós entendemos o *conhecimento histórico* como *interpretação*, como construção dos historiadores e de outros pesquisadores. Assim, *nos contrapomos* a outras abordagens que entendem o conhecimento histórico como capaz de recuperar um acontecimento da forma como aconteceu, em sua plenitude e totalidade, ou o concebem como um conhecimento objetivo, ou que narra “*a verdade*”. Se o conhecimento histórico é interpretação, a subjetividade lhe é inerente. Cada autor, no caso cada historiador ou pesquisador, olha a realidade social-histórica de um determinado lugar social e é desse lugar que fala, interroga, narra, interpreta (PILETTI, 2001, p.30, *grifos nossos*).

Essa nos parece uma grande diferença da idéia anterior de história como “mestra da vida”. Ao criticar as abordagens que entendem o conhecimento histórico como portadores de verdades, ou capazes de recuperar os acontecimentos da forma como aconteceram, a partir de documentos escritos, oficiais, os autores pretendem uma crítica direta ao método de análise positivista, questão mencionada no texto sobre os documentos históricos. Os autores ainda apontam que essas posturas (relacionadas ao positivismo) começaram a ser questionadas a partir da Escola dos Annales, na primeira década do século XX.

Ora, o foco desta pesquisa está exatamente em analisar como a coleção apresenta a canção nos conteúdos ou atividades. A crítica do nosso trabalho se estabelece, então, no fato do uso da canção apenas como mera ilustração do conteúdo. Dessa forma, neste momento da análise, percebemos que os autores estabelecem a música como fonte histórica, apesar de não tratá-la com os cuidados necessários. Isto se constata, sobretudo, quando a canção aparece tratada nos conteúdos e mesmo nos *boxes* que se propõem como capazes de auxiliar os alunos a se colocarem no lugar dos historiadores (caso do *box* oficina da história). Assim, os autores afirmam que:

Atualmente, observam-se uma tendência marcante para ampliar enormemente esse conceito de fontes ou registros e entender as múltiplas linguagens como documentos: do texto escrito passando pela ficção literária; a vasta documentação iconográfica incluindo a sétima arte; as construções e organizações dos espaços urbanos; a criação musical e a dança (PILETTI, 2001, p.31).

Mesmo que os autores ou responsáveis pela coleção não tenham como foco a questão da canção, outras fontes, como a imagem e o jornal, aparecem com cuidados maiores do que em relação à canção. Observamos claramente que se trata de formas de análises e focos diferenciados (entre imagem e a canção); porém, os cuidados a respeito da canção são praticamente inexistentes, exceto por um ou outro livro que apresenta alguns dados externos, compositor, ano de composição (ainda assim, em bem poucos conteúdos). Aliás, em vários momentos, a concepção de história é modificada, pois, ainda em 2001, é possível ver outro elemento apontado pelos autores, além daqueles expostos anteriormente. Na edição de 2001, eles expõem a história como fragmentada. Afirma o manual direcionado ao professor:

A disciplina da História está atualmente mais fragmentada que nunca. Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economicistas, os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos, e os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e dos antropólogos sociais, mas estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com outro (PILETTI, 2001, p.34).

Os autores do livro didático fazem crítica a essa fragmentação da História, levantando o seguinte questionamento: “Teremos de suportar esta situação ou há uma esperança de síntese?” Ademais, eles afirmam como sendo impossível apresentar mais que uma visão parcial e pessoal do problema. Nesse sentido, salientam que sua própria visão pode ser resumida em dois pontos opostos, mais complementares que contraditórios, ao estabelecerem a seguinte situação:

Em primeiro lugar, a proliferação de subdisciplinas é virtualmente inevitável. Este movimento não está confinado à história. A profissão histórica simplesmente oferece um exemplo dentre muitos da crescente divisão do trabalho em nossa sociedade industrial tardia (ou pós-industrial). A proliferação tem suas vantagens: contribui para o conhecimento humano e encorajam métodos mais rigorosos, padrões mais profissionais (PILETTI, 2001, p.35).

Os autores expõem, portanto, que a oposição tradicional entre os acontecimentos e as estruturas está sendo substituída por um interesse por seu inter-relacionamento, sendo que alguns historiadores estão experimentando formas narrativas de análises ou formas analíticas de narrativa (PILETTI, 2001, p.35).

O livro didático ainda discute, no mesmo texto citado até o momento pela pesquisa, que a história política, ao contrário de ser deixada de lado, voltou-se para o elemento político na sociedade; não se restringindo mais a alta política, aos líderes, às elites, mas estudando as “culturas políticas”, que, mesmo fazendo parte da vida cotidiana, diferem amplamente de um período para outro, ou seja, são datadas historicamente. No entanto, os autores salientam que “sociedade e cultura são agora encaradas como arenas para tomadas de decisões” (PILETTI, 2001, p.35). Percebemos, com efeito, uma ampliação na compreensão sobre as concepções a respeito da história por intermédio do discurso presente nos manuais da década de 1990. As novas concepções que os autores trazem da história indicam que eles estão cientes dos novos debates, que se tornaram visíveis não apenas no manual do professor, mas no próprio conteúdo, como veremos a seguir sobre a edição de 2002.

Tomando como respaldo o historiador Peter Burke e sua obra *A nova História Cultural: a escrita da História*, os autores do livro didático finalizam seu texto com a seguinte afirmação: “Ainda estamos a uma longa distância da “história total” defendida por Braudel. Na verdade, seria irrealista acreditar que esse objetivo poderia um dia ser alcançado – mas alguns passos a mais foram dados em sua direção” (PILETTI, 2001, p.36). No livro didático de 2002, 1ª edição, a concepção de história levada pelos irmãos Piletti para a 5ª série, define, mediante um texto cujo subtítulo é “Um olho no presente, outro no passado”, que o “historiador estuda aquilo que aconteceu com os seres humanos no decorrer do tempo”. Em outras palavras, estuda o passado da humanidade. Afirmam, com isso, que a humanidade deixa “sinais”, que são chamados pelos historiadores de *fontes históricas*.

Os autores querem dizer que a história é feita através da interpretação das fontes históricas, mormente quando perguntam: “Como o historiador pode saber se a interpretação que fez do passado corresponde a verdade?” E, complementando a questão: “É a partir das certezas que o historiador começa seu trabalho. E é com vestígios que ele constrói sua versão do que aconteceu” (PILETTI, 2002, v.1, p.12).

Na 2ª edição, 1ª impressão, do livro *História e Vida Integrada* de 2005, para a 8ª série, assim como no manual do professor de 2007, são propostos também, como na edição de 2001 e 2002, a visão crítica e o espírito participativo como pressupostos teóricos metodológicos, sem modificações no texto, nem mesmo

sobre os pressupostos, ou no papel do ensino da história. Verificando quais as concepções que devem ser formadas a partir da utilização de documentos históricos em sala de aula, os autores apontam para variadas formas, propiciando a reflexão do aluno da história como construção.

Nesse sentido, assinalam que: “Para que os alunos se aproximem o mais possível do entendimento do que seja o conhecimento histórico – de acordo com a concepção aqui escolhida – é importante que possam desvendar o trabalho do historiador” (PILETTI, 2007, p.40). Dessa forma, os autores propõem a utilização de imagens do cinema e das imagens da cidade onde moramos, documentos que, segundo eles, podem permitir uma aproximação, embora longínqua, entre a percepção do aluno e o “fazer” do historiador chamando a atenção do aluno sobre a história enquanto construção.

Percebe-se uma sensível mudança sobre os pressupostos metodológicos nos livros didáticos de 2001 e 2002, quando, então, a preocupação dos autores centrava-se na questão do “problema e síntese”. Nos livros de 2005 e 2007, é evocada a “questão dos conceitos em sala de aula”, embasados no artigo publicado na Revista Presença Pedagógica, 1995, pelo historiador Luiz Roberto Lopes “Como trabalhar conceitos em sala de aula?”

Dessa forma, o livro didático chama atenção do professor ao dizer que este não se preocupa muito com o que lhe parece um dado pronto ou assunto de outra disciplina, a saber: os conceitos com os quais vai trabalhar. Os autores exemplificam ao professor, afirmando de forma incisiva que: “ao estudar feudalismo ou capitalismo com os alunos, o professor, obrigatoriamente, é levado a mencionar a existência de classes sociais bem como usar termos como ideologia, classe dominante, imperialismo entre outros” (PILETTI, 2007, p.43).

Ainda, convidam o professor a refletir se o aluno está compreendendo o conceito utilizado, se o está decodificando, e se o próprio professor tem domínio conceitual ou acaba mencionando estes conceitos de forma repetitiva, sem de fato penetrar na realidade passada de forma analítica. Questiona, com efeito, o fato de que se a história é uma ciência é dever do professor manejar conscientemente o aparato conceitual, já que o conceito é instrumento da história como conhecimento.

Os autores enfatizam a questão dos conceitos colocando questões a respeito da utilização de palavras (conceitos), como: imperialismo, classes sociais,

revolução, ideologia, para exemplificar, assim, que todos têm um sentido muito mais amplo do que aparentemente demonstram. Ao mencionar o conceito de classe social, por exemplo, os autores afirmam que definir classe simplesmente por poder aquisitivo, o que não quer dizer que também não signifique isso, limita muito sua definição. E assinalam que:

Poder aquisitivo torna o conceito de classe algo estático; a noção de grupo de indivíduos que ocupam posição semelhante no contexto produtivo faz do conceito de classe algo dinâmico e, portanto, histórico. Resumindo, classe social passa do âmbito de quantitativo para qualitativo (PILETTI, 2007, p.43).

Assim, a preocupação dos autores se direciona no sentido de que os professores aprofundem o conhecimento durante a aula mediando esse conhecimento, de modo que os alunos formem os conceitos de maneira ampla e crítica. Eles buscam exemplificar a questão trabalhando na mesma linha de pensamento – do exemplo de classe social – com conceitos como imperialismo, revolução, ideologia. Encerram o texto com a seguinte proposta:

Em todo caso, que fiquem essas sugestões de discussões conceituais para o professor: quanto mais ele se der conta da importância do assunto, mais claramente perceberá que trabalhar com a História é uma responsabilidade política e social para com toda uma geração e sua comunidade (PILETTI, 2007, p.44).

Para nós, não fica muito claro se todas essas mudanças, ao longo dessas duas décadas estudadas, ocorreram porque os autores mudaram suas concepções de história, ou de metodologia, ou, ainda, porque estavam pautados em novas discussões que ampliaram esses conceitos. Uma outra hipótese a ser sustentada é a de que essas mudanças são *simples* alterações para atender às demandas do mercado de consumo, cada vez mais exigente. Enfim, as mudanças ficam muito aparentes em vários momentos ao longo do período estudado..

Com relação à presença da canção na coleção, como já apontamos, Luciana Calissi relatou que essa coleção é uma das várias coleções de livros didáticos de história nas quais aparece o uso da canção em seus conteúdos. Segundo dados coletados pela autora, desde a década de 1990, pelo menos um

volume desta coleção apresenta o uso da canção de alguma forma³⁰. Percebemos em nossa pesquisa que durante a década seguinte o mesmo se constata. Daí esse ser um dos motivos de escolha desta coleção, bem como o fato do acesso facilitado a ela existente no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da UEL (CDPH).

A Coleção, que começa, como já apontamos, com o título de História e Vida, passa a ser chamada de História e Vida Integrada na edição de 2001/2002. Quanto à formação dos autores, de acordo com André Luiz Paulilo, Nelson Piletti possui mestrado e doutorado em educação pela USP, e Claudino Piletti possui doutoramento em educação também pela USP. Ao analisar um conjunto de 38 autores de manuais didáticos, o autor percebe que há uma nítida predominância de bacharéis e licenciados pelos cursos de História da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São 18 ocorrências de autores com essa formação, 47% do total dos autores das coleções e 90% dos autores que declaram sua formação inicial nos livros didáticos. Também predominam os autores com titulação obtida nos programas de pós-graduação dessas universidades. Há o registro de 14 mestrados e de 11 doutorados realizados na USP e/ou na PUC-SP. Entretanto, nesses níveis de especialização, nem sempre a titulação do autor é em história³¹.

Quanto à atuação profissional, as referências ao exercício da docência na educação básica são um quesito sempre indicado. Essa indicação é utilizada por 22 dos autores, quase 58% dos casos. Apesar de mostrar experiência em sala de aula, ela é complementar aos outros apontamentos de atividade profissional ou titulação. Sem maiores especificações sobre o enquadramento funcional na carreira, e se permanece em exercício, a informação apenas registra uma passagem pela profissão que é a daqueles a quem se dirigem o Manual do Professor. Não é o que ocorre com as indicações acerca da docência no ensino

³⁰ Também, como já informamos, percebemos em uma rápida pesquisa sobre diversas temáticas analisadas em livros didáticos, que a coleção dos irmãos Piletti aparece relacionada como uma das coleções mais utilizadas pelos professores e/ou mais vendidas. Podemos citar entre essas pesquisas: Crupi (2008, Oliveira e Moura (2011), Reis e Prado (2011) e Chaves (2006).

³¹ De acordo com o sistema de Currículo Lattes, Nelson Piletti possui graduação em filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (1968); graduação em jornalismo pela USP (1974); graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (1980); mestrado em Educação pela USP (1979) e doutorado também em Educação pela mesma universidade (1983). Quanto a Claudino Piletti, seu nome não consta na base de dados do sistema de Currículo Lattes, e a única informação que obtivemos, fora do sistema Lattes, foi o título de sua tese de doutorado defendida em 1999, em Educação pela USP: Educação e Narrativa: dimensões pedagógicas da hermenêutica de Paul Ricouer.

superior, realizada por 10 dos autores, quer dizer, quase 1/3 do conjunto. Geralmente, dá-se conta da instituição e disciplina, que permite perceber algo da dispersão profissional dos autores que vem publicando livros didáticos na área de História. Nelson Piletti é professor livre docente de História da Educação aposentado da USP, mas não é mencionado nada a respeito de Claudino Piletti neste quesito (PAULILO, 2009, p.4).

Segundo Paulilo, a construção formal e coerente dos procedimentos didáticos que a titulação e atuação profissional dos autores legitimam e o Manual do Professor realizam não se desfaz – aquilo que Roger Chartier (1991) qualificou de “sentido das formas”. Trata-se do caráter de evento dos discursos, isto é, da idéia de que os textos são, mais do que os temas que tratam, o resultado de uma prática. Assim, as regras que governam a produção das obras e a organização das práticas não definem apenas os padrões de incorporação das divisões da organização social na forma de representações coletivas; são percebidas enquanto formas do exercício de um poder. Ainda conforme o autor, seguindo as pistas propostas por reflexão sobre a definição das identidades sociais, depende de instrumentos capazes de investir de pertinência operatória, citando Chartier, Paulilo salienta que “as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”.(Chartier (2002, p. 132), Nesse sentido, a identificação de quem está escrevendo as obras didáticas e em quais circunstâncias o tem feito são princípios de inteligibilidade que convêm observar antes de se tentar ajustar a compreensão das representações acerca do ensino e da docência às divisões socioprofissionais do campo educacional. Se não esclarecem muito sobre o perfil da obra e da rede de compromissos e interações entre os indivíduos que as escrevem e consomem, o lugar a partir do qual se enunciam as prescrições contidas no Manual do Professor e as circunstâncias que as fazem concebíveis, comunicáveis e compreensivas; ao menos, advertem sobre a estratificação que há nos meios de expressão, do tipo de discurso que se pretende analisar (PAULILO, 2009, p.6).

De outra parte, para Paulilo, a competência outorgada pelas editoras e pelos avaliadores do MEC aos especialistas que publicam as obras didáticas submete o discurso sobre a prática de ensino ao que Marilena Chauí uma vez designou de “norma restritiva”: “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro, qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Nesses termos, a

noção de competência tem a função precisa de marcar a desigualdade entre a fala e o saber do especialista e os receptores do conhecimento. Contudo, segundo esclarece Chauí, sua eficácia social como discurso do conhecimento consiste em permitir ao não-especialista a ilusão de participar do saber. Daí, a elaboração de uma série de discursos segundos ou derivados parecer ser a muitos críticos uma das maneiras mais eficazes de outorgar competência aos interlocutores que puderem assimilá-los. Para Chauí, a elaboração de discursos de popularização do conhecimento serve apenas para ocultar uma desigualdade social e econômica (Cf. PAULILO, 2009, p.7).

Ainda de acordo com o autor, sob o signo da organização burocrática e do mercado editorial, o Manual do Professor tanto mais reforça a idéia de competência quanto, indulgentemente, permite ao docente interiorizar as práticas do seu ofício. Confirmando assim, ainda nos termos de Chauí, a legitimidade daqueles a quem a burocracia e a organização determinaram previamente como autorizados a falar. Em muitos sentidos, seu discurso é um derivado do conjunto de obras que referencia e indica para o professor. O Manual do Professor se passa, assim, por um guia para o trabalho do dia-a-dia, sobretudo visto a partir da sua utilidade para a atualização e formação continuada do magistério e, portanto, do programa e das práticas que orienta, repousa na suspeita dos professores não terem tido formação adequada ou experiência suficiente. Em sua opinião, num programa de distribuição de livros didáticos, formulado em função de tamanha desconfiança em relação ao professorado, em vez do texto escolar estar a serviço do professor, ocorre o inverso: “esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência [...], homogeneiza os docentes e perpetua a crescente dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento” (PAULILO, 2009, p.8).

Pensando a partir dessas idéias, tentaremos analisar como os autores inserem e pensam, a partir de suas concepções, a canção nos conteúdos de história e se esta concepção é visível na forma como propõem o encaminhamento de questões aos alunos. Contudo, antes iremos analisar como o PNLD aborda os cuidados no trato com as fontes, em especial da música.

3.1 A COLEÇÃO SEGUNDO O PNLD

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), como já foi citado em outro momento desta pesquisa, estabelece critérios de avaliação para as coleções didáticas a serem levadas até à escola, para a escolha de qual livro será adotado nos próximos 3 anos letivos. Cada vez mais criterioso, o PNLD tem adotado posições críticas sobre as concepções e sobre a rede conceitual a serem utilizadas, assim como a forma metodológica e pedagógica, que poderiam ser trabalhadas, o que, pelo menos em parte, deveria atender ao processo de ensino e aprendizagem – e que devem também estar ligados às políticas públicas para educação que fundamentam seus debates na própria epistemologia de sua ciência de referência.

Desde 1997, o PNLD tem fornecido aos professores o guia do livro didático, tendo seu primeiro exemplar baseado nos resultados da avaliação de 466 livros didáticos de 1ª a 4ª série, das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Apresentou, nesse sentido, critérios que norteavam a avaliação, bem como resenhas das obras recomendadas; assim, tanto o PNLD de 1997 quanto o de 1998 permitiram ao professor optar por manuais que não estavam recomendados, segundo as informações dadas pelo MEC sobre o PNLD do ano em questão. Em 1999, foi realizada a primeira avaliação para 5ª a 8ª série, que incluiu as disciplinas de História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e geografia. A partir desse PNLD, a menção “Não Recomendado” foi retirada do processo. E então, de 438 títulos inscritos, 6 foram recomendados com distinção, 61 recomendados, 151 recomendados com ressalvas e 220 excluídos.

No ano de 2002, estes dados passou por algumas mudanças, como o fato da avaliação passar a centrar-se em coleções e não mais em uma análise individual do livro. Os trabalhos apresentados diminuíram significativamente de 438 para 104 exemplares; desses 104, 04 foram recomendados com distinção, 18 recomendados, 43 recomendados com ressalvas e 39 excluídos. Em 2005, a classificação das (RD, R, RR, EX) deixou de ser adotada, sendo as obras categorizadas em aprovadas e excluídas. Assim, de 129 títulos avaliados, 92 aprovados e 37 excluídos.

Essas informações foram buscadas por nós no portal do MEC e nos serviram para perceber os processos de mudanças nos quais o PNLD esteve envolvido. O estabelecimento da análise de coleções ao invés de livros, ou em

unidade, foi outra questão observada. Essas mudanças nos critérios, assim como o próprio fato de ter havido poucos trabalhos inscritos, podem dar indícios de que a avaliação tornou-se um tanto mais rigorosas.

Em um artigo elaborado por Moreira e Pereira (2009, v.15, p.71) para a revista História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina, as autoras analisaram comparativamente o PNLD de História de 2005 e 2008, e concluíram que:

As transformações são claras quando comparamos os dois guias. Estão presentes na organização, em relação às coleções aprovadas, aos critérios avaliativos e aos métodos de análise e apresentação das coleções. Das 22 coleções aprovadas em 2005, 11 foram aprovadas em 2008-sendo que 1 foi reformulada. Já o guia de 2008 aprovou 19 coleções, redução de 3 em relação a 2005. A permanência de 11 coleções de um guia para outro, assim como a aprovação de 8 novas coleções, aparece como indício de uma mudança mais profunda que poder estar vinculadas, ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação.

Ainda sobre as mudanças no critério de avaliação do PLND, segundo as autoras, os aspectos teórico-metodológicos, em 2008, estavam mais focados nas especificidades da História como disciplina escolar e como conhecimento. Sobre a avaliação referente a 2005, Miranda e Luca (2004, p.128) observam que:

Em 2005 os critérios ainda tinham sua base de sustentação quase que exclusivamente na “existência de erros de informação, conceituais ou desatualização graves; veiculações de preconceitos do gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre as propostas explicitadas e aquilo que foi efetivamente realizado dentro da obra.

Não podemos deixar de mencionar, nesse contexto, que o investimento em uma coleção de livro didático demandava (e ainda demanda, de certo modo) uma quantia grande de capital; o Estado era e ainda é a “balança” comercial das editoras, uma vez que é ele o grande consumidor desse tipo de livro. Assim, podemos pensar que as editoras começaram ter um cuidado maior (em relação ao conteúdo, conceitos, metodologia, etc) ao produzir esses materiais, garantindo que pelo menos eles chegassem até as mãos dos professores. Ainda

faz-se importante ressaltar que o custo de produção do material didático para o mercado editorial, provavelmente aumentou em muito.

Outro dado que nos chamou atenção é que em 1999 praticamente metade dos livros foi excluído. E, de 438, passaram para 220; em 2002, de 104, foram excluídos 39 e, no entanto, estamos nos referindo aqui à coleção – ora, não é uma diferença gritante, mas foram 13 coleções (contendo 4 volumes) a mais, distribuídas pelo governo nas escolas públicas. A partir da década de 2000, o mercado editorial, para atender às próprias exigências feitas pelo do PNLD, profissionalizou sua produção com força total, ou seja, especializou-se em assuntos referentes aos debates acadêmicos e pedagógicos, como também fragmentou o trabalho de produção do livro didático, o que gerou uma série de novas contratações para a realização dos materiais didáticos.

Dessa forma, como observou Moreira e Pereira (2009), o PNLD aperfeiçoou seus critérios de avaliação, e o mercado, obviamente, buscou atender tal demanda. Isso não implica saber quais coleções circularam nas salas de aulas, mas que as editoras centraram suas preocupações em pelo menos fazer com que os manuais conseguissem entrar no mercado e chegar até a escola.

Nas coleções referentes à disciplina de História, esses critérios acompanharam o próprio debate historiográfico, principalmente considerando: a ampliação das fontes históricas para ofício do historiador e os próprios debates ligados ao ensino de História. Debates estes que também traziam a questão das fontes para sala de aula, que, no início da década de 1990, já estava consolidado por intermédio de obras que buscavam alternativas para superar a visão da escola como um espaço de reprodução, de modo a perceber esse como produtor de conhecimento (CUNHA, 2011).

Assim, alguns dos critérios utilizados pelo PNLD incluíram a integração dos documentos históricos ou fontes históricas no livro didático, bem como a forma de utilização destas fontes. Nesse sentido, a iconografia ganhou certo destaque, entendendo a imagem como algo amplo, desde obras artísticas consagradas até mapas. No manual do professor dos livros didáticos História e Vida e História e Vida Integrada, por exemplo, há um espaço direcionado justamente para o uso das imagens que circulam nas mãos dos professores. Outras fontes também são mencionadas no manual do professor, a partir dos critérios de avaliação do

PNLD: fontes literárias, cinema e jornais são colocados como pertinentes à metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Ao analisarmos as fichas de avaliação de 2007, as distinções das coleções ficaram “O” para ótimo, “B” para bom, “S” para suficiente, “Não” para insuficiente ou Inexistente. Notamos, em nossa pesquisa, que os critérios de avaliação de 2007 são bem parecidos com a interpretação feita por Miranda e Luca sobre o PNLD de 2005. O PNLD do ano de 2007 avaliou os seguintes itens: concepção de História, erros conceituais mais comuns em História (Ausência de) estereótipo, se contempla construções, noções e/ou conceitos e trabalha com historicidade dos conceitos, fontes históricas, representações iconográficas, ilustrações. Os critérios em relação às fontes históricas apareciam da seguinte maneira:

- Fontes históricas:

- Apresenta e discute fontes históricas
- Textuais
- Iconográficas
- Outras – orais/sonoras, monumentos, construções, paisagens, artefatos, objetos, roupas etc.

Ou seja, ele tenta relacionar fontes históricas à construção do conhecimento. (PNLD, 2007, p.116). De uma forma geral, a análise feita por nós neste trabalho sobre o PNLD de 2007 considerou critérios bem parecidos com os que Miranda e Luca perceberam no de 2005. O PNLD do ano em questão avaliou os seguintes itens: concepção de História, erros conceituais mais comuns em História (Ausência de) estereótipos, contempla construções, noções e/ou conceitos, se trabalha com historicidade dos conceitos, fontes históricas, as representações iconográficas, as ilustrações.

No que se refere à canção, o trato desta como fonte é nulo, embora apareça com certa frequência não só na coleção de Nelson e Claudino Piletti, História e Vida, mas de vários títulos. Na pesquisa realizada por Calisse, sobra a presença da música popular nos manuais didáticos de 1980 a 2000. A autora fez a seguinte constatação:

Tabela 3 – Presença da música popular nos manuais didáticos de 1980 a 2000.

LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA?	PORCENTAGEM
15	(1980-1985)	02	13,3%
12	(1986-1990)	05	41%
12	(1991-1995)	06	50%
19	(1886-2000)	08	42%
TOTAL DE LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA?	PORCENTAGEM
58	(1980-2000)	21	36,2

Fonte: Calisse (2003, p.157).

No entanto, o PNLD não faz menção a respeito da utilização desta fonte³² mesmo que o seu uso seja, como já apontamos, razoavelmente assíduo por parte dos autores, editores, enfim, pelos profissionais que trabalham para a produção do livro – assim como na utilização desta pelo professor na sua prática em sala de aula. Esta situação em que a música é apresentada demonstra que há um aparente descaso na caracterização dessa como fonte histórica, uma vez que os PNLDs que pesquisamos³³ não fazem menção nenhuma aos cuidados que se deve ter quando se utiliza a música ou a canção.

Assim, a seguir apresentaremos como a coleção dos irmãos Piletti foi vista pelo PNLD. Como demonstrou o jornal Zero Hora em 2004, foi um dos mais vendidos no âmbito de literatura nacional no ano de 2004, sendo que o livro fez sucesso segundo a reportagem publicada pelo mesmo jornal, nesta ocasião, por integrar elementos do passado com a realidade do aluno (discussões ligadas às temáticas entre ensino e história). E o jornal ainda expõe que esta coleção criou polêmica por supostamente estar defendendo a invasão de terras (questões agrárias). Esta questão, a meu ver, está relacionada a outro ponto que se debateu

³² O PLND de 2007, 2008 apresenta como outras fontes “orais/sonoras”. Temos sérias dúvidas se fontes sonoras seriam um termo adequado como menção à música, ou à canção, que aparece com frequência nos manuais didáticos. No PNLD de 2010 as fontes históricas aparecem no quesito metodologia da História, e isso demonstra que na avaliação do PNLD 2010 as fontes deveriam estar integradas também como método de ensino. No entanto, só menciona este item das fontes históricas como critério de avaliação sem maiores detalhes, somente para imagens. Também não é lembrado para o uso das fontes orais e muito menos para canção.

³³ Foram analisados o PNLD dos seguintes anos: 2005, 2007, 2008 e 2010.

muito no final de 1980 para o ensino de história: a crítica social, a formação de um cidadão crítico – nesse sentido, considerando o fato do marxismo ter influenciado uma geração de universitários, caso de Nelson Piletti, que foi militante, inclusive ligado a VAR/Palmares (Cf. JORNAL ZERO HORA, 2004).

Já em 2002, a coleção História e Vida Integrada, publicada pela editora Ática, foi recomendada com distinção pelos pareceristas, recebendo uma classificação com três estrelas, sobretudo por trabalhar o conteúdo de forma adequada e inovadora (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2002, p, 297). No mesmo ano, a coleção demonstrou mudanças consideradas inovadoras, desde a capa até a maneira de apresentar o conteúdo – diferente das edições anteriores (a de 2000, por exemplo).

Até finais de 1990, com o antigo nome História e Vida, suas características eram outras. A impressão era em preto e branco, existia pouca ligação entre os conteúdos e as atividades propostas ou, quando muito, questões simples e que supunham respostas diretas e afirmativas; em resumo, eram bem precárias em comparação com a coleção História e Vida Integrada. Nesta coleção, o manual do professor apresenta temáticas explicadas e fundamentais no discurso sobre as novas abordagens da história e a questão das fontes históricas (embora não apresente como trabalhá-las devidamente).

O PNLD de 2008 faz críticas contundentes à coleção (tão elogiada seis anos antes); diz, por exemplo, que o manual é limitado quanto às explicações e discussões sobre as concepções históricas que orientam a obra e sobre como proceder no processo de utilização de fontes históricas, ou de linguagens diferentes em sala de aula. Assim, percebemos que, na década de 2000, os debates em torno das propostas de temáticas para o ensino de história estavam, podemos dizer, consolidados, fundamentando-se na necessidade de incorporar fontes históricas ao cotidiano de sala de aula e nas metodologias ligadas a própria história. Não se tratava apenas de formar o cidadão crítico, beirando um marxismo vulgar, a questão era a utilização de conceitos históricos, a partir de objetos históricos. Assim, passa a se veicular uma visão considerada mais crítica, uma tentativa que pretendia através das aulas de história ser construída em sala de aula, não a partir de uma só visão, mas entendida como uma representação social com problemáticas pertinentes a nossa ciência de referência, própria da formação do historiador.

Nessa medida, a coleção deixou a desejar. E é exatamente a partir desta perspectiva que esta pesquisa centrou suas críticas, neste caso, na questão da música. Observamos, ao analisar os exemplares, que outras fontes históricas (como imagens, textos literários) também aparecem muitas vezes como ilustração do conteúdo. Porém, quando se trata das canções, é mais sério, porque o que parece é que a canção para a coleção nem sempre assume sua posição como fonte. É claro, não podemos descartar as subjetividades as quais os autores, editores, estão todos envolvidos, uma vez que nem sempre os autores e os editores dos livros didáticos são, de fato, pertencentes à área para a qual escrevem (uma vez que os autores não são formados em história). Sobre as editoras, pensando o livro enquanto mercadoria, poderiam perfeitamente ter imposto aos autores (e à equipe como um todo) que incorporassem a questão das fontes. Será que esta questão foi incorporada apenas como algo comercial?

Por enquanto, a hipótese mais plausível é aquela que aponta num primeiro momento (finais de 1990) que as discussões em torno do ensino de história não estavam bem definidas, era algo em construção (e ainda permanece); isso teria contribuído para que a coleção História e Vida Integrada pudesse ser vista como aparentemente atualizada com as discussões envolvidas tanto na academia, quanto no diálogo que o Estado absorveu para pautar seus documentos e diretrizes para a disciplina de história (os PCNs, por exemplo).

Em 2008, percebemos as reflexões já mais desenvolvidas, o direcionamento estabelecido das pesquisas a respeito de ensino e história, e as discussões específicas fundamentadas em pesquisadores preocupados diretamente com as questões como a produção do conhecimento a partir das idéias dos alunos, com uma função para a vida prática do discente, como apontam J. Rüsen (2006) e P. Lee (2006) – referências que demonstravam a discussão por vários lugares do mundo..Mas, o que parecia inovador já não mais se adequava. Assim, parece que a coleção passou a sobreviver de determinados marketings passados e a continuação da escolha dos professores pareceu se pautar mesmo, numa tradição, num comodismo por ser uma coleção muito conhecida.

Portanto, podemos dizer que a coleção História e Vida Integrada, de Nelson Piletti e Claudino Piletti, destaca-se porque apresenta uma avaliação positiva no PNLD – 2002 e 2005 –, sem, contudo, ser evidenciada como uma obra de renovação historiográfica pelo programa do MEC. Como informa os critérios de

avaliação da pesquisa, os livros dos irmãos Piletti trabalham conteúdos de História do Brasil e de História Geral de maneira integrada; têm variada gama de materiais e recursos que podem ser muito úteis para o professor; as atividades e os exercícios são um dos pontos altos da obra, por seu caráter criativo e diversificado e por contribuir para criação de situações propícias ao diálogo e ao debate em sala de aula. Mostram, além disso, uma variedade significativa de imagens e documentos de diversos tipos que, juntamente com o texto básico, são apresentados em um projeto gráfico bem cuidado e muito convidativo para o aluno.

De acordo com Marco Aurélio dos Santos (2005), nessa coleção, os autores propõem que os assuntos de história geral, de história da América e de história do Brasil sejam desenvolvidos de maneira articulada. Então, explicam o que vem a ser esta articulação, escrevendo que não há volumes separados para história geral e outros para história do Brasil; ou seja, há uma seqüência cronológica que se inicia com os primórdios da humanidade e vem até nossos dias. Logo, é possível perceber que a proposta pretende seguir a linearidade do tempo histórico. De imediato, observa-se também que a coleção escrita por Nelson Piletti e Claudino Piletti prioriza o estudo da história européia, sendo que todos os demais acontecimentos históricos giram em torno da história européia. Em princípio, esta afirmação pode nos levar a pensar que a coleção tem uma orientação etnocêntrica. Porém, ainda para Santos, não se constatou na coleção valores que determinam superioridade da cultura européia sobre as demais. Das dez categorias mencionadas por Jacques Le Goff para evidenciar uma análise histórica com influência excessiva do Ocidente, nem todas se verificam no livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti (SANTOS, 2005, p.34).

Dessa forma, para o autor, a história apresentada pelos autores é marcadamente europeizante, e segue uma linearidade do tempo histórico de acordo com o modelo ocidental. Porém, quando a coleção trabalha os acontecimentos da história antiga, vemos o estudo de culturas que se encontram fora da influência européia, como as da Índia e da China bem como o surgimento da religião islâmica e o expansionismo daí decorrente. Além disso, os acontecimentos que vão do surgimento do homem ao aparecimento das sociedades complexas no médio oriente são analisados nos capítulos do livro destinado aos estudantes da 5ª série. Mas o estudo de sociedades que construíram sua história fora da órbita européia acaba neste livro. A partir do livro para os alunos de 6ª série, porém, quando se inicia a

análise do feudalismo na Europa, a marca do Ocidente e, principalmente, da influência dos europeus nos acontecimentos do mundo se evidencia. Todos os acontecimentos históricos são analisados a partir das ações dos europeus e das conseqüências que estas ações tiveram para a história da Europa. Esta concepção de interpretação do passado também pode apresentar uma idéia de que existe apenas a história com os valores ocidentais (SANTOS, 2005, p. 35).

Portanto, ao priorizar a história a partir da Europa, ao conceber o tempo linear, mas com a marca exclusiva do Ocidente e ao apresentar de modo parcial a existência de outras civilizações, o livro de Nelson Piletti e Claudino Pileti poderia evidenciar uma análise etnocêntrica. Mas, conforme Santos (2005), não se constatou nesta obra valores de superioridade da civilização ocidental quando em relação com outras culturas. Não há o uso de estereótipos e as ilustrações não demonstram valores preconceituosos.

Assim, para Santos (2005), constata-se uma história marcadamente ocidental, porém, pode gerar interpretações sobre a historicidade de outros povos: esta aconteceria quando as culturas entrariam em contato com os europeus. Por exemplo, quando os autores trabalham as Cruzadas e os resultados deste acontecimento histórico, eles escrevem que apesar de não terem alcançado totalmente seu objetivo, as Cruzadas promoveram grandes mudanças em toda a Europa, como a reabertura do Mediterrâneo à navegação e ao comércio europeu. Isso possibilitou a intensificação do comércio entre Ocidente e Oriente, interrompida em grande parte pela expansão muçulmana. Sobre as conseqüências das Cruzadas para as culturas dominadas, não existe no livro análise nem discussão. Sobre os muçulmanos, eles entram e saem da história de acordo com seu contato com o Ocidente. Sobre a colonização européia no continente americano, verificamos que as populações da América entram na história quando acontece a colonização do continente pelos europeus. O livro chega a esclarecer, ainda, que a história dos povos americanos não começou com a chegada dos europeus. Quando estes aqui chegaram, encontraram várias sociedades plenamente organizadas. Mas é importante salientar que a cultura indígena desaparece do livro quando ela perde importância para a história européia.

Nos capítulos seguintes, a predominância da análise das transformações no continente europeu é retomada e isso acontece até o final, ou seja, no livro de 8ª série. Aqui, a seleção de acontecimentos históricos está

totalmente dominada pela periodização ocidental; podemos perceber, aliás, uma tendência a observar as ações européias com unilateralidade, em que os acontecimentos históricos são todos eles influenciados a partir da Europa. Tem-se, também, a percepção de que a historicidade de outras culturas só se fundamenta quando em contato com o Ocidente (SANTOS, 2005, p.36).

Corroboramos a reflexão de Santos (2005), quando este afirma que devemos salientar que esta é uma opção para a abordagem da história. Mas, a partir da análise que Jacques Le Goff realiza, podemos afirmar ademais que, em princípio, as duas propostas acima verificadas procuram uma ruptura, apesar desta ruptura ser restrita: no caso de Nelson Piletti e Claudino Piletti, com a idéia etnocêntrica de que a civilização européia se constitui como uma força superior para impor seus valores ao longo dos acontecimentos históricos. Se pensarmos que o etnocentrismo na abordagem histórica pode ser uma concepção carregada de preconceitos, porque determina valores superiores de uma cultura sobre outras, então os dois livros analisados não estão seguindo esta linha. Mesmo a proposta de Nelson Piletti e Claudino Piletti, com sua visão europeizante da história, não impõe ao estudante valores preconceituosos e de superioridade racial, tecnológica ou cultural dos europeus diante dos outros povos.

Temos, então, duas propostas diferentes para a abordagem do passado. Uma delas enfatiza a discussão de temas para o entendimento dos acontecimentos históricos e a compreensão da realidade presente: essa é uma tentativa de se aplicar algumas renovações historiográficas ao Ensino Fundamental. Existe ousadia porque a história temática permite maior mobilidade do professor na abordagem de temas do presente e do passado. A relação entre presente e passado flui com mais naturalidade; porém a desordenação do tempo histórico pode causar dificuldades na compreensão do processo histórico por parte do estudante. A outra proposta prevê a cronologia. O tempo histórico é respeitado em seu desenvolvimento linear. A história da Europa é a matéria-prima da coleção. Mas a relação presente-passado pode se perder um pouco na medida em que a coleção, muitas vezes, não permite a reflexão de idéias e conceitos que estão relacionados ao presente, podendo haver, com efeito, a percepção por parte do estudante de que o passado é algo isolado do presente - algo que se apresenta com pouca importância para resolver os problemas da realidade atual (SANTOS, 2005, p.37).

Aliás, segundo o mesmo autor, esse pode ser o grande risco da concepção de tempo histórico que valoriza a linearidade: o isolamento do passado diante das questões do presente e, poderíamos também dizer, do futuro. Na análise feita pelo MEC para o PNL D do ano de 2005, os avaliadores escrevem sobre a coleção de Nelson Piletti e Claudino Piletti que: “a proposição de elos entre passado e presente ajuda a dar sentido ao estudo das sociedades passadas”. Logo depois, vemos que: “o livro didático deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento de competências cognitivas e a construção do conhecimento histórico, além de relacionar o tempo presente com o passado”. Porém, entendemos que esta relação acontece de modo parcial ao longo do livro *História e Vida Integrada*. A discussão do presente acontece em exercícios com a utilização de textos atuais ou no caso do livro da 6ª série, quando se discute a condição dos índios no Brasil atual. Não há, ao longo dos quatro livros do Ensino Fundamental escritos por Nelson Piletti e Claudino Piletti, a prioridade para se discutir uma relação presente-passado mais consistente, como acontece no livro de história temática (SANTOS, 2005, p.38).

3.2 O ESTADO NOVO E AS CANÇÕES NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA

Ao longo da história, percebemos que o homem utilizou a música em seu cotidiano, seja ela como canção ou somente instrumental, como forma de se expressar emocional e socialmente. Um exemplo é análise que o historiador Eric Hobsbawm faz em seu livro *A história social do Jazz*, observando nas tristes notas musicais de algumas músicas desse gênero uma forma de protesto. O que se pode notar, a priori, é que em várias épocas os homens fizeram da canção uma representação forjada por intencionalidades. Ora, na história do Brasil, constatamos alguns períodos que, no dizer de Marcos Napolitano(2002), foram “quentes” para música por se tratar de momentos em que o país passava por efervescências culturais.

Selecionamos a coleção *História e Vida Integrada*, de Nelson e Claudino Piletti, por perceber a grande circulação que essas coleções possuem entre nos cursos de educação básica. Os livros tomados como referências são do

ano de 1997, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007³⁴, e trazem como proposta a canção em seus exemplares, a fim de observar como esta (em especial, o samba “Bonde de São Januário”) está inserida e é apresentada nos livros didáticos.

Esses livros são distribuídos pela editora Ática. Segundo os dados do MEC/SEF, no ano de 2005, essa editora foi a que mais distribuiu livros didáticos em nível nacional. O programa nacional do livro didático-PNLD é o responsável pela avaliação e aprovação das coleções concorrentes. (LUCA; MIRANDA, 2004). Dessa forma, o livro didático é caracterizado não só como um mediador entre os conhecimentos históricos e a sociedade, mas também assume o caráter e critérios de mercadoria. Segundo Selva Guimarães Fonseca, “para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado” (FONSECA, 2007, p.49-55).

Ao falar em aceitação, não queremos dizer que a qualidade do livro enquanto pressuposto teórico metodológico se modifica. As editoras tentam dar a aparência de renovação incorporando superficialmente a sua montagem algumas das discussões feitas no currículo escolar – no caso da história, a própria historiografia aliada às práticas pedagógicas. Porém, percebemos que essas “renovações”, que também são propostas pela editora Ática nos exemplares da coleção História e Vida Integrada, aparece apenas como propaganda, pois ao analisar o conteúdo percebemos que algumas questões metodológicas continuam as mesmas dos manuais mais “tradicionais”.

Reafirmando a prerrogativa exposta acima, constatamos algumas críticas do PNLD feita a essa coleção: “por mais que se apresente como forma de organização curricular inovadora, a proposta realizada pela obra repete os conteúdos clássicos da História Geral e do Brasil, numa perspectiva linear de organização da narrativa histórica” (PNLD/2008). Na análise de alguns exemplares da coleção, é possível perceber a exposição de iconografias, recortes de jornais, canções, enfim algumas linguagens que deveriam servir ao professor como forma de demonstrar que a história é construída a partir de resquícios deixados pelas sociedades do passado, caracterizado pelos historiadores como fontes históricas.

³⁴ Os livros pesquisados foram dos seguintes anos: 1989, 1991, 1995, 1997, 2001, 2002, 2005 e 2007. Os livros citados no corpo do texto foram aqueles que apresentaram a canção em determinados conteúdos.

Entretanto, os livros didáticos expõem as linguagens, mas as descaracterizam enquanto documento, pois não demonstram discussões metodológicas que permitam ao professor trabalhá-las como fonte histórica, propriamente ditas, e desconsidera dados internos e externos, transformando-as em meras ilustrações do conteúdo. A tal questão, o PNLD faz críticas contundentes à coleção: “O Manual é limitado quanto a explicitações e discussões sobre as concepções históricas e metodológicas que orientam a obra e sobre como proceder no processo de utilização de fontes históricas ou de linguagens diferentes em sala de aula” (PNLD/2008).

As críticas feitas pelo PNLD convergem com as observações feitas na pesquisa a respeito dos manuais didáticos dessa coleção. Os exemplares selecionados tratam à canção como uma ilustração de alguns conteúdos, criando a ilusão desta como instantânea da realidade. É o caso da era Vargas, capítulo analisado na nossa monografia de Especialização.

O conteúdo sobre o Estado Novo trouxe canções em todos os exemplares que trataram sobre o assunto. Naquele momento de nossa pesquisa, percebemos que a edição de 1997 da coleção História e Vida, de Claudino e Nelson Piletti, a canção vinha inserida no capítulo 7 com o título: “Diante de tantas revoltas, os donos do poder aplicam vários remédios: repressão, revolução e ditadura com mais repressão”. Ao apresentar o samba *O Bonde de São Januário*, aponta para o fato de ter sido modificada por influência da censura, apresentando somente Ataulfo Alves como “autor do samba”, sem mais nenhuma contextualização sobre a canção em si.

Os autores do livro didático contextualizam sobre a censura aos meios de comunicação, de forma a considerar a repressão apontada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda-DIP. Nesse sentido, apresenta a canção com ilustrativo do conteúdo, reforçando o que o texto escrito narrava sobre o período em um *box* cujo título era “Exaltação ao Ditador”. A bibliografia usada é de Moraes Neto e Joel Silveira, do livro *Nitroglicerina Pura* (1992). Nesse quadro são expostas três canções sem mencionar a qual gênero musical elas pertencem. O primeiro fala o nome da canção *Glória ao Brasil* e seu interprete, “Nuno Rolan”, mas não menciona nada sobre os compositores, que são Zé Pretinho e Gilberto dos Santos (1938). É destacado o seguinte trecho:

Brasil, rincão querido
Invejado pelo mundo novo
Com ele está o teu futuro porque pretendiam dominar teu povo
Surgiu Getúlio Vargas, o grande chefe brasileiro.
Que entre teus filhos como herói foi o primeiro.

Percebemos que, apesar de apontar algumas questões sobre a censura, o fato de alguns artistas receberem dinheiro para fazer as músicas, a exaltação ao Brasil, ao ditador e a suas iniciativas, o livro não expõe dados externos, como ano de composição, produção etc. Assim, como também em nenhum momento menciona a questão do movimento negro, desconsiderando a historicidade da canção (dados internos).

A segunda canção destacada pela edição de 1997 se anuncia sob a continuação do texto anterior sobre músicas ufanistas. A canção em questão é *Brasil*. A propósito dela, o livro faz a seguinte apresentação antes da letra: “E como hino de Benedito Lacerda e Aldo Cabral, gravado por Chico Alves e Dalva de Oliveira” Aliás, estas são as únicas informações sobre a canção:

Brasil, és do teu berço dourado
O índio civilizado
E abençoado por Deus
Brasil gigante de um continente
És terra de toda a gente
E orgulho dos filhos teus.

Também, nesta canção, a situação é mais grave, pois não menciona nem o nome da música, o que demonstra que ao usar esta linguagem o livro descaracteriza completamente a canção; é como se esta dissesse seu nome por ela própria, somente pelo curto trecho colocado no livro.

Na terceira canção que selecionamos, é mencionado o título da canção *É negócio casar*, além disso, é destacada como uma pequena contextualização sobre a exaltação do Estado Novo e sua política de premiar, como na Itália, quem tivesse mais de quatro filhos. Vejamos:

O Estado Novo veio
Para nos orientar
No Brasil nada falta
Mas precisa trabalhar
Tem café, petróleo e ouro
Ninguém pode duvidar
E quem for pai de quatro filhos
O presidente manda premiar
É negócio casar.

Da mesma forma, o livro omite dados internos e externos e não contextualiza o porquê do governo premiar quem tinha mais de quatro filhos – neste caso, os filhos que também trabalhariam para “fazer o país crescer”. É nítido, nesse contexto, qual o papel destas músicas no *box* “Exaltação ao ditador”, a saber: ilustrar a visão que os autores do livro forjaram de Getúlio Vargas. Observamos que a canção é usada tão e somente para reafirmar a visão dos autores, dando a entender que esta se traduz em um reflexo da realidade, descartando as vozes que se entrelaçam nas composições.

Na edição de 2004, a “era Vargas” está inserida no capítulo 6, sob o título simplório de “Era Vargas”. O livro didático conserva o *box* “A exaltação ao ditador”, mas usando um texto com as mesmas informações e contextualização da edição de 1997, inclusive, mantendo a mesma canção citada na edição de 1997. A fonte bibliográfica usada para fornecer a contextualização ao título “exaltação ao ditador” é parte do livro de Moraes Neto e Joel Silveira, “Nitroglicerina Pura”, com a diferença que no livro didático de 1997 é usada a edição desta bibliografia do ano 1992, sendo que no livro didático de 2004 é usada a edição de 1997. A canção é *Glória ao Brasil*, e reaparece na mesma configuração do livro didático de 1997. Porém, há uma sensível diferença entre a edição do livro didático de 1997 e o de 2004 que devemos considerar: talvez seja o fato da canção aparecer novamente com atividade do livro e, portanto, teria que ter alguma coisa “a mais”.

Essas estão ligadas ao *box* sob o título de “Textos e contextos”, onde o livro aponta a relação entre o samba, os negros e o governo. O samba, aqui, aparece na perspectiva de manifestação cultural, ainda de maneira superficial;

mesmo assim, o livro didático valoriza a conotação social que o samba teve enquanto movimento sócio-cultural no período Vargas.

A referência bibliográfica usada para contextualizar as canções é adaptada de Cláudio Aguiar Almeida, *Cultura e sociedade no Brasil: 1940-1968* (1996). Na parte selecionada pelo livro didático, o texto refere-se ao samba como meio de disciplinarização do brasileiro, partindo da idéia das apologias ao trabalho feitas nas letras das músicas.

A crítica que fazemos se pauta na idéia de que a resistência poderia se dar através da própria composição musical, o que não aparece no livro. Alguns sambistas, mesmo aderindo aos ideais do governo Vargas sobre a política do trabalho (em alguns momentos, por interesses próprios, outras, através da censura do DIP), tiveram na variação rítmica do samba a representação de suas origens africanas e de suas lutas pela liberdade. Essa é uma memória de resistência que o povo forjou em meio aos batuques das senzalas e o pré-conceito dos grupos dominantes, das elites. Ainda no texto desse box, aparecem referências à miséria e às injustas condições de trabalho, o que levaria o “malandro” a viver de pequenos furtos, bicos, explorações de mulheres, etc. A canção escolhida é *Lenço no pescoço*, e o texto traz algumas informações sobre Wilson Batista e também apresenta o ano de composição, 1933.

Na apresentação da canção, é dado ênfase na comparação entre o trabalhador e o malandro³⁵:

³⁵ Foto extraída do livro didático de 1997, referente à utilização da canção no Box “Texto e Contexto”.

em sambas como *Lenço no pescoço*. Gravada pela primeira vez em 1933, essa canção compara dois tipos de sociedade carioca do período: o malandro e o trabalhador. Enquanto o primeiro é descrito em detalhes, desafiando a sociedade com suas roupas, seu giro e sua navalha, o segundo se apresenta com uma característica evidente: sua miséria.

*Com meu chapéu de lado, tamanco arrastado
Lenço no pescoço, navalha no bolso
Eu passo gingando, provoço e desafio
Eu tenho orgulho em ser tão vadio*

*Sei que eles falam desse meu proceder
Eu vejo quem trabalha andar no miserê
Eu sou vadio porque tive inclinação
Eu me lembro era criança
Tirava samba-canção.*

A segunda canção é novamente *O bonde de São Januário*, e fica claro que por intermédio da apresentação que antecede a canção, o livro didático pretende demonstrar as práticas persuasivas do DIP. Enfim, seja por meio da censura ou por premiações, o livro faz referência de que nem mesmo o sambista, Wilson Batista, “resistiu ao cerco dos burocratas”, observando, ademais, que “Wilson Batista em parceria com Ataulfo Alvez voltaria em 1940, exaltando as virtudes do trabalhador, numa perspectiva mais otimista”, fazendo uma espécie de “mea-culpa” sobre a exaltação do malandro e de seus sambas anteriores³⁶.

...ário, parceria com Ataulfo Alvez, me
Batista voltaria a exaltar as virtudes do tr
desta vez numa perspectiva mais otimista

*Quem trabalha é quem 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*

Em *O bonde São Januário*, Wilson Ba
espécie de mea-culpa sobre a exalt
ndro de seus sambas anteriores. O mal

³⁶ Foto extraída do livro didático de 1997, sobre utilização da canção no Box “Textos e Contextos”.

Nessa edição, observamos um pequeno esforço para salientar os conflitos entre o samba e o Governo Vargas. Ainda assim, percebemos que faltaram alguns dados externos e internos, como a ruptura entre os dois momentos distintos da obra, a então comercialização do gênero musical, entre outros elementos: para que público a canção se dirigia e por quais vias ela se propagava? Apesar da falta desses dados, houve uma iniciativa, ainda que parca, na historicização da canção. Porém, ligada estritamente ao contexto político e desconsiderando o lugar social do samba como resistência musical e sua circularidade cultural³⁷.

Na edição de 2005, História e Vida Integrada, está inserida na contra capa a observação “nova edição reformulada e atualizada”, mas, ao analisá-la, observamos que não há diferenças significativas com as edições anteriores. O conteúdo sobre Vargas, por exemplo, está no capítulo 7 sob o título: “A Era Vargas”. Na verdade, nessa edição, é necessário destacar que a canção *Glória ao Brasil* aparece novamente no *box* “Exaltação ao ditador”, sob as mesmas formas, texto e condição, tal qual nas demais edições. A única diferença é que na edição de 1997 o texto neste *box* continha menos informação – até a maneira de anunciar a canção permanece a mesma. Por se tratar do mesmo *Box*, o livro didático expõe a canção sem fazer nenhuma menção entre a relação do samba com o Governo Vargas; portanto, não caracteriza o gênero musical enquanto movimento sócio-cultural.

Observamos mediante a análise desses exemplares, que o livro trata a canção mais como “reflexo da realidade” do que como representação, pois, ao expor a visão dos autores do livro didático sobre a figura de Getúlio Vargas, ele o faz como reafirmação da narrativa do texto, isto é, como legitimação “da voz” dos autores. Não expõe, ainda, elementos que configurem a canção como fonte histórica, especialmente quando deixa de expor dados pertinentes à análise da mesma no contexto próprio de sua criação, produção, circulação e apropriação em relação ao processo de identidade cultural, tão caro aos brasileiros.

Ademais, desconsidera informações sobre as variações rítmicas. A composição poético-musical do samba é uma construção cultural, social e política da época, portanto, histórica. Da ótica do livro didático, esse fator não nos parece tão relevante assim, pois descarta a ligação entre a cultura africana, a identidade e a memória. Em nenhum momento o livro sugere ao professor de que maneira este

³⁷ Conceito de Carlo Ginzburg para denominar o diálogo que se estabelece entre a cultura erudita e a cultura popular. Ver: Ginzburg (1987).

pode trabalhar a canção. Não demonstra metodologias pertinentes para que o docente vá além de ilustrações do conteúdo, o que confirma nossa prerrogativa. Ora, como o professor poderia dar o status de representação à canção sem as devidas informações sobre como fazê-lo?

É claro, não desconsideramos aqui a prática criativa própria à sala de aula. No entanto, se o livro oferece a canção como linguagem para uma possível compreensão do conteúdo, também deveria demonstrar ao professor que o samba não se caracteriza como reflexo da realidade, mas com intencionalidades, ações, resistências, diálogos³⁸, rupturas, permanências. Assim, ao desconsiderar informações históricas da constituição rítmica da canção, o livro didático não permite ao professor uma análise, ainda que parcial, sobre a composição do gênero e sua musicalidade.

3.3 O BRASIL DAS MÚSICAS DE PROTESTO E DA ABERTURA

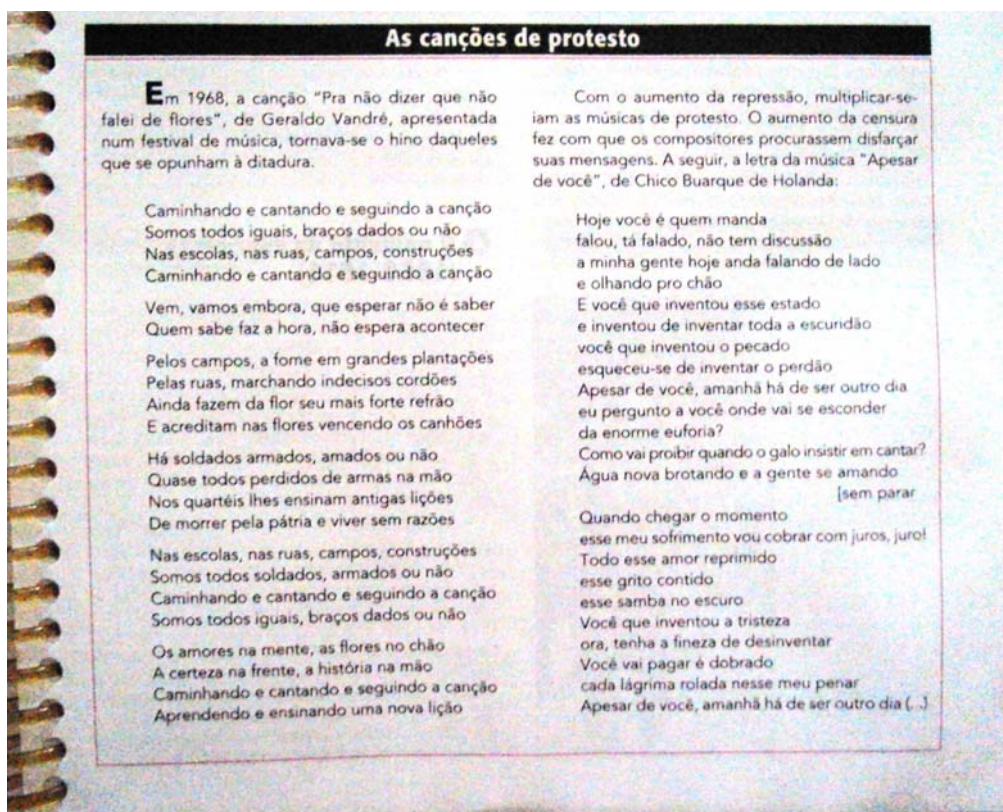
No período pós-64, algumas canções aparecem dentro de um box com o título canção de protesto, o conteúdo referente ao capítulo demarca o período de ditadura militar até a chamada redemocratização. As canções no livro didático de história, não estão como vestígios da história, uma vez que descaracteriza a história das próprias canções. O termo canção de protesto, muitas vezes, tende a generalizar artistas participantes de festivais, por entendê-los como manifestantes contra o regime ditatorial implantado em 1964. Porém, considerando o contexto em que as canções foram forjadas, o livro não apresenta os dados externos, tais como: ano de composição, título do LP, dados da ficha técnica, etc.

Geraldo Vandré e Chico Buarque, apesar de compartilharem a mesma opinião a respeito da ditadura militar, propuseram coisas diferentes na composição, tanto na letra como na melodia e no ritmo da canção. *Pra não dizer que não falei das flores* (1968), por exemplo, tocada no violão, trazia uma proposta ligada à idéia que se pretendia de arte engajada naquele período, voltado ao nacionalismo, ao som vindo dos sertanejos, instrumentos simples, que simbolizariam os elementos próprios da nação. Já a canção *Apesar de você* (1970), ainda que considerando os mesmos elementos da proposta musical de Vandré, já vinha

³⁸ Uma vez que o livro didático menciona na edição de 2004 que o governo Vargas incentivava os artistas a compor canções com a temática da valorização do trabalho.

mostrando outra situação, pois Chico Buarque estava ligado mais proximamente aos sambistas, depois aos “bossa novistas”. Dessa forma, alguns elementos musicais diferentes e mixtos foram incorporados em sua obra.

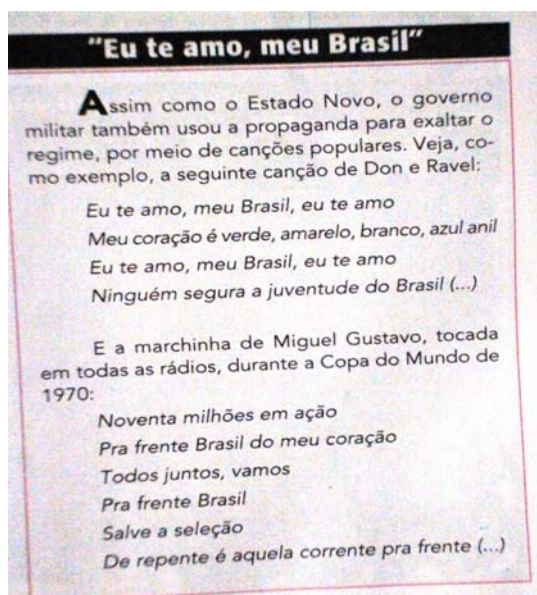
Abaixo, segue a foto do livro didático de 2001, que se utilizou das canções para ilustrar que os protestos eram sentidos em festivais de música.



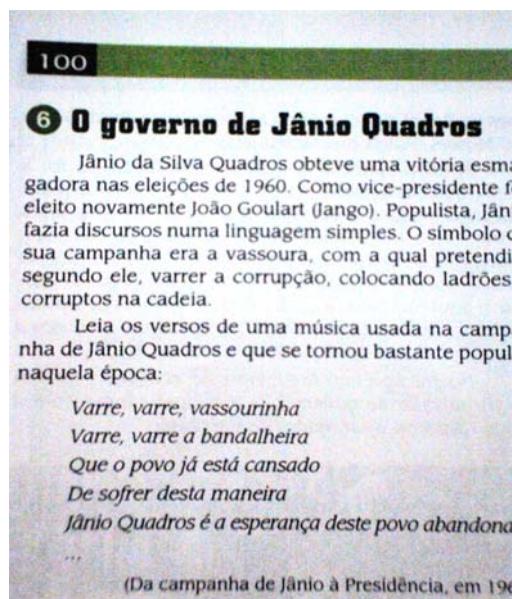
Não há informações no livro didático, História e Vida Integrada, que permita a reflexão a respeito da sonoridade das canções, tampouco a sugestão de audição das mesmas. Também não há informações precisas sobre os festivais, que seria o elo das canções de protestos e seus “artistas representantes”. É verdade que há uma contextualização de como surgiu e em meio a qual movimento ficou tão conhecido. Mas, não demonstra os meios de produção, apropriação e circulação das canções, nem das canções nem dos festivais. A impressão que se tem é que os festivais surgiram para “fabricar” canções de protesto. Nesse momento, algumas questões foram ignoradas: Quem eram os artistas? O que foi o festival? Qual era o protesto contido em cada canção? Ora, as canções de protesto, inclusive aquelas que foram proibidas, foram de fato dirigidas a críticas estritamente políticas, ou seja,

ao governo militar, mas também, muitas delas, também falavam da pobreza, da situação do sertanejo, do imigrante etc.

Outras canções foram consideradas de protesto, mesmo que não tivessem sido compostas com essa intenção. A coleção História e Vida Integrada aponta as canções como ilustração e afirmação do texto. No caso de algumas outras canções, como *Eu te amo meu Brasil* (1972) e *Pra Frente Brasil* (1970), também foram utilizadas. E suas letras aparecem igualmente como ilustração do conteúdo, apontando que esse foi um dos meios usados pelo governo para promover uma propaganda positiva da ditadura. Aponta, aliás, que o governo militar também usou canções populares para exaltar o regime. Não expõe dados pertinentes ao ano de composição; no caso da canção *Pra frente Brasil*, não expõe nem mesmo o nome da canção, só fala a respeito da copa do mundo e que essa seria uma marchinha composta para tal fim. No caso dessas canções, da segunda principalmente, devemos nos ater aos grupos que também apoiavam e achavam o regime militar algo bom para sociedade, e que incorporaram os ideais do regime, como senso de nacionalismo e o ufanismo aliado ao processo conhecido como “milagre econômico”³⁹..



³⁹ Fotos do livro didático de 2001, das canções utilizadas pelo livro no conteúdo para demonstrar que os militares utilizaram a canção como propaganda.



Nesse momento, o livro poderia, ao contextualizar as canções, contribuir para a desconstrução da idéia de bom ou mau, pois expõe duas representações de grupos, que podemos dizer antagônicas, a respeito da ditadura e de suas representações sobre a noção de nação, além de projetos que cada canção permeia em suas composições. No entanto, ele não expõe dados técnicos. Percebe-se, nesse sentido, que o *box* “textos e contextos” apresenta “textos” para uma pretensa interpretação. No caso dessa canção, ela é apresentada exatamente como texto, pois não expõe dados internos como, por exemplo, informando a qual movimento o compositor está inserido, ou mesmo dando referências para a audição da canção, que inclusive é uma canção que apresenta, em alguns momentos, uma ausência proposital de acompanhamento melódico.

Essa intenção não fica clara se não houver conhecimento do contexto ao qual ela está ligada; isso pode parecer um detalhe, mas o componente estético da canção deve ser considerado tanto quanto sua letra, como propõe, por exemplo, Marcos Napolitano. No caso dessa canção especialmente, o compositor em questão, Gonzaguinha, está ligado a um movimento da década de 1970, Movimento Artístico Universitário-MAU, composto por outros indivíduos como Aldir Blanc, Ivan Lins, entre tantos que não despontaram para o meio artístico, mas estavam atuantes. Esse movimento, como o próprio nome já diz, era feito por jovens

universitários – neste período Gonzaguinha era apenas um estudante de economia⁴⁰.

Textos e contextos

**Pequena memória para um tempo sem memória
"A legião dos esquecidos"**

A ditadura militar é um dos acontecimentos mais marcantes da história recente do Brasil. Houve dezenas de mortos, centenas de torturados, casas invadidas, entre muitas outras violações dos direitos humanos. Não por acaso, o fato é lembrado em músicas, peças de teatro, livros, artigos de jornal. A seguir, a letra de uma música composta por Gonzaguinha.

<p>curios personagens sagens, as coragens mentes espalhadas nesse chão enais e de Raimundos Júlios de Santana</p> <p>rença num enorme coração milhados e ofendidos adados e oprimidos ntaram encontrar a solução uzes sem nomes, sem corpos, atas</p> <p>ria de um tempo onde lutar u direito defeito que mata os são os homens por debaixo ria de um tempo onde lutar u direito defeito que mata ntas lutas inglorias stórias que a História uer dia contará anchetes taços esquecidos que fizeram tórias eças, são suores que levantam fetes itro de revistas que é o país los nós izes que negaram liberdade</p>	<p>Mais vida São vidas que alimentam nosso fogo Da esperança O grito da batalha — quem espera Nunca alcança É quando o sol nascer É que eu quero ver Quem se lembrará É quando amanhecer É que eu quero ver Quem recordará É não quero esquecer Essa legião que se entregou Por um novo dia É eu quero é cantar Essa mão tão calejada Que nos deu tanta alegria E vamos à luta.</p> <p>(Do LP de Luis Gonzaga Junior, <i>De volta ao começo</i> - Gonzaguinha da Fala, Odson, 1989)</p>
---	---

ATIVIDADES SOBRE O TEXTO

- Qual sua interpretação do seguinte trecho da música:
"... tempo onde lutar/por seu direito/É um defeito que mata?"
- Interprete o título da canção: "A legião dos esquecidos".
- Com um grupo de amigos e com a orientação de seu professor, procure fazer uma música sobre a história

Aliás, a canção de fato aponta para o cenário que a ditadura promoveu durante o período. E não estamos lidando aqui com um poema, mas com uma canção. Sua produção e seu meio de circulação devem ser lembrados para além da contribuição ao conteúdo; esse é um momento em que se poderia investigar como se davam as relações entre a cultura produzida na época e a história e qual a relação que esses artistas mantinham com suas composições – enfim, o mundo cultural no qual os artistas estão inseridos. Ainda no *box*, as questões propostas para interpretação no ponto de vista dessa pesquisa não permitiria que o aluno percebesse a mesma como fonte, e sim como ilustração, ou como um texto qualquer.

Nas questões, a canção é recortada - "tempo onde lutar/por seu direito/é um defeito que mata? – pede para que o aluno faça a interpretação, propondo que se interprete o título da canção. Porém, ao expor a canção, o título não aparece; ele só é revelado como "Legião dos esquecidos" – o nome correto da

⁴⁰ Foto do livro didático de 2001 utiliza a canção "Legião dos esquecidos, ou pequena memória de um tempo sem memória", no *box* textos e contextos.

canção é *Legião dos esquecidos: pequena memória para um tempo sem memória*. Ainda se pede que se faça uma canção com amigos sob a orientação do professor. Perguntas mais pertinentes às interpretações básicas não aparecem: Como? Onde? Por quê?

A canção *Que país é este?* que está no *box* “Oficina da História” propõe um documento de análise para que os alunos se coloquem no papel de “historiador”. No entanto, ao usar a letra da canção em questão, o livro didático a descaracteriza totalmente, e, nesse quadro, a situação se torna mais séria, pois é um momento em que deveriam ser considerados dados mais relevantes, uma vez que o livro didático se propôs a trabalhar a canção enquanto documento.

O livro não expõe dados técnicos e ainda trás informações anacrônicas, no sentido de colocar a canção num álbum de coletânea. Embaixo da canção, expõe o nome do compositor da canção – Renato Russo, CD Acústico, Os Paralamas do Sucesso. Emi Music, 1999. Esses dados comprometem qualquer análise séria, já que a canção *Que país é este?* é o nome do álbum a qual a música pertence, de 1987⁴¹, distribuído pela EMI Odeon. Dados externos e internos são parte da fonte histórica, pois as fontes não falam por si.

Nessa medida, é absolutamente necessário que ela dialogue com outros textos e contenha mais informações⁴².

⁴¹ A canção pertence à primeira banda de Renato Russo, chamada Aborto Elétrico; ela foi escrita em 1978. A formação era André Petrorius, Ico Ouro Preto, Dinho Ouro Preto, Flavio Lemos. A banda durou até 1982.

⁴² Foto do livro didático de 2001, utilização da canção que *Que país é este?*, no *box* oficina da História.

Oficina da história

Que país é este

Nas favelas, no Senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a Constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação.
 Que país é este?

No Amazonas, no Araguaia, na Baixada
 [Fluminense
 Mato Grosso, nas Gerais e no Nordeste tudo em paz
 Na morte em descanso mas o sangue anda solto
 Manchando os papéis, documentos fiéis
 Ao descanso do patrão.
 Que país é este?

Terceiro Mundo se for
 Piada no exterior
 Mas o Brasil vai ficar rico
 Vamos faturar um milhão
 Quando vendermos todas as almas
 Dos nossos índios num leilão
 Que país é este?

(Renato Russo. CD Acústico. Os Paralamas do Sucesso. Emi Music, 1999.)

A música popular é uma importante fonte de análise da realidade brasileira. Nos anos 1980, diante de perspectivas políticas e sociais, conjuntos de músicos como o grupo Legião Urbana – ao qual pertencia o cantor Renato Russo –, cantaram a melancolia e o descontentamento dos jovens. Nos anos 1990, como parte do processo de redemocratização política e também como resultado de uma consciência da realidade brasileira, estes grupos retomaram o caminho da crítica social.

A canção “Que país é este” é um exemplo clássico desse processo. A letra de Renato Russo denuncia problemas políticos e sociais que há décadas fazem parte da realidade brasileira.

Com a orientação de seu professor, reúna-se um grupo de colegas e procurem ouvir a música de Renato Russo. Depois, façam um texto comentando a letra da música, apontando os problemas sociais e políticos mencionados. Apresentem seus comentários para a classe. Se preferirem, podem fazer outros comentários sobre outras músicas que falem do Brasil.

Parece-nos impossível alegar que a equipe envolvida na produção desse manual didático tenha deixado passar despercebido um álbum de tamanha importância para a música brasileira, principalmente por esta canção ser considerada de extrema circulação entre os jovens da geração da década de 1980 e 1990. No Brasil, foi vendida 1 milhão de cópias⁴³. Embora o conteúdo sobre a redemocratização pareça estar contextualizando a fonte, pois ela faz parte desse período histórico, o conteúdo não demonstra de que forma a canção vem a ser uma fonte histórica propriamente dita; se assim fosse, haveria a possibilidade de que a canção pudesse ser usada para que o aluno compreendesse o período em questão não como algo deslocado, simplista, mas como forma de posicionar o objeto na tensão do momento histórico vivido. Nesse sentido, a canção aparece como mera ilustração, ou mesmo um “adorno”. Não devemos deslocar a canção de seu meio de produção, de circulação, e principalmente da industrial cultural. No período delimitado pelo livro (fins da década de 1980, início de 1990), o rock nacional, assim como a banda Legião Urbana, destacadamente, havia se consolidado no imaginário dos jovens da época, inclusive em suas práticas de consumo: o rock era o protesto; as notas agressivas; a guitarra, um grito.

As mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 atingiram inclusive as canções. Para a canção popular brasileira, o rock nacional surgiu dentro

⁴³ Ver: www.dropmusic.com.br/index.php?biografia/ijklm/1513_legiao_urbana.

de um contexto próprio, esteticamente histórico. Se pensarmos que, há vinte anos, Elis Regina comandava uma marcha contra a guitarra elétrica nas ruas do Rio de Janeiro (1967), que ainda contava com nomes com o Edu Lobo, Gilberto Gil, entre outros, podemos perceber as rupturas que se seguiram.

Esse seria um momento em que, certamente, a canção contribuiria para que o aluno entendesse momentos históricos diferentes. Entretanto, o livro não menciona os demais integrantes da banda: Dado Villa-Lobos (Guitarras), Marcelo Bonfá (bateria e percussão), Renato Rocha (baixo). A impressão que se tem, ainda que o livro proponha na atividade a audição da canção, parece que Renato Russo fez a canção sozinho, e que esteticamente não sofreu nenhuma influência dos demais integrantes da banda. Ademais, o livro não menciona o ritmo, o rock, referindo-se à banda como música pop; também não faz menção nenhuma ao contexto do rock no Brasil, principalmente por se tratar de um momento histórico em que permitiu a inserção desta música tida como “barulhenta” nas casas brasileiras – o mesmo estilo musical que representantes das canções de protesto das décadas de 1960 e 1970 tanto repudiaram. O rock vendia. As atitudes de rebeldia de Renato Russo em cima dos palcos e nas composições da banda demonstravam a recém instaurada democracia, o direito de falar que há muito estava calado pelo regime de exceção.

A canção *Que país é este?* foi gravada em 1978, e pertencia à primeira banda de Renato Russo, Aborto Elétrico, este foi um dos precursores do punk no Brasil, que ele teve maior contato quando viajou a Inglaterra, e também por influência de amigos. Essas observações servem para fazer pensar que a canção está envolvida de maneira específica em determinados movimentos, que vão sofrendo, de maneira significativa, influência das aspirações de determinados grupos sociais no momento de sua criação. As canções (letra e melodia) não nascem à revelia do seu momento histórico. É neste ponto que devemos estar atentos a dados internos e externos da canção: não se trata de ver a história na música, e esta como ilustração de algo deslocado de seu tempo de produção, mas sim de pensar a história que a canção trás e, afinal, qual história ela conta.

Ora, podemos interpretá-la como uma representação histórica, um vestígio, ou ainda, segundo Peter Lee (2006), como evidências de um passado datado. Não se pode dizer que a canção *Que país é este?* configura-se como fonte histórica, pois o *box* e a atividade em questão não favorecem as perguntas feitas

pelos historiadores, muito menos permite ao aluno que ele entenda a canção como algo a mais que o reforço daquilo que já foi dito dentro do conteúdo. Canções como essas estão inseridas no capítulo “Pluralidade Cultural”, termo que está ligado à visão dos PCN’s. Segundo Marcia Teté Ramos (2007, p.99), a “pluralidade cultural se apresenta como descritiva e prescritiva”⁴⁴.

Assim sendo, o próprio tema do capítulo favoreceu a apresentação das canções dentro do contexto cultural do país. Faz-se necessário, então, pensarmos como a canção está inserida nesse contexto. O capítulo se inicia falando a respeito do conceito de cultura e sobre a heterogeneidade da cultura no Brasil, e segue citando alguns exemplos de festas tradicionais como o folgado, feiras, de modo a apontar que a maioria das festas populares é de cunho litúrgico (ou seja, registros das festas cristãs). Não cita outras religiões, por exemplo, comemorações vindas da umbanda, que reuni muitos adeptos e, em certas regiões do Brasil, atrai milhares de pessoas. Sobre o carnaval, no qual o livro chama atenção como maior manifestação popular brasileira, “traz folclore, festa, espetáculo e arte, geralmente com grande liberdade de comportamento”, dizendo ainda que o carnaval vem de Portugal e que mistura vários ritmos, sobretudo africanos, citando a seguir o frevo e os grupos de maracatu, etc.

Chamamos a atenção que, se não se tratasse de um livro didático de história, talvez essa explicação tão generalizada seria válida; mas o carnaval é uma comemoração, como o autor mesmo disse, importante no Brasil. É inegável que faça parte da identidade cultural dos brasileiros. Desse modo,, informações pertinentes ao contexto de como ele surgiu, porque se trata de uma festa pagã, seria de suma importância para que o aluno compreendesse sua determinada trajetória ao longo do tempo, e para que ele tivesse ciência do porquê esta festa adquiriu proporções tão elevada entre os brasileiros e povoa o imaginário de pessoas do mundo inteiro.

Ao se remeter diretamente à música, o texto se resume a poucas linhas, excluindo várias tendências musicais ao fazer uma menção da seguinte maneira: “Os gêneros vão da música folclórica à música popular brasileira (MPB), que se tornou conhecida através dos festivais de música dos anos de 1960” Ele

⁴⁴ A autora, ao levar em consideração o PCN’s, fala sobre pluralidade cultural prescritiva e descritiva no sentido de romper com a discriminação no plano das belas palavras, e não no plano da reflexão. Sobre isso, ver: Ramos (2007, p.93-109).

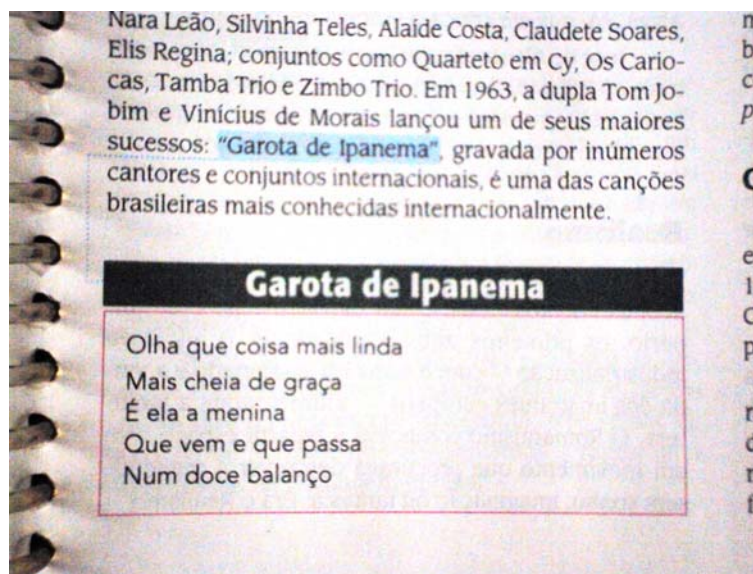
ainda menciona poucas coisas sobre música folclórica, erudita e sobre o choro e samba de maneira bem simplista, do jeito que o livro expõe por exemplo, o lundu, a impressão que se tem é que o lundu, maxixe e samba, são coisas muito distintas, coloca o lundu como antecessor do samba, ao ver desta pesquisa não seria essa a palavra que caracterizaria a relação entre lundu e samba, alias, o samba não é algo separado do lundu, é sim uma soma destes gêneros vindos da cultura de diferentes povos africanos, no caso do lundu, dos povos bantos e o samba ainda se agrega as modinhas e polcas, uma mistura rítmica e cultural que deu origem ao samba, ainda não menciona que os enredos das escolas de samba geralmente tratam da história.

O historiador Roger Chartier, ao estudar as representações, chama a atenção para o fato de que não devemos limitar os estudos das culturas em oposição umas às outras. Segundo o autor, os povos vão agregando valores, ritos, artes, conforme vão tendo contato com outras culturas. Para nós, isto aconteceu e acontece com as canções brasileiras que vão surgindo: elas são influências rítmicas (que são históricas, obviamente) de tempos passados, que vão se tornando presente. Como acredita Luiz Tatit (2004), essa miscigenação de sons e cultura é uma das características próprias da canção brasileira.

O livro didático apenas cita nomes conhecidos, como Chiquinha Gonzaga, Ernesto de Nazareth, Domingos Caldas Barbosa, Carmem Miranda, Lamartine Babo, entre outros. Mas não expõe nenhuma canção desses autores, nem mesmo as marchinhas conhecidas por nós, tão famosas nos carnavais da época e que se tornaram símbolos do carnaval de salão, como *Oh, abre-alas*.

O livro didático dá prosseguimento à narrativa sobre o conteúdo argumentando a respeito da bossa nova. É interessante observar que, quando ele fala de bossa nova, música de protesto, insere pequenos trechos de algumas canções. As canções aqui aparecem totalmente ilustrativas e descontextualizadas. O livro ao mencionar a bossa nova, fala que este gênero se preocupou em cantar o cotidiano, e segue com um trecho da letra de *Garota de Ipanema*. Não demonstra a qual cotidiano a bossa nova se refere. Pensamos que seria essencial que o livro falasse a respeito do contexto no qual os compositores estavam inseridos para poder abarcar o cotidiano que se apresenta nas canções. Ou seja, o livro não consegue trabalhar os elementos da canção⁴⁵.

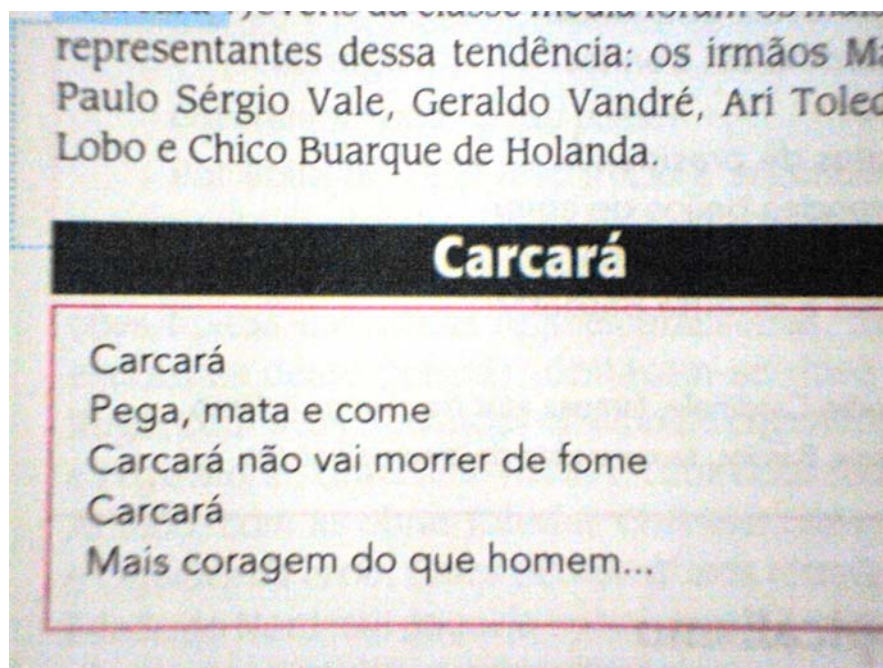
⁴⁵ Foto do livro didático de 2001, utilização da canção *Garota de Ipanema* para expressar o gênero musical bossa nova. Essa canção aparece dentro do conteúdo.



Como se sabe, a bossa nova é um movimento muito rico e de extrema importância na história da música brasileira. Segundo Luiz Tatit, ela demonstra um momento de ruptura com o que se ouvia antes de sua chegada. Até a bossa nova, que trazia melodicamente elementos do jazz americano, o que se consumia e que acabou deixando grandes artistas famosos, foi os sambas canção. Gerações que se seguiram foram trazendo melodicamente um tipo de ritmo diferente, mais mesclado com o jazz: João Gilberto, Tom Jobim, Vinicius de Moraes, entre outros, foram precursores do movimento, e tentaram quebrar com este tipo de canção que tinha uma preocupação quase que totalmente estética. Ao usar rimas simples como flor, amor, mar, amar, a bossa nova unia a simplicidade do cotidiano e das palavras com a complexidade melódica das canções (TATIT, 2004, p.93-103). Aliás, o livro didático menciona que as canções brasileiras envolvidas com a bossa nova ficaram conhecidas internacionalmente.

Depois disso, o livro segue para a música de protesto. Poucas linhas são disponibilizadas para expressar a “música de protesto”, sendo que a canção apresentada neste conteúdo é *Carcará*. Um pequeno trecho não expõe dados nem internos nem externos – que, já mencionamos, são necessários –, e não trabalha elementos essenciais para a compreensão da canção. Um exemplo dessa falta de contextualização é o próprio nome da canção, que se trata de um elemento simbólico. O texto apresenta a canção da seguinte forma: “Na década de 1960 surge

um movimento de música de protesto relacionado à situação política do país”. (PILETTI, 2001, p.155)⁴⁶.



Bem, as canções engajadas, ou de protesto como ficaram conhecidas, eram de cunho marxista e estavam envolvidas em projetos ligados à arte de esquerda no Brasil. Era um tipo de arte ortodoxa, segundo o manifesto do Centro Popular de Cultura: “o artista deveria assumir o papel de um militante político, capaz de interferir na História através de suas armas espirituais, em prol da libertação material e cultural do nosso povo” (Manifesto CPC, p.69. *apud* CONTIER, 1998). Segundo Arnaldo Contier (1998), a canção de protesto se personificou por intermédio do discurso crítico sobre a situação do brasileiro e contra uma “americanização” da música popular. Elementos da cultura popular se mesclavam como jangadeiro, o sertanejo. Elementos que representassem “o povo” uniam-se em busca de ritmos estéticos que também combinavam tais prerrogativas; nesse caso, as modas de viola de forma bem simplificada, seria a arte tipicamente brasileira. Politicamente, pretendia-se fazer da música um meio para “desalienação”, de modo a demonstrar, por meio desses elementos estéticos (violão) e as letras, a situação precária dos grupos menos favorecidos.

⁴⁶ Foto do livro didático de 2001, canção utilizada para ilustrar o subtítulo “música de protesto”.

Os críticos simpatizantes do CPC viam na canção de protesto a única verdadeira capaz de ser revolucionária. Ainda segundo Contier (1998), “na realidade apresentavam um forte apelo emotivo-romântico”, imbuída de um nacionalismo exacerbado, sendo uma proposta extremamente fechada e excludente com outros estilos musicais. Perceba-se que o CPC estava ligado à UNE, quer dizer, tem a influência deste tipo de arte era o que guiava o público chefe dos festivais: os estudantes.

O autor também cita o Teatro Opinião, no qual a canção Carcará foi apresentada pela primeira vez na voz de Maria Betânia, mas não apresenta a proposta do teatro em si, que estava intimamente ligada às prerrogativas expostas acima, ou seja, não contextualiza; com isso, a canção fica solta, não demonstrando seu contexto e nem de que forma ela foi forjada. Ora, esta canção seria ótima para se trabalhar elementos simbólicos que fizeram parte da chamada arte de protesto.

Em seguida, o livro didático apenas cita a jovem guarda, mas não coloca nenhuma música representativa desse movimento; apenas fala de influências em gírias da época e que eram influenciados pelo rock dos Estados Unidos. Se esse movimento influenciou gerações, o livro deveria ao menos ter mencionados os conflitos que as representações musicais dos períodos sofriam. Esses artistas, ligados à jovem guarda, foram julgados, muitas vezes injustamente, como despolitizados pelos críticos que não viam com bons olhos músicas nacionais mescladas a ritmos internacionais.

Sobre os festivais, o livro dos irmãos Piletti faz uma breve menção sobre seu histórico, observando que esses eram organizados pela TV Excelsior e pela Record; ademais, coloca que esses festivais revelaram artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, entre outros. Em seguida, destaca somente a obra de Chico Buarque (e, novamente, não contextualiza o autor e sua obra), menciona a canção *A banda*, em relação ao seu empate com *Disparada*, de Geraldo Vandré, e *Roda Viva*, apontando que esta foi a grande campeã de 1967.

O livro segue com a observação que “neste festival, Caetano Veloso scandalizou o público conservador com sua música *Alegria, alegria*” (PILETTI, 2001, p.156). Percebemos que esses dados são muito generalizados, pois não menciona que público conservador seria esse e em qual posição o público (platéia presente nos festivais) estava para se opor. O público, na sua maioria estudantes, era adepto do Centro Popular de Cultura da UNE, portanto, ligados a uma estética

musical que privilegiava sobretudo os ritmos e instrumentos ligados às “raízes” e contra a americanização da música brasileira (CONTIER, 1998, s/p).

O motivo para o escândalo na apresentação de Caetano no festival de 1967 foi justamente a introdução da guitarra elétrica, considerada por cepecistas mais ortodoxos como símbolo da música americana – nesse período, lembramos a influência de Woodstock sobre os jovens não só brasileiros⁴⁷..Nesta canção, é interessante observar que o livro didático aponta que em parte da canção está inserida elementos simbólicos: ele faz menção em asterisco “a Claudia Cardinale, famosa atriz do cinema italiano e Brigitte Bardot, famosa atriz do cinema francês (PILETTI, 2001, p.156).

Prosseguindo, fala a respeito do movimento tropicália, dizendo que trata-se de uma “mistura vários gêneros musicais, do tango-dramalhão ‘Coração materno’, de Vicente Celestino, ao rock inglês, passando pela bossa nova”. Com efeito, cita Caetano Veloso, Gilberto Gil, Rogério Duprat, Tom Zé e outros, afirmando que o tropicalismo marcou presença na música popular brasileira, inspirados no escritor Oswald de Andrade e em sintonia com o movimento *hippie* dos anos 1960. Para os autores, o movimento demonstrou irreverência e ousadia ao introduzir elementos da cultura estrangeira na música popular brasileira, chamando a atenção para o fato desse movimento não ter se restringido tão e somente à música. É interessante, nesse contexto, dar uma atenção maior às características do movimento tropicália e a sua historicidade.

O tropicalismo acabou legitimado por uma “estética de ruptura”. Esse movimento acabou por incorporar questões que se relacionaram com o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade, em 1928, e retomado em 1950 pelo concretismo, vertente literária que tinha sua proposta voltada, , para um tipo de “cosmovisão filosófico-existencial”.Esse movimento literário se tornou símbolo da literatura marginalizada, propondo o rompimento radical com posições nacionalistas fechadas. Assim, o tropicalismo, como uma vertente musical, assumiu essa estética de ruptura que continha elementos concretistas de antropofagia.

Em 1967, realizava-se em São Paulo o III Festival da Música transmitido pela TV Record; as canções apresentadas até então detinham muito do teor nacionalistas que o CPC propunha até então. Porém, neste festival, surgiram

⁴⁷ Somente a título de exemplo, podemos relembrar os solos “mágicos” de Jimy Hendrix.

duas novidades: *Domingo no Parque* (Gilberto Gil) e *Alegria, Alegria* (Caetano Veloso). Essas duas canções marcaram o início, em 1968 mesmo, do movimento Tropicália. Aliás, as canções foram objeto de polêmica, pois foram acompanhadas de conjuntos musicais como *Os mutantes* e *Beach Boys*, que possuíam base musical calcado no rock e nas guitarras elétricas.

O grupo baiano questionava, entre outras questões, a arte supostamente “imposta” pelo CPC, e não estavam interessados na canção como os cepecistas estavam, nem na estética em si, nem ideologicamente. Em 1966, disse Caetano: “Sei que a arte que eu faço agora não pode pertencer verdadeiramente ao povo. Sei também que a arte não salva ninguém, mas que é uma das nossas faces” (HOLLANDA, 1984, p.52). O lançamento do LP *Tropicália ou Panis ET Circensis*, em agosto de 1968, trouxe colagens de sons, gêneros e ritmos populares, nacionais e internacionais. As composições foram assinadas por Gil, Caetano, Torquato Neto, Capinam e Tom Zé, com arranjos de Rogério Duprat.

Para o historiador Marcos Napolitano (1998), o tropicalismo acabou consagrado como ponto de clivagem ou ruptura em diversos níveis: comportamental, político, ideológico e estético. Ora apresentado como face brasileira da contracultura, ora apresentado como o ponto de convergência das vanguardas artísticas mais radicais, o tropicalismo utilizava-se de alegorias; na definição, detinha uma linguagem submetida a noções datadas de um outro tempo e relacionada ao cinema.

Segundo Roberto Schwarz (2005, p.35), essas noções são indissociáveis dos elementos simbólicos que envolveram o tropicalismo:

Significando uma idéia abstrata com que nada tem a ver, os elementos de uma alegoria não são transfigurados artisticamente: persistem na sua materialidade documental, são como escolhos da história real, que é a sua profundidade. Assim, é justamente no esforço de encontrar matéria sugestiva e datada – com a qual alegorizam a “idéia” intemporal de Brasil- que os tropicalistas tem seu maior resultado.

Dessa forma, pensar na canção *Alegria, Alegria* dissociada de seus motivos melódicos e fundamentos contidos na letra, como o faz a Coleção História e Vida Integrada, não é suficiente para pensar a canção enquanto documento histórico. Pois, consideramos que esta canção, em especial, traz um mundo

simbólico e uma forma de dizer que foi pensada pelo compositor dentro de um espaço tempo vivido de forma proposital.

Alegria, alegria se dá através de justaposição, uma espécie de técnica de composição cinematográfica em que as imagens vão se justapondo, de modo a formar um painel. Por essas razões, certas passagens da canção apresentam palavras enumeradas aleatoriamente, como se não houvesse ligação entre elas. Segundo Heloisa Buarque de Hollanda (1984), a canção faz referência às mitologias de comunicação de massa, à crítica musical, à crítica comportamental, influenciada pela atitude *hippie* que vai parar nas ruas, *sem lenço, sem documento*; a canção ainda evoca certas problemáticas mais ou menos localizadas, como a família, o casamento, a roupa, o corpo, e preocupações às quais este movimento também tido como esquerda julgou tão importante quanto o nacionalismo proposto pelo CPC. Afinal, *Por que não?*

Enfim, podemos afirmar que a Coleção História e Vida Integrada trata a canção mais como “reflexo” da realidade, ou seja, como confirmação daquilo que está dito no texto escrito. É claro que, em alguns poucos momentos, tenta tratá-la como representação; no entanto, no mais das vezes, a canção é utilizada como legitimação “da voz” dos autores. Da mesma forma, não expõe elementos que configurem a canção como fonte histórica, principalmente quando deixa de expor dados pertinentes à análise da mesma no contexto próprio de sua criação, produção, circulação e apropriação em relação ao processo de identidade cultural tão caro aos brasileiros. Além do mais, desconsidera informações sobre as variações rítmicas. Ora, a composição poético-musical do samba é uma construção cultural, social e política da época, e, portanto, histórica. Da ótica do livro didático, esse fator não nos parece tão relevante assim, pois descarta a ligação entre a cultura africana, identidade e memória.

Em nenhum momento o livro sugere ao professor de que maneira este pode trabalhar a canção. Não demonstra metodologias pertinentes para que o docente vá além de ilustrações do conteúdo, o que corrobora nossa prerrogativa. Afinal, como o professor poderia dar o *status* de representação à canção sem as devidas informações sobre como fazê-lo?

É claro que não desconsideramos aqui a prática criativa em sala de aula. Mas se o livro oferece a canção como linguagem para uma possível compreensão do conteúdo, também deveria demonstrar ao professor que a canção,

em seus mais variados estilos, não se caracteriza como “reflexo da realidade”, por exemplo. Mas possui intencionalidades, ações, resistências, diálogos rupturas e permanências, assim como, ao desconsiderar informações históricas da constituição rítmica da canção, não permite ao professor uma análise ainda que parcial sobre a composição do gênero e sua musicalidade.

O fato do professor não ser um especialista em música não o impede que configure um saber próprio para o trabalho com a canção em sala de aula. Para tanto, o livro deveria ser um mediador válido nesta ação complexa de se trabalhar com a música se oferecesse condições básicas ao docente, pelo menos, de pensar a respeito de como utilizar esta linguagem para além de ilustrações – o que propiciaria inovação à produção de conhecimento histórico.

Chamamos atenção anteriormente que não era a nossa intenção “julgar” aqui os irmãos Piletti tomando como base a coleção História e Vida Integrada, sobretudo considerando a forma como utilizaram a canção nos conteúdos da coleção. Para nós, uma questão maior se coloca: como poderíamos constuir qualquer tipo de julgamento se nem mesmo os PNLDs apontam uma discussão mais circunstanciada de como utilizar esta metodologia?

Assim, acreditamos que, quando utilizaram a canção nos conteúdos selecionados, seguiram aquilo que entendiam como “metodologia adequada” de acordo com suas concepções de História. Entretanto, como já afirmamos, não podemos saber por que isso ocorria. E mais, acreditamos que, com relação à utilização da canção pelo professor em sala de aula e de como esta aparece nos manuais didáticos de história, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da coleção, observamos diferenças na montagem, na forma, nos *box*, nos títulos. No entanto, no que se refere ao conteúdo e à maneira com que a canção foi apresentada nas edições, não constatamos grandes mudanças. Quase nunca são mencionadas maneiras que possibilitem ao professor trabalhar a canção como fonte histórica, nem mesmo no manual do professor aparecem metodologias pertinentes ao trabalho com a canção.

Não mencionamos nesta pesquisa questões como a audição das canções ou uma análise mais aprofundada no âmbito da musicalidade em si. Contudo, foram expostas, por intermédio dos parâmetros apontados por Marcos Napolitano, noções que doravante podem servir ao professor como uma possibilidade de trabalho. Por exemplo, a coleção em momento algum se refere às características históricas musicais presentes no samba, como as variações rítmicas, no caso o lundu, o maxixe, as polcas portuguesas. Esse é um dos momentos em que a mesma descaracteriza a canção enquanto representação, entendendo este pressuposto teórico-metodológico para análise desta como fonte histórica.

As contribuições da canção para a História do Brasil vão além de ilustrações, como muitas vezes o livro didático tenta forjar. Os vários gêneros musicais em sua essência caracterizam-se como representações sociais de algum fenômeno que através da canção podem sair da obscuridade. Nesse sentido, devemos afirmar que o livro didático não é um espaço neutro; ele se processa por intermédio de edições muito bem pensadas e selecionadas, que se tornam não somente objeto de consumo, mas de legitimação de grupos que procuram seu lugar na História em meio às lutas de representações.

O professor deve se manter atento às questões expostas sobre o livro didático. No entanto, se o livro se propõe a mediar a narrativa histórica e o aluno, principalmente quando usa como linguagens objetos históricos como a canção, ele deve propor meios ao professor para realizar a mediação entre os conhecimentos históricos e o aluno. Dificilmente, um professor que vê na canção um recurso válido na construção desses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem encontrará no livro formas de como trabalhar esta fonte envolvendo-a para além de ilustrações, pois o próprio livro não oferece condições para tal.

Buscamos, ademais, discutir algumas questões referentes ao uso (ou abuso) da canção pelo livro didático. A canção, do ponto de vista desta pesquisa, é simbólica da realidade social, e não deve ser tratada como uma simples ilustração do conteúdo. Ela se traduz em representações que demonstram como, de tempos em tempos, os homens se estabelecem socialmente. As canções tidas como expressões simbólicas – considerando que musicalmente possui um forte apelo emocional – tornam-se memórias. Nesse ínterim, são muitas as possibilidades tanto para a pesquisa em história como para as práticas pedagógicas.

E podemos dizer mais: a música é portadora de multiculturalidades, pois faz parte de “toda a gente”. Por meio disso, poderíamos trabalhar com a possibilidade de ensinar história usando as canções como fontes, quer dizer, como recursos capazes de atingir e aproximar o aluno da História. Entender as várias culturas mediante suas expressões musicais e as composições artísticas de cada época é possível, mesmo que, para tanto, devessemos quebrar possíveis pré-conceitos musicais.

Logo, as canções são documentos históricos, pois registram intenções, lutas, reivindicações decorrentes dos conflitos travados na sociedade pelos grupos que a compõe em diferentes épocas. Através da mediação do professor, uma opção seria partir do presente para o passado, trabalhando em um primeiro momento com canções atuais, para que se crie uma aproximação e uma percepção por parte do aluno do período em questão, sobretudo para que ele seja capaz de perceber que a canção se faz partindo do momento e das inquietações própria de seu tempo e dos grupos que as legitimam, ou seja, da contextualização de sua narrativa.

Contudo, não podemos deixar de considerar a criatividade que o professor pode encontrar ao trabalhar com a canção, pensando a sala de aula como uma prática dinâmica, dialógica, que, no seu fazer, não deve se pautar em metodologias arraigadas em ortodoxias. As metodologias devem servir de parâmetros na análise da canção enquanto documento. Não existem “fórmulas prontas” a serem usadas em sala de aula. O professor deve, portanto, estar consciente de sua ação mediadora e ser capaz, antes de tudo, de perceber a riqueza das fontes com as quais os historiadores lidam ao construir a História. A partir de então, acreditamos, ele estará apto a conduzir a produção de conhecimento histórico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p.309-317, set./dez., 2005.

ADORNO, Theodor. "O fetichismo na música e a regressão da audição". In: ADORNO, **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____; HORKHEIMER, Max. "A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas". In: **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AFONSO, Edilaine Aparecida Silva. **Metodologia de ensino e utilização do livro didático: por professores de história em Londrina (2008)**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de História, da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ALMEIDA, Tereza Virginia de. No balanço malicioso do lundu. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, v. 1, n. 8, fev./mar., 2006.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues (Org.). **Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Atual, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Global, 1982.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira nos livros didáticos de história: (décadas de 1980-1990)**. Dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CARRERI, Marcio Luiz. **Agulha no palheiro: reflexões sobre o anarquismo e sua presença nos livros didáticos**. Londrina: EdUEL, 2001.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. "Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros didáticos de história". In: **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino (Org.)**. Natal: EDUFRN, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Brasília: DIFEL, 1988.

_____. “O mundo como representação”. In: **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades** Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, Porto Alegre, 1990.

CHOPPIN, Allan. História dos livros didáticos e sobre as edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, São Paulo, set./dez., 2004.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 35, São Paulo, 1998.

_____. Música no Brasil: história e interdisciplinaridade: algumas interpretações. **História em Debate**, São Paulo, 1991.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Dias de. O ensino de historia como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum-Revista de História**, v. 16, João Pessoa, jan./jun. 2007.

CRUPI, Maria Cristina. **A natureza nos livros didáticos de história: uma investigação a partir do PNLD**. Dissertação de mestrado, Rio Claro: UNESP, 2008.

CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil pós-64. **Revista do laboratório do Ensino de História**, Londrina, EdUEL, n. 2, 1996.

_____. “Produção do conhecimento histórico escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula”. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et al.(Org.). **Perspectivas Historiográficas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DUTRA, Soraia Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica. In: Dez anos de pesquisas em ensino de história. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. José Miguel Arias Neto (Org.). Londrina: Atrito Art, 2005.

FARIA, Guilherme José Motta. O estado novo da Portela. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**, São Leopoldo, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 41, jan./jun., 2008.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação em massa**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. “Livros didáticos e parádidáticos de história”. In: **Prática e didática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. 2007. In: <http://www.ceart.udesc.br/revistadapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2011.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez., 2005.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBBSAWM, Eric. **A história social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. **Cultura e participação nos anos 60**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1 jan./jun. 2001.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. v. 19, n. 38, São Paulo, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, 2006.

LUCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, São Paulo, 2004.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 30, Dossiê: Brasil, Brasília, 2000.

MOREIRA, Júlia Helena Simões; PEREIRA, Júnia Sales. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de história (2005/2008). *História & Ensino*, Londrina, v.15. 67-84 ago. 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. **Versão revisada e estendida sobre a conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de set de 2000. Publicada nas atas desse Encontro, com título original de “Aprendizagem Significativa Subversiva”.

MUNAKATA, Kazumi. "O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação". In: MONTEIRO, Ana Maria, et al (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Maud, 2007.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p 143-162., set./ago. 1993.

NAPOLITANO, Marcos. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000.

_____. **História e música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O conceito de "MPB" nos anos 60. **Revista História: Questões & Debates**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 31, 1999.

_____. AMARAL, Cecília Maria; BORJA, Cafagni Wagner. Linguagem e canção: uma proposta pra o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo v. 7, n. 13, p.177-188, set./fev., 1987.

ODONNE, Nanci; ROSA, Flávia Goullart Motta Garcia. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf.** Brasília, v. 35, n 3, p.183-193, set./dez., 2006.

OLIVEIRA, Carla K. S.; MOURA, Ana Maria G. de. "Exercício e consciência histórica uma relação possível: análise preliminar da coleção história e vida integrada". In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**, Florianópolis, 18, 19 e 20 de abril de 2011.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. "A zona do indeterminado: pensando o autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos". In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Ramos de. "O rádio enquanto veículo e difusão da noção de homogeneidade na cultura brasileira". In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

PINSK, Carla Bassanei. **As fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PAULILO, André Luiz. **Os manuais do professor como fonte de pesquisa sobre ensino de história**. Disponível em : <http://repositorio.uscs.edu.br>. Acesso em: 10 de out. 2011.

RAMOS, Márcia Tété. “O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos parâmetros curriculares nacionais”. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de História e Educação. Olhares e convergências**. Ponta Grossa: EdUEPG, 2007.

REIS, Thiago F. dos.; PRADO, Eliane Mimesse. “Entre a teoria e a prática: a ditadura militar brasileira em manuais didáticos da educação básica”. In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 18, 19 e 20 de abril de 2011.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, n. 10, abr./jun., 2004. Dossiê História Cultural. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>. Acesso em: 11 de jan. 2011.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. Os ritmos da memória: a lembrança e a reminiscência na escuta musical on line. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, p.199-204, jul./dez. 2008.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez., 2006.

_____. Didática - funções do saber histórico. **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. “O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Org.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de história: um objeto de interesse público**. In: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17690/artigo_sobre_livro_didatico_de_historia:_um_objeto_de_interesse_publico. Acesso em: 12 de jan. 2011.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino (UFU)**, v. 17, p. 219-246, 2007.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Disponível em: <<https://www.jahgr.org>>. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Acesso em: 09 de abr. 2007.

XAVIER, Érica da Silva. **Algumas considerações sobre a canção como mediação cultural na perspectiva da produção do conhecimento histórico em sala de aula**. (Monografia de Especialização em História Social e Ensino de História). Londrina: UEL, 2009.

ZAMARIAN, Julho. **A canção como mediação na aprendizagem de conceitos sobre a ditadura militar no Brasil**. Londrina. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história da música**. Companhia das letras, 1989.

FONTES

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida**. São Paulo: Editora Ática, v. 4, 1989.

_____. **História e Vida**. São Paulo: Editora Ática, v.2, 1991.

_____. **História e Vida**. São Paulo: Editora Ática, 8. ed., v.3, 1995.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 7 série, 2001.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 8 série, 2001.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 6 série, 2002.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 8 série, 2002.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 8 série, 2004.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 8 série, 2005.

_____. **História e Vida Integrada**. São Paulo: Editora Ática, 8 série, 2007.

Jornal Zero Hora, 2004.

PNLD 2008.

PNLD 2007.

ANEXOS

1. ANÁLISE DE DADOS SOBRE A CANÇÃO NA COLEÇÃO HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA

• HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA EDIÇÃO 2001

1ª. edição.

Editora Ática.

A edição traz na capa a informação: reformulada e atualizada.

APRESENTAÇÃO (saudação ao aluno)

Na apresentação do livro, os autores descrevem para o aluno que no livro ele encontrará tanto assuntos de História Geral como de História do Brasil. Diz que o livro traz trechos de outros livros, textos de revistas e jornais, para que o aluno possa obter mais informação sobre o assunto abordado no capítulo, e imagens para se conhecer aspectos importantes da vida dos povos passados. A nota dos autores termina descrevendo o objetivo maior do livro: “Livro com formação intelectual para desenvolvimento da cidadania dotada de senso crítico, espírito participativo e para convivência com a família, na escola, seu grupo social, país” (PILETTI; PILETTI, 2001).

APRESENTAÇÃO DO LIVRO DE HISTÓRIA (como são os capítulos)

Na abertura do capítulo, um texto e uma imagem abordam os assuntos que serão trabalhados:

- **HOJE:** *box* que apresenta informações atuais sobre o assunto, a região ou a sociedade em estudo.
- **BOX:** Textos inseridos no meio do texto principal. Eles ajudam a ampliar e aprofundar os temas dos capítulos
- **IMAGENS, MAPAS, GRÁFICOS** (acompanhando texto explicativo): Tem a função de ampliar e facilitar a compreensão do assunto. Na maioria das vezes, esses recursos didáticos estão ligados ao texto principal (ou seja, ao assunto em questão).

SOBRE AS ATIVIDADES

- **DISCUTINDO O CAPÍTULO:** Tem o objetivo de trabalhar de forma crítica o conteúdo do texto. As propostas apresentadas tratam as informações por meio de associações de idéias, relações, comparações de conteúdo.
- **OFICINA DA HISTÓRIA:** Nesta seção, segundo a coleção, o aluno é o historiador. Seu ponto de partida será sempre uma fonte histórica: um texto literário, um documento oficial, uma pintura, uma fotografia, um objeto, etc. Sua tarefa será analisar e interpretar essa fonte, extraindo dela informações e desenvolvendo alguns conceitos específicos do estudo da história, como tempo, memória, permanência e ruptura.
- **FAZENDO SÍNTESE:** Aqui, o aluno terá a oportunidade de reunir, sintetizar e discutir tudo o que aprendeu ao longo do caminho.
- **TEXTOS E CONTEXTOS:** Textos de outros autores comentando e discutindo temas relevantes. Após a leitura do texto, você encontrará questões para orientar a interpretação de textos, relacionar os conteúdo aos assuntos dos capítulos e a outros assuntos.
- **NOSSO MUNDO HOJE:** O ponto de partida são notícias veiculadas a jornais, revistas (assuntos como meio ambiente, desigualdade social, discriminação, etc), a fim de poder debater, pesquisar e formar opinião sobre os mais diversos assuntos da realidade, observando os pontos de vista históricos.
- **PARTE FINAL:** Apresenta um glossário e leituras complementares.

OS LIVROS DIDÁTICOS QUE APRESENTAM A CANÇÃO

1. 6° Série:

Lavagem Cerebral, Gabriel Pensador

- BOX: Nosso mundo hoje (p.150)
- Capítulo: “Arte e literatura na Colônia”

2. 8 Série:

Luís Inácio: 300 picaretas, Paralamas do Sucesso

- BOX: Nosso mundo hoje (p.37)
- Capítulo: “No Brasil, a primeira República”

Lenço no pescoço, Wilson Batista

- BOX: Textos e contextos (p.63)
- Capítulo: “Era Vargas”

Bonde de São Januário, Wilson Batista e Ataulfo Alves

- BOX: Textos e contextos (p.64)
- Capítulo: “Era Vargas”

Retrato Velho, Chico Alves

- Inserida no conteúdo no subtítulo: A volta de Getúlio ao Poder (p.83)
- Capítulo: “Brasil de 1945-1954”

Varre, varre vassourinha, canção (dingo) usada na campanha de Jânio

Quadros

- Inserida no subtítulo: Jânio Quadros (p.86)
- Capítulo: “1945-1954”

Pra não dizer que não falei de flores, Geraldo Vandré**Apesar de você, Chico Buarque**

- BOX INSERIDO NO CONTEÚDO: As canções de protesto (p.121)
- Capítulo: “1964-1985”

Eu te amo meu Brasil, Don e Ravel

• Censura “milagre econômico” e propaganda (Apenas um pequeno trecho)

- Capítulo: “1964-1985”

Pra frente Brasil, Miguel Gustavo

- Inserida no capítulo “1964-1985” (Apenas um pequeno trecho)

Legião dos esquecidos, Gonzaguinha

• BOX: Textos e contextos (p.129)

• O nome da canção só é mencionado nas atividades referentes ao *box*, como referencia, fala o nome do LP – “De volta ao começo”, do próprio Gonzaguinha

- Capítulo: Brasil: 1964-1985.

Que país é este?, Legião Urbana

- BOX: Oficina da História (p.140)
- Capítulo: “A democratização política do Brasil”

Garota de Ipanema, Vinicius de Moraes e João Gilberto

- Garota de Ipanema inserida no subtítulo: Bossa Nova (p.201)

- Capítulo: “Pluralidade Cultural No Brasil”

Carcará, João do Vale e José Cândido

- Inserida no subtítulo: Música de protesto (p.201)
- Capítulo: “Pluralidade Cultural no Brasil”

Alegria, Alegria, Caetano Veloso

- Inserida no subtítulo: Festivais (p.202)
- Capítulo: “Pluralidade Cultural no Brasil”

Pedro, Pedreiro, Chico Buarque

- BOX: Oficina da História (p.206)
- Capítulo: “Pluralidade Cultural no Brasil”

3. EDIÇÃO DE 2002

- **8ª. Série:** Na edição para oitava série, 2002, as canções são as mesmas e estão dispostas da mesma forma.

- **6 série:** Apresenta uma única canção: ***Lavagem Cerebral, Gabriel Pensador***, no BOX: Nosso mundo hoje (p.150), no Capítulo: “Arte e literatura na Colônia”. As duas edições de 2002 que apresentam música possuem a mesma disposição nos conteúdos e nas formas. As edições de 2001 e 2002, no que se referem ao uso das canções dentro do conteúdo ou atividades ou no boxes, elas permaneceram da mesma forma.