

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

Dissertação de Mestrado

*A representação de música brasileira nos
livros didáticos de música*

por

NISIANE FRANKLIN DA SILVA

Porto Alegre

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

Dissertação de Mestrado

*A representação de música brasileira nos
livros didáticos de música*

por

NISIANE FRANKLIN DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Música,
área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza

Porto Alegre

2002

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dra. Profa. Jusamara Souza pelo suporte, experiência e orientação durante a elaboração deste trabalho; à amiga Márcia Ramos, pela disposição e esclarecimentos fundamentais para a realização desta pesquisa; à minha “irmã” Marta Schmitt, pela torcida, amizade e credibilidade; ao amigo Jorge Scheidt, pela colaboração e apoio nos momentos difíceis; à minha mãe Martha e meu irmão Gláucio, pelo afeto e incentivo; a Angelo Primon, pela paciência, carinho e companheirismo constantes; a todos os professores, colegas e funcionários do Departamento de Música e aos demais que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a música brasileira é representada nos livros didáticos de música, direcionados para a escola do Ensino Básico e produzidos no Brasil nas décadas de 60 e 70. A escolha desse período é justificada por ser nessas décadas que a música brasileira é apresentada como conteúdo nos livros didáticos de forma mais acentuada do que em outros períodos. Tendo como referencial teórico-metodológico o conceito de representação de R. Chartier, o estudo procurou abarcar as concepções explícitas e implícitas, relativo a idéias, valores e intenções que perpassam nos textos e imagens, permitindo compreender o porquê de certas escolhas referentes a determinados conteúdos, em detrimento de outros, da forma como são abordados nos livros didáticos, bem como identificar os cânones eleitos para representar estilos, gêneros musicais, compositores, obras e épocas da música brasileira.

ABSTRACT

The present research aimed to analyse how brazilian music is represented in Elementary School didactic books of music as well as their production in Brazil in the sixties and seventies. The decision on choosing such time period relies on the fact that in these decades brazilian music is introduced as pedagogical content in didactic material, in a more stressed way than before. Under the theoretical - metodological reference the concept of representation of R. Chartier, the study has tried to hold both explicit and implicit concepts, concerning ideas, values and intentions which can be perceived in texts and images, allowing both comprehension and reason why certain content selections are taken inspite of others, the way in which these contents are approached in didactic books as well as identifying the canons elected to represent styles, music genders, composers, works and brazilian music epochs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Revisão de literatura.....	12
1.2 Uma breve história do livro didático.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	20
2.1 Sobre a história cultural.....	20
2.2 O conceito de representação na história cultural.....	22
2.3 O livro didático como objeto cultural.....	27
3 O QUE OS LIVROS CHAMAM DE MÚSICA BRASILEIRA?.....	30
3.1 Das várias classificações.....	30
3.2 O folclore, o popular, o erudito.....	35
3.3 Música do Brasil, música no Brasil: a busca de uma identidade.....	48
4 O QUE É SELECIONADO PARA REPRESENTAR A MÚSICA BRASILEIRA?.....	50
4.1 Quais os conteúdos privilegiados?.....	50
4.1.1 Apreciação musical.....	51
4.1.2 Execução vocal e/ou instrumental.....	54
4.2 De que forma os conteúdos são abordados?.....	58
4.2.1 Adequação do conteúdo ao público.....	58
4.2.2 O espaço para o usuário, colaboração e participação.....	62
4.2.3 A organização do conteúdo.....	66
4.3 Quem produz e seleciona os conteúdos?.....	67
5 FORMAS DE EXPOSIÇÃO.....	74
5.1 Leituras.....	74
5.2 Leitores.....	79
5.3 Mostrar e explicar com imagens.....	85
5.3.1 Canonicidade.....	86
5.3.2 Interpretação, significado e intenção.....	111
CONCLUSÕES.....	124
BIBLIOGRAFIA.....	128
ANEXOS.....	132

LISTA DE FIGURAS

1	Atividade complementar de apreciação.....	51
2	Atividade complementar de apreciação.....	52
3	Análise do Hino à Bandeira.....	55
4	Letras de canções folclóricas.....	57
5	Representação iconográfica do carnaval.....	61
6	Exercício de completar.....	62
7	Exercício de completar.....	63
8	Auto-avaliação.....	64
9	Ficha de avaliação.....	65
10	Letra de um canto “Bendito”.....	75
11	Letra do “Hino da Proclamação da República”.....	75
12	Partitura e letra do “Hino à Bandeira”.....	76
13	Partitura e letra da canção “Peixe Vivo”.....	77
14	Gravações sugeridas para apreciação.....	78
15	Gravações sugeridas para apreciação.....	78
16	Gravações sugeridas para apreciação.....	79
17 a	- Intervenção de aluno no desenho da umbigada.....	80
17 b	- Intervenção de aluno no desenho do frevo.....	80
17 c	- Intervenção de aluno no desenho do fandango.....	81
17 d	- Intervenção de aluno no desenho dos caboclinhos.....	81
17 e	- Intervenção de aluno no desenho da dança aruanã.....	82
17 f	- Intervenção de aluno no desenho de um brinquedo cantado.....	82
17 g	- Intervenção de aluno no desenho da dança pau de fita.....	83
18 a	- Intervenção de aluno na fotografia de Carmem Miranda.....	83
18 b	- Intervenção de aluno na fotografia de Luís Gonzaga.....	84
19 a	- Intervenção de aluno no texto 1.....	84
19 b	- Intervenção de aluno no texto 2.....	85
20	Representação iconográfica de Carlos Gomes.....	87
21	Representação iconográfica de Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno.....	88
22	Representação iconográfica de Francisco Manuel da Silva.....	88
23	Representação iconográfica de Olavo Bilac e Francisco Braga.....	89
24	Representação iconográfica de Leopoldo Miguez e Henrique Oswald.....	89
25	Villa-Lobos em quadrinhos.....	90
26	Representação iconográfica de Villa-Lobos.....	91
27	Representação iconográfica de Ernesto Nazareth e Pixinguinha.....	92
28	Representação iconográfica de Ernesto Nazareth e Alberto Nepomuceno.....	92
29	Representação iconográfica de Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Milton Nascimento e Elis Regina.....	93
30	Representação iconográfica de Vinícius de Moraes e Baden Powel.....	94
31	Representação iconográfica de Noel Rosa e Lupicínio Rodrigues.....	94
32	Representação iconográfica de João de Barro.....	94
33	Representação iconográfica de Ary Barroso e letra da canção Aquarela do Brasil.....	95
34	Representação iconográfica de Luís Gonzaga e letra da canção Baião.....	96
35	Representação iconográfica de Roberto Carlos.....	97

36	Representação iconográfica de Francisco Alves.....	97
37	Representação iconográfica de João Gilberto.....	97
38	Representação iconográfica de Noel Rosa.....	98
39	Representação iconográfica do choro.....	99
40	Representação iconográfica do frevo.....	99
41	Representação iconográfica de dança negra.....	100
42	Representação iconográfica do lundu.....	100
43	Representação iconográfica da umbigada.....	101
44	Representação iconográfica do carnaval.....	101
45	Representação iconográfica de um grupo de samba.....	102
46	Fotografia de Gilberto Gil.....	103
47	Fotografia de Chico Buarque de Holanda.....	104
48	Fotografia de Marlos Nobre.....	104
49	Fotografia de Francisco Mignoni.....	105
50	Fotografia de Villa - Lobos.....	105
51	Fotografia de Antônio Carlos Jobim.....	106
52	Quadro colagem de vários artistas.....	107
53	Quadro colagem de vários artistas.....	108
54	Capoeira.....	109
55	Umbanda.....	110
56	Conjunto folclore.....	110
57	Fotografia de Caetano Veloso.....	111
58	Fotografia de Caetano Veloso.....	112
59	Fotografia de Caetano Veloso.....	113
60	Representação iconográfica de Caetano Veloso.....	114
61	Fotografia de Dorival Caymmi.....	115
62	Fotografia de Dorival Caymmi.....	115
63	Fotografia de Dorival Caymmi.....	116
64	Fotografia de Pixinguinha.....	116
65	Fotografia de Pixinguinha e Donga.....	117
66	Representação iconográfica de Ernesto Nazareth e Pixinguinha.....	118
67	Representação iconográfica de instrumentos africanos.....	119
68	Representação iconográfica de dança africana.....	120
69	Representação iconográfica da umbigada.....	120
70	Representação iconográfica de música de trabalho.....	126
71	Representação iconográfica de D. Pedro I.....	121
72 a -	Mascote do livro didático: representação iconográfica.....	122
72 b -	Mascote explicativo: representação iconográfica.....	122
72 c -	Mascote orientador: representação iconográfica.....	123
73	Quadro 1: Livros selecionados para a análise.....	29
74	Quadro 2: Livros que trazem partituras de Hinos.....	56

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a música brasileira é representada nos livros didáticos de música direcionados para a escola do Ensino Básico. A referência inicial para a escolha desse tema foi a pesquisa organizada por Souza (1997), intitulada “Livros de Música para Escola, uma Bibliografia Comentada”, em que os autores catalogaram e comentaram 223 livros produzidos no Brasil, dos anos vinte à atualidade.

A pré-análise deste material mostrou que a produção didático-musical das décadas de 60 e 70 apresenta o estudo da música brasileira como conteúdo, de forma mais acentuada que a produção de outros períodos. A música brasileira é abordada em capítulos denominados “Música Erudita Brasileira”, “Música Popular Brasileira” e “Folclore Brasileiro”. Encontram-se, ainda, “Música dos Nossos Índios”, “A Evolução da Música Brasileira”, “Formação da Música Brasileira”, “Influências na Música Brasileira” e “Música Cívica Brasileira”. Em qualquer uma dessas categorias, observam-se escolhas, referentes a compositores, obras, gêneros musicais, épocas, locais geográficos, costumes e tradições, que se repetem em vários livros.

A presença da música brasileira nos livros didáticos de música, nas décadas de 60 e 70, parece estar relacionada a três fatores importantes: 1º) o afastamento das idéias expostas pelo movimento do canto orfeônico nas décadas de 30 e 40, que defendia a formação de uma unidade nacional através do canto coletivo; 2º) a inclusão de compositores e repertório que representavam a produção músico-cultural popular da época, denominada de MPB; 3º) a necessidade de uma produção vinculada às reformas de ensino de 1961 (Lei nº 4.024/61) e 1971 (Lei nº 5.692/71), que estabeleceram as primeiras Leis de Diretrizes e Bases para a educação no Brasil.

A partir dessas primeiras hipóteses, pareceu-me relevante investigar a representação que os livros didáticos produzidos nesse período fazem da música brasileira. O conceito de representação procura abarcar as concepções explícitas e implícitas, relativas a idéias, valores e intenções que transpassam nos textos e imagens.

O estudo das representações, na perspectiva da história cultural de Roger Chartier (1999), permite compreender o porquê de certas escolhas, referentes a determinados conteúdos, em detrimento de outros, e de que forma são abordados nos livros didáticos.

Permite, também, identificar os cânones eleitos para representar estilos, gêneros musicais, compositores, obras e épocas que constroem uma idéia de música brasileira.

A opção pela perspectiva da história cultural como linha de orientação teórico-metodológica deste trabalho justifica-se por ser um dos campos de estudos que privilegiam pesquisas de práticas culturais e por possuir uma fundamentação teórica e produção científica muito significativas. No momento, sua maior ênfase “incide sobre o exame minucioso - de textos, imagens e ações - e sobre a abertura de espírito diante daquilo que será revelado por esses exames” (Hunt, 1995, p. 29). Essa “abertura de espírito” implica entender que as práticas, sejam elas econômicas, intelectuais, políticas ou sociais, são culturalmente condicionadas, ou seja, essas relações “não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural” (Hunt, 1995, p. 9).

Nessa dimensão abre-se espaço para o estudo do livro didático como produto cultural. A escolha de Chartier (1991) justifica-se pelo fato de que ele “desloca do livro, a ênfase da análise, situando-se nas múltiplas formas de leitura” (Souza, 1999, p. 322). Ao considerarmos o livro didático de música como objeto cultural, passamos a reconhecer sua importância para a compreensão do amplo processo histórico e cultural da educação musical no Brasil. As questões que nortearam o presente estudo foram:

- Quais são as concepções e conceitos utilizados para definir a música brasileira?
- Quais gêneros musicais, compositores e épocas são escolhidos para representar a música brasileira nos livros didáticos de música?
- Como estes conteúdos são abordados e com quais intenções pedagógicas?
- Qual o papel da ilustração nas representações de música brasileira propostas nos livros didáticos de música?

A perspectiva desse trabalho procura focalizar não apenas o texto escrito ou as partituras, mas, sim, perceber o livro didático como um mediador ativo no processo de construção de conceitos, comportamentos e pensamentos sobre a cultura musical brasileira.

A discussão sobre o livro didático de música, como em qualquer outra área do

conhecimento, não pode ser dissociada de seu significado mais amplo, que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também econômicos e político-ideológicos. O livro didático é considerado, por muitos autores (Oliveira, 1984; Freitag, 1989; Eco, 1980 e Faria, 1989), como um dos meios de transmissão mais sólido e constante de comportamento e ideologia de uma sociedade. Carrega a capacidade de sistematizar e fragmentar um determinado campo do saber, selecionando e, muitas vezes, determinando os saberes que deverão fazer parte da construção do conhecimento dos indivíduos.

“Ao veicular conhecimento, ou auxiliar a veiculação de informações que tornem mais eficaz a comunicação humana e as diversificadas formas de expressão do homem; ao transmitir noções básicas das ciências, desenvolvendo conhecimentos comuns aos indivíduos de uma coletividade; ao permitir aos indivíduos a especialização em um dos diferentes campos de conhecimento; ao transmitir, ainda, atitudes, comportamentos e valores comuns ao grupo social - o livro assume função da maior relevância, dentro do processo que se desenrola no espaço reservado pela sociedade à educação sistemática” (Mesquita *apud* Rocha, 1984, p. 20-21).

Contextualizar essa realidade especificamente na área de educação musical é uma tarefa complexa, pois não se podem ignorar os problemas políticos e educacionais que sempre a acompanharam. Talvez o caráter facultativo e de superfluidade que se hospedou no ensino de música na educação brasileira tenha reflexos diretos na forma de produção dos livros didáticos de música, tornando-a muito mais lenta do que em outras áreas do conhecimento, tanto em termos quantitativos como de atualização de conceitos.

Segundo Souza (1999), “o livro didático, talvez, seja o acervo impresso que é lido pela maioria da população brasileira, com menos de quinze anos, pois, segundo dados do IBGE de 1997, a média de anos de estudos brasileiros acima da faixa etária de dez anos é de 5,3%, o que leva a supor que esse período coincida com a escolaridade de primeiro grau” (Souza, 1999, p. 323). A autora complementa ainda que “considerando que os índices de escolaridade no Brasil precariamente ultrapassam esse estágio, deduzimos que são os ecos das leituras desses livros que se impregnam às representações históricas e identitárias do povo brasileiro” (Souza, 1999, p. 323).

Além disso, deve-se concluir que o livro didático “é o elemento pedagógico mais presente nas salas de aula, talvez por isso, há muito tempo, venha sendo alvo de debates na sociedade brasileira” (Souza, 1999, p. 324).

O apreço que o livro didático assume no processo educacional de uma sociedade torna-se mais evidente e preocupante se levarmos em consideração a formação inicial do professor que, muitas vezes, para suprir suas deficiências e inseguranças, toma o livro didático como única fonte de informação. Nessa perspectiva, “o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho, auxiliar na sala de aula, mas sim como autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na sala de aula” (Freitag, Costa e Motta, 1989, p. 124).

1.1 Revisão de Literatura

No Brasil, o livro didático tem sido foco de várias pesquisas. De acordo com Gasparello (1999, p. 173), uma vertente que se expandiu principalmente nos anos 60 e 70 “se caracterizou pela denúncia da ideologia, considerada em sentido manipulador e pejorativo”. Suas raízes teóricas são as obras *Mentiras que parecem verdades*, de Eco e Bonazzi (1980) e *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*, de Ferro (1983).

O estudo de Rocha (1984), intitulado “Um índio didático: notas para o estudo de representações”, apresentado como trabalho final do curso de Teoria Antropológica I, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, em 1976, tem como objetivo analisar a representação do índio presente no livro didático. Nesse sentido, se enquadra, “por um lado, dentro da temática mais ampla do estudo das representações sociais em geral e, por outro, levanta questões quanto ao papel do sistema de ensino como elemento de reprodução de determinados valores e atitudes socialmente privilegiados numa dada cultura” (Rocha, 1984, p. 13).

No setor de documentação e constituição de acervos, vale mencionar o Serviço de Informação Sobre o Livro Didático, criado em 1989, na Biblioteca Central da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

No texto produzido a partir da Introdução do Projeto de Pesquisa de Doutorado na PUC de São Paulo, intitulado “*História e livro didático: um projeto de nação*”, Gasparello (1999) objetiva analisar “o processo de constituição da disciplina História, tendo como referência privilegiada o *discurso histórico dos livros didáticos* utilizados no *ensino secundário* no Brasil, no período relativo ao final do século passado até a década de 40 deste século” (Gasparello, 1999, p. 169). Essa pesquisa considera a “inter-relação

dos temas que problematizam a *escola*, o *livro escolar* e as *disciplinas escolares* e se beneficia das contribuições teóricas e conceituais do campo da história cultural, numa perspectiva que procura compreender o livro didático situado no conjunto de dispositivos e estratégias do amplo processo histórico e cultural de *escolarização*” (Gasparello, 1999, p. 169). A autora apóia-se na corrente dos estudos históricos culturais, afastando-se objetivamente de uma visão educacional mais tradicional expressada através da *“história das idéias pedagógicas”*.

A monografia de Caimi (1999), apresentada em 1996 para o curso de especialização em História Regional, do curso de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (UPF), intitulada “O Livro Didático, algumas questões”, tem como preocupação central, em sua investigação, analisar as tendências paradigmáticas subjacentes ao livro didático na perspectiva exposta a seguir. Procura fazer comparações entre “a proposta pedagógica do livro didático e os enunciados básicos das três tendências paradigmáticas - positivismo, marxismo e nova história - no sentido de verificar de que forma essas tendências se apresentam nas obras” (Caimi, 1999, p. 78).

Várias universidades brasileiras têm promovido a realização anual de Encontros Nacionais de Professores e Pesquisadores na Área do Ensino de História. Esses eventos são organizados em Grupos de Trabalhos (GTs), entre os quais o GT Livro Didático tem uma presença bastante significativa.

No IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado em outubro de 1999, pela UNIJUÍ, o grupo de discussão sobre o livro didático abordou temas como: Identidade Nacional e Livro Didático nas Décadas de 20 a 30 deste Século (Gasparello, 1999); O Livro Didático e as Revoluções Rio-Grandenses (Jungblut, 1999); A Autoridade da Fonte, Metodologia e Ensino nos Livros Didáticos de História (Souza, 1999); O Livro Didático e o Professor de História (Lima, 1999); O Livro Didático de História: propostas para uma breve análise metodológica (Soares, 1999); O Negro no Livro Didático: história de racismo, preconceitos e mentiras (Júnior e Soares, 1999); Uma Breve Abordagem da Pré-história Brasileira nos Livros Didáticos (Ferret, 1999).

O trabalho de Jungblut (1999), “O livro didático e as Revoluções Rio-Grandenses”, procura compreender de que maneira as duas Revoluções acontecidas no Rio Grande do Sul no século XIX, a Revolução Farroupilha e a Revolução Federalista, são abordadas e enfocadas nos livros didáticos de história direcionados para o Ensino Fundamental.

A pesquisa de Souza (1999), intitulada “A autoridade da fonte metodológica e ensino nos livros didáticos de história”, questiona a afirmação a respeito da forma passiva e reprodutivista que os professores assumem diante do livro didático. Essa pesquisa parte exatamente da “dúvida sobre essa suposta passividade pedagógica dos professores ante a autoridade do livro didático” (Souza, 1999, p. 322).

O objeto de análise da pesquisa de Souza (1999) são as metodologias de ensino presentes em livros didáticos de história. Para tanto, a autora considera fundamental que

“de acordo com as reflexões de Chartier, esses não devam ser apreciados apenas a partir [de] um olhar detido sobre as propriedades das metodologias e sua consonância com as matrizes teóricas, mas, principalmente, as formas como os professores delas se apropriam e recriam, imprimindo às práticas escolares, mediações sui gêneris de transposição didática” (Souza, 1999, p. 322-323).

A produção científica sobre o livro didático tem ocupado lugar de destaque em várias conferências internacionais na área de educação, a exemplo do “ISCHE XXII” (XXIIth *International Standing Conference for the History of Education*), que teve como tema central “O Livro e a Educação”, realizado em Alcalá de Henares, Espanha, em setembro de 2000.

Na área de Educação Musical, a preocupação com o livro didático de música é também foco de várias pesquisas. Entre outras, podemos citar as de Tourinho, 1995; Souza, 1997; Gonçalves e Costa, 1998, C. Souza 1997, 1999 e Oliveira 2000. Essa preocupação parece ocorrer, por um lado, devido à carência desse tipo de material, pois, como afirma Tourinho (1995, p. 40), “não temos uma tradição de material didático especificamente elaborado para o ensino de música que articule a gradação de conhecimentos específicos com o desenvolvimento do aluno, seqüenciando os conteúdos e atividades de acordo com a estrutura seriada comum ao ensino escolar”. Por outro lado, existe pouca divulgação e informação sobre este material. Nesse sentido, Souza (1997, p. 9), ao organizar uma bibliografia comentada sobre livros de música para escola, alerta para a necessidade de “suprir a lacuna a respeito do material instrucional produzido na área de música, bem como oferecer subsídios ao debate sobre o livro didático de música, não apenas apontando suas deficiências, mas também tentando contribuir na elaboração de alternativas para superar a realidade precária dessa área no Brasil”.

1.2 Uma breve história do livro didático

Soares (1996) afirma que “durante todo o século XIX, e, no caso de algumas disciplinas, ainda no início do século XX, os livros didáticos usados em nossas escolas [vieram] da Europa, sobretudo da França e de Portugal, sendo freqüente o uso de manuais em língua francesa para as matérias do curso secundário” (Soares, 1999, p. 56).

Para exemplificar, a autora cita os estudos de Gilbert Freyre que, em sua obra, *Ordem e Progresso*, através de depoimentos recolhidos por ele, comprova o uso, no fim do Império, da *Cartilha Maternal* do poeta português João de Deus, publicada em Portugal, no ano de 1876; de Karl Lorenz, que comprova serem os livros didáticos para o ensino de Ciências na Escola Secundária no Brasil, entre os anos de 1838 e 1900, quase todos de autores franceses em sua publicação original; e de Guy de Holanda, mostrando que os livros didáticos de História adotados para o ensino secundário no Brasil, no séc. XIX e nas primeiras décadas do séc. XX, eram franceses no original, inclusive para o ensino da História do Brasil, embora Joaquim Manuel de Macedo, em 1861, já tivesse publicado suas *Lições de História de Brasil* (Soares, 1996, p. 56).

Essa situação nas escolas brasileiras no século XIX e início do século XX, quando livros didáticos estrangeiros serviam de base para a educação, reflete as condições sociais, culturais e econômicas da época. Segundo Soares (1996), essa situação decorre de duas razões bem concretas: a primeira, sóciohistórica, em que a escola servia apenas a alunos economicamente privilegiados e para quem a referência social e cultural era a Europa, particularmente a França; a segunda, econômica, pois as condições brasileiras para edição e impressão de livros, a produção e publicação de textos didáticos eram muito precárias (Soares, 1996, p. 56-57).

A produção de livros didáticos feita por brasileiros e editada no Brasil no início do século XX é escassa. Segundo Soares (1996), “é só a partir de 1930 que medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia, propiciam condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país” (Soares, 1996, p. 57).

Na década de 60, a produção didática brasileira cresce e diversifica-se extraordinariamente. Segundo Soares (1996), esse processo de expansão e diversificação ocorre devido a mudanças bastante significativas em relação às décadas anteriores, como o

tempo de permanência do livro didático nas escolas, a autoria, a edição e mudanças no seu conteúdo e na sua didatização.

O tempo de permanência do livro didático nas escolas vai se tornando cada vez mais curto a partir da década de 60. Soares (1996) afirma que “no passado, houve livros didáticos com numerosas e sucessivas edições, utilizadas por 40, 50 anos nas salas de aula; nas últimas décadas, o número de edições de um mesmo livro didático é bem menor, seu tempo de vida nas salas de aula não ultrapassa cinco, seis anos” (Soares, 1996, p. 57). Para a autora, esse fenômeno é conseqüência da expansão do número de escolas e de alunos, decorrente da “democratização do ensino”, aumentando, assim, o número de consumidores do livro didático. Isso leva ao aumento de produção e, portanto, à competição entre autores e editores.

Outra mudança significativa nesse período, alertada por Soares (1996), é a questão da autoria. Através de uma análise histórica da autoria do livro didático no Brasil, a autora conclui que essa autoria “parece deslocar-se progressivamente dos cientistas, intelectuais, professores catedráticos de Universidades e do Colégio Pedro II (que foi centro de referência para o ensino, durante a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas deste século [século XX]), para professores de ensino elementar e médio” (Soares, 1996, p. 59).

Para a autora, o fato de os livros didáticos terem deixado de ser produzidos por especialistas fez com que a autoria desse tipo de livro perdesse o prestígio que tinha, passando a ser considerada uma atividade menos nobre no campo das publicações científicas. Complementa que a “democratização do ensino” alterou fundamentalmente as características dos alunos, diminuindo “o prestígio dos níveis de ensino elementar e médio, alterando a representação social e cultural que deles se tinha; em conseqüência, a autoria de livros didáticos para esses níveis parece ter deixado de atrair intelectuais de alta qualificação científica e educacional” (Soares, 1996, p. 60).

Outra questão levantada por Soares (1996) é sobre a edição. Segundo a autora,

“o que se pode afirmar é que esse crescimento se deu sobretudo a partir da segunda metade dos anos 60, quando, ao lado da expansão da rede de ensino e ampliação do alunado, conseqüência da democratização do ensino, acelera-se o processo de industrialização do País, trazendo rápido desenvolvimento da indústria gráfica, que se torna apta a responder com mais agilidade e eficiência às demandas de material didático para atender às novas condições educacionais (Soares, 1996, p. 60-61).

Nos anos 80, os livros didáticos passam a constituir o principal segmento do mercado editorial no Brasil. A relevância que a produção de livros didáticos adquiriu reflete-se na criação da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted), em 1966, que implantou no Brasil o sistema de financiamento do livro didático pelo governo. Em 1971, a Colted foi absorvida pelo Instituto Nacional do Livro (INL) e pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que é responsável até hoje pela política do livro didático no País (Soares, 1996, p. 61).

Em relação ao aspecto dos conteúdos do livro didático, Soares (1996) afirma que é nesse período, também, que se verifica sua alteração constante, “pois reflete a natureza dos conhecimentos [disponíveis] em cada momento, o nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, e também as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações...” (Soares, 1996, p. 61). Sobre a didatização dos conteúdos, a autora esclarece que inicialmente os livros didáticos eram constituídos apenas de textos, mas, a partir dos anos 60, os manuais passam a incluir exercícios e a propor questões, passando, mais tarde, a ser complementados por um livro do professor. Como explica Soares (1996), “o autor do livro didático passa a exercer funções até então exclusivas do professor, assumindo, de certa forma, a responsabilidade das atividades docentes - o que, aliás, os próprios professores passam a esperar dele” (Soares, 1996, p. 62).

Sobre a dimensão econômica do livro didático

Os dados da Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, divulgados em abril de 2001, revelam que o Brasil ocupa lugar privilegiado dentro do mercado de livros didáticos. Este setor da economia brasileira vem crescendo ano a ano, sendo que, atualmente, conquistou o “oitavo mercado editorial do mundo: 75% dos livros produzidos no país são didáticos e o PNLD/2002 [Programa Nacional do Livro Didático] vai alcançar cerca de 60% desse mercado” (MEC, 2001).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela captação de recursos financeiros para a educação, contabiliza que “174 escolas públicas, em média anual, [foram] beneficiadas com livros didáticos, desde 1995; 597 milhões de livros didáticos [foram] entregues nas escolas para atender os anos letivos de 1995 a 2001;

33 milhões de alunos de 1ª a 8ª séries [foram] beneficiados em 2000; R\$ 1,9 bilhão, de 1995 a 2001 [foram destinados] à aquisição de livros didáticos” (FNDE, 2001). Sobre os hábitos de leitura dos brasileiros, tendo como fonte para obtenção dos dados a Associação Nacional de Livrarias e Câmara Brasileira do Livro, fica demonstrado que os brasileiros lêem 2 livros por ano, com uma média de 100 páginas cada um. Outro dado importante é sobre os gêneros de livros mais comprados pelos brasileiros. São eles: didáticos (23%), esotéricos, religiosos e auto-ajuda (20%), romance (15%), literatura infanto-juvenil (10%), negócios (10%), técnicos (5%), artes (5%) e culinária (2%). Esses são dados que nos remetem a pensar sobre a qualidade do livro didático, já que, para a grande maioria dos brasileiros, talvez seja o único livro a que tenham acesso (Veja, 7 de fevereiro de 2001). Os índices citados demonstram a dimensão do mercado econômico que gira em torno do livro didático.

Como já mencionado, a discussão sobre o livro didático deve abordar três aspectos: o pedagógico, o político e o econômico, pois são aspectos diretamente associados e derivados um do outro. O aspecto pedagógico preocupa-se em avaliar a qualidade, correção e coerência metodológica; o aspecto político preocupa-se com o processo de seleção, distribuição e controle do livro didático; e o aspecto econômico preocupa-se com a produção, comercialização e distribuição do livro didático (Oliveira, 1984).

Talvez, para se entender melhor o significado dos números citados acima e, conseqüentemente, o significado do livro didático na sociedade brasileira, seja necessário também abordar um outro aspecto do livro didático, o qual a autora Soares (1996) denomina de aspecto sócio-histórico. Para a autora, “um olhar sócio-histórico sobre o livro didático no Brasil pode levar-nos a uma história de nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo, tudo isso determinado e explicado pela evolução de políticas culturais, sociais e, conseqüentemente, educacionais” (Soares, 1996, p. 56).

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. Após o primeiro, introdutório, o capítulo 2 aborda uma discussão sobre o campo teórico-metodológico das representações sob a perspectiva da história cultural. O capítulo 3 procura desvelar os conceitos de música brasileira veiculados nos livros didáticos de música, promovendo uma análise reflexiva sobre as idéias que permeiam os mesmos. O capítulo 4 investiga os

conteúdos selecionados, discutindo as formas como são apresentados e com quais intenções pedagógicas. O último capítulo enfoca possibilidades de apropriações que os livros oferecem, analisando exemplos concretos de leituras de textos e de imagens.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Sobre a história cultural

Para se entender o conceito de representação, na perspectiva da história cultural, será necessário salientar qual a posição que esta assume em relação às outras linhas de estudos da história, sobressaindo-se, assim, os fundamentos desse campo de estudos.

Nas décadas de 60 e 70, a História, como disciplina, em termos de “legitimidade institucional (...) pertencia ao grupo de disciplinas dominantes” (Chartier, 1990, p. 13). É nesse mesmo período que surgem novas disciplinas, como as ciências sociais, tentando abalar a posição dominante da história, que é baseada na “primazia dos estudo das conjunturas econômicas e demográficas ou das estruturas sociais”, colocando “em causa os seus objetos - desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações” (Chartier, 1990, p. 14).

Em resposta, os historiadores “puseram em prática uma estratégia de captação, colocando-se nas primeiras linhas desbravadas por outros”. Daí “a emergência de novos objetos no seio das questões históricas” (Chartier, 1990, p. 14). Delimita-se, então, um novo campo denominado de história das mentalidades ou de psicologia histórica. A história das mentalidades, em suas grandes linhas, “constitui-se aplicando a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades, como sejam a preferência dada ao maior número, logo a investigação da cultura tida como popular; a confiança nos números e na quantificação; o gosto pela longa duração; a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos factos de mentalidade” (Chartier, 1990, p. 15).

Outro campo a delimitar-se é o da história social, que estabelece “uma concepção estreitamente sociográfica que postula que as clivagens culturais estão forçosamente organizadas segundo um recorte social previamente construído”. Cria-se uma dependência entre as “diferenças de hábitos culturais (...)” em relação a “oposições sociais dadas a *priori*, tanto à escala de contrastes macroscópicos (entre as elite e o povo, entre os dominantes e os dominados), quanto à escala das diferenciações menores (por exemplo, entre os grupos sociais hierarquizados pelos níveis de fortuna ou atividades profissionais)” (Chartier, 1991, p. 180).

O projeto da história cultural foi construído a partir da história social no final da década de 1980 e início da década de 1990, tendo como colaboradores historiadores que pertencem à tradição dos *Annales*, como historiadores da literatura, bibliógrafos, paleógrafos e outros. A perspectiva da história cultural se distancia da história social baseada em três deslocamentos de práticas de pesquisa que diferenciam um campo do outro. Esses deslocamentos baseiam-se na renúncia de três pontos essenciais que governam os procedimentos de pesquisa da história social: 1º “o projeto de uma história global, capaz de articular num mesmo apanhado os diferentes níveis da totalidade social”...; 2º “a definição territorial dos objetos de pesquisa”... (uma cidade, uma província, uma região); 3º “o primado conferido ao recorte social considerado capaz de organizar a compreensão das diferenciações e das partilhas culturais” (Chartier, 1991, p. 176).

Ao renunciar ao projeto de uma história global, o historiador passa a pensar os funcionamentos sociais desvinculados da rigidez hierarquizada das práticas sociais, econômicas, culturais ou políticas. Passa a entender a sociedade de outro modo, em que o ponto de entrada para se conhecer um fenômeno pode ser “um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas” (...). Sendo assim, passa a considerar “não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 1991, p. 177).

Ao renunciar as diferenciações territoriais como quadros obrigatórios de pesquisa, o historiador pode deter-se mais nas singularidades regionais, e não no estabelecimento de leis gerais. Os historiadores franceses afastam sua disciplina “do procedimento de inventário, que provém da escola de geografia humana” (...) e propõem uma “cartografia das particularidades, cuja razão devia ser encontrada na diversidade das condições geográficas” (Chartier, 1991, p. 177).

Finalmente, renunciando ao primado de que as diferenças socioeconômicas são determinantes e o principal fator das formas de organização de uma sociedade, “novas perspectivas são abertas para pensar outros modos de articulações entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados” (Chartier, 1991, p. 177).

A história cultural, ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja problemática central é o ordenamento, a hierarquização da própria estrutura social, e não sobre o estudo exclusivo das lutas econômicas, afasta-se da perspectiva da história social, pois “centra a atenção sobre 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, 1991, p. 184).

A história cultural afasta-se tanto da posição da história social como das mentalidades, porque tem por principal objeto “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 17). Para tanto, considera as “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (ibidem). Em outras palavras, Chartier (1999) entende a história cultural como uma história das práticas e representações coletivas do mundo social, ou seja, “das diferentes formas através das quais as comunidades, a partir de suas diferenças sociais e culturais, percebem e compreendem sua sociedade e sua própria história” (Chartier, 1999, p. 1). Desse modo, a noção de representação na perspectiva da história cultural

“permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (Chartier, 1990, p. 23).

2.2 O conceito de representação na história cultural

Considerando essas três modalidades de se relacionar com o mundo social, abre-se uma dupla possibilidade de trabalhar o conceito de representação:

“uma que pensa a construção das identidades sociais como resultado sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade” (Chartier, 1991, p. 183).

As representações do mundo social assim construídas, “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (Chartier, 1990, p. 17).

Nesse contexto, a história cultural deve ser pensada como a “análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço”. São essas “demarcações e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando” (Chartier, 1990, p. 27).

Segundo Gasparello (1999, p. 170), a história cultural “tem se afirmado como o estudo das formas de representação em diferentes grupos humanos e de natureza variada, seja nacional ou regional, social ou política”. Dessa forma, afirma que o interesse da história cultural

“volta-se para o modo como os grupos humanos representam-se a si mesmos e como representam, de diferentes formas, o mundo em que vivem: um mundo que pode ser sublimado, codificado, pensado, explicado, controlado, dotado de um sentido e também legado, ou seja, transmitido pelo meio e pela educação” (Gasparello, 1999, p. 170).

Estes estudos são caracterizados pela liberdade que o pesquisador tem para inventar seu objeto de estudo, porém Gasparello (1999, p. 170), com base em Rioux e Sirinelli (1997), aponta para alguns itinerários que são construídos a partir de quatro grandes grupos, definindo: “1) uma história das *políticas* e das *instituições culturais*; 2) uma história das *mediações* e dos *mediadores* de uma difusão de saberes e de informações, seus suportes e veículos, a circulação de conceitos, idéias e *objetos culturais*; 3) uma história das

práticas culturais; 4) uma história dos signos e *símbolos*, dos *lugares expressivos* e das *sensibilidades difusas*”.

Outro ponto importante é que essa mesma história deve ser entendida como o “estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único (...), dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo” (Chartier, 1990, p. 27).

Aplicar essa perspectiva ao escrito implica “reconhecer o vínculo essencial entre o texto e sua materialidade, que suporta os textos, e as práticas de apropriação, que são as leituras” (Chartier, 2001, p. 29). Segundo Chartier (2001), essa materialidade “geralmente é um objeto, um manuscrito ou um impresso, mas também pode ser uma forma de representação do texto sobre o palco, uma forma de transmissão vinculada às práticas da oralidade: recitar um texto, lê-lo em voz alta, etc.” (Chartier, 2001, p. 30).

É no espaço da história cultural, onde há “variações das disposições dos leitores, variações dos dispositivos dos textos e dos objetos impressos que o sustentam”, que se inscrevem trabalhos situados no “cruzamento de uma história de práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos” (Chartier, 1991, p. 179).

Dentro dessa nova perspectiva de representações de mundo, Chartier (2001) fundamenta todo seu estudo dedicado ao escrito impresso. Segundo ele, os conceitos de livro, leitura e autor modificam-se ao longo dos tempos, e esses conceitos espontaneamente utilizados “possibilitam pensar, de maneira diferente, o passado, embora também o futuro, pois o que consideramos irrefletidamente como imediato ou necessário, pode ser relativizado se for situado em uma trajetória de longa duração” (Chartier, 2001, p.20). Complementa essa idéia afirmando que “é uma visão realmente histórica (o que significa agarrar-se às discontinuidades, diferenças e discrepâncias) que permitiria ter uma idéia mais complexa e, talvez, mais adequada do passado, para aproximar do futuro com maior força de invenção e imaginação” (Chartier, 2001, p. 20).

Para o autor, a cultura escrita, dentro da qual se inclui a história do livro, possui três dimensões: o texto, o objeto (o que suporta o texto, sua materialidade) e a leitura. Essas três dimensões devem ser tratadas de forma relacional e não separadas, bem como considerar suas variações, e não tomá-las como categorias invariáveis e universais. Como

afirma Chartier (2001), “não há uma estabilidade de sentido dos mesmos objetos ou das mesmas práticas, quando mudam os contextos em que estas práticas são efetivadas. Por detrás do discurso, em sua estabilidade, ou por detrás da prática, em sua homogeneidade, quando os atores mudam, quando as relações mudam, se impõem novas significações. Abordar as discontinuidades culturais é uma lição fundamental que deve ser entendida contra toda forma de universalização, demasiado apressada e um tanto míope” (Chartier, 2001, p. 28).

Sendo assim, a reflexão metodológica construída por Chartier (1999) gira em torno de três pólos: o estudo crítico dos textos, decifrados em suas estruturas, motivos e objetos; a história dos livros, dos objetos impressos, sua distribuição, fabricação e de suas formas; a análise das práticas que, ao tomar contato com o escrito, concedem uma significação particular aos textos e imagens que estes carregam. Essa reflexão foi construída com base na própria experiência de Chartier como pesquisador, o qual, ao longo de muitos trabalhos, teve como objetivo central “compreender como, na Sociedade do Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVIII, a circulação multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos, transformou as relações com o poder” (Chartier, 1999, p. 178).

Essa abordagem procura desvendar os processos que acontecem entre o encontro do texto com o leitor, que idéias e pensamentos são construídos a partir da inter-relação entre esses dois universos. Para se compreender essa relação, Chartier (1999) utilizou várias hipóteses como orientação de pesquisa, tanto nos trabalhos organizados “a partir do estudo de uma classe particular de objetos impressos (...), ou a partir do exame das práticas de leitura, em sua diversidade, ou ainda a partir da história de um texto particular, proposto a públicos diferentes em formas muito contrastadas” (Chartier, 1999, p. 178). A primeira hipótese “sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escrita) como um processo historicamente determinado, cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades”. A segunda considera “que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes)” (Chartier, 1999, p. 178).

Essa inter-relação estabelecida entre o texto, a sua materialidade e o leitor é primordial na perspectiva de Chartier. Daí o entendimento de que o leitor nunca se confronta com um texto, separado de sua materialidade, pois os leitores “manejam

objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão, partindo do texto lido”. Nesse sentido, “contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura” (Chartier, 1999, p. 178).

Chartier (1991) defende a idéia de que “não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor. Daí a distinção indispensável entre dois conjuntos de dispositivos: os que provêm das estratégias de escrita e das intenções do autor, e os que resultam de uma decisão do editor ou de uma exigência de oficina de impressão” (Chartier, 1991, p. 182).

O autor considera que as diferenciações culturais não são a tradução de divisões estáticas e imóveis, mas, sim, o resultado de processos dinâmicos e vivos. Afirma que “a transformação das formas através das quais um texto é proposto autoriza recepções inéditas, logo cria novos públicos e novos usos” e complementa que “a partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade suscita a busca de novas distinções, capazes de marcar os desvios mantidos” (Chartier, 1991, p. 187).

Para Chartier (1991), “os agenciamentos discursivos e as categorias” que fundam um discurso “não se reduzem absolutamente às idéias que enunciam ou aos temas que contêm. Possuem sua lógica própria - e uma lógica que pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos, com a letra da mensagem”. Defende a idéia de que “cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veridicidade” (Chartier, 1991, p. 187).

É nessa perspectiva que se abre espaço para o estudo do livro didático como objeto cultural, passando a ser analisado como possuidor de representações de mundo, de idéias de um determinado momento e realidade sociais.

2.3 O livro didático como objeto cultural

O campo da história da educação tem acompanhado esse amplo movimento renovador dos estudos históricos. Segundo Gasparello (1999, p. 170), tem surgido de forma crescente nos últimos anos “uma importante vertente que pode ser situada nos domínios da história das mediações e dos mediadores”. Citando Carvalho, a autora complementa que

“um conjunto de pesquisas sobre a história do impresso e seus usos, que utilizam como fonte manuais escolares, revistas especializadas em educação, bibliotecas escolares e outros materiais, incluem-se nesta perspectiva, que redefinem os conceitos de forma e cultura escolares e põem em relevo as práticas constitutivas de uma configuração que incorpora ‘a perspectiva dos diferentes sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as representações que agentes determinados fazem de si mesmos, suas práticas, das práticas de outros agentes... e dos processos que as constituem’”(Carvalho *apud* Gasparello, 1999, p. 170).

Segundo Gasparello (1999, pp. 170-171), ao contextualizar o livro didático como “um artefato ligado ao ensino e ao processo de escolarização, marca este objeto como uma historicidade própria, articulada ao movimento social e suas interações culturais”. Nesse sentido, procura situar o livro escolar como um objeto cultural, mostrando que tanto os livros como as escolas “existem dentro de um contexto político e social, o que exige que sejam considerados em seu aspecto de *produto*, como resultado da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações *culturais*” (Gasparello, 1999, p. 172).

Pelo fato de os livros escolares terem se tornado presença referenciadora nas atividades do ensino, sua compreensão sofre um “processo de ‘naturalização’ que omite sua historicidade, com a tendência a reduzi-lo a um objeto a-histórico ou como um material que possa ser descartado facilmente, condenado por seus erros, equívocos e simplificações” (Gasparello, 1999, p. 172).

Complementa essa idéia, afirmando que o “caráter de permanência e a visão de ‘banalidade’ geralmente associada aos livros escolares constituem barreiras à compreensão da complexidade de um processo com diferentes dimensões” (Gasparello, 1999, p. 172). Através do olhar de vários campos do saber, como o da Didática, da História, da

Linguística, da Semiótica, [da Educação Musical], entre outros, poderemos aprofundar discussões sobre o livro didático, incluindo

“questões ligadas à sua gênese, à sua continuidade e às suas transformações, como aos seus usos e práticas na produção e reprodução de conhecimento, aos valores implícitos e ideologias, estereótipos e preconceitos de seus conteúdos, além de estudos que analisam o livro escolar quanto a sua fabricação - o livro como objeto - mercadoria que sofre as contingências sociais, econômicas, técnicas e políticas, como qualquer outra e que percorre os caminhos de produção, distribuição e consumo. Estes estudos permitem reconhecer as interfaces do livro didático como objeto histórico/cultural e educativo/didático” (Gasparello, 1999, p. 172).

A seleção do material para a análise, como mencionado anteriormente, teve como ponto de partida os 223 livros didáticos de música catalogados e comentados na pesquisa de Souza (1997). Esses livros englobam a produção dos anos vinte à atualidade e são direcionados ao uso escolar. Dessa coleção foram selecionados os volumes editados no período correspondente às décadas de 1960 e 1970 (quadro 1). Os livros selecionados são:

Quadro 1: Livros selecionados para a análise

AUTORES	OBRAS	PÚBLICO ALVO	ANO	EDITORA	OBSERVAÇÕES
MEC**	<i>Música na Escola Primária</i>	Curso Primário	1962	MEC**	Volume Único
Maria Augusta Joppert	<i>Educação Musical no Curso Secundário - Canta o Brasil</i>	Curso Secundário	1967	Copyright	1º Volume
Aurea Kocher	<i>Música é Comunicação 1</i>	1º Grau	1974	Distribuidora de Livros Escolares	1º Volume
Sérgio Ricardo S. Correa	<i>Ouvinte Consciente. Arte Musical. Comunicação e Expressão</i>	1º Grau	1975	Editores do Brasil	Volume Único
Sérgio Ricardo S. Correa	<i>Ouvinte Consciente. Arte Musical. Comunicação e Expressão</i>	1º Grau	*	Editores do Brasil	Volume Único Livro do Mestre
Gilberto Vieira Cotrim	<i>TDEM Trabalho Dirigido de Educação Musical</i>	1º Grau	1975	Saraiva	1º Volume
Aurea Kocher	<i>Música é Comunicação 2</i>	1º Grau	1976	Distribuidora de Livros Escolares	2º Volume
Gilberto Vieira Cotrim	<i>TDEM Trabalho Dirigido de Educação Musical</i>	1º Grau	1977	Saraiva	2º Volume
Luz Martins Abrahão	<i>Música e Comunicação</i>	*	1977	Nacional	2º Volume
Maria Luíza Priolli	<i>Princípios Básicos da Música para a Juventude</i>	Ensino Secundário	1968	Ed. Casa Oliveira de Músicas S.A	1º Volume
Cibelle Menezes e Maria Barrachi	<i>Iniciação Musical</i>	*	*	IBEP***	1º Volume

* Não existe registro desses dados nos livros.

**Ministério da Educação e Cultura, Programa de Emergência.

***Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas

Obs.: Foram utilizadas as designações dos níveis de ensino vigentes na época.

3 O QUE OS LIVROS CHAMAM DE MÚSICA BRASILEIRA?

3.1 Das várias classificações

As concepções que os livros didáticos de música analisados apresentam de música brasileira deixam entrever dois momentos. O primeiro abrange a idéia de uma gênese da música brasileira a partir da combinação de três etnias, e o segundo, quando essa passa a ser dividida em “folclórica”, “popular” e “erudita”.

A música brasileira em seu “nascimento” é discutida como sendo uma música com características bem definidas que são explicadas a partir de uma origem formadora, ou seja, da “fusão” de três etnias. Como afirma Cotrim (1977), os “hábitos, os costumes e as tradições de nossa gente têm suas origens na união de três povos distintos: o índio, o negro e o europeu” (Cotrim, 1977, p. 133). Outros autores também sustentam essa idéia:

“Os três elementos formadores do povo brasileiro possuíam usos e costumes diferentes entre si. Com a convivência diária, os usos e costumes do índio, do negro e do branco foram, pouco a pouco, se misturando. Esta mistura provocou o aparecimento de novos hábitos e novas tradições, produzindo uma nova cultura: **a cultura brasileira**” (Cotrim, 1977, p. 133, grifos no original).

“Durante a Colonização não existia logicamente uma música brasileira. Ela ainda estava se formando em consequência da fusão das várias raças que para cá vieram” (Corrêa, 1975, p. 119).

“Da fusão da música ameríndia, portuguesa e africana, com alguma influência espanhola foi, aos poucos surgindo uma nova música com características próprias: a MÚSICA BRASILEIRA que, logo após, sofreu as influências, francesa e italiana” (Joppert, 1967, p. 69, destaque no original).

Agregado a essa idéia de “combinação de elementos” provenientes de várias etnias, alguns autores incluem em seus conceitos de música brasileira uma descrição de seus elementos constitutivos, principalmente no que se refere ao ritmo, melodia e à harmonia, tratados como “inéditos”, “únicos” e “específicos”. Como afirma Priolli, “da reunião dessas três raças distintas - ameríndia, portuguesa e africana - moldou-se a música brasileira com características rítmicas melódicas e harmônicas inteiramente inéditas” (Priolli, 1968, p. 119). Em alguns casos, a idéia de que a música resultante desse encontro étnico tem seus limites bem definidos e com características específicas que a representem

e a diferenciem de qualquer outra expressão musical, vem associada a uma imagem de criatividade, de “riqueza” musical. Isso provoca uma reflexão sobre uma possível relação existente entre os conceitos de música brasileira veiculados nos livros didáticos de música e o senso comum, o imaginário social de que o brasileiro é um povo “musical”. Isso é evidenciado na seguinte definição:

“Da fusão da cultura musical do indígena, do africano e do europeu nasceu a música brasileira. Destes elementos ajustados ao nosso meio nasceu uma música rica e variada, apresentando constâncias específicas: compasso binário, certa maneira de ritmar, a síncope, o ritmo discursivo, o modo maior, o abaixamento da 7ª, a terminação dos cantos fora da tônica, na medianta ou dominante, etc.” (Kocher, 1974, p. 38).

Trata-se de uma espécie de receita, em que a combinação de elementos distintos e em doses bem definidas resultará em um produto com características específicas. Esse produto é a música brasileira, tratada como única, inédita e criativa.

Também consideram o grau de importância e contribuição que cada etnia ofereceu para a constituição dessa música. As concepções de valor implícitas parecem ter um ponto de partida bem claro, uma visão analítica comparativa a partir da cultura musical de tradição européia. Nesse sentido, os autores criam categorias de valores que quantificam, de forma implícita, o valor que a cultura de cada etnia possui. Em uma categoria de valor inferior, situa-se o indígena sempre associada ao “ritmo primitivo” e, portanto, com pouca ou quase nenhuma contribuição artística para a música brasileira.

“As melodias indígenas não possuíam grande variedade de sons, o que as tornava excessivamente enfadonhas” (Priolli, 1968, p. 117).

“A música dos índios, escreve Luís Heitor, é constituída pela indefinida repetição de um certo motivo, muito mais caracteristicamente rítmico que melódico (...)” (Kocher, 1974, p. 22).

“Esta música muito ritmada, como qualquer música primitiva, foi e é ainda essencialmente mística, ligada as cerimônias e às atividades de que dependia a vida da tribo: cantos e danças de guerra, de pesca, de caça, de invocação dos deuses (animais e espíritos) dos quais se consideravam dependentes, finalmente em cerimônias de casamentos, nascimentos e mortes” (Kocher, 1974, p. 22).

“Os cantos - muito ritmados - eram quase sempre acompanhados de danças e de instrumentos ruidosos. Dançavam durante horas seguidas” (Joppert, 1967, p. 63).

Também são bastante comuns parágrafos que afirmem a idéia de pouca contribuição indígena para a música brasileira, mas nem sempre justificada:

“Mesmo antes do descobrimento do Brasil, os índios que habitavam nosso país, a exemplo dos povos primitivos, também faziam sua música, mas infelizmente foi em pequena escala a contribuição destes nativos para a formação da nossa música” (Corrêa, 1975, p. 119).

Um fator considerado pelos livros como a causa da pequena contribuição indígena para a música brasileira foi a sua “resistência ao processo de colonização européia”. Observa-se isso no exercício proposto por Cotrim (1977), no qual o aluno deve completar a frase escolhendo uma das alternativas oferecidas pelo autor. Esse exercício tem o objetivo de avaliar a assimilação do conteúdo exposto no texto que o antecede, em que descreve que os indígenas “sempre viveram nas selvas num clima de liberdade”, mas quando o europeu “quis impor-lhes um trabalho forçado, os índios afastaram-se do seu contato, fugindo para o interior das matas” (Cotrim, 1977, p. 134). O autor complementa que:

“este afastamento do índio em relação ao europeu.....(dificultou; facilitou) recebermos as influências da cultura indígena” (Cotrim, 1977, p. 134).

Conclui então que “as influências que a música brasileira recebeu da cultura indígena, embora significativas, são pouco numerosas” (Cotrim, 1977, p. 135). Aparece aqui mais uma referência implícita de valor que fortalece o pensamento hegemônico cultural europeu, em que, de uma forma etnocêntrica, é sugerido um comportamento selvagem e primitivo do índio, tornando-o, assim, intelectualmente inferior ao colonizador europeu.

Para Rocha (1984), as diferentes situações sociais e os mais variados grupos de pessoas são categorizados através da grande quantidade de representações sociais de que dispomos. Defende a idéia de que o “*outro* do qual falamos na nossa sociedade é apenas uma representação que manipulamos como bem entendemos e a quem negamos, invariavelmente, um mínimo de autonomia” (Rocha, 1984, p. 15). Complementa que as “representações do *outro* podem ser manipuladas à vontade e, não foi coisa diferente, o que o pensamento europeu fez em relação ao Novo Mundo” (Rocha, 1984, p. 17).

Assim, “ao longo da nossa história, toda uma série de representações foram-se sucedendo e a imagem do índio adquirindo os mais diversos contornos. Uma história feita do ponto de vista do colonizador não permite ao colonizado se dar a conhecer” (Rocha, 1984, p. 18). O autor aponta para a redundância absoluta de informações contidas nos textos, nos quais, praticamente, todos os livros didáticos que analisa informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Segundo Rocha (1984, p. 28) “a taxa de redundância contida numa informação é fundamental para a sua solidez e entendimento”. A redundância percebida nos livros analisados “lhes dá uma grande autonomia e solidez reforçando a especificidade que lhe é própria. Assim temos, efetivamente, um índio construído pela força do conhecimento que o livro didático comunica” (Rocha, 1984, pp. 28-29).

Em uma categoria de valor intermediária, é enquadrada a etnia africana ligada à imagem de “superioridade” rítmica sobre a indígena, porém de um mesmo “primitivismo” melódico.

“Somente com a vinda dos negros, que tinham uma cultura mais avançada que a do indígena, foram introduzidos outros instrumentos, usados até hoje na nossa música. São eles: marimba, urucungo, atabaque, cuíca, ganzá” (Menezes e Barrachi, s.d., p. 82).

“A melodia negra não era muito desenvolvida, mas a sua riqueza musical vem do ritmo, que era muito variado. Utilizavam instrumentos de percussão de timbres diversos, bate-mão (palmas) e vozes” (Corrêa, 1975, p. 119).

“Como podemos observar, os africanos enriqueceram a nossa música com instrumentos de percussão e os portugueses com instrumentos de corda e sopro” (Menezes e Barrachi, s.d., p. 83).

“Na sua música [dos negros africanos] predominava o ritmo, e só usavam instrumentos de percussão. As melodias, embora uniformes, eram bastantes expressivas” (Priolli, 1968, p. 119).

O caráter evolucionista permeia os conceitos que sugerem ser a cultura africana mais “desenvolvida” que a indígena, porém a única dimensão considerada como contribuinte na formação da música brasileira é a rítmico-percussiva, o que reforça e reproduz o conceito de hierarquia cultural européia sobre a africana e a indígena.

Finalmente, em um plano superior, é enquadrado o branco europeu, em especial, o português. Os italianos, franceses e espanhóis são citados nos livros como contribuintes na formação da música brasileira. Embora considerados de menor importância que o português, são vistos como “superiores” ao indígena e ao negro. Ao branco europeu vincula-se a imagem de contribuição através de uma música mais elaborada, superior, mais desenvolvida.

“O canto estridente e monótono, próprio da música ameríndia, acompanhado quase sempre de instrumentos ruidosos, foi recebendo o influxo direto dos cânticos serenos, melodiosos e tão cheios de sentimento religioso, dos missionários jesuítas” (Priolli, 1968, p. 118).

“De Portugal vieram as linhas mestras e as influências mais duradouras de nossa música, pois de lá recebemos, com a maior dosagem do sangue, a religião, a língua, os costumes, a instrução” (Kocher, 1974, p. 30).

“Formas melódicas, ritmos, harmonia, tonalidade, instrumentos, formas folclóricas chegaram ao Brasil através dos colonizadores em toadas, rezas, canções, romances, danças e autos, às vezes aqui readaptados, principalmente pelo negro” (Kocher, 1974, p. 30).

“Grandes músicos vindos da Europa se instalaram no Brasil, trazendo os seus conhecimentos e contribuindo para a expansão do gosto musical” (Cotrim, 1977, p. 137).

“Aproveitando as lições de música dadas pelos jesuítas, o povo aplicou-as à música popular, surgindo então: a modinha, o lundu e o fandango” (Joppert, 1967, p. 69).

Para Lucas (1996), em sua análise sobre a representação da música brasileira na mídia norte-americana, a idéia de um “mix étnico, responsável pela intuição musical do povo, pela autenticidade folclórica da criação musical brasileira” é um discurso que

“reproduz em primeiro lugar a razão do nacionalismo de Estado, principal articulador e sustentáculo de uma identidade brasileira perante outras culturas. Em segundo, reatualiza o tema da divisão intelectual do trabalho entre o primeiro e terceiro mundo, entre os que pensam e os que sensorializam o real, o que, aliás, corresponde à concepção emotiva da música na cultura ocidental” (Lucas, 1996, p. 2).

Esse “modelo de formação da música brasileira assentada em uma mescla hierárquica e assimétrica da cultura musical do colonizador europeu sobre a do africano e indígena” é, segundo Lucas (1996), uma herança de “autores como Luciano Gallet, Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, Renato Almeida, Arthur Ramos”, que, consciente ou

inconscientemente, “passaram para os seus estudos os preconceitos advindos das teorias raciais do século XIX, que informaram grande parte do pensamento humanístico no Brasil pelo menos até 1940”. Lucas (1996) prossegue:

“Sobejamente citados, estes estudos conectam argumentos de ordem evolucionista - o suposto primitivismo dos povos africanos ou de origem afro - para explicar o entendimento das músicas africanas calcado só na sua dimensão rítmico-percussiva e do seu apelo corporal imediato. Nas entrelinhas queriam expressar a ‘incapacidade’ destas culturas em alcançar os padrões intelectuais do ocidente europeu, de comunicarem-se pela linguagem da razão; a comunicação gestual e musical intensa na cultura afro-brasileira funcionaria como mecanismo de compensação desta ‘incapacidade’” (Lucas, 1996, p. 4).

3.2 O folclore, o popular, o erudito

Explicada a “gênese” da música brasileira, os autores se esforçam em descrever a “evolução”, o “desenvolvimento” desta música, dividindo-a em três segmentos: o folclore, o popular e o erudito. Essa divisão está sempre presente nos títulos e subtítulos dos capítulos dos livros analisados.

O conceito de música folclórica é o mais descrito nesses livros. Basicamente são apresentados dois tipos de definição: o primeiro traz uma explicação etimológica da palavra, como mostram os exemplos abaixo:

“Folclore é um vocábulo de origem inglesa, composto de **folk**, que significa povo, e **lore**, que significa sabedoria, ciência” (Kocher, 1974, p. 54, grifos no original).

“O FOLCLORE é isso: manifestações artísticas e culturais de um povo. O próprio nome já diz: FOLC = povo - LORE = saber, conhecimento” (Abraão, s.d., p. 49, destaque no original).

“A palavra **folclore** foi criada em 1846 pelo arqueólogo inglês William John Thoms. É composta de **folk**, que significa **povo**, e **lore**, que significa **saber, sabedoria**. Folclore significa, portanto, **saber popular, cultura popular**” (Kocher, 1976, p. 42, grifos no original).

“FOLCLORE é palavra de origem inglesa (folk = povo; lore = saber) que significa ‘Ciência do Povo’” (Corrêa, 1975, p. 136, destaque no original).

O segundo tipo de definição descreve as características que a música deve ter para ser considerada folclórica. Seguem alguns exemplos:

“As características da música folclórica, como nos ensina Luís Ellmerich, são: a) espontaneidade; b) transmissão oral; c) funcionalidade; d) aceitação coletiva no agrupamento em que é criada; e) curta, para mais facilmente ser memorizada. É portanto música concebida ou aceita e utilizada espontaneamente por quem ignora por completo os aspectos teóricos da ciência e da arte musical, tendo sempre uma função relacionada à vida da comunidade em que existe; transmite-se de forma predominantemente oral, de um para outro membro da coletividade” (Corrêa, 1975, p. 136).

“A música folclórica caracteriza-se por ser de autor desconhecido, transmitida oralmente pelo povo de uma geração a outra” (Kocher, 1974, p. 54).

“Para caracterizar-se como folclórico, é indispensável, entre outros elementos, que o fato parta do povo, isto é, das camadas mais baixas de uma sociedade, do ponto de vista de sua situação social e econômica” (Kocher, 1976, p. 42).

Para definir a música popular brasileira, alguns autores recorrem novamente à explicação da origem, da procedência dessa música. A abrangência e os limites que esses conceitos assumem são definidos através dos gêneros musicais. Os escolhidos pelos autores para representar a “origem” da música popular brasileira são o lundu e a modinha.

“Podemos dizer que a música popular brasileira tem suas origens na **modinha** e no **lundu**. A modinha é de origem européia e foi trazida pelos colonizadores portugueses. Já o lundu foi trazido pelos negros, quando vieram como escravos” (Cotrim, 1977, p. 141, grifos no original).

“Nos dois mais importantes centros urbanos da época, surgiram os dois primeiros gêneros da música popular brasileira: a ‘modinha’ e o ‘lundu’” (Corrêa, 1975, p. 120).

Kocher (1976) acrescenta o maxixe para explicar o surgimento da música popular brasileira, afirmando que:

“com a formação de um público receptivo, os compositores foram estimulados a compor música popular. Isto só aconteceu de forma ampla e regular a partir dos meados do século passado [séc.XIX]. Essa produção foi apresentada então pelo canto do lundu e da modinha e pela

dança do maxixe, que fizeram sucesso até o princípio do nosso século (1908), no Brasil e no exterior” (Kocher, 1976, p. 35).

Kocher (1974) reforça essa idéia, dizendo que na “música popular os gêneros que apareceram primeiro foram: no canto, a modinha, o lundu e, na dança, o maxixe”. A autora conceitua mais detalhadamente cada gênero:

“**Modinha** - cantiga popular caracteristicamente portuguesa, composição sentimental e chorosa sobre motivo de amor, de Portugal passou para Brasil. Aqui, influenciada pelo meio, tornou-se verdadeiramente brasileira. Esteve em moda dos fins do século passado à primeira metade deste.

Lundu - a princípio era dança negra, depois passou para os salões como canção brejeira.

Maxixe - primeiro tipo de dança do Brasil, a polca européia lhe deu o movimento rápido, a habanera lhe deu o ritmo, a música popular afro-brasileira concorreu com a síncope e o nosso meio lhe deu feição original” (Kocher, 1974, p. 38).

Corrêa (1975) define a música popular brasileira fazendo um contraponto entre a música “rural” e “urbana”. O autor explica que um dos “elementos [sic] mais antigos que se referem à música popular brasileira data de 1750”, e que o autor desse documento fala de “uma música ‘inquieta e barulhenta’, própria dos marujos, dos trabalhadores braçais e dos empregados em geral”. Corrêa (1975) conclui: “vê-se que ele [o autor do documento] está se referindo à música popular URBANA, isto é, ‘das cidades’”. Então, chama a atenção dos leitores para a existência de uma outra música, “a música popular RURAL, isto é, do pessoal que vive mais em contato com a natureza, nos campos. Este tipo de música (RURAL) caracteriza o que chamamos de FOLCLORE” (Corrêa, 1975, p. 120, destaques no original).

Dentro de uma postura “evolucionista”, os autores dos livros didáticos analisados descrevem o “desenvolvimento” da música popular brasileira em uma seqüência cronológica. O próximo gênero a fazer parte dessa seqüência é a polca. Como afirma Cotrim (1977, p. 142), em “1850, a **polca**, dança de origem européia, foi trazida para o Brasil”. Para esse autor, a polca é considerada o gênero “inspirador” do choro e do maxixe, pois, como afirma, “os chorões tocavam músicas inspiradas na polca e no ritmo dos negros escravos” e o “maxixe surgiu como uma adaptação da polca ao ritmo dos negros e dos mulatos” (Cotrim, 1977, p. 143).

Quando o choro entra nas descrições dos autores, vem associado ao estereótipo de “exigência de qualidade musical” da “classe média” e da “alta sociedade”. Corrêa (1975), fazendo uma referência ao “início” do samba, diz que “era um samba batucado chamado ‘samba de morro’- cultivado somente pela classe desfavorecida, ou seja, pelos negros do morro da Zona da Saúde”. Expressa que as “classes da média e alta sociedade - mais exigentes tinham preferências aos ritmos importados. Em se tratando de música nacional, a mais prestigiada era o choro”. Conclui essa idéia citando “as próprias palavras de Pixinguinha ... ‘Naquela época o samba você sabe, era mais cantado nos terreiros, pelas pessoas humildes. O choro tinha maior prestígio. Se havia uma festa, o choro era tocado na sala de visita, o samba só no quintal, para os empregados’” (Corrêa, 1975, p. 122).

Para explicar essa divisão de classes associada ao choro, Cotrim (1977, p. 142), de forma bastante simplista e reducionista, refere que na época do surgimento da polca, e conseqüentemente do choro, “situando-se num meio termo entre a classe poderosa e os escravos, surgiu outra classe de pessoas constituída principalmente pelos pequenos comerciantes, militares, artesãos e outros menos favorecidos como os descendentes dos escravos libertados”. Para reforçar seu texto propõe um exercício de assinalar:

“E você pode supor que os elementos desta nova classe receberam influências:
 somente dos escravos.
 somente da[s] classes poderosas.
 das classes poderosas e dos escravos” (Cotrim, 1977, p. 142).

Para concluir a exposição desse assunto, Cotrim (1977), afirma que no “campo musical esta nova classe recebeu influências tanto dos negros escravos como das classes poderosas, formando conjuntos instrumentais constituídos por violão, cavaquinho, flauta, pandeiro e bandolim”. Ele descreve que esses conjuntos “se reuniam em recintos fechados ou em serenatas pelas ruas. Os participantes destes conjuntos eram conhecidos por **chorões**. As músicas por eles executadas recebiam o nome de **chorinhos**” (Cotrim, 1977, p. 143, grifos no original).

Alguns gêneros são apenas listados sem haver preocupação com definições. Assim, Corrêa (1975, p. 121) escreve que “no início do século as músicas mais em voga em nosso país eram a modinha, o lundu, a polca, a quadrilha, o schottish, a valsa, o choro. Somente a partir de 1910 que começaram a surgir no Brasil as primeiras gravações usando a

designação - SAMBA”. Outras vezes esses gêneros são citados para exemplificar o repertório composto e executado por determinados compositores. Kocher (1976, p. 35) traz alguns exemplos disso: “Antônio Callado (Rio 1848-1880) introduziu a flauta nos choros e compôs choros, lundus, polcas, quadrilhas e valsas”, ou também “Chiquinha Gonzaga (1847-1935), pianista e primeira maestrina brasileira, escreveu partituras teatrais populares, lundus, modinhas, canções, tangos, polcas e maxixes, de acordo com a moda”. Percebe-se quais os cânones referentes aos gêneros musicais foram eleitos pelos autores para representar o “início” da música “popular brasileira”. Recebem espaço maior para discussão os gêneros lundu, a modinha e a polca, seguidos do maxixe e do choro. Gêneros como quadrilhas, valsas, tangos, canções, habaneras são apenas listados.

Outro gênero que ganha espaço de alguns autores é o frevo. Kocher (1976, p. 39) descreve que em “Pernambuco, à mania da banda, trazida pelo europeu, juntou-se a coreografia da capoeira, surgindo um ritmo característico: o frevo”. Cotrim (1977) segue essa mesma linha de pensamento referindo que

“As bandas no nordeste tocavam músicas de inspiração européia. Em frente destas bandas havia grupo de valentões que exibiam suas habilidades de capoeira. Com o passar dos tempos a capoeira dos valentões foi se adaptando ao ritmo da música tocada pelas bandas, enquanto que estas, por sua vez, também procuraram acompanhar o ritmo proposto pelos dançarinos” (Cotrim, 1977, p. 143).

Luís Gonzaga é, para os autores, o ícone de representatividade do gênero baião. Cotrim (1977, p. 148, grifos no original) escreve que em “1946 surgiu o **baião**, um novo ritmo trazido do nordeste pelo pernambucano **Luís Gonzaga**, cantor e acordeonista”. Kocher (1976, p. 39) expressa que com “Luís Gonzaga o baião atinge o sucesso”. Já Corrêa (1975) refere-se ao baião com implícito desprezo, pois organiza esse conteúdo dentro do subtítulo “A MÚSICA - UM BOM NEGÓCIO”, em que expõe que entre 1946 e 1958 foi a “fase da ‘COMERCIALIZAÇÃO’ da Música Popular Brasileira”. (...) “Aparece o ‘BAIÃO’ que logo grassa como uma epidemia. O samba clássico começa a ficar ‘antiquado’ e a ser considerado ‘quadrado’. Um dos vultos deste gênero foi Luís Gonzaga” (Corrêa, 1975, pp. 125-126, destaques no original).

Explicado como surgiu a música popular no Brasil, os autores direcionam seu discurso para o gênero considerado explicitamente o mais importante e de maior representatividade da cultura musical brasileira: o samba. Nessa direção, Cotrim (1977, p.

144) acredita que no final do século XIX e início do século XX “foi se popularizando um gênero musical que se tornaria, mais tarde, o símbolo de nossa música popular: o **samba**” (grifos no original). Os autores tentam defini-lo de várias formas:

“Por volta de 1870 desfilavam os primeiros ranchos carnavalescos cariocas, criados pelos negros baianos do morro da Saúde com ritmo de samba, que incluía o batuque, estribilhos do folclore nordestino e os sapateados do maxixe” (Kocher, 1976, p. 35).

Corrêa (1975) utiliza as definições propostas pelo folclorista Luís da Câmara Cascudo e do pesquisador Ary Vasconcelos:

“Segundo Luís da Câmara Cascudo em seu Dicionário do Folclore Brasileiro [samba] ‘provém de ‘semba’, umbigada em Loanda’. A umbigada era o ponto culminante desta dança africana” (Corrêa, 1975, p. 121).

“Conforme nos ensina o grande mestre Ary Vasconcelos: ‘A partir de 1870, pelo cruzamento ou influência recíproca e sucessiva do lundu, polca (esta chegou ao Brasil por volta de 1845), habanera, maxixe e choro, começaram a aparecer músicas que tendiam ritmicamente para o samba (...)’” (Corrêa, 1975, p. 121).

Abrahão (s. d.) explica o samba fazendo uma comparação entre o feito antes e o depois do advento da gravação no Brasil. Menciona que o século XX “é o século das comunicações que, entre outras, dá importante contribuição para a ascensão da nossa música popular” (Abrahão, s.d., p. 78). Descreve que

“no Rio de Janeiro, por volta de 1916, na Praça Onze, existia a casa da ‘Tia Ciata’, local freqüentado por vários músicos da época: Sinhô, Donga, Heitor dos Prazeres, João da Baiana, Catulo Cearense. Nas reuniões noturnas, juntos fizeram o primeiro samba de sucesso **Pelo Telefone**” (Abrahão, s.d., p. 79, grifos no original).

Abrahão (s.d.) complementa sua exposição afirmando que “Pelo Telefone” é o “samba feito música, composição melódica, e não a dança de roda com solista, marcando nova fase para a nossa música popular” (Abrahão, s. d., p. 79).

Cotrim (1977, p. 144) descreve que o samba “foi introduzido no Brasil inspirado nos ritmos africanos e aqui foi se divulgando, nos carnavais do início do século, tanto nas cidades como nas zonas rurais”, e acrescenta que, “segundo os estudiosos de nosso

folclore, a palavra samba significa umbigada, pois no princípio o samba era dançado entre pares que chocavam as barrigas”.

Para falar do samba, os autores demarcam a importância do desenvolvimento tecnológico da época, que propiciou o advento da gravação do disco brasileiro. Nesse sentido, dois fatos foram selecionados pelos autores como marco na história da música popular brasileira: a gravação do primeiro disco no Brasil, em 1902, e a gravação do “primeiro samba” em 1917.

Corrêa (1975, p. 121) expressa essa idéia descrevendo que o “primeiro disco gravado no Brasil apresentava uma modinha cantada pelo ‘popularíssimo Baiano’. Conforme está no catálogo, chamava-se ‘Isto é Bom’ (e tinha o número 10.001)”. O autor comete um engano ao apresentar a composição de Xisto Bahia intitulada de “Isto é Bom” como modinha, pois se trata de um lundu¹. Também descreve Kocher (1976, p. 39) que em “1902, Fred Figner [proprietário da Casa Edison - gravadora de discos de gramofone no Brasil] (...) lançava os primeiros discos fabricados na Alemanha e gravados no Brasil. O primeiro disco gravado foi *Isto é Bom*, lundu cantado por Xisto Bahia”. Da mesma forma, esse autor comete o engano ao referir-se a Xisto Bahia como cantor dessa gravação, pois ele foi o compositor deste lundu, e quem gravou foi o cantor Baiano². Cotrim (1977, p. 144) também afirma que os “primeiros discos somente foram surgir a partir de 1902 (...) os primeiros artistas a gravarem foram **Baiano** e **Cadete**”.

A abordagem dos autores sobre a gravação do “primeiro samba” é feita através de relatos que contam a convivência do grupo de compositores que freqüentava a casa da “Tia Ciata”. Corrêa (1975) afirma que o

“primeiro samba de sucesso foi, porém, ‘Pelo Telefone’, de Donga e Mauro de Almeida, lançado para o Carnaval de 1917, gravado inicialmente pela Banda Odeon e, logo em seguida, pelo Baiano. ‘Pelo Telefone’ surgiu na Casa de Tia Ciata na qual se reuniam os ‘bambas’ da música popular da época como Sinhô, Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres, Pixinguinha, Catulo da Paixão Cearense, João da Mata, etc.” (Corrêa, 1975, p. 122).

De forma semelhante, Kocher (1976) escreve :

¹ Essa classificação é extraída da Enciclopédia da Música Brasileira, 1998, p. 59.

² Fonte: Enciclopédia da Música Brasileira, 1998, pp. 59-60.

“O primeiro samba de sucesso gravado foi Pelo Telefone, de Ernesto Santos (Donga), em 1917. Outros sambas surgiram em reuniões da casa da Tia Ciata, local, freqüentado por compositores populares como Sinhô, Donga, Pixinghinha, Heitor dos Prazeres, João da Baiana e Catulo da Paixão Cearense” (Kocher, 1976, p. 39).

Depois do samba, o gênero de maior veiculação nos livros didáticos analisados é a bossa nova. Esta carrega o estereótipo de ser uma música mais “elaborada”, de “renovação artística” e, portanto, considerada um marco de mudança no “destino” da música popular brasileira. Corrêa (1975, p. 126), explica que, em “1959, um cantor discreto lançava um elepê com melodias curiosamente difíceis de ser entoadas, uma ‘batida’ estranha e harmonias extremamente complicadas”, referindo-se a João Gilberto e ao elepê *Chega de Saudade*. O autor acredita que a bossa nova era “um novo estilo musical que modificaria os rumos da música popular brasileira” (...) e que muitos artistas que buscavam a “renovação da nossa arte musical, constituíram a linha de frente desse movimento de vanguarda: Antônio Carlos Jobim, Roberto Menescal, Carlos Lira, Vinícius de Moraes, Newton Mendonça e Ronaldo Bôscoli...” (Corrêa, 1975, p. 127).

Cotrim (1977, p. 149) acredita que a bossa nova veio em forma de “reação” ao “esvaziamento e conseqüente decadência de nossa música popular” causados pela “influência cada vez maior do bolero e outras canções estrangeiras”. Afirma, então, que “Reagindo contra o estado de coisas que existia na época, surgiu em 1959 o LP ‘Chega de Saudade’, gravado pelo cantor e violonista João Gilberto”, e que este LP “apresentava grandes novidades”.

- “as músicas, tanto em melodia como em harmonia, eram diferentes das músicas costumeiramente ouvidas.
- a voz de João Gilberto, caracterizada pelo seu modo de cantar baixinho, quase que falando, distingüia-se da dos demais cantores.
- o acompanhamento que João Gilberto fazia no violão era marcado por uma ‘batida’ diferente, introduzindo um novo ritmo no samba” (Cotrim, 1977, p. 149).

Com espaço mais reduzido, o denominado “Movimento da Jovem Guarda” é abordado pelos autores com referências explícitas sobre sua pouca contribuição artística para o “desenvolvimento da música brasileira”, mas consideram sua importante influência comportamental para a juventude. Corrêa (1975), referindo-se ao “advento do

iê-iê-iê”, afirma que: “Liderado por Roberto Carlos, o movimento ‘Jovem Guarda’ revolucionou a população adolescente do Brasil, estabelecendo padrões específicos de gosto, atitudes e vestuário”. Conclui que, de “origem estrangeira, o iê-iê-iê não oferecia inovações, a não ser o uso da guitarra elétrica. Tinha como principal atrativo o fato de ser vivamente ritmado e dançante, representando ao mesmo tempo uma manifestação de rebeldia e inconformismo” (Corrêa, 1975, p. 128).

Abrahão (s.d.) e Corrêa (1975) são os únicos autores que abordam a música “tropicalista”. Abrahão (s. d., p. 81) expressa que com “a evolução da juventude participante e atraente, vem a revolução musical - o **TROPICALISMO** - iniciada com **Alegria, alegria**, de Caetano Veloso e **Domingo no parque**, de Gilberto Gil” (grifos no original). O autor acredita que

“Nela [no tropicalismo] se integram a bossa nova com a bossa velha, a guitarra e o berimbau, os instrumentos eletrônicos e o reco-reco, o gênero popular e o gênero erudito, o som e o ruído, o canto e o grito, tudo numa manifestação da alma brasileira, para quem a música é a essência mesma da alegria e da tristeza, do prazer e da dor, da felicidade e do infortúnio, da vida e da morte” (Abrahão, s. d., p. 81).

Corrêa (1975), no capítulo intitulado de “Música Popular Brasileira”, descreve as características “desta música”, deixando implícito que está referindo-se ao tropicalismo, mas em nenhum momento utiliza esse termo para designá-lo. Desenvolve seu conceito afirmando que

“Caetano Veloso e Gilberto Gil, que escreviam música de temática nordestina, uniram a ‘música da juventude’ com a Bossa Nova, acrescentando elementos de samba, de outros gêneros tradicionais, de música estrangeira popular, erudita e eletrônica. Queriam encontrar uma síntese musical que refletisse o panorama geral da cultura brasileira e a própria vida do povo” (Corrêa, 1975, p. 129).

No capítulo intitulado de “Biografias”, Corrêa (1975, p. 183) expõe que “Caetano se transforma em ídolo nacional. Em 1968, empresariados por Guilherme Araújo, Caetano, Gil, Gal Costa e Tom Zé fundam o movimento tropicalista”.

Caetano Veloso e Gilberto Gil são os ícones desta “música da juventude” ou do “movimento tropicalista”, mas alguns outros músicos são citados como adeptos dessa

idéia: “Os Mutantes, Gal Costa, Rogério Duprat, Torquato Neto, Capinam, Tom Zé e Jorge Ben” (Corrêa, 1975, p. 129). Corrêa (1975) analisa:

“Eles estão realizando uma nova experiência cultural popular que poderá levar a caminhos nunca imaginados. Esta constante evolução é o sinal de que nossa música continua viva e fecunda a expressar a alma popular brasileira” (Corrêa, 1975, p. 129).

Cotrim (1977) faz referência a Caetano Veloso e Gilberto Gil, associando-os ao Festival da TV Excelsior em 1965 e aos outros que vieram posteriormente, juntamente com outros tantos cantores e compositores, sem, no entanto, referir-se ao conceito de tropicalismo. Afirma que com os festivais “grandes talentos ganharam destaque, por exemplo, cantores como Elis Regina e Jair Rodrigues e compositores como Chico Buarque de Holanda, Edu Lobo, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Milton Nascimento” (Cotrim, 1977, p. 151).

Resumindo, pode-se dizer que a música popular brasileira nos livros didáticos de música é descrita em duas fases: a primeira detém-se em explicar a origem dessa música selecionando determinados “gêneros” para representá-la (lundu, modinha, polca, maxixe, choro), e, portanto, muito próximo da percepção de formação e influências étnicas musicais para a “construção” de uma expressão musical “legitimamente” brasileira. A segunda é assinalada pelo surgimento da tecnologia de gravação no Brasil, ou seja, a gravação do “primeiro LP” e do “primeiro samba Pelo Telefone”. A partir daí não há mais a necessidade de explicar a gênese dessas músicas (samba “melódico” - e não a “dança e roda” - a bossa nova, a tropicália).

Essas músicas são apresentadas e tratadas como o resultado da “evolução” da cultura musical brasileira. Trata-se da “elaboração” dos “gêneros primitivos”. A jovem guarda é considerada como representativa apenas no âmbito comportamental da juventude, portanto não participante do processo de “evolução” artística da música popular brasileira, e o denominado movimento tropicalista é entendido como uma “experiência transcendental” que procura sintetizar a cultura e a “alma” brasileira. É considerado como uma revolução cultural, resultado da participação da juventude contrapondo os jovens “estagnados” que consumiam as músicas da jovem guarda.

O samba é apresentado nas duas fases citadas acima. Antes do surgimento da gravação, ele é explicado através de sua “gênese” e, após, adquire o caráter de “samba evoluído”, passando a ser considerado a música “símbolo nacional” (Braga 2002).

O que os autores selecionam e classificam de música erudita brasileira está atrelado e organizado a partir dos períodos da História do Brasil, revelados nos títulos e subtítulos dos capítulos: “A música na História do Brasil”, “Evolução da Nossa Música - Na República”, “Música Erudita Brasileira - No Descobrimento, Brasil Colônia, II Império, A República e a Música Nacionalista Brasileira”, “A Música no Brasil no Século XVII”, “A Música no Brasil no Século XVIII”.

Os conceitos do que os autores consideram música erudita são delimitados através da seleção de compositores que ilustrem os períodos e fatos históricos oficiais abordados, de resumos biográficos e listagem de principais obras dos mesmos.

Embora alguns autores citem o jesuíta Navarro e os compositores do Barroco Mineiro (José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, Inácio Pereira Neves, Marcos Coelho Netto e Francisco Gomes da Rocha) como grandes contribuintes para a formação da música erudita brasileira, sem dúvida nenhuma, é na figura do Padre José Maurício Nunes Garcia que se cristaliza a idéia de ser “o primeiro compositor de destaque” e, portanto, um marco para a “nossa música erudita”. Como descreve Corrêa (1975, p. 113), na música “a figura de grande esplendor, considerada como o maior compositor dos tempos coloniais foi o P. [padre] mulato José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) - aluno de Neukomm e protegido de D. João VI”. Também afirma Joppert (1967, p. 70) que na “capital do Vice-Reino surgiu, na Segunda metade do século XVIII, o maior compositor dos tempos coloniais - José Maurício”.

Compositores e letristas dos hinos brasileiros preenchem um grande espaço nos livros didáticos analisados. Os poucos livros que trazem partituras são de hinos e/ou suas letras. Entram aqui D. Pedro I (Hino da Independência do Brasil), Francisco Manoel da Silva (Hino Nacional Brasileiro), Leopoldo Miguez (Hino da Proclamação da República) e Antônio Francisco Braga (Hino à Bandeira Nacional).

Outro compositor selecionado pelos autores como ícone para representar a música erudita brasileira nos livros didáticos analisados é Antônio Carlos Gomes. Corrêa (1975) expõe que surge “outra grande figura que foi a expressão máxima da arte musical no Brasil e na América, no séc. XIX: **Antônio Carlos Gomes**” (Corrêa 1975, p. 115, grifos

no original). Cotrim (1977, p. 163) também afirma que “compositores brasileiros começaram a compor óperas. Surgiu então Antônio Carlos Gomes, que se tornou um dos maiores compositores do gênero”. Embora sua presença seja constante nos livros, alguns autores levantam questionamentos sobre a “autenticidade” brasileira da produção artística desse compositor. Sua figura é utilizada como “ponte” para abordar os compositores nacionalistas. Cotrim (1977) compara a produção artística de Carlos Gomes com a dos compositores nacionalistas. Em um dos exercícios de completar que permeiam seu texto, esse autor indaga:

“7. Carlos Gomes era um grande compositor de
8. A ópera.....(é; não é) um gênero de música de raízes nacionais” (Cotrim, 1977, p. 164).

Concluindo esse assunto, Cotrim (1977) escreve:

“Apesar de toda grandeza de Carlos Gomes, suas músicas não possuíam raízes nacionais. Tanto o compositor como sua obra foram formados dentro da influência européia” (Cotrim, 1977, p. 164).

Abrahão (s.d.) explica o nacionalismo da seguinte forma:

“sofrendo os reflexos da época e do meio, com a república surge em nossa música o movimento de brasilidade. Nossos compositores começam a inspirar-se no nosso folclore, no ameríndio e no afro-brasileiro com suas lendas, mitos, cantos e danças. A essas composições chamamos **NACIONALISTAS**” (Abrahão s.d., p. 70, grifos no original).

Os compositores eleitos pelos autores como representantes da música nacionalista brasileira são: Ernesto Nazareth, Alberto Nepomuceno, Villa Lobos, Alexandre Levy, Glauco Velasques, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandes, Luciano Gallet, Camargo Guarnieri, Francisco Braga, Itiberê da Cunha, Guerra Peixe e Barroso Neto.

Para Kocher (1976, p. 25) o compositor Itiberê da Cunha, com sua obra *A Sertaneja*, “principia um maior aproveitamento de temas folclóricos”. De forma semelhante explica que o compositor Alberto Nepomuceno “influenciado pelos compositores russos e franceses que procuravam dar a sua música uma característica de sua terra utilizando o folclore, de suas pátrias, ao retornar ao Brasil, procurou também

usar o nosso folclore, difundir a música de caráter nacional e tornou-se defensor do canto erudito em português” (Kocher, 1976, p. 25).

No capítulo “Compositores Brasileiros Contemporâneos”, Kocher (1976, p. 29) expõe que “os compositores contemporâneos continuaram a aproveitar os temas brasileiros, porém, numa linguagem atual, com expressão própria”. Cita então como compositor de destaque desse período, Villa Lobos. No capítulo “Música Brasileira no Momento Atual”, a autora menciona que “os compositores brasileiros da fase atual, na sua maioria, buscam expressões brasileiras, com maior ou menor espontaneidade, mas convencidos de que neste caminho encontrarão melhores inspirações” (Kocher, 1976, p. 32).

Cotrim (1977, p. 164) expressa que “com o período republicano a música erudita brasileira procurou mais intensamente se libertar dos ‘modismos’ estrangeiros e adquirir características verdadeiramente brasileiras”.

Corrêa (1975, p. 115) explica que um grupo de compositores que surgiu como “resultado da obra educativa de Francisco Manuel da Silva” está dividido em duas correntes: a primeira, de influência estrangeira; e a Segunda, “já mais nacional, aproveitando elementos do nosso folclore”. Conclui que “ambas [as] correntes foram românticas. Posteriormente elas se reúnem numa produção verdadeiramente nacionalista onde se percebe um espírito brasileiro revelando a beleza opulenta de nossa terra e o sentir de nosso povo” (Corrêa, 1977, p. 115).

O mesmo autor menciona que “é a partir de 1890 - época da Proclamação da República que podemos efetivamente anunciar o nascimento da música legitimamente brasileira - sem pruridos de imitação, mas com bases em nosso solo e no sentir espontâneo de nossa gente” (Corrêa, 1977, p. 115). Apoiando-se em Caldeira Filho³, expõe que

“com Alberto Nepomuceno e Francisco Braga (1868-1945) dão-se em nosso país, segundo Caldeira Filho, ‘as primeiras manifestações de reação do artista aos elementos ambientais, isto é, o **ameríndio** e o **afro-brasileiro** com seus mitos, coreografias e poemáticas; o **rural** - com a presença do sertanejo, caipira, vaqueiro, gaúcho; o **urbano** ou **popular** - com as serestas e os choros” (Corrêa, 1977, p. 115-116, grifos no original).

³ Professor e Musicólogo (1900-1982). Fonte: Enciclopédia da Música Brasileira : Erudita, Popular e Folclórica, 1998, p. 135.

Muitos outros compositores são citados nos livros, mas os que merecem destaque com biografias são os compositores dos Hinos Nacionais e da música classificada como nacionalista.

Joppert (1967) é a única autora que reserva espaço para “compositoras eruditas” quando destaca “no setor feminino”:

“HELISA CAMEU (Rio) musicóloga e compositora; DIONORÁ DE CARVALHO (Minas) pianista e compositora; JOANÍDIA SODRÉ (R. G. do Sul) regente e diretora da EMUFRJ; VIRGÍNIA FIUZA (Ceará) professora da EMUFRJ e compositora; OLGA PEDRARIO, compositora; CLORINDA ROSSATO (São Paulo) compositora; NADILE DE BARROS MACARIAM (Rio) pianista e compositora; CACILDA BARBOSA (Rio) professora e compositora: Missa de Santa Cecília, Sete Palavras de Cristo, Estudos Brasileiros de Canto e vários instrumentos e ainda música escolares; JURACI DA ROCHA E SILVA (Rio) compositora e professora; NAJLA JABOR MAIA DE CARVALHO (Rio) pianista e compositora” (Joppert, 1967, p. 98, destaques no original).

3.3 Música do Brasil, Música no Brasil: a busca de uma identidade

A necessidade de responder a questões, como o que é ser brasileiro, o que o diferencia de outras nacionalidades e que papel ocupamos na história, surge já no início do século XIX. A preocupação em definir, conceituar, explicar o que é o brasileiro, permeou as discussões dos intelectuais da época e se mantém até os dias de hoje.

Essa inquietação pela identidade pode ser observada nas idéias de independência cultural e negação ao estrangeirismo, na tentativa de nacionalizar a arte, dos vanguardistas dos anos 1920, 1930 e 1940, a exemplo de Mário de Andrade.

Essa inquietação permanece hoje, na tentativa de compreender o que e qual é a música brasileira, mas principalmente a busca por uma categorização dessa música, em que os limites que a definam sejam tão claros como aparentemente o foram no início do século ao segmentar a produção musical da época em erudita, folclórica e popular. Um exemplo disso, foi o Encontro Nacional de Pesquisadores de Música Popular Brasileira promovido pelo MIS (Museu da Imagem e do Som) e a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), realizado no Rio de Janeiro em outubro e novembro de 2001, que teve como tema central Rumos e Conceitos da Música Popular Brasileira.

Nos capítulos dos livros didáticos analisados que abordam o tema da música erudita brasileira, fica implícita a tendência de considerar a música dos compositores classificados de nacionalistas, como representantes de uma identidade nacional. Segundo os autores, é nessa música que se encontram os elementos que a identifiquem como brasileira. Corrêa (1975), utilizando-se de definições de Caldeira Filho, considera que “toda música que contendo ou não elementos étnicos e folclóricos, surgiu como expressão do sentimento nacional em cada fase da evolução histórica. Por isso, o conteúdo musical dessas expressões varia em cada época. Hoje, música brasileira é a música representativa da cultura atual, contemporânea, em termos brasileiros” (Corrêa, 1975, p. 116).

Já nos capítulos que abordam a música popular brasileira, sob título de “Música Brasileira Autêntica”, Corrêa (1975) utiliza-se de uma definição de José Ramos Tinhorão⁴ para explicar o que considera como expressão musical brasileira:

“ Há vários tipos de música, cada um atingindo o gosto de determinada camada. Ora, como gosto pressupõe cultura, (a) há uma música popular caipira, para o gosto das ‘populações rurais’ (ou do caipira ainda não urbanizado); (b) há a música de consumo internacional e nacional, representada pelo bolero, pelo samba-canção abolerado (Ângela Maria e Néelson Gonçalves), atingindo o gosto de largas camadas ‘semi-alfabetizadas’; (c) há o samba tradicional, ultimamente chamado de ‘sambão’, ou bobocamente de samba autêntico, que atinge as ‘camadas mais estáveis das cidades’ (gente que testemunhou a evolução do samba da década de 30 em diante é consumidora de valsas de Galhardo e modinhas de Sílvio Caldas); (d) existe ainda uma música popular dirigida às nossas novíssimas gerações de ‘classe média’ com capacidade de consumo (o que é o Iê-Iê-Iê, senão o bolero de hoje?); (e) e uma outra mais sofisticada, dirigida à outra parte dos jovens, já de ‘nível universitário’ e que abrange a ‘bossa nova’, música de Gil e Caetano, música de festival, música de pesquisa de Vandrê, Sérgio Ricardo e Baden; (f) música de pretensão nacionalista e eruditizante de Edu lobo; (g) e finalmente os vários ritmos dancantes [dançantes] do tipo Sérgio Mendes, que se estendem ao gosto sem compromisso dos ‘grandes grupos’ de todas essas camadas” (Corrêa, 1975, p. 130).

⁴ Musicólogo, Jornalista e Crítico. Fonte: Enciclopédia da Música Brasileira: Erudita, Popular e Folclórica, 1998, p. 774.

4 O QUE É SELECIONADO PARA REPRESENTAR A MÚSICA BRASILEIRA?

Os conteúdos selecionados pelos autores para representar a música brasileira englobam atividades musicais múltiplas. Considerando essas atividades como experiências musicais que podem variar suas origens, meios e efeitos, foram classificadas em três categorias: apreciação, execução e composição. Essas três categorias compreendem um universo bastante extenso de atividades musicais na qual o indivíduo pode relacionar-se com a música.

Na categoria de apreciação musical entram todas as atividades que tem como objetivo principal o desenvolvimento da percepção auditiva. A função educativa da apreciação musical é proporcionar ao aluno uma escuta crítica-analítica do fenômeno musical, descobrindo assim, diferentes maneiras de interagir com a música.

Na categoria de execução estão situadas as práticas musicais. Envolver o uso da voz, de instrumentos musicais e das diversas fontes sonoras existentes. As dimensões educativas do exercício da execução auxiliam o aluno na compreensão da estrutura musical, do significado e identidade da obra, proporcionando, assim, uma maior qualidade de interpretação.

A categoria de composição envolve os processos de criação. Situam-se aqui todas as atividades de composição e improvisação. A criação é o momento do “fazer” musical em que o aluno apropria-se dos materiais musicais, vivenciando concretamente essa linguagem. A manipulação dos elementos sonoros como duração, timbre, altura, dinâmica, harmonias etc., proporciona ao aluno autonomia no pensamento musical e conseqüente compreensão de qualquer ocorrência sonora.

4.1 Quais os conteúdos privilegiados?

Os conteúdos apresentados nos livros analisados foram classificados nas três categorias: apreciação, execução e composição. Foram consideradas as atividades musicais e o repertório proposto pelos autores.

4.1.1 Apreciação musical

A apreciação musical é sugerida por alguns autores de forma não dirigida, ou seja, aventa um “gênero”, um “estilo”, mas não indica qual obra e compositor. Assim, propõe Abrahão (s.d., p. 54) que a turma de alunos provida de “recursos audiovisuais recolha vários cantos folclóricos de sua cidade”. Da mesma forma sugere como tema de pesquisa que o aluno com “recursos audiovisuais comprove várias músicas nacionalistas” (p. 78), ou que “por equipe” devam “ilustrar [através da escuta]: o samba, a marcha, a bossa nova, a jovem guarda, o tropicalismo” (Abrahão, s.d., p. 82, vírgulas acrescentadas por mim).

Nessa mesma perspectiva Corrêa (1975, p. 135), dentro de suas “sugestões para o trabalho em equipe”, propõe que os alunos tragam “cartazes e discos a fim de ilustrar a aula sobre ‘Carnaval Brasileiro’”, ou então, que “tragam gravação da Música de Feitiçaria” (p. 154).

Outros autores trabalham a apreciação sugerindo o compositor e especificando quais obras de cada um devem ser ouvidas. Acreditam, assim, que os alunos possam ter um melhor aproveitamento dos conteúdos abordados. Dessa forma, Cotrim (1977, p. 168) apresenta como “atividade complementar” (fig. 1), algumas obras com seus respectivos compositores que o aluno “deve ouvir com a ajuda de seu professor”. Como repertório de música “erudita”, sugere:

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para que você conheça melhor a nossa música erudita, sugerimos abaixo algumas músicas que você deve ouvir com a ajuda de seu professor.

NOME DA MÚSICA	COMPOSITOR
BACHIANAS Nº 5 TRENZINHO CAIPIRA A PROLE DO BEBÊ UIRAPURU	VILLA-LOBOS
PROTOFONIA DA ÓPERA “O GUARANI” QUEM SABE?	CARLOS GOMES
TANGOS BRASILEIROS	ERNESTO NAZARETH
PONTEIOS	OSVALDO DE LACERDA

Fig.1 Atividade complementar de apreciação
In: Cotrim (1977, p.168)

Para o repertório de música “popular”, Cotrim (1977, p. 158) propõe uma lista maior de compositores e obras (fig.2) e, da mesma forma, orienta o aluno para “ouvir com a ajuda de seu professor”.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para que você conheça melhor a nossa música popular, sugerimos abaixo algumas músicas que você deve ouvir com a ajuda de seu professor.

NOME DA MÚSICA	COMPOSITOR
FEITIÇO DA VILA FITA AMARELA	NOEL ROSA
ALEGRIA ALEGRIA TROPICÁLIA	CAETANO VELOSO
TRAVESSIA SÃO VICENTE	MILTON NASCIMENTO
AMÉLIA SAUDADES DE MIRAÍ LARANJA MADURA	ATAULFO ALVES
A BANDA RODA VIVA	CHICO BUARQUE DE HOLANDA
UPA NEGUINHO PONTEIO	EDU LOBÔ
GAROTA DE IPANEMA SAMBA DE UMA NOTA SÓ	TOM JOBIM E VINICIUS DE MORAES TOM JOBIM E NEWTON MENDONÇA
ASA BRANCA BAIÃO	LUÍS GONZAGA E HUMBERTO TEIXEIRA
CHÃO DE ESTRELAS	ORESTES BARBOSA E SÍLVIO CALDAS
NERVOS DE AÇO FELICIDADE	LUPICÍNIO RODRIGUES
TEU CABELO NÃO NEGA SERRA DA BOA ESPERANÇA	LAMARTINE BABO
AQUARELA DO BRASIL NA BAIXA DO SAPATEIRO	ARI BARROSO

Fig. 2 Atividade complementar de apreciação

In: Cotrim (1977, p. 158)

Para a apreciação dos hinos brasileiros, autores como Joppert (1967) e Corrêa (s.d.) sugerem as gravações dos hinos realizados no “LP Hinário Nacional”, cuja a forma de aquisição, deve ser feita através de um “pedido ao MEC”, segundo orientação desses autores..

A preocupação de indicar a fonte de pesquisa para realizar a apreciação musical acompanha quase todas as sugestões de repertório e compositores propostos por Joppert (1967) ao longo de seu livro. Muitas vezes salienta a regência e o intérprete das obras. O repertório sugerido é:

“[Padre José Maurício]:- Missa de Requiem - Ass. de Canto Coral e Orquestra Sinfônica Brasileira
Reg. E. Guarnieri - Disco FESTA - LDR 5012
 - Missa Pastoral - Ass. de Canto Coral e Orquestra
 Reg. F. Mignone - Disco ANGEL - 3DBX 262
 - Música na Côte Brasileira - Crux Fidelis - Judas Mercator -
Te Deum - Kyrie e Fugato da Missa 8 de Dezembro -
Associação de Canto coral.
 Reg. Cleofe Person de Matos - Disco 3CBX - 410/412” (Joppert, 1967, p. 72).

“Carlos Gomes: Trechos Orquestrais - Reg. Léo Peracchi
 Guarani - profonia, Escravo - Alvorada, Fosca - abertura, Salvador Rosa - abertura) [parênteses no original] Disco ANGEL 3CBX 261” (Joppert, 1967, p. 80).

“[Henrique Oswald]:
 Antologia de Música Erudita Brasileira, contendo : L. Miguez - Noturno; H. Oswald - II neige - Disco FESTA - EDR 5004” (Joppert, 1967, p. 83).

“[Itiberê da Cunha]:
 Sertaneja - Antologia da Música Brasileira - Pianista Arnaldo Estrela - Disco FESTA - LDR 5004” (Joppert, 1967, p. 85).

“[Alberto] Nepomuceno:
 -Galhofeira - Antologia da Música Brasileira - Pianista Arnaldo Estrela - Disco FESTA - LDR 5004.
 -Série Brasileira - OSB - Reg. Souza Lima - MONO 5014” (Joppert, 1967, p. 85).

“[Alexandre] Levy:
 -Tango Brasileiro - Antologia da Música Brasileira - Pianista Arnaldo Estrela - Disco FESTA - LDR 5004.
 -Composições diversas pela pianista Eudóxia de Barros - Disco CHANTECLER CMC 1025” (Joppert, 1967, p. 85).

“Francisco Braga:

Marabá e Episódio Sinfônico - Orqu. Sinf. Rio de Janeiro - Reg.: H. Morelenbaum - Uirapurú LPU 1006” (Joppert, 1967, p. 88).

“Barroso Neto:

- Minha Terra - por Arnaldo Estrêla - Disco FESTA LDR 5004
- Canção da Felicidade - por Bidu Saião” (Joppert, 1967, p. 88).

“Lorenzo Fernandez:

- Moda (da Antologia de Música Brasileira)
- Batuque - Festa LATINO AMERICANA -Monauraul 60103-OBS” (Joppert, 1967, p. 90).

“Villa- Lobos

- na música de banda: - Reg. Sebastião Viana - CARAVELLE CAR42002

Villa-Lobos

- Canções por Cristina Maristany

“

- Bachianas Brasileira

“

- Invocação em Defesa da Pátria - Disco Odeon

“

- no Canto Orfeônico - Pelos <<Canarinhos de Petrópolis>> - Regente: Vieira Brandão” (Joppert, 1967, p. 93).

Ao referir-se aos compositores “populares”, Joppert (1967) sugere gravações para apreciação do compositor Ernesto Nazareth. São elas:

“Ernesto Nazareth:

- Ouro sobre o azul - Eudoxia de Barros (piano) CANTECLER CMG 1017
- Gotas de ouro - Eudoxia de Barros (piano) CANTECLER CMG 1034
- Ameno Resedá - Arnaldo Rebelo (piano) Disco Corcovado” (Joppert, 1967, p. 95).

4.1.2 Execução vocal e/ou instrumental

A execução instrumental é pouco privilegiada nos livros didáticos analisados. Apenas os hinos brasileiros e algumas canções folclóricas ganham espaço para serem apresentados em forma de partituras. Já a música “popular” e “erudita” brasileira tem um espaço reduzido. Mesmo assim, não há indicação nenhuma por parte dos autores, que esses hinos e canções apresentados com a grafia tradicional devam ser executados instrumentalmente. As partituras apresentam a melodia, escrita na clave de sol, acompanhada de letra, o que sugere uma intenção maior para execução vocal do que instrumental. Muitas vezes, essas partituras vêm acompanhadas de questionários,

exercícios de completar ou de assinalar (fig. 3), o que deixa entrever uma preocupação maior com a assimilação de conteúdos do que com a execução vocal e/ou instrumental.

Responda:

- 1 — O compasso do hino é
- 2 — Depois da clave vêm os
- 3 — No trecho, toda nota, e são bemóis.
- 4 — Isto quer dizer, que seu som é abaixado
- 5 — Este sinal, é para indicar a espera de, antes do canto.
- 6 — No nono compasso, ao lado da nota mi e ré, o sinal ⚡ desfaz o
- 7 — Sua última nota é
- 8 — Neste compasso a figura que vale um tempo é a
- 9 — colcheias valem um tempo.
- 10 — Inicia com uma pausa de
- 11 — Este sinal de expressão — significa
- 12 — Termina com a nota, cuja figura de ritmo é uma
- 13 — Seu canto começa, no tempo.



Vamos analisar o nosso **Hino à Bandeira?**

HINO À BANDEIRA NACIONAL

Letra de Olavo Bilac

Música de Francisco Braga

LEMPHO DE MARCHA

Sal - ve lin - do pen - dão da es - pe -
 - ran - ça! Sol - ve, sim - bo - lo do - cus - to da
 paz! Tu - a no - bre presen - ça à lem -
 ... bran - ça A gran - de - za da Pá - tria nos traz - Re -
 - ce - be o d - fe - to que se en - cer - ra Em nos - so pe - lo ju - ve -
 - nil, Que - ri - do - sím - bo - lo da ter - ra, da a -
 ma - da ter - ra do Bra - sil!

Fig.3 Análise do Hino à Bandeira

In: Abrahão (s.d., p. 77)

No conjunto dos livros analisados, os hinos apresentados em partituras de escrita tradicional são: Hino da Independência do Brasil, Hino Nacional Brasileiro, Hino da Proclamação da República e Hino à Bandeira Nacional (Quadro 2).

Quadro 2: Livros que trazem partituras dos hinos pátrios

AUTORES/OBRAS	HINO NACIONAL	HINO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	HINO DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA	HINO À BANDEIRA
MEC <i>Música na Escola Primária</i>	#	#	#	#
Joppert <i>Educação Musical no Curso Secundário</i> <i>Canta o Brasil</i>	#	#	#	#
Kocher <i>Música é Comunicação 1</i>	#	#	#	#
Corrêa <i>Ouvinte Consciente. Arte Musical. Comunicação e Expressão</i>				
Corrêa <i>Ouvinte Consciente. Arte Musical. Comunicação e Expressão</i>				
Cotrim <i>TDEM Trabalho Dirigido de Educação Musical</i>				
Kocher <i>Música é comunicação 2</i>	#	#	#	#
Cotrim <i>TDEM Trabalho Dirigido de Educação Musical</i>				
Abrahão <i>Música e Comunicação 2</i>				#
Priolli <i>Princípios básicos da música para a juventude</i>	#	#	#	#

Priolli (1968) inclui, além dos mencionados, o Hino à Música, de Abdon Lyra e letra de Olegário Mariano (p. 139). Propõe também pequenas canções patrióticas de sua autoria intituladas: Viva o Brasil, Céu Azul da Minha Terra e O Sol e a Lua.

Do repertório “folclórico”, são apresentadas as partituras de: *Peixe Vivo*, *Balaio*, *Lá na Ponte da Vinhaça*, *Carro Não Anda Sem Boi*, *Vou Fazê Minha Canoa*, *Lavadeira*, *Capelinha de Melão*, *O Bumba Meu Boi*, *Moreninha*, *Se Eu Te Pedisse*, *Bam-ba-la-lão*, *Cai-cai- Balão*, *Penedo Vem, Boi, Boi, Boi* e *Qual Delas Escolherei*.

A seleção de canções folclóricas que Kocher (1974) apresenta em partituras tem o objetivo de exemplificar a influência das várias etnias na formação da música brasileira. São elas: *Nozani-ná*, “origem Tribo Pareci” (p. 23); *Vamos Maruca*, “origem africana” (p. 27); *Nesta Rua*, “origem portuguesa” (p. 33); *O Cravo Brigou com a Rosa*, “origem italiana” (p. 35); *Roda Pião*, “origem hispano-africana” (p. 55); *Constante*, “origem francesa” (p. 59). Também nessa linha, Joppert (1967, p. 65) traz a canção indígena *Canide Iune* “Canto dos Tamoios-RJ” (p. 65).

Partituras do repertório que representa a música popular brasileira aparecem em quantidade mais reduzida que as folclóricas. Foram escolhidas pelos autores: *Cidade Maravilhosa* “letra e música de André Filho” (Kocher, 1974, p. 111); *O Abre Alas*, “Chiquinha Gonzaga” (Kocher, 1976, p. 111); *Deus Salve a América*, “música de Irving Berlin - versão de João de Barro” (Kocher, 1974, p. 112); *Estes Mocinhos d’Agora*, “lundu” (Kocher, 1976, p. 106) e *Gosto de Ti Porque Gosto*, “modinha” (Kocher, 1974, p. 39).

Como representante da música erudita brasileira, apenas uma partitura foi apresentada nos livros didáticos analisados. Kocher (1976, p. 106) propõe a *Protofonia da Ópera o Guarani*, de Carlos Gomes.

Alguns autores propõem apenas a letra dos hinos e canções, não apresentando sua grafia musical. Um exemplo disso aparece em Cotrim (1975, p. 129), que traz a letra de canções folclóricas (fig. 4). Aqui fica clara a intenção do autor por uma execução vocal, e não, instrumental.



Marinheiro, marinheiro
marinheiro só
quem te ensinou a navegar
marinheiro só
oi foi tombo no navio
oi foi o balanço do mar

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
A rosa despedaçada

Fig. 4 Letras de canções folclóricas

In: Cotrim (1975, p. 129)

Corrêa (1975, p. 201), em suas “sugestões para o trabalho em equipe”, deixa explícita sua intenção de execução vocal quando propõe a “entonação e comentários sobre os hinos pátrios”. Desse mesmo autor, no “livro do Mestre”, aparece a “Paródia” como “sugestão de atividades”. Em suas explicações menciona que, para a apresentação em classe, os alunos “deverão ensaiar e trazer (quando possível) violão para acompanhamento”, e que o professor deve permitir que “as músicas sejam cantadas pelas equipes de maneira como escolherem, isto é, individualmente, em dupla, trio, etc.” (Corrêa, s.d., p. 21).

Outra referência de intenção de execução vocal aparece em Joppert (1967). A autora sugere em forma de lista um repertório exclusivamente vocal que “poderá ser utilizado em classe e no Orfeão” para a “ilustração das aulas” (Joppert, 1967, p. 102-103, ver Anexo1). Nota-se que a mesma obra é sugerida em vários arranjos para duas ou três vozes.

O conjunto de livros didáticos de música analisados nessa pesquisa em nenhum momento apresenta a composição como conteúdo para a aula de música. A composição não é considerada pelos autores como integrante de um processo pedagógico musical, tornando-a inacessível aos alunos e objeto exclusivo de manipulação apenas dos grandes ícones representativos da arte musical.

4.2 De que forma os conteúdos são abordados?

4.2.1 Adequação do conteúdo ao público

O conjunto de livros analisados é direcionado para os antigos “1º Grau” e “Ensino Secundário”, hoje correspondentes às primeiras séries do Ensino Fundamental e às séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Essa classificação abrangente sugere que o mesmo livro dirigido ao “1º Grau” possa ser utilizado tanto pela primeira série, normalmente por alunos entre sete e oito anos, como pela quarta série, por alunos entre

dez e onze anos. Da mesma forma acontece com os livros direcionados para o antigo “Ensino Secundário”. A seriação escolar, portanto, não é fator interveniente na elaboração e organização dos conteúdos abordados nos livros. A seleção dos conteúdos para cada série parece ficar inteiramente a cargo do professor.

Como lembra Passini (1998), é a partir da concepção do professor que os alunos têm a possibilidade de construir os seus conceitos, pois “na prática o professor continua sendo, na maioria dos casos, um reprodutor das frases do livro didático, e o aluno, um memorizador das frases ditadas pelo professor” (Passini, 1998, p. 79).

Corrêa é o único autor que explicita a preocupação com a seriação escolar. Em seu “Livro de Mestre” (s. d., p. 8) explica que o “planejamento escolar” não pode ser único para todos os alunos. Sugere o uso de seu “livro-texto” nas “quatro últimas séries do 1º Grau”. Justifica que o professor deve considerar o “aprendizado global do aluno” planejando a “Educação Musical em relação às outras disciplinas” (Corrêa, s. d., p. 9).
Exemplifica

“o tópico sobre compositores brasileiros dos diversos períodos históricos (Barroco - Romântico - Contemporâneo) o qual não deve ser tratado na 5ª série porque esse período da História do Brasil consta somente do currículo da 6ª série. Da mesma forma, o estudante não deve ser convidado a estudar música erudita brasileira e sua história nos períodos Colônia, Império e República, antes de conhecer a História do Brasil” (Corrêa, s. d., p. 9).

A preocupação de Corrêa (s. d.) está relacionada com a adequação dos conteúdos ao planejamento curricular e demonstra uma visão do ensino da música dependente de outras disciplinas, como a história.

Observa-se que, ao invés de propor conteúdos de forma didática no sentido entendido por Gauthier (1998, p. 139), como “construções que delimitam territórios de trabalho” não de maneira restritiva, mas de possibilidades de construção de um pensamento organizado, o que ocorre é uma simplificação e conseqüente banalização do conteúdo. Um exemplo disso é:

“Dom Pedro I era um grande incentivador da música e também compositor. Porém depois de 1822 houve um período de lutas pelo estabelecimento definitivo de nossa independência e Dom Pedro I ficou com sua atenção voltada para os problemas políticos.

Em 1830 faleceram Marcos Portugal e José Maurício, os dois maiores músicos dessa época.

Em 1831 agravou-se a situação política do país e Dom Pedro retirou-se para Portugal, abdicando seu trono em favor de seu filho.

4. Como você observou, Dom Pedro I era um grande incentivador da.....

5. Então você conclui que sua abdicação.....

(prejudicou; não prejudicou) o desenvolvimento musical.

6. Além da abdicação do Imperador, que era protetor da música, um outro fato lamentado nos meios musicais.....(foi; não foi) a morte do Padre..... e de” (Cotrim, 1977, p. 162).

Para Caimi (1999), “o autor de livros didáticos, assim como o historiador, é essencialmente um selecionador. Enquanto este último seleciona, dentre incontáveis manifestações humanas, aquelas que julga serem as mais importantes para o processo histórico, o primeiro privilegia, entre os já consagrados fatos históricos, aqueles que julga dignos de serem repassados através do Ensino Fundamental e Médio (Caimi, 1999, p.78).

Nesse processo de seleção muitas vezes o assunto é reduzido a um texto tão conciso, simplificando-o a ponto de torná-lo inadequado. Outro exemplo desta simplificação aparece em Cotrim (1977, p.167) nas “atividades” propostas no final do capítulo intitulado “Música Erudita Brasileira”, com a indicação de “Música e Informação - Música Erudita no Brasil, uma tarefa para você participar”. O autor expõe que

“A criação de **música erudita** no Brasil está em grande parte reduzida. Este fato se deve ao desinteresse geral da população por música desse tipo. Este desinteresse é consequência, entre outros fatores, do despreparo musical do povo que não foi educado para ouvir e apreciar uma música erudita” (Cotrim, 1977, p. 167, grifos no original).

A estrutura do texto, com frases simples, diretas, curtas, com afirmativas ou negativas que não deixam espaço para o questionamento e para reflexão, reduz e simplifica o assunto proposto.

Cotrim (1977, p.167) complementa a idéia exposta acima, afirmando que no “Brasil, atualmente, são poucos aqueles que realmente se dedicam à música erudita e trabalham a seu serviço”, citando como exemplo os compositores Camargo Guarnieri,

Marlos Nobre, Guera Peixe e Osvaldo Lacerda. Ainda afirma que “nos Estados Unidos e na Europa, a música continuou evoluindo. No Brasil, infelizmente, isso não aconteceu” (Cotrim, 1977, p.168). Finaliza essa “atividade” dizendo que

“Há vários caminhos para promover a evolução de nossa música erudita. Um deles é a dedicação de jovens para esse campo, criando novas músicas com o aproveitamento dos inúmeros assuntos da realidade brasileira. Você também poderá contribuir para isso, estudando música e aprimorando seu gosto musical” (Cotrim, 1977, p.168).

Muitas vezes o processo de didatização ignora e subestima por completo a capacidade de compreensão, discernimento ou julgamento dos alunos leitores, propondo o conteúdo de forma simplória, como mostra o exemplo que segue (fig. 5)



5. Na ilustração acima você vê:
 uma escola de samba. uma banda militar.

Fig. 5 Representação iconográfica do carnaval

In: Cotrim (1975, p. 146)

Em muitos casos as medidas didáticas utilizadas pelos autores perdem sua finalidade de adaptação do conteúdo às particularidades que cada nível de ensino exige. Ultrapassam o limite de valorizar as formas simples, acessíveis, transformando-se em medidas banalizadoras e reducionistas.

4.2.2 O espaço para o usuário, colaboração e participação

Segundo Aebli (1982), o diálogo é o meio que mais favorece a colaboração e participação do aluno. Esse diálogo pode ser estabelecido nas mais diversas formas de ensino, basta que “seja dada aos alunos a oportunidade de se expressarem, de se ocuparem de maneira relativamente independente de problemas que lhes interessem e de conseguir para os mesmos uma solução à custa dos seus próprios recursos mentais” (Aebli, 1982, p.21). Nesse sentido, o livro didático também é uma forma pela qual se oportuniza o diálogo através da participação e colaboração dos alunos.

A forma mais comum de propiciar a participação do aluno nos livros é através da “verificação da aprendizagem”. É no momento em que o autor se propõe a “verificar” o que o aluno “aprendeu” do conteúdo exposto que surge espaço para colaboração. Aí se inserem os exercícios nas suas mais variadas formas: questionários, corresponder colunas, assinalar a resposta certa, verdadeiro ou falso, cruzadas, completar espaços em branco etc. Esses exercícios dirigidos têm em comum a idéia de um suposto controle das possíveis respostas dos alunos. Isso pode ser observado nos exemplos que seguem nas figuras 6 e 7.

Complete com os seguintes nomes:

Francisco Braga — Olavo Bilac — Pereira Passos

O **Hino à Bandeira** foi composto em 1906, por encomenda de

Prefeito do então Distrito Federal. Sua letra foi escrita por

notável poeta, jornalista e escritor, membro da Academia Brasileira de Letras; a música é de

que além de compositor foi

Fig. 6 Exercício de completar

In: Kocher (1974, p. 63)

Havia nos meios musicais, principalmente no Rio de Janeiro, um descontentamento generalizado contra a influência cada vez maior do bolero e outras canções estrangeiras, que eram responsáveis pelo esvaziamento e conseqüente decadência de nossa música popular. Era necessário dar vida ao samba, sacudi-lo da poeira do tempo e atualizá-lo aos novos temas da época.

6. Pelo que você observou acima (existia; não existia) um descontentamento nos meios musicais em razão da influência estrangeira em nossa música.
7. Se os músicos estavam descontentes, você conclui que era natural que eles (procurassem; não procurassem) novos rumos para a nossa música popular.

Fig. 7 Exercício de completar

In: Cotrim (1977, p. 149)

Esse suposto controle das idéias dos leitores é explicado por Chartier (2001, p. 25) como sendo uma das obsessões que acompanham os autores desde os séculos centrais da Idade Média, ou seja, o medo da corrupção do texto. Essa obsessão é alimentada por vários motivos, pelos “erros dos compositores, pelas multiplicações das edições piratas e plagiadas (...) e pelas más interpretações, pois a grande distância do escritor em relação aos leitores permite a liberdade na apropriação dos textos” (Chartier, 2001, p. 22). A pretensão dos autores em controlar as interpretações dos leitores é infrutífera, pois, como afirma Chartier (2001, p. 22), “os leitores são autores potenciais”.

Dos livros analisados, apenas os de Priolli (1968) e o de Joppert (1967) não dispensam espaço para a revisão de conteúdo e para a recapitulação dos conhecimentos, no que diz respeito ao tema “música brasileira”. A “verificação da aprendizagem” aparece apenas nos capítulos que abordam a teoria musical.

Outra forma de colaboração e participação dos alunos aparece em indicações de temas para “Pesquisa”. Abrahão (s.d.), ao final do sub-capítulo intitulado “[Música] Na Religião”, propõe para o aluno “fazer um trabalho de pesquisa sobre: CANDOMBLÉ” (Abrahão, s.d., p. 65, destaque no original).

Abrahão (s. d., p. 68) sugere que os alunos “lançando mão de recursos audiovisuais, [devem] pesquisar vários sons de instrumentos folclóricos”.

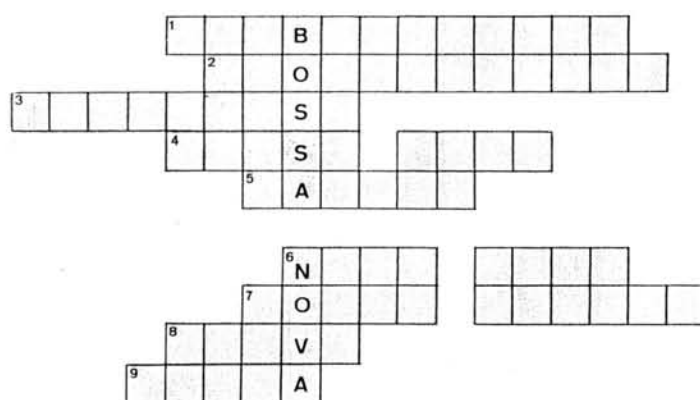
Outra forma de participação do aluno é a “auto-avaliação” proposta por Abrahão (s.d.). Essa autora, ao finalizar a exposição de um assunto, propõe exercícios de “verificação da aprendizagem” a ele referentes e, logo após, propõe uma “auto-avaliação”. Essa “auto-avaliação” oferece para o aluno leitor três “quadrinhos” com as seguintes indicações: “Se você resolveu sozinho todos os exercícios, assinale uma cruz no quadro da letra O - Ótimo; Se você resolveu mais da metade, marque uma cruz no quadrinho da letra B - Bom; Se resolveu menos da metade, escreva no quadrinho da letra R - Regular” (Abrahão, s.d., p. 6).

Esta “auto-avaliação” é associada ao número de questões resolvidas nos exercícios propostos. O aluno não pode, assim, considerar outros parâmetros que não o número de acertos dos exercícios para realizar uma auto-reflexão e concluir sobre o quê e quanto conheceu de determinado assunto (fig. 8). Essa auto-avaliação é colocada ao final da exposição de cada assunto abordado pelo autor.

CRUZADA:

Vertical — Descreva, com suas palavras, o significado da palavra em destaque na música popular brasileira.

.....



Horizontais:

- 1 — Gênero musical das escolas de samba
- 2 — **Alegria, alegria**, de Caetano Veloso
- 3 — Choro de Pixinguinha
- 4 — Gilberto Gil
- 5 — **Ó abre alas**
- 6 — **Feitiço da vila**
- 7 — Roberto Carlos
- 8 — Gênero musical dos carnavais pernambucanos
- 9 — **Pelo telefone**



Ligue com traços:

Marcha	João Gilberto
Bossa nova	Donga
Jovem Guarda	Chiquinha Gonzaga
Tropicalismo	Roberto Carlos
Samba	Ari Barroso
Samba-exaltação	Caetano Veloso



Pesquisa:

- 1 — Escolha um compositor de música popular, organize um álbum com momentos importantes da sua vida artística e suas principais composições.
- 2 — Por equipe: munidos de recursos audiovisuais, ilustrar:
 - o samba
 - a marcha
 - a bossa nova
 - a jovem guarda
 - o tropicalismo

Auto-avaliar-se


O	B	R
---	---	---

Fig. 8 Auto-avaliação

In: Abrahão (s.d., pp. 81-82)

Com esse tipo de avaliação, os alunos se tornam “meros executores das propostas contidas no livro didático”, restando-lhes pouco espaço para se posicionarem como “sujeitos no processo de ensino-aprendizagem” (Caimi, 1999, p. 79).

Abrahão (s.d.) propõe uma outra forma de “verificação da aprendizagem”. Partindo da apreciação musical, os alunos devem demonstrar, preenchendo uma ficha (fig. 9), se aprenderam ou não os conhecimentos trabalhados no livro. Essas fichas estão colocadas no último capítulo do livro que é intitulado “Ouvindo Consciente”. Esse capítulo tem apenas uma página de texto e outra de indicação do exercício de audição e preenchimento das fichas. É uma espécie de conclusão do livro, que resume os conteúdos anteriormente segmentados em capítulos:



	<input type="text"/>	
	MÚSICA	
	<input type="text"/>	
	COMPOSITOR	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
FORMA		CARÁTER
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
ANDAMENTO		GÊNERO QUANTO À EXECUÇÃO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
SOLO		RITMO
APRECIÇÃO MUSICAL		
.....		
.....		
.....		
.....		

Fig. 9 Ficha de avaliação

In: Abrahão (s.d., pp. 87)

4.2.3 A organização do conteúdo

Os conteúdos são organizados de forma bastante semelhante em todos os livros analisados. A ordem básica é a segmentação da música brasileira em “erudita”, “popular” e “folclórica”.

A música brasileira denominada de “erudita” é exposta como coadjuvante dos “fatos históricos brasileiros”, ilustrando em ordem cronológica os períodos da história oficial brasileira. Podemos observar isso nos títulos e subtítulos que conduzem a organização dos conteúdos selecionados pelos autores. Joppert (1967) adota como título “A Música na História do Brasil”, e subtítulos como, “no descobrimento”, “na colonização”, “no império”, “na república” e “no momento atual”. Kocher (1974) organiza seus conteúdos em aulas intituladas de “Música na época do descobrimento”, “Os Jesuítas e a música”, “Música do Brasil do século XVII”, “Música do Brasil no século XVIII”. O foco principal dos textos desenvolvidos nesses capítulos é a biografia dos compositores e suas principais obras.

Alguns autores elegem apenas um período histórico oficial para expor seu conteúdo sobre a denominada música “erudita”, como é o caso de Abrahão (s. d.), que adota como título a “Evolução da Nossa Música” e como subtítulo, “Na República”.

Já com a música “popular” brasileira, a organização é referenciada através dos “gêneros” musicais, como a modinha, o lundu, o maxixe, o choro, o samba, o baião e os chamados “movimentos” da bossa nova, jovem guarda e tropicália. Aqui a música deixa de ilustrar “fatos históricos oficiais” e passa a ser exposta como um conteúdo autônomo. O texto também segue uma ordem cronológica e tem como foco principal a explicação dos “gêneros”, suas “origens”, “influências” e suas “características brasileiras”. Explicações subjetivas sobre a “alma brasileira de nossa música”, ou como menciona Corrêa (1975, p. 120) sobre o “caráter do povo brasileiro”, são bastante comuns. Esclarecimentos técnicos e estéticos musicais são geralmente subjetivos, como podemos observar na descrição de Corrêa (1975, p. 126) sobre a bossa nova: “em 1959, um cantor discreto lançava um elepê com melodias curiosamente difíceis de ser entoadas, uma ‘batida’ estranha e harmonia extremamente complicada”. As biografias também são constantes, embora não como foco central na exposição dos assuntos.

Nos capítulos que tratam sobre música “folclórica” brasileira, a organização é feita de duas maneiras: a primeira, que descreve os hábitos culturais das diferentes regiões do Brasil, como as “danças”, “danças dramáticas”, os “cantos”, os “jogos”, as “festas religiosas” etc., suas “origens” e “influências”; a segunda tem como base a descrição dos instrumentos musicais, salientando suas “origens” e “influências” na “formação” da música brasileira.

O conteúdo que aborda a “origem” ou a “formação e influências” da música brasileira está presente em todos os livros analisados, mas a sua disposição dentro do livro é variável, ora é apresentado dentro do capítulo que aborda a música “erudita”, ora dentro do capítulo que aborda a música “popular”. Nos livros de Menezes e Barrachi (s.d.) e de Priolli (1968), onde dedicam apenas um capítulo para abordar a música brasileira, pois o restante é dedicado à teoria musical, o único tema abordado é a “gênese” da música brasileira, apresentando os seguintes títulos, respectivamente: “Nosso ritmo e nosso som” e “A música e os instrumentos dos indígenas do Brasil / Influência das músicas: ameríndia, africana, portuguesa, espanhola e outras na música brasileira”.

A disposição desses conteúdos na materialidade do livro, que é o que sustenta o texto segundo Chartier (2001), aparece de duas maneiras: autores como Cotrim (1977), Corrêa (1975), Abrahão (s. d.), Menezes e Barrachi (s. d.) e Priolli (1968) organizam seus conteúdos em capítulos e Kocher (1974/1976) organiza seus conteúdos por aulas. Essas aulas não deixam de ser pequenos capítulos em que os conteúdos são divididos em partes menores, que supostamente possam ser trabalhadas em um período de aula, ou seja, o autor toma para si a atividade de planejamento das aulas. Em ambos os casos, o tema norteador dos conteúdos é a divisão da música brasileira em “erudita”, “popular” e “folclórica”.

4.3 Quem produz e seleciona os conteúdos?

O sistema de produção do livro didático está vinculado a três variáveis interferentes: à sua concepção pedagógica, às políticas educacionais e ao mercado editorial. Como aponta a pesquisa de Saviani (1988), o início da década de 1960 constituiu-se o centro de uma crise deflagrada por uma contradição na qual o governo, “ao mesmo tempo que estimulava uma ideologia política nacionalista (o nacionalismo

desenvolvimentista), no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia”. Aflorou, então, a “contradição entre modelo econômico e ideologia política” (Saviani, 1988, p. 83-84).

Para se manter a continuidade da ordem socioeconômica, era necessário resolver essa contradição entre modelo econômico e ideologia política. Para tanto, as décadas de 1960 e início de 1970 tornaram-se palco de rupturas políticas e educacionais. A ruptura política foi perpetrada pelo golpe militar de 1964, e a educação brasileira, tendo de se ajustar a essa nova ordem, passa por um ciclo de reformas educacionais” (Saviani, 1988).

A produção didática editada nas referidas décadas absorveu o reflexo direto da elaboração, por parte do Congresso Nacional, das Leis números 4.024/61 e 5.692/71, que estabeleceram as primeiras Leis de Diretrizes e Bases para a educação escolar, e a Lei número 5.540/68, que propunha uma reforma do ensino universitário no Brasil.

Saviani (1988) acredita haver uma continuidade de objetivos educacionais entre essas leis, “continuidade que reflete no âmbito educacional a continuidade da ordem sócio-econômica de que foi avalista o golpe de 64” (Saviani, 1988, p.128). Entretanto, no que diz respeito à “estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, ocorreu uma ruptura” (Saviani, 1988, p. 129).

Portanto, os serviços educacionais que traziam uma “inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº 4.024 cederam lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei nº 5.692 como na Lei nº 5.540” (Saviani, 1988, p. 188).

Essa diferença de orientação se caracteriza pelo fato de que, “enquanto o liberalismo põe ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura em geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso” (Saviani, 1988, p. 130).

Com a Lei nº 5.692, o Conselho Federal de Educação fixou para cada grau as matérias de núcleo comum: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, definindo como objetivo da área de Ciências o pensamento lógico (tecnicismo)(Saviani, 1988). Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura concretizou mudanças curriculares que tiveram de ser contempladas pelos autores e editores através da produção de um material didático condizente com essas modificações.

Outro fator importante, em termos educacionais, é que nesse mesmo período de contradição se estabelece uma popularização do ensino, pois “se ensaiou uma abertura maior na direção das aspirações populares, surgindo iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas de alfabetização de adultos, os Centros de Cultura Popular etc.” (Saviani, 1988, p. 85). Isso contribuiu efetivamente para a solidificação da indústria do mercado livreiro didático no Brasil.

A relação de causa e efeito estabelecida entre as políticas educacionais, as concepções pedagógicas e o mercado editorial pode ser observada na produção desse período. Especificamente no conjunto de livros analisados, observa-se explícita mudança de concepção pedagógica em livros intitulados “Música é Comunicação”, de Kocher (1974); “Música e Comunicação”, de Abrahão (s. d.); “Ouvinte Consciente - arte musical - comunicação e expressão - 1º Grau”, de Corrêa (1975). Esses títulos demonstram a necessidade dos autores em adequar sua produção às mudanças de ensino promulgadas na Lei 5.692/71, onde as matérias de núcleo comum passaram a ser a Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Em contrapartida, os livros produzidos antes da reforma de 1971 levam títulos como “Educação Musical no curso secundário”, de Joppert (1967); “Princípios Básicos da Música para a Juventude”, de Priolli (1968), e demonstram a tentativa de aproximação com as determinações da reforma de 1961, na qual a disciplina de educação musical era obrigatória no Ensino “Primário e Médio”.

Os textos que compõem o conjunto de livros analisados foram escritos com fins editoriais bem definidos, pois trata de uma modalidade de escrita para um uso específico, visando a um leitor implícito com característica em comum, que são os alunos do antigo Primeiro e Segundo Graus.

Embora essa definição de limites que conduz a escrita de textos didáticos seja aparentemente segura, é preciso considerar que esses textos podem ultrapassar os limites para os quais foram pensados. Assim, esses livros que foram escritos objetivando aprovação do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e direcionados para escolas regulares de ensino são encontrados com muita frequência em escolas específicas de música, em bibliotecas de Universidades, em acervos de professores particulares de instrumento ou teoria musical, em acervos de estudantes de música, em acervos familiares

em que muitas vezes passam de geração para geração e em bibliotecas públicas disponíveis para uma diversidade de leitores.

Mesmo considerando essa autonomia que todo objeto cultural adquire, a especificidade de um material didático o diferencia de outros tipos de textos por ter em seu objetivo específico o processo de aprendizagem ou formação.

O livro didático, como peça de um processo de ensino, “sofre várias influências de natureza legal, técnica, política e organizacional, decorrentes dos problemas gerais da educação e da escola” (Oliveira e Guimarães, 1984, p. 70). Seu autor deve levar em conta uma multiplicidade de variáveis ao escrever um livro didático, desde a política nacional de educação às regras de edição para obter aprovação do Ministério competente, além de “considerações de *marketing* e distribuição, associados à estrutura de produção e divulgação do seu editor” (Oliveira e Guimarães, 1984, p. 70).

Com as reformas político-educacionais e conseqüentes modificações curriculares e de programas de ensino realizadas pelo então Ministério de Educação e Cultura, as diretrizes gerais do ensino assumiram tendências cada vez mais genéricas no que diz respeito ao conteúdo que deve ser ensinado e, portanto, contemplado nos livros didáticos. Essa tendência tomou maiores proporções principalmente depois da reforma de 1971, em que são fixadas matérias de “núcleo comum”. Essa “liberdade” de interpretação das diretrizes gerais transferiu para os editores e autores a responsabilidade de selecionar os conteúdos, passando, assim, para eles a responsabilidade de “definir os programas reais que vão ser ensinados na sala de aula” (Oliveira e Guimarães, 1984, p. 71).

As editoras, sejam privadas ou participantes de programas de co-edições com o Estado (Comissão do Livro Técnico e Didático, a COLTED, até 1970; o Instituto Nacional do Livro, o INL, até 1976; e a posterior Fundação Nacional de Material Escolar, a FENAME, até o atual FNDE), dele dependem para garantir a compra e distribuição de seu material didático. Dessa forma, o mercado livreiro investe nessa produção com a garantia de aprovação pelo Ministério de Educação e absorção desse material pelas comunidades escolares em nível nacional. Aqui entram outras variáveis que determinam a concepção pedagógica do livro didático: a tentativa de contemplar as propostas curriculares estaduais, considerando-se as distintas prioridades locais e, ao mesmo tempo, responder as necessidades de ensino “global”, ou seja, dos estados mais desenvolvidos, da região central do País.

Esse impasse, que aponta para uma suposta diversidade de conteúdos, acaba sendo resolvido pelos editores e autores através da busca de conteúdos que representem um mínimo denominador comum. Como afirmam Oliveira e Guimarães (1984, p. 71), “se há uma proposta curricular elaborada em cada estado ou em cada região, ela vem acompanhada de um conjunto de determinações (...) que não passa de um quadro geral ou modelo de determinação curricular”. Assim, a estratégia das editoras e dos autores é identificar o que há de comum nessas determinações e, a partir daí, eleger os conteúdos que servem a todos os Estados. Essa mecânica leva ao surgimento do chamado “livro-padrão”, e quando a primeira edição de um livro desses “‘estoura’ na praça, surgem as demais, que serão meramente cópias ou copidescagens da original” (Oliveira e Guimarães, 1984, p. 72).

Esse processo torna-se mais evidente e perigoso, à medida que em muitos estados as “programações curriculares são baseadas em livros já disponíveis no mercado” (Oliveira e Guimarães, 1984, p. 72).

No conjunto de livros analisados, essa padronização de conteúdos que abordam a música brasileira é bastante visível. A história da música brasileira, os conceitos a ela atribuídos, os compositores e respectivos repertórios selecionados se repetem na produção analisada. Nesse sentido, o que diferencia a produção pós-reforma de 1961 e pós-reforma de 1971, é que, enquanto a primeira dedica mais espaço para a teoria musical em relação à música brasileira, e esta aborda apenas a sua “formação” e os compositores e obras designados como “eruditos”, a segunda oferece um equilíbrio maior entre a parte teórica da música e os conteúdos sobre música brasileira, abrangendo tanto compositores e obras “eruditos” como “populares”. O folclore tem permanência similar no conjunto de livros analisados. O livro de Corrêa (1975) é o exemplo maior da absorção da cultura musical “popular” desse período. Representantes dessa música permeiam quase todos os capítulos do livro.

Observa-se que os livros de Priolli (1968) e Joppert (1967) mantêm o canto orfeônico como repertório básico de suas propostas pedagógicas musicais. Priolli (1968, p. 113) apresenta um capítulo intitulado de “Apreciação Musical, O Canto Orfeônico e o Canto Coral: sua origem e finalidade”. Joppert (1967, pp. 102-103) sugere um repertório para prática do canto orfeônico (ver anexo 1).

Em contrapartida, Corrêa (1975) explicita no prefácio de seu livro sua tentativa de afastamento das idéias e práticas do canto orfeônico.

“Após vários anos de pesquisas e experiências do conteúdo, métodos e técnicas da Educação Musical, elaborei, como resultado, esta obra que tem como pretensão auxiliar os professores, bem como contribuir para elevar o nome da Educação Musical.

Tudo isto começou, porque senti que era o momento de proclamar a importância, assim como a amplitude da área de Educação Musical, sepultando o tradicional Canto Orfeônico, cujo conteúdo e metodologia não mais atendiam às exigências da época” (Corrêa, 1975, prefácio).

Os hinos brasileiros, seus compositores e letristas têm espaço garantido em todos os livros analisados. São conteúdos explicitamente considerados de valor incontestável. Nessa mesma proporção de relevância e presença, encontram-se os músicos “eruditos nacionalistas” e suas obras.

Talvez essa crescente “nacionalização” do livro didático brasileiro possa ser explicada através das reflexões propostas por Saviani (1988). O autor menciona que a Lei nº 5.692 foi promulgada em meio à euforia do governo Médici e do “milagre brasileiro” (Saviani, 1988, p. 131). Foi um período em que o governo convocou a todos para “participar da construção do ‘projeto nacional’ de redenção, de desenvolvimento, de ‘Pátria Grande’, o então chamado projeto de construção do ‘Brasil-Potência’ ” (Saviani, 1988, p. 131).

Outro fator que comprova a padronização da produção didática dos livros analisados é a inclusão de conteúdos representativos apenas do eixo Rio-São Paulo. Compositores e gêneros que saem desse eixo são selecionados por serem vistos como parte desta cultura hegemônica brasileira. Exemplos disso são os compositores Lupicínio Rodrigues (gaúcho) e Luís Gonzaga (pernambucano), que passaram a ser representativos a partir do momento em que integraram o cenário cultural do Rio de Janeiro.

Para que um livro didático passe a constar no chamado “listão” do Ministério da Educação, deve seguir certas regras determinadas pelo mesmo. Esse livro “tem que se conformar a alguns padrões, que vão desde características de clareza e abrangência do conteúdo até detalhes de forma, cor, tipo de letra, etc.”. Essas regras “acabam tendo um

impacto muito maior em todo o mercado, à medida que passam a conformar certos padrões seguidos pela maioria dos editores.

Talvez essa “fórmula” de exposição e organização dos conteúdos selecionados seja repetida nos vários livros, devido à sua proximidade com os currículos vigentes na época e seu sucesso na aprovação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tornando-se, assim, um padrão de exposição desse conteúdo específico.

Para Gasparello (1999):

“a rede de práticas e usos dos diferentes agentes associados ao mundo do livro didático (autores, editores, autoridades, professores, alunos...) estende seus efeitos ao processo de fabricação do tecido social: desde as micro-ações do cotidiano escolar, no seu papel de veículo formador de uma cultura histórica, segundo os parâmetros consensuais/contraditórios de uma época e de um país” (Gasparello 1999, pp. 176-177).

Os livros analisados oferecem poucas possibilidades de diálogo com outras fontes (jornais, revistas, filmes, documentos, etc.) para os alunos e professores. A bibliografia sugerida é escassa e, já para aquela época, pouco atualizada.

A análise confirma que a transposição didática de saberes definida por Perrenoud é diferente “dos saberes doutos ou das práticas sociais”:

“a aprendizagem [no contexto escolar] é interceptada pela prática e por necessidades reais, e realiza-se mais a partir de situações de aprendizagem do que da resolução de verdadeiros problemas; a avaliação é mais externa do que centrada no êxito ou no fracasso da ação; a maestria teórica e o respeito pelas regras impõe-se à eficácia prática; a competição e a obrigação alteram as relações sociais. Sobretudo, importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas)” (Perrenoud apud Souza, 1999, p. 323).

5. FORMAS DE EXPOSIÇÃO

5.1 Leituras

Para Chartier (2001) existem várias formas de leitura e conseqüente apropriação de um texto escrito. Essas práticas de apropriação podem ser feitas através da leitura silenciosa ou através de práticas orais. O autor explica que, na perspectiva da história cultural, o entendimento sobre a leitura envolve muito mais do que a compreensão do funcionamento da linguagem dentro da obra, da semântica da palavra. Abrange também elementos materiais, corporais ou físicos e, por isso, considera fundamental “reconhecer o vínculo essencial entre o texto em sua materialidade, que suporta os textos, e as práticas de apropriação, que são as leituras” (Chartier, 2001, p. 29). Como já mencionado, a materialidade refere-se tanto à característica de um manuscrito ou um impresso quanto à sua forma de representação (recitar ou ler em voz alta) que participam do processo de produção de sentido (Chartier, 2001, p. 30).

Os livros de música analisados possibilitam várias formas de apropriação do texto escrito, como a leitura silenciosa e a exposição do texto em voz alta, formas freqüentes no processo educacional. Aliás, todo e qualquer tipo de material que pertence à produção cultural escrita é passível dessas práticas. As outras apropriações presentes pertencem às práticas da oralidade, como a dramatização, a exposição do texto em voz alta, o debate, a declamação e o canto. A seguir, alguns exemplos dessas práticas.

Corrêa (1975, p. 154), nas atividades que aparecem ao final do capítulo intitulado de “Folclore” (“sugestões para trabalho em equipe”), explicita a forma de apropriação através da dramatização, quando sugere como atividade de grupo a organização de “uma ‘Equipe teatral’ (da classe) para fazer uma representação das danças dramáticas”. Outro exemplo aparece em Abrahão (s. d., p. 61), em que propõe aos alunos, organizados por equipes, que improvisem “uma representação, a escolher, das seguintes danças: Bumba-meu-boi, Maracatu [e] Caiapós”.

A prática de apropriação através da declamação é proposta por autores como Abrahão (s. d., p. 63) (fig. 10 e 11) que apresenta apenas a letra de canções para exemplificar o conteúdo exposto no texto.

No interior, por ocasião das procissões, o povo canta os **BENDITOS**:

“Bendito, louvado seja
Do céu a divina luz
Mas também na terra
Louvores a Santa Cruz.”

Nas festas religiosas o povo reúne-se à frente da igreja, canta e dança acompanhado de violas, rebecas, sanfonas, etc, festejando o santo padroeiro.

Festa de Santa Cruz, Festa de São Gonçalo, Festa da Penha . . .

Fig. 10 Letra de um canto “Bendito”

In: Abrahão (s.d., p. 63)

Estribilho

Liberdade! Liberdade!
Abre as asas sobre nós!
Das lutas na tempestade
Dá que ouçamos tua voz!

Nós nem cremos que escravos outrora
Tenha havido em tão nobre país . . .
Hoje o rubro lampejo da aurora
Acha irmãos, não tiranos hostis,
Somos todos iguais! Ao futuro
Saberemos, unidos, levar
Nosso augusto estandarte que, puro,
Brilha, avante, da Pátria no altar!

Estribilho

Liberdade! Liberdade! etc.

Se é mister que de peitos volantes
Haja sangue no nosso pendão,
Sangue vivo do herói Tiradentes
Batizou este audaz pavilhão!
Mensageiro de paz, paz queremos,
É de amor nossa força e poder
Mas da guerra nos transe supremos
Heis de ver-nos lutar e vencer!

Estribilho

Liberdade! Liberdade! etc.

HINO DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

Letra

Medeiros e Albuquerque

Música

Leopoldo Miguez

Seja um pálio de luz desdobrado
Sob a larga amplidão destes céus,
Este canto rebel, que o passado
Vem remir dos mais torpes labéus!
Seja um hino de glória que fale
De esperanças de um novo porvir!
Com visões de triunfos embale
Quem por ele lutando surgir!

Do Ipiranga é preciso que o brado
Seja um grito soberbo de fé!
O Brasil já surgiu libertado
Sobre as púrpuras régias de pé!
Eia, pois, brasileiros, avante!
Verdes louros colhamos louçãos!
Seja o nosso país, triunfante,
Livre terra de livres irmãos!

Estribilho

Liberdade! Liberdade! etc.

Fig. 11 Letra do Hino da Proclamação da República

In: Abrahão (s.d., pp. 69-70)

Mesmo o autor explicando que “o povo canta os BENDITOS” (fig.10), ficando explícito que é uma canção e, portanto, deve ser cantada, só poderá fazê-lo quem dela tiver conhecimento prévio, uma vez que a partitura da canção não acompanha a exposição. A música parece ser entendida como a letra da canção.

Autores como Priolli (1968, p. 136) (fig.12) e Abrahão (s. d., p. 53) (fig.13) apresentam partituras com letra de hinos patrióticos e de canções, revelando a prática de apropriação através do canto.

HINO À BANDEIRA NACIONAL

Letra de OLAVO BILAC Música de FRANCISCO BRAGA

Tempo de marcha



Salve lin-do pen-dão da es-pe-ra-ça! Salve

sím-bo-lo augusto da paz!.. Tu-a nobre presen-ça à lem-

-brança A gran-de-za da Pátria nos traz. Re-

-ce-be a fe-to que se en-cerra em nos-so peito ju-ve-nil, Que-

-ri-do. sím-bolo da terra Da a-mada terra do Bra-sil!

II


*Em teu seio formoso retratas
Este céu de puríssimo azul
A verdura sem par destas matas,
E o esplendor do Cruzeiro do Sul!*

Recebe o afeto que se encerra, etc

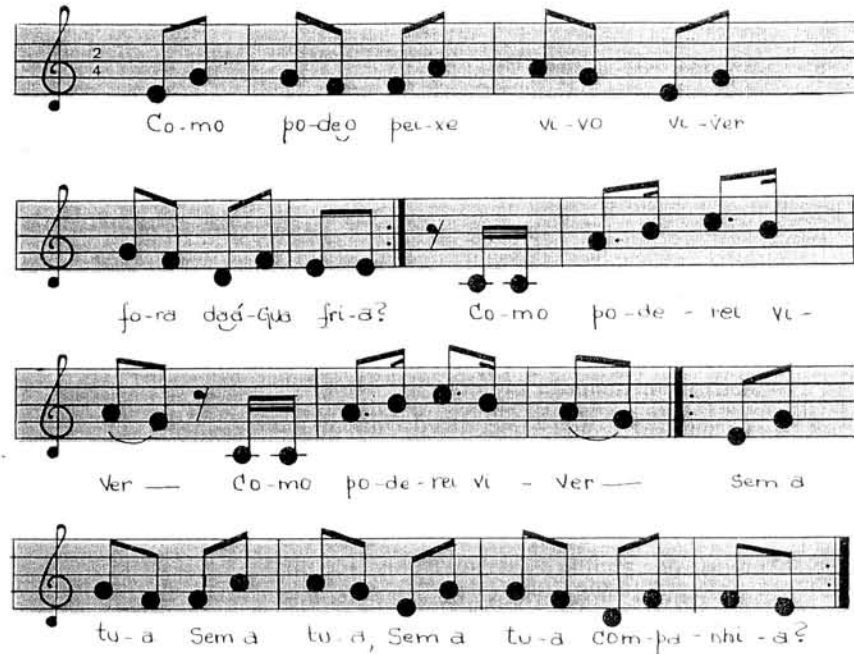
<p style="text-align: center;">III</p> <p><i>Contemplando o teu vulto sagrado Compreendemos o nosso dever E o Brasil por seus filhos amado Poderoso e feliz há de ser</i></p> <p><i>Recebe o afeto que se encerra, etc.</i></p>	<p style="text-align: center;">IV</p> <p><i>Sobre a imensa nação brasileira, Nos momentos de festa ou de dor Pátria sempre a sagrada bandeira, Pavilhão da justiça e do amor!</i></p> <p><i>Recebe o afeto que se encerra etc.</i></p>
---	--

Fig. 12 Partitura e letra do Hino à Bandeira Nacional

In: Priolli (1968, p. 136)

 Peixe Vivo

PEIXE VIVO



Co-mo po-de-o pei-xe vi-vo vi-ver

fa-ra da-gua fri-a? Co-mo po-de-rei vi-

Ver — Co-mo po-de-rei vi-ver — Sem a

tu-a Sem a tu-a, Sem a tu-a com-pa-nhi-a?

Do Coreto acima responda:



- 1 — O canto folclórico está no compasso ..
.....
- 2 — A figura que vale um tempo é a
.....
- 3 — Duas colcheias valem
- 4 — As pausas são de
e equivalem a tempo.
- 5 — O sinal  é para indicar
.....
- 6 — As notas do último compasso são ...
.....
- 7 — No trecho você encontra , o ponto colocado ao lado da colcheia aumenta a nota a do seu valor.

Fig. 13 Partitura e letra da canção “Peixe vivo”

In: Abrahão (s.d., p. 53)

Outras formas de apropriação que não pertencem às práticas da oralidade também são sugeridas nos livros analisados, como a ilustração, a escrita e a apreciação.

Nas “sugestões para o trabalho em equipe” propostas por Corrêa (1975), no capítulo intitulado de “Música Popular Brasileira”, apresenta-se a possibilidade de apropriação através da ilustração e da escrita. O autor sugere que os alunos devem “fazer uma síntese ‘escrita’ e ‘gráfica’ (desenhos representativos sobre a MPB nas suas várias etapas)” (Corrêa 1975, p. 135).

Em Joppert (1967), no capítulo intitulado “A Música na História do Brasil”, a possibilidade de apropriação vem através da apreciação (fig.14, 15 e 16).

Gravações sugeridas :

- Ernesto Nazareth — Ouro sôbre o azul — Eudoxia de Barros
(piano) CANTECLER CMG 1017
- Gotas de ouro — Eudoxia de Barros
(piano) Chantecler CMG 1034
- Ameno Resedá — Arnaldo Rebelo (piano)
Disco Corcovado

Fig. 14 Gravações sugeridas para apreciação

In: Joppert (1975, p. 95)

Gravações sugeridas :

- Villa-Lobos na música de banda — Reg. Sebastião Viana —
CARAVELLE CAR42002
- Villa-Lobos — Canções por Cristina Maristany
- Villa-Lobos — Bachianas Brasileiras
- Villa-Lobos — Invocação em Defesa da Pátria - Disco Odeon
- Villa-Lobos no Canto Orfeônico — Pelos «Canarinhos de Pe-
trópolis» — Regente: Vieira Brandão.

Fig. 15 Gravações sugeridas para apreciação

In: Joppert (1975, p. 93)

Gravações sugeridas :

Barroso Netto — Minha Terra — por Arnaldo Estrêla —
Disco FESTA LDR 5004
— Canção da Felicidade — por Bidu Saião.

Fig. 16 Gravações sugeridas para apreciação

In: Joppert (1975, p. 88)

5.2 Leitores

A leitura é “uma prática de invenção de sentido, uma produção de sentido (...) essa invenção não é aleatória, mas está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas; e, por outro lado, como invenção, sempre desloca ou supera estas limitações que as restringem” (Chartier, 2001, p. 33).

É possível fazer algum tipo de previsão sobre as práticas de invenção de sentido em materiais didáticos, considerando-se as várias formas de apropriação apontadas acima, mas, como explica Chartier (2001), as invenções deslocam ou superam as restrições e limitações inerentes ao tipo de material ou ao grupo que dele se apropria.

O deslocamento da invenção de sentido pode ser observado no exemplar analisado, Corrêa (1975), por meio da intervenção de um (a) aluno (a) que deixa registrado através da escrita e do desenho sua apropriação e sua invenção de sentido, demonstrando uma interpretação totalmente deslocada da pretendida pelo autor (fig.17a, 17b, 17c, 17d, 17e, 17f, 17g, 18a e 18b). Esse exemplar intitulado “Ouvinte Consciente” faz parte da coleção de livros analisados por Souza (1997) adquirido em um sebo da cidade de Porto Alegre.

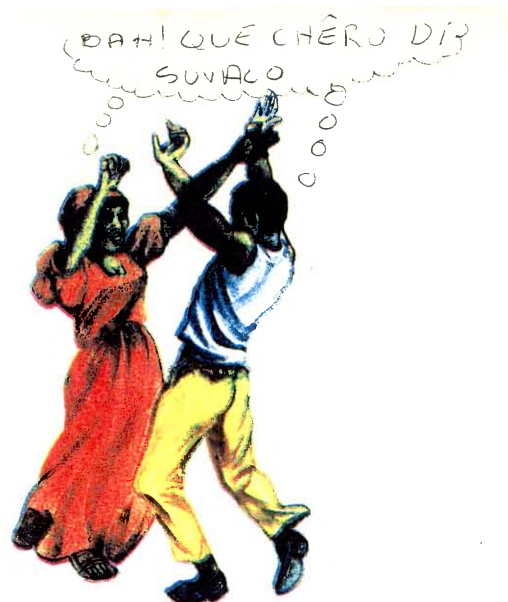


Fig. 17 a - Intervenção de aluno no desenho da umbigada

In: Corrêa (1975, p. 146)

O Frevo (Recife)



Fig. 17 b - Intervenção de aluno no desenho do frevo

In: Corrêa (1975, p. 137)



Fandango (do sul) que pode ser rufado (marcado, com batidas de pé) ou bailado (valsado com variação de passos).

Fig. 17c - Intervenção de aluno no desenho do fandango

In: Corrêa (1975, p. 142)



Integrantes do Caboclinho.

Fig. 17 d - Intervenção de aluno no desenho dos caboclinhos

In: Corrêa (1975, p. 140)

ARUANÃ — Dança dos índios Carajás da Ilha do Bananal, trajando saias e capuzes de palha.



Fig. 17 e - Intervenção de aluno no desenho da dança aruanã

In: Corrêa (1975, p. 144)

Brinquedo cantado.



Fig. 17 f - Intervenção de aluno no desenho de um brinquedo cantado

In: Corrêa (1975, p. 137)



Fig. 17 g - Intervenção de aluno no desenho da dança pau de fita

In: Corrêa (1975, p. 145)



A internacional Carmem Miranda.

Fig. 18 a - Intervenção de aluno na fotografia de Carmem Miranda

In: Corrêa (1975, p. 125)



O rei do balão — Luís Gonzaga.

Fig. 18 b - Intervenção de aluno na fotografia de Luís Gonzaga

In: Corrêa (1975, p. 126)

Outros registros de apropriação foram encontrados em Joppert (1967) (fig.19a). Ao referir-se aos “Mestres do Barroco Mineiro” como representantes da música feita na primeira metade do século XVIII, a autora sugere para audição as seguintes gravações :

Mestres do Barroco Mineiro (vol. 1 e 2)

- José Joaquim E. Lobo de Mesquita — Missa e Antífona.
- Inácio Pereira Neves — Credo.
- Marcos Coelho Netto — Maria Mater Gratiae.
- Francisco Gomes da Rocha — Novena de N. S. do Pilar.

Intérpretes: Associação de Canto Coral e Orquestra Sinfônica Brasileira.

Regente: E. Gunarnieri — Disco Festa LDR 5005/5006.

Fig. 19 a - Intervenção de alunos no texto 1

In: Joppert (1967, p. 70)

Referindo-se a José Maurício Nunes Garcia como o maior compositor da segunda metade do século XVIII, Joppert (1967, p. 71) complementa em seu texto biográfico que

Nomeado Mestre-capela da Sé do Rio de Janeiro, compôs, no período de 1798-1808, suas mais belas obras que foram executadas nos dias das grandes festas religiosas.

Fig. 19 b - Intervenção de aluno no texto 2

In: Joppert (1967, p. 71)

O(a) leitor(a) contraria de forma clara as idéias propostas pela autora. Ao demarcar partes do texto que considera “sem importância” e “sem valor”, desconsidera o suposto poder do livro didático sobre os alunos e o pretense controle das interpretações almejado pelos autores. É possível que essas anotações tenham sido sugeridas pelo(a) professor(a) de classe, o que não invalida as reflexões sobre os deslocamentos de invenções de sentido, já que as mesmas podem ser compartilhadas.

5.3 Mostrar e Explicar com Imagens

A documentação iconográfica, entendida pelo conjunto de representações relativas a um personagem, um tema, um objeto, etc., presente nos livros didáticos, utiliza-se de duas técnicas: o desenho gráfico e a fotografia, ambos apresentados em preto e branco e coloridos.

Burke (1992) define “material visual” considerando sua ampla variedade. Inclui “a arte (...), mas também, primeiramente, aqueles constituintes do ambiente visual, feito pelo homem, que são ou foram avaliados por outras razões, além de seu propósito prático ostensivo (...) e, em segundo lugar, aqueles constituintes do ambiente visual feito pelo homem que são primariamente comunicativos, incluindo o desenho gráfico e a fotografia” (Burke, 1992, p. 238).

Bittencourt (1998) afirma, com base em Lavissee, historiador francês, que as “gravuras dos livros serviriam (...) para facilitar a memorização dos conteúdos”, em que o

autor apresenta, “no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçam as explicações escritas do autor. Nesse sentido, as vinhetas ou legendas explicativas, colocadas abaixo de cada ilustração, indicam o que o aluno deveria observar e reforçava a idéia contida no texto” (Bittencourt, 1998, p. 75).

Essas representações através de imagens permeiam o texto escrito, oferecendo possibilidades de novas interpretações das idéias apresentadas pelo autor. Às vezes fortalecem e explicam a idéia do autor mantendo uma relação próxima com o texto, outras vezes aparecem como elemento decorativo.

As distintas posições que a ilustração adquire no contexto do livro podem ser entendidas devido à especialização de profissionais gráficos que assumiram essa responsabilidade, ou seja, quem decide sobre as imagens que irão compor o livro não é o autor. Aliado a isso, entra o direcionamento das editoras. Como explica Bittencourt (1998), a ilustração do livro didático está diretamente ligada a aspectos técnicos e mercadológicos. “Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro”. Assim, segundo Bittencourt (1998), paulatinamente os autores foram “perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras” (p. 77).

5.3.1 Canonicidade

A variedade de assuntos e compositores que aparece nos livros analisados é grande, porém o espaço que é dedicado para representação através de material visual é bem menor.

Os compositores geralmente representados através de ilustração, seja por desenho ou fotografia, são Francisco Manuel da Silva, Dom Pedro I, Carlos Gomes, Alberto Nepomuceno, Antônio Francisco Braga, Francisco Mignone, Villa Lobos, Ernesto Nazareth, Pixinguinha, Donga, Francisco Alves, Dorival Caymmi, Carmem Miranda, Luís Gonzaga, Tom Jobim, Noel Rosa, Vinícius de Moraes, Chico Buarque de Holanda, Roberto Carlos e Caetano Veloso. Os temas que aparecem com frequência são a catequização dos índios; a gênese da “música brasileira” através de ilustrações do índio, do africano e do europeu. Na ilustração das danças e festas populares, o lundu, o frevo, o

fandango, o maracatú, o bumba-meu-boi e o carnaval aparecem na maioria dos livros. Muitos outros compositores e temas são representados através da ilustração, mas com permanências menores.

a) A ilustração pelo desenho

Observando as ilustrações nos livros didáticos analisados, é possível verificar quais as mudanças e permanências dos personagens e dos eventos que representam a música brasileira. Percebe-se a perpetuação de cânones e a construção de idéias e conceitos. Por exemplo, a representação dos compositores denominados de “eruditos”, segue um padrão de representação em todos os livros analisados. São desenhos de homens sérios, imponentes e com vestimentas formais. Nunca aparecem de corpo inteiro, mas sim em forma de busto. É perceptível o sentido de austeridade desses personagens associado a uma produção musical entendida como mais intelectualizada, racional e elaborada (fig. 20, 21, 22, 23, 24).

Surge daí outra grande figura que foi a expressão máxima da arte musical no Brasil e na América, no séc. XIX: **Antônio Carlos Gomes**.

Antônio Carlos Gomes

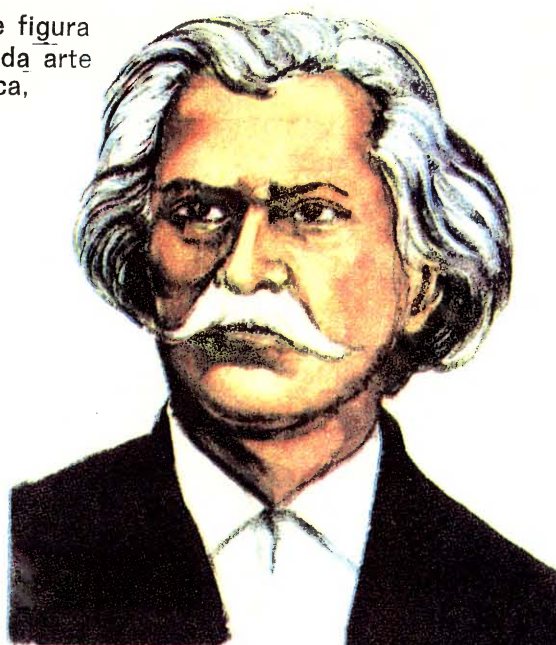


Fig. 20 Representação iconográfica de Carlos Gomes

In: Corrêa (1975, p. 115)

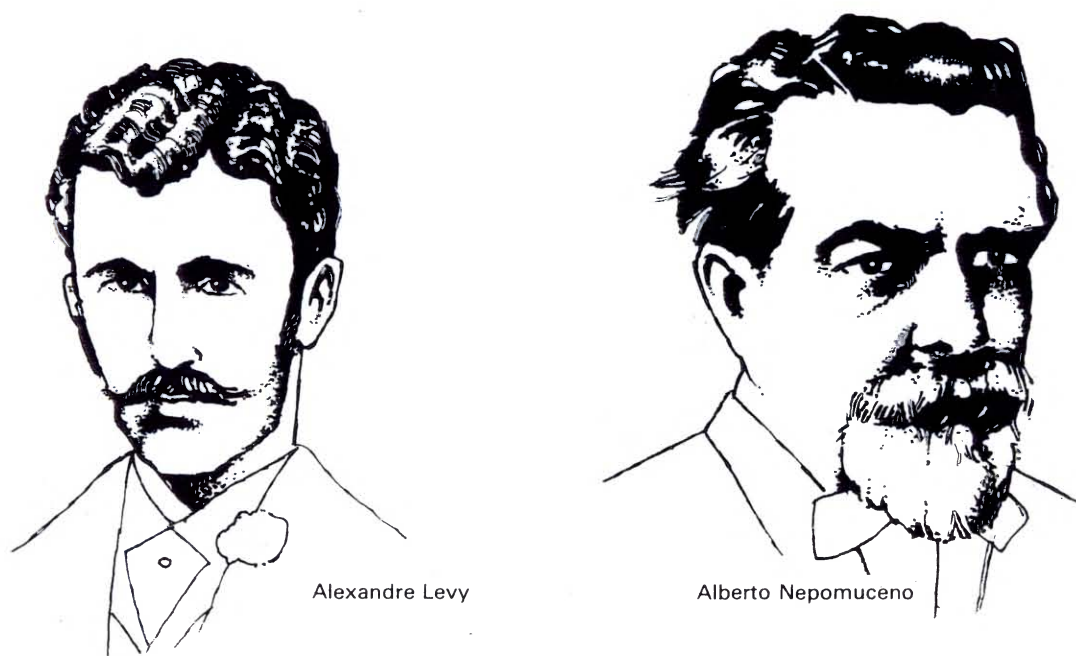


Fig. 21 Representação iconográfica de Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno
In: Kocher (1976, p. 25)



Fig. 22 Representação iconográfica de Francisco Manuel da Silva
In: Corrêa (1975, p. 114)



Fig. 23 Representação iconográfica de Olavo Bilac e Francisco Braga

In: Kocher (1974, p. 62)

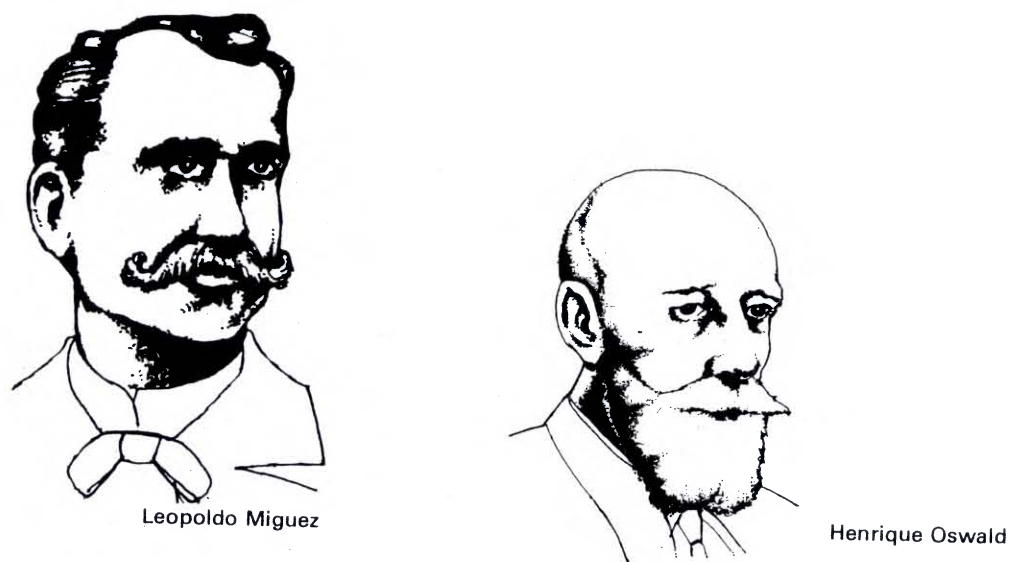


Fig. 24 Representação iconográfica de Leopoldo Miguez e Henrique Oswald

In: Kocher (1976, p. 22)

Como explica Bittencourt (1998, p. 79), essa “espécie de galeria de pessoas ilustres com características aristocráticas” que normalmente são expostas em ordem cronológica, longe de explicar ao que se propõe, acaba “servindo para os alunos exercitarem a arte da caricatura, acrescentando bigodes, cavanhaques ou outros adereços”.

Villa Lobos é o único compositor “erudito” que é representado sorrindo e descontraído (fig.25). Essa representação mais informal em relação aos outros compositores parece estar diretamente ligada à convivência de Villa Lobos com músicos “populares” e principalmente por tocar violão. Outra razão é a proximidade do compositor com as “manifestações musicais do povo”. Observa-se essa representação no quadrinho que segue (fig.25).



Fig. 25 Villa-Lobos em quadrinhos

In: Cotrim (1977, p. 165)

Nesses quadrinhos, nota-se a diferença de representação do compositor conforme as legendas que o acompanham. Quando o assunto aborda sua relação com a “cultura popular”, sua imagem é descontraída, informal, ao passo que, ao abordar assuntos considerados como “cultura culta”, como a “Semana de Arte Moderna” ou sua carreira musical na Europa, sua representação torna-se séria, compenetrada e imponente. Perpetua-se nessas representações a idéia de contraste entre uma cultura musical séria, superior, intelectualizada e uma cultura intuitiva, simples, emocional.

Outro exemplo disso pode ser observado na representação gráfica (figura 26). O texto que antecede esta imagem expõe uma pequena biografia de Villa Lobos. Além dos dados característicos à qualquer biografia, como datas, local de origem, paternidade, etc., aparecem fatos, como: “fugiu de casa aos 16 anos para viver entre os chorões cariocas” (Kocher, 1976, p. 29).

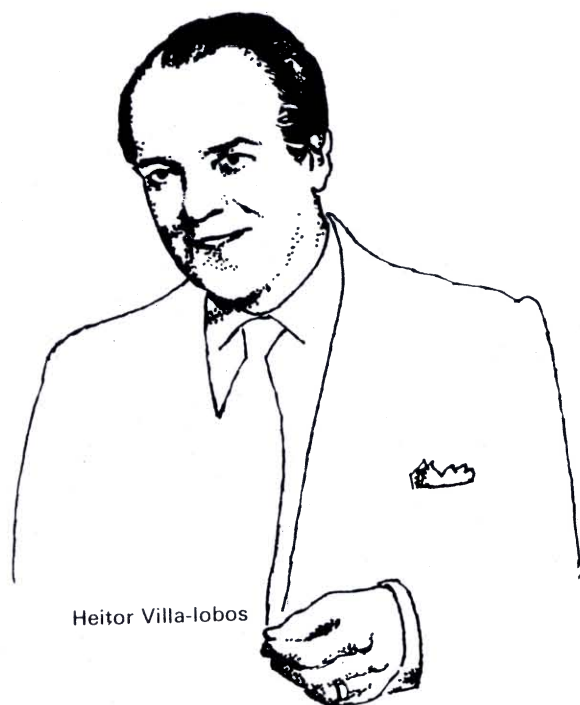


Fig. 26 Representação iconográfica de Villa-Lobos

In: Kocher (1976, p. 29)

Sua relação com o “nosso folclore” é tomada pelos autores como referência para a construção de uma identidade musical brasileira. Abrahão (s. d., p. 73) descreve que Villa Lobos “percorreu todo o interior do Brasil, anotando e observando o nosso folclore, deixou-se impregnar do ambiente selvagem e misterioso da floresta, assistiu a rituais afro-brasileiros”. Cotrim (1977, p. 164) afirma que a “grande contribuição no sentido de nacionalizar a nossa música nos foi dada por Heitor Villa-Lobos”.

Um fato que demonstra fragilidade nos limites fronteiriços, entre o que é considerado “erudito” e “popular” pelos autores, é a presença do compositor Ernesto Nazareth em ambas as classificações. Cotrim (1977, pp. 145-164) apresenta duas representações iconográficas deste compositor, sendo que uma está inserida no capítulo que aborda a “música popular brasileira” e outra, no capítulo que aborda a “música erudita brasileira” (fig.27 e 28).

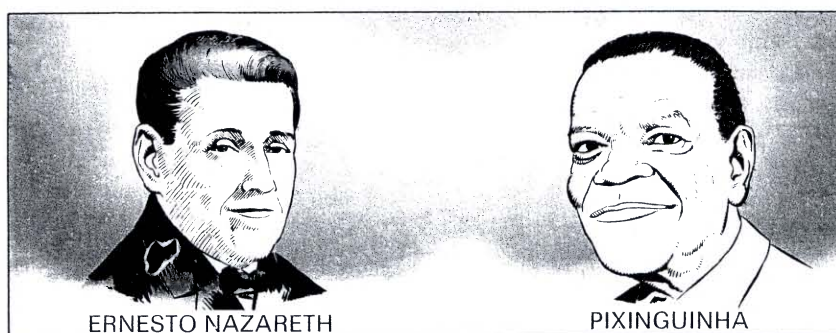


Fig. 27 Representação iconográfica de Ernesto Nazareth e Pixinguinha

In: Cotrim (1977, p. 145)

Neste período eram raros os compositores que se preocupavam em fazer uma música brasileira, inspirada em nosso povo e nos elementos da realidade nacional. Dentre estes poucos compositores estão Alberto Nepomuceno, Alexandre Levy e Ernesto Nazareth que compunham músicas a partir de nosso folclore. Se as obras destes compositores não tiveram tanto esplendor como as de Carlos Gomes, é de se louvar estas obras principalmente como responsáveis pela nacionalização de nossa música.

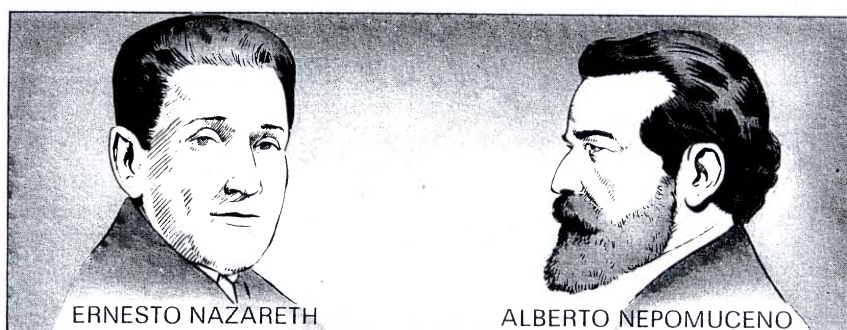


Fig. 28 Representação iconográfica de Ernesto Nazareth e Alberto Nepomuceno

In: Cotrim (1977, p. 164)

O autor não explica este suposto paradoxo. O texto que acompanha a primeira imagem apenas cita o compositor como destaque dos anos vinte, já a segunda imagem demonstra uma confusão de idéias, fazendo comparações e argumentações simplórias.

Os compositores e intérpretes “populares” como Donga, Noel Rosa, Lupicínio Rodrigues, João de Barro, Vinícius de Moraes, Baden Powell, Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento e Elis Regina também são representados em forma de busto (fig. 29, 30, 31, 32).



Fig. 29 Representação iconográfica de Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Milton Nascimento e Elis Regina

In: Cotrim (1977, p. 152)

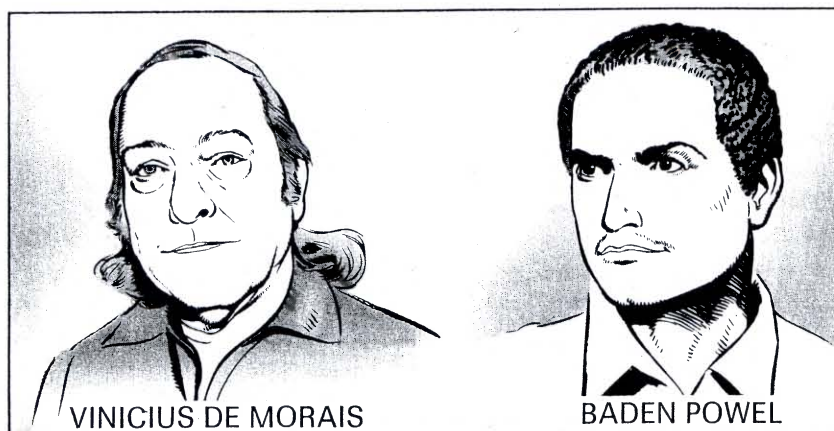


Fig. 30 Representação iconográfica de Vinicius de Moraes e Baden Powell
 In: Cotrim (1977, p. 150)

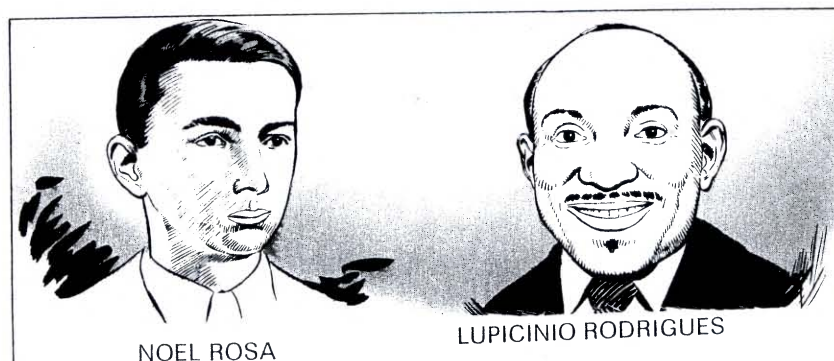


Fig. 31 Representação iconográfica de Noel Rosa e Lupicínio Rodrigues
 In: Cotrim (1977, p. 146)



Fig. 32 Representação iconográfica de João de Barro
 In: Cotrim (1977, p. 149)

Alguns compositores como Ary Barroso (fig. 33) e Luís Gonzaga (fig. 34), são ilustrados em forma de busto, acompanhados pela letra de canções eleitas pelos autores como ícones representantes de um determinado gênero musical.

AQUARELA DO BRASIL

Letra e música de Ari Barroso

Brasil!
 Meu Brasil brasileiro,
 Meu mulato inzoneiro,
 Vou cantar-te nos meus versos . . .
 Ô Brasil, samba, que dá
 Bamboleio, que faz gingá.
 Ô Brasil, do meu amor,
 Terra de Nosso Senhor.
 Brasil! Brasil!
 Prá mim . . . Prá mim . . .

Ô abre a cortina do passado,
 Tira a mãe preta do serrado,
 Bota o rei congo no congado.
 Brasil! Brasil!

Deixa, cantar de novo o trovador,
 À merencória luz da lua,
 Toda a canção do meu amor . . .
 Quero, ver a "sa dona" caminhando,
 Pelos salões arrastando
 O seu vestido de rendado
 Brasil! Brasil!
 Prá mim . . . Prá mim . . .

Brasil!
 Terra boa e gostosa
 Da morena sestrosa
 De olhar indiscreto.
 Ô Brasil, verde que dá
 Para o mundo se admirá,
 Ô Brasil, do meu amor,
 Terra de Nosso Senhor.
 Brasil! Brasil!
 Prá mim . . . Prá mim . . .

Ô esse coqueiro que dá coco,
 Oi onde amarro a minha rede
 Nas noites claras de luar.
 Brasil! Brasil!
 Brasil! Brasil!

Ô oi essas fontes murmurantes
 Oi onde eu mato minha sede
 E onde a lua vem brincá.
 Oi, esse Brasil lindo e trigueiro
 É o meu Brasil brasileiro,
 Terra de samba e pandeiro.
 Brasil! Brasil!
 Prá mim . . . Prá mim . . .



ARY BARROSO

Fig. 33 Representação iconográfica de Ary Barroso e letra da canção Aquarela do Brasil
 In: Cotrim (1977, p. 147)



Eu vou mostrar prá vocês
 Como se dança o baião
 E quem quiser aprender
 É favor prestar atenção
 Morena chegue prá cá
 Bem junto ao meu coração
 Agora é só me seguir
 Pois eu vou dançar o baião

 Eu já dancei balanceio
 Xamengo, samba e xerém
 Mas o baião tem um quê
 Que as outras danças não têm
 Oj quem quiser é só dizer
 Pois eu com satisfação
 Vou dançar cantando o baião

Fig. 34 Representação iconográfica de Luís Gonzaga e letra da canção Baião

In: Cotrim (1977, p. 148)

É freqüente a ilustração destes compositores no contexto de suas atividades práticas como músicos, em que cantam, tocam ou simplesmente têm o instrumento ao lado. Essas representações procuram contextualizar um pouco mais esses personagens tornando-os mais próximos do leitor (fig. 35, 36, 37).



Fig. 35 Representação iconográfica de Roberto Carlos
In: Cotrim (1977, p. 151)



Fig. 36 Representação iconográfica de Francisco Alves
In: Cotrim (1977, p. 146)



Fig. 37 Representação iconográfica de João Gilberto
In: Cotrim (1977, p. 149)

Bittencourt (1998, pp. 84-85) afirma que os “cuidados das editoras em relação à qualidade da impressão nem sempre são satisfatórios e se escudam na alegação dos preços”. É possível observar esse desleixo na representação de Noel Rosa na figura 38, pois, além de o desenho ser de péssima qualidade, está diagramado em uma página ao lado de fotos coloridas de compositores como Dorival Caymmi, Vinícius de Moraes e Chico Buarque de Holanda (ver página inteira no Anexo 2). Esta representação ridiculariza o artista Noel Rosa tornando-o caricatura de si mesmo. Fica implícito uma posição de inferioridade deste compositor em relação aos outros, pois, ao ser visualizado pelo leitor, será inevitável a comparação, já que a diferença de qualidade gráfica e visual é significativa.



Noel Rosa

Fig. 38 Representação iconográfica de Noel Rosa

In: Abrahão (s. d., p. 80)

São bastante comuns representações iconográficas de personagens anônimos “vivenciando” determinados gêneros musicais e festas populares (fig.39 e 40). Esses desenhos, que têm a intenção explícita de ilustrar o “homem brasileiro” e sua identidade cultural, apresenta personagens com traços físicos europeizados. Homens e mulheres brancos, com nariz fino e rostos angulados dançam frevo, maxixe, tocam choro e representam festas populares.



Fig. 39 Representação iconográfica do Choro

In: Cotrim (1977, p. 142)



Fig. 40 Representação iconográfica do Frevo

In: Cotrim (1977, p. 143)

Bittencourt (1998), ao referir-se sobre livros didáticos, explica que uma das características importantes do material pedagógico brasileiro é a marca francesa nas ilustrações. A presença francesa na produção dos livros brasileiros ocorreu não só “por termos nos baseado, durante muitos anos, nas propostas curriculares da França, mas também pelas relações das casas editoriais brasileiras com este país, sendo que a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até os anos 30 deste século [século XX]” (Bittencourt, 1998, p. 76).

Embora essa característica esteja presente até hoje em muitos livros didáticos brasileiros, gradativamente foi surgindo uma produção específica de “História do Brasil”, assim, “foi preciso, desde o início, que autores e editores organizassem um acervo próprio de ilustrações e gravuras pela impossibilidade de recorrer a manuais estrangeiros” (Bittencourt, 1998, p. 77). É possível observar essa mudança na figura 41, em que os negros são representados com maior proximidade de seus traços étnicos.



Fig. 41 Representação iconográfica de dança negra

In: Kocher (1976, p. 35)

Em outros casos (fig.42), o que se observa é uma caricaturização grosseira, muitas vezes desprovida de qualquer fundamento, como a representação do gênero lundu que ilustra um casal dançando, em que o homem veste uma boina, remetendo ao personagem lendário “saci pererê”.



Fig. 42 Representação iconográfica do Lundu

In: Cotrim (1977, p.141)

O mesmo equívoco ocorre na representação da dança “umbigada”, no qual os personagens vestem chapéus e lenços de “cowboys” (fig.43).



Fig. 43 Representação iconográfica da Umbigada

In: Cotrim (1977, p. 144)

A representação do sambista carioca perpetua a imagem do “malandro do morro” do Rio de Janeiro, construída na primeira metade do século XX (fig.44 e 45).



Fig. 44 Representação iconográfica do Carnaval

In: Kocher (1976, p. 39)

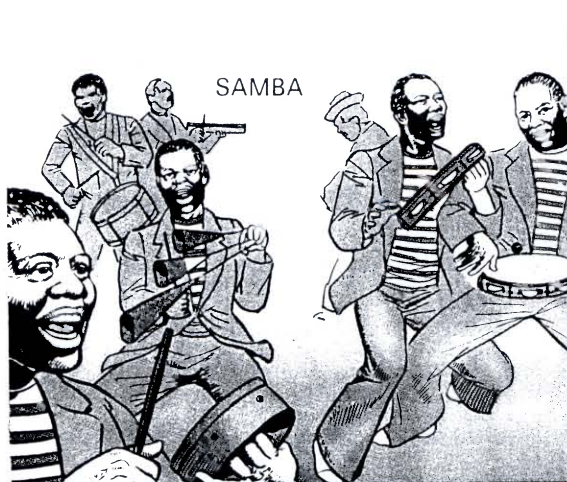


Fig. 45 Representação iconográfica de grupo de Samba

In: Cotrim (1977, p. 144)

b) A ilustração pela fotografia

Burke (1992) afirma que o espectro de significação cultural da fotografia é muito importante, “sendo considerada em um extremo como um meio transparente de transmissão de informação, e, em outro, como um meio de arte opaco”. Complementa que o impacto cultural da fotografia sobre os últimos cento e cinquenta anos, “tanto em si mesma, quanto na forma da imagem visual em movimento a que ela também deu origem, tem sido imenso, alterando completamente o ambiente visual e os meios de troca de informação de uma grande parte da população do globo” (Burke, 1992, p. 241).

As informações contidas nos livros didáticos também sofreram grandes alterações quando começaram a dividir espaço com fotografias. Em muitos livros o texto é reduzido em favorecimento das imagens, pois, como afirma Burke (1992), a fotografia é usada como “ilustrações, auxílio à memória ou como substitutos de objetos descritos através dela” (Burke, 1992, p. 241).

No conjunto de livros analisados é possível observar distintas inserções da ilustração como elemento didático. Corrêa (s. d.), no livro do professor, não utiliza o recurso da ilustração; Priolli (1968) utiliza o desenho para representar apenas a manossolfa; Joppert (1967), para representar apenas instrumentos musicais; Cotrim (1977), Kocher (1976) e Kocher (1974) utilizam o desenho para representar, além de

instrumentos musicais, personagens e situações que envolvam o tema abordado; em Cotrim (1975) e Barrachi e Menezes (s.d.), a fotografia surge de forma bastante tímida, em duas ou três páginas do livro, o restante mantém o desenho como técnica de ilustração; Abrahão (s. d.) utiliza também a fotografia, mas, ainda assim, o desenho continua sendo mais significativo.

O livro de Corrêa (1975) diferencia-se dos demais pela utilização em grande escala da fotografia como forma de ilustração. O desenho ainda é usado, mas a fotografia torna-se elemento de destaque tanto pela quantidade como pelo fato de serem coloridas, tornando a materialidade do livro mais atraente, convidativa para o manuseio e, quando comparado com os demais livros, sugere um “ar de modernidade” e de proximidade com o suposto leitor. Burke (1992) explica que “a fotografia é o meio visual em que os acontecimentos passados são com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento. Isto porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com seu sujeito” (Burke, 1992, p. 265).

A materialidade do livro é tão importante quanto o significado do texto escrito. Independente da qualidade ou da contemporaneidade do texto que compõe o livro de Corrêa (1975), sua materialidade sugere uma maior atualização em comparação aos outros livros analisados.

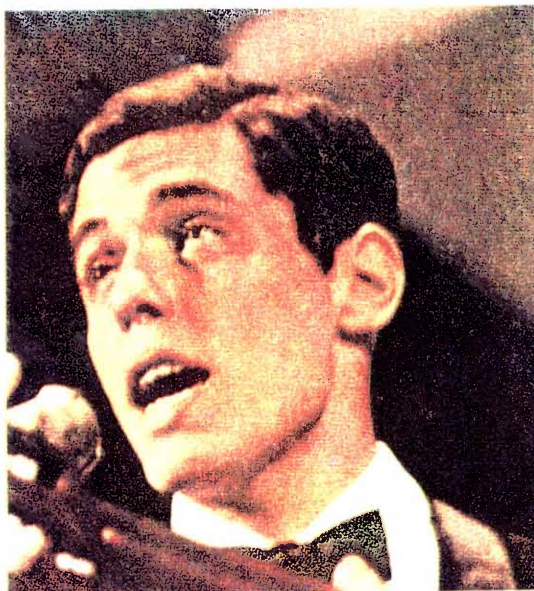
De modo geral, as fotografias favorecem o enquadramento em primeiro plano dos compositores e cantores, mas com uma incidência maior dos mesmos em suas atividades prático-musicais, em relação ao desenho (fig.46, 47,48 e 49).



Gilberto Gil

Fig. 46 Fotografia de Gilberto Gil

In: Corrêa (1975, p. 129)



Chico Buarque se apresentando no "Festival da Música Popular Brasileira".

Fig. 47 Fotografia de Chico Buarque de Holanda
In: Corrêa (1975, p. 128)



Fig. 48 Fotografia de Marlos Nobre
In: Abrahão (s. d., p. 75)



Fig. 49 Fotografia de Francisco Mignone

In: Abrahão (s. d., p. 75)

Outras fotos em primeiro plano não deixam claro o contexto prático-musical em que foram feitas (fig.50 e 51).

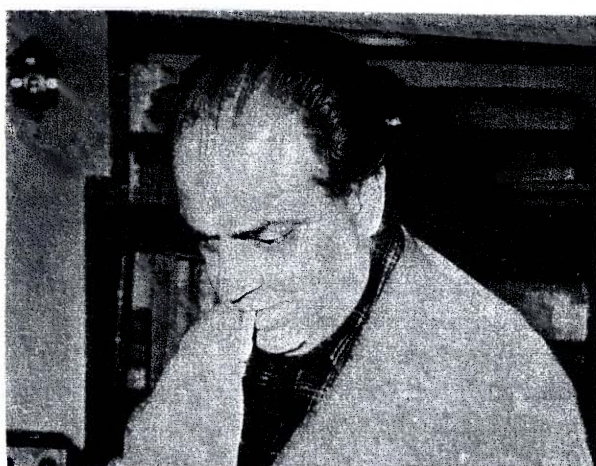


Fig. 50 Fotografia de Villa-Lobos

In: Abrahão (s. d., p.73)

Antônio Carlos Jobim**Fig. 51** Fotografia de Antônio Carlos Jobim

In: Corrêa (1975, p. 126)

Todas as fotografias em primeiro plano dos compositores e cantores permeiam textos biográficos ou ilustram a descrição de um determinado gênero musical.

Colagens de fotos também são apresentadas nos livros, algumas com legendas explicativas e outras apenas com indicações de nomes (fig.52 e 53). Para Burke (1992), “legendas diferentes para a mesma fotografia com frequência produzem significados radicalmente diferentes ou até contraditórios”. A informação correta fornecida por uma fotografia pode ser de uso tangencial em um relato analítico de um acontecimento passado, mas preservando-se um detalhe que de outro modo poderia ser ignorado, podem ser reveladas novas linhas de curiosidade, não necessariamente históricas sobre o passado” (Burke, 1992, p. 266).



- 1 – Carmem Miranda
- 2 – Jair Rodrigues e Elis Regina
- 3 – Benito de Paula
- 4 – Francisco Alves — famoso cantor popular brasileiro.
- 5 — “Toquinho”



Fig. 52 Quadro colagem de vários artistas

In: Corrêa (1975, p. 61)



- 1 — Chiquinha Gonzaga, grande maestrina e compositora, é autora de “Abre Alas”, “Corta Jaca”, etc. Seu verdadeiro nome era Francisca Edwiger.
- 2 — Ernesto Nazaré (1863-1934), autor de sucessos como “Apanhei-te Cavaquinho”, “Brejeiro” etc. É apontado como o fixador do maxixe.
- 3 — Pixinguinha ao lado de seu amigo Donga.
- 4 — Donga, co-autor de “Pelo telefonê” (1891-1974).
- 5 — Vicente Celestino.

Fig. 53 Quadro colagem de vários artistas

In: Corrêa (1975, p. 123)

Observa-se que na figura 52 o compositor e intérprete Francisco Alves é o único artista que tem ao lado de seu nome, na legenda, uma explicação complementar, a qual afirma ser um “famoso cantor popular brasileiro”. Sua atividade como compositor é ignorada pelo autor. Talvez isso ocorra devido à polêmica que envolve a autoria de suas composições. Braga (2002) coloca em questão a atividade de Francisco Alves como compositor, afirmando que a “questão da compra de sambas” é “pública e notória a atividade de Francisco Alves nesse assunto. Não há como negar historicamente que o ‘Rei da Voz’ não compunha nada, ou pouca coisa se tal” (Braga, 2002, p. 235).

Os artistas representados na figura 53 também são legendados de formas distintas. Chiquinha Gonzaga é a representante feminina dentro de um universo artístico masculino, sendo considerada como “grande maestrina e compositora”. Ernesto Nazareth é classificado como “fixador do maxixe” e “autor de sucessos”. Ambos recebem informações mais detalhadas sobre sua carreira artística. Pixinguinha é legendado através da descrição fotográfica na qual aparece “ao lado de seu amigo Donga”. Donga é legendado como “co-autor de ‘Pelo telefone’”. A legenda omite sua suposta parceria com Mauro de Almeida. Talvez isso ocorra porque “quase tudo que a este samba se refere é motivo de discussão: a autoria, a afirmação de que foi o primeiro samba gravado, a razão da letra e até sua designação como samba” (Mello e Severiano, 1997, p. 51). A legenda para Vicente Celestino, limita-se a citar seu nome.

O livro de Abrahão (s. d.) é o único que apresenta fotografias representando os instrumentos, costumes, festas e crenças brasileiras (fig. 54, 55 e 56).



Fig. 54 Capoeira

Abrahão (s. d., p. 62)

UMBANDA

Fig. 55 Umbanda

Abrahão (s. d., p. 64)



Conjunto folclore

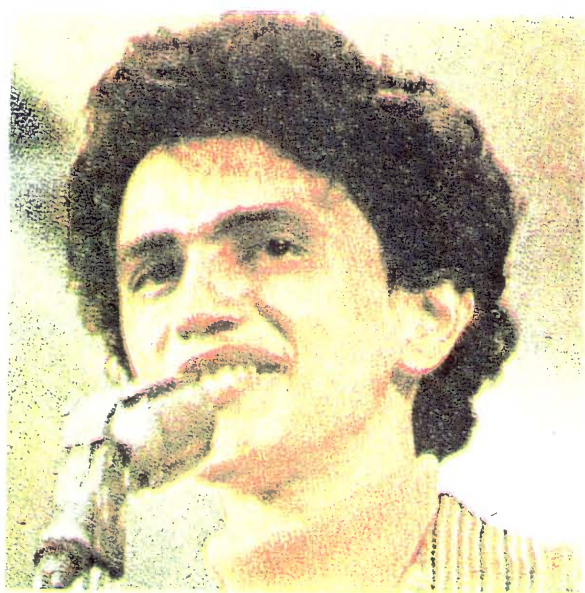
Fig. 56 Conjunto Folclore

Abrahão (s. d., p. 66)

5.3.2 Interpretação, significado e intenção

Burke (1992) afirma que “o significado do material visual se modifica; as interpretações diferem através dos limites cronológicos e culturais: aqueles que conhecemos só podem ser sempre aqueles que nós próprios geramos” (Burke, 1992, p. 264). Será que a permanência nos livros didáticos de música de ilustrações de compositores eleitos como cânones representativos da “música brasileira” e de ilustrações de temas selecionados como mais significativos pelos autores mudam sua interpretação de livro para livro? Existe continuidade de interpretação das ilustrações em cada livro analisado?

Algumas representações são reutilizadas em mais de um livro. A mesma foto de Caetano Veloso, foi utilizada no livro de Abrahão (s. d.) (fig. 57) e de Corrêa (1975) (fig. 58).



Caetano Veloso

quem a música é a essência mesma da alegria e da tristeza, do prazer e da dor, da felicidade e do infortúnio, da vida e da morte.

Surge a época dos festivais de canção, juntamente com o movimento da **JOVEM GUARDA**, encabeçado pelo compositor Roberto Carlos — guitarra elétrica e roupas berrantes.

Com a evolução da juventude participante e atraente, vem a revolução musical — o **TROPICALISMO** — iniciada com **Alegria, alegria**, de Caetano Veloso e **Domingo no parque**, de Gilberto Gil.

Nela se integram a bossa nova com a bossa velha, a guitarra e o berimbau, os instrumentos eletrônicos e o reco-reco, o gênero popular e o gênero erudito, o som e o ruído, o canto e o grito, tudo numa manifestação da alma brasileira, para

Fig. 57 Fotografia de Caetano Veloso

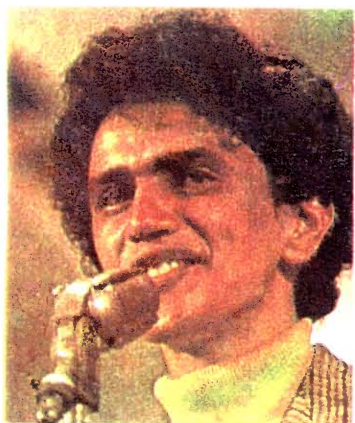
In: Abrahão (s.d., p. 81)

ALEGRIA, ALEGRIA

Caetano Veloso e Gilberto Gil, que escreviam música de temática nordestina, uniram a “música da juventude” com a Bossa Nova, acrescentando elementos de samba, de outros gêneros tradicionais, de música estrangeira popular, erudita e eletrônica. Queriam encontrar uma síntese musical que refletisse o panorama geral da cultura brasileira e a própria vida do povo.

“Alegria, Alegria” de (Caetano) e “Domingo no Parque” (de Gil) foram as canções que marcaram o início desse movimento que recebeu a adesão de músicos e letristas como Os Mutantes, Gal Costa, Rogério Duprat, Torquato Neto, Capinam, Tom Zé e Jorge Ben.

Eles estão realizando uma nova experiência cultural popular que poderá levar a caminhos nunca imaginados. Essa constante evolução é o sinal de que nossa música continua viva e fecunda a expressar a alma popular brasileira.



Caetano Veloso

Fig. 58 Fotografia de Caetano Veloso

In: Corrêa (1975, p. 129)

Observando os textos que acompanham as duas fotos é possível perceber uma unidade ideológica ao defenderem a idéia de “evolução musical brasileira”, de ineditismo cultural através de novas experimentações e misturas musicais. Também aparecem nos dois textos a idéia de expressarem a “alma brasileira”. Embora apontem alguns desencontros em termos de conceitos musicológicos (como, por exemplo, Abrahão

afirma que o Tropicalismo integra a “bossa nova com a bossa velha”, e Corrêa explica que é uma união da “música da juventude com a bossa nova”), a intenção parece ser a mesma nos dois livros, ou seja, a afirmação de uma identidade brasileira sendo representada, nesse período, por Caetano Veloso.

Outro fato similar é que a foto de Caetano Veloso e o texto que a acompanha é apresentada posteriormente à exposição do texto que aborda a “jovem guarda”. Nesses textos está presente a idéia de alienação e modismo personificada no cantor e compositor Roberto Carlos. Corrêa (1975, p.128) descreve que “de origem estrangeira, o iê-iê-iê não oferecia inovações, a não ser o uso da guitarra elétrica”. Abrahão (s. d., p. 81) explica que “o movimento JOVEM GUARDA, encabeçado pelo compositor Roberto Carlos - [usava] guitarra elétrica e roupas berrantes” (destaque no original). Fica implícita a idéia de comparação entre a “música tropicalista” e a “jovem guarda”, como se a primeira “salvasse” a “música brasileira” da alienação estrangeirista.

Outras representações de Caetano Veloso aparecem em textos biográficos. Corrêa (1975, p. 183) (fig.59), entre outros fatos, cita que em “1969 [Caetano] vai para Londres em companhia de Gil. No início de 72 Caetano volta definitivamente ao Brasil, fazendo shows no Rio e em São Paulo”. Essas duas frases biográficas estão carregadas de ausências. A omissão de fatos, como a perseguição e o exílio sofridos por esses artistas, exemplifica a construção paralela de uma “história oficial” e uma “história não oficial”.

Caetano Veloso



Fig. 59 Fotografia de Caetano Veloso

In: Corrêa (1977, p. 183)

Cotrim (1977), ao representar Caetano (fig.60), coloca-o ao lado de Chico Buarque, Milton Nascimento e Elis Regina. Sem fazer qualquer referência ao tropicalismo, explica que “cada um destes compositores[sic] possui a sua própria maneira de sentir e pensar o mundo. E como resultado são muitas as diferenças que existem em seus trabalhos, já que cada um procura conduzir a música pelos seus próprios caminhos. Porém, no trabalho de todos eles, existe algo em comum: a vontade de engrandecer e valorizar a nossa música popular” (Cotrim, 1977, p. 152).



Fig. 60 Representação iconográfica de Caetano Veloso

In: Cotrim (1977, p. 152)

Dorival Caymmi também aparece representado pela mesma fotografia em dois livros distintos. Em Corrêa (1975, p. 178), sua imagem ilustra um texto biográfico (fig. 62). Em Abrahão (s.d., p. 79-80), dos vários nomes citados como “compositores notáveis” que surgiram na “fase de cristalização da nossa música”, como Donga, Sinhô, Pixinguinha, João da Baiana, Heitor dos Prazeres, Lamartine Babo, Ismael Silva, Ari Barroso, Assis Valente, João de Barro, Ataulfo Alves, Custódio Mesquita, Herivelto Martins, Dorival Caymmi é o eleito para ser representado através de imagem fotográfica (fig. 61).



Dorival Caymmi

Fig. 61 Fotografia de Dorival Caymmi

In: Abrahão (s. d., p. 80)

Dorival Caymmi



Fig. 62 Fotografia de Dorival Caymmi

In: Corrêa (1975, p. 178)

Da mesma forma, Corrêa (1975, p. 125) elege, entre vários nomes, como Noel Rosa, Ary Barroso, Ismael Silva, Ataulfo Alves, Custódio Mesquita, Lupicínio Rodrigues e J. Cascata, Dorival Caymmi para ser representado através de imagem fotográfica (fig. 63). O que muda aqui é a escolha de outra fotografia do compositor.



Dorival Caymmi

Fig. 63 Fotografia de Dorival Caymmi

In: Corrêa (1975, p. 125)

Abrahão (s.d., p. 79) apresenta uma fotografia de Pixinguinha (fig. 64) para ilustrar o texto no qual afirma que o compositor “é o divulgador do samba no exterior”.



Fig. 64 Fotografia de Pixinguinha

In: Abrahão (s. d., p. 79)

Pixinguinha

Pixinguinha também é representado por outras fotos, como em Corrêa (1975, p.123) (fig.65). O texto que antecede a representação fotográfica expõe que não poderia “deixar de mencionar os nomes dos grandes compositores da época primitiva da música popular brasileira (1889-1927), tais como: Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazaré, Anacleto Medeiros, João da Baiana, Zequinha de Abreu, Caninha, Sinhô, Donga, Pixinguinha, Joubert de Carvalho, Catulo da Paixão Cearense e muitos outros” (Corrêa, 1975, p. 123).



Fig. 65 Fotografia de Pixinguinha e Donga

In: Corrêa (1975, p. 123)

Cotrim (1977, p.145) representa através do desenho o compositor Pixinguinha, e o texto o qual ilustra explica que “entre os compositores desta época [1917] destacam-se Zequinha de Abreu, Ernesto Nazareth, Pixinguinha e Paraguaçu” (fig.66).

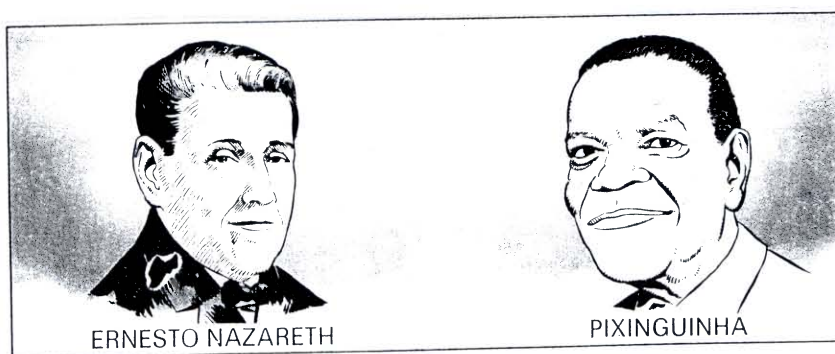


Fig. 66 Representação iconográfica de Ernesto Nazareth e Pixinguinha

In: Cotrim (1977, p. 145)

É possível observar nas representações de Pixinguinha distintas posições de interpretação sugeridas pelo texto: “divulgador do samba no exterior” (Abrahão s.d., p. 79), “grande compositor da época primitiva da música brasileira” (Corrêa, 1975, p. 123) e “compositor de destaque do início do século XX” (Cotrim, 1977, p. 145).

Existem casos em que, embora as representações iconográficas mudem, as interpretações, os conceitos e idéias permanecem os mesmos. Observa-se isso nas representações que ilustram os textos que abordam a “influência africana na música brasileira”. Kocher (1974), utilizando-se do desenho iconográfico, escolheu os instrumentos musicais de origem africana para ilustrarem o referido tema (fig.67). O texto que expõe o tema apresenta idéias como: “em virtude do contato com eles [os africanos] que a nossa rítmica alcançou a variedade que tem”; “tinham a facilidade de moldar a sua fantasia os elementos estranhos como a síncope, provavelmente trazida pelos portugueses e aqui desenvolvida em contato com a pererequite do ritmo africano” (Kocher, 1974, p. 26).

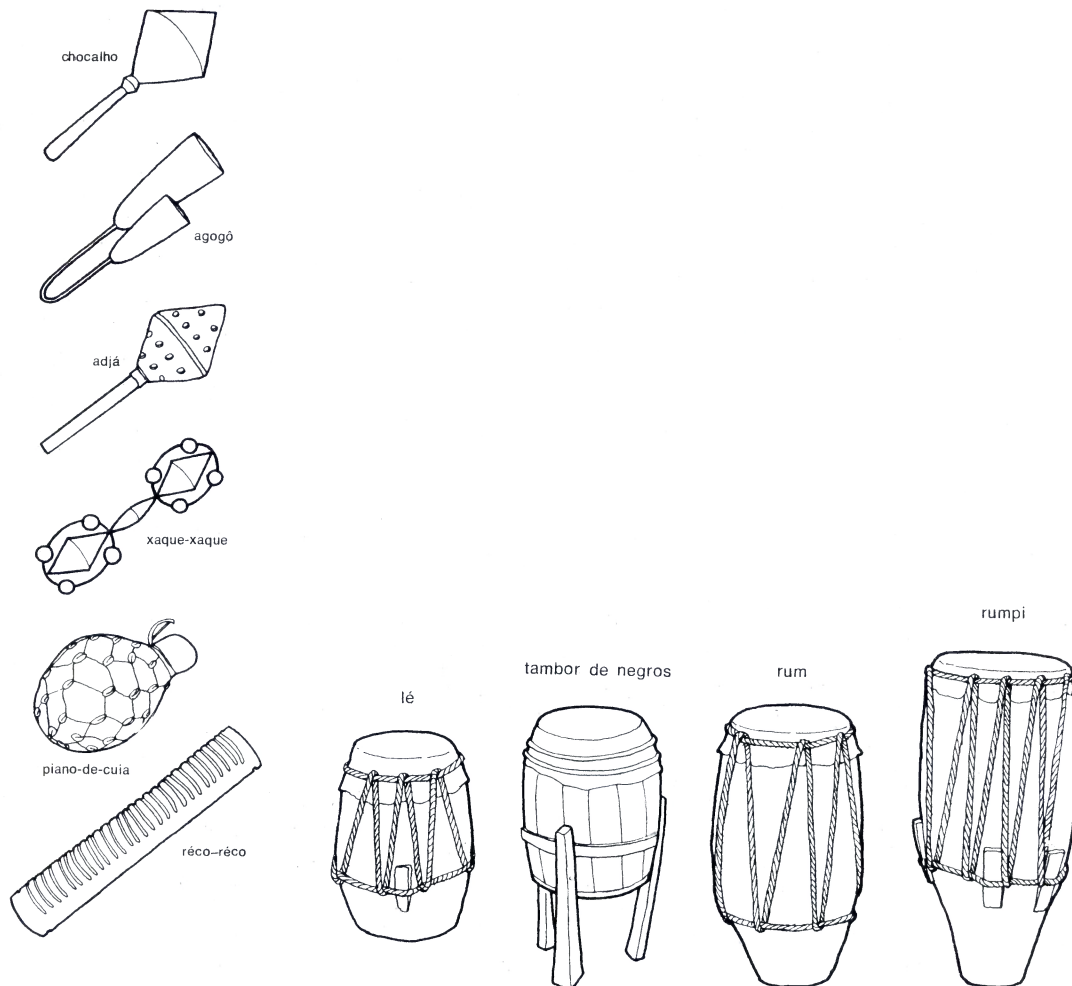


Fig. 67 Representação iconográfica de instrumentos africanos

In: Kocher (1974, p. 26)

Outras representações do mesmo tema são trazidas por Cotrim (1977) e Corrêa (1975). Os textos novamente salientam a contribuição rítmica, através dos instrumentos de percussão: “Deles [dos negros] vieram os instrumentos de percussão: atabaque (ou candongueiro, tambu, tabaque); puíta (ou cuíca); ganzá; agogô; paiá, etc.” Corrêa (1975, p.112); “a música que eles produziam possuía poderosa força rítmica e alegria contagiante” (Cotrim, 1977, p. 135).



Fig. 68 Representação iconográfica de dança africana

In: Corrêa (1975, p. 112)



Fig. 69 Representação iconográfica da Umbigada

In: Cotrim (1977, p. 135)

Imagem decorativa ou explicativa

Algumas imagens assumem uma função decorativa no livro didático. São ilustrações que não auxiliam a leitura do texto e não ampliam as informações contidas nos mesmos.

Essas imagens decorativas podem ser observadas no livro de Corrêa (1975, pp. 118-154) (fig.71) nas “sugestões para trabalho em equipe” e na “verificação do aprendizado”, atividades propostas pelo autor em cada final de capítulo:

- b) P. José de Anchieta ()
 c) Marcos Portugal ()
 d) P. José Maurício Nunes Garcia ()
- 5) A decadência musical durante o I Império e Regência foi motivada
 que interrompeu as atividades musicais da
- 6) Depois do Padre José Maurício a figura de maior projeção na vida musical de nosso país foi seu aluno:
 a) Antônio Carlos Gomes ()
 b) Francisco Manuel da Silva ()
 c) D. Pedro I ()
 d) Heitor Villa-Lobos ()
- 7) Durante o II Império as produções musicais foram românticas, porém alguns dos nossos compositores sofreram a influência
- 8) Com a queda do II Império e o advento da República podemos anunciar o nascimento da música



Fig. 71 Representação iconográfica de D. Pedro I

In: Corrêa (1975, p. 118)

Essas ilustrações não trazem legenda ou texto explicativo. Parecem ser mais uma decisão editorial para solucionar questões técnicas, como a diagramação, do que uma escolha do autor com fins pedagógicos.

Em Abrahão (s. d., p. 83, ver Anexo 3), após o capítulo que aborda a “nossa música popular”, é exposto um texto intitulado “E o Rio Amou o Samba”, do Prof. Everardo Melo. Considerando o tema central do texto, que é o samba carioca, sem entrar no mérito das idéias defendidas pelo autor, a escolha de uma fotografia do “Coral e Orquestra Universidade Gama Filho” para ilustrar esse tema parece estar equivocada. A fotografia, embora apresente legenda de identificação, nada colabora para o entendimento do texto, tornando-se meramente decorativa.

Essa ornamentação dos textos através de imagens decorativas pode assumir um caráter de “logotipo”. São personagens que permeiam o livro todo, independente do assunto abordado (fig.72a). As ilustrações não mantêm qualquer tipo de colaboração ou ampliação das informações veiculadas nos textos. Corrêa (1975) apresenta um desses personagens:



Fig. 72 a - Mascote do livro didático

In: Corrêa (1975, p. 119)

Esses personagens que permeiam os textos podem assumir uma posição de mediadores, ficando entre o texto e o aluno. O seu discurso é coloquial, bem humorado e direto. Às vezes suas intervenções trazem informações que colaboram e explicam o assunto abordado pelo texto (fig.72b):



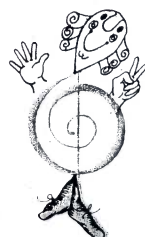
Fig. 72 b - Mascote explicativo: representação iconográfica

In: Abrahão (s.d., p. 71, 52)

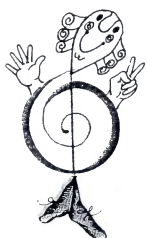
Outras vezes aparece “o personagem” desvinculado do conteúdo. Sua posição é de estabelecer um diálogo direto com o aluno, assumindo uma posição de orientador (fig. 72c). Aqui, a relação dessas ilustrações com o texto é substituída por uma relação direta com o leitor:



“Minha viola vai pro fundo do baú”, para poder responder a estas perguntas.



Não é hora de louvar!
Nem mesmo de saravar!
É hora de exercitar.



Não dramatize!
Faça seus exercícios.

Fig. 72 c - Mascote orientador: representação iconográfica

In: Abrahão (s.d., pp. 60,64, 68)

A análise de como as imagens contribuem para a construção de uma música brasileira revelam que o tratamento dispensado aos “sujeitos históricos” é caracterizado por uma exaltação de heróis. Praticamente não há preocupações em resgatar a história imagética dos excluídos historicamente, especialmente os negros e os indígenas. Os mitos, tais como “a democracia racial” e “o mito da passividade popular”, permanecem também nas imagens que ajudam a representar a música brasileira nos livros didáticos.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo examinar as concepções pedagógicas relativas a idéias, valores e intenções, na representação de música brasileira presente nos livros didáticos de música.

O conjunto de livros analisados, produzidos nas décadas de 1960 e 1970, embora distintos em sua materialidade, são padronizados em termos de concepções pedagógico-musicais. A representação de música brasileira é fundamentada na idéia de formação étnica com princípios hierárquicos e de desenvolvimento da cultura musical européia sobre a africana e a indígena.

O caráter evolucionista que permeia os conceitos de música brasileira perpetua a idéia de um primitivismo afro-musical em comparação a uma música européia evoluída. Essa perspectiva também é reproduzida na abordagem dos autores quando definem os diferentes “gêneros” musicais brasileiros. Assim, várias dessas músicas receberam o estigma de serem “elaboradas” e “superiores” às demais e, portanto, responsáveis pela renovação da cultura musical brasileira. As músicas escolhidas vêm do choro, da bossa nova e da tropicália. O samba também é visto pela perspectiva evolucionista, quando os autores comparam “o samba de roda” com o “samba feito música, com melodia”, considerando o desenvolvimento tecnológico de gravação surgido na época como o principal responsável por essa “evolução” musical.

A divisão da música brasileira em “erudita”, “popular” e “folclórica” é o fundamento principal para a organização e exposição desse assunto. Nessas representações entende-se que a música “erudita brasileira” é aquela que pertence ao mundo da música erudita européia, mas com características nacionalistas; a música “folclórica” é considerada como a “essência”, a “matéria prima”, a “autenticidade cultural” proveniente do povo, para servir como base inspiradora de uma música mais “elaborada” e que represente intelectualmente uma nação; a música “popular brasileira” é aquela que pertence ao espaço comercial, ou seja, é a música que foi registrada em gravações.

A visão histórica da música brasileira é marcada por forte tendência nacionalista. Essa forma de apresentação dos conteúdos parece estar intimamente ligada à herança histórica que acompanha o Brasil desde os tempos coloniais que é a necessidade de se

inventar o brasileiro, de se criar uma “unidade nacional” para que se possa construir a identidade da nação. Essa ideologia nacional teve seu auge nos anos 30 com o governo de Getúlio Vargas, nas estratégias de governo de Juscelino Kubitschek para a “construção de um Brasil moderno” e na ditadura militar que avassalou as décadas de 60 e 70.

As concepções de música, a forma de exposição do texto e as ilustrações que permeiam os livros analisados fortalecem a idéia de superioridade da música erudita sobre a popular. A primeira é apresentada de forma a representar a vida política e intelectual brasileiras; já a segunda representa a intuição, a sensorialidade e emotividade do brasileiro.

Quanto à qualidade didática na abordagem dos temas, os textos são informativos, mas pouco sugestivos para a reflexão. A participação dos alunos é centrada na leitura e reprodução de frases memorizadas, não incentivando para a reflexão e investigação. No que se refere ao aspecto metodológico, os conteúdos são levados ao extremo da simplificação e redução, tornando-os, muitas vezes, inadequados.

Considerando que a responsabilidade do professor é estendida ao momento da adoção do livro didático e à forma de sua utilização, os resultados levantados nesta pesquisa podem auxiliar os professores de música na escolha de material didático.

O livro didático, entendido como objeto cultural, auxilia no desenvolvimento da cidadania dos alunos, favorecendo a construção de uma autonomia, criticidade e capacidade seletiva. A reflexão crítica sobre as “presenças e ausências” de certas informações nos livros didáticos de música e qual o tratamento dispensado a elas podem contribuir para que professores de música percebam e compreendam as diferentes concepções paradigmáticas presentes neste material. Dessa forma, o professor poderá elaborar seu currículo com um olhar mais crítico, realizando uma análise comparativa das várias propostas existentes nos livros didáticos, fazendo, assim, escolhas mais conscientes sobre a qualidade da informação que está sendo veiculada entre seus alunos

A falta de reflexão e criticidade sobre a produção didática pode perpetuar preconceitos e equívocos. Um conceito que traz implícito o preconceito pode ser agravado se tiver permanência de longa duração. A continuidade através do tempo de idéias e conceitos encontrados nos livros analisados pode ser observada na apostila de música de um Colégio, direcionada para a oitava série do primeiro grau e editada em 2001, na qual o autor expõe que

“essa música [dos negros]era dotada de uma complexidade rítmica sem paralelo na Europa, apesar de ser também, de uma extrema simplicidade melódica. Isso se explica pelo fato de que a música africana não buscou nenhum prazer estético em si. Ela foi sempre funcional, servindo muitas vezes como ‘ponte’ para o transe espiritual, como podemos observar nos rituais de umbanda e candomblé, ou nos cantos de trabalho, ajudando os trabalhadores a manterem o ritmo em tarefas ‘mecânicas’ ” (p. 12).

Para ilustrar a citação acima essa apostila editada em 2001 escolheu o desenho da figura 70, na qual mostra os negros africanos fazendo a colheita de frutos e entoando um canto de trabalho. Esta representação continua a perpetuar a idéia de domínio e superioridade do homem branco europeu sobre o negro. Fortalece a idéia de primitivismo intelectual do negro, e que portanto, são capacitados apenas para trabalhos braçais. Dessa forma, sua produção musical é entendida como expressão puramente sensorial desprovida de qualquer possibilidade de elaboração técnica e estética (fig.70).



SPENCE, Keith. O livro da música p. 120.

Fig. 70 Representação iconográfica de música de trabalho dos negros
Apostila (p. 12)

Os exemplos citados acima apontam para a necessidade de futuras pesquisas que possam desvelar em que medida a produção didática atual de educação musical, acompanha a recente produção musicológica e etnomusicológica, especialmente na área de história da música. Ou seja, investigar de que forma os resultados sistematizados de pesquisas acadêmicas repercute na produção didática musical dirigida para o ensino fundamental e médio.

O contato com materiais didáticos produzidos nos últimos anos, mostra que as mudanças operacionalizadas nos livros didáticos de música dirigidos para escola ainda são insipientes.

Esses resultados são semelhantes ao que Caimi (1999) encontrou em sua análise sobre o ensino de história através do livro didático:

“O conteúdo, exposto através da narrativa, passa longe do debate teórico contemporâneo que entende *história* como *construção*; a periodização adotada não rompe com a cronologia linear, etapista, preestabelecida numa única e inevitável direção; a relação passado-presente é praticamente inexistente nas obras” (Caimi, 1999, p. 108).

Um outro tema para investigações futuras seria a análise da forma como professores e alunos utilizam os livros didáticos no cotidiano escolar.

Interpretações simplistas e preconceitos são perpetuados nos livros didáticos de música devido ao pouco estudo crítico-reflexivo dedicado a este material. A produção didática de música carece de maior atenção dentro da área de pesquisa em educação musical para que seja entendida e considerada como objeto cultural, capaz de construir e transformar pensamentos.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, Hans. *Prática de ensino: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 105 - 112.

BITTENCOURT, Circe. Práticas de leitura e livro didático. In: *ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 16ª reunião anual*. Caxambu, MG, set./1993.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998, pp. 69 - 90.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BOTELHO, Anna. *Identidade na canção popular e sua representação: o caso dos song-books no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música Brasileira. Centro de Letras e Artes. Universidade do Rio de Janeiro-UNI-RIO. Out./1997.

BRAGA, Luiz Otávio R. C. *A invenção da música popular brasileira: de 1930 ao final do Novo Estado*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

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

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. História cultural: entre prática y representación. Barcelona: Gedisa, 1999.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A história cultural: Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. (Org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CALADO, Carlos. *Tropicália: a história de uma revolução musical*. São Paulo: Editora 34, 1997.

CANUTO, Vera Regina A. *Políticos e educadores: a organização do ensino superior no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: a história e as histórias da bossa nova*. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo: Editora 34, 1998.

COELHO, Frederico. *Cultura e poder na música popular brasileira: a “canção de protesto” e a política nos anos 60*. UFRJ. Pesquisado em 29/05/2001 (<http://www.ifcs.ufrj.br/~humanas/0028.htm>).

DELGADO, Márcia Cristina. *Cartografia sentimental de sebos e livros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: POPULAR ERUDITA E FOLCLÓRICA. São Paulo: Art Editora: Publifolha - 2 ed.,1998.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRET, Fabiana M. Uma breve abordagem da pré-história brasileira nos livros didáticos. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 364 - 373.

FREITAG, Bárbara; Costa, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GASKELL, Ivan. História das Imagens. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, pp. 237 - 271.

GASPARELLO, Arlette M. História e livro didático: a produção de um saber escolar. In: FILHO, Luciano M. de F. (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG edições, 1999, pp. 169 - 179.

_____. Identidade nacional e livro didático nas décadas de 20 e 30 deste século. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 305 - 315.

GAUTHIER, Clermont. et al.. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, Lília Neves.; COSTA, M^a Cristina L. S. A música nos livros didáticos. In: *Anais do VII encontro da ABEM*.1998, pp. 132 - 134.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JUNGBLUT, Cesar Augusto. O livro didático e as revoluções rio-grandenses. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 316 - 321.

JUNIOR, Elio P. dos S.; SOARES, André Luis R. O negro no livro didático: história de racismo, preconceitos e mentiras. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 352 - 363.

LIMA, Sandra Cristina F. O livro didático e o professor de história. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 331 - 340.

LUCAS, Maria Elizabeth. *Wonderland musical: notas sobre as representações da música brasileira na mídia americana*. Pesquisado em 01/06/2001 (

MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 117 - 140.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. COLTED - Comissão do livro técnico e do livro didático. *O livro didático: sua utilização em classe*. Material básico dos cursos de treinamento para professores primários. Rio de Janeiro: COLTED, 1969.

NAVES, Santuza C. *O violão azul: modernismo e música popular*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

OLIVEIRA, Fernanda de A. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia, 2000.

OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sonia D. P.; BOMÉNY, Helena M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

PASSINI, Elza Yasuko. A fronteira e o lugar nos livros didáticos. In: SCHAFFER, Neiva et al. (orgs.) *Ensinar e aprender*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 1998.

RIVERA, Marcia Q. *A cor e o som da nação: a idéia de mestiçagem na crítica musical do Caribe Hispânico e do Brasil (1928-1948)*. São Paulo: annablume/FAPESP, 2000.

ROCHA, Everardo P. G. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: *Testemunha ocular: textos de antropologia social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 13 - 43.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Educación e Pesquisa: revista da faculdade de educação da USP*. São Paulo, v.27, n.1, pp.11-26, jan./jun., 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERIANO, Jairo. *Getúlio Vargas e a música popular*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. *A canção no tempo: 85 anos de música brasileira*. Vol. 1: 1901-1957. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *A canção no tempo: 85 anos de música brasileira*. Vol. 2: 1958-1985. São Paulo: Editora 34, 1999.

SOARES, André Luis R. O livro didático de história: propostas para uma breve análise metodológica. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 341 - 351.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. In: *Livro: objeto do desejo*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v.2, nº12, nov./dez. 1996.

C. SOUZA, Bernardete. *A concepção de ensino de música veiculada no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira"*: uma análise de conteúdo. Monografia (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia, 1999.

_____. *A rítmica/expressão corporal em livros didáticos para a escola*: uma análise. Relatório de Pesquisa. (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia, 1997.

SOUZA, Ivonete da S. A autoridade da fonte: metodologia e ensino nos livros didáticos de História. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Unijuí, 1999, pp. 322 - 330.

SOUZA, Jusamara (Org.) *Livros de música para a escola*: uma bibliografia comentada. Série Estudos nº3. Porto Alegre: PPG Música - UFRGS, 1997.

TOURINHO, Irene. Livros didáticos para o ensino da música: estrutura, concepções e propostas. In: *Boletim do NEA, Educação Musical*. Porto Alegre: UFRGS, 1995, pp.39 -49.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Biblioteca Central. Serviço de informações sobre Livro Didático. *O que sabemos sobre livro didático*: catálogo analítico. Campinas: UNICAMP, 1989.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. UFRJ, 1995.

VILARINO, Ramon Casas. *A MPB em movimento*: música, festivais e censura. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

ANEXOS

Na impossibilidade de incluir neste livro, as músicas necessárias à ilustração das aulas, damos a seguir, a título de sugestão, um repertório que poderá ser utilizado em classe e no Orfeão.

MÚSICAS DOS INDÍGENAS

Canide iune — Rec. Jean de Lery — Ambientada por Villa-Lobos
Nazaninã — Rec. por Roquette Pinto
Teiru
Cantos de Çairés — Amb. Villa-Lobos — 2 e 3 vozes

MÚSICAS DOS PORTUGUESES

Vira
Alecrim Dourado
Caninha Verde

MÚSICAS DOS NEGROS

Um Canto que saiu das senzalas — Villa-Lobos — 2 vozes
Xangô — Amb. Villa-Lobos — 4 vozes mistas
Taiêras — Arr. Guilherme Leanza — 3 vozes iguais

MÚSICAS FOLCLÓRICAS

Anoitecer — 2 vozes — Arr. Octaviano Gonçalves
Ai! que coração — 3 vozes — Arr. Ma. Dulce Antunes
Boi Barroso — 3 vozes — Arr. Gaúcho Velho
Lá vai meu bem! — 2 vozes — Arr. Juca Chagas
Meia canha — 3 vozes — Arr. Lucília G. Villa-Lobos
Murucututú — 2 vozes — Arr. Frei Pedro Sinzig
Nhapopé — 4 vozes mistas — Arr. Cacilda Barbosa
Morena, morena — 4 vozes — Arr. Vieira Brandão
Ficapáu atrevido — 3 vozes — Arr. Ma. Dulce Antunes
Pregões Cariocas — 4 vozes — Arr. F. Lozano
São João Dararão — 3 vozes — Arr. Vieira Brandão
Sambalelê — 3 vozes — Arr. Vieira Brandão
Suite Baiana — 3 vozes — Arr. Lucília G. Villa-Lobos
Você diz que sabe tudo — 3 vozes — Arr. Cacilda Barbosa
Zum-zum — 3 vozes — Arr. Lirio Panicalli
Trem apitou — 3 vozes — Arr. Silva Novo
Guia Prático — Canções folclóricas harmonizadas por Villa-Lobos

COMPOSITORES BRASILEIROS

Carlos Gomes — Hino Acadêmico — 2 vozes
Nepomuceno — Invocação à Cruz — 3 e 4 vozes
— O Baile na flor — 3 vozes
Francisco Braga — Na Oficina — 2 vozes
— Cancioneiro — 3 vozes
— Cânticos: Certo dia um chimpanzé
Vôa de leve
Ao Brasil
Arnaud Gouvêia — O Bêrço — 3 v. — Arr. Cacilda Barbosa
E. Nazareth — Canção Cívica Rio de Janeiro —
3 vozes — Arr. Villa-Lobos
2 vozes — Arr. Vieira Brandão

Celeste Jaguaribe — 6 cantos educativos e recreativos:
1.ª série a 2 vozes
2.ª série a 3 vozes
— Andorinhas — 2 vozes
Barroso Netto — Sino da igreja — 2 vozes
— Contas cantadas — 2 vozes
— Canção Sertaneja — 2 vozes
João Gomes Junior — Diversas coleções para Orfeão Escolar
João Batista Julião — Orfeão Escolar (diversas coleções)
Heitor Villa-Lobos — Canto do Pajé — 2, 3 ou 4 vozes
— Regosijo de uma raça — 3 vozes
— Heranças da nossa Raça — 2 vozes
— Cantar para viver — 2 vozes
— Desfile aos heróis do Brasil — 1 ou 3 vozes
— Meu país — 1 ou 2 vozes
— Tiradentes — 1 ou 2 vozes
— Canção do Operário Brasileiro — 2 vozes
— Canção do Marcineiro — 2 vozes
— Mar do Brasil — 2 vozes
— Canção da Imprensa — 2 vozes
Lorenzo Fernandez — Vespéral — 3 vozes
— Noite de junho — 3 vozes
— Marcha triunfal — 3 vozes
— Noite de verão — 3 vozes
— Madrigal — 3 vozes
Ernani Braga — Engenho Novo
Jaime Ovale — Azulão — 3 vozes — Arr. Florêncio A. Lima
Lucília G. Villa-Lobos — Ó minha Terra Querida — 2 vozes
— A caminho de Belém — 3 vozes
— Lavrador — 2 vozes
— Lamento de Moema — 3 vozes
— Saudação para o Dia dos Mestres — 2 v.
— Saudação Independência — 2 vozes
— Saudação à Bandeira — 2 vozes
Geraldina Rodrigues — Salve Brasil
Canuto R. Regis — Avante - Canto ao Brasil - Pelo Brasil 2 v.
Mignone — Cantiga de ninar — 3 vozes
— Ó menina bonita — 3 vozes
— Papai eu quero me casar — 3 vozes
Sylvio Salema — Canta Brasil — 11 cantos a 2 e 3 vozes
Helsa Cameu — Canção dos Tamanquinhos — 2 vozes
Lina Pesce — Cantiga (Vela Branca) Arr. Vieira Brandão
Waldemar Henrique — Boi Bumba - 3 v. - Arr. Lucília Villa-Lobos
— Rolinha — 2 vozes — Arr. Mario Gazanego
Ma. Dulce Antunes — O mar também canta — 2 vozes
— Pescadores — 2 vozes
— Polca Brasileira — 2 vozes
— Miudinho — 2 vozes
Batista Siqueira — Gavião de Rapina — 3 vozes
— Lavadeiras — 2 vozes
Guerra Peixe — Fibra de Herói — 2 vozes

ANEXO 2



Dorival Caymmi

Caymmi, Ataulfo Alves, Custódio Mesquita, Herivelto Martins, etc. . .

Aparecem composições inesquecíveis:

- **Pé de anjo** — marcha de Sinhô
- **Cidade maravilhosa** — André Filho
- **O teu cabelo não nega** — marcha de Lamartine Babo
- **Jura** — samba de Sinhô
- **Feitiço da vila** — samba de Noel Rosa
- **Ai io-iô** — samba-canção de Henrique Vogelem
- **Carinhoso** — choro de Pixinguinha
- **Aquarela do Brasil** — samba exaltação de Ari Barroso
- **Acertei no milhar** — samba de breque de Moreira da Silva
- **É doce morrer no mar** — toada de Dorival Caymmi
- **Tiradentes** — 1.º samba-enredo sucesso da Escola de Samba Império Serrano.



Noel Rosa

Noel Rosa — compôs 212 músicas em oito anos, excelente compositor e letrista, com seus sambas cheios de filosofia, influenciou as novas gerações.

BOSSA NOVA

Com **Chega de saudade**, LP da Odeon, gravação de João Gilberto, abrem-se novos caminhos para a música popular brasileira.

É a BOSSA NOVA, um canto suave, relaxado, intercalando-se orquestra e violão, um novo estilo musical, que modificou os rumos da nossa música.



Vinicius de Moraes

Com a nova etapa, instalada pela bossa nova, surge uma nova e grande galeria de compositores: Antônio Carlos Jobim, Roberto Menescal, Vinicius de Moraes, Geraldo Vandré, Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso e muitos outros.



Chico Buarque

A nossa música popular logo ficou conhecida no estrangeiro, principalmente nos Estados Unidos, que logo a importaram.

Com a televisão e os shows ganharam novo impulso:

- nossa música tradicional
- os conjuntos vocais e instrumentais de grande nível técnico (MPB-4, Quarteto em Ci, Zimbo Trio, Roberto Menescal, etc.)

ANEXO 3

E O RIO AMOU O SAMBA

Prof. Everardo Melo

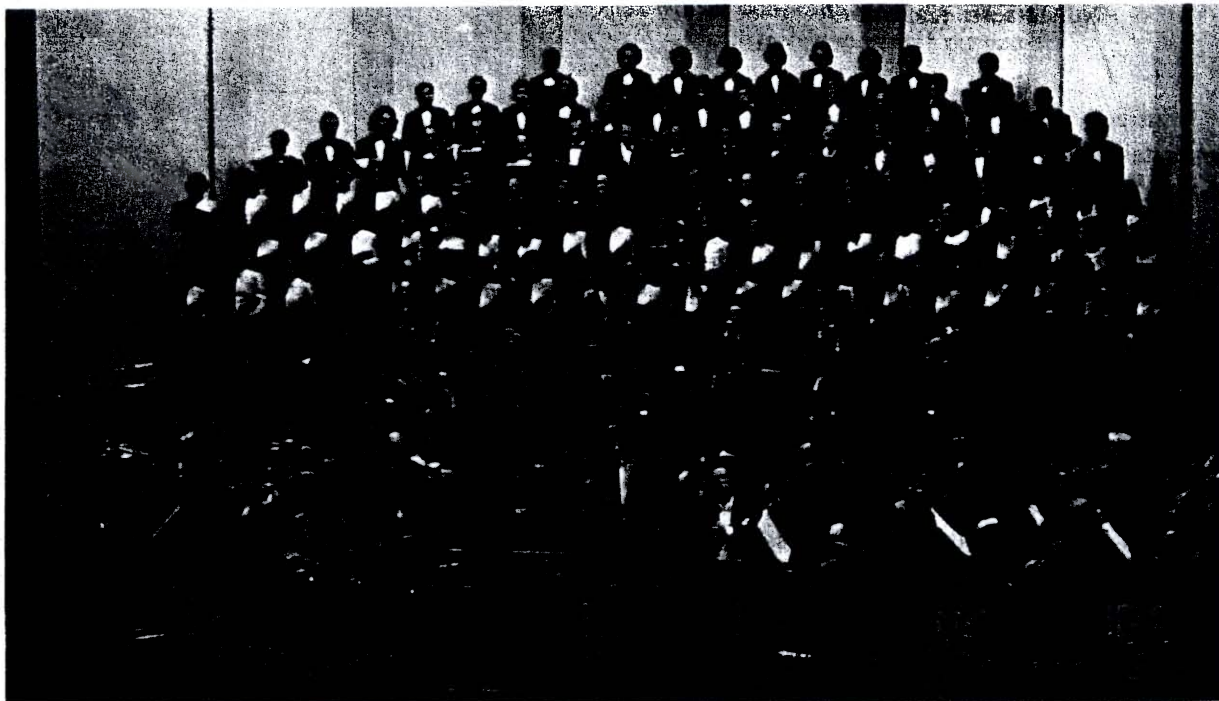
Reflexo da miscigenação, mulato a denunciar suas origens do Continente Negro, sentimental como se fora atacado pelo banzo, o samba do Rio de Janeiro nada tem com o samba-dança ou o samba-função que o negro nos trouxe como contribuição à nossa cultura e enriquecimento do nosso folclore.

Música é canto e dança; o samba carioca nasceu da alma-alegria, da alma-sentimento que ama cantando, sofre cantando, fere o violão do-lente e brinca no cavaquinho assanhado no desa-bafo de suas mágoas e tristezas, angústias, amores e frustrações, na alucinação do ritmo do pandeiro mulato.

Jovem como a alma carioca, apoteose das es-colas de samba, vida da Portela, da Mangueira, do Salgueiro, do Império ou Mocidade Inde-pendente, é a essência mesma do Carnaval do Rio.

Nasceu na cidade, a Praça Onze foi o seu berço, a Praça Onze imortal dos carnavais imorre-

Coral e orquestra
Universidade Gama Filho



douros, diluída no progresso e por primeiro chorada pelo samba:

“Vão acabar com a Praça Onze.”

O samba reflete a alma do carioca em todas as dimensões. É alegre, desenvolto, crítico, mordaz, quando retrata episódios políticos, como aquele que comenta a derrota de Rui Barbosa:

“A Bahia não dá mais coco } bis
 Para botar na tapioca }
 Pra fazer o bom mingau } bis
 Para embrulhar o carioca.” }

É lírico e sentimental no mais das vezes:

“Dorinha, meu amor,
 Por que me fazes chorar?
 Eu sou um pecador
 E sofro só por te amar.”

É desabafo de dores, de angústias, de tristezas:

“Angústia, solidão
 Um triste adeus em cada mão.”

Mas é o amor a tônica do samba carioca:

“Voltei, meu amor,
 Nunca sofri tanta dor.”

Entretanto, se o amor é a alma do samba e amor também caracteriza a alma do povo do Rio, é através desse amor-mentira que o samba revela uma faceta muito curiosa da alma carioca — o contraste. Palavreado pungente e dorido num ritmo balouçante, força um paradoxo quase ridículo, principalmente quando cantado no Carnaval, festa que, por definição, traduz alegria, felicidade jorrando, o mundo todo cantando, alegria solta, liberta, coletiva, alegria-desvairismo, alegria-ruído.

Seja de amor ou de sátira, choroso ou alegre, o samba saiu do asfalto e ganhou os morros, penetrou nas favelas, cantou a sua poesia, exaltou-as como paisagem do Rio de toda gente, viu a mulata, amou-a e fez a sinfonia de seu gingado e de tal forma envolveu o Rio, que fez dele sua capital.

E o Rio amou o samba.