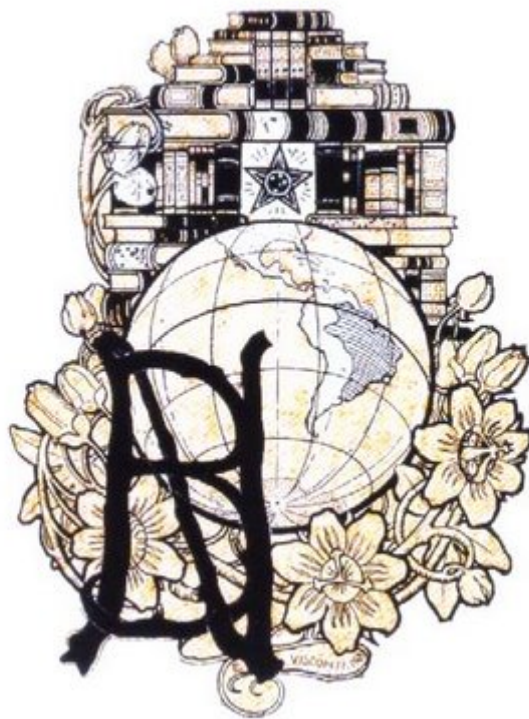


Fundação Biblioteca Nacional

Ministério da Cultura



Programa Nacional de Apoio à Pesquisa
2008

Programa Nacional de Apoio à Pesquisa

Fundação Biblioteca Nacional - MinC

Renato de Sousa Porto Gilioli*



Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época

2008

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Uma breve revisão bibliográfica	9
Fundamentos da música e educação	16
Educação musical em perspectiva	20
1. A MÚSICA ERUDITA OCIDENTAL E OS SEUS DOGMAS	25
1.1 Ouvido ocidental: temperamento, concepção acórdico-harmônica e partitura	25
1.2 Regência: encarnação da autoridade musical	35
1.3 Afinando a audição e ensinando estética	37
2. DESENVOLVIMENTOS HISTÓRICOS DO CANTO ORFEÔNICO NA EUROPA	40
2.1 Canto orfeônico: aspectos conceituais	40
2.2 O orfeonismo na Europa: disciplinando costumes e escolarizando a música	42
2.3 A alfabetização musical por meio dos <i>orphéons</i> : elementos mitológicos	45
2.4 O orfeonismo na França: da contenção social ao nacionalismo	52
2.5 As sociedades corais na Alemanha	61
2.6 Os <i>glees</i> e o <i>tonic-solfa</i> na Inglaterra	65
2.7 Os orfeões espanhóis	67
2.8 O orfeonismo nos EUA, em outros países europeus e desdobramentos	74
CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTOS HISTÓRICOS INICIAIS DO ORFEONISMO NO BRASIL ATÉ 1930	78
3.1 A cultura urbana no Brasil do início do século XX e a música	79
3.2 Antecedentes do canto orfeônico no Brasil até c. 1910	83
3.3 O Conservatório Dramático e Musical: ambiente de fermentação para o canto orfeônico e a posição de Villa-Lobos	100
3.4 O nacionalismo musical: das raízes eruditas ao orfeonismo	105
3.5 O orfeonismo no Brasil: de fins da primeira década do século XX a 1930	108
3.6 Uma panorâmica: música, cultura, alta sociedade e escola	116
CAPÍTULO 4 – DESDOBRAMENTOS DO INÍCIO DO ORFEONISMO E SEUS PRIMEIROS REGISTROS SONOROS	123
4.1 Piracicaba e os irmãos Lozano	123
4.2 Manuais didáticos e formação docente	128
4.3 O Orfeão Piracicabano: apresentações em 1928-29 e gravações de discos	130
4.4 Fundamentos teóricos e didático-pedagógicos do orfeonismo	137
4.5 Manuais didáticos de canto orfeônico: base para a prática vocal	145
4.6 Apresentações orfeônicas públicas	159
Capítulo 5 – O ENSINO MUSICAL NA ÉPOCA DE VILLA-LOBOS E A	

ANÁLISE DOS REGISTROS SONOROS DO ORFEONISMO	163
5.1 A educação como parte do projeto de construção de identidade nacional	164
5.2 O problema da qualidade vocal	168
5.3 O Congresso da Língua Nacional Cantada e o Coral Paulistano	175
5.4 O orfeonismo em disco: industrializando a eruditização a cultura	178
5.4.1 Gravações de 1939	180
5.4.2 Gravações de 1940	183
5.4.3 Outros acetatos e LPs das décadas de 1940, 50 e 60	197
CAPÍTULO 6 – O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS APÓS VILLA-	212
LOBOS	
6.1 Limitações teóricas: Willems e sua influência no Brasil	212
6.2 A arte-educação na encruzilhada	214
6.3 As mudanças na educação musical brasileira a partir dos anos 1960	216
6.4 A LDB 9.394/96 e as perspectivas atuais em educação musical	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238

(...) o fim principal da música é a educação do ouvido e a educação do sentimento (...). O aluno deve primeiramente saber sentir, saber apreciar a combinação harmônica dos sons bem como repelir a dissonância (Gomes Cardim, 1912, p. 20).

INTRODUÇÃO

Após anos de discussão entre os educadores musicais e de um período breve de debate por parte do Congresso Nacional, capitaneado pela Frente Parlamentar pela Inclusão da Música no Ensino Escolar, a aprovação da Lei 11.769, em 19 de agosto de 2008, determinou a re-introdução da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. A motivação da reformulação legal é uma resposta à situação que a educação musical vive ao menos desde 1971, quando a Música, como disciplina autônoma, foi absorvida pela Educação Artística (denominada área de Artes desde 1996), que reúne também as artes plásticas, o teatro e, desde 1996, a dança.

A Lei 11.769/08 estabeleceu o ensino de música como a única área obrigatória, mas não exclusiva, da Educação Artística. Isso significa que não podem faltar os conteúdos de música nos programas e currículos da disciplina Educação Artística, mas que estes não devem eliminar o oferecimento dos conteúdos das demais áreas de artes. A lei não estabelece as séries, os conteúdos e nem a proporção em que a música deve aparecer na educação artística, situação transitória até que, em um prazo de três anos a contar da publicação do regulamento legal, seja estabelecida uma política detalhada para a educação musical que contemple esses pontos.

Estamos, portanto, em um período de intensificação dos debates nesse campo, fazendo crescer a relevância de um exame da história do que já se propôs e se realizou na área da educação musical brasileira, conhecimento essencial para que se possa delinear princípios, objetivos, programas e conteúdos para esta prática no século XXI. Além disso, o ano de 2009 marca uma data importante: os 50 anos de morte de Heitor Villa-Lobos (1887-1959), efeméride que tem impulsionado a divulgação e o acesso a acervos ainda inéditos, inclusive sonoros e imagéticos relativos à história da educação musical no Brasil – como é o caso de vídeos do Museu Villa-Lobos que têm passado por processo de recuperação.

Até 1971, a modalidade de educação musical de maior destaque no Brasil foi o canto orfeônico. Essa prática foi iniciada de modo sistemático nas escolas brasileiras do Estado de São Paulo, no fim da primeira década do século XX, tendo havido experiências pontuais anteriores. Alcançou seu apogeu com Villa-Lobos nos anos 1930-40 e demonstrou

sinais de decadência na década de 1960, sobretudo com a LDB de 1961. Além de ter marcado presença histórica nas escolas e ter sido responsável pela realização de apresentações públicas, algumas monumentais, o movimento orfeônico brasileiro produziu registros sonoros em disco (acetatos e LPs) que podem ser encontrados na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional (BN). A análise destes registros sonoros é o objeto de investigação da presente pesquisa. No entanto, para isso, é necessário resgatar os fundamentos conceituais e históricos do desenvolvimento da prática orfeônica em geral e no Brasil do século XX, um campo de estudos que só recentemente tem recebido atenção sistemática de investigações científicas de diversas áreas do conhecimento, como história da educação, artes e lingüística.

A proposta desta obra é, portanto, ampliar a compreensão do orfeonismo no Brasil para além da análise dos manuais didáticos e das legislações a respeito, mas sem deixar de utilizar essas fontes de pesquisa para a devida contextualização desse movimento desde o século XIX. Por fim, considerando o debate atual sobre educação musical, também serão feitas considerações de caráter geral sobre as características das práticas de educação musical posteriores a 1971, oferecendo um panorama necessário para fundamentar a compreensão do debate e das perspectivas para a educação musical na atualidade. Nesse sentido, o acervo sonoro da Biblioteca que abriga repertório orfeônico é capaz de suscitar um manancial de reflexões, pois com ele passa-se de uma reflexão que se situa no campo dos projetos, das intenções e das ideologias para o das efetivas realizações práticas e suas repercussões simbólicas e teóricas até o presente.

Iniciei meus estudos de piano erudito aos 5 anos e cursei conservatório até me formar no instrumento, ainda adolescente. Tendo possibilidade de escolher entre me matricular no curso superior de Música (Composição e Regência, na Unesp) ou no de História (USP), resolvi pela segunda opção, que também sempre me fascinou desde cedo. Após o fim da graduação, conciliei meus interesses de pesquisa em uma primeira incursão no tema da história da educação musical (iniciada em 1999, mas cuja publicação tardou um pouco; cf. Gilioli, 2002), ao que se seguiu a realização do mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da USP, no qual abordei o início do orfeonismo no Estado de São Paulo, enfocando o período 1910-30, portanto anterior à atuação de Villa-Lobos na área.

A prospecção e a análise dos dados realizada por ocasião do mestrado permitiu verificar que o movimento orfeônico pré-villalobiano não era sem importância, pontual e precário, como era – e ainda é – comum se encontrar nas bibliografias que tratavam do assunto. Aliás, esse discurso repetido de que o canto orfeônico teria se iniciado no Brasil com Villa-Lobos tinha como origem as próprias palavras do compositor, que se arrogava como pioneiro do movimento no país. Apesar de sua presença no cenário musical brasileiro ser indiscutivelmente relevante, seja como compositor ou como educador musical, não se pode omitir que Villa tentou “apagar” da história os mentores do orfeonismo brasileiro.

Os educadores envolvidos com a implementação do canto orfeônico nas três primeiras décadas do século XX se localizavam nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais e eram articulados à alta burocracia educacional. Implementaram sistematicamente as aulas de canto nas escolas públicas, constituíram um saber próprio da disciplina Música – inclusive oficializando uma nova disciplina no Estado de São Paulo, chamada Canto Orfeônico (1930), como componente do currículo escolar, antes mesmo de Villa-Lobos –, adaptaram e desenvolveram métodos de ensino para essa finalidade e elegeram padrões estéticos específicos destinados a serem ministrados em sala de aula e nas apresentações orfeônicas. Se esbarraram na dificuldade de formar professores, Villa também enfrentou o mesmo problema nos anos 1930, 40 e 50. O que se pode afirmar com segurança é que a contribuição de Villa-Lobos ao movimento orfeônico foi colocar em prática o seu caráter monumental (apresentações de dezenas de milhares de cantantes), ainda que essa iniciativa já tivesse sido delineada nas décadas anteriores – e apenas realizada pontualmente –, e projetar o movimento orfeônico brasileiro nacional e internacionalmente. Não foi pouco, é evidente, mas trata-se de apenas uma parte da história do orfeonismo no Brasil, não necessariamente a mais importante do ponto de vista pedagógico, conceitual, musical e histórico. Veremos por quê.

Após o término do mestrado, em setembro de 2003, tive acesso a outros materiais de pesquisa, aprofundi reflexões sobre o tema, produzi textos abordando aspectos pouco – ou não – explorados na dissertação de mestrado e, mais recentemente, fui contemplado com bolsa do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa (PNAP) da Biblioteca Nacional (BN, Rio

de Janeiro), de agosto de 2008 a janeiro de 2009, para estudar o acervo sonoro da Coleção “Passado Musical”, que contém uma série de canções orfeônicas, as quais abriram novas perspectivas de análise para os estudos da área. Por ocasião da realização da investigação, foram encontrados também LPs na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da BN que traziam repertório orfeônico, dois deles chegando ao início da década de 1970, de modo que os registros sonoros localizados perfaziam um extenso período histórico (1929-73). Além disso, a BN também tem alguns manuais didáticos e partituras orfeônicas, muitas das quais não se encontram em acervos de outras instituições. A riqueza dos materiais disponíveis e a amplitude da periodização ensejaram uma reflexão mais abrangente das fontes e da temática.

Paralelamente, os últimos anos verificaram um aumento na quantidade e na qualidade de estudos acadêmicos críticos a respeito do orfeonismo – e da educação musical em geral – no Brasil, com os quais se detectou a existência da prática nos anos 1920 não apenas no Estado de São Paulo, mas também sistematicamente em Minas Gerais, para mencionar um caso de destaque já investigado. Além disso, há registros pontuais anteriores mesmo à década de 1910. Estes também não podem ser desprezados, uma vez que é possível que apenas desconheçamos fontes que remetam a história do orfeonismo no Brasil a esses períodos ainda mais antigos. Afinal, o interesse de qualquer pesquisa é ampliar os conhecimentos de uma área de estudos e não restringi-los a repetições ideológicas, tal como se fez durante décadas com Villa-Lobos. Este livro é concebido com o espírito de tentar sistematizar algumas das novas contribuições à área, bem como inventariar problemas e questões com os quais a educação musical brasileira se deparou ao longo do século XX e enfrenta no presente.

Uma breve revisão bibliográfica

Uma única pesquisa contém análises, até o presente, relativas aos registros sonoros do canto orfeônico. Trata-se da monografia *Dramatização histórica: o descobrimento do Brasil*, de Flávio Silva, concluída no início de 2009, na qual o pesquisador menciona os registros em disco dos corais orfeônicos, a maioria dos quais coincide com o acervo

constante na Biblioteca Nacional, embora a pesquisa não tenha sido realizada nessa instituição. Infelizmente, não foi possível ter acesso à monografia. No entanto, seu autor escreveu o artigo “O álbum ‘Música nas Escolas Brasileiras’ e outras gravações de 1940-1944” na revista *Brasiliiana* (maio de 2006), seguido de outro artigo, “Uma abordagem artística do canto orfeônico?”, no mesmo periódico, de Carlos Alberto Figueiredo. Ambos os textos apresentam análise relevante de tais documentos sonoros.

Considerando que estas foram as únicas produções que abordaram os registros sonoros da presente pesquisa, foi necessário incluir, na revisão bibliográfica, outras fontes que tratavam do orfeonismo. Nestas, constata-se que, desde a década de 1930 até fins dos anos 80, havia no máximo menções pontuais aos educadores musicais que iniciaram o orfeonismo antes de Villa-Lobos. Tais iniciativas, particularmente as do Estado de São Paulo, eram consideradas como supostamente pontuais e sem impacto ou influência significativa na história da educação musical brasileira. Além disso, Villa-Lobos costumeiramente aparecia retratado como herói nacional por querer dar ao orfeonismo amplitude nacional.

Em uma primeira tentativa de escapar à força do ícone Villa-Lobos, D. Vassberg publicou, nos EUA, artigo sobre a relação entre canto orfeônico e varguismo: “Villa-Lobos as a pedagogue: music in the service of the state”, no *Journal of Research in Music Education* (1975). Esse trabalho anunciou elementos depois desenvolvidos por Arnaldo D. Contier, que dedica parte de sua tese de Livre-docência (*Brasil Novo: música, nação e modernidade: os anos 20 e 30*, 1986, p. 238-362) especificamente à temática do canto orfeônico na Era Vargas. Mais tarde, o autor converteu essa discussão já sistematizada no livro *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo* (1998).

Nas obras, Contier menciona de modo breve e pontual as iniciativas de João Gomes Jr. e Fabiano Lozano nas décadas de 1910 e 20 (embora com maiores detalhes na tese) e analisa os nexos político-ideológicos do orfeonismo de Villa-Lobos com o regime varguista, a despeito do Serviço de Educação Musical e Artística (1932, re-nomeado como Superintendência de Educação Musical e Artística no ano seguinte e como Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal em 1936) e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal terem sido iniciativas

abrigadas, em princípio, por Anísio Teixeira e pelo prefeito Pedro Ernesto e só posteriormente encampadas por Getúlio Vargas. Uma contribuição relevante de Contier para o tema foi mostrar que Vargas recusou apoio estatal à maioria dos projetos musicais de Villa-Lobos, tendo sido o canto orfeônico uma das raras exceções, notadamente no Estado Novo (Contier, 1998; Albuquerque, 1998). Também vale destacar a seguinte passagem:

Villa-Lobos foi se achegando de um novo público consumidor de suas músicas: as massas urbanas. E, paulatinamente, foi se distanciando de outros compositores nacionalistas que começavam a escrever peças de alto teor estético, como Camargo Guarnieri e Francisco Mignone. Estes procuravam conquistar a elite burguesa presente nos teatros e auditórios nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Na verdade, Villa-Lobos sonhava com um *novo País*, um novo público, capaz de apoiar, sem reservas, as suas músicas e trazer-lhe o *sucesso* ainda não alcançado nos principais teatros do Brasil, durante os anos 20 (Contier, 1986, p. 248, grifos do original).

Rosa Fuks (1991), por sua vez, liga o surgimento do orfeonismo no Brasil ao escolanovismo (“entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”) da década de 1920. No entanto, sabe-se que esta interpretação liga-se às expressões consagradas por Jorge Nagle. Se estas valem, em linhas gerais, para a educação como um todo, a renovação educacional foi um movimento anterior no ensino de música. Jusamara Souza, em sua tese de doutorado, *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945* [Educação musical escolar no Brasil entre 1930 e 1945] (1993), analisa o canto orfeônico sob a liderança de Villa-Lobos. Júlio C. Feliz, por sua vez, analisou, em sua dissertação de mestrado *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil* (1998), as disputas e as convergências que podem ser identificadas entre as concepções de Villa-Lobos e de Ceição de Barros Barreto (sua funcionária na SEMA), que defendiam métodos e concepções similares, mas divergiam apenas nos fins, que deveriam ser cívicos para o primeiro e promover a arte pela arte para a segunda.

Vânia S. Pajares, em *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil* (1994), enfocou a atuação de Fabiano Lozano como educador musical em Piracicaba desde a década de 1920, contribuindo ao constatar de que o orfeonismo paulista não havia sido um movimento marginal e pontual na história das disciplinas e práticas escolares relacionadas à música no Brasil. Mesmo a idéia de grandes apresentações corais públicas parece não ter sido lançada por Villa-Lobos, mas pelo próprio Fabiano Lozano, ainda que sejam necessárias pesquisas mais detalhadas sobre essa questão.

A dissertação de mestrado de Giovanni H. Guimarães, *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas da República* (1999), trata do momento imediatamente anterior ao início do orfeonismo na cidade de São Paulo, quando a música foi adotada como ocupação entre as atividades das crianças do jardim de infância nas escolas públicas em São Paulo. O autor analisa a época em que João Gomes Jr. começou a escrever canções infantis (primeira década do século XX), passo que preparou a posterior implementação sistemática do orfeonismo na capital paulista.

Uma obra que tratou da temática do canto orfeônico de modo sistemático e panorâmico foi *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências* (2000), de Ermelinda A. Paz. No entanto, a autora omite por completo o movimento orfeônico pré-villalobiano e assume a versão mais tradicional da história da educação musical brasileira, que coloca o célebre compositor como iniciador do orfeonismo no Brasil. Apresenta os discípulos de Villa e outros pedagogos musicais, dentre os quais pode se destacar Liddy Chiaffarelli Mignone (musicalização infantil) e Antonio Sá Pereira. Além disso, descreve métodos de música (não apenas voltados para o ensino nas escolas e para a alfabetização musical, mas também aqueles concebidos segundo o princípio da formação de músicos profissionais) como os de José Eduardo G. Gramani, Osvaldo Lacerda e Bohumil Med, bem como as propostas de renovação do ensino de música de Hans Joachim Koelreutter e a prática das oficinas de música no Brasil desde os anos 1960-70. Portanto, é uma obra que não se detém apenas no canto orfeônico, abrangendo outras modalidades de educação musical também.

Em 2003, defendi minha dissertação de mestrado – “*Civilizando*” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930) –,

tendo como objeto de estudo os manuais didáticos de canto orfeônico na periodização indicada e analisando em que medida tais produções refletiam a reconfiguração do campo da disciplina “Música” nas escolas públicas paulistas, marcando o início sistemático do orfeonismo no Estado de São Paulo. Dentre outros aspectos abordados, foi possível estabelecer naquela investigação panorama bem documentado do orfeonismo paulista na Primeira República, detectando-o como fenômeno sistemático e organizado – e não pontual, como grande parte dos autores afirmava até então –, além do resgate da atuação de Lázaro Lozano como antecessor de seu irmão mais novo Fabiano Lozano no impulso efetivo do orfeonismo em Piracicaba. Também em 2003, Vera L. G. Jardim, em *Os sons da República: o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930*, investigou as legislações, métodos e representações sociais do ensino de música na Primeira República em São Paulo, bem como. Maurício B. A. Parada apresentou a tese de doutorado *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Também em 2003, Alicia M. A. Loureiro publicou o livro *O ensino de música na escola fundamental*, tratando da educação musical em geral (não apenas o canto orfeônico) e enfocando sua situação atual no ensino fundamental, debatendo os dilemas e perspectivas que envolvem a disciplina e a prática nas escolas e na legislação brasileira contemporânea.

A tese de doutorado de Flávio Couto e Silva de Oliveira (*O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinamentos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século*, 2004) enfocou as alterações do campo disciplinar da Música nas escolas públicas de Belo Horizonte, similares às de São Paulo nas décadas de 1910-20. Inicia seu trabalho recuperando a pluralidade dos conceitos de “civilização” e “cultura” entre ingleses/ franceses e germânicos, bem como os reflexos dessas noções para o pensamento pedagógico ocidental, em particular a influência dos ideais românticos sobre a educação brasileira republicana, com destaque para a defesa de Rui Barbosa do método intuitivo desde a segunda metade do século XIX. Rui Barbosa entendia que o canto nas escolas, “associado aos exercícios físicos deveria se prestar tanto a educar o gosto musical, o ouvido e as vozes das crianças, tornando-as mais suaves e afinadas, quanto a promover seu aprimoramento físico, moral e intelectual, enquanto uma característica da educação

escolar” (Oliveira, 2004, p. 50). A partir de então, resgata as experiências de canto coletivo e o ensino musical em Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX.

Em trabalhos meus posteriores à dissertação de mestrado (2003) – tal como em Gilioli (2004) –, analisei mais acuradamente a história dos irmãos Lozano em Piracicaba, reconstituindo sobretudo a trajetória de vida e atuação profissional de Lázaro, suas concepções pedagógicas e suas disputas com João Gomes Jr. (capital) pela primazia do início do orfeonismo no Brasil, reflexo de disputas de autoridade moral no campo disciplinar da educação musical. Contribuiu sobremaneira para conhecer melhor a trajetória biográfica de Lázaro Lozano como educador musical o livro *Tijola: desde finales del Antiguo Regimen a la modernidad* (Juan Jimenez Salas, 1992), obra minuciosa e bem contextualizado sobre a história daquela pequena cidade andaluz, onde nasceram os irmãos Lozano e na qual Lázaro foi figura ilustre. Lázaro era líder da corporação musical local, travou contato com o orfeonismo quando estudou no Conservatório de Madri e chegou a ser prefeito durante o regime republicano espanhol (anos 1930). Em uma perspectiva comparativa (Gilioli, 2007), analisei as mudanças no campo disciplinar da educação musical no Brasil, nos EUA e em países da América Hispânica, bem como encontrei referências a um manual de ensino de música que já introduzia elementos de transição ao orfeonismo em Alagoas já no início do século XX (Bispo, 1991a).

O interesse pelo tema tem crescido nos meios acadêmicos, com destaque para a dissertação de mestrado de Alessandra Coutinho Lisboa: *Villa-Lobos e o ideal do canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador* (2005), que oferece panorama abrangente da prática orfeônica, historia em detalhes a trajetória de Villa-Lobos no movimento e utiliza a análise do discurso para refletir sobre os sentidos das canções do manual didático *Canto orfeônico*, de Villa-Lobos.

No mesmo ano, a dissertação de mestrado de Wilson Lemos Jr., *Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*, apresenta o caráter nacionalista, folclórico e higienista do canto orfeônico a partir da análise da legislação, dos discursos sobre a prática orfeônica e as apresentações de conjuntos vocais escolares curitibanos. Trata-se de um estudo que observa como o movimento se manifestou especificamente no Estado do Paraná, desde o estabelecimento

da disciplina nos ginásios da capital (1931) até o surgimento do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico local (1956). Uma das relevantes contribuições da investigação é questionar a relação mecânica entre canto orfeônico e período ditatorial do Estado Novo (1937-1945) – presentes, conforme o autor, em obras como as de Contier (1998) e Goldenberg (1995) –, uma vez que, embora a disciplina tenha sido reformulada em alguns aspectos em 1946, suas concepções e seu perfil foram preservados na essência após esse data, “o que remete a uma continuidade incondicional da disciplina à política getulista” (Lemos Jr, 2005, p. 3). O traço distintivo do Estado Novo foi a intensificação da promoção de cerimônias cívicas ligadas ao orfeonismo e a adoção de um caráter escancaradamente ideológico na disciplina.

Em pesquisa que privilegia abordagem lingüística, utilizando-se da análise do discurso, Melliandro M. Galinari, em *A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos* (2007), trata da relação entre política, tendências autoritárias e canto orfeônico em Villa-Lobos, com reflexão bastante acurada de sua trajetória desde suas primeiras incursões na seara pedagógica. Em perspectiva crítica, destaca como a produção intelectual hegemônica a respeito de Villa-Lobos tende a mitificá-lo, apresentando seu projeto de educação musical como supostamente desvinculado da tendência fascistizante da Era Vargas. Nesse sentido, analisa o discurso e as canções constantes nos manuais didáticos do *maestro*.

Dois trabalhos que tratam de casos estaduais foram a dissertação de mestrado de Ismael K. A. Neiva (*Educação musical escolar: o canto orfeônico em Minas Gerais (1934-1971)*, 2006) e a tese de doutorado de Tânia R. R. Unglaub (*O poder do canto ou o canto do poder: um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no Estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)*, 2008). Ambos trazem perspectiva similar, analisando a relação entre a implantação do canto orfeônico nos Estados respectivos (Minas Gerais e Santa Catarina) e o vínculo dessa disciplina e dessa prática com o varguismo. O primeiro estudo amplia o período até o a LDB de 1971, que criou a disciplina Educação Artística agrupando as diversas artes. O segundo circunscreve a investigação ao Estado Novo, notando elementos tais como a possibilidade de exoneração de diretores e professores de escolas públicas, bem como de fechamento temporário dos estabelecimentos

de ensino que se mostrassem negligentes no que se refere à prática do canto de hinos oficiais ou em participar e promover ativamente as festividades cívicas. Em 2008, Vera L. G. Jardim apresentou a tese *Da arte à educação: a música nas escolas públicas (1838-1971)*, ampliando o objeto de estudo de seu mestrado no tempo e no espaço.

Em suma, pode-se observar um crescimento acentuado do interesse pela temática do canto orfeônico nas pesquisas realizadas nos últimos anos, com autores se debruçando sobre os contextos estaduais. Igualmente, nota-se ampla revisão e questionamento de noções, dados e conceitos (com forte carga ideológica) que permaneceram praticamente inalterados ao longo de décadas. No entanto, as fontes de pesquisa ainda se mantêm restritas essencialmente à legislação e aos manuais didáticos, não tendo se debruçado sobre fontes sonoras, possibilidade que o acervo da Biblioteca Nacional oferece.

Fundamentos da música e educação

O sociólogo Max Weber explica que a divisão da escala musical não é um fenômeno *natural*. Em seu estudo *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*, constata que cada cultura produz suas escalas e formas de organizar o espectro sonoro próprias. Weber indica que a distância entre as notas (frequências sonoras) e sua quantidade dentro de uma escala varia inter e intra-culturalmente. Por exemplo, na escala ocidental, temos doze sons, correspondentes às sete notas conhecidas (dó, ré, mi, fá, sol, lá e si) e outras cinco (que num instrumento de teclado correspondem às teclas pretas, os bemóis ou sustenidos). Em outras culturas, há divisões diferentes, nem sempre em oitavas, com mais ou menos notas e com afinações variadas.

Esta noção é um dos fundamentos sem o qual não é possível discutir certos aspectos da história da música, pois o corolário dela é que a escolha frequência sonora das notas musicais não é um dado natural, inevitável e nem universal do ser humano. Isso significa que a escala temperada ocidental, sobre a qual dedicarei análises mais aprofundadas, não pode ser vista como um suposto padrão “correto” em relação a outros existentes nas culturas humanas. O fato da escala ocidental ser hegemônica na atualidade apenas revela

relações de poder que o Ocidente conseguiu estabelecer com seu histórico de colonização, pilhagem e desrespeito à diversidade cultural em várias partes do globo.

No caso brasileiro, a etno-musicologia – ao menos desde Gerhard Kubik (1970, 1979) – já destacou com muita propriedade a existência de outras escalas além da temperada ocidental. No passado, mesmo o compositor Heitor Villa-Lobos identificava a existência, entre conjuntos populares e folclóricos, de modelos não ocidentais de afinação. Em viagem ao Ceará realizada em 1911, notou que lá se cantava de um modo que, segundo suas próprias palavras, parecia sempre desafinado pelo uso de “quartos de tom” (Maia, 2000). O compositor chamava de “quartos de tom” as notas que escapavam à escala temperada ocidental, não significando que esses sons que ouvia eram exatamente quartos de tom, segundo a medida ocidental.

A constatação de que a forma de percepção do universo sonoro não é um mero dado natural, mas sim moldado conforme a *audição de mundo*¹ de cada cultura, implica em um questionamento do funcionamento da própria percepção do universo sonoro no Ocidente, uma vez que o sistema temperado só foi fixado nessa região do globo há poucos séculos, mesmo assim convivendo até épocas mais recentes com outras formas de organização do espectro sonoro. Ora, se no próprio Ocidente a noção de afinação, de escala e de percepção dos sons não pode ser vista como um dogma inquestionável, o que se dizer das concepções de ensino derivadas da intenção de fixar a escala temperada como padrão supostamente único, universal e correto de percepção e de aprendizado musical?

De modo parecido, o dogma do sistema temperado é re-afirmado por muitos compositores – eruditos ou populares – quando dizem que fazer música é algo muito simples, bastando combinar as sete notas (e as cinco outras a elas relacionadas) de diferentes maneiras, manipulando alturas, ritmos, durações etc. Ainda que o “axioma das sete notas” tenha sido questionado parcialmente por algumas vertentes da música contemporânea erudita, é muitas vezes aceito como inquestionável e como fenômeno “natural” do ser humano. No ensino musical, isto é ainda mais forte. Aliás, a prática da escala é um dos elementos axiomáticos fundamentais no ensino musical, constituindo exercício bastante reforçada em todos os instrumentos – inclusive e até mais enfaticamente na voz, que dispõe de recursos para executar quaisquer outros padrões de escalas, de

afinações e de intervalos de notas, por isso estando potencialmente mais livre das convenções e limitações culturais.

Se a discussão acerca das escalas já é delicada, outra questão que deve ser ressaltada refere-se à escrita musical, outro dogma dominante na teoria musical do Ocidente. A escrita musical é fetichizada no Ocidente a ponto de praticamente se esquecer que a música não emana da *partitura* (o pedaço de papel preenchido com signos musicais), mas da *imaginação* do compositor, esta por sua vez inserida na sociedade, na cultura e em um tempo histórico específicos. Só depois de concebida, de escutada pelo ouvido interno do compositor, a música é transcrita para a forma de partitura. Embora isto possa parecer uma constatação simples e mesmo óbvia, ela não o é, sobretudo para o estudante de música e, mais especificamente, para o estudante de música erudita. A música erudita é cercada de uma aura de magia, de ritual e de reverência singulares. Como o próprio nome diz, ela se autodenomina uma manifestação da cultura *erudita*, distinguindo-se da oralidade e da(s) música(s) ditas “populares” pelo registro na partitura, dentre outros fatores.

O registro na partitura também não é um processo linear, uniforme e nem sempre individual. Por vezes, os ditos “gênios” da “música erudita” produziram “obras-primas” não de uma vez só e não raramente contaram com colaborações significativas de seus “auxiliares”, que costumavam “preencher” trechos das criações simplesmente deixados em branco pelos “mestres”. Apesar dessas circunstâncias, o ensino de música com frequência toma esses registros escritos finais – produto de um processo ambíguo e contraditório – como se fossem uma espécie de “essência espiritual” da obra e não como mediações capazes de proporcionar ao leitor da partitura acesso à imaginação simbólica contida nas obras. Um exemplo disso é o excessivo rigor em seguir a execução grafada na partitura, quando a própria notação musical deixa, por vezes, brechas indefinidas para o intérprete.

A partitura ocidental era muito “imprecisa” nos seus primórdios, na Idade Média, quando esses registros eram não mais do que referências muito livres para a interpretação, utilizando-se, inclusive, de certas características da oralidade. Aspectos como a determinação da divisão rítmica e da afinação das notas eram consideravelmente fluidos. Foi só ao longo de séculos que a notação criou símbolos para limitar as possibilidades de interpretação pessoal do executante. No século XX, a música erudita contemporânea e seus

experimentalismos libertou a música de certas convenções, mas criou ainda mais símbolos gráficos para orientar a execução dos intérpretes. Se isso era uma necessidade diante da insuficiência dos símbolos tradicionais, também representou uma tendência de cerceamento da liberdade do intérprete, cada vez mais sujeito ao rigor de uma linguagem que incrementou os seus protocolos de leitura. O código da leitura musical tornou-se, no século XX, ainda mais restritivo e menos “democrático” do que já era em outros períodos.

A complexidade da discussão remete a uma conclusão simples: não é possível adotar uma concepção maniqueísta e dogmática da execução de uma partitura, como geralmente o ensino que temos tradicionalmente sugere aos educandos. A princípio, a partitura em si mesma não significa nada: ela não é mais do que um amontoado de signos. Estes só passam a ter sentido na medida em que despertam significados no executante. A magia musical só floresce quando o sentido literal da grafia é superado.

Vivenciei freqüentemente, enquanto estudante de música erudita em vários contextos e instituições, a super-valorização do sentido literal da partitura. A repetição das notas e símbolos grafados muitas vezes atava colegas e amigos a uma dependência reverencial àquele pedaço de papel. A submissão era tão grande que executar uma peça musical pouco significava *tocar*², isto é: ter contato com o impulso que levava o autor a compor uma dada música; *tocar* os próprios medos, angústias e alegrias interiores; *tocar* o outro. Ao contrário, praticamente se restringia a ser um mero “copista sonoro” do que estava escrito.

A relação tensa que a maioria dos estudantes de música costumava desenvolver com a partitura chegava ao ponto de recebermos a recomendação de professores de que a partitura deveria ser primeiro bem aprendida para, depois de dominada, nos libertarmos dela para conseguir uma boa interpretação. Com isso, percebe-se como mesmo toda a carga ideológica e dogmática da grafia ocidental não impedia que alguns docentes, intuitivamente, nos ensinassem que a partitura não é tudo em música, mas apenas uma porta para abrir nossa imaginação para além do escrito. Mesmo assim, essa forma “aberta” de conceber e utilizar a partitura não era (e talvez ainda não seja) a mais comum nos diversos níveis de ensino musical, seja ele especializado ou técnico-profissionalizante ou não.

Educação musical em perspectiva

Travei contato com um manual didático de canto orfeônico há cerca de 10 anos. Foi um momento de perplexidade para mim. Esses elementos anteriormente mencionados – fetichização da partitura musical e da escala temperada ocidental – eram presentes de modo acentuado no método de ensino de Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Jr., cuja primeira edição data de 1914 e tinha como objetivo, dentre outros, introjetar tais valores no processo de aprendizado musical dos alunos de escolas públicas do Estado de São Paulo. Isso me impressionou muito, pois constatei, naquele momento, que a reverência aos axiomas da música erudita ocidental, que eu havia vivenciado em meus estudos de música em diversos contextos, já vinha de longa data. Se o culto à escrita musical e o *temperamento* (afinação) da escala eram dois dos pilares da música ocidental, Max Weber também identifica a *concepção acórdico-harmônica* como o terceiro axioma que define essa tradição. Considerando que esses aspectos são decisivos na discussão sobre o ensino musical (pois este se funda, até o presente, nesses mesmos axiomas), além do seu evidente aspecto pedagógico, considerei importante me deter na compreensão dessas questões.

Paralelamente, a discussão referente à construção da identidade nacional no Brasil foi outro elemento fundamental para a compreensão da função educativa do ensino musical no país ao longo do século XX. Em linhas gerais, a busca dos educadores dedicados à área foi, por vezes, “ocidentalizar” o Brasil para que nos tornássemos uma nação “civilizada”. Com isso, partiam do pressuposto de que nosso povo era “selvagem” e “primitivo”, distante dos padrões europeus, vistos como supostamente supremos em termos de desenvolvimento humano. Se tínhamos que adotar cores e sons tipicamente nossos, isso só poderia ser feito com ressaltava de que os fundamentos de estruturação da música se mantivessem dentro dos cânones da música erudita ocidental (traduzidos nos três pilares aos quais Max Weber se refere: temperamento, concepção acórdico-harmônica e grafia da partitura). Essa postura delineou a atuação dos educadores musicais durante a maior parte do século XX – em especial enquanto o canto orfeônico era a prática de ensino musical hegemônica – e permanece forte hoje, ainda que não mais sem passar por críticas e revisões fundamentais, como a realizada por Maura Penna (2008).

O ensino musical é um dos fatores significativos que sugerem uma compreensão específica do universo sonoro, capaz de condicionar as formas de apreensão e de manipulação do universo sonoro, bem como de amoldar o gosto estético. Por esse motivo, resgatar criticamente a história do canto orfeônico significa reconstituir raízes da percepção sonora e da imaginação musical do presente. O principal momento em que se pode identificar a mudança sistemática dos materiais, métodos e finalidades do ensino musical no Brasil pode ser identificado no começo do século XX (cerca de um século após as primeiras iniciativas similares nesse campo na Europa), quando a concepção o orfeonismo substituiu as metodologias tradicionais de ensino da música, que haviam sido estabelecidas e mantidas praticamente inalteradas desde os tempos da Colônia no Brasil.

A alteração central se deu no sentido de deslocar o ensino de uma finalidade eminentemente técnico-profissional (formar instrumentistas e cantores líricos) para outra pedagogizada, na qual a intenção passou a ser formar cidadãos que tivessem conhecimentos básicos de música, mas sem que se pretendesse formar músicos profissionais em massa. Transitou-se da transmissão de um saber de ofício para outro escolarizado, autônomo do conservatório, da composição, da regência e da prática instrumental profissional. O objetivo alterou-se para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para a educação do ouvido. O problema residia no fato de que não era qualquer sensibilidade estética que se queria introjetar nos alunos, mas uma que adotava os padrões ocidentais como “corretos” em detrimento dos valores musicais de outras culturas, especialmente as afro-indígenas. A música destes segmentos sociais era considerada supostamente menos “civilizada”, sobretudo por se fundamentar em características como oralidade, memorização, improvisação, não-utilização de códigos musicais escritos (o que era considerado um índice de “selvageria”), “canto gritado” e não utilização do temperamento igual. Embora alguns desses elementos fossem aceitos no início do aprendizado de música – a oralidade, a memorização e o folclore –, deveriam progressivamente ser substituídos pelo uso da partitura, pela precisão do código erudito e por músicas mais “elevadas”. Nesse contexto, o folclore só era aceito na medida em que era eruditizado e estilizado, ou seja, destituído da dinâmica social e cultural que o produziu.

Como afirma Roger Bastide, a arte é um meio de penetrar nos aspectos mais difíceis e obscuros do social (1979, p. 33). Ou, de modo mais preciso, segundo o mesmo autor, a arte

(...) nos dá acesso a setores que o sociólogo interessado pelas instituições não consegue atingir: as metamorfoses da sensibilidade afetiva, os sonhos do imaginário histórico, as variações dos sistemas de classificação, enfim, as visões de mundo [e poderíamos dizer, também, audições de mundo] dos diversos grupos sociais que constituem a sociedade global e suas hierarquias (Bastide, 1979, p. 200).

Portanto, o estudo do canto orfeônico através de seus registros sonoros e sua relação com os ideais de ensino musical difundidos na época são um meio de refletir sobre o horizonte mental de um momento histórico. O canto orfeônico baseava-se em uma concepção que objetivava o disciplinamento e a “civilização” dos costumes relativos à utilização da voz e do corpo, bem como a infundir crenças e valores nos educandos. Dentre seus procedimentos, destacam-se uma postura corporal “correta” e rígida – quase militar –, a ginástica vocal, racionalização do uso dos materiais escolares e do tempo de aula, o caráter de padronização e de repetição rítmica das músicas (hinos, marchas etc.), a ritualística do manossolfa³ e exercícios de entoação e escrita repetidos exaustivamente.

Ainda que as crianças tivessem grande interesse e facilidade em decorar e vocalizar canções, a tradição de educação musical do século XX tendeu a sempre considerar isso insuficiente. Por isso, a tentativa era evitar, ao máximo, que os alunos apenas reproduzissem as peças musicais “de ouvido” (memorização): o objetivo era a alfabetização na notação musical ocidental. A educação musical brasileira posterior a 1971, ocasião em que o canto orfeônico praticamente desapareceu das escolas brasileiras, infelizmente apresentou mais continuidades do que propriamente rupturas em relação à tradição pedagógica anterior. Por isso, o estudo do orfeonismo e de suas realizações vocais permite lançar reflexões sobre a prática do ensino musical no presente, suas tendências e perspectivas.

O Capítulo 1 discute, em termos gerais, o estabelecimento e as características dos cânones da música erudita ocidental moderna em perspectiva histórica e sociológica, os quais serviram de base para o desenvolvimento da pedagogia do canto orfeônico. A ideia fundamental é a de que a compreensão do espectro sonoro se processa através de uma *audição de mundo* (expressão que simula a ideia de *visão de mundo*, só que aplicada à música), que corresponde à forma pela qual organiza-se a percepção do sonoro por parte do ser humano, o que varia histórica e culturalmente. Os pilares da *audição de mundo* ocidental se concentram, sobretudo, no temperamento, a concepção acórdico-harmônica, a partitura e no papel do regente como condutor do discurso musical.

Tais bases permitem compreender, no Capítulo 2, os motivos do surgimento do movimento orfeônico na Europa, fonte de inspiração para o seu desenvolvimento também no Brasil. Para recuperar o histórico do orfeonismo na Europa, parte-se do seu conceito, seus fundamentos na leitura dos mitos da Antiguidade Clássica, as motivações que ensejaram o seu desenvolvimento em diferentes países e períodos do século XIX naquele continente e elementos cronológicos desses desenvolvimentos.

Na seqüência, o Capítulo 3 aborda os antecedentes da implementação sistemática da prática orfeônica nas escolas brasileiras, as raízes históricas internas e motivações que levaram a importação desse modelo europeu de educação musical para cá. As três primeiras décadas do século XX são enfocadas como momento de sistematização dos saberes do orfeonismo e de acomodação institucional dos primeiros mentores do movimento, até a oficialização do nome da disciplina “Canto Orfeônico” em substituição à de “Música” em 1930.

O Capítulo 4 concentra-se nos desdobramentos da prática orfeônica no período anterior à hegemonia de Villa-Lobos nesse campo, ou seja, até o começo da Era Vargas (1930-45), discutindo materiais, métodos e práticas, bem como o início da relação dos conjuntos corais escolares com a indústria fonográfica, marcado pela gravação de discos que o Orfeão Piracicabano fez para a RCA em 1929, cujos registros se encontram na Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional.

No Capítulo 5, aborda-se o auge do movimento orfeônico no Brasil, com ênfase no período que cobre as décadas de 1930 a 50. Partindo-se da imprescindível base dos

capítulos anteriores, utiliza-se os elementos levantados para se proceder a uma análise minuciosa do acervo sonoro da Biblioteca Nacional que contém canções com repertório orfeônico.

Por fim, o Capítulo 6 procura delinear quais as repercussões dos desenvolvimentos do orfeonismo e sua relação com a indústria cultural após a era hegemônica por Villa-Lobos. Aqui, o foco é a decadência da prática orfeônica no Brasil desde o começo da década de 1960 e sua virtual extinção consubstanciada no início dos anos 1970. Utilizando as reflexões acerca dos desenvolvimentos do orfeonismo no período que vai aproximadamente de 1910 a 70, são analisados os desdobramentos da educação musical brasileira até o presente e as perspectivas atuais no campo.

CAPÍTULO 1 – A MÚSICA ERUDITA OCIDENTAL E OS SEUS DOGMAS

Este capítulo discute fundamentos da música ocidental erudita, uma das principais bases para a produção de um discurso pedagógico de ensino musical na Europa desde o século XIX, os quais se refletem nas produções sonoras que registram a história do orfeonismo no Brasil do século XX. Os axiomas a serem debatidos são o *temperamento* das escalas (consolidado no fim do séc. XVII), a *concepção acórdico-harmônica* e algumas características da notação musical na *partitura*. As abordagens mais técnicas e relacionadas à teoria musical e à acústica somente são utilizadas na medida em que fornecem subsídios para a compreensão da estruturação da percepção do espectro musical, em particular o ocidental. Também serão abordados outros tópicos, tais como o perfil dos regentes, a conceituação de o que é música erudita e elementos da percepção e da organização musical de outras culturas que contribuam para a compreensão da própria percepção do universo musical no Ocidente.

1.1 Ouvido ocidental: temperamento, concepção acórdico-harmônica e partitura

Escalas são sucessões de sons (frequências sonoras) segundo uma sequência determinada. No Ocidente, elas re-começam quando o primeiro som é repetido em um registro mais agudo ou grave. Esse recomeço significa que estamos tocando aquela nota musical uma *oitava* acima (ou abaixo). Entretanto, o intervalo entre uma nota musical e sua repetição (mais aguda ou mais grave) compreende uma vasta gama intermediária de sons, que podem ser organizados de diferentes maneiras. Uma das maneiras de organizar os sons que estão no intervalo de uma oitava é o *temperamento*. No *temperamento*, os intervalos entre as notas que preenchem as oitavas são pretensamente iguais entre si, ou seja, faz-se um “ajuste”, dividindo-se matematicamente a oitava em partes iguais, como se ela fosse uma “régua” com suas divisões precisas em milímetros.

O problema é que essa “régua sonora” não é uma ciência exata: há diferentes possibilidades de se calcular quais serão os “pontos” a serem considerados legítimos, agradáveis e utilizáveis para a criação e a execução musical. No caso do temperamento

ocidental moderno, há doze sons em cada oitava (ou, na metáfora da régua, doze “milímetros” antes de se recomençar a numeração). Uma divisão puramente *métrica* da oitava tem, a princípio, apenas a função de permitir a transposição de uma melodia para diferentes registros sonoros – mais agudos ou mais graves – sem que se altere o sentido musical (a “cara”) da melodia. Contudo, nossos ouvidos, condicionados pelo paradigma da música ocidental moderna, estão de tal modo habituados à possibilidade de cantar ou tocar uma mesma melodia em diferentes alturas (mais graves ou mais agudas) que dificilmente imaginamos que, em certas situações, isso possa não ser possível. Nos sistemas sonoros temperados, não importa o “ponto” (nota, tonalidade) da “régua” que é tomado como referência: as relações de proporção entre as distâncias sonoras serão sempre as mesmas, havendo homogeneidade.

Em sistemas sonoros não temperados, a “régua” dos sons sobre os quais se faz música não é dividida em “pontos” (notas) fixos, absolutos, invariáveis e, em teoria, com distâncias iguais entre si. Ou seja, as distâncias entre os “pontos” podem ser matematicamente diferentes (alguns “milímetros” são maiores do que outros). Portanto, a expressão musical em um sistema não-temperado não permite executar uma mesma melodia na tonalidade de “Dó Maior” e na de “Fá Maior” do mesmo jeito: se houver a tentativa de mudar a música para uma tonalidade para outra, ela será alterada, “transformando-se” em outra melodia, com uma “cara” nova, ainda que semelhante em alguns aspectos à anterior. O ouvido ocidental consideraria que, em um sistema não-temperado, ao se tentar efetuar essa transposição, muitas notas ficariam “desafinadas” – e, em alguns casos, algumas notas se “transformariam” em outras – em relação à melodia não transposta. É o que Villa-Lobos notou em sua viagem ao Ceará em 1911. Por sua vez, seus esforços de eruditizar o folclore foram no sentido de “consertar” o que considerava como “defeito” de origem.

O temperamento igual nasceu, no Ocidente, a partir de um longo processo que se iniciou a partir da música religiosa medieval. O canto gregoriano era essencialmente melódico e a divisão da oitava era não temperada, por isso, sujeita a “desafinações”, segundo a perspectiva de nossa *audição de mundo* moderna. Diante disso, as melodias não utilizavam uma tessitura (distância da nota mais grave à mais aguda executadas) muito

grande, reduzindo assim as “desafinações”. O canto gregoriano (ou cantochão) foi se tornando mais complexo com o tempo: deixou de ser monódico (entoado em apenas uma única linha melódica) para se tornar progressivamente polifônico (cantado com mais de uma linha melódica ao mesmo tempo). Como o hábito era usar uma tessitura limitada, para evitar as “desafinações” daquele sistema não temperado, isso acabou se tornando uma limitação para a expressão estética.

Essa necessidade fez com que fossem experimentados caminhos novos: um deles foi o temperamento, que demorou pelo menos cerca de dois séculos desde que foi proposto até se tornar o modelo hegemônico de afinação e de divisão da oitava no Ocidente:

Temperamento: (...) Esta divisão da escala em 12 partes iguais, discutida desde 1500, foi proposta como questão de princípio pouco antes de 1700 [1691, conforme Mário de Andrade (1987)], por Andréas Werkmeister (Sinzig, 1959, p. 573).

Com o temperamento, a transposição de uma melodia ou de uma tonalidade para registros sonoros mais agudos ou mais graves tornou-se um processo possível, visto que se estabelecia uma equivalência métrica entre a melodia – ou a tonalidade – transposta e a não transposta em todas as oitavas. Também foi possível expandir a tessitura dos agrupamentos de instrumentos diversos (além das tessituras de diferentes melodias de um instrumento e da música vocal), que passaram a utilizar a mesma métrica (a divisão em 12 sons de distâncias matematicamente iguais na oitava) na elaboração do discurso musical.

Foi nessa época que os conjuntos de câmara, que deram origem depois às grandes orquestras, desenvolveram-se mais sistematicamente. Os agrupamentos instrumentais tinham a função de acompanhar a polifonia vocal desde o século XIV e de executar suítes (conjunto de diferentes peças musicais) desde o século XV. A orquestra e o gênero sinfônico só se firmam no século XVII, passando a ter uma configuração mais próxima à sua forma atual no século XVIII (Andrade, 1987, p. 108-109).

A solução do temperamento foi fixar as proporções das notas existentes numa oitava a partir de uma referência. Essa referência foi uma das escalas gregas, tornada Escala Modelo (a Escala Maior). No entanto, deve-se esclarecer que as escalas gregas eram não

temperadas, tendo sido necessário, portanto, um “ajuste”, uma “correção” do “erro” através de um “desvio-padrão”. Logo, essa “correção” é o ponto central do temperamento, na qual a matemática “imprecisa” dos sistemas não temperados foi equalizada em uma “régua” sonora altamente racionalizada.

Contudo, Max Weber (1995, p. 133) nos alerta para o fato de que o temperamento ocidental moderno vinha acompanhado, também, de uma concepção acórdico-harmônica dos intervalos. Essa tendência surgiu devido a complexificação da polifonia, de modo que as diversas linhas melódicas pudessem constelar em torno de uma mesma ambiência sonora. Na polifonia, as composições foram progressivamente sendo elaboradas com melodias que cada vez mais se sobrepunham umas às outras, tornando a música desse início da Idade Moderna cada vez mais rica e exuberante em motivos e melodias. Essa polifonia contrapontística, na qual várias melodias caminhavam juntas, “perguntando” e “respondendo” entre si e delas fazendo-se inúmeras variações, enfeites e ornamentos, “só é conhecida no Ocidente, de forma conscientemente desenvolvida, a partir do século XV, apesar de todas as suas fases anteriores, encontrando em Bach seu mais alto realizador” (Weber, 1995, p. 108).

Se essa pluralidade de melodias e motivos musicais era uma fonte de riqueza para a criação musical, ela foi sendo regulada aos poucos pelos compositores da época por meio do realce de uma das linhas melódicas (geralmente a voz mais aguda) frente às outras, ou seja, fazendo uma das melodias ser o fio condutor do discurso musical. Isso fez com que as linhas melódicas secundárias tenham tendido a se tornar progressivamente meras acompanhantes da principal, surgindo a verticalidade harmônica⁴. Em paralelo, começou ganhar força uma linha melódica grave (chamada de “baixo contínuo”), destinada a reforçar e ambientar a melodia principal e que ajudou a concatenar as vozes que faziam a harmonia.

A noção de construção do acompanhamento foi sistematizada nesse processo: a Harmonia se tornou a disciplina da música responsável por regular a progressão de uma “sonoridade conjunta” (notas de melodias diferentes que eram tocadas simultaneamente) para outra. Com o tempo, as sonoridades conjuntas ficaram conhecidas como acordes. Embora já existisse de forma incipiente desde a complexificação da polifonia, a Harmonia só ganhou o caráter de disciplina musical com Jean-Philippe Rameau (1682-1764), que a

sistematizou no século XVIII. Portanto, desde seu surgimento prático, a Harmonia levou pelo menos dois séculos para se instituir e ser padronizada.

Utilizo o termo “sonoridades conjuntas” tomando-o de Weber (1995, p. 112). Na prática, ele significa a mesma coisa que o acorde para o ouvinte: é uma junção de notas diferentes tocadas ao mesmo tempo. Contudo, na polifonia, o objetivo não é formar blocos sonoros (os acordes), mas sim cruzar e unir melodias da forma mais exuberante possível, com o máximo de ornamentações e variações sobre alguns temas chave. A Harmonia, por sua vez, pretende dividir a música em blocos sonoros (isto é, em acordes), que são unidades separadas de percepção musical em relação à melodia. Enquanto a polifonia é vertical e “desliza” fluidamente na progressão temporal do discurso musical, a Harmonia é horizontal e anda em “saltos”, em etapas estanques, conforme o discurso musical avança. Enquanto a polifonia é “continuidade” (verticalidade), a Harmonia é “descontinuidade” (horizontalidade).

Por um lado, o impulso criativo da polifonia foi progressivamente moldado e enrijecido por regras e “leis” de organização do universo sonoro para se ordenar a tendência à “desordem” e ao “caos” melódico. Com isso, as melodias da polifonia não ficariam excessivamente misturadas e “bagunçadas” aos ouvidos dos espectadores. Se Mário de Andrade reconhecia essa face cerceadora presente na sistematização da Harmonia como disciplina musical, também via aspectos positivos nela:

Teoricamente falando, a Harmonia em relação à polifonia era uma decadência. Ou antes, uma facilidade. A polifonia é muito mais rica, imprevista e principalmente difícil. A Harmonia é um convite constante para a confusão da música artística [música erudita] com a precariedade modulatória da música popular. O lugar-comum da Tríade harmônica⁵ é a fonte de toda uma série de lugares-comuns modulatórios, cadenciais e até melódicos. Na prática, porém, a harmonia não é nenhuma decadência não. É... outra coisa. Nela vão se realizar grandes gênios e obras sublimes (Andrade, 1987 p. 77).

No campo da técnica musical, a Harmonia tornou a melodia cada vez mais subsumida aos acordes, a ponto de várias riquezas melódicas passaram a ser consideradas desvios, classificadas como “notas de passagem” (de um acorde para outro), “modulações de tonalidade” (preparações na mudança de ambiente harmônico para outro), “ornamentos” (enfeites que devem desembocar em um determinado acorde).

Enquanto a música polifônica termina “de repente” após uma aparente confusão de melodias e notas, a harmônica estabeleceu uma progressão de expectativas determinadas e previsíveis, “preparando” o ouvinte para esperar o desfecho do discurso musical. A Harmonia também fixou um padrão rígido de regras para padronizar as sequências dos acordes. Tudo o que escapava a esses cânones passou a ser considerado desviante, acessório, intermediário ou preparatório (não por coincidência, assim eram classificados vários elementos musicais originalmente melódicos). Embora esse material melódico desviante não tenha sido considerado menos importante do ponto de vista estético, deixou de ser o fio condutor do discurso musical, que ficou submetido à Harmonia. Se a técnica da Harmonia empobreceu o papel da melodia na condução do discurso musical, para o ouvinte isso não aconteceu, uma vez que a fruição estética ficou mais facilitada devido à existência dos acordes e de blocos de acordes. Enquanto a polifonia era como se fosse um livro escrito do início ao fim praticamente sem subdivisões, a música harmônica “marcou” em “tomos”, “capítulos”, “títulos” e “subtítulos” o desenrolar temporal do discurso.

Há outro aspecto essencial do discurso musical que também merece ser analisado. É o estabelecimento da notação musical ocidental moderna, utilizada até hoje. Signos como a barra de divisão (separação da música em compassos, as unidades mínimas que dividem o discurso sonoro) e a numeração do compasso (2/4, 5/8 etc.) datam dos séculos XIV-XV:

O compasso e o tempo forte são justificáveis em certas formas musicais, e mesmo são instintivos na arte popular, porém a sistematização deles e a sua objetivação gráfica por meio da barra-de-divisão foram peias grandes para o desenvolvimento da música artística. Embora dentro deles se tenha construído obras-primas, a gente pode mesmo afirmar que a inferioridade rítmica geral da música européia tem como causa mais decisiva a barra-de-divisão e o tempo forte (Andrade, 1987, p. 59-60).

Vemos aí um processo racionalizador bastante claro, que vale ser detalhado. Conforme Weber nos esclarece, os executantes do canto gregoriano não tinham o ritmo rigidamente estabelecido. Tudo dependia muito de cada executante. Afora isso, as várias ornamentações e passagens vocais davam margem para que cada intérprete cantasse notas diferentes, conforme suas preferências. Logo, a partitura medieval era, nesse ponto, muito livre. De certa forma, ela era mais um indicativo para os cantores irem mais para o agudo ou para o grave do que uma obrigação rígida a ser seguida. Na verdade, o que era mais controlado era a entoação da palavra e não propriamente a entoação específica dos sons, ainda que houvesse, também, algumas regras proibitivas nesse campo.

Com a difusão da notação musical nos séculos XIV-XV, o surgimento da barra de divisão e da numeração do compasso, a liberdade de interpretação dos cantores foi significativamente limitada. Por outro lado, esse recurso permitiu que fossem elaboradas composições artísticas polivocais planejadas (Weber, 1995, p. 123). Isto quer dizer que, antes da fixação dos principais protocolos de leitura da notação musical moderna, era praticamente impossível compor uma peça musical com várias linhas melódicas: como não havia precisão na notação medieval, uma peça musical mais complexa nunca seria executada com as mesmas notas, no mesmo ritmo ou com os mesmos ornamentos desejados pelo criador. Ela seria significativamente alterada de acordo com os intérpretes e o compositor não teria controle sobre a execução da música sem o estabelecimento de regras rígidas de notação.

A notação musical teve, portanto um duplo papel: racionalizar e ordenar a interpretação do executante, bem como liberar o desenvolvimento da técnica polifônica. Na esteira da polifonia, vieram, como vimos, a Harmonia e, paralelamente, o temperamento. Por sua vez, esses desenvolvimentos reforçaram cada vez mais a própria racionalização da notação musical – logo, da execução também. A grafia musical, nesse contexto, passou a ser dominada pela concepção acórdico-harmônica (Weber, 1995, p. 133) e, ao mesmo tempo, estimulou o estabelecimento ainda mais profundo dessa concepção na música ocidental. Como se pode perceber, cada um dos pilares da música ocidental moderna alimentou o desenvolvimento mútuo dos demais.

Outro elemento relevante da notação musical, estabelecido em grande parte devido ao temperamento, foi a enarmonia, que também foi instituída na grafia musical. A enarmonia foi a notação racionalizada que criou o suporte escrito da mudança representada pelo temperamento e pela concepção acórdico-harmônica. Notas (como, por exemplo, Do# e Re^b) que, de acordo com a acústica, são diferentes – ainda que muito próximas –, se tornaram iguais, produto artificial do temperamento, que suprimiu a pequena diferença entre as frequências sonoras de ambas as notas. Com isso, o significado do que representavam para os compositores, intérpretes e ouvintes também foi alterado. Além disso, com a *enarmonia*, o discurso musical, antes melódico, reforçou sua tendência a se enquadrar no contexto da Harmonia:

A interpretação dos sons de acordo com a proveniência harmônica domina sobretudo inclusive nosso “ouvido” musical, que é capaz de sentir de modo diferenciado, de acordo com sua significação acórdica, os sons identificados enarmonicamente nos instrumentos, e mesmo “ouvi-los”, subjetivamente, de maneira diferente (Weber, 1995, p. 134).

Weber quer dizer que o conjunto de signos arbitrários constituído pela notação musical que sistematiza o temperamento “convence-nos” de que sons ouvidos que são, na verdade, diferentes, possam ser entendidos iguais. Ou seja, a partitura contribuiu para condicionar o ouvido ao temperamento, de modo a suprimir certas percepções do universo sonoro, tomando-as como “desafinações”. Weber chega, inclusive, a considerar que o uso excessivo da enarmonia embota o ouvido, em uma clara crítica à exclusão de vivências auditivas que o temperamento igual e a partitura proporcionam.

No entanto, o autor toma cuidado para contextualizar sua posição. Embora identifique a constituição de uma música especificamente ocidental na modernidade, Weber também lembra que a tensão entre melodia e harmonia existe em qualquer música. O diferencial do Ocidente é que, nessa região do planeta, a música Harmônica se desenvolveu somente quando o temperamento igual se tornou fundamento do sistema sonoro da música erudita (Weber, 1995, p. 118). Dito de outro modo, há Harmonia nos sistemas sonoros que

não o temperado ocidental moderno⁶, mas ela só se torna a base que rege as regras e o funcionamento da música na modernidade ocidental. Mesmo assim, esse processo não foi linear, tendo avanços e recuos até se estabelecer em definitivo.

Em outras culturas, que não a ocidental moderna, há sistemas temperados. Os exemplos que dispomos em Weber são os sistemas musicais javanês, tailandês e chinês. Contudo, só na música erudita do Ocidente moderno o temperamento foi acompanhado de uma concepção acórdico-harmônica, originou-se da polifonia e ligou-se ao desenvolvimento da notação musical e da enarmonia. Em outros casos, não houve essa confluência. Tal transição ocorrida na música ocidental teve seus aspectos positivos e negativos. Se a Harmonia pôde desenvolver-se plenamente com suas belezas e riquezas, ela teve de condicionar o ouvido ocidental para uma perda de percepção melódica do discurso musical e para uma identificação dos sons não temperados como “desafinados”, “errados” ou, no melhor dos casos, enarmônicos.

O temperamento ocidental estabeleceu um ordenamento matematizante, no qual “desvios” e “desfinações” deixaram de ser percepções legítimas e agradáveis do espectro sonoro. Verifica-se uma concomitância entre o Iluminismo, o estabelecimento definitivo de uma concepção acórdico-harmônica por meio da sistematização da Harmonia, a progressiva racionalização da notação musical e o desenvolvimento da figura do regente, processos que, a partir de então, institucionalizaram-se e burocratizaram-se cada vez mais.

Rameau, conforme já dito, foi o sistematizador da Harmonia tradicional. Dominique Devie lembra, inclusive, que Rameau também defendia o temperamento da escala – justificando-o por uma abstração cartesiana e matemática – com o objetivo de transfigurar o que entendia como Natureza empírica e degenerada em Natureza absoluta e perfeita (Devie, 1990, p. 332). Mas, curiosamente, ele e o iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tinham desentendimentos sérios no campo musical. O primeiro defendia a Harmonia, enquanto o segundo valorizava mais a melodia (base da ópera bufa). “Rousseau estava abrindo o campo para a música conceitual: seria por dizer que a música, ou melhor, a ópera, se entranharia de seu ideal primitivo, de se colocar o mais próximo possível da gênese tanto da palavra quanto da própria música” (Squeff, 1989, p. 34). Eram disputas que ocorriam em meio ao processo de estabelecimento dos padrões estéticos da música ocidental moderna.

De todo modo, pode-se dizer resumidamente que os cânones da música ocidental erudita começaram a ser gestados desde o final da Idade Média e, principalmente, a partir do séc. XVI, tendo se instituído definitivamente no século XVIII e na primeira metade do XIX. Ainda assim, o musicólogo Dominique Devie detecta que, por volta da década de 1880, o Conservatório de Música de Milão ainda vivia disputas institucionais e culturais em torno do estabelecimento ou não do temperamento igual (Devie, 1990, p. 258).

Para além desses conflitos na Europa, o caso de várias escalas africanas sugere-nos como os axiomas da música ocidental moderna podem limitar a capacidade de percepção e compreensão do universo sonoro. O etno-musicólogo Gerhard Kubik considera que algumas das escalas do continente negro não necessariamente se baseiam em uma divisão de oitavas (Kubik, 1979, p. 25). Portanto, isso impediria de se tirar conclusões precipitadas como a de que a divisão da escala em oitavas seria um fenômeno universal. A suposta universalidade da divisão do espectro sonoro da música em oitavas pode ser compreendida, em essência, como um dogma ou como uma ideologia musical tipicamente etnocêntrica.

Kubik também questiona, a partir do seu estudo de escalas africanas, se de fato os africanos concebem sempre o seu material sonoro como uma escala (Kubik, 1979, p. 32). Se o Ocidente organiza os sons em escalas com oitavas, não necessariamente esse dado é universal. O etno-musicólogo lança a hipótese de que, em várias culturas africanas, o material sonoro seria dividido em “blocos acórdicos”, fundados em duas ou três notas próximas, tomadas como unidade de referência.

Não se trata de concordar ou discordar do autor, mas de considerar que podemos estar submetidos a ideologias estéticas profundamente arraigadas que querem nos fazer esquecer de que os sistemas musicais podem não ser tão amplamente “universal” quanto imaginamos ou até gostaríamos que fosse. Aliás, o discurso de que a música transcende fronteiras é tipicamente ideológico, tentando estabelecer mecanismos de ordem e paz social destinados a apagar ou atenuar a percepção de conflitos entre classes, culturas, povos e mesmo países. O caráter capcioso dessa argumentação fica mais evidenciado quando se percebe que a música ocidental moderna é o único padrão estético mostrado como capaz de cumprir esse papel apaziguador, mas nunca – ou raramente – os sistemas sonoros de povos não europeus.

Embora a música talvez seja característica da humanidade em geral, cada manifestação cultural dessa expressão corresponde a um meio peculiar de organizar o universo sonoro. Esse processo efetua-se de diversas maneiras – “oitavas”, “blocos acórdicos”, massas sonoras etc. –, todas válidas e belas, não sendo “superiores” ou “inferiores” umas em relação às outras. Mas nenhuma dessas formas de operacionalizar a música é “universal”: desde a produção do som (por vozes ou instrumentos), passando pela organização dos intervalos de percepção que fundamentam o discurso até a postura e o ritual pelos quais se escuta uma música, há uma infinidade de mediações simbólicas sutis que não podem ser desconsideradas e reduzidas à ideologia dos universalismos.

1.2 Regência: encarnação da autoridade musical

Além dos dogmas da música erudita ocidental, outra fonte na qual a educação musical brasileira do século XX se fundamenta é o comportamento do regente como autoridade a controlar o sentido da interpretação, motivo pelo qual será abordado breve histórico dessa atividade na modernidade. Sob os gestos da mão – e da batuta ou “ponteiro” (usada quando o número de músicos é muito grande ou quando eles estão distantes demais do regente) –, a regência se afirmou em definitivo a partir da Revolução Francesa e, em especial no período seguinte, a Restauração monárquica (aliás, foi na época da Restauração que o termo *orphéon* surgiu e essa prática vocal se desenvolveu efetivamente):

Gestado longamente, primeiro com uma espécie de bastão a bater o ritmo, mais tarde como primeiro violino a brandir seu arco, e por fim, com um canudo de papel para pouco depois empunhar, em definitivo, uma batuta, é em tudo significativo que o maestro⁷ se tenha imposto também por obra e graça da Revolução [Francesa]. (...) Claro, os regentes não nasceram só à sombra dos generais ou do modelo definitivo deles todos — Napoleão Bonaparte. Mas os gestos autoritários, a força do magnetismo pessoal que a tudo impõe, com o milagre de suas mãos a escorrerem a “música pelos dedos”, serão, sob muitos aspectos, a metáfora de que as grandes massas de ouvintes (e dos instrumentistas) necessitarão para acompanhar a

grandiosidade das partituras feitas muitas vezes para que eles próprios, os regentes, possam brilhar, tal como os generais vitoriosos da grande saga napoleônica; ou seja, inverte-se a história: os compositores serão agora permeados pelo que a economia chamará de “setor terciário”: haverá intermediários entre a composição e o compositor; (...) Mas será, não tão paradoxalmente assim, no ambiente da Restauração que os novos tempos se imporão definitivamente (Squeff, 1989, p. 61).

A batuta é uma espécie de cetro desse “imperador-sacerdote” dos sons, o regente, que ao ser “intermediário” entre o compositor, instrumentistas/ cantores e o público acentua ainda mais a sua autoridade no controle da expressão e do discurso musical. Não por coincidência, a fixação definitiva do gênero sinfônico e a configuração da orquestra de modo parecido à atual foram processos que se cristalizaram no século XVIII, exatamente quando os regentes ganharam espaço de destaque. Este também foi o “Século das Luzes” e o momento de sistematização da Harmonia tradicional de Rameau. Ao mesmo tempo, a notação musical tornou-se mais complexa, abordando os mínimos detalhes da execução. Portanto, regência e partitura se retro-alimentaram em seus desenvolvimentos. É fácil perceber isso, uma vez que o polifônico Bach praticamente não escrevia indicações precisas de interpretação musical deveria ser executada, dando maior liberdade ao executante.

A França revolucionária foi um espaço privilegiado de atuação dos regentes pois se esperava que eles controlassem as multidões:

A França (...) não inventou os maestros, mas os institucionalizou de uma forma nunca vista até então. É que jamais se tinha visto tantos músicos atuarem para a execução de uma única partitura. Já com Gossec, na primeira festa da revolução, exigir-se-ão 1.200 instrumentistas de sopro. Ninguém estranharia que Le Sueur requeresse 300 para a coroação de Napoleão Bonaparte (Squeff, 1989, p. 64).

Frente aos músicos, o regente se posta como superior: ele é o portador da interpretação musical e do subjetivo, enquanto o músico executante tende a ser instrumentalizado e tomado como objeto. Curiosamente, tentou-se abolir o regente na

esteira da Revolução Russa. Entretanto, essa abolição foi apenas temporária, pois se passou do exagero quase esquizofrênico que os regentes costumavam representar para o pólo oposto: uma música de conjunto “acéfala”. Para se definir a interpretação, os músicos da orquestra votavam como deveria se proceder à execução de cada trecho da obra. Apesar das confusões derivadas dessa experiência terem sido grandes e os desentendimentos muito freqüentes, não se deve deslegitimar a louvável tentativa.

Ainda no que se refere ao ambiente da Revolução Francesa, “a vulgarização de certas músicas – trechos de óperas, meras canções revolucionárias, hinos, letras improvisadas sobre canções antigas [folclóricas] – é o sintoma da entrada em cena de uma população até então mantida fora do consumo imediato da grande arte” (Squeff, 1989, p. 10). Não só o “povo” (na acepção dada ao termo no século XIX) passou a ser fonte de inspiração, como também foi, aos poucos, tornando-se efetivamente público ouvinte da “música artística” (erudita): eram os movimentos de eruditização da música popular e de popularização da música erudita.

Também foi observada uma institucionalização mais intensa do ensino de música por meio do Conservatório de Música na França, cuja origem era a Escola de Música da Guarda Nacional, um corpo militar. Para os “cidadãos soldados, a música é bem mais que um passatempo para as horas de lazer. É muito a expressão de seu próprio ímpeto” (Idem, p. 78). Se na França o regente se fixou como um símbolo da autoridade e da Nação, este modelo chegou ao ensino musical brasileiro no século XX: os professores-regentes de música coordenavam os ensaios e as apresentações dos alunos nas escolas e em ocasiões públicas, esforçando-se para introjetar neles os códigos eruditos e determinar o caráter da interpretação musical, modelo hegemônico ao menos até o começo da década de 1970.

1.3 Afinando a audição e ensinando estética

Os pilares do padrão estético da música erudita ocidental surgiram articulados entre si e estimulando-se mutuamente, mas esses poderosos processos racionalizadores também apresentaram sua face “irracional”. Se corrigiram certos “problemas” sonoros, criaram outros. Tanto que, segundo Sinzig, para que o *temperamento* fosse realmente preciso e

correto, seria necessário dividir a oitava em 53 unidades e não em 12 (Sinzig, 1959, p. 573). Porém, isso criaria grandes dificuldades técnicas para os construtores de instrumentos e para a execução dos instrumentistas.

Assim, a opção foi simplificar e “aparar as arestas”. Ou seja, o temperamento igual, a concepção acórdico-harmônica e a racionalização da notação musical não são propriamente a solução “ideal” e mais perfeita dentre os sistemas sonoros existentes nas culturas humanas. Aliás, talvez não haja uma solução “ideal” e universal. Há soluções, cada uma com funções e conseqüências diferentes. O problema reside no fato de que a solução ocidental condicionou o ouvido a partir de algumas variáveis e determinou que as demais eram ilegítimas e inestéticas. Por sua vez, esse padrão ideologicamente afirmado como universal foi difundido, ainda que com atritos, avanços, retrocessos e resistências, através de vários meios. O piano, particularmente, foi fundamental para o avanço desses cânones:

Sua atual posição [do piano] imperturbável baseia-se na universalidade de sua utilização para a apropriação doméstica de quase todo o patrimônio da literatura musical, na imensa abundância de sua própria literatura e, finalmente, na sua especificidade como instrumento universal de acompanhamento e aprendizagem. Como instrumento de aprendizado, ele substituiu a cítara antiga, o monocórdio, o órgão primitivo e a *vielle* das escolas monacais; como instrumento de acompanhamento, o aulos da Antiguidade, (...). Nossa educação exclusivamente harmônica da música moderna é, em essência, devida inteiramente a ele. Também teve seu lado negativo, no sentido de que o hábito no temperamento tirou seguramente de nosso ouvido – o ouvido do público receptor –, de um ponto de vista melódico, uma parte daquela liberdade que deu o caráter decisivo ao refinamento melódico das culturas musicais antigas. (Weber, 1995 p. 149).

Ora, o canto orfeônico, modalidade mais significativa de ensino musical nas escolas brasileiras em boa parte do século XX, treinava os alunos com o auxílio de um piano ou de um harmônio portátil, instrumentos que, como Weber coloca, condicionavam a apreensão do universo sonoro por parte dos cantores nos preceitos do temperamento igual e da

Harmonia, jogando na vala comum da “desafinação” outras audições de mundo que não a do padrão ocidental moderno erudito. Portanto, vemos como nossa tradição pedagógica nessa área das artes é tributária de um modelo cultural ideologizado e parcial – e que se auto-intitula pretensamente universal –, crítica que é necessária para que se possa elaborar, neste século XXI, uma prática de educação musical baseada na diversidade cultural.

CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTOS HISTÓRICOS DO CANTO ORFEÔNICO NA EUROPA

A análise de canções e gravações relacionadas à história do ensino musical brasileiro em sua modalidade canto orfeônico, que tem seus primeiros registros sonoros hoje conhecidos datados de 1929 e se estendem até o início dos anos 70, constantes no acervo da Biblioteca Nacional, necessita, antes de ser realizada, de uma sustentação do contexto histórico e conceitual na qual surgiu. Por esse motivo, este capítulo oferece um panorama dos desenvolvimentos do orfeonismo na Europa – e também nos EUA – desde quase um século antes da implementação sistemática do canto orfeônico nas escolas públicas no Brasil (1889-1930). Quando chegou ao Brasil, essa prática escolar já se encontrava bem desenvolvida em vários países europeus, tendo, inclusive, desdobramentos em apresentações e concursos orfeônicos públicos, geralmente patrocinados ou apoiados pelo Estado. Além disso, havia não somente orfeões de alunos na Europa do século XIX, mas também organizações congêneres que reuniam operários, professores e soldados.

Serão abordados, nas próximas páginas, o conceito de canto orfeônico, o contexto cultural no qual surgiu essa prática e as origens históricas que condicionaram a determinação de seus objetivos pedagógicos e sociais. Essa prática derivou de uma interpretação peculiar do mito de Orfeu pelos educadores musicais da Europa e dos EUA no século XIX. O desenvolvimento do orfeonismo no Ocidente também é tema deste capítulo, enfocando sobretudo França, Alemanha, Inglaterra, Espanha e Portugal, países de onde foi importado o modelo de orfeonismo brasileiro.

2.1 Canto orfeônico: aspectos conceituais

O canto orfeônico é uma modalidade de canto coral, geralmente executada *a capella* (ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos), destinada a amadores, cuja característica é ser uma prática musical de teor essencialmente pedagógico-escolar e moral. As sociedades, instituições ou organizações coletivas que promovem esta prática específica de canto são chamadas orfeões. Um dicionário de música espanhol define orfeões como

sociedades corais subvencionadas por municipalidades ou empresas que recrutam seus empregados para a finalidade do canto coletivo (Matas, Humbert e Capmany, 1962, p. 385). Esta definição remete principalmente ao início dessas instituições na França, onde os orfeões foram organizados como elementos de “civilização” dos costumes e de lazer, tanto para alunos das escolas públicas quanto para operários.

O canto orfeônico caracteriza-se por ser uma prática musical de amadores de diversos setores sociais, executando um repertório menos difícil tecnicamente do que o destinado a músicos profissionais (daí a tradição de se fazer arranjos e adaptações) e realizando apresentações públicas regulares de cunho cívico e moralizador. Se o início do orfeonismo foi destinado a trabalhadores e escolares, as sociedades orfeônicas proliferaram-se posteriormente, passando a abrigar outros setores sociais:

A palavra orfeão passou a ser empregada em diversos países, inclusive o Brasil, para determinar os conjuntos corais escolares, ou de associações formadas por professores, militares, operários ou amadores de música, os quais, sem visar propriamente um fim profissional de corista, interpretam de preferência composições musicais acessíveis em forma, gênero e contextura (Barreto, 1938, p. 27).

Por volta de quatro décadas depois, Maria Luisa Priolli retomava o mesmo tema, diferenciando canto coral e canto orfeônico. Embora ambos fossem caracterizados como práticas de execução coletiva do canto, o primeiro exigiria maior aprimoramento técnico, teria repertório mais difícil e seria mais profissional em relação ao segundo (Priolli, 1980, p. 113; Barreto, 1938, p. 26). No Brasil, essa distinção delineou-se pelo menos desde a sistematização do orfeonismo nas escolas paulistas, no fim da primeira década do século XX. Já se dizia, naquela época, que o objetivo desta prática não era formar “pequenos maestros” ou músicos profissionais, mas alfabetizar musicalmente as crianças.

A diferença entre canto coral e canto orfeônico foi acentuada sobretudo por Villa-Lobos, que afirmava veementemente que as técnicas e procedimentos do canto lírico (profissional) não se adequavam ao canto orfeônico (amador). No entanto, essa noção era

partilhada por todos os teorizadores, educadores musicais e praticantes do orfeonismo. A questão de fundo do famoso compositor era a disputa da “paternidade” do canto orfeônico com os principais educadores musicais paulistas de sua época, que haviam sido os mentores do movimento orfeônico no Estado de São Paulo muito antes. Desse modo, pode-se dizer que sempre houve consenso entre os educadores musicais sobre a definição do canto orfeônico, sendo que mesmo quando estes afirmavam ter disputas teórico-conceituais internas, elas eram apenas um discurso vazio que não ia além de meros ataques pessoais.

2.2 O orfeonismo na Europa: disciplinando costumes e escolarizando a música

Embora o termo *orphéon* tenha ficado conhecido por sua ligação com a questão do nacionalismo, originalmente ele foi estabelecido com o sentido específico de prática e instituição destinada a disciplinar os costumes das classes populares. O compositor francês Halévy dirigia-se aos cantores amadores, em seu manual didático chamado *Curso de leitura musical* (que data da década de 1850), da seguinte forma:

Dedicai-vos a esta arte em que o estudo é uma diversão e uma recompensa; desta arte que enche de encanto os lazes, repousa o corpo de suas fadigas e o espírito de seus trabalhos, que faz o brilho das festas e se associa a todas as solenidades; desta arte que ampara o operário em seus trabalhos, marcha com o soldado e que Deus parece nos ter dado para que todas as vozes, confundindo seus impulsos, façam subir as preces da terra unidas em um ritmo harmonioso (Halévy *apud* Bevilacqua, 1933, p. 44).

O trecho foi depois resumido no ditado “quem canta seus males espanta”, no qual os males são os comportamentos tidos como desviantes de uma socialização supostamente “normal”: o ócio, a revolta contra a exploração, a percepção da divisão de classes, a desobediência e a crítica em relação às forças militares e a descrença em Deus. Outros males podiam ser as enfermidades, entendendo-se que o canto disciplinado seria capaz de exercer função higienista. Mas, sobretudo, o conselho de Halévy era praticar o canto

coletivo amador para manter uma ideologia capaz de suavizar as pressões do ambiente social e cotidiano das fábricas, das Forças Armadas e da vida religiosa.

As posições conservadoras de Halévy são mencionadas por Squeff (1989, p. 91). Este compositor, assim como Gounod, era um dos que cultivava a Grande Ópera, oposta à Ópera Cômica, ligada à Revolução Francesa. Aliás, os próprios edifícios que abrigavam a Grande Ópera refletem a exaltação do grandioso, do divino, da autoridade e do conservadorismo. Squeff lembra que a Ópera de Paris, assim como o Scalla de Milão, são “arquetipos” desse estilo – a arquitetura realista –, tendo sido inclusive imitados nos Teatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro e no Teatro Colón de Buenos Aires (Squeff, 1989, p. 83). Não por coincidência, alguns mentores do canto orfeônico na Primeira República brasileira, assim como outras personalidades a eles ligados, eram profundos conhecedores da tradição operística e dos espetáculos musicais e artísticos mais “refinados” e aburguesados da época. Pedro Augusto Gomes Cardim, irmão de Carlos Alberto, foi um dos que mais se esforçou para erigir o Teatro Municipal de São Paulo.

Na França, refletindo sua posição conservadora tanto como compositor erudito quanto como educador musical, Halévy assinou em 1846, com mais quatro autores, um relatório demandado pelo Ministro do Interior à Academia de Belas-Artes sobre o método musical *Solfège d'ensemble à deux, trois et quatre voix* (“Solfejo de conjunto a duas, três e quatro vozes”), de Auguste Panseron. Num excerto do curto relatório, que se encontra no método “*ABC Musical*” ou “*Solfejo*” (cuja primeira edição é de 1849), lemos:

A seção de música [do Instituto de Belas-Artes francês] considera que a obra de M. Panseron, concebida com finalidades sérias, executada conscienciosamente e com um real talento, é chamada a prestar verdadeiros serviços, sobretudo hoje em dia, em que o estudo da música de conjunto é objeto de justos encorajamentos e de uma atenção toda especial. Esta obra será de emprego útil em todos os estabelecimentos onde se ministra o ensino público da música; ela é perfeitamente aplicável aos trabalhos das escolas, onde se pratica o método Wilhem⁸ (Panseron, 1929, p. I).

Embora apenas elogie o autor do método, podemos perceber nesse relatório, bem como em tantos outros documentos similares a esse, que há um ambiente de estímulo à produção de livros didáticos para o ensino de canto na França daquela época. Além disso, há a referência ao “método Wilhelm”, mostrando que já nesse período o orfeonismo francês já estava bastante consolidado e sistematizado.

O “*ABC Musical*” ou “*Solfejo*” de Panseron não traz apenas a aprovação de Halévy ao método *Solfège d'ensemble à deux, trois et quatre voix*. Há, em suas primeiras páginas, diversas menções institucionais elogiosas a várias de suas obras didáticas (datadas de 1839 até 1851). Desses outros manuais, cabe destacar *Méthode de Vocalisation* (“Método de vocalização”, 1ª edição de 1839); *25 vocalises, 25 exercices, Traité de vocalisation* (“Tratado de vocalização”) e *Solfège à deux voix* (“Solfejo a duas vozes”), todos tendo sua primeira edição em 1845. Além das citadas, o autor publicou outras, o que mostra um mercado significativo de livros didáticos na área do ensino musical das escolas públicas.

Estes livros didáticos eram aprovados, utilizados e recomendados por altos representantes da Academia de Belas-Artes francesa, do Conservatório de Música de Paris, do Orfeão Parisiense, do Conservatório Nacional de Música e Declamação, do Instituto Nacional de Música da França, do Conservatório de Bruxelas, do Conservatório de Bolonha e do Conservatório Imperial e Real de Música de Milão, sendo destacada a utilidade desses materiais para os orfeões, conservatórios, para auxiliar os professores, para o estudo pessoal dos alunos e até mesmo para os estudantes de teatro.

Aliás, Nicolas Vaccaj, diretor do prestigiado Conservatório de Milão, além de elogiar o *ABC musical* de Panseron, em 1843, advertia que não bastava o manual didático, mas também era preciso controlar rigidamente a execução dos estudantes, para que não distoassem do padrão esperado: o manual didático seria louvável por “(...) promover, para a juventude, a formação do ouvido e a prática do canto, com o cuidado de utilizar uma tessitura que faz os alunos emitirem as notas sem esforço” (Panseron, 1929, p. V). Aqui é possível identificar a crítica ao “canto gritado”, que depois aparece no orfeonismo brasileiro. E essa origem localiza-se exatamente no Conservatório de Milão que, como foi visto no Capítulo 1, vivia ainda disputas internas no sentido de adotar ou não o temperamento igual para a prática do canto, conflito que durou por mais algumas décadas.

Nesse período de consolidação do orfeonismo francês (décadas de 1840 e 1850), a intenção era diminuir o papel da família na educação musical e transmitir esses conhecimentos através de técnicas pedagógicas escolares sistemáticas e racionalizadas:

(...) para iniciar, porém, num modo racional uma criança num estudo qualquer, torna-se uma operação difícilíssima que não exige tão-somente esses conhecimentos preliminares [que as mães podem ensinar a seus filhos]: são necessários livros especiais. Há falta desses livros e isso explica porque tantos alunos, mal guiados na infância, ressentem-se do efeito desse vício de instrução, mesmo depois de muitos anos de estudo (Panseron, 1929, s. p.).

Há uma certa regularidade nas cartas e relatórios laudatórios a Panseron, que também defendiam que a instrução musical das crianças deveria ser corrigida através da multiplicação de métodos mais adequados e pedagogias específicas, de modo a tornar o aprendizado da música mais eficiente. Ademais, pretendia-se que o ensino da arte do canto se desenvolvesse como saber eminentemente escolarizado.

2.3 A alfabetização musical por meio dos *orphéons*: elementos mitológicos

As propostas do canto orfeônico acentuavam a função simbólica de encantamento e envolvimento integrativo-afetivo direcionados à idéia de harmonização social e, mais tarde, de promoção do sentimento patriótico. Por isso, de acordo com seus postulados, parte-se do envolvimento emocional dos cantantes com a música, característico do mito de Orfeu, passa-se pela idéia de “civilização” dos costumes e harmonização social e chega-se, finalmente, ao culto da Nação e de seu representante máximo, o Estado. Mas, se para os ideólogos o objetivo era o patriotismo e a contenção social, para os coristas era o convívio social, conforme debate Roger Bastide:

Os corais são o primeiro grupo de intermediários. O canto foi e ainda continua sendo muito empregado no trabalho, onde favorece o ritmo, e na religião, onde

suscita o recolhimento. Mas percebeu-se que ele possuía um valor próprio na medida em que, para realizar a mais perfeita harmonia das vozes, uma disciplina comum era necessária. Eis porque, em nossos dias, os coros de crianças se multiplicaram: viu-se aí um meio de criar um espírito de corpo, um sentimento de equipe, de inculcar nos seres jovens o gosto de se dobrar a uma disciplina para realizar um pouco de alegria e de beleza. Um questionário, realizado entre os alunos do Liceu de Nancy, sobre os motivos de apego de seus membros ao coral, fez ressaltar esse ponto: a maioria das respostas visava menos ao elemento estético que ao elemento sociológico da associação: o prazer de se sentirem solidários uns com os outros para um êxito comum (Bastide, 1979, p. 163-164).

O termo *orpheón* deriva de Orfeu, deus grego da música. “Reza a lenda que Orfeu manejava com tal sublimidade a lira que, sob a influência dos maravilhosos sons tirados do instrumento, tinha poder irresistível, encantando a todos, até mesmo os seres inanimados” (Priolli, 1980, p. 113). Do mesmo modo que o nome mítico de Orfeu é ligado à comoção que a música pode provocar nos seres, o *Dicionário de Música* de Luiz Cosme menciona a capacidade de Orfeu em fazer da música uma importante ferramenta na vida em sociedade: “Para os gregos, Orfeu simbolizava o poder irresistível da evolução da música, unida à poesia” (Cosme, 1957, p. 84-85).

Nessas definições, fica claro como o envolvimento integrativo-afetivo era considerado o elemento primordial de Orfeu. Assim, a utilização de seu nome para definir a prática musical de corais amadores e escolares reflete a preocupação em seduzir os alunos para utilizar essa conquista como ferramenta com fins sociais, políticos e ideológicos. Outras indicações sobre o deus Orfeu auxiliam a compreender o fato dele ter sido retomado como referência na Europa do século XIX:

ORFEU: Personagem mitológico considerado na Grécia como o representante mais antigo do canto, acompanhado com a lira. Os gregos personificaram nele a tradição das origens de sua música que, segundo ele, vinha da Tessália, região situada na parte setentrional do país. Supunha-se que Orfeu tinha nascido em Pieria, ao pé do

Olimpo. A congregação de cantores e sacerdotes dos Eumolpides, relacionadas com os mistérios de Elêusis, acreditava ser descendente de Eumolpos, filho de uma discípula de Orfeu que se chamava Musaios. Atribuía-se a Orfeu alguns poemas conservados até hoje, cujo verdadeiro autor foi o sacerdote Onomácritos⁹ (Pena e Anglés, 1954, p. 1675).

Enquanto Orfeu era considerado o personagem associado à origem mítica da música, o canto orfeônico objetivava introduzir seus participantes – especialmente as crianças – na linguagem musical, o que remete à idéia de que o orfeonismo deveria ser a “origem” e o início da música na infância, em contraposição ao aprendizado informal. Os mentores franceses do movimento coral imaginavam-se responsáveis por cultivar a música em setores amplos da sociedade, sendo a escola uma das mais importantes instituições para realizar esse projeto “civilizador”.

Embora as apresentações orfeônicas fossem geralmente executadas *a capella* (sem acompanhamento de instrumentos musicais, diferentemente do canto de Orfeu, que era acompanhado pela lira), instrumentos eram utilizados ao menos nos ensaios, como referência sonora para a afinação dos orfeonistas, o que de algum modo aproximava a prática do século XIX ao mito grego. Por outro lado, na Espanha, diferentemente da França, as sociedades orfeônicas tinham orquestras, como ocorria com o *Orfeo Català* (Orfeão Catalão). O mito de Orfeu era ainda mais presente nesse contexto.

Além dos aspectos mencionados, a referência a Orfeu sugere a importância da ligação entre música e poesia, entre melodia e letra – pode-se dizer, entre organização do universo sonoro e alfabetização. A preocupação dos mentores do canto orfeônico europeu não era cultivar a música instrumental ou apenas vocalizada sem palavras, mas principalmente valorizar melodias com letras, que se acreditava que seriam capazes de introjetar nas crianças valores morais, cívicos e nacionais tidos como necessários para “civilizar” o povo.

Em outros termos, a união de poesia e música significava não apenas a intenção de inserir os orfeonistas no código escrito erudito da música ocidental: para se cantar corretamente uma melodia seria necessário simultaneamente ler a partitura, ser afinado,

impostar corretamente a voz e ter algum domínio do idioma. Por esse motivo, o ensino do canto e o da linguagem (escrita e falada) foram intimamente ligados um ao outro desde o surgimento das sociedades orfeônicas. Todavia, temos de lembrar que, se a alfabetização nos idiomas nacionais já era um assunto problemático nas sociedades européias do século XIX, a alfabetização *musical* encontrava ainda maiores dificuldades. O domínio da partitura, expressão grafada da música erudita, era bastante restrito e um signo de distinção social. Na esteira do Iluminismo oitocentista, o conhecimento e a manipulação de códigos escritos demarcava a distinção entre os “civilizados” e os “selvagens”. Portanto, “civilizar” o povo significava introduzi-las no domínio desses códigos escritos, dentre os quais o principal era a leitura e a escrita da língua¹⁰.

A escolha do ensino de canto – em detrimento ao de instrumentos musicais – nas escolas era explicada pelo fato de que esta prática não necessitar muitos aparatos extras além da própria voz. Instrumentos eram caros e inviabilizariam – ou dificultariam – a popularização da música erudita ou eruditizada. Tanto que o caso espanhol do *Orfeo Català*, raro exemplo de agrupamento amador que tinha sua própria orquestra, caminhava no sentido oposto ao de várias outras sociedades orfeônicas europeias. A entidade espanhola tornou-se uma instituição eminentemente elitista, ocorrendo o mesmo com o Orfeão Piracicabano de Fabiano Lozano (que gravou o disco de 1929), cuja inspiração foram os orfeões espanhóis do século XIX.

Entretanto, se o termo *orphéon* surgiu na França, sociedades análogas aos Orfeões franceses existiam em outros países, ainda que com outros nomes. Há um caso em particular que merece, pelo nome, ser destacado: os *Apollo Clubs* americanos, que surgiram nas três últimas décadas do século XIX (Apel, 1972, p. 42-43) e dos quais muitos eram exclusivamente masculinos. Segundo algumas versões míticas, Orfeu era filho de Apolo:

Orfeu: Personagem mitológico, poeta e músico, filho, segundo uns, de Apolo e Clío ou, segundo outros, de Eagro, rei da Trácia, e de Calíope. A lenda situa-o no século XIII a. C. e o considera companheiro dos Argonautas. Segundo a fábula, ao som de sua voz e de sua lira, os rios suspendiam seu curso, amansavam-se as feras, moviam-se as pedras e as árvores e até os infernos ficavam enfeitiçados. A este

personagem, liga-se também a lenda de seu amor por sua esposa Eurídice; uma vez tendo ela morrido, Orfeu foi buscá-la nos infernos. Perséfone concordou em devolvê-la, com a condição de que Orfeu não olhasse para ela até que chegasse a sua casa; porém, como ele não cumpriu a condição, Eurídice voltou a morrer. Estando Orfeu desesperado, decidiu não olhar mais para nenhuma mulher, o que ofendeu as bacantes da Trácia. Elas despedaçaram-no, cravando sua cabeça em sua lira e avermelharam todo o mar. As ondas levaram a esquisita embarcação até as costas da Hélade e, por este motivo, desde aquela época, a música e a poesia preencheram os bosques helenos¹¹ (Matas, 1956, p. 743)

Orfeu teria logrado êxito em resgatar sua amada do inferno por ter utilizado sua lira: somente após tocar o instrumento as divindades infernais teriam lhe entregado Eurídice (Torrelas et al., s. d., p. 869). É preciso, no entanto, lembrar que, na lenda, Orfeu desce, na verdade, ao reino de Hades, que não tem a mesma conotação do inferno cristão. Mesmo derrotado, seus restos mortais fizeram a música e a poesia re-viver, superando quaisquer conflitos e situações trágicas, até mesmo a finitude do corpo.

A lenda também diz que Orfeu foi o responsável por ter conduzido os trácios da selvageria à civilização. Não é de se estranhar que o canto orfeônico fosse compreendido como um instrumento de “civilização” do povo. A referência sugere que as sociedades orfeônicas teriam a função de, metaforicamente, “descer ao inferno”, atingindo as classes populares e “amansando-as” (Orfeu seria capaz de acalmar mesmo os homens mais irascíveis) através da prática do canto, para resgatá-las a um estado idealizado de harmonia social. Este é o sentido original do orfeonismo, acrescido ao ideal de glorificação da nação.

De qualquer modo, é interessante observar a existência dos nomes *Apollo Club* e *Orphéon* para designar tipos semelhantes de sociedades corais. Eles refletem a tensão na qual o ensino de música vocal para amadores do século XIX estava envolvido: ora estas sociedades corais chamavam seus participantes a um envolvimento integrativo-afetivo através do canto – e perda de identidade individual na massa vocal coletiva – ora conduziam-nos no sentido de um comportamento apolíneo de catarse dos excessos dos costumes, de disciplinamento do comportamento social e integração cívica.

Essa alternância também está presente na lenda de Orfeu. Na primeira parte, Orfeu tem o poder de embriagar todos os seres, exercido através do seu canto, de sua lira e de sua cítara. Neste contexto, é imortal e também capaz de resgatar sua amada da morte, quando vai até os infernos. Quando quebra a exigência feita pelas divindades infernais de não olhar para Eurídice, perde a sua amada novamente e seus poderes de encantar através da música, passa a cultuar Apolo e, por fim, é fisicamente morto. Mas, mesmo morto, os pedaços de seu corpo ainda levam através das águas a imortalidade da música e da poesia. Como se pode perceber, o ciclo imortalidade-mortalidade-imortalidade realiza-se no mito de Orfeu.

Ciclo parecido observa-se no discurso orfeônico: a) “*imortalidade*” – reconhecia-se o caráter intrinsecamente sublime da música europeia erudita. b) “*mortalidade*” – esse caráter de pureza seria constantemente manchado pelos costumes e músicas “rudes” e “selvagens” das classes populares. Uma das marcas disso seria o não-domínio de códigos escritos na música. c) “*imortalidade*” – diante do “caos”, as sociedades corais de amadores (*orphéons*) teriam a função de “civilizar” os populares, ou seja, recuperar o caráter de “sublime” da música com o disciplinamento da *audição de mundo* popular, em uma catarse dos costumes “decadentes”. Para isso, destacava-se o ensino de música através da partitura, sendo a escola um dos espaços de socialização centrais de realização desse projeto¹².

Nesse sentido, o canto coletivo – com suas poesias – era considerado como elemento propiciador de envolvimento integrativo-afetivo entre os orfeonistas, a partir do qual se produziria potencialmente o consenso social. Imaginava-se que as classes populares europeias poderiam purificar seus costumes “selvagens”, adotando valores morais e cívicos. Uma vez que se conseguisse esse disciplinamento dos costumes – a morte apolínea de tudo aquilo que é supostamente “primitivo” nos segmentos majoritários da sociedade – imaginava-se que tal comportamento seria transmitido “naturalmente” às gerações seguintes – contanto, claro, que a cultura musical “elevada” (erudita e nacionalista) não deixasse de ser continuamente incentivada, especialmente pelo Estado. Em suma, pode-se dizer que a referência a Orfeu no nome das sociedades de canto coletivo amador do século XIX indica, acima de tudo, uma pedagogia do consenso no ensino de música. Ainda que o caráter de desenvolvimento do sentimento patriótico também existisse, ele era um dos componentes integrantes da idéia de paz e harmonização das classes sociais.

A denominação *Apollo Club*, embora remetesse mais ao heroísmo patriótico do que ao potencial “sedativo” da música, tinha sentido similar à referência a Orfeu no nome das sociedades corais francesas. Conforme a mitologia grega, a preferência dada pelos antigos à música vocal seria decorrente de um desafio entre Marsias e Apolo, em um baile realizado no palácio de Baco:

Marsias, tocando na flauta que Minerva abandonara junto a uma fonte, encantou os auditores; porém, a lira de Apolo provocou mais entusiasmo. Marsias, despeitado pela superioridade de Apolo, desafiou-o diante de toda a corte. O irmão das musas aceitou o desafio. Marsias, invocando Minerva, pega outra vez na flauta e “modula a melodia dos primeiros concertos da primavera”, como diz Demoustier. Terminado o seu concerto, os assistentes fazem-lhe uma ovação. Apolo preludia sua lira e prepara-se para cantar; em seguida, entregando-se ao delírio da sua arte, faz passar em todos os corações a embriaguez da voluptuosidade. Marsias empalidece e nota, malgrado seu, a superioridade da voz sobre os instrumentos”. Então os megarianos oferecem um plectro de ouro a Apolo em homenagem à sua vitória e a flauta é rejeitada por alterar as feições do flautista, sendo, contudo, “indispensável”, segundo Plutarco, “para acompanhar as libações com a condição de que o músico se modere para não excitar os espíritos aquecidos pelo vinho” (Guimarães, 1928b, p. 52).

Nesse relato, Apolo *embriaga* sublimemente os ouvintes com sua voz, em um desafio que tem como desfecho a vitória do vocal sobre os instrumentos musicais. Apolo utiliza-se, portanto de um artifício similar ao de Orfeu para promover a superioridade do canto. A flauta, instrumento contra o qual Apolo duela e vence, é inclusive caracterizada, nessa lenda, pela propriedade de despertar excessos de prazer se não tocada com moderação. Em outros termos, a música vocal de Apolo é o “remédio” contra os “maus” costumes tal como o canto orfeônico lutava contra os costumes populares, tidos como “selvagens”.

2.4 O orfeonismo na França: da contenção social ao nacionalismo

Conforme nos diz Otavio Bevilacqua, a ideia do orfeonismo surgiu na década de 1810 na França, embora o termo *orphéon* tenha surgido apenas em 1831:

(...) pela extensão, pelo caráter popular e educativo, devem ter menção especial os *orfeões*, de papel tão simpático, como contribuidores para a elevação do nível moral e artístico da massa popular. Formados exclusivamente de amadores, eles se destinam à diversão, por meio de uma alta manifestação do espírito, daqueles que não desejam empregar seus lazes em futilidades mais ou menos perniciosas.

A palavra *orphéon* começou a ser empregada em 1831, quando Wilhem reunia na sala do *impasse* [beco] Pequet, em Paris, um grupo de alunos selecionados que, sob sua direção, cantavam sem acompanhamento. As reuniões eram mensais e o grupo recebeu o nome de *orphéon*, sendo *orfeonistas* os que nele tomavam parte.

A fundação oficial da sociedade, porém, teve origem no ato do Barão do Gerando, quando, em 1819, se propôs à tarefa de introduzir de modo sério o estudo do canto nas escolas populares da França. Já em 1815, é verdade, o ministro Carnot se ocupara do caso, nada conseguindo por ter caído seu ministério (Bevilacqua, 1933, p. 41, grifos do original).

Com a constituição da sociedade coral em 1819, que mais tarde foi chamada de *orphéon*, o poeta popular Béranger indicou o nome de Louis Bocquillon-Wilhem para cuidar do ensino do canto no mesmo ano. Béranger escrevia os versos das músicas e Wilhem as melodias para serem ensinadas nas escolas. Por sua parte, Wilhem planejou um método pedagógico de ensino mútuo¹³, caracterizado por monitores (*repétiteurs*) serem ensinados e repassarem o que aprendiam para as classes de alunos. A modalidade de ensino mútuo mais conhecida surgiu no auge da Segunda Revolução Industrial inglesa: o método Lancaster de alfabetização era uma tentativa de ensinar primeiras letras e conhecimentos elementares mais eficientemente, em um sistema no qual o professor ensinava a um aluno (“decurião”), o qual transmitia o aprendido a um grupo maior de alunos (a “decúria”).

“Instruindo, a princípio, somente cerca de 50 alunos, seu processo não tardou a produzir bons resultados, fazendo então Wilhem uma demonstração perante o Ministro do Interior, o prefeito do Sena e Perne, diretor do Conservatório” (Bevilacqua, 1933, p. 42). Embora o autor diga que foram “bons” os resultados, logo a seguir registra que só um ano e meio mais tarde (1820) Wilhem veio a receber “seus modestos vencimentos de 1.500 francos por ano”. Antes disso, nenhum franco... Ou seja, o canto coral ainda não havia conseguido verdadeiramente seu espaço institucional no ensino parisiense, até mesmo porque o ensino primário tinha sido abandonado pelo governo de 1815 a 1830 da Restauração Monárquica – quando foram destinados recursos insignificantes para as comunas desenvolverem a educação popular –, seguindo o que fizeram todos os governos conservadores desde a Reação Termidoriana de 1794 (Reisner, 1936, p. 43-44). Em paralelo à sociedade coral de Béranger e Wilhem, surgiu pontualmente também outra em Marselha, datada de 1821 e chamada *La Lyre Phocéenne* (Raugel, s. d., p. 15).

Se o apoio oficial era escasso, inclusive por parte dos governos conservadores, o compositor igualmente conservador Luigi Cherubini (1760-1842), diretor do Conservatório de Música de Paris, teria dito a Wilhem: “meu amigo, não farás fortuna com este ofício, mas produzirás qualquer coisa de grande para o futuro e para teu país” (Bevilacqua, 1933, p. 42). Ou seja, o *establishment* começava a reconhecer a potencialidade do ensino de canto coral nas escolas e a função que as sociedades corais poderiam desempenhar para a nação. Em meio a uma sociedade que era governada por conservadores durante muito tempo, é possível entender que as sociedades que vieram a ser depois denominadas orfeões tenham adotado um discurso de harmonia, paz e contenção social para que ganhassem os espaços institucionais necessários para se fixarem. Com isso, “de 1827 a 1835 vão se abrindo ao ensino do canto coral todas as portas da escola francesa” (Bevilacqua, 1933, p. 42).

Enquanto Wilhelm desenvolvia suas atividades corais, a renovação dos métodos de ensino de música se processava em paralelo, alterando-os dos padrões conservatoriais e tecnicistas para se tornar um instrumento tipicamente escolarizado e racionalizado:

Pedro Gallin (1786-1818), ex-professor de matemática, abriu em 1817 um curso popular no qual ensinava música por um método novo, por ele chamado

“Meloplaste”, explicado no seu livro *Exposição de um novo método para o ensino da música* (Serralach, s. d., p. 71).

O método gallinista, surgido na França na mesma época em que o tema da constituição de sociedades corais neste país europeu estava em voga (1815: Carnot; 1819: Barão de Gerando, Wilhem), foi a principal corrente pedagógica que chegou ao Brasil, tendo sido trazido e adaptado por João Gomes Jr. Bevilacqua explica que, desde o século XVII, se tentava generalizar um sistema de notação musical composto de algarismos. Resumidamente, a notação se dava da seguinte forma: qualquer que fosse o tom da melodia, a escala era indicada por números de 1 a 7 (e as pausas por zeros). Para representar uma oitava mais grave ou mais aguda, colocava-se um ponto abaixo ou acima do algarismo, respectivamente. Bemóis e sustenidos eram indicados com traços que cortavam os números em direções diferentes.

Esse sistema de notação teve certa voga em França, dando origem a sérias discussões, quando no início do sistema habitual, Pierre Gallin quis, por esse processo, vulgarizar o ensino de música, empregando conjuntamente seu *meloplasto* (quadro com pautas para indicar a posição dos sons).

Um discípulo de Gallin (Aimé Paris), a irmã dele (Nanine Chevé) e seu marido (Emil Chevé) dedicaram-se com entusiasmo ao ensino pelo sistema numérico, aperfeiçoando-o e publicando seu método desenvolvido e grande número de composições. Por isso, este sistema é conhecido pela designação “Método Gallin-Paris-Chevé” ou simplesmente “Chevé” (Bevilacqua, 1933, p. 36).

Mais precisamente, o meloplasto (sistema gallinista) corresponde ao uso da pauta sem claves e sem distinção da duração do tempo das notas, que só servem para indicar a posição *relativa* dos sons (o grau da escala). Serralach também observa, assim como Bevilacqua, que o método Gallin foi posteriormente simplificado por seus discípulos (Paris e o casal Chevé), que vulgarizaram uma escrita musical conhecida com o nome de “princípio modal”, no qual os números representavam os nomes das notas, de modo similar

ao *Tonic-Solfa* inglês. No sistema modal, as notas correspondem a números, as pausas ao zero e são acrescentados pontos para cada tempo mais longo. A fonte de inspiração dos discípulos de Gallin repousava em Rousseau:

Ao sistema Gallin [meloplasto], foi aplicada também a idéia de Rousseau de designar os sons musicais por meio de algarismos. Aperfeiçoada a invenção por Chevé e Paris, dela resultou o processo conhecido pelo nome de *Método modal Rousseau-Gallin-Paris-Chevé*, ainda hoje de uso generalizado na Suíça (Barreto, 1938, p. 45-46).

Ainda que os orfeões não tivessem se estabelecido em definitivo antes da década de 1830, Wilhem, o Barão de Gerando e Gallin conquistaram pouco a pouco alguns espaços institucionais para o ensino de canto coral no período 1815-1830. Contudo, Béranger (que escrevia as letras) e Gallin não eram compositores ou educadores musicais, mas professores de primeiras letras e de matemática, respectivamente os dois principais códigos escritos que a instrução pública do século XIX queria ensinar aos alunos (“ler, escrever e contar”). A essa tríade, acrescentava-se o “ler partitura”, intimamente ligado aos demais. Na medida em que o início do canto orfeônico no Brasil se constituiu a partir do modelo francês, pode-se entender porque o nosso ensino de música era próximo e utilizava saberes do ensino da leitura/ escrita da língua e da aritmética como referência metodológica. Entre os primeiros educadores musicais franceses, apenas Wilhem era músico de formação, o que talvez tenha sido decisivo para o seu sucesso institucional. Sua formação educacional se deu majoritariamente após a Revolução Francesa (em 1789 tinha oito anos de idade):

Wilhem, Guilherme Luís. Teórico, pedagogo e compositor francês cujo verdadeiro prenome era Bocquillon. Estudou no Conservatório de Paris, foi logo professor de música na Escola Militar de Saint-Cyr e no Liceu Napoleão. À medida que seu método foi dando resultados cada vez mais satisfatórios, ocupou postos de maior importância, chegando a ser diretor geral de ensino musical nas escolas de Paris. Os orfeões foram criação sua. Publicou numerosos escritos pedagógicos, tais como:

Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant [“Guia do método elementar e analítico de música e de canto”]; *Manuel musical a l’usage des collèges, des institutions, etc., comprenant pour tout les modes d’enseignement le texte et la musique en partition des tableaux de la méthode de lecture musicale* [“Manual musical para uso dos colégios, instituições, etc., incluindo, para todos os modos de ensino, o texto e a música em partitura dos quadros do método de leitura musical”] etc. Como compositor, é autor de grande número de canções a uma ou várias vozes. Também publicou uma grande coleção de obras corais. Nasceu e morreu em Paris (1781-1842)¹⁴ (Matas, 1956, p. 1113).

Da mesma forma que o Conservatório de Música de Paris surgiu a partir de uma organização musical militar, chama a atenção que o inventor do nome *orphéon* também tenha vindo de uma escola militar, onde foi professor de música. Talvez isso possa explicar o fato de o canto orfeônico ter eleito hinos e marchas como um dos focos de seu repertório. Wilhem já tinha 38 anos de idade (1819) quando foi indicado por Béranger para dirigir a sociedade coral parisiense. Portanto, já devia ser razoavelmente conhecido à época em suas atividades musicais nos círculos culturais da capital francesa.

Outro fator que pode ter contribuído para que as sociedades corais francesas ganhassem força foi o surto de industrialização ocorrido naquele país no período de 1815 a 1830. O canto entrou como atividade destinada a ensinar a obediência laboral desde a infância. Mesmo anteriormente, já havia alguma tradição em se considerar a música como elemento importante no cuidado das crianças. Se observarmos uma das origens do termo “Conservatório de Música”, veremos que ele está associado às instituições que tomavam conta de crianças abandonadas no século XVII. “A palavra conservatório é de origem italiana e significa asilo, orfanato e hospício” (Serralach, s. d., p. 50), sendo que o surgimento da primeira instituição desse caráter ocorreu no século XVI:

CONSERVATÓRIO: (...) escolas de música, de certa importância, para o ensino gratuito ou mediante módica retribuição, da música, do canto, de instrumentos, da composição e regência. O nome provém do primeiro estabelecimento, em 1537,

pelo padre espanhol João de Tapia, residente em Nápoles, do *Conservatório della Madonna di Loreta*, que recolhia e *conservava*, até a maioridade, crianças abandonadas, conseguindo grandes resultados no ensino da música.

Foi transformado, com mais três institutos, pelo rei Murat, em 1808, no *Collegio reale di musica*, mais tarde, *Real Conservatório de San Pietro a Majella*, com 70 lugares gratuitos (Sinzig, 1959, p. 173, grifos do original).

Essas referências sugerem que não era novidade a compreensão da música como atividade de contenção social, percepção que se acentuou ainda mais no período da Restauração monárquica na França (1815-1830).

Com a mudança de regime político em 1830, a nova Carta Constitucional francesa definiu que um sistema de instrução pública deveria ser estabelecido o mais breve possível. Para atingir esse fim, foram destinados mais recursos para a escola primária. Um passo preliminar nessa direção foi encarregar um enviado, Victor Cousin, para estudar e relatar como eram organizados os sistemas educacionais dos estados germânicos. O relatório ficou pronto em 1831 e serviu de base para a elaboração da Lei da Instrução Primária de 1833. Conseqüentemente, as práticas pedagógicas germânicas tiveram influência considerável no plano de educação adotado pelo novo regime (Reisner, 1936, p. 50).

Uma vez que a educação germânica influenciou a reforma da Instrução Primária francesa de 1833, foi na década de 1830 que, não por acaso, Wilhem começou a colher frutos institucionais mais concretos com o ensino de canto. A Prússia já tinha uma tradição de sociedades corais similares às de Wilhem, chamadas *Liedertafeln* – Zelter fundou a primeira no ano de 1809, em Berlim (Sarmiento, 1977, p. 30) – e foi provavelmente com o prestígio atribuído à educação germânica através do relatório Cousin (1831) que a sociedade coral de Wilhem pôde se firmar em Paris. Neste ano surgiu o termo *orphéon* e, em 1833, a Lei da Instrução Primária já incluía as aulas de canto no currículo escolar do primário (Reisner, 1936, p. 55).

Em 1835, o Conselho Comunal de Paris votou a favor do ensino regular de canto nas escolas da cidade e estabeleceu a introdução imediata da disciplina em 30 delas. A partir de então, o ensino de canto passou a ser obrigatório em todas as escolas francesas

(Cosme, 1957, p. 42-43). Também em 1835, Wilhem foi nomeado “Diretor-Inspetor Geral do Ensino de Canto nas Escolas Primárias da Cidade de Paris”, com vencimentos de 6.000 francos, além de se tornar “Cavaleiro da Legião de Honra” (Bevilacqua, 1933, p. 42) e iniciar apresentações públicas no ano seguinte:

A primeira audição pública realizou-se no Hotel-de-Ville, na antiga Sala São João, em 1836. Sala repleta, achando-se presentes representantes oficiais, da ciência e da arte. Entre outras coisas, o coro executou um trecho de Mozart e um solfejo a quatro vozes.

Já em 1839, o *orphéon* conseguia agremiar 4.000 crianças e 1.200 adultos.

Salvandy, entusiasmado, deseja introduzir o ensino de canto na Universidade e nomeia Wilhem “Delegado geral do ensino universitário em França”.

Esta nova função, porém, não pôde ser exercida pelo fundador do *Orphéon* porque este, a 26 de abril de 1842, expirava nos braços de um filho, tendo estado, horas antes, a compor um hino à memória de Cherubini para ser cantado pelos seus coros (Bevilacqua, 1933, p. 42-43).

No mesmo ano de sua morte (1842), Bocquillon-Wilhem teria inaugurado um sistema de certames públicos chamado *Concours Orphéoniques* (Apel, 1972, p. 633). Como se observa, a década de 1830 representou o reconhecimento oficial de Wilhem e do canto orfeônico na França. Tanto que, em 1835, o canto é alçado à condição de curso universitário. Foi também nesse ano que se fundaram orfeões para as classes trabalhadoras. Essa iniciativa teve logo entusiastas que a disseminaram na França e em outros países, podendo ser citado o exemplo de Clavé na Espanha (Pena e Anglés, 1954, p. 1675).

Enquanto a iniciativa de organizar uma sociedade coral de amadores como meio de impulsionar um projeto de ensino popular de música partiu do Barão de Gerando, em 1819, foi Wilhem que executou a tarefa de conquistar progressivamente a atenção institucional para a implantação do canto nas escolas e para a difusão dessas sociedades corais. Em um ambiente em que os poderes constituídos buscavam instrumentos para disciplinar os trabalhadores, as sociedades corais amadoras e o ensino de canto puderam assumir este

objetivo e, assim, enraizaram-se melhor no Estado. Após a sociedade de Wilhem passar a se denominar “orfeão”, o canto adquiriu prestígio definitivo em Paris: “em 25 de dezembro de 1842, 700 cantores, crianças e homens, executam uma Missa Solene em Notre-Dame. A imprensa foi unânime em louvar o coro grandioso que pela primeira vez ocupou a grande nave” (Becilacqua, 1933, p. 43).

A expansão dos *orphéons* verificou-se na década de 1840 com a fundação de novas sociedades corais: *Le Cercle* (em Aix-en-Provence), *L’Union des Orphéonistes Lillois* (em Lille, com 200 integrantes) e as parisienses *L’Union Chorale* e *Les Enfants de Lutèce*, ambas fundadas em 1848 (Raugel, s. d., p. 15). O crescente interesse institucional se evidenciou quando o Conselho Municipal do Sena, querendo estimular o canto popular, nomeou o famoso compositor Charles Gounod como Diretor-Geral do *Orphéon*. Gounod, “músico por excelência da Restauração” (Squeff, 1989, p. 96), permaneceu na direção do *Orphéon* de 1852 a 1860 (Pena e Anglés, 1954, p. 1675; Apel, 1972, p. 633). Seus sucessores foram Bazin, Padeloup, Dannhauser e outros (Pena e Anglés, 1954, p. 1675-1676). Embora não tenha permanecido por muitos anos à frente do cargo, foi sob a direção de Gounod que um dos homens de sua equipe, Eugène Delaporte, deu o grande impulso para a difusão das sociedades corais nas províncias francesas. Delaporte instituiu concursos de *orphéon* em escala nacional, inspirando-se nos grandes festivais alemães do gênero e concretizando os planos que Wilhem havia esboçado em 1842.

Só em 1857, Delaporte reuniu 86 sociedades corais em um concurso orfeônico (Bevilacqua, 1933, p. 44). Os orfeonistas de várias regiões francesas tinham suas passagens subsidiadas pelas companhias ferroviárias – e faziam até mesmo apresentações internacionais. Delaporte levou o *Orphéon* parisiense para se apresentar em Londres com sucesso (Raymundo, 1938, p. 7; Bevilacqua, 1933, p. 44). Surgia a percepção de que o fenômeno orfeônico embutia um potencial nacionalista em si mesmo.

A expansão do orfeonismo acentua-se justamente no período em que reinava Napoleão III, que realiza seu golpe de estado (o 18 Brumário) no fim de 1851. A prática orfeônica, que já tinha a conotação de instrumento de contenção das classes populares desde Wilhem, ganhou um traço político-monumental cada vez maior. No entanto, o caráter

explícito da música – e do canto – como instrumento político e propagandístico já havia se tornado notório desde a Revolução Francesa:

Em 1792, a Comuna [de Paris] fundou a “Escola Gratuita de Música da Guarda Nacional Parisiense”. Todos os elementos necessários à vida escolar deviam ser obtidos pelos próprios alunos, inclusive o uniforme. Podia-se ingressar aos dez anos e sair aos vinte, sem que isso significasse que os estudos haviam durado dez anos. Havia duas aulas por semana de solfejo e três de instrumento. A “Escola da Guarda” transformou-se pouco depois em Instituto Nacional de Música. É exato que sua ação estava intimamente ligada à prática. Tinha uma tendência que podíamos chamar de “coral popular” sem descuidar por completo da parte instrumental. As letras dos cantos populares sempre rebaixavam aquele que se odiava ou exaltavam os que eram amados. A 18 Brumário, o Instituto fez sua apresentação pública e desde então foi colaborador obrigatório de todas as solenidades (Serralach, s. d., p. 53).

As apresentações grandiosas foram intensamente impulsionadas pela Revolução de 1789, deixando de ser compreendidas como excessos extravagantes para se tornarem fenômenos normais para a época. As grandes massas corais também se inscreveram nesse contexto, ainda que tenham surgido, de acordo com um historiador da música, por obra dos oratórios de Bach e Händel – dentre outros compositores – no decorrer do século XVIII (Talamon, s. d., p. 198-199).

Uma vez que os corais ganharam tal importância, o século XIX pretendeu levá-los, através das sociedades orfeônicas e do treinamento escolar, às classes populares. A grande vantagem do canto coletivo era a não necessidade de uma técnica tão apurada para um efeito de apresentação razoavelmente bom. Uma massa vocal esconde cantores não tão bem adestrados. Assim, os concursos orfeônicos eram eventos propícios para estimular o canto e, com ele, trazer mensagens e tentar incutir comportamentos nos seus praticantes e espectadores. O caráter de disciplinarização dos costumes e de contenção de conflitos sociais dos certames orfeônicos fica evidente em um relatório de Delaporte de 1858:

Os dois concursos de Meaux e Angoulême provaram à saciedade que o *Orphéon* é uma instituição essencialmente artística, moralizadora e nacional... Ouso dizer que graças à sua ação múltipla, os laços de espírito de família se apertaram, a religião, a arte, a lei recrutaram nos concursos inúmeros e fiéis auxiliares; os *cabarets*, os lugares de perdição, as doutrinas de desordem perderam grande número de adeptos e que todas essas energias, essas inteligências, essas aptidões açambarcadas pelos prazeres grosseiros e arruinadas pelo contágio do jogo e do deboche foram hoje reconquistadas para o país, para a família e para a sociedade (Delaporte *apud* Bevilacqua, 1933, p. 44).

Em 1862, segundo Bevilacqua, a França já teria cerca de 800 corais (1933, p. 44). Passadas duas décadas, “contava com cerca de 1.500 entidades [do gênero] em 1881, que compreendiam mais de 70 mil orfeonistas. Também foram fundados vários jornais que defendiam os interesses daquelas associações”¹⁵ (Pena e Anglés, 1954, p. 1676). Este crescimento é reforçado por David Vassberg ao informar que, no início do século XX, havia aproximadamente dois mil *orphéons* na França, funcionando como sociedades corais de operários (Vassberg, 1975, p. 165). Por outro lado, se forem confiáveis as informações do dicionário de música de Willi Apel, o número de sociedades orfeônicas teria diminuído para 1.200 na França do início do século XX (Apel, 1972, p. 633).

De qualquer modo, o canto orfeônico na França, depois de seu aparecimento institucional na década de 1830, apresentou uma tendência razoavelmente contínua de expansão. Na década de 1840, os métodos didáticos de canto ganharam espaço e importância no ensino, buscando uma afirmação editorial cada vez mais significativa. A década de 1850 assistiu à institucionalização definitiva dos concursos orfeônicos. A partir de então, as sociedades corais se expandiram a ponto de produzirem até mesmo uma imprensa orfeônica especializada.

2.5 As sociedades corais na Alemanha

Do mesmo modo que os orfeões franceses tiveram grande influência na educação musical de boa parte do século XX no Brasil, alguns aspectos do desenvolvimento da prática orfeônica em países como Alemanha, Inglaterra e Espanha também merecem ser mencionados, uma vez que esses foram importantes referenciais a partir dos quais o modelo brasileiro se constituiu. Nos estados germânicos, a importância religiosa e educativa dos corais já era afirmada pelo menos desde Lutero. Segundo Maria Luisa M. Priolli,

(...) o *canto coral* é também modalidade do canto em conjunto. Surgiu no século XVI com *Martinho Lutero*, reformador religioso que, percebendo a importância da música no culto divino restabeleceu a prática do canto coletivo nas cerimônias da igreja (Priolli, 1980, p. 113, grifos do original).

Por sua vez, Henriqueta Braga, em seu livro *Do coral e sua projeção na história da música*, conta que foi no mesmo século XVI, na Alemanha, que o Coral se projetou nas escolas, dando origem a conjuntos vocais infantis e juvenis a várias vozes. Para Lutero, o Canto seria uma disciplina importante nas escolas primárias porque a música expulsaria do coração as preocupações e melancolias (Braga, s. d., p. 91). Se na raiz francesa do orfeão a música coral era compreendida como um instrumento de contenção social, vemos proposições semelhantes no interesse muito anterior de Lutero pelo coral, com a diferença que predominava neste reformador, evidentemente, um forte viés religioso.

Aliás, as religiões reformadas rechaçavam fortemente as imagens (ícones, santos, pinturas etc.), ou seja, eram iconoclastas. No entanto, como a mediação simbólica com o plano metafísico (Deus) não podia deixar de existir, as imagens foram substituídas pelo canto (o privilégio foi deslocado da visão para a audição no terreno dos sentidos). Para Lutero, a música era uma forma de dissolução simbólica do individual, destinada a proporcionar o perder-se na experiência mística religiosa. É por isso que a arte dos sons era considerada disciplina escolar que só perderia em importância para a Teologia. Com os cantos, a identificação com Deus seria supostamente mais efetiva e a culpa da individuação seria superada ou, ao menos, aliviada temporariamente.

As pretensões de Lutero foram se convertendo em realidade e, a partir de então, foram organizados coros para a execução de hinos religiosos, os quais passaram a ser escritos em maior número por compositores:

Em 1544, para facilitar as execuções corais escolares preconizadas por LUTERO, GEORG RHAW, que trabalhava em Wittenberg em colaboração com o Reformador, publicou a coleção *Neue deutsche Geistliche Lieder für die Gemein deschulen* (Novos cânticos espirituais alemães para as escolas paroquiais), destinada ao uso das escolas luteranas (Braga, s. d., p. 90).

Além de Rhaw, muitos outros autores prosseguiram publicando coleções de canções e hinários, ou seja, foi sendo progressivamente criado um mercado editorial de livros de canto. Depois de tornar-se uma tradição nos estados germânicos, “FREDERICO, o Grande (que reinou de 1740 a 1786) legislou a respeito [do ensino de Canto Coral], determinando que em todas as escolas do seu domínio fossem ministradas três aulas semanais dessa disciplina” (Braga, s. d., p. 91).

Ou seja, no século XIX, o ensino de canto nas escolas já tinha uma tradição muito mais significativa nessa região do que na própria França, país onde surgiu o termo *orphéon*. Além da longa tradição do canto coral, religioso ou mesmo escolar, Bevilacqua explica que a primeira *Liedertafel*, correspondente alemã das sociedades orfeônicas francesas, “foi criada por Zelter, em 1809, em Berlim, e se compunha de membros da *Singakademie*¹⁶. Outras surgiram depois em Leipzig e Frankfurt em 1815 e ainda uma nova em Berlim, em 1819” (Bevilacqua, 1933, p. 45). Na página seguinte, o autor compara a França e a Prússia, dizendo que, assim como no primeiro país Wilhem musicou os versos do poeta popular Béranger, Zelter (1758-1832) colocou em forma de canto as estrofes de Goethe, que teria colaborado na fundação da primeira *Liedertafel*. Destaca-se, mais uma vez, a proximidade entre língua nacional e música desde o surgimento das primeiras sociedades corais de perfil orfeônico na Europa. Como o canto coral já era tradicional na Prússia, as *Liedertafeln* aparentemente tiveram menos dificuldades de se afirmar institucionalmente do que na França, até pelo fato de que a primeira destas sociedades foi organizada por Zelter como

desdobramento da Singakademie, ou seja, partindo de uma estrutura que já tinha quase vinte anos de funcionamento, e pelo apoio declarado dos governantes à iniciativa.

As *Liedertafeln*, a princípio, só podiam executar obras de seus associados e, também como suas análogas francesas, eram essencialmente de vozes masculinas, adultas ou não.

As *Liederkränze* (Círculos de canto) já admitem, por princípio, os dois sexos e dão maior expansão ao repertório em que entram estilizações de canto popular.

Com a reunião das *Liedertafeln*, das *Liederkränze* e das associações de coros religiosos, obtém a Alemanha conjuntos altamente pomposos. Tal aliança toma o nome de *Sängerbund* (Bevilacqua, 1933, p. 46).

Assim como na França, as sociedades corais germânicas (não somente na Prússia, mas também na Caríntia, Áustria, e Suíça) adquiriram paulatinamente um caráter cada vez mais monumental, cívico, religioso e ritualístico. Grandes compositores germânicos compuseram para essas sociedades, que eram organizadas tal como descrito a seguir:

Os componentes da *Liedertafel* chamavam-se *Liederbrüder*, o presidente *Liedervater* e o regente *Liedermeister*. Somente há algumas décadas foram admitidas mulheres. A Liga de todas as sociedades alemãs de coralistas amadores contava, em 1914, com 94.000 sócios e 16.000 sócias; após a guerra, que reduziu momentaneamente a atividade dos sócios, uma recente estatística enumera 245.000 sócios, dos quais 46.000 mulheres¹⁷ (Della Corte e Gatti, 1952, p. 324).

Assim como os *orphéons*, as *Liedertafeln* também cresceram significativamente em número, em especial nos anos entre as duas guerras mundiais. Em Pena e Anglés (1954, p. 1676), encontramos que as sociedades corais alemãs, pouco antes da 2ª Guerra Mundial – logo, sob o nazismo –, tinham cerca de 200.000 cantores, unidos na *Deutscher Sängerbund* (“Liga dos Cantores Alemães”). Os autores também salientam que nesse número não estavam incluídas as *Deutsch Arbeiter-Sängerbund* (“Ligas de Operários Cantores da

Alemanha”), organizações que promoviam manifestações públicas e competições. Movimento semelhante a este foi observado com os *competition festivals* na Inglaterra, e com os *concours orphéoniques* na França.

De fenômeno local, circunscrito às capitais (Paris e Berlim), as sociedades corais amadoras se expandiram, obtiveram crescente apoio oficial e institucionalizaram-se, inclusive ocupando o espaço escolar, que sempre foi muito importante para essa atividade. Na segunda metade do século XIX, o orfeonismo já tinha se espalhado pela maioria dos países europeus e chegou aos EUA. Em 1897, há o registro da celebração de um Concurso Internacional de Orfeões na França, o que mostra o grau de importância que estas associações corais conquistaram em nível internacional ainda no fim do séc. XIX.

2.6 Os *glees* e o *tonic-solfa* na Inglaterra

Enquanto na França chamavam-se *Orphéons*, nos países germânicos *Liedertafel* e *Apollo Clubs* nos EUA, na Inglaterra as sociedades corais eram denominadas *glee* (“madrigal”), nome de uma forma musical então muito cultivada. Alguns grupos corais estadunidenses também eram chamados *glee* (Barreto, 1938, p. 27). Além desta designação, havia também as *Tonic Sol-Fa Associations*.

O caso inglês interessa-nos especialmente devido ao método de ensino utilizado nas escolas primárias e nas sociedades corais: o *Tonic Sol-Fa* ou *tonic-solfa*. Esse sistema foi utilizado no Estado de São Paulo (Brasil) em aulas de Música desde a década de 1890, destacando-se na ocasião o nome da educadora Márcia Browne. O *tonic-solfa* é semelhante ao sistema modal Gallin-Paris-Chevé, já mencionado, no qual as notas (Dó, ré, mi...) eram trocadas por números, os quais representavam a posição relativa dos sons, independentemente da escala utilizada. A diferença é que, ao invés de números, o método inglês grafava as notas com letras (Dó por *d*, Ré por *r*, Mi por *m* etc.), as quais também representam apenas a posição relativa dos sons, isto é, o intervalo entre eles:

(...) todas as escalas são transportadas para a escala *natural* de Dó, sendo as respectivas notas representadas pelas primeiras letras das notas da escala,

Assim, qualquer escala se apresenta invariavelmente com as seguintes letras:

D, r, m, f, s, l, t (*ti* em vez de *si*).

As alterações acidentais são indicadas com a adjunção da letra e [sustenidos] para as ascendentes e da letra a [bemóis] para as descendentes.

O *tom* é indicado no princípio do trecho, como no método *Chevé* (Bevilacqua, 1933, p. 37, grifos do original).

Desses métodos de ensino, destaca-se o desejo de racionalizar e tornar mais eficiente e rápido o aprendizado, educando e condicionando o ouvido a apreciar a divisão de intervalos do temperamento ocidental moderno. Tanto o método Gallin-Paris-Chevé quanto o *tonic-solfa*¹⁸ usam o sistema de “dó móvel” – privilegiando, assim, a transposição de tonalidades¹⁹ –, na qual não importa qual frequência sonora a letra *d* (do inglês *doh*) representa, mas a relação entre as notas cantadas na “solmização” ou solfejo. Aliás, a própria palavra “solmizar” é relevante: a palavra significa, literalmente, “entoar sol e mi”, remetendo à Harmonia e à concepção acórdico-harmônica, pois a tríade dó-mi-sol corresponde à formação do acorde maior da Escala Modelo de Dó Maior, chamado “maior perfeito” nessa disciplina musical.

A *audição de mundo* ensinada por esses métodos era apresentada como uma percepção e organização pretensamente “naturais” do universo sonoro, elemento que ainda repercute em métodos de ensino de música no presente, o que aponta a necessidade de uma larga revisão das concepções e ideologias subjacentes a muitos dos manuais didáticos de música que circulam entre nós.

O *Tonic-Sol-Fa* foi adotado nas escolas primárias e chegou aos EUA (país de onde Miss Márcia Browne veio para o Brasil) e à Alemanha (Barreto, 1938, p. 45). As *Tonic Sol-Fa Associations* também se difundiram muito. “A Inglaterra, segundo narra Helmholtz, já em 1862 possuía 150.000 (cento e cinquenta mil!) sociedades de solfejistas (*Tonic Sol-Fa Associations*)” (Bevilacqua, 1933, p. 45). O método

(...) foi concebido por Sarah Glover, de Norwich, Inglaterra, e desenvolvido pelo reverendo John Curwen por volta de 1841. Apesar de uma longa e contínua

oposição, o sistema tornou-se cada vez mais popular e atualmente é geralmente adotado nas escolas primárias por toda a Inglaterra. Em 1853, foi formada uma *Tonic Sol-Fa Association* e, em 1863, uma instituição de ensino superior de *Tonic Sol-Fa*²⁰ (Thompson, 1956, p. 1907).

Sarah Glover (1786-1867), na verdade, afirmava ter inventado um sistema dito “científico” de ensino de canto chamado *Norwich Sol-Fa*, publicado em 1828. O nome *Sol-Fa* – que, como já foi dito, remete ao *temperamento* da escala ocidental moderna – provém do termo italiano *solfeggio* (“solfejo”). Foi o reverendo John Curwen – que teria aprendido música através do método de Glover quando criança – que, depois de conhecer a educadora pessoalmente (o que não ocorreu antes de 1841), publicou o sistema designado *Tonic Sol-Fa*, uma simplificação do sistema *Norwich Sol-Fa* de Glover.

Glover também inventou um instrumento, o *Glass Harmonicum*, uma espécie de xilofone rudimentar de duas oitavas com placas de vidro, mas de som nítido, que teria o papel de servir como referência para afinar os alunos no temperamento ocidental moderno. Todavia, era um instrumento caro, acessível apenas a professores, escolas e famílias de segmentos sociais mais abastados. De modo semelhante, o início do canto orfeônico no Brasil foi marcado pela proposta do uso de um instrumento para ajudar os alunos a fixarem os intervalos: o harmônio portátil, uma espécie de mini-órgão (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1914).

Por outro lado, Glover considerava seu método especialmente bom para analfabetos musicais, em particular para ser utilizado em escolas de crianças de operários. Como vemos, seu objetivo era atingir o mesmo público que as sociedades corais de outros países europeus pretendiam alcançar, o que reforça a idéia de que existia uma significativa convergência de alguns dos principais objetivos, métodos e práticas pedagógicas do Ocidente para o canto coral amador e escolar do século XIX. As informações sobre essas experiências mais tarde chegaram ao Brasil e impulsionaram o orfeonismo entre nós.

2.7 Os orfeões espanhóis

A Espanha inaugurou seu primeiro orfeão voltado para a classe trabalhadora em meados do século XIX. Em 1851, o músico catalão José Anselmo Clavé (1824-1874) organizou uma associação coral de operários denominada “Orfeão” (Barreto, 1938, p. 27; Sarmiento, 1977, p. 30). Seguem alguns dados biográficos de Clavé:

Clavé, José Anselmo: Compositor espanhol, filho de uma família de menestréis. mostrou desde muito jovem grande afeição à música, a qual se dedicou por inteiro ao ter de abandonar, por motivos de saúde, o ofício manual (torneiro) a que se dedicou devido à situação em que se encontravam seus pais. Por questões políticas, esteve preso (1843) na Cidadela de Barcelona e, durante o período de detenção, concebeu a idéia de libertar da bebida e do jogo dos operários, agrupando-os em coros populares. Começou a trabalhar na realização desta iniciativa tão logo recuperou a liberdade. O primeiro coral que constituiu denominou-se “A Fraternidade”, nome que depois mudou para o de Euterpe, razão pela qual todas as demais sociedades similares que foram fundadas depois se chamaram coros euterpenses. Para a Euterpe, Clavé compôs suas primeiras obras corais, que logo se tornaram populares. Em 1860 organizou, em Barcelona, um primeiro concurso de corais, ao qual compareceram 200 coristas; quatro anos depois, organizou outro festival, no qual concorreram mais de 2.000 cantantes, pertencentes a 57 sociedades corais. Há muitas obras suas compostas com letra catalã ou castelhana (...). Depois de ter desempenhado numerosos cargos públicos e de uma vida de grande atividade, morreu quase pobre, em Barcelona, onde havia nascido²¹ (Matas, 1956, p. 223-224).

Estes dados permitem traçar um bom perfil do início do orfeonismo na Espanha. A vida pessoal de Clavé revela como sua trajetória na arte e na educação proporcionou, apesar de ter morrido pobre, uma possibilidade de re-inserção social. Era filho de um comerciante de madeiras que teve problemas nos negócios, motivo pelo qual abandonou os estudos universitários para se tornar torneiro. Contudo, como tinha problemas de visão, não pôde exercer o ofício. Esta situação levou-o a cultivar a música e a poesia (Pena e Anglés, 1954, p. 525-526). Aprendeu rudimentos de violino e flauta e começou a trabalhar como

violinista de café. No entanto, como tinha dificuldade de ler as partituras à distância (pelas dificuldades com a visão), também não conseguiu permanecer na atividade. Foi neste ambiente que viu e viveu de perto os costumes “corrompidos” e “selvagens” das classes trabalhadoras. Este talvez tenha sido o fermento para a idéia de “salvar” o operariado do “vício” e da “ignorância” através da música, sendo os corais uma forma de despertar a sensibilidade estética dos trabalhadores.

Recém-saído da prisão, a opção pelo ensino de música aos trabalhadores refletia não apenas uma ideologia à qual aderiu, mas também o fato de que não tinha muitas opções de trabalho além de permanecer no ambiente “corrompido” dos cafés. A idéia de disciplinarização dos costumes lhe permitiu sair desse ambiente, permitindo recuperar algum prestígio e reconhecimento social – ainda que não necessariamente econômico – e lhe abrindo a possibilidade de tentar re-ingressar na órbita cultural dos segmentos sociais mais abastados. Isso pode ser ilustrado em duas passagens de sua obra *Las sociedades corales em España*, citadas no dicionário de Pena e Anglés. No primeiro excerto, o autor enxerga o “inferno”, ou seja, os costumes “degragados” dos trabalhadores e a fadiga do trabalho. No segundo, descobre a música como arma para “salvá-los”, inspirando-o para constituir a primeira sociedade orfeônica espanhola em 1851:

Dei uma olhada em volta e perguntei-me que tipo de entretenimentos se ofereciam ao operário nas horas de trégua às suas fadigas, para adoçar a monotnia de sua desgastante existência e se apresentou (ai!) à minha vista o espetáculo repugnante de cafetões imundos, uma cambada de meretrizes e jogadores, que com o infame incentivo de cantares lascivos sabiam atrair aos incautos a um insondável abismo de degradação e de miséria. Então me fixei naqueles cantos que acreditava-se impossível sua reforma. (...)

Algumas poesias – muito defeituosas – que eu havia escrito sem outro objetivo de tornar mais suaves as amargas horas de um cativo serviram-me para compor sobre elas algumas cantigas simples de 1 ou 2 vozes, ainda que de escassíssimo valor do ponto de vista artístico, entranhavam um sentimento de ternura que comovia o ânimo e fazia umedecer as pálpebras de homens endurecidos pela fadiga;

composições que, com o assombro de todos, operaram uma revolução instantânea no vulgarmente chamado *canto de café*... Refletindo acerca do êxito obtido com meus primeiros ensaios e tomando por norte a afeição à música simples que como por encanto se desenvolveu na classe trabalhadora, a qual se regozijava-se em repetir minhas ternas melodias em seus lares, oficinas, ruas e no campo, me senti de repente atormentado pela idéia de propagar o canto em maior escala, agrupando os que com tanto entusiasmo se prestavam à consecução do meu desejo... É daí que procede a organização da *primeira sociedade coral* da Espanha²² (Clavé *apud* Pena e Anglés, 1954, p. 525-526, grifos do original).

Nos excertos anteriormente mencionados, fica evidente a finalidade de “civilização” dos costumes (“tirar os operários da bebida e do jogo”), tal como se defendia em outros países europeus. O nome do primeiro coro, “A Fraternidade”, remete diretamente a uma homenagem à Revolução Francesa, enquanto Euterpe designa a musa grega dedicada à arte musical. Aliás, a palavra “música” tinha o significado de “Arte das Musas”. “Musas eram as deusas da arte. Eram nove as Musas; a protetora da poesia lírica e da música chamava-se Euterpe. Antigamente, todas as artes tinham a denominação genérica da música. Mas aos poucos foi se reservando o nome de Musa para a arte *dos sons*” (Almeida, 1951, s. p., grifos do original). A referência à mitologia da Antiguidade mantinha-se, portanto, como um dos pontos centrais do simbolismo da prática orfeônica na Espanha.

Os concursos orfeônicos também existiram no país ibérico, tendo ganhado especial destaque em Barcelona na década de 1860, pouco depois de se tornarem um fenômeno nacional e de sucesso na França. Clavé ocupou cargos públicos, o que indica que os governos deram apoio a suas iniciativas. O empreendimento de Clavé foi tão bem-sucedido que as sociedades corais se espalharam vertiginosamente por toda Catalunha, tendo se constituído, inclusive, uma liga chamada “Associação de Coros de Clavé” (Torrelas et al., s. d., p. 865), fenômeno similar à *Sängerbund* germânica. Todavia, esses coros catalães tinham uma diferença fundamental em relação às demais sociedades corais européias similares: seus componentes *memorizavam* as peças que executavam. Ou seja, estes orfeões tinham uma característica ímpar: não se aproximavam do ensino da escrita musical erudita,

mas muito mais da oralidade da cultura popular. Isso talvez pela formação precária de Clavé no domínio da partitura.

Essa característica peculiar pode ter sido um dos motivos para que os orfeões de Clavé progressivamente perdessem prestígio, reconhecimento institucional e legitimidade nas camadas mais cultas da sociedade catalã, a ponto de Torrelas et al. sugerirem que os coros orfeônicos só ressurgiram com força na Catalunha quando foram re-formulados “em bases sólidas e duradouras de instrução musical”:

Quando a decadência das sociedades corais na Catalunha [de Clavé] era manifesta, vieram a substituí-las um novo elemento, desta vez assentado em bases sólidas e duradouras de instrução musical: o *Orfeo Català*. (...) O exemplo do *Orfeo Català* se difundiu por toda a Catalunha, motivando um notável desenvolvimento da arte musical catalã²³ (Torrelas et al., s. d., p. 865).

O *Orfeo Català* era uma sociedade musical que praticava uma cultura mais erudita, tendo “corrigido” os “defeitos” dos corais de Clavé. O próprio grupo de cantores já era muito mais seletivo: variava de cinco a seis dezenas de integrantes (Beuttenmüller, 1937, p. 22). Este orfeão foi fundado em 1891 por Luis Millet e Amadeo Vivas e tinha inclusive uma orquestra que o acompanhava, além de ter conseguido, para suas apresentações, uma luxuosa sala de concertos em 1908, o Palácio de Música Catalã (Pena e Anglés, 1954, p. 1675). A intenção de “civilizar” os costumes das classes populares manteve-se na concepção do orfeonismo espanhol. No Brasil, O Orfeão Piracicabano, organizado pelo imigrante espanhol Fabiano Lozano na década de 1920, inspirou-se no *Orfeo Català*.

Esse processo de tentativa de eruditização dos orfeões se concretizou a partir de 1881, quando Luis Millet fundou e dirigiu o Orfeão Millet. Ancorado em apoios institucionais e prestígio cultural, essa iniciativa impulsionou a popularização das organizações orfeônicas, especialmente entre operários e escolares de Barcelona, desta vez sem traços de estímulo a uma cultura oral e de técnicas mnemônicas de aprendizado.

No caso espanhol, o componente nacionalista do orfeonismo – que havia adquirido importância desde a França de Napoleão III na década de 1850 –, também foi intenso,

sobretudo como meio de afirmar a defesa da autonomia catalã no campo da cultura. A afirmação autonomista dos catalães repercutiu por toda a Espanha, levando ao surgimento de orfeões locais em outras regiões:

A influência de Clavé repercutiu do mesmo modo no resto da Espanha, sendo também as sociedades corais que se fundaram numerosas e notáveis, especialmente nas regiões cuja personalidade autóctone é mais desenvolvida, como no País Basco (Vascongadas e Navarra) e na Galícia. Algumas delas, que eram coros de homens a princípio, transformaram-se logo em coros mistos, tomando assim o nome de orfeões. O nível artístico que alcançaram seguindo o exemplo do *Orfeo Català* é igualmente notabilíssimo²⁴ (Torrelas et al., s. d., p. 865).

O nacionalismo catalão era estimulado no *Orfeo Català*, o que se pode observar por vários marcos de seu desenvolvimento. Em 1904, foi criado um órgão de divulgação afinado com o *Orfeão*, chamado *Revista de la Música Catalana*, responsável por fazer um levantamento do folclore regional. O próprio *Orfeão* instituiu, no mesmo sentido, as *Fiestas de la Música Catalana*, celebrações nacionalistas que se converteram, depois de 1922, em concursos anuais patrocinados pelos mecenas locais. Por sua vez, o padrão do Orfeão Catalão influenciou o surgimento de “outras associações de grande prestígio existentes na Espanha (...): o Orfeão Pamplonês, O Miquelet, de Valencia, ‘Airiños, Airiños, Aires’, da Galícia, o Orfeão de Madri e vários outros testemunham o grande amor que se professa à música na Espanha”²⁵ (Matas, Humbert e Capmany 1962, p. 385). Dentre estes, o Orfeão de Madri também era conhecido pelos educadores musicais Lázaro e Fabiano Lozano.

Assim como em outros países, a literatura orfeônica espanhola também se proliferou. A expansão dos coros orfeônicos espanhóis os levou à participação até mesmo em eventos, concursos e apresentações artísticas internacionais (Torrelas et al., s. d., p. 866). Entretanto, uma quantidade cada vez maior de cantores amadores participava de atividades orfeônicas, o que trouxe um problema novo, a qualidade dos corais:

Michel Brenet, reafirmando o que diz [Hugo] Riemann, atribui aos orphéons “um nível artístico geralmente baixo”. Dificilmente poderia ele ser muito alto, dado o número em que existem as sociedades. Estas funcionam como *preparação* para as manifestações de alto caráter.

Não são poucas as sociedades de caráter *absolutamente artístico* que nasceram por influência do *orphéon*, assim como hoje inúmeros são os *orfeões de elevado caráter artístico* (Bevilacqua, 1933, p. 45, grifos do original).

Aqui, o caráter de “civilização” dos costumes e de contenção social das classes trabalhadores evidenciava-se ainda mais. Os orfeões eram descritos como organizações de “preparação” para manifestações de “alto” caráter, ou seja, de introjeção das formas de percepção e organização do sonoro da música erudita ocidental, uma educação para esta *audição de mundo*. O discurso do canto orfeônico também falava em “florescimento” de uma cultura artística nacional e do gosto estético, novamente uma expressão da metáfora do *cultivar*. Os Jardins de Infância também pretendiam “cultivar” a “civilização” e os hábitos “sadios” de convívio social nas crianças. Não à toa, o ensino de canto tinha seu lugar garantido nessas instituições. Froebel,

(...) criador dos Jardins de Infância (*Kindergarten*), defendeu ardorosamente o cultivo do Canto nas escolas, advertindo, porém, não se poder esperar que cada criança venha a tornar-se um artista. E explicou: a finalidade dessas aulas é assegurar a cada aluno o desenvolvimento físico e espiritual que a Música, através do Canto, lhe pode proporcionar, permitindo-lhe tomar consciência de si próprio e habilitando-o a apreciar a verdadeira arte (Braga, s. d., p. 91).

Chama a atenção em Froebel o canto como ferramenta para desenvolver o gosto estético da criança – “apreciar a verdadeira arte”, convergindo com o movimento orfeônico europeu: o interesse do canto não era formar músicos profissionais, mas sobretudo cultivar formas específicas de percepção/ organização do universo sonoro. Isso remete à questão da qualidade da execução técnico-musical dos orfeões. Uma vez que não era finalidade dessas

sociedades de cantores amadores profissionalizar seus quadros, os dirigentes e regentes delas não poderiam exigir execuções muito sofisticadas por parte dos orfeonistas. A sofisticação seria privilégio de poucos grupos, caso do *Orfeo Català* (e, no Brasil, do Orfeão Piracicabano), ambos “de elevado caráter artístico”. Os orfeões de menor importância tinham seu reconhecimento na medida em que eram organizações que estimulavam a apreciação estética dessa “alta cultura” nas classes populares. No entanto, aparentemente não era objetivo fazer com que todas ou a maioria das sociedades corais alcançassem “alto nível”. Os *orfeões artísticos* poderiam até mesmo surgir de grupos corais a princípio amadores, mas para que isso acontecesse, seus componentes eram selecionados a dedo e, a partir daí, treinados com rigor semi-profissional. Logo, não era fácil um orfeão amador composto por populares tornar-se verdadeiramente “artístico”, o que mostra como as fronteiras do eruditismo e do exclusivismo social mantiveram-se nesses espaços.

2.8 O orfeonismo nos EUA, em outros países europeus e desdobramentos

Nos Estados Unidos, os *Apollo Clubs* seguiram o modelo inglês, destacando-se os agrupamentos estadunidenses de Boston (fundado em 1871), Brooklyn (1878), Chicago (1872), Cincinnati (1882) e Saint Louis (1893) (Apel, 1972, p. 42-43). A diferença é que essas sociedades orfeônicas de maior destaque nos EUA estabeleceram-se muito depois do início de suas congêneres europeias. A liga nacional de coros dos EUA só foi fundada na primeira década do século XX, chamando-se Federação Orfeônica (Beuttenmüller, 1937, p. 23). Aqui, pode-se perceber como o uso interligado dos mitos de Apolo e Orfeu era típica no orfeonismo: as sociedades corais estadunidenses eram chamadas pelo nome de “clubes Apolo”, mas a federação pelo nome de Orfeu. Alguns *Apollo Clubs* eram ligados a e se apresentavam com orquestras (Bevilacqua, 1933, p. 47), adotando modelo similar ao do *Orfeo Català*.

Em Portugal, o orfeonismo teve importância ao menos desde fins do século XIX e até o presente mantém sua presença no cenário cultural e artístico daquele país. As informações de caráter histórico que se seguem neste parágrafo foram todas extraídas de Canto (1992). Inspirado pela apresentação dos orfeões escandinavos (índice de que esses

países também já tinham bem desenvolvido o movimento) na Exposição Universal de Paris, em 1878, João Arroyo criou o Orfeão Acadêmico em Coimbra (1880), para festejar o centenário de Camões. Na ocasião, foram executadas músicas folclóricas, composições do organizador do Orfeão, as quais traziam letras tiradas de grandes nomes da literatura portuguesa. Após essa iniciativa, que durou pouco, registrou-se a organização do Orfeão Portuense por Moreira de Sá, também de curta duração. Já no século XX, Affonso Lopes Vieira editou a palestra *O canto coral e o Orfeão de Condeixa* (1916), quando esse conjunto vocal se apresentou em Lisboa, regido pelo *maestro* João Antunes. A publicação, divulgada inclusive no Brasil, foi realizada para que a renda daí derivada patrocinasse a Escola do Orfeão de Condeixa. O agrupamento coral tinha perfil similar aos espanhóis, sendo um típico orfeão artístico, com 80 integrantes. Affonso Lopes Vieira considerava que

(...) um orfeon é a melhor maneira de os homens se sentirem irmãos. Aonde existe o espírito de unidade moral, produzido pela comoção religiosa ou pela comoção patriótica, o canto coral surge, o coro ergue e alarga as suas asas, subindo num voo ou pairando, vindo do mais recôndito das almas, sendo a própria alma expressa nos sons (Canto, 1992).

A Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional registra repercussões posteriores do movimento orfeônico português e seus reflexos no mercado fonográfico brasileiro. Um de seus discos, de nº 33.713, apresenta gravações que a RCA Victor realizou do Orfeão Português em 1933, acompanhado por orquestra e regido pelo *maestro* Francisco José Barbosa. São executados o “Hino da Colônia Portuguesa” e o “Hino Nacional Português (‘Portuguesa’)”, em uma demonstração de que o orfeonismo daquele país já tinha alcançado desenvolvimento expressivo pouco tempo após a apresentação do Orfeão de Condeixa. A ligação entre festividades de Brasil e Portugal era, aliás, frequente, sendo em 1940 o governo brasileiro também adotou iniciativas como patrocinar a ida da pianista Guiomar Novaes para o país ibérico para as comemorações dos Centenários Portugueses (Contier, 1986, p. 312).

Nos países eslavos, o orfeonismo também se disseminou. O repertório local também adotava canções folclóricas, tal como em outros países, e eram organizadas grandes apresentações corais públicas. Um dos eslavos mais respeitados eram os Coros Ucrânicos (Sarmiento, 1977, p. 30). Seus componentes eram o nacionalismo – parte do sucesso dos orfeões em países periféricos europeus e em regiões autônomas dos países do capitalismo central daquele continente se deu em função disso – e a “elevação” do costumes e da cultura do povo de um estágio presumivelmente “selvagem” para outro “civilizado”, erudito, baseado na escrita.

Esse caldo de cultura orfeônica permitiu o surgimento de pedagogias musicais renovadas, destacando-se os nomes de Bela Bartók (1881-1945) e Zoltan Kodály (1882-1967) no que se refere à utilização do folclore nacional como base para a construção de um saber musical pedagógico. Kodály e Bartók basearam-se no *tonic-solfa* de Sarah Glover e John Curwen para reformular os seus próprios métodos de ensino (Paz, 2003, p. 26). Portanto, eram representantes de um desdobramento do movimento orfeônico internacional.

Edgar Willems (1890-1978) será analisado mais adiante. O suíço Jacques Dalcroze (1865-1950), por sua vez, lançou o método conhecido pelo nome de Euritmia (ou Ginástica Rítmica) em 1903, também se fundamentando nos mesmos princípios dos métodos ativos da Escola Nova, sempre com a tônica ocidentalizante e de suavização dos costumes “selvagens” (o movimento rítmico do corpo como elemento de promoção de uma sociabilidade ordenada e pacífica). Partir do ritmo significava se fundamentar no que seria o elemento supostamente mais “primitivo” da música. A ideia era buscar a vivência fisiológica da música como base do aprendizado.

Carl Orff (1895-1982), embora não tenha elaborado seu método de ensino de maneira sistemática e planejada com fim pedagógico, também valorizava o movimento corporal no aprendizado musical, intimamente ligado ao aprendizado da linguagem. Sua finalidade inicial era produzir música para acompanhar danças folclóricas. Seus seguidores organizaram o método. A escrita na partitura era uma adaptação do método de Kodály, com a diferença que este último era mais restrito ao canto e ao solfejo, enquanto Orff se dedicava à iniciação musical em geral. Como se pode ver, a matriz orfeônica foi hegemônica na produção de métodos de educação musical.

Os desenvolvimentos do orfeonismo na Europa e nos EUA chegaram, re-interpretados, ao Brasil e constituíram-se os parâmetros para a renovação dos métodos de ensino musical desde o fim do século XIX e início do XX no Brasil. A tradição inaugurada naquela ocasião vivenciou seu auge dos anos 1930 aos 50, período no qual se encontra a maior parte dos registros sonoros orfeônicos da Coleção “Passado Musical”. Antes, no entanto, de abordá-los, cabe examinar os desenvolvimentos históricos iniciais do orfeonismo no Brasil.

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTOS HISTÓRICOS INICIAIS DO ORFEONISMO NO BRASIL ATÉ 1930

Até hoje, um dos elementos mais repetidos no discurso pedagógico musical é a não intenção de formar músicos profissionais ou mesmo “gênios” em massa nas escolas. Esta preocupação nada tem de inovadora, integrando as propostas de ensino dos educadores da área desde o início sistemático do movimento orfeônico no Brasil, no começo do século XX. Naquela época, era necessário marcar tal diferença porque os manuais didáticos e as metodologias de ensino que eram utilizados até então não se diferenciavam daqueles destinados a formar músicos profissionais. Era, portanto, uma reivindicação com sentido.

Hoje, no entanto, parece desnecessário afirmar tal princípio, que já se pode dizer consensual há muito tempo. O que isso parece sugerir, no entanto, é que o debate pedagógico musical no Brasil permanece relativamente pouco arejado, ainda que haja iniciativas localizadas e recentes de colocá-lo em novas perspectivas. A título de exemplo, muitos manuais didáticos insistem, ainda, na mesma visão hierarquizada de folclore em relação ao erudito que se tinha há cerca de um século atrás. Há diversos outros elementos que podem ser detectados em sentido similar no presente, o que justifica uma abordagem retrospectiva e crítica do desenvolvimento histórico da educação musical no Brasil.

No começo do movimento orfeônico brasileiro, os debates entre os educadores musicais eram centrados em algumas demandas. A primeira era a busca de introjetar nos alunos o domínio de uma *audição de mundo* ocidentalizada e dos códigos da música erudita, com destaque para a alfabetização na leitura e escrita da partitura. No que se refere ao repertório, ele se focava no folclore como passo inicial do aprendizado, nos hinos, marchas e canções patrióticas – e mesmo algumas religiosas, eventualmente, ainda que não fossem tão comuns – e na música erudita ocidental. Com um foco nacionalista, o canto orfeônico também queria estabelecer uma imagem de Brasil como um país capaz, tal como os do capitalismo central, de ser “civilizado”, sendo a expansão do ensino coral uma espécie de índice desse “desenvolvimento”. Portanto, a intenção do orfeonismo era ampliar a cobertura da educação musical das crianças e jovens brasileiras o máximo possível, para o

quê era necessário formar mais professores na área, desafio que não conseguiu ser superado ao longo do século XX e que, ainda hoje, é questão debatida por governos e especialistas.

Se nas décadas de 1910 e 1920 a qualidade e o rigor de ensino foram maiores, essa prática não atingiu grandes contingentes populacionais na escola brasileira, seja por falta de professores ou pelo acesso parco que os segmentos sociais majoritários tinham à educação formal. Por sua vez, quando o canto orfeônico foi massificado – com Villa-Lobos, na década de 1930 –, refletindo-se em concentrações corais cívicas monumentais, o aprendizado tendeu a perder qualidade de execução técnica. Mesmo alguns orfeões “artísticos” (selecionados entre os alunos que melhor cantavam nas escolas) das gravações constantes no acervo da Biblioteca Nacional tinham problemas de afinação.

Apesar de a cobertura escolar ter aumentado um pouco nos anos 1930, permanecia o problema da formação docente, que não supriu a demanda existente, Isso mesmo com os Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico criados a partir de 1933 por Villa-Lobos (Coutinho, 2005, p. 33). Se a implementação sistemática e duradoura do canto orfeônico se deu nas escolas paulistas no início da década de 1910, com mudanças de concepção na educação musical brasileira da época que representaram a ruptura e a invenção de uma nova tradição nesse campo, é necessário também ressaltar desenvolvimentos históricos anteriores, que podem ser tomados como indícios para novas pesquisas de caráter histórico na área. Apresenta-se, a seguir, uma contextualização do ambiente no qual surgiu a renovação do ensino de música nas escolas públicas brasileiras da Primeira República, com especial atenção para o caso de São Paulo, e o debate acerca desse período realizado em investigações científicas recentes.

3.1 A cultura urbana no Brasil do início do século XX e a música

A implementação sistemática da tradição dos orfeões chegou ao Brasil quase simultaneamente à importação mais sistemática e ampliada, em nossos principais centros urbanos, de diversos bens simbólicos e hábitos de consumo europeus (livros, artigos de luxo, vestes etc.), nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Sergio Miceli,

Do momento em que outros grupos sociais começam a fazer valer suas demandas por bens culturais e à medida que a elite burocrática passa a dispor de recursos financeiros e institucionais que lhe permitem subsidiar uma cultura e uma arte oficiais, as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho intelectual não se restringem mais às exigências ditadas pelas preferências e opções das antigas classes dirigentes em matéria de importação cultural. Daí em diante, as instituições e os grupos cujas decisões repercutem na “substituição das importações” no plano cultural se diversificam de maneira considerável (Miceli, 2001, p. 80).

A prática orfeônica, especificamente, ampliou a demanda por bens de cultura na área de música, proporcionando, nas grandes cidades, uma difusão mais acentuada de costumes tais como comprar livros didáticos, partituras e instrumentos, bem como ter aulas para se adestrar em alguma prática musical. Várias editoras cresceram ou surgiram nas décadas de 1910 e 1920. Muito antes disso, até por volta da década de 1850 “no máximo haveria copistas, talvez entre os funcionários da Sé Catedral. Tudo vinha de fora, da Corte ou da Europa, quer fossem livros, compêndios, partituras ou simples resmas de papel pautado” (Rezende, 1954, p. 83). As primeiras músicas impressas editadas em São Paulo datam da década de 1860:

(...) começaram a surgir em São Paulo as primeiras músicas impressas nas oficinas de Gaspar e Guimarães (1863), Henrique Schroeder (1865), José Maria dos Santos (1869) e Jules Martin (...), mas só mais tarde, no final do século, surgiu um serviço regular de impressão de músicas, com a firma Levy Filhos (Marcondes, 2001, s. p.).

Mesmo ainda no início do século XX, era considerável a entrada de partituras estrangeiras, devido à falta de editoras locais, como era o caso das canções italianas que aqui chegavam:

(...) grande quantidade e variedade de partituras impressas na Itália aqui chegavam, além daquelas editadas e compostas pelos músicos da própria colônia, o que

mantinha o dinamismo e a renovação desse repertório. Estas partituras eram vendidas em vários tipos de casas comerciais – livrarias, empórios – e, muitas vezes, apregoadas e vendidas nas ruas por meninos contratados por comerciantes (Ikeda, 1988, p. 94).

Por sua vez, o processo de popularização da música erudita se deu com sua extensão para a vida noturna: bailes, cinema mudo e orquestras das casas de diversão e de repasto começaram a introduzir esse gênero no período também ocorre no começo do século XX (Ikeda, 1988, p. 4), ao mesmo tempo em que o mercado de discos refletia o aumento pelo interesse em cultura erudita europeia e o início de um acesso, ainda que restrito e incidental, de setores menos abastados aos sons das “victrolas” (nome cuja origem advém do aparelho tocador de discos da marca Victor):

É difícil calcular a quantidade de discos estrangeiros de música erudita que chegava ao Brasil nas primeiras décadas do século XX (...). Mas havia também [além da escuta privada] pontos de aglomeração forçada, como bares, cafés, confeitarias, salas de espera de cinemas ou mesmo calçadas diante das lojas de discos, em que as vitrolas eram expostas e ouvidas pelos transeuntes, ora com curiosidade, ora com admiração. O repertório era dos mais variados, incluindo as “gravações nacionais” de “música popular”. (...) não eram somente os “maiores pianistas”, os “maiores cantores” e as “maiores orquestras” de “música erudita” que eram reproduzidos pelas vitrolas.

Assim (...), existiram pontos de escuta coletiva da “boa música” entre os ouvintes de “noção musical mais rudimentar” (...)

(...) a escuta da “boa música artística” vinha sempre acompanhada por um comentário de satisfação e contentamento: o abismo de Wagner levava o ouvinte ao “sonho” e ao devaneio; as orquestras gravadas pelo novo processo elétrico tornavam “maravilhosas” as obras de Beethoven. (...) É somente nas resenhas dos discos que se manifesta certo entusiasmo renitente, tímido ainda, dos analistas da revista *Phono-Arte* diante das “gravações nacionais” de “música popular”. Estes

comentários, aliás, passam a ocupar cada vez mais espaço nos números de fins de 1929 e durante todo o ano de 1930 (Gonçalves, 2006, p. 59-60).

O canto orfeônico também chegou ao mundo da indústria cultural não muito mais tarde. O registro mais antigo que se conhece até hoje é de 1929, quando o Orfeão Piracicabano de Fabiano Lozano gravou várias músicas em estúdio, dentre elas uma bela versão do “Hino Nacional” e a canção folclórica “Saudade”, ambas a 4 vozes. “Além dos orfeões escolares, reaparecem em diversos países associações corais religiosas e profanas. Apesar dos meios mecânicos de reprodução musical, ou talvez por efeito deles, a música renasce” (Barreto, 1937, p. 34). Na verdade, o canto orfeônico e o mercado de discos se retro-alimentaram, não havendo propriamente oposição entre um e outro. Isso se comprova ao se constatar que, além da gravação do Orfeão Piracicabano em 1929, uma série de outras foi realizada no fim da década de 1930, quando Villa-Lobos já era líder consolidado do movimento orfeônico brasileiro. Esses registros podem ser encontrados, atualmente, na Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional.

Ora, se o orfeonismo impulsionou o mercado editorial, também era uma prática que estimulava os educandos e suas famílias a criarem o hábito de acompanhar a cultura artística erudita da época. A elite podia frequentar teatros e espetáculos das companhias de ópera e era, ao mesmo tempo, o segmento que mais se beneficiava da educação pública, restrita a poucos segmentos sociais. A concomitância entre surgimento de instituições culturais de luxo e orfeonismo é notável, podendo ser percebida pelo fato do Teatro Municipal de São Paulo ter sido inaugurado em 1911, exatamente quando a metodologia do canto orfeônico foi implementada de maneira sistemática nas escolas paulistas. Em suma, o desenvolvimento dos orfeões convergiu com o estímulo ao consumo cultural erudito, intenção que foi mantida nas décadas seguintes, até que o movimento praticamente se extinguisse com a LDB 5.692/71.

Se, nas décadas de 1910 e 1920, importavam-se padrões de consumo europeizantes, ao mesmo tempo buscava-se construir uma cultura e valores nacionais próprios do Brasil, fenômeno que teve marcos importantes como a publicação de *Juca Mulato*, de Menotti del Picchia, a exposição de arte de Anita Malfatti em 1917 e a Semana de Arte Moderna de

1922, dentre outras tantas datas e nomes do modernismo que poderiam ser mencionados no campo cultural paulista.

No ensino musical, os orfeões viviam a mesma duplicidade e ambiguidade do movimento modernista, pois o modelo para esses conjuntos vocais foi importado da Europa, mas desenvolveu conteúdos e características nacionais – e nacionalistas – peculiares. As metodologias européias e estadunidenses foram adaptadas e transformadas de maneira original no Brasil, como ocorreu com o a re-interpretação da *manossolfa* por Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Jr. Se os orfeões europeus apresentavam um repertório musical relacionado à identidade nacional dos seus respectivos países, importá-los significava tingi-los de brasilidade entre nós. No entanto, antes da implementação sistemática do orfeonismo nas escolas públicas paulistas, no início da década de 1910, o ensino do canto já vinha se desenvolvendo lentamente no país.

3.2 Antecedentes do canto orfeônico no Brasil até c. 1910

A música aparecia nos currículos das escolas públicas brasileiras desde há muito. Desde a fundação do Colégio Pedro II (1838), já era obrigatória a frequência à classe de música. “Em 1835, é criada, em Niterói, a primeira Escola Normal. Em 1847, (...) é fundida ao Liceu Provincial (...) visando à preparação de professores (...). Seu currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música” (Loureiro, 2003, p. 49).

Por sua vez, tomando como fonte Primitivo Moacyr, Ceição Barreto recordava que “a reforma de instrução, em 1854, exigia ‘noções de música e exercícios de canto’ nas escolas primárias; e a de 1876, ‘a música vocal’ nas Escolas Normais” (Barreto, 1938, p. 35). O Decreto 331A, de 17 de novembro de 1854, emitido pelo governo central (nome dado ao que, no período republicano, passou a se chamar governo federal), dividia as escolas públicas primárias em duas classes, conforme terminologia usada na época: as de 1º e 2º graus. Os conteúdos “noções de música” e “exercícios de canto” aparecem nos currículos do 2º grau (Jannibelli, 1971, p. 41). Na Província (futuro Estado) de São Paulo, a reforma Rangel Pestana (1887) instituiu o canto coral no sistema escolar com a Lei 81, de 6

de abril de 1887 (Souza, 1996, p. 154), algo que merece destaque considerando-se que a educação musical aparece antes mesmo da obrigação de que o ensino fosse em língua nacional – o português –, algo que ocorre apenas com a reforma educacional de 1896 (Souza, 1996, p. 159).

Leonila L. Beuttenmüller, ao ter realizado um provável levantamento em acervos de jornais e revista de época, encontrou referências sobre o orfeonismo em *Gazeta Musical*. O periódico entrou em circulação em agosto de 1891 e sua última edição, a nona, foi a do trimestre junho/ agosto de 1893. Segue-se a citação da autora:

Sendo o orfeão uma das maiores preocupações da atualidade no meio musical, para visar nossa objetiva de uma diretriz mais positiva, folheamos diversos arquivos. Encontramos dados na *Gazeta Musical* de 1892, de propriedade do Professor [Alfredo] Fertin de Vasconcelos [depois diretor do INM] (...).

Esta *Gazeta Musical* traz, entre muitos artigos, uma circular em que concita os músicos em geral para uma reunião em que Ignácio Porto Alegre se incumbiria gratuitamente da direção artística do grupo orfeônico: “Esperamos, de acordo com os colegas do teatro em que trabalhais, e de outros palcos, chamando ao nosso núcleo os elementos importantes que julgueis de utilidade, convocareis uma reunião onde se discutam as bases de organização de um grupo orfeônico, o qual poderá imediatamente meter mão à obra e organizar a base valiosíssima do Grande Orfeão Brasileiro”.

Não sabemos se teve resultado prático, porém, parece esta a primeira aplicação do nome orfeônico no Brasil (Beuttenmüller, 1937, p. 24-25).

É difícil saber, pelo atual estado das investigações científicas, se esta foi de fato a primeira vez em que o nome “orfeônico” foi utilizado publicamente no Brasil. A inexistência de autores que encontraram referências anteriores não significa que isso não tenha ocorrido. De todo modo, mais importante é observar que a preocupação com o canto orfeônico foi registrada como assunto público e notório no meio musical pouco depois da instauração do regime republicano. Ainda assim, o chamamento a uma reunião de artistas

para a organização de um grupo orfeônico, por parte de Ignácio Porto Alegre, ele próprio diretor da *Gazeta Musical*, não foi dirigida a professores de música das escolas, mas essencialmente a músicos profissionais. O objetivo de Porto Alegre era constituir um *orfeão artístico*, sob o nome Grande Orfeão Brasileiro, mas não um conjunto de amadores. A intenção de Porto Alegre seria evitar corais de baixa qualidade técnica:

No Brasil propriamente dito [o canto coral] ainda não entrou nos hábitos do povo, embora seja esboçado com vigor em seu *folk-lore*. Organizações efêmeras nas igrejas não podem ser tomadas em consideração.

À deficiência do ensino nas escolas pode ser atribuído tal estado de coisas. O canto que aí se ensinava, até há pouco, não passava de uma gritaria desagradável, tão prejudicial ao desenvolvimento do gosto quanto às gargantas dos cantores e aos ouvidos dos ouvintes.

Já há muito se escutavam protestos quanto ao que se praticava nas escolas primárias com o nome de Canto.

Em janeiro de 1892, Ignácio Porto Alegre se bate pela fundação de um *orphéon*, sem conseguir alcançar o fim desejado. Em dezembro deste mesmo ano, este mesmo professor de canto coral do Instituto protesta, em artigo publicado na “Gazeta de Notícias” contra o que ouvira em uma demonstração escolar. O artigo trazia o título “Onze mil crianças esganiçadas”.

Apesar de seus esforços, o canto coral é até abolido do próprio programa do Instituto Nacional de Música! (Bevilacqua, 1933, p. 47).

Ainda que a crítica de Porto Alegre possa ter se fundamentado em um plano mais técnico e estético, buscando orfeões artísticos, em oposição à “gritaria” dos amadores, talvez este professor de canto coral do Instituto Nacional de Música estivesse apenas – ou principalmente – buscando maiores espaços institucionais para si, em uma disputa por mais prestígio no âmbito da música coral. Uma vez que havia pelo menos um conjunto coral de supostos 11 mil integrantes, o organizador do mesmo – que não sabemos quem era – poderia representar algum obstáculo para o projeto de Porto Alegre de fundar uma

sociedade orfeônica sob sua direção. Portanto, suas críticas “estéticas” ao conjunto podiam encobrir uma batalha por legitimidade institucional. Aparentemente, Porto Alegre não só não conseguiu fundar seu orfeão como também foi derrotado no próprio Instituto Nacional de Música (INM), onde era professor: a sua disciplina, canto coral, foi abolida dos programas, ao menos durante algum tempo. Essa pode ter sido uma possível retaliação às críticas ao coral “esganiçado” das escolas primárias. Tais considerações, no entanto, são apenas hipóteses de trabalho a serem pesquisadas.

Caso tenha sido real a apresentação de um coral infantil de 11 mil vozes no Rio de Janeiro, formado por escolares do nível primário, este é um período que mereceria ser investigado com mais atenção. Uma apresentação vocal de tal monta, mesmo que de baixa qualidade, faria recuar o que se supõe ser o início sistemático da prática orfeônica no Brasil em cerca de 20 anos.

Na verdade, Elias Álvares Lobo (1834-1901) parece ter sido o primeiro professor de música das escolas públicas a adotar pontualmente a renovação dos métodos de ensino de música no Brasil. Teria sido ele o regente da suposta apresentação? Lobo ficou órfão cedo, estudou música na banda de sua cidade natal (Itu) com o apoio do regente Feijó, foi aluno de Francisco Manuel da Silva, no Conservatório Imperial, aprendeu violino e estreou como compositor em 1855. Escreveu a ópera *A noite de São João* (libreto de José de Alencar) em 1858 e a apresentou dois anos depois, regida por Carlos Gomes (ICCA, 2002; Bertolazzi, 2008). Republicano, participou da famosa Convenção de Itu (1873). Era visto como um caipira pelos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo (Mariana, 2005). O *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira* ainda apresenta relevantes informações:

[Em 1863] (...) fundou em Campinas a Sociedade Musical Filomena. Em 1866 fundou outra sociedade, de nome Orfelina. Em 1875, em São Paulo, organizou com o cunhado, Tristão Mariano da Costa, um congresso musical com o objetivo de promover a classe artística, discutir métodos de ensino, incentivar vocações, pedir auxílio ao governo do Império para um curso superior de música e isenção do

serviço militar para a classe. Em 1876 publicou um Método de Música (2ª ed. em 1882) (ICCA, 2002).

Após morar em várias cidades do interior paulista, mudou-se para São Paulo em 1884 (“Elias Álvares Lobo”, ICCA, 2002), abandonou a atividade de compositor e parece ter se dedicado exclusivamente a ser professor de Música nos Grupos Escolares do Sul da Sé e Maria José (São Paulo, Estado, 1926, p. 3). Em 1890, assumiu a docência na Escola Normal de São Paulo (ICCA, 2002). Segundo o próprio João Gomes Jr., Lobo teria sido um dos fundadores do orfeonismo no Brasil, o que somado ao fato de que assumiu o cargo na Caetano de Campos logo no início da República leva à hipótese de que tenha sido o organizador dos primeiros corais orfeônicos brasileiros. Chamam a atenção, também nesse sentido, a sociedade musical que fundou em 1866 (Orfelina), cujo nome remete ao deus grego no qual o movimento orfeônico europeu se inspirou, a institucionalização do debate acerca da educação musical já em 1875 e a publicação de um manual didático na esteira do evento no ano seguinte.

Na década de 1890, “na festa de inauguração da Escola Normal [Caetano de Campos], a cerimônia foi encerrada com os alunos cantando ‘um entusiástico hino patriótico’” (Motta, 1947, p. 201). Cesário Motta, republicano histórico e um dos ideólogos das reformas educacionais paulistas da época, “chegou a compor um hino escolar – letra e música de sua autoria – com que presenteou a Escola Modelo Caetano de Campos”. A letra era do maestro Antonio Carlos Jr. “Por vários anos após o falecimento de Cesário Motta, o hino *Salve, São Paulo* ainda foi cantado nas escolas modelo e grupos escolares das cidades do interior” (Motta, 1947, p. 92).

Logo que os paulistas se estabilizaram no controle político do poder federal, compartilhado com os mineiros, esse “paulistismo” converteu-se, efetivamente, em nacionalismo, em promoção da brasilidade. Se os hinos já eram executados na Escola Normal de São Paulo, o conteúdo “elementos de música” nas salas de aula também tinha sido implantado em 1890, com a exigência de que houvesse um “Professor Especial para Música” concursado destinado ao ensino desses saberes (Jannibelli, 1971, p. 41).

Por sua vez, no Rio de Janeiro há referência a um manual didático musical de uma escola particular do então Distrito Federal orientado pelos princípios do orfeonismo. A iniciativa é caracterizada como pontual a seguir:

O interesse pelo ensino ou educação musical, vocal ou instrumental, preocupou sempre os educadores; porém, faltava o apoio das autoridades e, de um modo geral, havia a opinião desfavorável e desprimorosa da Música, que era considerada como folguedo, sem mais valor.

Nas escolas particulares existia o mesmo interesse [pela música], como se verificou no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, cuja direção mandou publicar um pequeno livro sob o título de “Cânticos Infantis”, em 1895, na Livraria Francisco Alves & Cia., como resultado da escolha de músicas usadas em anos anteriores e compostas ou adaptadas exclusivamente para os alunos do “Jardim das Crianças”. A publicação esclarecia que já era a 2ª edição, levando a supor que a aplicação das músicas, com finalidade educativa, tinha vindo desde 1890, ou antes. Faltam, contudo, documentos comprobatórios (Jannibelli, 1971, p. 41-42).

Este manual chama a atenção pelo fato de que as músicas foram compostas ou adaptadas para o Jardim de Infância. Ou seja, tinham um fim eminentemente pedagógico-escolar, ao contrário do objetivo de formar músicos profissionais presente nos livros didáticos tradicionais, as *Artes da Música* ou *Artinhas*. Oliveira (2004) recupera maiores detalhes acerca do manual didático do Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro. O título completo do livro seria *Cânticos infantis patrióticos, instrutivos e recreativos* e sua terceira edição data de 1897. A segunda edição era de 1895, conforme indica a citação anterior. No entanto, o próprio manual didático copiava notícias de jornal, em suas primeiras páginas, que indicavam que sua primeira edição era da segunda metade da década de 1880, provavelmente sendo 1886 a data correta de sua primeira edição. O manual utilizava o método intuitivo e uma das reportagens reproduzidas no início afirmava:

O autor faz, ao mesmo tempo, ressaltar de cada quadrinha um conceito moral, tornando-se digno de especial menção o da quadra final, pois aí se estabelece que, assim como a união e a cooperação dos operários foram necessárias para a construção do edifício material, assim também para a construção do edifício moral e felicidade da família são indispensáveis a harmonia e concórdia de seus membros (apud Oliveira, 2004, p. 50-51).

Enquanto no Rio de Janeiro havia essas ocorrências pontuais, o Estado de São Paulo registrou tentativas de reforma dos métodos de ensino musical na década de 1890, com destaque para a experiência mal-sucedida de introdução do *tonic-solfa*, de origem inglesa, pela educadora Márcia Browne:

Sob os auspícios da forma republicana, implantada em nosso País pela revolução de 15 de Novembro, surgiu em 1890 uma grande reforma no aparelho escolar paulista que pôs por terra os velhos preconceitos herdados da carunchosa forma decaída. (...) A todas as disciplinas procurou-se dar uma orientação moderna, moldando-se o nosso ensino com as necessárias adaptações no processado nas escolas norte-americanas. No ensino de música, entretanto, foram conservados os métodos e processos usados pelos nossos avoengos. A artinha de Francisco Manuel era a geralmente seguida pelos professores; a combinação dos sons melódiosos, a pauta com as suas cinco linhas e quatro espaços, as notas, as figuras, as pausas, os valores relativos das figuras e uma série de lições abstratas que despertavam o mal-estar e o tédio nas crianças constituíam, em suma, o ensino de música elementar.

As lições de rudimentos de música eram para o aluno aulas de verdadeiro sacrifício, fato que se não observa na aula de música pelo processo em vigor, que consegue produzir o prazer, aguçar a curiosidade e despertar o interesse – essa arma poderosa de que o professor em geral não pode dispensar em seu ensino.

Não correspondendo o antigo ensino de música à expectativa, pela ingratidão do processo adotado, foi introduzido pela exímia educadora norte-americana, reformadora do ensino das escolas paulistas, *Miss Márcia P. Browne*, o processo

tonic-solfa, que, apesar de ser menos fastidioso que o anterior, ainda não satisfaz aos interesses do ensino por ser extremamente moroso e por ter o inconveniente próprio de todo o processo cifrado, que é o de estabelecer diversas convenções para um mesmo fato. A tentativa do ensino de música pelo *tonic-solfa* não medrou, predominando nas nossas escolas o antigo processo de *artinha* (Gomes Cardim e Gomes Jr., 1919, p. 17-18, grifos do original).

Os autores, que iniciaram sistematicamente o orfeonismo nas escolas públicas paulistas, atribuem ao regime republicano significativas mudanças na organização do ensino. No entanto, afirmam que, à exceção da iniciativa de Márcia Browne, o ensino de música teria permanecido tal como no Império, com a utilização das *Artinhas*.

As *Artinhas* ou *Artes da Música* eram os manuais didáticos de teoria musical elaborados para o ensino de formação de cantores líricos e instrumentistas profissionais dos Conservatórios de Música (no Brasil, o Imperial Conservatório é de 1848). Esses livros eram escritos à maneira dos métodos portugueses publicados desde os séculos XVII e XVIII (Castagna e Binder, 1996, s. p.). Algumas das *Artinhas* mais utilizadas eram a *Teoria Musical* (1838), de Francisco Manuel da Silva (1795-1865); o *Compêndio de Música* (editado em data próxima e conhecido como “Artinha do Mussurunga”), de Domingos da Rocha Mussurunga (1807-1856), que tentou fundar um Conservatório Musical na Bahia; e a *Pequena Arte da Música* (1836), do pernambucano Tomaz da Cunha Lima Cantuária (cf. Jannibelli, 1971, p. 41).

Márcia Browne, portanto, tentou mudar uma tradição de ensino musical já consolidada há muito tempo. Mesmo não tendo conseguido implantar em definitivo o *tonic-solfa* nas escolas paulistas, foi uma tentativa de deslocar a pedagogia musical de um ensino técnico específico voltado essencialmente para a formação profissional para um saber escolarizado, destinado à formação propedêutico do aluno:

Na música, podemos notar a forte influência americana na Escola-Modelo. No primeiro ano, adotava-se o método americano denominado *tonic-solfa*, compreendendo o ensino das notas musicais. Em 1895, a escola adotou, no segundo

ano, o sistema denominado Gallin-Paris-Chevé, segundo o qual as notas musicais eram representadas por sete algarismos, facilitando o solfejo através de exercícios escritos. O professor João Köpke ofereceu à escola manuais e coleções de exercícios sobre esse método (Souza, 1996, p. 177).

Rangel Pestana, Caetano de Campos, Gabriel Prestes e *Miss Browne* constituíram o grupo de educadores que realizou, de 1890 a 1896, uma grande reforma do ensino público do Estado de São Paulo (Hilsdorf, 1998, p. 96). Browne chegou a ser diretora do primeiro Grupo Escolar paulistano. Anos antes, o Colégio Piracicabano, particular, também tinha sido fundado, em 1881, por uma educadora estadunidense e tinha sido foco de renovação no ensino musical. João Sampaio, que ingressou nesta escola como aluno no ano de 1890, conta que a fundadora do Colégio Piracicabano, Martha Watts, foi patrocinada pela Junta de Missões da Igreja Metodista dos EUA para promover a propaganda religiosa e educar a mocidade, “doutriná-la, formando a sua inteligência e cultivando-lhe o espírito. Com o Colégio, instalava-se também a Igreja Metodista” (Sampaio, 1958, p. 10).

Depois de dirigir o Piracicabano por 12 anos, a contar de sua fundação *Miss Martha Watts* viajou por várias unidades da federação (São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal), organizando cerca de doze fundações metodistas e colégios, como o Colégio Americano Fluminense de Petrópolis. Watts regressou a seu Estado natal (Kentucky, EUA) somente em 1909 e morreu pouco (Sampaio, 1958, p. 14-15).

No período em que estava em Piracicaba, a cidade, conhecida então como a “Atenas” paulista, era próspera e ainda não tinha vivenciado os surtos de epidemias que fizeram boa parte de sua elite se mudar para a capital estadual. Nesse contexto, a família Moraes Barros – que fez até mesmo um presidente da República, Prudente de Moraes – era muito ligada ao Colégio Piracicabano, que funcionava como um centro formador e socializador restrito às famílias mais abastadas da cidade:

Desde o começo da missão educacional, em Piracicaba, entre as pessoas que demonstraram maior interesse pelo seu sucesso, destacaram-se os irmãos Manoel de

Moraes Barros e Prudente de Moraes – então propagandistas da República. Este último, elevado ao governo do novo Estado de São Paulo, em 1889, entre as notáveis realizações que empreendeu, no curto lapso de um ano, deu início e vigoroso impulso à Reforma da Instrução Pública, depois continuada por Cezário Motta. O embrião dessa Reforma foi o Colégio Piracicabano. A instrução pública na antiga Província de São Paulo, como em todo o Império, não excedia aos limites do rudimentar. Ler, escrever e as quatro operações elementares. O seu tipo era a Escola Régia, mal instalada, escassa e de orientação obsoleta. Prudente de Moraes, inspirado pelo exemplo vivo do sistema norte-americano, idealizou o plano da Reforma, cujo desenvolvimento foi uma das bases da grandeza de São Paulo. À Escola Normal da Capital foi dada nova sede, em grandioso edifício, construído na Praça da República. Apareceu o primeiro Grupo Escolar, sob a direção de *Miss* Márcia Browne (Sampaio, 1958, p. 12-13).

No ensino musical, o *tonic-solfa* foi trazido ao Brasil pela primeira vez por essas missionárias estadunidenses. O *tonic-solfa* talvez tenha sido levado às escolas que Martha Watts fundou pelo país após deixar a direção do Piracicabano, tema que mereceria maiores investigações. João Sampaio fala sobre uma cena de seu tempo de escola, na qual descreve a presença de um harmônio:

As aulas do Colégio Piracicabano, nos bons tempos de outrora, começavam às 9 horas e meia da manhã, com rigor cronométrico. E duravam até as 3 da tarde, com meia hora para o *lunch* e recreio, ao meio-dia. Reuniam-se todos os alunos no grande salão de estudos, que se estendia em toda a frente do primeiro andar. Ambiente arejado e luminoso, onde se enfileiravam, em sentido longitudinal, as carteiras, de modelo e fabricação americanos, com assento para duas pessoas. (...) Em plano elevado de um degrau, no lado da frente, fica a mesa da Diretora, ao centro, e um *harmonium* à esquerda. Nesse salão, após a chamada, para a verificação de presença, começava-se o dia escolar pela aula de História Sagrada. (...) E terminava a aula com a oração de Cristo ao “Pai Nosso, que está no Céu”

(...). Cantava-se, depois, um hino religioso, acompanhado ao órgão-*harmonium* (*Idem*, p. 17-19).

O harmônio é um pequeno órgão, movido por um fole acionado por pedais e era utilizado como instrumento para pequenos ambientes. Se as igrejas tinham um grande órgão no seu recinto principal, costumavam ter harmônios nas salas menores, destinadas a ensaios e eventuais cerimônias para menos pessoas. O *tonic-solfa* previa a utilização, desde seu início na Inglaterra, de um pequeno instrumento de apoio, o *Glass Harmonicum*. Posteriormente, os harmônios foram utilizados com esse mesmo fim no ensino musical. Chegaram aos EUA depois dos desenvolvimentos iniciais na Inglaterra e, finalmente, foram trazidos ao Brasil pelas missionárias estadunidenses.

Portanto, antes mesmo de *Miss Browne* tentar introduzir o *tonic-solfa* em meados da década de 1890, o Colégio Piracicabano parece ter sido o pioneiro na inovação da pedagogia musical da época. A própria aceitação de introdução do *tonic-solfa* em um ambiente onde predominavam as *Artinhas* como métodos de ensino musical, ainda que apenas durante algum tempo, pode ter sido decorrência da simpatia dos governantes pelos procedimentos pedagógicos novos ou da simples proximidade com as metodistas, das quais alguns haviam sido alunos na infância.

A influência norte-americana era marcante. Foi daquele país que Gabriel Prestes trouxe todo o material froebeliano, inclusive um harmônio para as aulas de marchas e cantos. O diretor da Escola Normal desejava que o sistema viesse a se adaptar aos nossos costumes, devendo as professoras conhecer os processos gerais para poder selecionar o que fosse aplicável e criar os elementos artísticos de que carecêssemos (Kuhlmann Jr., 1994, p. 66).

A tendência de escolarização do ensino de música observada na iniciativa de Márcia Browne foi essencial para o desenvolvimento posterior do canto orfeônico no Estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920. Prova disso é que João Gomes Jr. se inspirou no *tonic-solfa* e no método gallinista para criar a *manossolfa* – gestual de mãos parecido com a

regência, mas com o intuito de verificar a internalização, por parte dos educandos, dos intervalos da escala temperada ocidental.

A diferença da *manossolfa* para as suas predecessoras residia no fato de que esse novo método era instrumento pedagógico *acessório* para se chegar à grafia erudita ocidental. No *tonic-solfa*, o uso de letras propunha uma substituição quase completa da grafia musical tradicional, da mesma forma que a proposta gallinista. A *manossolfa* também utilizava um harmônio portátil, apelidado *Guide de chant* (“Guia de Canto”), responsável por fornecer a referência das notas da escala temperada ocidental, controlando a emissão vocal dos alunos. As lembranças de D. Brites, registradas por Ecléa Bosi em *Memória e sociedade: lembrança de velhos* e referentes ao período em que foi aluna da Escola Normal Caetano de Campos, remetem ao uso do *Guide de chant* (chamado por ela de “pianinho”), movido a manivela: João Gomes Jr. “fazia ditado musical tocando num pianinho com a mão direita enquanto a esquerda girava a manivela. As alunas escreviam as notas na pauta” (Bosi, 1994, p. 317).

Paralelamente, no Estado de Alagoas, no início do século XX, registra-se a existência de um manual de música de Jayme d’Altavilla Tavares de Figueiredo. Ainda que o livro didático se auto-intitulasse *Arte da Música*, tal como os velhos métodos, já continha forte teor nacionalista, elemento que não era comum nas demais *Artinhas* e viria a se tornar uma das características centrais do movimento orfeônico pouco tempo depois. O *Hino de Alagoas* era uma das canções que mais se destacava e era acompanhado da seguinte frase: “o canto escolar é o caminho mais suave para se acordar no coração da juventude o sentimento do amor pátrio, através de inesquecíveis emoções” (Tavares de Figueiredo *apud* Bispo, 1991a, s. p.). Havia outras canções de teor nacionalista, além daquelas destinadas aos operários, aos jangadeiros, aos soldados e aos escoteiros, podendo caracterizá-lo como um método que seguia a concepção do orfeonismo, ou seja, não se restringia a elementos meramente técnico-musicais, mas também abordava o folclore, o nacionalismo, a obediência laboral e cultivava a idéia de paz e ordem entre as classes sociais.

A primeira década do século XX também assistiu à iniciativa do *maestro* João Gomes Jr. de elaborar um álbum de canções (escritas e arranjadas de 1903 a 1908) para o Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Capital, antes mesmo de se envolver

diretamente com Carlos Alberto Gomes Cardim na reformulação dos métodos da disciplina Música no começo da década de 1910. João Gomes Jr. havia sido nomeado professor catedrático de Música da Escola Modelo do Carmo e da Escola Prudente de Moraes em 1893 e 94, respectivamente e, depois, se tornou docente na Caetano de Campos. Portanto, teve a oportunidade de acompanhar as iniciativas reformistas de Márcia Browne na década de 1890 no ensino de música.

Tentando também combater os velhos métodos de ensino das *Artinhas*, Gomes Jr. viu o Jardim de Infância como lugar privilegiado para “cultivar” nas crianças a sensibilidade estética. As músicas compiladas por João Gomes Junior em três volumes foram encontradas por Giovanni Horácio Guimarães, que fundamentou sua dissertação de mestrado (Guimarães, 1999) na análise dessa fonte. O autor destaca que a música não era uma disciplina autônoma, representando um mero momento de passagem entre diferentes atividades, as quais duravam no máximo 15 minutos cada uma. Essa tradição já era consolidada nos *Kindergarten* alemães (Braga, s. d., p. 90). Por sua vez, as letras das músicas apresentam elementos da ideologia republicana da época, enfocando temas como a higiene, a disciplina, a ordem e o patriotismo (Guimarães, 1999, p. 6).

O Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo foi criado em 1896 e desde logo suas líderes traduziram “obras para exercício de linguagem, de ginásticas, brinquedos, cantos e hinos” (Kuhlmann Jr., 1994, p. 66). No currículo de 1896 há, no Primeiro Período, o item “CANTOS: Pequenos Hinos” (Idem, p. 24) e, nos Segundo e Terceiro Períodos, “MÚSICA: *Tonic-solfa* – fáceis exercícios de solfejo” (Idem, p. 27). A diferença é que no Terceiro Período o ensino de música já deveria ser mais adiantado do que no Segundo. Embora o *tonic-solfa* já constasse do programa da escola,

(...) as duas professoras que teriam ajudado Caetano de Campos na organização da Escola Modelo não participaram desse processo de organização do Jardim de Infância. Maria Guilhermina já tinha se demitido e *Miss* Márcia Browne voltou para os Estados Unidos no ano da inauguração do Jardim (Kishimoto, 1988, p. 108-109).

Outro gênero relevante do repertório orfeônico, os hinos, já aparecia no repertório do Jardim em 1896. Entretanto, a prioridade para os pequenos era a utilização de canções folclóricas, berceuses e barcarolas, considerados mais apropriadas do que os hinos para o primeiro contato das crianças com a música. Chama a atenção que o programa do Jardim de Infância de 1896 para as atividades musicais ainda não deixava claro que *crianças* deveriam cantar necessariamente músicas *infantis*. Por isso, se esta idéia pode parecer “natural” hoje em dia, aparentemente não era naquela época, o que significa dizer que a música ainda não tinha se estabelecido como um saber de caráter eminentemente pedagógico. Até porque ela ainda não era uma disciplina autônoma no Jardim, mas apenas uma “ocupação”, com valor similar ao de uma espécie de “intervalo”, que, segundo a avaliação de Guimarães, tinha a função de dividir o tempo escolar de modo mais inteligível e racional para as crianças (1999, p. 6).

Apesar de a música não ter se instituído plenamente como discurso pedagógico em seu aspecto mais racionalizado e formal nas décadas de 1890 e 1900, o recurso de utilizá-la como divisão do tempo apontava tendência clara nesse sentido. O Jardim também começou a se preocupar, a partir daquele momento, em ter instrumentos musicais de apoio, outra tendência de institucionalização da pedagogia musical. Em 1898, “já podemos notar a presença de dois pianos registrados. Os dois pianos se encontram, sem condições de uso, no acervo da Caetano de Campos e são de fabricação brasileira, mais especificamente da ‘Fábrica Piano Nardelli. São Paulo’” (Idem, p. 14).

A tendência de pedagogização do ensino da música aprofundou-se quando João Gomes Jr. sistematizou as canções por ele utilizadas no Jardim, escrevendo-as em partituras (de 1903 a 1908) à mão e encadernando-as. Ainda não havia um mercado de livros didáticos de música que não as *Artinhas*, mas Gomes Jr. buscava legitimar a sua pedagogia musical no espaço da escola. Todas as músicas foram escritas para voz e piano, indicando que este instrumento já era utilizado regularmente como apoio para as aulas.

As letras também sugerem um processo de pedagogização da música, abordando temas como brincadeiras, trabalhos infantis e o ensino de regras de comportamento coletivo. Embora a maioria das músicas não fosse explicitamente classificada por gêneros, elas privilegiavam alguns momentos da vida escolar, como a chegada na escola (“Cantos da

Manhã”), os jogos pedagógicos de imitação e encenação (“Brinquedos”) e os “Cantos de Despedida” (ou “Cantos da Tarde”). Ainda em relação ao álbum de João Gomes Jr., cabe uma explicação sobre os “brinquedos”, que perfaziam a grande maioria das músicas classificadas na coletânea (embora fossem minoria em relação ao total). O gênero intitulado *brinquedos* correspondia, naquele contexto específico, a brincadeiras de roda para crianças, nas quais se praticavam cantos que narravam pequenos trechos de histórias infantis. As músicas classificadas como “brinquedos” eram as canções utilizadas para esse fim.

Com o início sistemático do orfeonismo nas escolas públicas, esse gênero foi renomeado para “brinquedos orfeônicos”, muitos dos quais permanecem, mesmo que sem esse nome, sendo utilizados como recurso pedagógico ainda hoje nos métodos atuais de educação musical. Caberia perguntar: essa pedagogização seria, de fato, lúdica ou apenas infantilizaria a criança? É um debate que ainda precisa ser realizado no presente.

Nessa época, as músicas para as crianças já eram tipicamente *infantis* e *pedagógicas*, algo que ainda não era tão claro em meados da década de 1890. Moysés Kuhlmann Jr. ressalta que havia uma preocupação de que as músicas cantadas no Jardim fossem “apropriadas”, do ponto de vista moral e pedagógico, para as crianças: “quase todas as atividades eram acompanhadas de cantigas “apropriadas” (...). Guiomar Novaes, que tinha seu professor particular de piano, chegou a compor, aos cinco anos de idade, uma valsinha para o Jardim” (Kuhlmann Jr., 1994, p. 71).

A escolha de cantigas “apropriadas” remete à tradição orfeônica europeia do século XIX de “civilizar” os comportamentos e docilizar os ouvidos. Os hinos nacionais, embora não fossem a parte principal do repertório, eram parte das músicas que eram cantadas no Jardim, constando três executados na época: o brasileiro, o francês e o estadunidense. Mais tarde, na década de 1930, há o registro no acervo sonoro da Biblioteca Nacional de que ao menos os hinos nacionais do Brasil e dos EUA eram executados pelos orfeões de Villa-Lobos.

Mas se a música constava dos currículos do Jardim e das escolas nas duas primeiras décadas da Primeira República, nem sempre essa atividade se desenvolvia com regularidade. A respeito disso, Rosa Fátima de Souza informa:

A princípio os diretores afirmavam seguir os programas em vigor. Porém se queixavam das dificuldades em serem ministradas algumas matérias, especialmente física, química, trabalhos manuais, desenho, música, por falta de material e preparo conveniente dos professores. Em 1904, tal responsabilidade é devolvida aos professores de cada classe. (...)

Em realidade, a precária formação dos professores (...) não lhes facultava o domínio de matérias específicas como música, desenho, trabalhos manuais e exercícios militares. (...) muitos educadores passaram a afirmar a especificidade dessas matérias, as quais deveriam ser ministradas por professores para isso especialmente contratados. Porém, somente as escolas-modelo contaram com professores especialmente contratados para ministrar essas matérias. Nos grupos escolares, o governo buscou algumas soluções paliativas, por exemplo, em 1898 transferiu para o auxiliar de diretor a responsabilidade pelo ensino de música, trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares, quando fosse designado pelo diretor (Souza, 1996, p. 194).

Aliás, o problema de formação de professores para as disciplinas Música e Canto Orfeônico continuou nas décadas seguintes e permanece até o presente. Em 1926, João Gomes Jr, foi nomeado Inspetor Especial de Música, cargo criado tanto para coroar o prestígio do educador quanto para estabelecer protocolos e controles mais rígidos do saber musical escolar, além de promover a formação docente:

Os INSPETORES ESPECIAIS, pela Reforma de 1925, seriam seis: um de trabalhos manuais masculinos e uma de trabalhos manuais femininos, uma para creches e escolas maternas, um de música, um de desenho e um de exercícios físicos.

Tinham funções técnicas com exercício em escolas públicas e eram nomeados pelo Governo por proposta do Diretor Geral [similar ao atual cargo de Secretário da Educação] dentre professores de comprovada competência na especialidade com a qual fossem tratar. Deveriam apresentar ao Conselho Geral o programa detalhado da matéria de cuja orientação se encarregavam.

Poderiam ter auxiliares que ministrariam aulas-modelo, instruiriam professores, preparariam exposições regionais, organizariam orfeões infantis, fariam ensaios de música e promoveriam festas esportivas.

A legislação de 1927, além de não prever auxiliares, reduziu os inspetores especiais para quatro: de trabalhos manuais, música, desenho e exercícios físicos (Porto, 1986, p. 76).

Ainda que os auxiliares tenham sido cortados em 1927, o Inspetor Especial foi mantido. O prestígio da atividade estava em alta, após o reconhecimento oficial dos Orfeões na legislação educacional (1920) e a oficialização do Orfeão Piracicabano e do Orfeão Infantil Paulista (o segundo paulistano), respectivamente em 1925 e 26. Paralelamente, cabe destacar a criação do Conservatório Mineiro de Música em 1920, posto em funcionamento na prática em 1925, em Belo Horizonte. Seu regulamento, escrito no ano seguinte, previa, além da formação de instrumentistas e cantores, também a de professores de música (Oliveira, 2004, p. 74, 103).

Em São Paulo, João Gomes Jr., na qualidade de Inspetor Especial de Música, elaborou um relatório em 1928 no qual compilou os conteúdos básicos que se imaginavam necessários que um docente especializado dominasse. Nas *Instruções do inspetor especial de música aos srs. professores para as aulas do 1º, 2º, 3º e 4º ano, segundo o programa adotado* (1928), a preocupação de formação de professores e de controlar o saber pedagógico musical era explícita, mas nem mesmo Villa-Lobos, com toda a estrutura estatal que tinha disponível desde os anos 1930, conseguiu alcançar tais objetivos. O marco principal da formação docente no movimento orfeônico deu-se simbolicamente em 1930, quando João Baptista Julião ganhou o primeiro registro oficial de professor formado especificamente para a disciplina “Canto Orfeônico”, que foi institucionalizada com esse nome exatamente naquela ocasião. Antes de abordar o início do movimento orfeônico, entretanto, é oportuno mencionar algumas das condições para o seu surgimento.

3.3 O Conservatório Dramático e Musical: ambiente de fermentação para o canto orfeônico e a posição de Villa-Lobos

Vários nomes foram responsáveis por criar o caldo cultural que levou ao surgimento do orfeonismo no Estado de São Paulo. Estes homens gravitavam em torno do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, motivo pelo qual as trajetórias de alguns dos seus componentes deve ser ressaltada.

Antonio Candido Guimarães, professor da seção musical do Conservatório, era filho de *maestro* e substituiu João Gomes Jr. como professor de música da Escola Normal Caetano de Campos. Publicou o erudito *Curso elementar de música: compreendendo teoria, filologia e história*. Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva Jr. (morto em 1924), conhecido como Antonio Carlos Jr., filho do Dr. Antonio Carlos, diplomou-se pelo Conservatório de Milão. Foi professor na Escola Modelo do Carmo e na Escola Normal Caetano de Campos (São Paulo, Estado, 1926, p. 3). Compôs várias peças e foi docente no CDMSM desde o início da instituição.

Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (1830-1902) era pai de Antônio Carlos Jr. e filho do famoso José Bonifácio. Fez o curso de humanidades em liceus franceses e retornou ao Brasil em 1845. Estudou no Colégio Pedro II e frequentava o teatro lírico no Rio de Janeiro. Escreveu sonetos teve uma poesia musicada pelo músico espanhol D. José Amat, organizador da Imperial Academia de Música e da Ópera Nacional em 1857 (Rezende, 1954, p. 221). Era músico, amigo dos irmãos Levy (compositores) e participou da fundação do Clube Haydn (1883-87). Formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo em 1855, foi professor na instituição e, em 1886, pouco antes de se aposentar, ocupou interinamente a direção do Largo São Francisco. No aniversário da Academia de 1883, promoveu um inédito e inesperado encontro musical, quando autorizou os alunos a organizarem “um concerto dentro da própria Faculdade de Direito (?!). (...) Se fosse outro o diretor, é provável que tivesse achado absurda a idéia e acabasse perseguindo nos exames finais, como vadios, os participantes do sarau” (Rezende, 1954, p. 172-173). Já mais velho, foi Inspetor do Tesouro e Procurador Geral do Estado de São Paulo (1892). Antonio Carlos conheceu Brasília Itiberê da Cunha (1846-1913), considerado um dos primeiros

compositores eruditos a escrever uma peça com temática nacional, ainda no século XIX: “ao iniciar em 1869 o seu curso do quarto ano, encontrou nos bancos acadêmicos um moço paranaense chamado Brasília Itiberê da Cunha, dado a compor e a tocar. Esse estudante fazia parte da célebre turma de 1866-1870” (Rezende, 1954, p. 171). Outro aluno seu na turma de Itiberê foi Carlos de Campos, também músico e depois Presidente do Estado de São Paulo.

Portanto, o grupo de educadores e músicos que iniciou o movimento orfeônico paulista vivia em um meio no qual o nacionalismo era um valor arraigado há bastante tempo, tendo sido as décadas de 1910 e 20 apenas mais propícias para a sistematização desse processo. Da mesma forma, Antonio Carlos pai era um dos homens que defendia a imigração europeia, ideal que se increvia em um projeto de branqueamento da oligarquia paulista, considerado como solução de longo prazo para “civilizar” a nação (Azevedo, 1987).

João Gomes de Araujo (1846-1943), pai de João Gomes Jr., participava, em Pindamonhangaba, “desde cedo de festas religiosas e profanas como violinista” (Kiefer, 1977, p. 101). Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1861 e matriculou-se no Imperial Conservatório de Música. Retornou à cidade natal 1863 e fundou um conservatório de música, além de organizar uma orquestra e uma banda. Na época, compunha músicas sacras, mas também valsas, polcas, noturnos e peças para banda e orquestra. A execução de sua *Missa de São Benedito* em Lorena, em 1884, lhe rendeu o patrocínio de D. Pedro II para uma viagem à Itália. Estudou no Real Conservatório de Milão, levou João Gomes Jr. junto e estudou composição. Tornou-se compositor de óperas, alcançando sucesso com *Carmosina* (1888), que estreou no *Teatro dal Verme* de Milão, em presença de Carlos Gomes e de D. Pedro II, poucos dias antes da Abolição. Retornou ao Brasil e, por ser visto como monarquista, foi desdenhado inicialmente pelos republicanos. Em 1899, estreou a primeira de suas seis sinfonias. Em 1903, retornou a Milão e compôs a ópera *Maria Petrovna* (1904), que estreou apenas em 1929 no Rio de Janeiro e em São Paulo. A temática inspirava-se no nacionalismo e no folclore dos tempos da Rússia czarista, tendo sido composta no mesmo ano em que o Império Russo havia sido atacado e derrotado pelo Japão. Folclore e nacionalismo foram, como se sabe, duas linhas-força do orfeonismo, o

que sugere como as condições para o seu surgimento foram gestadas em um longo e múltiplo processo. Além disso, *Maria Petrovna* retrata o reinado de Catarina II, quando a Rússia se abriu em grande medida para se ocidentalizar e se “civilizar”, elementos também presentes no canto orfeônico, que teve como um de seus protagonistas iniciais um dos filhos de João Gomes de Araújo. Em 1906, foi um dos fundadores, com Pedro Augusto Gomes Cardim, do CDMSP, onde foi professor por muitos anos. Publicou, em 1929, o *Método para estudo dos Orfeões*.

Pedro Augusto Gomes Cardim (morto em 1932) era filho de João Pedro Gomes Cardim – este, por sua vez, “amigo íntimo” do pai de Mário de Andrade (São Paulo, Município, 1942, s. p.). Pedro Augusto foi político paulista e mecenas local. Em 1896, em meio à crise econômica, propôs a construção de um Teatro Municipal em São Paulo. Como vereador, levantou verbas para fazer o CDMSP funcionar, pelos menos durante 2 anos. O Conservatório foi fundado em 1904, mas só efetivamente inaugurado em 1906. Entretanto, o prédio da Avenida São João, no Centro de São Paulo, só foi obtido em 1909. O objetivo de Pedro Augusto era fazer de São Paulo um centro de cultura não dependente do Rio de Janeiro, pensando no Conservatório como um centro de formação de bons profissionais do teatro e da música, de modo que fosse possível montar boas óperas (Conservatório, 1933, p. 1-2). Fundou também a Companhia Dramática Nacional, a Academia de Belas Artes de São Paulo e foi membro fundador da Academia Paulista de Letras.

Carlos de Campos (1866-1927), nascido em Campinas, formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1887. Fez seus primeiros estudos musicais com Antonio Carlos Jr. e chegou a estudar brevemente com Carlos Gomes. Na primeira década do século XX, apresentou no Teatro Sant’Anna sua primeira opereta, intitulada *Um caso colonial*, com libreto de Pedro Augusto Gomes Cardim. Foi diretor do jornal *Correio Paulistano* e tesoureiro do CDMSP desde a fundação (1906) e pelo menos até 1909 (Conservatório, 1909, s. p.). Foi deputado estadual, deputado federal, Secretário da Justiça e Presidente (governador) do Estado de São Paulo (1924-1927), tendo falecido no exercício desse cargo. Enfrentou o clima tenso da Revolução de 1924 como governador e promoveu constantes intervenções para reprimir os rebeldes. Já no principal cargo do Estado, escreveu e estreou óperas em 1924 e em 1926, além de compor 20 peças para canto e piano. Também era

aficionado por história e um dos mecenas paulistas da época, em um período no qual os modernistas se projetavam em escala nacional.

Villa-Lobos, em sua disputa de “paternidade” do canto orfeônico com os mentores paulistas do orfeonismo, chegou a acusá-los de serem muito vinculados ao canto lírico e operístico, expressão típica do gosto artístico tradicional da burguesia paulista da Primeira República (Ikeda, 1988, p. 18). De fato, João Gomes Jr., Carlos Alberto Gomes eram muito ligados ao Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP) e próximos de Carlos de Campos, que chegou a ser Presidente (nome dado ao cargo de governador, à época) do Estado de São Paulo, também músico e integrante do Conservatório.

Mas se observarmos apenas o círculo artístico-social partilhado pelos iniciadores paulistas do canto orfeônico, pode-se ter a impressão errônea de que eram tradicionalistas também na educação musical, quando na verdade foram eles que mudaram a forma e a concepção de se ensinar música nas escolas, defendendo a prática orfeônica em contraposição a um ensino técnico destinado a formar músicos profissionais. Aliás, foi por conhecerem bem a tradição de ensino do CDMSP e considerarem-na inadequada para as escolas públicas que propuseram novos métodos.

Portanto, percebe-se como o argumento de Villa-Lobos era falso, servindo como uma ferramenta para se legitimar nesse meio e descredenciar seus adversários paulistas, que hegemonizaram e determinaram os cânones da prática orfeônica durante duas décadas. Villa-Lobos frisava a diferença do canto orfeônico com o canto lírico para poder se afirmar como o iniciador legítimo do canto orfeônico no Brasil, querendo estabelecer sua imagem ligada à popularização da música, em contraposição à produção de uma imagem de seus antecessores como “eruditos e teóricos” (Villa-Lobos, 1937, p. 12), como se fossem supostamente defensores do canto lírico em oposição ao orfeonismo.

A trajetória de Villa-Lobos mostra que, até a década de 1930, o compositor colecionou uma série de fracassos ao tentar se projetar como educador musical. Não era uma atividade que desprezava, muito pelo contrário. Tentou organizar uma apresentação com um coral de 200 vozes no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 1918, sem sucesso. Ele compôs as canções orfeônicas *Meu país* (1919), *Pra frente, ó Brasil* (1921) e *Brasil novo* (1922). Teria apresentado um primeiro plano de educação musical ao governo

estadual paulista, em 1925. Nova tentativa de emplacar seu nome no movimento orfeônico teria ocorrido também no ano seguinte, mas a iniciativa se restringiu a uma única apresentação:

Em novembro de 1926 ele realizou um concerto histórico, com o qual deu início à atividade coral que mais tarde seria tão importante dentro do seu projeto de educação musical. Do programa, destacavam-se os *Choros n° 3 (Pica-pau)* e *n° 10 (Rasga coração)*, a seresta *Canção da folha morta e Teiru*, coro uníssono e orquestra, construído sobre um mito dos índios Pareci. O sucesso foi estrondoso, compensando o enorme dispêndio de energia que Villa tivera com ensaios e preparativos (Maia, 2000, p. 38).

As causas de não ter se tornado a grande liderança do orfeonismo já na década de 1920, no Estado de São Paulo, nunca foram mencionadas pelo próprio Villa-Lobos. Mas, conforme o levantamento histórico que se pode fazer do período, esse espaço já era ocupado por João Gomes Jr., Carlos Alberto Gomes Cardim, os irmãos Fabiano e Lázaro Lozano, João Baptista Julião e Honorato Faustino, intimamente ligados à oligarquia local. Isso pode se confirmar quando se constata que vários dos manuais didáticos orfeônicos paulistas eram impressos pelas gráficas do *Jornal de Piracicaba*, naquela cidade, e pel'*O Estado de S. Paulo*, na capital, veículos do Partido Republicano Paulista (PRP).

Essas disputas no campo da educação musical paulista entre os mentores do orfeonismo e Villa-Lobos, que tentou participar do grupo na década de 1920, também auxiliaram a condicionar a noção de pioneirismo que o famoso compositor atribuiu a si mesmo posteriormente. Mesmo nessas tentativas fracassadas de se unir ao grupo paulista nos anos 20, Villa não contribuiu, naquele momento, com nenhum caráter inovador no movimento, seja do ponto de vista dos métodos, técnicas e materiais utilizados bem como dos objetivos propugnados. Inspirava-se em material folclórico tal como os educadores paulistas, no caso o mito pareci mencionado na citação anterior. Aliás, até mesmo esse material não foi coletado pelo próprio Villa, sendo as composições inspiradas no material que Roquette-Pinto registrou em viagem a Rondônia. Por sua vez, o uso de uníssonos no

coral já era hábito no canto orfeônico em São Paulo e Minas Gerais, cujo significado remetia à noção de que as diferenças étnicas e de classe do país deveriam ser apagadas em favor de um sentimento de harmonia e de paz social capaz de unir o país.

Em suma, Villa apenas seguiu a trilha dos educadores musicais que renovaram os métodos dessa disciplina no país muito antes. O que realmente ocorreu nas décadas de 1920 e 30 foi uma disputa de poder e de liderança no interior do movimento orfeônico. Na medida em que a Revolução de 1930 significou uma grande derrota das elites paulistas e os mentores do movimento orfeônico paulista eram por demais ligados a esse *establishment* político que havia perdido poder, a capacidade de influência do grupo também foi praticamente dizimada. Foi nesse vácuo que, após superar dificuldades iniciais, Villa conseguiu se estabelecer como o nome central do movimento orfeônico brasileiro.

3.4 O nacionalismo musical: das raízes eruditas ao orfeonismo

Nacionalismo, tendência de valorização do folclore, pedagogização das músicas para que se adaptassem especificamente às crianças e jovens e a busca do ideal de “civilização” e higienização da sociedade brasileira foram os elementos difusos que, ao se reunir, permitiram a constituição do canto orfeônico como modalidade peculiar e nova de educação musical no alvorecer do século XX.

No entanto, sem um ambiente como o que já transparecia nas entrelinhas da Faculdade de Direito de São Paulo, nas décadas de 1860 a 1880, seria impossível o nacionalismo se converter em um elemento pedagógico. Antes de chegar às escolas, primeiro ele teve que se afirmar lentamente no campo da composição da música erudita:

Por esse tempo [1864], já se achava em São Paulo, estudando preparatórios, um jovem musicista paranaense chamado Brasília Itiberê da Cunha, o qual veio a fazer parte da famosa turma acadêmica de Rui Barbosa e Joaquim Nabuco. Pianista e compositor, colaborou em vários saraus e concertos e viu suas peças anunciadas e vendidas pela loja de H. L. Levy. Em 1868, ao lado de outros colegas, tocou piano no memorável sarau em que Castro Alves recitou para os paulistas um trecho do seu

poema inédito “Os Escravos”. Em 1870, participou de um grande concerto oferecido pelo pianista chileno Rodenas, discípulo de Gottschalk.

A exemplo de Itiberê da Cunha, vários compositores surgiram entre 1860 e 1870. (...) Valsas, quadrilhas, polcas, modinhas, caprichos, fantasias, lundus, recitativos, romances, canções, tudo isso compuseram os estudantes. É bem possível que, na maior parte, tais obras revelassem, em grau de saturação, aquela “mixórdia de cultura e populismo” que Mário de Andrade observou numa modinha de Emilio do Lago. Mesclavam-se influências das óperas italianas ouvidas nos teatros e salões com reminiscências dos cantares do povo, aprendidos pelos moços nas fazendas e cidades do interior brasileiro, de onde provinham (Rezende, 1954, p. 190).

É assim que a maioria dos alunos é descrita por Carlos Rezende (1954), insuspeito pelo fato de seu livro, publicado no Quarto Centenário da cidade de São Paulo, desejar exaltar a instituição e as suas glórias. O clima do Largo São Francisco era bastante provinciano e pouco sofisticado culturalmente em meados do século XIX, ainda que um centro de “agitação cultural” frente a uma cidade que era ainda mais assim como um todo, inclusive no que se refere à sua frágil estrutura de equipamentos urbanos.

Estudavam na Academia os filhos da aristocracia de São Paulo e de regiões próximas. O próprio Brasília Itiberê da Cunha nasceu no Paraná, em uma época em que o atual Estado ainda era comarca pertencente à Província de São Paulo. Esse era um perfil comum para os alunos da Faculdade. Provinham de um meio rural, aonde bens culturais, padrões estéticos e hábitos europeus chegavam esporadicamente. Todavia, evitavam explicitar isso, já que era constrangedor para a instituição mostrar uma face “não civilizada”. Escondidos sob as luzes da aparência e do dia, à noite os estudantes da Faculdade – e mesmo alguns professores – tocavam e ouviam lundus, maxixes e adoravam o violão (então considerado instrumento símbolo de “inferioridade” social).

Haviam sido criados compartilhando os gostos culturais de seus escravos, capatazes e agregados. Quando cresciam, eram enviados aos centros urbanos para se tornarem bacharéis, encontrando colegas com perfil similar. Embora as músicas rurais e popularescas não fossem aceitas oficialmente, o clima de efervescência cultural entre os estudantes da

Faculdade na segunda metade do século XIX fez com que, muito lentamente, temas como o folclore passassem a ser ocasionalmente tolerados em rodas sociais mais altas, com a única condição de que não se manifestassem sob sua forma “pura”, vista como “selvagem”, mas como mera inspiração possível para se compor música erudita ocidental. Itiberê era relativamente pouco criticado em seu tempo exatamente porque eruditizou o folclore, o que era manter uma fachada de “civilização” e de europeísmo aos olhos da oligarquia, ainda que não em sua forma mais venerada (as óperas e a música instrumental francesa e alemã).

A Faculdade de Direito objetivava, sobretudo, preparar os seus estudantes para ingressar em altos postos administrativos e políticos. Mesmo no caso de Itiberê, após seu envolvimento com o nacionalismo musical, trilhou a carreira diplomática e deixou suas veleidades juvenis e a própria música como atividade secundária. Seu professor, o Dr. Antonio Carlos, só conseguiu permitir a realização de um sarau musical na Academia quase que em um “descuido” da instituição e quando já estava prestes a se aposentar. Paralelamente, desde os últimos anos do século XIX, o nacionalismo expressava-se também por meio do regionalismo, que aparecia nas músicas do teatro de revista (maxixes, cateretês e ritmos nordestinos como os cocos e as emboladas). Ainda que com resistências, os compositores desses gêneros também começaram a se firmar no cenário urbano (Ikeda, 1988, p. 52).

As manifestações do nacionalismo musical em países “civilizados”, inspiradas nos folclores locais, ajudaram também a legitimar progressivamente essa tendência no Brasil. Centros como os Conservatórios de Madri e de Milão começaram a valorizar mais temas populares, tendência trazida para cá também. Essa conjunção de fatores mostra como o ambiente de aceitação do folclore e do nacionalismo por parte da elite econômica e cultural foi conquistado após décadas de uma construção difícil, que se iniciou em meados do século XIX e só consolidou em definitivo com o movimento modernista nas artes e com o orfeonismo na educação musical.

3.5 O orfeonismo no Brasil: de fins da primeira década do século XX a 1930

Diante desse caldo de cultura produzido ao longo de décadas, finalmente o movimento orfeônico se manifestou de modo orgânico e com uma proposta sistemática desde meados da primeira década do século XX. Em Minas Gerais, há o registro de apresentações coletivas de canto desde a primeira década do século XX, remontando ao menos a 1906, quando houve uma ampla reforma do sistema educacional daquele Estado:

Também se desenvolveram, enquanto experiências musicais, as apresentações dos escolares nas grandes festas cívicas da capital. Os jornais da época traziam diferentes relatos sobre a performance musical das crianças e das alunas normalistas, principalmente após a criação, por João Pinheiro, dos grupos escolares e da Escola Normal da Capital, a partir de 1906. Nessas apresentações, destaca-se um forte apelo nacionalista, associado a canções de conteúdo cívico-patriótico e por vezes de conteúdo folclórico (Oliveira, 2004, p. 74).

No fim de 1905, no entanto, uma notícia de jornal já indicava apresentações de coros escolares em Belo Horizonte: “Destaca-se que três bandas de música tocaram durante toda a manhã no interior do edifício e que hinos escolares foram entoados pelas crianças” (idem, p. 75). Foram cantados o “Hino Nacional”, o “Hino da Independência”, “Saudação à Bandeira” e um hino escolar de Antonio Augusto de Lima, dentre outras músicas, com o coral de alunas da Escola Normal sendo ensaiado pela professora de música Branca de Carvalho Vasconcellos e, na cerimônia, regido pelo maestro José Nicodemos (ibidem). Oliveira (2004) registra, ainda, outros eventos cívico-patrióticos oficiais significativos com a presença de coros escolares em 1909 e em 1920.

Enquanto isso, o movimento orfeônico paulista se desenvolvia a passos acelerados. Após várias tentativas de renovar os métodos de ensino musical na nascente República, o final da primeira década do século XX testemunhou esforços bem-sucedidos. Os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano implementaram o canto orfeônico na Escola Complementar (depois re-nomeada Normal) de Piracicaba, enquanto Carlos Alberto Gomes Cardim e João

Gomes Jr. o fizeram na Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Além destes nomes, podem ser citados Honorato Faustino e João Baptista Julião. Este grupo, somado às experiências de canto coletivo em Belo Horizonte, constituiu a primeira linha de frente do orfeonismo no Brasil.

A partir do início dos anos 1930, esses educadores foram varridos ou encampados pela “onda” Villa-Lobos. Ainda hoje, são freqüentemente relegados ao esquecimento ou, na melhor das hipóteses, a uma posição secundária na memória histórica do ensino musical no país. O canto orfeônico no Estado de São Paulo surgiu em um contexto no qual o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo era a instituição artística de formação de maior destaque e que propiciou a efervescência cultural necessária para o surgimento de vários educadores musicais.

Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938), conhecido como “Professor” Gomes Cardim, era filho do *maestro* João Pedro Gomes Cardim e irmão mais novo do “Dr.” Pedro Augusto Gomes Cardim. Carlos Alberto fez carreira na escola pública paulista. Recebeu o diploma de professor da Escola Normal de São Paulo em 1894 e entrou por concurso numa escola isolada da Capital no ano seguinte. No ano de 1895, foi convidado por *Miss* Márcia Browne para trabalhar na Escola Modelo Prudente de Moraes (onde, em 1894, João Gomes Junior tinha sido nomeado professor de música). A pedagoga estadunidense o influenciou e “com ela, realizou uma nova prática de ensino, baseada em padrões americanos e adaptada para nossa realidade” (Salama, 1986, p. 86). Com isto, pode-se perceber como havia já um clima propício para a renovação dos métodos de ensino e que este já era compartilhado pelos mentores do orfeonismo desde cedo. Em 1908, C. A. Gomes Cardim foi convidado pelo Presidente (governador) do Espírito Santo para reformar o ensino primário e secundário local. Retornou para São Paulo no ano seguinte e foi nomeado, em 1913, para a cadeira de psicologia e pedagogia da Escola Normal (Secundária) da Caetano de Campos. Foi vice-diretor da Escola Normal do Brás (1922-1924) e voltou para a Caetano de Campos como subdiretor, vice-diretor e, mais tarde, diretor (1925-1928). Além de sua carreira na escola paulista, foi também catedrático do curso dramático do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP) e sucedeu seu irmão Pedro Augusto Gomes Cardim na direção da instituição. Carlos Alberto publicou obras didáticas e literárias além dos seus

manuais de música, das quais duas são claramente nacionalistas: *As comemorações cívicas e as festas escolares e Tradições Nacionais*.

João Gomes de Araújo Jr. (1868-1963), filho do *maestro* João Gomes de Araújo, nasceu e estudou em Pindamonhangaba. Acompanhou o pai em viagem a Itália em 1884 e estudou no Real Conservatório de Milão. Em São Paulo, foi professor da Escola Modelo do Carmo, em 1893, da escola Prudente de Moraes em 1894, e da Caetano de Campos até 1925, quando foi promovido a Inspetor Especial de Música, cargo que exerceu até o começo da década de 1930. Escreveu músicas sacras e profanas para teatro, compôs seis óperas, sendo que uma delas rendeu-lhe prêmio do governo do Estado de São Paulo para viagem a Europa. Apresentou sua ópera *La Boscaiuala* (“A camponesa”) em 1910 e, com ela, ganhou prêmio do governo do Estado de São Paulo para viajar para a Europa e era compositor de certo prestígio do gênero. Na ocasião (1912), estudou a organização do ensino musical nas escolas de países como França, Bélgica, Suíça e outros países europeus. Foi um dos fundadores do Instituto Musical de São Paulo, em 1927, com João Baptista Julião e outros, do qual foi também diretor. O *maestro* Félix Otero, professor da seção musical do CDMSP, sempre defendeu João Gomes Jr. como o iniciador do canto orfeônico no Brasil, em contraposição a Villa-Lobos (Melo, 1954, p. 258). Gomes Jr. foi fundador e docente do Instituto Musical de São Paulo em 1927.

Lázaro Rodriguez Lozano (1871-1951) nasceu em Tijola, vila andaluz na província de Almería, sudoeste da Espanha. Estudou regência, harmonia, piano e clarinete. Formou uma grande banda musical em sua cidade natal, destacando-se como educador. Tinha disputas com as outras bandas musicais locais e, aos 25 anos, continuou os seus estudos no prestigiado e tradicional Real Conservatório de Madrid (Salas, 1992). No ano seguinte, seu irmão Fabiano veio para Piracicaba com a família. Lázaro concluiu o Conservatório espanhol em 1906, tendo recebido vários prêmios durante sua formação (*Jornal de Piracicaba*, 18 set. 1910, p. 1). Diplomou-se em piano e solfejo, ocasião em que travou contato com os princípios do orfeonismo em seu país natal. Emigrou para o Brasil, foi professor de música, regente de orquestra (tocando óperas italianas) e organizou concertos de 1906 a 1908. Nesse período, iniciou sistematicamente o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras, como professor na Escola Complementar (depois renomeada Normal)

de Piracicaba, antes mesmo da iniciativa de João Gomes Jr. na área. Foi se tratar de doença nos olhos na Espanha em 1908-09 e, a seguir, retornou ao Brasil (“Maestro Lázaro Lozano”, *Jornal de Piracicaba*, 15 ago. 1909, p. 4). Deixou a cadeira de Música para seu irmão Fabiano em 1914 e, em 1921, assumiu a docência de Música da Caetano de Campos, em São Paulo. Trabalhou com Gomes Jr., mas após um período de entendimento, ambos começaram a disputar a “paternidade” do movimento orfeônico e a se criticar mutuamente. Lázaro acabou voltando para Tíjola em meados da década de 1920, retomou as suas atividades na banda local, teve suas obras publicadas pela editora Unión Musical Española Editores (antes chamada Casa Doterio) e se tornou prefeito de sua cidade em 1931. Azañista (tendência de esquerda) e socialista, reorganizou a Banda Municipal e tornou-se regente da mesma por concurso. Por pressão política e diante da acumulação de dois cargos (o que não era permitido), renunciou à direção da Banda e a seu mandato em 1933, tendo sido sucedido por um político direitista. Retornou ao Brasil desiludido e permaneceu aqui até a morte. Compôs canções orfeônicas como “Voai”, com letra de Honorato Faustino (Lozano e Faustino, 1911, p. 75-81), e vários livros didáticos: *Escola Nueva del Solfeo*, publicado na tipografia do *Jornal de Piracicaba* e utilizado em caráter obrigatório na Escola Complementar, *Solfeo en las escuelas*, *Solfajos* e *Alvorada e Primavera*. O fato de alguns de seus métodos terem sido redigidos em espanhol e utilizados na escola brasileira sugere a provável ausência de manuais modernos para o ensino de música em português à época em Piracicaba.

Fabiano Rodriguez Lozano (1884-1965), irmão de Lázaro, também nasceu em Tíjola e se naturalizou brasileiro. Além de Lázaro ser músico, a mãe também era pianista e professora (*Jornal de Piracicaba*, 25 maio 1975, s. p.; Lozano, 1954, p. 5), ilustrando como o capital cultural (cf. Bourdieu e Passeron, 1975) da família era significativo nesse campo. Estudou música no elitista Colégio Piracicabano, onde foi introduzido o *tonic-solfa* no Brasil, dirigiu o Departamento de Música do educandário e lá fundou a sociedade Amigos da Arte. Em 1903, foi estudar no Real Conservatório de Madri, tendo concluído o curso em 1908. Seus estudos na Espanha habilitaram-no para exercer o cargo de professor de música no Grupo Escolar Moraes Barros (quando já compunha hinos orfeônicos como “Trabalhemos!”) e, a partir de 1914, na Escola Normal de Piracicaba, substituindo Lázaro.

Criou o Orfeão Piracicabano em 1914, nos moldes do Orfeão Catalão, mas a sociedade coral só ganhou reconhecimento oficial em 1925. Em 1915, criou a Orquestra Lozano. Fabiano era próximo a Lourenço Filho, que esteve em Piracicaba por ocasião da Reforma Sampaio Dória, de dezembro de 1920 (Hilsdorf, 1998). Portanto, influenciou decisivamente na concepção da nova legislação educacional, que instituiu oficialmente a exigência de ensaios obrigatórios de orfeão uma vez por semana, para além das aulas de música, pela primeira vez no Brasil (São Paulo, Estado, 1920, p. 62, Art. 254). O Orfeão de Lozano teria se apresentado informalmente em Piracicaba ao menos em 1914 e 17 e, pela primeira em caráter oficial em 1922:

A primeira concretização do sonho se deu provavelmente em 1922, por ocasião das festas do Centenário [da Independência]. No antigo Jardim da Ponte, hoje quase extinto, se deram grandes festejos populares em benefício da construção da Santa Casa. Houve um palco improvisado e, nele, Fabiano Lozano apresentou seu primeiro grupo coral. Sucesso absoluto! (*Jornal de Piracicaba*, 25 maio 1975, s. p.).

O Orfeão Piracicabano foi reconhecido legalmente, no entanto, apenas em 1925. O então institucionalizado Orfeão apresentou-se em Campinas e nos Teatros Municipais de São Paulo (1928) e do Rio de Janeiro (1929), alcançando grande reconhecimento artístico e elogios por parte da crítica, cujo exemplo mais significativo foram os comentários que Mário de Andrade publicou no *Diário Nacional*. O musicólogo afirmou, em 1928, que aquela era uma admirável “lição artística de civismo”, disciplina, entusiasmo, união, naturalidade, “vozes puras (...), passarinhada do Brasil” (apud Contier, 1998, p. 13-14) e, em 1929, que aquele era o melhor conjunto coral do Brasil (apud *Jornal de Piracicaba*, 23 maio 1975, s. p.).

Fabiano Lozano foi chamado pelo governo de Pernambuco em 1930 para reformar o ensino de música e de canto coral nas escolas públicas locais. Nas comemorações do 7 de setembro (Independência do Brasil), apresentou dois orfeões escolares em Recife: um infantil e outro normalista. Também em 1930, foi nomeado Assistente Técnico do Ensino de Música do Estado de São Paulo. Em Recife, Ceição de Barros Barreto assumiu a função

de Lozano. Em 1939, Chefe do Serviço de Música e Canto Coral do Departamento de Educação de São Paulo, cargo no qual se aposentou (1953). Foi Assistente de Sud Menucci. Em 1951, organizou, a pedido do governo paraguaio, um grande coral para as comemorações cívicas nacionais, realizadas em Assunção. Em 1952, organizou o Orfeão do Professorado Paulista. Em 1959, foi agraciado com a medalha da Imperatriz Leopoldina do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Algumas de suas obras orfeônicas foram *Alegria das escolas*, *Antologia Musical*, *Sorrisos da Infância*, *Minhas Cantigas*, *Caminhos do coração*, *10 contos e 10 cantos*, *Vamos viajar* e *Florilégio Musical*.

Honorato Faustino de Oliveira (1867-1948) nasceu em Itapetininga. Foi nomeado para a escola da Chapada, onde permaneceu um ano, e depois removido para outra escola da mesma cidade. De 1887 a 1889, fez o curso na Escola Normal de São Paulo, licenciado do cargo que ocupava. Com o diploma, voltou para Itapetininga, continuando a carreira docente. Em 1894, matriculou-se novamente na Caetano de Campos, obteve novo diploma de normalista e foi nomeado, em 1895, professor da Escola Modelo Peixoto Gomide, futura Escola Normal de Itapetininga (atualmente, Escola Estadual Peixoto Gomide). Em 1897, Honorato assumiu a direção da Escola Complementar de Piracicaba, onde era docente de português e de música. Flautista, publicou, a partir de 1915, sua obra *Repertório Escolar* em fascículos, “uma série de cantos infantis e cenas escolares ornadas de música, especialmente escritos para as escolas brasileiras” (*Jornal de Piracicaba*, 16 mar. 1915, p. 1). cursou a Faculdade de Medicina do Paraná e exerceu, também, a profissão. Desde 1928, assumiu a diretoria da Caetano de Campos, tendo se aposentado nesse cargo em 1930. Escreveu livros didáticos como *Lições práticas de pontuação e acentuação do ‘A’* e *Lições práticas de pontuação do ‘A’ pela figura ‘crase’* (Melo, 1954, p. 433), além de *Cantos escolares para orfeão a 3 e 4 vozes* (1928) e *Cantos escolares para orfeão a 2, 3 e 4 vozes* (1929).

João Baptista Julião (1886-1961) fez a escola primária em Silveiras (SP) e, tardiamente, o Curso Secundário no Ginásio da Capital. Integrou a banda de música local (Cardoso, 1971, p. 3) e, em 1904, foi para Mogi das Cruzes, onde participou da Corporação Musical Guarani. Renomeada Corporação Musical União Mogiana, tornou-se regente da banda, permanecendo na função até 1914. Ainda em Mogi, compôs músicas e escreveu

revistas para teatro, “mesmo sem possuir profundos conhecimentos teóricos e técnicos de arte” (Julião, 1964, p. 3). Começou a estudar no CDMSP em 1912, orientado por Savino de Benedictis (1883-1971) e Antonio Carlos Jr. Em 1915, fundou o Instituto Musical de Mogi das Cruzes e foi co-autor de *Berços e ninhos*, manual didático de música voltado para o ensino da língua portuguesa. Nessa cidade, também ocupou cargos políticos (vereador, vice-prefeito e prefeito). Concluiu o curso no CDMSP em 1918 e foi aprovado em concurso para o cargo de mestre-de-capela na Igreja Matriz de Mogi, ocupado até 1926. A partir de 1921, alternou sua vida entre Mogi e São Paulo, até se fixar na capital em 1926. Em 1922, colaborou com João Gomes Jr. no preparo dos alunos de grupos escolares para as comemorações do Centenário da Independência. No mesmo ano, assumiu a docência de música na Escola Normal Padre Anchieta, no bairro do Brás (São Paulo), bem como a cadeira de música e canto orfeônico e a diretoria do Orfeão da Penitenciária Modelo do Estado (outro momento significativo da oficialização dos orfeões no Estado). O coral dos presos, acompanhado por um conjunto instrumental dirigido por Julião, foi requisitado para várias apresentações oficiais pelo governo do Estado, que via o Orfeão como uma importante vitrine (Cardoso, 1971, p. 4) de ressocialização dos presos, de “civilização” dos costumes e de manutenção da ordem da ordem social – era o mesmo ideal de Clavé (Espanha) de tentar resgatar as classes trabalhadoras de seus supostos “vícios” e presumível propensão ao crime. Julião exerceu a docência de canto orfeônico na escola e na Penitenciária – sem contar as atividades de mestre-de-capela da Igreja Matriz de Mogi das Cruzes – simultaneamente até o fim de 1926, quando teve de optar por apenas uma delas: efetivou-se na Escola Padre Anchieta. Foi um dos fundadores do Instituto Musical de São Paulo, em 1927, e se tornou depois seu diretor, permanecendo no cargo até a morte. Sua preocupação, desde o início, era fazer do Instituto um local de formação pedagógica “racional” dos docentes de música (Cardoso, 1971, p. 5). O modelo do Curso Profissional de formação de professores de canto orfeônico do Instituto Musical de São Paulo foi o protótipo no qual Villa-Lobos se inspirou para organizar, mais tarde, a estrutura do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942.

Em 1930, Julião foi o primeiro professor no país a obter o registro, junto ao Ministério da Educação e Saúde (MES), de professor especializado em Canto Orfeônico. A

presença de Villa-Lobos no orfeonismo complicou a sua vida, apesar do título que já tinha. O Decreto 18.890, de 18 de abril de 1932, fez com que o canto orfeônico se tornasse obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e, no mesmo ano, foi criado o Orfeão dos Professores do Distrito Federal (Loureiro, 2003, p. 56-57; Coutinho, 2005, p. 35). A crescente hegemonia de Villa no movimento acabou por se concretizar com a determinação legal, em 1942, de que os professores de Canto Orfeônico tivessem formação em instituições específicas para poder lecionar. Apesar do reconhecimento público e notório de Julião como educador musical e de seu diploma de 1930, teve que fazer um estágio obrigatório para obter o título do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) de Villa-Lobos. Contudo, Julião se submeteu a essa constrangedora situação pois entendia que não tinha como defrontar Villa-Lobos diretamente. Aproveitou para tomar como moeda de troca a possibilidade de fazer com que o Curso Profissional de formação de professores do Instituto Musical de São Paulo se tornasse o embrião do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (de São Paulo), (Cardoso, 1971, p. 6). Julião

(...) abandonou a composição de finalidade artística para só se dedicar, de corpo e alma, à composição orfeônica, de emprego didático imediato nas salas de aula, transformadas por ele em laboratório de pesquisa, onde a manossolfa, já empregado pelo maestro João Gomes Junior, alternava com os cânones de fácil emprego e maravilhoso efeito polifônico, com os Ditados pedagógicos, com a Melodia das Montanhas e com os nossos hinos pátrios e nossas canções folclóricas (Cardoso, 1971, p. 5).

Em 1944, tornou-se diretor do curso de canto orfeônico do Instituto de Educação Caetano de Campos e este se converteu, em 1949, em Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (antecessor do Instituto de Artes da Unesp). Por outra parte, Julião também recebeu de Villa espaço na Academia Brasileira de Música (Abmus), tendo sido incorporado no quadro de membros efetivos fundadores. Ocupou a presidência do Sindicato dos Professores de Canto Orfeônico e a presidência de honra da Associação Coral e Sinfônica de São Paulo. Julião compôs o *Hino Paulista* (1920) e vários manuais didáticos

orfeônicos, como *Hinos e cantos escolares*, *Cânonos escolares*, *Hinos escolares*, *Melodias escolares*, *Ditados pedagógicos*, *Caligrafia musical – o meu caderno*, *Solfejo escolar*, *Manossolfã*, *Cantigas da minha terra* e *Melodia da montanha*.

3.6 Uma panorâmica: música, cultura, alta sociedade e escola

Todos os mentores do movimento orfeônico pertenciam a um grupo restrito, ligado à oligarquia paulista e seus mecenas. Eram diretamente vinculados às Escolas Normais, além de terem desenvolvido atividades no meio artístico que iam desde a ópera, o teatro e a música erudita até bandas e conjuntos musicais. Mas, sobretudo, estavam envolvidos por valores ligados a uma incipiente valorização do nacional, do folclórico e da perspectiva de “civilização” do país. No âmbito pedagógico, desejaram transformar manuais didáticos e práticas musicais destinadas à formação de profissionais em saberes escolarizados e na formação de docentes para as escolas públicas, de modo a formar um futuro público ouvinte capaz de apreciar uma estética erudita ocidental ou eruditizada.

A preocupação das oligarquias da época ganhou força em função da urbanização, da presença cada vez maior de imigrantes, da questão de como gerir os trabalhadores nacionais, de como “resolver” o “problema” negro (ou seja, de tentar “desficanizar” a sociedade a ponto de que esse segmento não se tornasse uma ameaça à paz social) e de como lidar com os movimentos operários. Se os conflitos sociais não eram uma novidade, a percepção deles havia se tornado mais intensa, a ponto de levar a políticas higienistas de saúde (campanhas de vacinação, por exemplo) sistemáticas e o incremento da verba estatal para setores estratégicos como a segurança pública (militarização da Força Pública) e a educação (construção de escolas, reformulação de métodos e reformas do sistema de ensino, como as de 1896, 1920 e 1925 em São Paulo) (Limongi, 1989, p. 134-135).

“No projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social” (Souza, 1996, p. 24). Se a República se estruturou a partir de uma perspectiva exclusivista (nacionalista, racista e, poderíamos acrescentar, de contenção social dos imigrantes trabalhadores), não bastava a força para que seus objetivos

fossem alcançados, mas convencer simbolicamente os setores urbanos de que era bom manter a paz social. O músico-presidente (governador) do Estado de São Paulo, Carlos de Campos, que enfrentou a sublevação militar da Revolução de 1924, dizia: “não se esclarece e não se governa um povo na complexidade dos seus ideais, senão pelo sentimento” (Conservatório, 1927, p. XI). Isso ilustra como as elites tinham consciência da insuficiência da força como meio de manutenção da ordem. Nesse sentido, Rosa Fátima de Souza afirma:

(...) ao atender a um conjunto tão considerável de filhos de estrangeiros, o grupo escolar pode ser apontado como instituição importante no processo de aculturação e nacionalização da população estrangeira no Estado de São Paulo. Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de grupos sociais atendidos nesses estabelecimentos, o que denota a extensão do atendimento da escola pública a vários setores, isto é, aqueles melhor integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis (Souza, 1996, p. 104).

Outro exemplo era o “problema” imigrante. Conforme já foi dito, o ensino da língua portuguesa só foi tornado obrigatório em 1896 no Estado de São Paulo. Até então, não havia a percepção que a presença de línguas estrangeiras poderia ser elemento de conflito social – uma vez que estes falares eram da própria elite desde a Corte, que mais se comunicava em francês do que em português. O regime republicano e a vinda massiva de europeus – destinada a “desafricanizar” o Brasil – trouxe, aos poucos, a percepção de que muitos deles poderiam desestabilizar a ordem social por sua tradição de organização sindical e de classe nos países de origem. Se permanecessem falando suas línguas originais, essa ferramenta poderia contribuir para sua organização e suas lutas. Na cidade de São Paulo, essa sensação de perigo deveria ser ainda maior “em 1920, algo como dois terços dos paulistanos eram estrangeiros ou filhos de estrangeiros (...). Os estrangeiros ultrapassavam a casa dos 30% dos habitantes da cidade (...), um dado tão impressionante quanto pouco enfatizado pela literatura” (Limongi, 1989, p. 116). Diante disso, a intenção

era “abrasileirar” os estrangeiros e seus descendentes, para integrá-los pacificamente à estratificação social existente.

De modo geral, o esforço do projeto oligárquico era elevar o país à condição de nação “civilizada” (racial e culturalmente), afastar as perspectivas de conflito social e desenvolver a economia na base da super-exploração da mão-de-obra. Esse conjunto de ideais deveria ser colocado em prática através dos esforços de cada unidade da federação. Como o Estado de São Paulo era bastante rico, tornou-se rapidamente, ao lado da capital da República (Rio de Janeiro) e de Estados como Minas Gerais, protótipo das políticas públicas de re-ordenamento social daquele tempo. A escola um dos instrumentos para a consecução desse fim.

Mesmo atendendo a uma pequena porcentagem da população, a escola era essencial para promover essa re-engenharia social na esfera dos costumes e dos valores, sobretudo nos setores médios das cidades, regiões em que a sensação de conflito latente e ameaça à ordem eram maiores. O currículo republicano, embora não tenha inovado em relação ao que já existia no Império – a promoção de uma cultura humanística mais ampla, não restrita ao ler, escrever e contar – enfatizou componentes como as lições morais e cívicas (respeito à ordem) e deu maior peso ou reformou disciplinas como os trabalhos manuais e as artes. Além disso, adotou uma perspectiva francamente cientificista, elemento que não era tão intenso no Império.

A música era um dos componentes dessa função “civilizadora” e de gestão dos costumes e da ordem social que a escola havia adotado para si. Se o ensino de canto orfeônico alcançou ou não todas as suas finalidades, isto é difícil dizer. Mas *havia* um *projeto* de “civilização” das gerações mais novas através da música, cujo objetivo era costurar um novo tecido simbólico para o “novo” país, que assim se colocaria à altura das nações “avançadas”. A presença, ainda hoje, de certos ideais difusos e implícitos do orfeonismo no debate sobre a educação musical sugere que a sua influência, ao menos no campo das ideias pedagógicas, foi bem-sucedida, o que hoje se constitui, em grande medida, um entrave a ser definitivamente superado. Não que esta prática só tivesse aspectos negativos – ao contrário –, mas os objetivos para os quais canalizava seu método e seu

conteúdo era culturalmente excludente. Por outro lado, se a sua prática foi muito bem quista pelo menos até os anos 1950, praticamente desapareceu na década de 1970.

Do ponto de vista sociológico, os mentores do movimento orfeônico e seus convivas eram da oligarquia paulista ou se beneficiavam de seu mecenato cultural. Se a família Gomes Cardim era bastante tradicional, os Gomes de Araújo eram apoiados pelo governo desde o Império. Honorato Faustino, embora não fosse de origem tão destacada, conseguiu ascender ao convívio com a elite piracicabana através da carreira escolar, tornando-se diretor da Escola Complementar (depois Normal) da cidade. Por sua vez, os *handicaps* de um personagem como João Baptista Julião, que não tinha origem social abastada e começou sua carreira musical em bandas de música sem maior tradição erudita, foram superados através da aplicação no estudo musical, o que o levou à condição de mestre de capela da Igreja Matriz de Mogi das Cruzes, passo fundamental para lhe colocar progressivamente no círculo social e cultural das elites. Os irmãos Lozano, sobretudo Lázaro, tinham apenas a experiência inicial das bandas locais, mas conseguiram prestígio ao cursar o Real Conservatório de Madri, regressando na condição de figuras disputadas pela elite piracicabana.

De algum modo, os educadores musicais que implementaram sistematicamente o canto orfeônico no Brasil se enquadravam em dois perfis possíveis: possuíam já de nascença ou adquiriram em suas trajetórias biográficas significativo capital social e cultural (sobre os conceitos, cf. Bourdieu, 1998, 2001), capaz de os aproximar das elites e dos mecenas. A partir de então, encontraram seus espaços como compositores, intérpretes, professores particulares de música e como educadores e burocratas nas escolas públicas. Vários deles tinham formação – ou atuavam, na prática – como regentes, seja em bandas, em coros ou em conjuntos sinfônicos e em orquestras.

Suas trajetórias observaram, na maioria dos casos, o trânsito da condição de músicos profissionais e compositores para se tornarem educadores musicais. Ainda que não tenham abandonado as atividades de interpretar e compor – na qual poucos conseguiram efetivo prestígio –, garantiram efetivo reconhecimento social pela participação no movimento orfeônico. As exceções foram Carlos Alberto Gomes Cardim e Honorato Faustino, que eram burocratas escolares como principal atividade e apenas secundariamente

músicos. Aliás, no que se refere à questão pedagógica, mentores do movimento orfeônico paulista como Carlos Alberto Gomes Cardim e Honorato Faustino – mas sem excluir também João Gomes Jr. – vivenciaram as reformas de ensino do início da República e o discurso cientificista nelas embutido (fundamentado principalmente na psicologia). A presença de homens que desejavam renovar a educação musical em postos-chave da burocracia escolar deu legitimidade institucional para que o movimento orfeônico pudesse florescer no Estado de São Paulo.

O encontro de doutores, políticos, artistas e pedagogos, valorização progressiva do folclore, nacionalismo, urbanização, industrialização, sensação de conflito social, debate racial e desejo de “civilização” permitiu a organização sistemática do canto orfeônico no Estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920.

O ambiente cultural que permitiu isso foi fermentado por um interesse da oligarquia do Estado em tornar-se menos dependente culturalmente em relação ao Rio de Janeiro, projeto que foi perseguido insistentemente por décadas. A ideia era fazer de São Paulo a ponta-de-lança da cultura e da intelectualidade nacional. Na prática, isso se deu em iniciativas como o Pensionato Artístico (bolsas de estudo para artistas estudarem no estrangeiro) e na constituição de espaços como a Villa Kyrial, palacete do mecenas Freitas Valle onde os ricos e os intelectuais se reunia, a Faculdade de Belas Artes e a Companhia Dramática. Na música, pode ser marcado pelo início do funcionamento do Conservatório Dramático e Musical em 1908 e pela inauguração do Teatro Municipal (1911). Além deles, destacava-se, também, no contexto paulistano da década de 1910, a Sociedade de Cultura Artística (1912) e o Centro Musical de São Paulo (1913), embrião do Sindicato dos Músicos (1915). Com essas instituições, a realização de atividades artísticas na cidade se tornou mais propícia. Antes disso, o círculo artístico musical paulista era restrito, quase que girando exclusivamente em torno da Casa Levy, de teatros muito precários, de umas poucas sociedades musicais – Club Mendelssohn, Club Mozart, Club Musical 24 de Maio – e de professores particulares, tais como Gabriel Giraudon e Luigi Chiaffarelli, estes dois últimos responsáveis por formar nomes como Magdalena Tagliaferro e Guiomar Novaes (Ikeda, 1988, p. 19-20, 25-28, 37).

Tendo esse novo fôlego cultural, as iniciativas dos vários compositores-músicos-educadores em diferentes cidades (Piracicaba, Mogi das Cruzes e São Paulo) desde as duas primeiras décadas do século XX puderam se desdobrar em medidas mais substanciais: a oficialização dos ensaios de orfeões para além das aulas de música (Reforma Sampaio Dória, 1920), a organização do Orfeão da Penitenciária Modelo, o reconhecimento estatal do Orfeão Piracicabano (1925, mas que já funcionava desde 1914), a fundação do Instituto Musical de São Paulo (1927), que desde o início realizou uma tentativa de formação mais sistemática do docente de música para o canto orfeônico, as apresentações do Orfeão Piracicabano (1928-29), que originaram os primeiros registros sonoros até hoje conhecidos do movimento (constantes da coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional), e a oficialização da disciplina Canto Orfeônico no Estado de São Paulo (1930), com a concessão do primeiro título de professor da área para João Baptista Julião. Os músicos-educadores, inclusive, atuaram também como reformadores e organizaram o processo de renovação do ensino musical de outros Estados.

Em meio a esse processo, Villa-Lobos tentou sem sucesso, durante mais de uma década, ingressar nesse consolidado movimento orfeônico. A Revolução de 1930 e a derrota na Revolução Constitucionalista de 1932 (movimento armado dos paulistas para o restabelecimento da Constituição Federal, em reação ao golpe de Estado de Getúlio Vargas em 1930) acabaram com a hegemonia política paulista, o que afetou o orfeonismo daquele Estado na medida em que ele era intimamente ligado à oligarquia. Isso permitiu, portanto, que Villa tomasse o lugar dos educadores musicais antes estabelecidos, em um processo que continua igualmente pouco conhecido (com versões que o apresentam de maneira ainda muito estanque) e que não ocorreu sem conflitos, tensões, avanços e retrocessos.

Mesmo assim, o movimento orfeônico paulista continuou a demonstrar sua força após 1930. A Revolução Constitucionalista de 1932 teve sua expressão musical através da elaboração de canções orfeônicas em homenagem à luta. O Instituto Musical de São Paulo, então dirigido por João Gomes Jr., teve particular empenho na divulgação de hinos, dentre os quais o *Hino a São Paulo*. A publicação da partitura do hino foi patrocinada pela Liga das Senhoras Católicas e a primeira execução pública foi na Rádio Cruzeiro do Sul, em 26 de julho de 1932. A letra exaltava o Estado de São Paulo como terra de liberdade desde a

Independência nacional (1822) e chamava aos paulistas a morrerem livres ao invés de viverem como escravos (Bispo, 1991b).

Villa adotou ideais e elementos pedagógicos do orfeonismo paulista da Primeira República, deu dimensão nacional a eles nos anos 1930, colheu os louros de sua vitória e perpetuou-se miticamente na memória da educação musical brasileira como suposto iniciador do orfeonismo no Brasil, narrativa que ele próprio contribuiu ativamente para construir.

CAPÍTULO 4 – DESDOBRAMENTOS DO INÍCIO DO ORFEONISMO E SEUS PRIMEIROS REGISTROS SONOROS

Este capítulo detalhará os desdobramentos do orfeonismo pré-villalobiano, com especial foco para a análise da experiência piracicabana dos irmãos Lozano, que produziu a badalada apresentação do Orfeão Piracicabano nos Teatros Municipais do Rio de Janeiro e São Paulo em 1928 e 29 e as gravações dos primeiros discos com registros sonoros do movimento orfeônico, constantes na Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional. Para tanto, serão destacados aspectos dos currículos e manuais didáticos escolares e será analisado o Orfeão Infantil Paulista, coro que também se apresentou no Teatro Municipal de São Paulo – com a diferença que a o evento ocorreu em 1926 e, até hoje, não se conhece nenhum registro sonoro da ocasião.

Tais elementos são necessários para se compreender em que medida o Orfeão Piracicabano não se constituía em um protótipo comum e regular dos conjuntos orfeônicos brasileiros da época, o que explica a alta qualidade técnica do conjunto vocal que pode ser percebida nas gravações. Aquele era um orfeão realmente artístico, praticamente profissional, com 48 membros cuidadosamente selecionados entre alunos e ex-alunos da Escola Normal de Piracicaba. Nesse contexto, também serão discutidas dissensões internas no movimento orfeônico paulista e uma importante questão no qual estava envolvido o ensino de música à época: a oposição entre saber conservatorial (voltado para a formação de músicos profissionais) e saber escolarizado (voltado para a formação de apreciadores da arte dos sons ou de músicos amadores).

4.1 Piracicaba e os irmãos Lozano

Lázaro Lozano deu início à implementação do orfeonismo nas escolas públicas de Piracicaba. Simultaneamente, também exercia diversas outras atividades, como manter a sua orquestra e ministrar aulas particulares. Fabiano, seu irmão mais novo, logo se integrou ao ambiente artístico musical da cidade, que vivia um bom momento com a inauguração do Teatro Santo Estevão, em 1906, referência com as suas temporadas líricas para a elite local:

Com a criação da Escola Complementar (antecessora da Escola Normal) e da Escola Agrícola, surgiu a necessidade de criar um teatro novo, mais bonito e confortável, e o Barão de Rezende arcou com as [altas] despesas da construção (...).

Entre os espetáculos com artistas nacionais, eram organizados eventos com os alunos da Escola Complementar e da Escola Agrícola. Ali, a primeira orquestra existente em Piracicaba, a Orquestra do Maestro Lázaro Lozano (irmão mais velho de Fabiano), se apresentava regularmente. Neste grupo, tocavam, entre outros, Fabiano Lozano e Erotides de Campos, ainda adolescentes (Pajares, 1995, p. 9-11).

Nota-se, primeiramente, que desde logo os alunos da Escola Complementar já se apresentavam no teatro. Embora não tenhamos informações mais detalhadas quanto ao tamanho desses coros escolares e o repertório executado, esse é um registro significativo para a história do canto orfeônico. Paralelamente, Lázaro Lozano criou musicalmente o irmão mais novo, que tinha como companheiro de orquestra Erotides de Campos, que também mais tarde foi figura de certo destaque no cenário orfeônico. Negro e nascido em Cabreúva, Erotides (1896-1945) foi para Piracicaba cedo, seguiu os estudos e se formou como professor da Escola Complementar (depois Normal). Foi integrado ao Orfeão Piracicabano, tendo sido um de seus prováveis componentes na gravação do disco de 1929. Atuou como professor e era, também, compositor de músicas populares de baile. Foi o responsável pela maior parte de uma coletânea de músicas infantis chamada *Cancioneiro escolar* (Campos, Godinho e Toledo, 1945), publicada na tipografia do *Jornal de Piracicaba* em 1945, pouco depois de sua morte.

Em meio ao clima artístico efervescente na primeira década do século XX em Piracicaba, em 1910, Fabiano Lozano começou a se inserir no meio musical local de modo cada vez mais sistemático. Organizou e participou de pequenos saraus e, em 1912, publicou seus primeiros cadernos de solfejo, em edições do *Jornal de Piracicaba* (Pajares, 1995, p. 28). No fim de 1913, criou a Orquestra do Teatro-Cinema de Piracicaba e, logo no ano seguinte, ingressou como professor da Escola Normal em lugar de seu irmão.

Em 1914, re-fundou a Orquestra Lozano, na verdade apenas dando continuidade ao conjunto que antes era liderado por seu irmão Lázaro. Fabiano Lozano foi docente na Escola Normal no período 1914-30. Desde o início de suas atividades, organizou um Orfeão com os melhores cantores normalistas. Ainda que este permanecesse sendo um orfeão escolar, seu cunho já era artístico, pois era composto de poucos cantores e bem selecionados, de acordo com suas habilidades vocais. Esse modelo era parecido com o existente no tradicional Orfeão Catalão, da Espanha. Se o Orfeão Normalista de Fabiano se apresentou já em 1914 pela primeira vez, o educador regeu um conjunto orfeônico ainda mais apurado, melhor treinado e com vocalistas de qualidade – poderíamos dizer, semi-profissional – em 1917.

Tal feito só foi possível porque o diretor da Escola Normal, Honorato Faustino, apoiava Fabiano no sentido de que os alunos ensaiassem fora do horário escolar. O desenvolvimento da atividade orfeônica teria sido significativo a ponto dos alunos que se formavam levarem-na a outras localidades do interior: “os normalistas, tendo recebido por parte de Lozano uma excelente formação coral e musical, iam para outras cidades disseminar os seus conhecimentos, divulgando dessa forma o canto em conjunto como prática de integração social e de aprimoramento artístico” (Pajares, 1995, p. 28-29).

Deste excerto anterior destacam-se dois pontos. Um refere-se à preocupação com a formação docente de Fabiano Lozano, verificando-se que, desde a década de 1910, esse foi um esforço constante dos educadores musicais. Outro é a constatação de que a Reforma de 1920 da Instrução Pública paulista, que instituiu legalmente os ensaios de orfeão aos sábados, apenas oficializou uma prática existente, ao menos em Piracicaba, de ensaios fora do período regular de aulas.

Em *Meu primeiro livro de solfejo* (1954), Fabiano Lozano relata que, certa vez, um aluno havia lhe dito que não gostava das aulas de música, diante do que escreveu:

Indagando das causas de tão estranha atitude, cheguei à conclusão de que, se assim procedia, era por ter sido aluno de um professor que preenchia quase todo o tempo com teoria enfadonha e os pouquíssimos solfejos que dava não tinham atrativo algum.

Pensando bem, o rapaz tinha razão: infelizmente há professores que se esquecem de que, no início dos estudos, é necessário partir da prática; é necessário levar os alunos a deduzirem a teoria da prática; é necessário muita prática e pouca teoria; é necessário alimentar os alunos com solfejos bonitos (Lozano, 1954, p. 4).

Aqui se mantinham as mesmas concepções de educação já postuladas desde o início de sua carreira. O problema do ensino de música seriam os métodos tradicionais anteriores, tal como Carlos Alberto Gomes Cardim criticava o conteúdo excessivamente teórico e profissionalizante das *Artinhas*. Para esses educadores, a teoria deveria ser ensinada a partir da prática, tal como o método analítico de Gomes Cardim propunha: ir do conhecido ao desconhecido, do oral ao escrito, do fácil ao difícil. Seria necessário seduzir o aluno para a música: “sob o véu da fantasia a nudez da realidade. Ensinemos deleitando” (Lozano, 1954, p. 5).

Nesse contexto, Fabiano Lozano defendia, em *Primavera: cantos da juventude* (edicação ampliada do manual *Primavera*, da década de 1910), “desenvolver gradativamente na juventude o gosto pela boa música, que tão poderosa quão benéfica influência exerce sobre o coração humano” (Lozano, 1935, s. p.). Embora criticasse o ensino tradicional e de cunho profissionalizante, a *Gazeta de Piracicaba* – pertencente ao grupo político rival do *Jornal de Piracicaba* (que editou as obras dos irmãos Lozano, de Honorato Faustino e, depois, de Erotides de Campos) –, em 1921, acusava o educador por supostamente querer formar “pequenos maestros”, ser excessivamente rigoroso, reprovar alunos e não falar bem o português. Isso ilustra como “pegava bem” criticar os velhos métodos, o que era um verdadeiro “passaporte” para se legitimar do ponto de vista do discurso.

Em parte, essas críticas tinham lugar em função do orfeão normalista ser semi-profissional, o que poderia dar a impressão de que o objetivo de Lozano era fazer com que todos os alunos atingissem esse grau. No entanto, este era um conjunto seletivo de alunos e ex-alunos, que não refletia necessariamente a prática escolar cotidiana para a maioria. As reprovações, por sua vez, eram derivadas das dificuldades próprias de alfabetização musical

no código erudito ocidental, o que revelava a limitação intrínseca do orfeonismo, por mais didático e prático que tentasse ser.

A crítica por ser estrangeiro, por sua vez, era típica da época, pois em geral

(...) a Escola Normal, assim como o ensino público de 1º grau, excluía progressivamente os professores estrangeiros, ao tempo que incluía progressivamente os filhos e filhas de imigrantes como alunos e alunas, professorandos e professorandas. Falava-se nas vantagens da educação pública para a assimilação do estrangeiro, e paralelamente deixava-se sem oportunidades de trabalho na Rede pública ao estrangeiro professor. O máximo que este último podia fazer era aprovar os exames necessários para a obtenção de “carta normalista”, que o habilitasse para o ensino na Rede particular (Yannoulas, 1994, p. 90).

Lozano era uma notória exceção nesse cenário da Primeira República, portanto. Ainda que naturalizado, sofria do estigma de ser imigrante. A ambiguidade da situação pode ser percebida facilmente, afinal os irmãos Lozano foram figuras fundamentais na construção de um projeto pedagógico-musical que visava, entre outras coisas, o cultivo do sentimento cívico-patriótico. Fabiano chegou a publicar artigos em sua defesa no *Jornal de Piracicaba*, sendo que em um deles dizia: “não pretendo que os meus alunos se tornem ‘maestrinos’ nem ‘gênios musicais’; apenas me esforço o mais possível para habilitá-los de acordo com os intentos do governo (31 maio 1921, p. 1). A suposta “rigidez” e as reprovações eram explicadas como necessárias para manter o prestígio social, a respeitabilidade e o caráter “civilizador” da escola.

Outros saíram também em defesa de Fabiano, retratado como guardião da “elevação” da cultura popularesca e um “civilizador” dos costumes “selvagens”:

No último número de *Revista de Educação*, um dos distintos professores da nossa Escola Normal fala da necessidade de se implantar o gosto artístico nas crianças, pelo aprendizado de músicas de valor nas escolas primárias. E, a propósito, não deixa também de notar o mal terrível da música “futriquinha” dos tangos e dos

maxixes, sem cor, sem arte, sem traço algum de distinção, que infesta as orquestras e as bandas... As corporações musicais que possuem repertórios só dessas calamidades, ao invés de serem pagas pelas municipalidades, deviam sofrer penoso castigo pelo atentado que praticam à arte sublime.

Tanto é oportuna essa idéia da necessidade de uma reação contra a música futriquinha dos tangos, maxixes, *one-steps* e outras invenções mais ou menos idiotas das *jazz-bands*, que as duas bandas locais parecem ter compreendido, de algum tempo a esta parte, a imprescindível necessidade de concorrer para a educação artística [do] povo executando alguma coisa de melhor. (*Jornal de Piracicaba*, 30 set. 1921, p. 1).

Tal como em Piracicaba o repúdio das músicas que remetiam a origens culturais negras, “os efeitos estéticos dos vícios da má impostação vocal são comparados ao canto de negros representado pelo *jazz* vocal” (Oliveira, 2004, p. 126) no *Cancioneiro escolar* (1925) de Arduino Bolívar e Branca de Carvalho Vasconcelos, destinado a orientar o ensino de música das escolas mineiras. Portanto, tal configuração era própria dos educadores musicais não apenas do Estado de São Paulo.

4.2 Manuais didáticos e formação docente

Alguns dos primeiros métodos mais sistemáticos de canto orfeônico foram produzidos pelos irmãos Lozano, desde o início da atuação de Lázaro na primeira década do século XX. Tratava-se de substituir as *Artinhas* por novos métodos e de fazer com que os alunos que fossem formados professores difundissem a prática. As dificuldades iniciais eram tantas que os primeiros métodos eram copiados à mão, até que logo a gráfica do *Jornal de Piracicaba* apoiou tais iniciativas e começou a fazer reproduções dos materiais. Os irmãos Lozano

(...) implantaram o canto coral entre os jovens estudantes de tal maneira que aos poucos a iniciativa começou a derramar-se por todo São Paulo, através dos jovens mestres-escolas ex-alunos de Piracicaba.

Durante alguns anos, o ensino se fazia por intermédio dos cadernos copiados à mão, pois inexistia literatura pedagógica musical entre nós. Normalista piracicabano daquela época era copista de prol, bastando lembrar os originais artísticos e perfeitos que pareciam obras impressas do inesquecível Erotides de Campos. Seguiram-se as edições dos primeiros cadernos de ensino de música dos irmãos Lozano: brochuras que ajudaram o progresso musical em nossas escolas – a primeira delas em espanhol – *Solfeo en las escuelas* – e depois *Solfejos, Primavera, Alvorada*, etc.

Devido à ausência de métodos de música, especialmente para solfejo, Lázaro Lozano organizou então a *Escuela nueva del solfeo*, publicado em Piracicaba na tipografia do Jornal e que passou a ser usado obrigatoriamente na Escola Complementar (*Jornal de Piracicaba*, 25 maio 1975, s. p.).

Portanto, desde a década de 1910, já havia esforços no sentido de formar docentes para a educação musical, problema que persiste ainda hoje. Embora quase todo os mentores do movimento orfeônico fossem *maestros* – ou seja, receberam treinamento destinado a músicos profissionais –, tinham como meta a formação de educadores musicais, o que consolidou a mudança histórica do ensino musical brasileiro de saber técnico-profissional para uma tendência de pedagogização e escolarização de suas práticas, coroada com a oficialização do professor de canto orfeônico e da disciplina Canto Orfeônico em 1930.

Esse processo de profissionalização do pedagogo musical não ocorreu somente no Brasil, mas em todas as Américas, ainda que em ritmos diferentes. Vannet Lawler, comentando a educação musical nos Estados Unidos da América, afirma que teria sido por volta de 1930 que os termos “educação musical” e “educador musical” passaram a ser de uso generalizado naquele país para designar uma atividade profissional nas escolas primárias e secundárias: “Prova dessa mudança de postura é o fato de que em 1934 a

Confederação Nacional de Inspetores de Música passou a se chamar Confederação Nacional de Educadores Musicais”²⁶ (Lawler, 1945, p. 7).

A mudança nos EUA teve sentido similar ao da mudança ocorrida no Brasil na mesma época, deixando o professor da disciplina Música de ter a formação de *maestro* para vir a ser professor de música ou professor de canto orfeônico. A diferença entre os dois países é que os EUA conseguiram formar uma quantidade de quadros docentes para o ensino musical mais capaz de suprir a demanda criada, ao contrário do Brasil. Ainda assim, pode-se dizer que a expansão do orfeonismo foi notável até a década de 1940. Na América hispânica, o mesmo processo foi mais lento, tendo ocorrido esta mudança essencialmente perto do fim da II Guerra Mundial (1939-45) – com a exceção ao menos da Argentina, que já tinha um movimento orfeônico forte antes mesmo do Brasil. Nas Américas, mesmo que em ritmos diferentes, houve tendência clara de pedagogização do saber musical:

(...) os professores de música das escolas públicas se convenceram de que ser diplomados em conservatórios não significava necessariamente que fossem bons professores e que, além da preparação musical, necessitavam conhecer a técnica de ensino. Compreenderam que o sistema de ensino individual que se usa nos conservatórios difere grandemente do usado nas escolas públicas (...). Deram-se conta de que as técnicas próprias de profissionais diferem radicalmente das que requerem os não-profissionais²⁷ (Lawler, 1945, p. 8).

Da mesma forma que no Brasil, a oposição se dava entre ensino conservatorial-profissionalizante e pedagogia destinada às escolas regulares.

4.3 O Orfeão Piracicabano: apresentações em 1928-29 e gravações dos discos

Embora tenha sido informalmente criado em 1914 e se apresentado em várias ocasiões ao longo dos anos, o Orfeão Piracicabano só foi oficializado em 1925, quando também foi fundada a Sociedade de Cultura Artística em Piracicaba, responsável por organizar institucionalmente as atividades do Orfeão. Na ocasião, foi até fundada uma

orquestra (Orquestra de Piracicaba) destinada a acompanhar o Orfeão, seguindo em teoria o modelo organizacional espanhol, mas este conjunto instrumental não chegou a acompanhar efetivamente o coral em suas apresentações. Tudo isso patrocinado pelos mecenas locais da cidade. A montagem dessa sofisticada estrutura sugere o grau de formalização do conjunto e explica porque suas possibilidades de atuação no cenário artístico foram ampliadas a ponto de conseguir a gravação do disco, fenômeno inédito para a época.

Em 1925, portanto, o Orfeão Piracicabano praticamente completou o seu longo de processo de profissionalização oficiosa, ainda que não fosse considerado um coral profissional *stricto sensu*. O sucesso das 48 vozes, metade masculina e a outra feminina, culminou em apresentações nos Teatro Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro e a gravação de um disco pela RCA Victor, cujo registro sonoro encontra-se no acervo da Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional. O disco custava 12\$000 réis (*Jornal de Piracicaba*, 7 nov. 1929, p. 4), sendo que o salário de um operário era de pouco mais que 200\$000 réis, para que se tenha um parâmetro de comparação. Dias antes desse anúncio do preço do produto, o mesmo periódico trazia a seguinte notícia:

Terminaram, domingo último, as gravações que este apreciado corpo coral cantou para a Victor Talking Co.

O conjunto de vozes dirigido pelo maestro Fabiano Lozano gravou os seguintes números:

“Hino Nacional”, “Quando ela passa”, “Devaneio”, “Dorme filhinho”, “Ao cair da tarde”, “Festa no arraial”, “Cascata de risos”, “Junto ao berço”, “Na roça”, “Saudade”, “Poder do amor” e “As duas flores”. (...)

Segundo o gerente técnico da Victor, todos os discos gravados em Piracicaba darão resultados satisfatórios e constituirão os grandes sucessos de Novembro nas casas de máquinas falantes (“Orfeão Piracicabano”, *Jornal de Piracicaba*, 29 out. 1929, p. 1).

De acordo com as informações do acervo da Biblioteca Nacional, o disco foi gravado precisamente em 24 e 25 de outubro de 1929, portanto semanas antes da

apresentação no Rio de Janeiro, ocorrida no início do novembro de 1929. O concerto na capital do país foi noticiado pelo mesmo jornal em extensa reportagem:

Constituiu mais um dos seus costumeiros sucessos a viagem do “Orpheon Piracicabano” à capital da República, para ali realizar um festival em benefício da Associação de Assistência aos Lázarus e Defesa contra a Lepra.

(...) [Ao chegarem no Rio de Janeiro,] Após uma “pose” para a objetiva dos nossos colegas do “Jornal”, em automóveis gentilmente pela União Beneficente dos *Chauffers*, seguiram os rapazes para o Hotel Belo Horizonte, onde ficaram hospedados, e as senhoritas para as residências das famílias Alarico Silveira, Mário Cardim, Alberto Ravache, Paulo Zanotta, Oliveira Machado, Irineu de Carvalho e Joaquim Mendes, que se encarregaram de as hospedar.

Apresentação do Orfeão

Domingo, às 21 horas, o Orfeão Piracicabano se apresentou à culta platéia. O Teatro Municipal estava inteiramente cheio, notando-se entre os presentes o Secretário da Presidência da República, membros das casas civil e militar da presidência, altas autoridades civis e militares, magistrados, congressistas, corpo diplomático nacional e estrangeiro, artistas consagrados nos salões cariocas e demais representantes da alta sociedade (“O Orfeão no Rio. Sua recepção – Concerto no Municipal – Regresso para esta cidade”, *Jornal de Piracicaba*, 06 nov. 1929, p. 1).

Nota-se a presença da família Cardim na recepção das coralistas como hóspedes durante os dias em que permaneceram na então capital federal. Aliás, a esposa de Mário Cardim era diretora da entidade que patrocinou a apresentação orfeônica, a Associação de Assistência aos Lázarus e Defesa contra a Lepra (ibidem). Chama a atenção também a presença de altas autoridades no evento. A mesma notícia evoca, em outro trecho, as qualidades quase divinas do coral, além de exaltar o povo paulista e as virtudes cristãs:

Disse o orador que (...) esses cantores representam tudo quanto de mais tradicionalmente belo existe na grandeza moral e na elegância mental do povo

paulista. Ali estava o Orfeão Piracicabano trazido pelas mãos carinhosas e experientes do mestre insigne [Fabiano Lozano] e pelas facilidades que lhe foram dispensadas pelo ilustre presidente [do Estado] de São Paulo dr. Júlio Prestes, cujo espírito ainda uma vez se afirmou digno de seu tempo e à altura das aspirações da pátria. (...) Orfeão! Lembrando aos seus o grande iniciado, o libertador de terras e povos, o primeiro incomparável poeta lírico da Hélade, cuja lira de ouro fazia comover as próprias feras, emudecer os ninhos, suspender o curso das águas dos rios e fazer com que as próprias estrelas se inclinassem para lhe beber as harmonias. Se os infelizes leprosos ali pudessem estar para assistir àquela festa de arte, dentro da qual bate o coração da Pátria, regulado pelos ritmos harmoniosos e suaves do amor e pela sístole e diástole divinas da caridade cristã, ali estariam, a alma de joelhos, as mãos erguidas para o alto, os olhos cheios de ventura e de lágrimas, as bocas transbordando de preces e o coração junto ao céu, pedindo a Deus a sua benção luminosa para os artistas do Orfeão (ibidem).

As propriedades simbólicas de Orfeu são evocadas: o Orfeão Piracicabano seria capaz de “elear” aqueles que viviam na “obscuridade” para um estado quase de graça religiosa. No caso, os lázaros são associados ao negativo e as vozes angelicais dos cantores teriam a capacidade de redimi-los e enchê-los de sentimentos cristãos. Ao mesmo tempo, o orador dizia que, naquela “festa de arte”, batia “o coração da Pátria”. Se havia civismo e patriotismo expresso na apresentação do Orfeão no Rio, o “Hino Nacional” é praticamente a única do gênero das músicas constantes no disco gravado pela Victor, sendo as demais peças infantis ou folclóricas. Destacam-se os temas da proteção maternal da prole (“Dorme filhinho”, “Junto ao berço”) e os que remetem às tradições rurais: “Na roça”; “Ao cair da tarde”; “Saudade”, “Poder do amor” (este tema popular também aprecia com o título “Bandinha da roça”, conforme indica o disco), “Quando ela passa” (esta canção também se intitulava “Ao som da viola”, baseada em tema popular, conforme indica o disco, anunciado no *Jornal de Piracicaba* de 7 de novembro de 1929, p. 4) e “Festa no arraial”. Em “Casca de risos”, por sua vez, a atividade tipicamente humana do riso é naturalizada,

afinal o uso de metáforas orgânicas era um uso bastante frequente e admirado pelos intelectuais em geral e, ainda mais, pelos educadores.

A gravação do disco *Orpheon Piracicabano* registra uma versão antiga do Hino Nacional brasileiro. O arranjo, de Fabiano Lozano, é primoroso. A partitura, que se encontra no acervo da BN, está em Sol Maior e não é em uníssono, mas a 4 vozes – ver anexo 1 (Lozano, 192?) –, portanto diferente do padrão legal fixado depois. Há pequenas diferenças melódicas também. Aliás, é notável como o “Hino Nacional” viveu um processo conflituoso de sedimentações. Se a música já estava estabelecida desde meados do século XIX, havia mais de uma versão de letra até 1922, ocasião em que os versos de Osório Duque Estrada foram finalmente oficializados (Barreto, 1938, p. 128). O próprio Estrada tinha apresentado, em 1909, uma primeira poesia com 11 versos diferentes em relação à atual, tendo publicado as alterações para o que conhecemos só em 1916, oficializadas em 1922, conforme já dito (Julião, 1964, p. 20). No entanto, a forma de cantar a letra de Estrada ainda registrava variações em relação ao padrão de hoje, como as diferenças melódicas do arranjo de Lozano, só abolidas com sua fixação em 1942, por uma comissão. Parte desse tortuoso caminho da melodia pode ser traçada pelos registros da Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional.

Além do “Hino Nacional”, há também, no disco nº 33.232, “Saudade”, canção folclórica. Infelizmente, as demais canções gravadas pelo Orfeão Piracicabano não chegaram a subsistir ao tempo, não se encontrando em meio ao repertório orfeônico da Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional. “Saudade”, por sua vez, é acompanhada de percussão e está em Dó Maior. As mulheres fazem o uso da *boca chiusa*, enquanto a melodia é entoada pelos homens. As vozes não fazem uníssono. A “Saudade” constante no acervo sonoro da Biblioteca Nacional não corresponde à canção de mesmo nome que tem sua partitura no álbum *Alvorada*, de Fabiano Lozano.

Esta outra “Saudade” (música de F. Gluck, letra de D. Leal e adaptação de Lozano) está em Ré Maior e sua partitura original é de coro em uníssono acompanhado por piano. É uma canção infantil, que ilustra a consolidação do processo de pedagogização da música escolar, uma vez que antes do movimento orfeônico ser implementado no Brasil, os educadores musicais não se dedicavam a escrever melodias que fossem destinadas

especificamente às crianças. A singela e curta letra, que fala sobre o amor que os filhos devem ter com suas mães quando delas distantes, é a seguinte:

Vai, cartinha do meu coração,
à mamãe e mil saudades levar,
deste filho carinhoso que constante,
pensa nela, sem descansar,
com amor profundo, amor sem parar.

Além dessa, há também uma outra canção orfeônica chamada “Saudade”, em dó menor, música de João Gomes Jr. e letra de Amadeu Amaral, presente em um das coletâneas de canções de Gomes Jr.

Ainda no que se refere aos discos do *Orpheon Piracicabano*, chama a atenção que eles eram anunciados pela Victor junto a duplas e grupos de música caipira que também tinham gravado em seus estúdios. Portanto, do ponto de vista comercial, o disco do conjunto orfeônico era visto no mesmo bloco da música regionalista, capira, ainda que sua execução fosse eruditizada. Colocar o disco do Orfeão junto às canções rurais talvez facilitasse as vendas. Mesmo parecendo estranho, isso reflete também o fato de que o orfeonismo se colocava, em essência, contra a música popular urbana, vista como uma espécie de degenerescência cultural da música rural “pura”, a ponto de que era aceitável estar ao lado de anúncios de conjuntos “caipiras” mas jamais de gravações de maxixes, *jazz* e outros gêneros próximos. Mais tarde, Villa-Lobos se postou de maneira ainda mais radical a favor do folclore e contra o popular urbano, conforme analisa o pesquisador Arnaldo Contier (Albuquerque, 1998; Contier, 1986, 2000).

O preconceito que se tinha contra o maxixe, o lundu, o samba, o tango brasileiro é similar, em alguns aspectos, ao que hoje existe em relação ao pagode, ao axé, do sertanejo, do *funk*, do *rap* e outros. O discurso da educação musical ainda hoje tem semelhanças e hierarquizações que remetem às existentes décadas atrás. Na atualidade, uma das diferenças fundamentais é que a dita “MPB” aproxima-se de um grau de maior legitimidade, por ser vista como supostamente mais “sofisticada” tecnicamente

Na época do orfeonismo, apesar da aparente valorização da música folclórica, ela era retirada de seu contexto social particular e eruditizada para ser alçada a uma suposta universalidade. Por um lado, achava-se que isso faria com que os europeus nos “aceitassem” melhor – como igualmente “civilizados”. A existência e a extensão da prática orfeônica eram consideradas uma espécie de “índice de civilização” dos países, fazendo lembrar algo similar ao que temos hoje, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Isto fica caracterizado em pelo menos quatro obras (Gomes Cardim, 1912; Gomes Jr., 1924; Beuttenmüller, 1937; Barreto, 1938), que comparam o ensino de música em diversos países e apontam pioneirismos nesse campo ou a extensão dos orfeões como indicações de que as sociedades nacionais em questão eram “avançadas”.

Por outro lado, a utilização de um folclore caricaturizado e enformado de acordo com os dogmas da música erudita era uma forma de tentar impor valores ocidentalizantes de cultura aos grupos sociais que tinham acesso à escola pública ou que, ao menos, eram atingidos pela cultura escolar da época. Se na Primeira República essa tentativa de imposição de valores culturais pretensamente “civilizados” expressava-se, por exemplo, na intenção de “desafricanizar” o Brasil – ideia popular entre intelectuais, artistas e educadores –, as décadas seguintes viram apenas variações sobre o mesmo tema. Apenas no fim dos anos 1980 e década de 1990 a noção de verdadeiro respeito à diversidade cultural começou a ganhar alguma força no ensino musical, ainda que permaneça relativamente marginal ainda na área. Até então era quase indiscutível a hegemonia de concepções que inferiorizavam o não ocidental e o não branco na educação musical brasileira. Além disso, o sentido das canções orfeônicas era fortemente associado a estereótipos, à divisão sexual do trabalho e à ideia de paz social entre as classes.

Se o orfeonismo pretendia seduzir simbolicamente os destinatários, através da abordagem de temáticas que remetiam a e abrigavam referenciais simbólicos de diferentes segmentos da heterogênea sociedade brasileira, esta aparente postura “democrática” era subsumida a um projeto liberal e republicano de construção impositiva da nacionalidade e de “civilização” dos costumes das classes subalternas. Portanto, ainda que houvesse espaço simbólico para todos na Nação, o projeto do canto orfeônico estabelecia uma linha evolutiva, na qual os brasileiros supostamente mais “atrasados” e “selvagens” teriam de se

integrar, se resignar e se adequar aos padrões tidos como mais “civilizados” (europeizantes), sem o quê se considerava que jamais estariam em condição de sair da sua suposta condição de “obscuridade” e se tornarem verdadeiros cidadãos.

4.4 Fundamentos teóricos e didático-pedagógicos do orfeonismo

Uma das iniciativas que impulsionou o orfeonismo, em termos de regulamentos legais, foi a reforma do ensino paulista conhecida pelo nome de seu executor, Sampaio Dória (Decreto nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920), significativa por embutir algumas das concepções centrais do movimento. A reforma introduziu, pela primeira vez, a obrigação de ensaios de orfeões nas escolas públicas para além das aulas de Música, que já existiam nos currículos há tempos. O programa da disciplina Música de então determinava os seguintes conteúdos:

- a) Exercícios de respiração torácica.
- b) Cantos por audição em ritmos fáceis. Canções, hinos etc., não excedendo da oitava de DO da 1ª linha inferior e DO do 3º espaço da clave do SOL.
- c) Os alunos devem sempre cantar sem esforço e com boa emissão e pronúncia.
- d) Exercícios de vocalização na extensão acima mencionada (São Paulo, Estado, 1920, p. 27-28).

Os cantos começavam pela oralidade, devendo ser aprendidos inicialmente “por audição” (sem o uso da partitura e por processos mnemônicos) e “em ritmos fáceis”. Aos poucos, a escola deveria promover a inserção das crianças no mundo dos símbolos escritos para substituir a oralidade e a memorização, para ensinar o código musical ocidental erudito. Imaginava-se, no mesmo sentido, que apenas “ritmos fáceis” poderiam ser aprendidos na iniciação musical das crianças. Estes seriam os ritmos folclóricos, tidos como mais simplórios e “rústicos”. Por sua vez, os ritmos supostamente mais complexos só eram ensinados depois, por se considerar que seria necessário o recurso da escrita para que fossem aprendidos.

Sabemos, hoje, que o folclore não é menos complexo ou menos “evoluído” do que as produções eruditas. Sabemos, também, que tanto as práticas mnemônicas quanto a escrita têm vantagens e desvantagens uma em relação à outra, não podendo ser consideradas intrinsecamente melhores uma em relação à outra. Embora a idéia de dar preferência pedagógica para o ensino de músicas mais fáceis para a infância não seja errônea, o problema reside no fato de que o canto orfeônico foi concebido a partir do pressuposto de uma suposta escala evolutiva humana linear e progressiva comteana, que vai do simples e do “selvagem” para o complexo e para o “civilizado”, algo que se considerava válido tanto para os indivíduos quanto para as sociedades.

No caso dos povos considerados “inferiores”, estes dificilmente alcançariam altos estádios de “civilização”: na melhor das hipóteses, subiriam apenas alguns “degraus” intermediários dessa escala. No caso dos indivíduos, o processo pedagógico teria a função de promover a “evolução”:

A criança, ao receber as primeiras imagens visuais ou auditivas, faz imediata idéia sobre a sensação que experimenta. É natural que essa idéia se manifeste simples, rudimentar e ligando-se, morosamente, ao estímulo externo (...). Essas duas manifestações se confundem depois de tal maneira que a criança não traça uma linha divisória entre o que vê ou observa e o que sonha ou imagina.

É vulgar encontrarmos crianças afirmando, com convicção, que viram um fato que não é senão o fruto de um sonho ou um trabalho de sua imaginação (Gomes Cardim e Gomes Jr., 1929, p. 4).

Esse primeiro estágio do desenvolvimento mental das crianças seria absolutamente não-racional segundo essa concepção. Nele, toda a compreensão de mundo do indivíduo estaria intimamente ligada somente aos impulsos imagéticos e auditivos externos e a uma confusão entre real e imaginado. Assemelhava-se, assim, ao estágio *teológico* de desenvolvimento das sociedades humanas de Comte, no qual as explicações e ritos sociais seriam rudimentares, não-científicos e supostamente “primitivos”. A confusão entre real e imaginado é similar à segunda fase (de um total de três) do *espírito teológico* (cf. Comte,

1990, p. 6). Comte especifica que “a maioria de nossa espécie não saiu de tal estado, que hoje persiste na mais numerosa das três raças humanas [orientais], além de persistir na elite da raça negra e na parte menos avançada da raça branca” (idem, p. 6-7). As crianças também são incluídas nesse estágio.

Após o *espírito teológico*, a evolução humana alcançaria o *espírito metafísico*, etapa na qual “já não é a pura imaginação que domina e não é ainda a verdadeira observação; mas o raciocínio adquire muito mais extensão e se prepara confusamente para o exercício verdadeiramente científico” (Comte, 1990, p. 11). Ainda assim, essa fase ainda estaria mais próxima do *espírito teológico* do que do *espírito positivo*, estágio considerado supremo de desenvolvimento humano pelo francês. O *espírito positivo* seria aquele no qual as explicações da realidade seriam fundamentadas em preceitos e na investigação científica.

Na pedagogia do canto orfeônico, a escala evolutiva comteana se expressa no sentido de que o aprendizado da escrita musical é descrito como parte do desenvolvimento da razão científica nos educandos, considerando-se que a apreensão do código musical ocidental dependeria de operações de decifração lógica por parte dos alunos, enquanto as músicas supostamente “mais simples” (folclore) não necessitariam desse processo. A pedagogia deveria desenvolver nos alunos, conforme a progressividade dos estudos, uma “infinita série de conhecimentos científicos” (Gomes Cardim e Gomes Jr., 1929, p. 13). As crianças nasceriam apenas com um potencial civilizador. Mas se este não fosse desenvolvido pela intervenção educativa, os indivíduos seriam relegados a níveis limitados de desenvolvimento, supostamente representados pela oralidade e a memorização.

Outra característica observada na legislação paulista de 1920 é a determinação de uma tessitura (distância entre a nota mais aguda e grave utilizadas), à qual as crianças deveriam se restringir. A mesma regulamentação é detectada também na educação mineira da mesma época (Oliveira, 2004, p. 113). Mesmo com essas determinações oficiais, as coletâneas de canções e exercícios dos manuais didáticos dos mesmos educadores que defendiam esse limite nem sempre seguiam esta norma. Isso ocorria porque a tessitura determinada era muito restrita, empobrecendo as possibilidades de execução musical e seleção de melodias.

A “boa emissão e pronúncia” era exigida contra os sotaques estrangeiros (italianos, espanhóis etc.) e caipiras (essencialmente afro-ameríndios), supondo bom aprendizado da língua pátria. Esta é uma característica notável que se percebe nos orfeões escolares dos quais se tem registro sonoro na Biblioteca Nacional. Essa tradição vinha desde o início do orfeonismo no Brasil, em íntima conexão com o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa. Buscava-se homogeneizar a nação do ponto de vista lingüístico, sendo o canto orfeônico um instrumento para esse objetivo.

Quanto aos alunos com problemas auditivos, acreditava-se que eles não teriam capacidade de aprender a cantar. Por esse motivo, a Reforma Sampaio Dória (1920) também estabelecia, em seu Art. 154, que o professor deveria separar os educandos tidos como incapazes organicamente para o canto (São Paulo, Estado, 1920, p. 43). Os surdos, especificamente, eram excluídos do ensino musical: “para o indivíduo falar [e, portanto, cantar] é necessário, é indispensável que ele ouça. É sabido que o mudo, geralmente, não tem a faculdade da fala porque não ouve” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 6). Atualmente, sabe-se que a surdez, mesmo a congênita, não impede o aprendizado musical e nem mesmo a profissionalização, pois as pessoas nessa condição sentem as vibrações dos instrumentos e da própria voz, podendo vivenciar o sonoro de maneira tão rica quanto os ouvintes.

Nos demais níveis de ensino da década de 1920, a Música também existia como disciplina (até o normal) e tinham peso suficiente para reprovar o aluno. Enquanto a Língua Vernácula e a Matemática tinham peso para composição da média anual de 8 ou 9, as demais disciplinas variavam entre peso 3 a 5 conforme o ano, escala na qual a Música se inseria. Ela não era, como hoje é a área de Artes, uma disciplina residual e de menor importância. De acordo com o grau de progressão, esperava-se que os alunos do Ensino Normal já dominassem a partitura, solfejassem bem e afinadamente, bem como tivessem significativo repertório orfeônico. As provas de admissão para o Normal incluíam a Música, que reprovava os candidatos tivessem desempenho insatisfatório. Os normalistas tinham também ensaios extra-disciplinares de “Orfeão Escolar” (Art. 254 da Reforma de 1920), que contabilizavam faltas no horário regular das aulas de música para os ausentes.

Desta legislação, destaca-se também a exigência de que os estabelecimentos de ensino particulares ensinassem “cantos nacionais” para as “classes infantis”, uma vez que muitas dessas escolas eram destinadas a filhos de estrangeiros (São Paulo, Estado, 1920, p. 96, Art. 448). Essa medida visava a não permitir que as escolas de estrangeiros, que já ensinavam línguas de outros países, difundissem às crianças exclusivamente hinos e melodias estranhos à pátria brasileira. Nesse mesmo espírito, o mesmo artigo incluía um inciso que obrigava as escolas particulares a seguir o ensino em língua nacional (o que já acontecia nas públicas do Estado de São Paulo desde 1896). De 1920 a 29, a Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, órgão com funções similares à atual Secretaria da Educação, regulou cada vez mais a atividade orfeônica nas escolas, o que sugere como este campo disciplinar se consolidou ao longo da década.

Dentre os pontos dos currículos de fins dos anos 1920, destaca-se a atenção dada à Harmonia (disciplina técnica musical), que era associada diretamente à educação do ouvido. Propunha-se o estudo e entoação dos acordes como uma das formas dos alunos introjetarem os intervalos da escala temperada ocidental moderna, com o objetivo de inculcar uma determinada *audição de mundo* no aprendizado e prática musical dos alunos. As combinações sonoras que distoavam desses preceitos eram consideradas “ruído”²⁸, “canto gritado” e termos similares. Paralelamente, a alfabetização e domínio da escrita musical era o objetivo supremo das aulas, fator considerado determinante do “índice” de “civilização” a que se pretendia fazer com que os alunos alcançassem.

O programa do 2º ano da Escola Complementar de 1929 discriminava, em detalhes, os conteúdos teóricos de música (São Paulo, Estado, 1929a, p. 30-31), essencialmente os seguintes: síncopas, contratempos (elementos rítmicos), intervalos, acordes, tonalidades e transposição de tons (que se relaciona intimamente com a introjeção do *temperamento* ocidental, Harmonia), sinais gráficos, andamento (notação musical) e biografias de compositores brasileiros. Os eleitos para o panteão musical nacional eram Carlos Gomes, Francisco Manoel da Silva, Alberto Nepomuceno, Elias Álvares Lobo e Antônio Carlos, os mesmos (apenas com o acréscimo de Alberto Nepomuceno no programa de 1929) que aparecem no folheto com a programação da primeira apresentação pública do Orfeão

Infantil Paulista de 1926, no Teatro Municipal, organizada e regida pelo Inspetor Especial de Música João Gomes Junior (São Paulo, Estado, 1926). Nenhum traço de Villa-Lobos.

O Ensino Complementar já contemplava explicitamente a cultura escrita, “civilizada” como elemento central, diferentemente dos níveis anteriores (primário, ginásio) – mais pautados pela oralidade, ainda que objetivando a escrita e, por esse motivo, subsumidos a ela. Ao mesmo tempo, não exigia um domínio tão extenso da cultura musical erudita como no Ensino Normal. A importância pedagógica do universo da escrita, da “civilização” dos alunos consubstanciava-se, nesse sentido, nos exercícios de Caligrafia Musical e Ditados Escritos. A prática da caligrafia musical consistia em uma repetição mecânica dos símbolos gráficos destinada a desenvolver a habilidade funcional dessa escrita. Os ditados escritos, por sua vez, também propunham o exercício da escrita musical erudita ocidental, mas a partir da escuta de frases entoadas ou executadas em instrumentos de apoio (harmônios ou pianos).

A mudança do ensino conservatorial para o escolar observa-se no ditado oral. Enquanto no famoso método técnico-profissionalizante de Pasquale Bona os alunos entoavam a frase musical escrita no manual falando os nomes das notas e acentuando tempos fortes e fracos dos compassos, marcados ritmicamente (São Paulo, Estado, 1929b, p. 22), no ditado oral as notas eram solfejadas (e não apenas lidas em seus nomes) e a fonte para os alunos reproduzirem os sons não era o escrito, mas a vocalização do professor. Tais diferenças são produto de propósitos diferentes das duas metodologias: a primeira (Bona), destinada à soletração técnica da partitura e a segunda (ditado oral orfeônico) à alfabetização musical e à prática do solfejo como exercício para as canções escolares. Além disso, Bona não faz referências à caligrafia musical, a ditados escritos ao ensaio coral, à vocalização individual propriamente dita e a nenhuma técnica similar à manossolfa.

A manossolfa, metodologia peculiar do orfeonismo no Brasil, era praticada desde o 1º ano da Escola Complementar, mas se tornava mais relevante no 3º. Um dos exercícios nessa série era a composição de melodias, ao lado dos ditados oral e escrito, da própria manossolfa e dos ensaios de Orfeão. Portanto, era um ensino bastante rigoroso e sofisticado, pois até mesmo a elaboração de composições simples no nível Complementar compunha o conteúdo escolar. Embora fossem tecnicamente difíceis, os conteúdos e as

práticas da disciplina ofereciam ferramentas consistentes de inserção dos educandos na compreensão da escrita e de execução musical. O ensino dos códigos da música erudita nas escolas era de grande qualidade e pedagogizado.

No Ensino Normal, momento de formação docente, o conteúdo de música incidia sobre a aplicação prática da teoria musical segundo os programas oficiais e objetivava a “aplicação prática do ensino dos hinos e canções nacionais, mencionando os seus autores e interpretando a música e a letra, adaptáveis aos 1^{os} e 2^{os} anos preliminares especialmente” (Directoria, 1929a, p. 30). A função dos professores dos normalistas seria “orientar os professorandos na parte que se relaciona com a metodologia de ensino e, assim, prepará-los para o bom desempenho de sua missão na vida prática” (ibidem). Com isso, a determinação era a de que o ensino de música terminasse no 2^o ano normal: “no 3^o ano há apenas ensaios do Orfeão Escolar. A escolha das músicas recairá sobre produções nacionais, letra e música, exceção feita dos hinos de outras nações” (São Paulo, Estado, 1929a, p. 30).

Se João Gomes Jr. foi o grande articulador do orfeonismo na década de 1920 em nível institucional, a influência da metodologia de seu parceiro Gomes Cardim pode ser percebida pela presença de saberes da matemática no ensino de música. Para ensinar a duração e a combinação rítmica de notas e pausas musicais, propunha-se que os alunos ocupassem a partitura “formando um problema que complete oito compassos de um exercício em diversos ritmos” (São Paulo, Estado, 1929b, p. 22). O exercício desse conteúdo corresponde a um aprendizado de divisão matemática necessário à música erudita ocidental. No entanto, destaca-se a utilização do termo “problema” no mesmo sentido da expressão “problema matemático”, sugerindo o caráter pedagogizado dado ao ensino de música. Não se tratava apenas de copiar bem, mas de resolver um problema pedagógico específico.

Em suma, podemos distinguir três perfis diferentes na progressão dos currículos da educação musical nas três primeiras décadas do século XX: as séries iniciais frisavam a oralidade e, a partir dela, introduziam progressivamente a escrita; no Ensino Complementar, a parte mais importante era o bom aprendizado da grafia musical erudita, com tendência ao abandono gradual das técnicas mnemônicas; no Ensino Normal, aperfeiçoava-se os conhecimentos teóricos dos professorandos, que eram introduzidos em

técnicas e conceitos da pedagogia renovada, metodologias específicas, bem como em práticas e ensaios orfeônicos de cunho mais próximo ao “artístico”. Para os fins de formação docente, um complementarista tinha já formação mais do que suficiente para a docência e para a organização de Orfeões Escolares. Os normalistas, por sua vez, tendiam a se inserir num nível de formação musical muito mais próximo ao do canto profissional.

Diante disso, um Orfeão tal como o Infantil, organizado por João Gomes Jr. para apresentar-se no Teatro Municipal de São Paulo em 1926, tinha mais um sentido cívico, comunitário e “propagandístico”, não primando necessariamente pela qualidade vocal das crianças (ainda que não sejam conhecidos registros sonoros dessa apresentação). De modo diverso, um Orfeão como o de Fabiano Lozano – composto de normalistas com melhores desempenhos escolares em música –, era mais “artístico”, tão prestigiado como qualquer artista ou conjunto erudito que se apresentava nas principais casas do país: os Teatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os orfeões, de todo modo, fossem mais “artísticos” ou não, eram apresentados como um “índice” de “civilização” que a escola republicana estaria oferecendo à sociedade.

O que se discutirá, mais adiante, é em que medida as técnicas de ensino e o projeto do canto orfeônico foram realmente inculcados nos educandos. É difícil fazer inferências relativamente seguras sobre isso apenas a partir dos manuais didáticos, da legislação e de outros documentos escritos pertinentes. No entanto, os registros sonoros da Biblioteca Nacional abrem caminho para reflexões novas nesse campo. Por menos que aprendessem na prática, esse “pouco” já correspondia a um conjunto de conhecimentos substancial, permitindo uma inserção relativamente razoável nos cânones da música erudita ocidental. Aqueles alunos que tinham melhores condições sociais e maiores possibilidades de acúmulo de capital cultural, por suas trajetórias pessoais e familiares, tinham mais chances de introjetar de fato os saberes e mesmo a ideologia do orfeonismo de maneira mais ampla. Foram estes últimos que formaram corais como o Orfeão Piracicabano, de modo a torná-lo um conjunto de alto grau técnico e qualidade de interpretação. Por outro lado, orfeões tais como o de soldados das Forças Públicas dos vários Estados, cujos componentes advinham de estratos sociais menos favorecidos, exibiam nas gravações o menor capital cultural que

portavam e as menores possibilidades de se inserir no código erudito musical como no na própria pronúncia erudita da língua (bastante artificial) que o orfeonismo defendia.

4.5 Manuais didáticos de canto orfeônico: base para a prática vocal

As primeiras décadas do século XX observaram, no campo da educação paulista, uma forte tendência à sistematização dos métodos pedagógicos. Embora este fenômeno tenha ocorrido na Música, inseria-se em um movimento mais geral, que atingia todas as disciplinas. Os livros didáticos tornam-se orientação pedagógica fundamental para a política governamental e contribuem para a constituição do incipiente mercado editorial. Do ponto de vista pedagógico,

Mais que orientar os responsáveis pela direção da instrução pública, desejava-se conduzir a prática do professor, interferir, diretamente, no último reduto da autonomia docente – a definição de como ensinar. Por isso, a comissão [de inspetores para programas, em 1904] sugeria um plano detalhado das lições em cada matéria e sua distribuição taxativa, isto é, uma forma de conduzir o trabalho pedagógico de acordo com os pressupostos da diretoria de ensino, evitando o “arbitrio” do professor. O manual era visto, portanto, como um guia, um instrumento de formação docente (Souza, 1996, p. 173).

Os livros didáticos representavam a ruptura de uma tradição antiga para a criação de uma nova. Dentre os vários manuais escolares de música publicados na Primeira República, *O ensino de musica pelo método analítico*, de João Gomes Jr. e Carlos Alberto Gomes Cardim, foi talvez, o principal do Estado de São Paulo. Sua primeira edição data de 1914, a 4ª (1919) foi ampliada em sua introdução e a 5ª (1926) teve as músicas mais difíceis suprimidas, bem como o acréscimo de algumas novas. Houve uma 6ª edição (1929), igual à anterior. Seu fundamento teórico era a conferência *A música e o canto coral na escola: o ensino de música pelo método analítico* (Gomes Cardim, 1912), que se tornou, com modificações, a introdução de 1914. A ela foram acrescentadas as canções por Gomes Jr.,

melodias curtas entre as quais se apresentavam tópicos de teoria musical e orientações para os docentes guiarem as suas aulas.

A conferência de 1912, já publicada antes em forma de artigo de jornal, lembrava que a intenção de colocar o orfeonismo em prática tinha surgido em Vitória, quando Gomes Cardim havia sido convidado pelo Estado do Espírito Santo para reformar a Instrução Pública local: “o nosso plano foi recebido com muita simpatia, mas com a mais cabal descrença. (...) Deixamos para São Paulo a execução do projeto já idealizado” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 30). O uso do método analítico na escola era um movimento no qual Gomes Cardim estava envolvido desde a publicação de *Elementos de álgebra* (1903) e de *Cartilha infantil* (1908). Portanto, a aplicação do método à música foi questão de tempo. Inicialmente, o único que apoiou a iniciativa foi o maestro Antonio Carlos Jr. (Gomes Cardim e Gomes Jr., 1929, p. 30), apoio que legitimou a iniciativa e fez João Gomes Jr. se aproximar de Gomes Cardim.

O método analítico consistia em partir “do geral para o particular, das conseqüências para os princípios, dos efeitos para as causas” (Gomes Cardim, 1912, p. 12), em suma, da prática para a teoria, do escutado para o escrito, do conhecido para o desconhecido, da melodia completa para a nota individualizada, da palavra para a sílaba, ao contrário do método sintético. O princípio era ensinar unidades com sentido lógico completo e não apenas fragmentos soltos destinados a contruir o todo, paralelamente à noção de progressividade do supostamente simples (folclore) para o que se considerava mais complexo (erudito). O método analítico tinha esse nome pois usava a “análise”: exercícios para os alunos perceberem a lógica global da linguagem.

A manossolfa era um dos componentes do método analítico, consistindo na adaptação do método gallinista para verificar e acelerar a introjeção dos intervalos da escala temperada ocidental, constantemente treinada para evitar as temidas “desafinações”. Outro meio de reforçar a inculcação dos intervalos temperados era transpor uma melodia da escala de Dó Maior para outra tonalidade sem os acidentes, causando desconforto para o ouvido das crianças. Assim, perceberiam onde ocorriam as “desafinações” e as corrigiriam através do uso de sustenidos ou bemóis.

A sustentação teórica era uma psicologia de cunho biologizante e suas “leis da evolução mental”, para a qual as impressões (visuais e sonoras, do meio) provocariam sensações (que se localizariam supostamente em um centro cerebral), as quais se transformariam em ideias (por sua vez situadas em outro presumível centro cerebral, o “associativo” ou “das ideias”). Os centros cerebrais responsáveis pelo sistema muscular teriam função mais meramente mecânica de reproduzir os sons e escrever na partitura o que as “ideias” teriam já compreendido. O centro das ideias seria o capaz de produzir o conhecimento e ordenar logicamente as sensações, com raiz na psicologia dos empiristas ingleses (Cassirer, 1976, p. 41).

O que permitiria o aprendizado, por sua vez, seria a suposta equivalência perfeita entre ideia, impressão (visual ou sonora) e expressão humana (gráfica ou em sons). A partitura era considerada uma suposta consequência natural e inexorável da execução sonora, como se fosse um mero “reflexo” da realidade sonora (e não um código que realiza mediações e filtros de linguagem, construído cultural e historicamente). Aí se encontrava o ponto cego teórico: ideia, impressão dos sentidos, oralidade e linguagem escrita têm lógicas absolutamente diferentes entre si. Para Gomes Cardim, melodia ouvida = ideia da melodia = grafia da melodia = entoação da melodia, o que o aluno perceberia “intuitivamente” (daí o nome “método intuitivo”).

No entanto, não havia consciência das diferenças de cada um desses processos, o que contribuiu para que o método não funcionasse em sua plenitude. Na verdade, funcionava “sem querer”, pois se repetiam tanto os exercícios de escuta (ditados), escrita (caligrafia) e entoação (solfejo e manossolfá) que as crianças acabavam acumulando saberes minimamente suficientes para aprender os fundamentos da música erudita e, com sorte, até mesmo se tornarem relativamente proficientes nesse código.

Por sua vez, desenvolver a “sensibilidade estética” significava, especificamente, desenvolver a capacidade fisiológica das sensações (“sensibilidade”) para ouvir os sons organizados de acordo com o padrão erudito ocidental como agradáveis (“estética”). Ensinar a sensibilidade era impressionar os sentidos com as manifestações culturais consideradas “civilizadas” e com a partitura²⁹. O restante era “ruído”, “desafinação”, “gritaria”, “mau gosto”, “atraso” e “rusticidade”, bem ao contrário do que Weber dizia, por

exemplo, quando ironizava que a escala temperada excessivamente repetida “embota” o ouvido humano.

Louis Porcher, aplicando para a pedagogia o que teorizam Bourdieu e Darbel (2003), esclarece que a associação da educação artística à educação para o (bom) gosto corresponde a uma mera legitimação simbólica das discriminações de classe – e, por que não acrescentar, culturais e sociorraciais:

Na linguagem da pedagogia habitual da estética, a categoria privilegiada é aquela, misteriosa, do *gosto*, que se confunde frequentemente com o *bom gosto*, qualidade que funciona tanto no domínio das conveniências sociais como no terreno da arte. Esta semelhança de terminologia joga, aliás, uma luz peculiar sobre o verdadeiro *status* social da arte e, portanto, sobre a função exercida por um educador artístico que tenha adotado tais princípios. Definir a cultura estética pelo gosto equivale, de saída, a endossar as discriminações sociais (Porcher, 1982, p. 18, grifos do original).

O método de Gomes Cardim e Gomes Jr., fundamentado nesses preconceitos, teve influência sobre a educação musical mineira, conforme se pode constatar a seguir:

A julgar pelas constantes alusões a essa obra, feitas por educadores musicais, tais como José Eutrópio, Branca de Carvalho Vasconcelos e Tersanje Saulo, em seus artigos na *Revista do Ensino*, depreende-se que o ensino da música pelo método analítico tenha exercido uma grande influência na educação musical escolar em Minas Gerais durante as décadas de 1920 e de 1930. Já nas primeiras páginas da referida obra, seus autores anunciavam, por meio de diagramas e de uma argumentação fartamente atravessada por conceitos da psicologia de Decroly (1871-1932), a estreita relação que deveria haver entre a linguagem, a leitura e a música (Oliveira, 2004, p. 92).

A orientação para a educação musical em Belo Horizonte, já desde a primeira década do século XX era similar à paulista, em linhas gerais: “os cânticos e hinos deveriam

(...) ter letras apropriadas para despertar nas alunas o gosto pela arte, inspirando a admiração pelo belo, o amor ao trabalho, à pátria e à natureza” (Oliveira, 2004, p. 100). Discutia-se a forma correta de respirar e a necessidade de que a escola corrigisse crianças que executavam esse ato de maneira divergente do padrão higienista dominante. Se essa respiração – que não deveria ser feita pela boca e seria responsável por contribuir para evitar acessos de tosse – seria utilizada para a fala ou para o canto era uma questão secundária, pois aí a única diferença residiria apenas no ritmo e na musicalidade distintos das linguagens literária e musical.

Se, pelo menos desde 1906, a música já estava presente nos grupos escolares (correspondentes, aproximadamente, aos atuais anos iniciais do ensino fundamental) de Minas Gerais como ocupação entre outras atividades, no período 1924-34 podem ser identificados 14 decretos relacionados à regulamentação do ensino de música naquele Estado. Na década de 1920, destacou-se a atuação do professor e musicista José Eutrópio na afirmação da renovação pedagógica do ensino de música nas escolas públicas de Belo Horizonte (Oliveira, 2004, p. 110-112).

No Estado de São Paulo, o manual *Berços e ninhos* (Paiva, Julião e Campos, 1915) tinha como autor das músicas João Baptista Julião, sendo uma coletânea de canções utilizadas para o ensino da língua portuguesa. Não há nenhum escrito dos autores a respeito de discussões metodológicas, homenagens institucionais ou outras referências, mas o prefácio de Arnaldo de Oliveira Barreto afirma que o objetivo do método era promover uma “dicção clara, respiração regular e expressão adequada. Qualquer deles que falhe no leitor já a leitura se lhe torna defeituosa, sem o mínimo colorido” (Paiva, Julião e Campos, 1915, p. 5). Ler bem significaria não somente reproduzir as palavras corretamente, mas compreender o seu sentido e apreender o escrito em uma dimensão estética. A finalidade do método era fazer com que os alunos não apenas memorizassem os textos e depois os reproduzissem sem precisar dominar o código escrito. Exigia-se que os alunos fossem capazes de ter autonomia para ler qualquer texto desconhecido que lhes caísse às mãos e que compreendessem bem o seu conteúdo. Em outras palavras, havia a intenção de que os futuros cidadãos aprendessem a manipular o código escrito, considerado a mediação

simbólica de cunho mais “civilizado” existente. Com bons leitores, o país caminharia em direção à estatura das Nações mais “avançadas”.

O caráter estético também é importante. O significado da leitura, à época, correspondia ao de uma verdadeira arte (até porque a minoria era alfabetizada). Tanto que, no texto introdutório, o comentador de *Berços e ninhos* compara a leitura em voz alta com a atuação do artista dramático (Paiva, Julião e Campos, 1915, p. 5), que incorpora as falas do personagem, criando uma impressão de veracidade. Ler com sentimento era uma demonstração de domínio do código escrito, um símbolo de distinção social inquestionável. Por isso, exigia-se da leitura a regularidade, a clareza e uma entonação correta. A música inseria-se, no caso, como recurso importante para desenvolver a “naturalidade” da expressão oral. Além de marca de distinção social, é necessário ressaltar o caráter da leitura: suavidade, facilidade, clareza, regularidade, ausência de esforço e expressão estética, elementos similares ao que se exigia no canto orfeônico. Julião pedagogizou as músicas destinadas para o ensino da leitura, pois a emissão das palavras deveria ser suave, regular e expressiva, para o quê era necessário não utilizar notas muito agudas ou graves nas canções, limitando a sua tessitura vocal. A música já era, aqui, *ferramenta pedagógica* e não destinada à formação técnico-profissional de artistas.

Hinário brasileiro foi uma coletânea de hinos e canções patrióticas publicada em 1922, ano do centenário da Independência. Organizado por João Gomes Jr. e João Baptista Julião, nele, aparecem 16 músicas, 13 das quais com a palavra “hino” no título. Tratava-se de um esforço de estabelecer um panteão oficial dos símbolos musicais da nação. Não há nenhum prefácio e, após o índice, aparece um quadro com retratos dos “compositores dos nossos hinos”: Francisco Manuel da Silva (uma espécie de patrono), D. Pedro I e Marcos Portugal, Carlos Gomes, Leopoldo Miguez (autor que venceu o concurso para o novo Hino Nacional previsto para a República, mas que por contrvérsias e desentendimentos permaneceu como Hino da Proclamação da República), Francisco Braga, Antonio Carlos Jr. e Carlos de Campos, além dos próprios João Gomes Jr., João Baptista Julião.

Portanto, os organizadores do hinário colocavam-se a si próprios como vanguarda da cultura musical do país e como continuadores da tradição advinda desde o Império. Constam os seguintes hinos na coletânea: “Hino Nacional Brasileiro”, “Hino à Bandeira

Nacional”, “Saudação à Bandeira”, “Hino da Independência” (um de D. Pedro I e outro de Marcos Portugal), “Hino de Proclamação da República”, “Hino da Escola Tiradentes”, “Hino Paulista”, “Canção dos Escoteiros”, “À mocidade acadêmica (Hino)”, “Hino escolar”, “Hino da Escola de Comércio Álvares Penteado”, “Hino às aves”, “Hino às árvores”, “Sou brasileiro” e “Hino ao pavilhão escolar paulista”. Cinco são dedicados a contextos escolares, a maioria é dedicada aos símbolos nacionais, dois referem-se à natureza e um ao cidadão e à pátria (“Sou brasileiro”). Também é importante destacar que este foi o ano de oficialização da letra do Hino Nacional.

Em Minas Gerais,

(...) o Governo de Minas Gerais determinou a publicação [1925] de um cancionário escolar contendo a letra e a música dos hinos e cânticos patrióticos aprovados pelo Conselho Superior, para serem distribuídos a todas as escolas primárias do Estado. Dois professores da escola normal modelo, Arduino Bolivar e Branca de Carvalho Vasconcelos, foram os encarregados de organizar o referido cancionário (Oliveira, 2004, p. 118).

Os dois autores faziam uma parceria que assemelhava à de Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Jr. em São Paulo, uma vez que Arduino Bolívar era professor de línguas (português e latim) e Branca de Carvalho Vasconcelos de música. Branca teve papel tão relevante para a educação musical mineira quanto Gomes Jr. teve para a paulista da época. O *Cancioneiro escolar*, de 1925, trazia músicas com “mensagens de fundo moral, cívico-patriótico ou de exaltação à natureza e ao trabalho” (idem, p. 122). Duas das músicas do *Cancioneiro* eram “Canto da Manhã” e “Hino da Escola”, ambos com melodia de João Baptista Julião, tendo a primeira letra de Zalina Rolim e a segunda de Afrânio Peixoto.

Ciranda, cirandinha..., tal como o *Hinário Brasileiro*, também era de autoria de João Gomes Jr. e João Baptista Julião e suas datas de publicação eram próximas. O prefácio é assinado pelos editores da editora Melhoramentos, que afirmam o caráter encantador e mágico das melodias e brincadeiras infantis: “nada nos parece mais grato e sugestivo do que as cantigas do folclore infantil. (...) nos surpreendemos tocados de profunda saudade

ao vermos um bando de crianças cantando ao luar. (...) Basta um som perdido no ar para que se evoque o passado, com toda a magia da infância” (Gomes Jr. e Julião, s. d. p. 3). Evidencia-se a evocação da pureza infantil e o perder-se no envolvimento órfico da música. Os autores, por sua vez, afirmam: “as vozes se firmam, o senso do ritmo se desenvolve, a inteligência se aguça, o sentimento de sociabilidade cresce, o ouvido se apura, o gosto artístico desperta e, o que é melhor, alegam-se as crianças tristes” (*Ibidem*).

Por sua vez, *Hinos e cantos escolares para uso dos alunos das escolas primárias*, coletânea organizada por pelo professor e diretor L. G. Oliveira Costa (s. d.), é um pequeno livro com letras de músicas escolares. Foi publicada em Jaboticabal, no Estado de São Paulo, o que sugere a extensão que o movimento orfeônico paulista teve pelo interior na Primeira República. A iniciativa de formação docente dos irmãos Lozano foi relativamente bem sucedida a ponto de deixar seguidores em cidades menores, que também difundiram os orfeonismo nas escolas locais.

Cantigas da minha terra (1924) foi uma coletânea publicada por João Gomes Jr. e contou com a colaboração de João Baptista Julião. O álbum foi publicado pela editora de Monteiro Lobato, ilustrando a ligação do grupo à família Mesquita, do jornal *O Estado de São Paulo* (Limongi, 1989, p. 120), e a inserção das obras pedagógicas orfeônicas no mercado de livros didáticos da época, então em ascensão. Também pela mesma editora, João Gomes Jr. publicou a 1ª edição de *Aulas de Música* (1925). O prefácio defendia o caráter nacionalista dos Orfeões e deixava clara a influência da tradição orfeônica europeia:

Diz-se que a Música não tem pátria...

Em visitas aos Orfeões das Escolas Normais de Paris, Bruxelas e Lausanne observa-se nas paredes, bem salientes, grandes quadros com os seguintes dizeres:

“Nesta escola as canções são de letra e música nacionais”.

E, de fato, nas escolas a música tem pátria...

É nelas que se deve cultivar a nossa música e a nossa poesia.

Esse foi o principal escopo com que foram criados os Orfeões escolares.

Cada nação procura difundir a sua música e sua poesia nas escolas, porque é delas que tomarão novo rumo, saindo para o mundo.

Essa é também a única razão de ser desta coleção de cantos e canções com poesia patricia e música nacional (Gomes Junior, 1924, p. 3).

A crítica do autor dirigia-se contra aqueles que defendiam o caráter universal da música, no caso a artistas brasileiros que cultivavam a música erudita achando que ela deveria permanecer restrita à elite e que, assim, contribuíam para restringir o incipiente mercado para a poesia e canções nacionalistas, no qual se inseriam Gomes Jr. e os mentores do canto orfeônico da Primeira República. A quem seria dirigida essa crítica, especificamente? Apenas pelo manual não é possível saber. Gomes Jr. faz referência, também, às suas visitas aos orfeões escolares da França e Bélgica, que eram um poderoso argumento contra seus adversários: se as nações “avançadas” cultivavam os temas nacionais nas melodias e poesias no âmbito escolar, deveríamos fazer o mesmo no Brasil. No entanto, se as sociedades orfeônicas europeias tinham sido inicialmente criadas menos com fins cívico-patrióticos do que de contenção das classes sociais subalternas e de “civilização” de seus costumes “rústicos”, a primeira finalidade tornou-se a mais importante no Brasil, como o próprio excerto anterior ilustra. O nacionalismo, que tanto impressionou João Gomes Jr. em sua viagem a Europa, foi um desdobramento histórico já bem adiantado do movimento orfeônico. Para encontrar seu lugar na cultura o universal, o Brasil precisaria do orfeonismo: “cada nação procura difundir a sua música e sua poesia nas escolas, porque é delas que tomarão novo rumo, saindo para o mundo. Essa é também a única razão de ser desta coletânea” (Gomes Jr., 1924, p. 3).

Para Herder, cada nação era somente uma voz individual numa harmonia universal que tudo abrangia. Na sua coleção de canções nacionais encontramos canções alemãs, eslavas, célticas, escandinavas, lituanas e turcas. E os filósofos e poetas românticos eram os herdeiros de Herder e de Goethe (Cassirer, 1976, p. 201-202).

Para esses pensadores, por detrás da Nação, havia o Universal. Tanto que os românticos idealizavam a Cristandade, a Igreja Universal e o Império Universal como idades do ouro da Humanidade à qual se desejava regressar (idem, p. 202). Havia uma

busca pelo Universal, pelo Uno, não só em nível nacional, mas global também. De acordo com Dante Moreira Leite (1969), Herder conceitua o caráter nacional de duas formas. A primeira é estereotipando povos e nações. A segunda “é a idéia do desenvolvimento orgânico das nações. O espírito nacional se revela, e só pode revelar-se, em determinada língua; daí a valorização das canções populares como expressão ingênua e ainda jovem do espírito nacional. Este princípio leva Herder a valorizar a originalidade de cada povo e, na verdade, a estimular o desenvolvimento de peculiaridades ou características específicas de cada um” (Leite, 1969, p. 30). No entanto, Herder não adotava um princípio excludente culturalmente. Desejava apenas fazer um inventário das expressões humanas. O que ocorreu é que o uso político-ideológico dessa ideia não foi apenas para fins de inventário, mas destinado a impor justificativas a reivindicações territoriais de Estados-nações e à repressão às classes subalternas, dentre outras finalidades. No Brasil, o projeto de canto orfeônico nas primeiras décadas do século XX teria sido também influenciado por esse perfil? Parece perfeitamente viável a interpretação de que os seus mentores valorizavam a cultura nacional como expressão particular da cultura Universal (Occidental), da qual deveriam, também, ser conhecidas as suas outras expressões nacionais.

Aulas de música (1925) é a aplicação dos preceitos da pedagogia científica ao saber musical escolar. Também de João Gomes Jr., expunha em detalhes o programa de 71 aulas de música, sendo destinado sobretudo a professores. A 2ª edição foi aprovada e recomendada para os Ensino Normal e Complementar e para o Instituto Musical de São Paulo, instituição que tinha o curso de formação docente para o canto orfeônico liderado por João Baptista Julião. A pretensão do manual era delimitar rigidamente a ordem certa para o aprendizado musical e controlar a forma pela qual eram realizadas a leitura da escrita musical, a execução vocal e a própria percepção do universo sonoro por parte dos alunos através da atuação dos professores em sala de aula.

Honorato Faustino teve, dentre várias de suas produções, o método *Cantos escolares para orfeão* publicado em 1928-29 (um volume em cada ano), quando foi comissionado para ocupar a direção da Escola Normal de São Paulo, função na qual permaneceu até se aposentar em 1930. As letras e canções do método de 1928 caracterizavam-se por certa simplicidade e observa-se a inexistência de prefácio contendo orientações pedagógicas, defesas nacionalistas ou quaisquer considerações teóricas. Já no manual de 1929, Honorato mudou seu procedimento de escrita, tendo redigido um prefácio detalhado, indicando sua experiência pedagógica e listando conhecimentos teóricos necessários para a disciplina, além de defender as metodologias renovadas e o nacionalismo. Além de sugerir o momento certo para introduzir as músicas de seu manual nos ensaios dos orfeões escolares, o autor aponta o grave problema da evasão escolar que, entre outras coisas, dificultava o trabalho de “civilização” dos costumes, de cultivo do civismo e de desenvolvimento cultural a ser realizado pela música. Indicava, também, o procedimento metodológico para os ensaios orfeônicos nas classes: ensaiar cada registro de voz em classes separadas, primeiro apenas solfejando e, a seguir, introduzindo a letra, para depois se reunirem os dois registros vocais numa mesma sala num ensaio conjunto. O mesmo procedimento se realizaria com três ou quatro vozes. Ensaçadas as músicas, caberia aperfeiçoar a expressão artística da interpretação. Ou seja, sua intenção era organizar conjuntos tal como o Orfeão Piracicabano.

Afora os procedimentos de ensaio, o autor menciona os padrões estéticos do movimento orfeônico paulista da Primeira República: “a voz deve ser emitida suavemente, de modo a agradar o ouvido, podendo-se assim perceber o efeito da harmonia produzida pelos acordes” (Faustino, 1929, p. 3). Aqui fica claro o conceito artístico erudito e europeizante: além da suavidade do canto, oposta a modos de cantar considerados “desafinados”, “esganiçados”, “gritados” etc., o importante era salientar “o efeito da harmonia produzida pelos acordes”, expressando da melhor forma o temperamento ocidental moderno. Afirmava, ainda, que “interessar-se, pois, pelo ensino dessa formosa arte é esforçar-se pelo aperfeiçoamento da nossa raça, é prestar um serviço de patriotismo à nossa terra” (Faustino, 1929, p. 3). Portanto, entendia que os “inferiores”, “incultos”,

“selvagens”, não-brancos e estrangeiros que insistiam em não aceitar uma mera assimilação cultural deveriam ser transformados pelo canto para forjar futuros cidadãos “civilizados”.

O ano de 1929, tão relevante na história do canto orfeônico em função da trajetória institucional de seus mentores e, sobretudo, das apresentações do Orfeão Piracicabano e a gravação do primeiro disco conhecido do gênero, observou também um fato interessante: a publicação do *Método para o estudo dos orfeões*, de autoria de João Gomes de Araujo (Araujo, 1929). Embora pai de João Gomes Jr., João Gomes de Araújo, já idoso na época, não se alinhava com o filho no movimento orfeônico, representando até mesmo um contraponto ao uso daquela pedagogia renovada no ensino de música:

Tendo, há tempos, notado a falta na nossa literatura musical de um compêndio que se propusesse assentar as bases e expor os indispensáveis conhecimentos ao estudo do “Orfeão”, deliberei, servindo-me da prática que possuo nessa matéria, elaborar o presente trabalho, que outro intuito não tem senão o de tentar preencher aquela falta (Araujo, 1929, s. p.).

Araujo não poderia alegar uma ausência de obras nesse campo “há tempos”. Mesmo assim, simplesmente “apagou” essas realizações editoriais do movimento orfeônico da Primeira República, assim como Villa-Lobos eliminou quase por completo da memória histórica os seus antecessores pouco tempo depois. Isso pode ser explicado, em parte, por Araujo ser de outra geração. Sua formação musical inicial se deu através das *Artinhas* e seu saber musical era de cunho técnico-profissional. Além de compositor, foi fundador e destacado docente do CDMSP. Seu perfil era mais o de um “acadêmico” e “teórico” do que o de um pedagogo preocupado com a escola pública.

Araujo foi um típico artista do fim do Império que procurava preservar o ofício musical e suas composições como mera extensão da tradição europeia em terras brasileiras. Seu nacionalismo musical era ainda difuso e costumava afirmar o “alto grau da nossa civilização e da nossa cultura”, o que expressa o seu pressuposto de que a cultura musical erudita brasileira estava no mesmo nível de sua congênere europeia, inverso ao que

postulavam os mentores do movimento orfeônico, para quem era necessário tirar o Brasil de seu estado “selvagem” e elevá-lo a outro “civilizado”.

Embora João Gomes de Araújo tenha intitulado seu livro didático *Método para o estudo dos orfeões*, as canções selecionadas são muito diferentes das constantes nos manuais didáticos do movimento orfeônico das primeiras décadas do século XX. O subtítulo (“Adotado no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e próprio para Orfeões Escolares”) revela que sua preocupação era técnico-musical e conservatorial em primeiro lugar, entendendo que tal concepção de ensino deveria ser estendida, como sempre fora antes do orfeonismo, à escola pública. O conteúdo do método de João Gomes de Araújo confirma essa interpretação. Os exercícios são dispostos sem qualquer instrução pedagógica, as melodias são difíceis e os intervalos mais complicados.

Outro autor que seguia modelo alternativo ao do movimento orfeônico foi Samuel Arcanjo dos Santos, para quem João Gomes de Araújo dedicou seu método aparentemente “orfeônico”. Arcanjo também era professor do Conservatório, além ter sido ligado aos católicos. Era adepto do método sintético para o ensino musical, ao invés do método analítico, defendido por Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Jr. O embate entre os métodos aparece em *Lições elementares de teoria musical*, destinado ao ensino conservatorial de música, cujo teor era a formação técnico-profissional dos músicos.

O método sintético consistia em partir da teoria para a prática, ensinando-se os conceitos gerais primeiro, para depois aplicá-los em cada caso concreto, ao contrário do analítico. Nenhum dos métodos é melhor intrinsecamente que o outro: eram apenas duas demandas diferentes, a conservatorial e a escolar. O sintético considerava possível ensinar todos os detalhes e regras formais da linguagem musical desde o início. Na escola, por sua vez, o método analítico se adaptou melhor pois era necessário inserir progressivamente os alunos em um código escrito que não lhes era tão habitual (e que não era buscado como profissão), para só depois ensinar detalhes técnicos e formais dessa linguagem. Se o caminho no conservatório era teoria => prática, na escola era inverso.

Enquanto João Gomes Jr. lançou ataques diretos contra o método sintético, três professores do Conservatório parabenizaram Arcanjo: Savino de Benedictis (cadeira de Harmonia), Antonio Candido Guimarães (que também foi professor de Música da Escola

Normal) e o prestigiado Luigi Chiaffarelli. Se todos eram mais tradicionalistas, Antonio Candido Guimarães tinha uma posição dúbia quanto à questão. Ora pendia para um lado, ora para outro. Essas disputas musicais e metodológicas são relevantes na medida em que, atreavés delas, percebe-se o quanto o canto orfeônico estava em processo de afirmação nas primeiras décadas do século XX.

Tal foi a extensão do prestígio do orfeonismo desse período inicial que os autores de manuais didáticos que conseguiram se reconciliar com o novo regime estabelecido com a Revolução de 1930 conseguiram reconhecimento institucional e tiveram carreiras importantes nessa área. Enquadram-se, nesse caso, fundamentalmente Fabiano Lozano e João Baptista Julião. O segundo, por exemplo, conseguiu, em 1932, publicar a primeira edição de *Melodias escolares* (que estava na quadragésima edição em 1967), obra que foi aprovada, inclusive, “pelo Conselho Técnico do Ensino em Minas Gerais para uso das Escolas daquele Estado em Janeiro de 1933” (Julião, 1967, p. II). E se os embates se estabeleceram ao longo do processo, também ocorreram na disputa pela hegemonia da memória histórica orfeônica. Embora Villa-Lobos tenha sido o caso mais extremo, isso não deixou de acontecer com os demais.

Exemplo típico disso foi o das relações entre Lázaro Lozano e João Gomes Jr., que se deterioraram em 1918, quando este último afirmou que o espanhol radicado em Piracicaba estaria descumprindo a lei por supostamente não estar utilizando o método analítico na Escola Normal. A acusação, refutada por Lázaro, foi feita após Gomes Jr. ter visitado algumas das salas nas quais Lozano ministrava aulas em Piracicaba e ter tecido pesadas críticas em relatório ao Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson (Lozano, 1919). Há indicações, nas entrelinhas, que a questão central era a disputa entre ambos de quem teria sido o pioneiro do canto orfeônico no Brasil. Em função das críticas recebidas, Lázaro respondeu apontando contradições no “método analítico” de Gomes Cardim e Gomes Jr. No entanto, os três defendiam os mesmos princípios, sendo aquela disputa essencialmente uma querela pessoal por legitimidade no campo da educação musical. Não se sabe se o conflito foi ou não mitigado, mas o fato é que Lázaro foi nomeado para o cargo de professor da Escola Normal da cidade de São Paulo em 1921, conseguindo seu espaço também na principal escola do Estado de São Paulo.

4.6 Apresentações orfeônicas públicas

Os embates entre os líderes do movimento orfeônico foram tantos que até mesmo a questão das manifestações orfeônicas públicas é controversa. O primeiro contato de Villa-Lobos com o orfeonismo parece ter sido na década de 1910 ou, no máximo, até a primeira metade da década de 1920, uma vez que a citação a seguir não se refere ao já oficializado Orfeão Piracicabano (1925), mas ao seu antecessor informal (o Orfeão Normalista):

Era lembrança de muitos piracicabanos que integraram o referido orfeão [o Orfeão Normalista] o entusiasmo com que se expressava Villa-Lobos, que lá esteve para dar um recital de violoncelo, ao citar o grupo vocal Cidade das Escolas, que nunca ouvira coisa sequer parecida, quanto à qualidade vocal e musical no Brasil (Pajares, 1995, p. 41).

O interesse de Villa-Lobos pelo canto coral converteu-se na composição de ao menos três músicas de perfil orfeônico: *Meu país* (“Exortação” – Hino Revolucionário; Rio de Janeiro, 1919), *Pra frente, ó Brasil* (1921) e *Brasil Novo* (Hino Revolucionário; Rio de Janeiro, 1922). Contudo, não conseguiu espaço institucional durante a Primeira República no campo do ensino musical. Exemplo disso foi sua tentativa de apresentar um projeto de educação musical para o Estado de São Paulo em 1925, que acabou sendo recusada (Maia, 2000, p. 47).

Arnaldo D. Contier acrescenta que, na década de 1920, Villa-Lobos também teria ficado admirado com a experiência dos corais orfeônicos alemães, enquanto “H. Eisler, em contrapartida, ficou estarrecido quando constatou a relação entre os corais e os operários, sob a República de Weimar, dentro de um repertório de colorações corporativistas, de conteúdo marcadamente fascista” (Contier, 1986, p. 337). Apenas cabe destacar que a experiência orfeônica não era unicamente ligada aos movimentos de caráter fascista, de modo que não se pode associar automaticamente um ao outro. Movimentos liberais, católicos, socialistas e comunistas também utilizavam o canto coral com propósitos

similares, “civilizadores”, cada qual com o seu padrão e conceito peculiar de “civilização”, o que salienta o orfeonismo como fenômeno típico que revela traços da história cultural da época e não apenas uma manifestação unívoca de uma única ideologia política.

De qualquer modo, a datação das manifestações orfeônicas públicas no Brasil é controversa. Caso tenha ocorrido realmente a apresentação do coro escolar de 11 mil vozes em 1892 e confirmando-se a quantidade alegada de 3 mil integrantes do Orfeão Infantil Paulista (1926) no Teatro Municipal, estes seriam os primeiros registros de grandes apresentações públicas orfeônicas brasileiras. O Orfeão Infantil Paulista era, de acordo com a Lei nº 205, de 1925, “composto de todos os alunos que freqüentam os 3º e 4º anos dos grupos escolares do Estado” (Barreto, 1938, p. 36).

Da apresentação do Orfeão Infantil Paulista em 1926, regida por João Gomes Jr. em 7 de setembro, não se conhece nenhuma gravação sonora. De acordo com o programa, foram executados “Hino Nacional”, “Canção do pequeno pescador”, “Hino da Independência”, “O sabiá”, “Hino à Bandeira Nacional”, “A madrugada”, “Hino à arte”, “Natal”, “Turquesas” e “Festa na Roça”, intercalando-se, no programa, um hino oficial e uma música folclórica. Cada canção foi precedida por explicações por parte dos alunos, típico elemento ilustrativo do processo de pedagogização da música e de seu ensino:

O programa que vai ser executado em público pela primeira vez é composto de poesias e músicas de inspiração nacional, precedidas de breve explicação oral por alunos para esse fim designados. As três mil crianças que o realizam de acordo com os moldes acima apontados dirão, mais do que as palavras, o valor dessa obra de verdadeiro civismo, que pela primeira vez se ensaia no Brasil (São Paulo, Estado, 1926).

Essa forma de apresentação lembra o modelo dos “concertos em forma de aula”, que Lázaro Lozano organizava em Piracicaba desde fins da primeira década do século XX, nos quais as canções eram acompanhadas de explicações para os ouvintes. Os “concertos musicais em forma de aula” e a apresentação do Orfeão Infantil Paulista foram um esboço a partir do qual Heitor Villa-Lobos se inspirou para as suas exortações cívicas, no início da

década de 1930. Também foram modelo para outra atividade pedagógica musical impulsionada por Villa, os

Concertos Educativos na Zona Rural: com as atividades da SEMA caracterizando-se por sua atuação predominantemente urbana, direcionada às massas citadinas, Villa-Lobos notou a necessidade de que a extensão dessas atividades deveria atingir também as comunidades rurais, em cujas escolas havia a dificuldade da presença de professores especializados em canto orfeônico (baixa remuneração, falta de auxílio locomoção). Dessa forma foram organizadas pela SEMA apresentações orfeônicas em várias escolas dessas regiões (Coutinho, 2005, p. 37, grifos do original)

O caráter de exaltação do patriotismo na apresentação de 1926 fica patente a seguir: “das opiniões valiosas sobre o Orfeão Paulista, temos a do abalizado educador Carneiro Leão: ‘O Orfeão Escolar Paulista é uma das mais belas obras de civismo criadas no Brasil’” (Beuttenmüller, 1937, p. 28). Além disso, um ano antes de 1931, quando Villa-Lobos afirmava ter idealizado as exortações cívicas (Beuttenmüller, 1937, p. 28), já Fabiano Lozano teria organizado manifestações públicas de teor idêntico:

Ao retornar à região sudeste do país, após a permanência no Estado de Pernambuco, [Fabiano Lozano] fixou-se na cidade de São Paulo, desde 1931, onde foi convidado a organizar o Serviço de Música e Canto Coral do Estado. Nessa época, foi o idealizador e regente de apresentações de grandes massas corais, com trezentos integrantes em média (Pajares, 1995, p. 27).

Fabiano Lozano organizou o ensino musical em Pernambuco e realizou apresentações orfeônicas públicas em Recife em 1930, no dia da Independência (portanto, antes do golpe que derrubou a Primeira República), quando reuniu centenas de coralistas, o que também faz supor que já existia minimamente alguma estrutura de ensino musical em bases orfeônicas em Pernambuco antes de 1930. De qualquer modo, Lozano organizou manifestações cívico-orfeônicas que precederam os eventos organizados por Villa-Lobos

no Parque Antártica (São Paulo) e no Estádio do São Bento (Sorocaba), em maio de 1931 (Contier, 1986, p. 246).

O espanhol-piracicabano terminou de escrever, em 28 de fevereiro de 1931, suas *Sugestões para o ensino de música*, quando era Assistente Técnico do Ensino de Música no Estado de São Paulo, posto que inspirou a criação da SEMA, de Villa-Lobos, no ano seguinte. Nessas recomendações oficiais, Lozano salientava a forma de organização dos orfeões escolares:

12. O orfeão de cada escola será constituído com os melhores elementos musicais do estabelecimento, escolhidos anualmente de acordo com a média de promoção em música, formando um conjunto máximo de 60 figuras.

13. O orfeão infantil será formado com alunos do 3º e 4º anos do curso primário; o orfeão normalista, com alunos do 2º, 3º e 4º anos da escola normal (São Paulo, Estado, 1931, p. 5).

Embora o nome “exortações cívicas” tenha sido criado por Villa-Lobos (derivando, possivelmente, do sub-título “Exortações” da canção *Meu país*, de 1919), elas aparentemente já haviam sido concebidas em sua forma desde pelo menos cinco anos antes por João Gomes Jr., bem como a constituição de orfeões artísticos nas escolas também já havia sido colocada em prática por Fabiano Lozano ao menos um ano antes da criação da SEMA. Do mesmo modo, o limite de menos de uma centena de participantes por Orfeão Artístico, utilizado por Villa-Lobos para a gravação dos discos constantes na Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional, também seguiu sendo similar ao modelo já praticado no Estado de São Paulo na década de 1920. Por esse motivo, quando Villa-Lobos dizia ter “implementado e orientado” o canto orfeônico no Brasil, era constantemente rebatido por João Gomes Jr. e Fabiano Lozano, que o chamavam de bom “seguidor” e “divulgador” – mas nunca inaugurador – do orfeonismo no Brasil. A diferença é que Villa conseguiu, de fato, mobilizar massas vocais de grande dimensão (chegando até cerca de 40.000 cantantes).

CAPÍTULO 5 – O ENSINO MUSICAL NA ÉPOCA DE VILLA-LOBOS E A ANÁLISE DOS REGISTROS SONOROS DO ORFEONISMO

Com Villa-Lobos, o movimento orfeônico alcançou o seu ápice durante três décadas. Se na Era Vargas (1930-45) e, em particular no Estado Novo (1937-45), o canto tornou-se uma das ferramentas do aparato de propaganda do Estado, ele não concebido e implementado pelo regime varguista, mas por dinâmicas culturais e institucionais da Primeira República, que foram apenas continuadas e ampliadas. A questão do orfeonismo transcende a uma mera conexão político-ideológica – embora esta não possa ser negada – mecânica com o período ditatorial de Vargas a tal ponto que após a redemocratização e o re-arranjo constitucional de 1946, o movimento orfeônico continuou tendo importância nas escolas e não mudou seus conceitos, parâmetros, valores, objetivos e métodos.

É verdade que as monumentais apresentações orfeônicas tipicamente fascistizantes não mais foram executadas nas mesmas proporções após o fim do Estado Novo, mas grandes festivais e concursos orfeônicos continuaram a ser realizados pelo país, independentemente de variações de ideologia política. Por sua vez, a institucionalização dos Conservatórios de Canto Orfeônico se estendeu vários Estados da federação e a disciplina escolar continuava a reprovar os alunos que nela não tivessem desempenho acadêmico suficiente.

Paralelamente, se o ingresso do orfeonismo na indústria cultural já havia sido iniciado pelo menos desde 1929, com a gravação do disco do Orfeão Piracicabano, ele ganhou impulso significativo por meio da colaboração das emissoras de rádio oficiais organizadas inicialmente por Roquette-Pinto, a Rádio Escola Municipal (PRD-5) e a Rádio MEC (PRA-2) – sobre a relação rádio-difusão, educação e cultura, cf. Gilioli (2008). A maior parte do acervo constante na Biblioteca Nacional deriva exatamente desse apoio oficial, que se consubstanciou em discos gravados pela RCA Victor. No entanto, pode-se detectar que o orfeonismo também ocupou espaços, ainda que marginais, em emissoras de rádio comerciais, ou seja, na própria indústria cultural não controlada pelo Estado. Algumas gravações da década de 1950 são de coros orfeônicos que faziam as vozes de fundo para cantores populares. Por sua vez, os anos 60 e início dos 70 registram também discos de

festivais orfeônicos, mostrando que essa prática, mesmo após seu declínio pogrressivo que se seguiu à LDB de 1961, manteve substancial fôlego antes de praticamente desaparecer do cenário cultural e musical brasileiro.

São estes elementos que o presente capítulo abordará, enfocando com especial atenção a análise dos registros sonoros da Biblioteca Nacional. Através deles, pode-se perceber como, apesar das mudanças de regime e de poder na história política brasileira do século XX, o orfeonismo permaneceu durante décadas fundamentado nos mesmos valores nacionalistas, de valorização do folclore, de “civilização” dos costumes e de promoção da paz social, ainda que com variaintes de tônica em alguns desses elementos sobre os demais de acordo com o período.

5.1 A educação como parte do projeto de construção da identidade nacional

As iniciativas culturais e, principalmente, educacionais faziam parte de um projeto republicano que começou a ganhar terreno político com a perspectiva do fim da escravidão, na segunda metade do século XIX, e com a conquista do poder pelos republicanos. Embora independente desde 1822, o Brasil demorou a se empenhar efetivamente na construção simbólica da nacionalidade:

(...) o Império brasileiro realizara uma engenhosa combinação de elementos importados [,] (...) [que] serviam à preocupação central que era a organização do Estado em seus aspectos político, administrativo e judicial. Tratava-se, antes de tudo, de garantir a sobrevivência da unidade política do país, de organizar um governo que mantivesse a união das províncias e a ordem social. [Mas] Somente no final do Império começaram a ser discutidas questões que tinham a ver com a formação da nação, com a redefinição da cidadania (Carvalho, 1990, p. 23).

Ainda segundo o autor, anteriormente, só houve tentativas isoladas nesse sentido, como, por exemplo, quando José Bonifácio (avô do maestro Antonio Carlos Jr., do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo) pôs em pauta a discussão da

nacionalidade. Esse debate relativamente secundário e só começou a ser lentamente alterado com a Guerra contra o Paraguai, na década de 1860. Mas esse impulso só se consolidaria mais tarde: “a busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República (1889-1930)” (Carvalho, 1990, p. 32).

Até então, “a língua comum não impediu que o Brasil se opusesse nacionalisticamente a Portugal, nem que as colônias sul-americanas se opusessem à Espanha; de outro lado, o fato de os suíços estarem divididos em três regiões lingüísticas não impediu a sua intensa unidade nacional” (Leite, 1969, p. 24). Dante Moreira Leite divide as ideologias do caráter nacional brasileiro em três fases, sendo que a terceira, mais importante,

(...) se inicia por volta de 1880 e só terminará na década de 1950. Esta é, a rigor, a fase da ideologia do caráter nacional brasileiro. É nesse período que a teoria racial é aceita pelos autores brasileiros e aqui servirá – como inicialmente na Europa – para justificar o domínio das classes mais ricas. Além disso, as teorias raciais permitem aos ideólogos explicar o atraso do Brasil pela existência de grupos de raças inferiores e de mestiços. À teoria racista se reúne, nessa época, a tese do determinismo geográfico – ou Antropogeografia – que é também uma forma de racismo, pois liga o povo ao seu ambiente geográfico e à formação de um grupo racial.

Na verdade não é fácil explicar porque essas teorias foram aceitas no Brasil. De um lado, como sua aceitação coincide com a abolição da escravatura, poder-se-ia pensar que as teorias racistas constituem a forma de defesa do grupo branco contra a ascensão social dos antigos escravos. De outro, poderia ser apenas a justificativa para a manutenção desses grupos numa condição de semi-escravidão. E assim como os europeus justificavam seu domínio pela incapacidade dos povos mestiços, as classes dominantes justificavam seus privilégios pela incapacidade de negros, índios e mestiços (Leite, 1969, p. 326).

Com isso, o canto orfeônico apenas refletia esses valores hegemônicos mais amplos que eram cultivados entre as elites desde a Primeira República. Afirmar a nação correspondia a afirmar o grupo dominante, em conexão com a sua suposta “superioridade” racial. Durante o período de hegemonia do movimento orfeônico (1910-1970), a educação musical correspondeu a uma manifestação da tentativa de construir a nação brasileira à imagem do grupo dominante, branco e ocidentalizado, que abrigou os demais brasileiros e a cultura afro-indígena como um mero subproduto “exótico” e “embrutecido” a ser “civilizado”, essencialmente para manter as desigualdades da ordem social existente.

Dois dos combates do orfeonismo se dirigiam contra o “canto gritado” – expressão que qualificava, direta ou indiretamente, as técnicas vocais das culturas não-brancas e ditas “atrasadas” – e as “dissonâncias”, que fugiam aos cânones da música ocidental moderna. O objetivo era eliminar os modelos e simbolismos sonoros que pudessem competir com os axiomas estético-musicais de origem europeia erudita. Villa-Lobos enfatizou ainda mais essa concepção a partir da década de 1930:

Após longos anos de estudos na experimentação da sensibilidade rítmica da mocidade brasileira, quer individual ou coletiva, onde se observa uma relativa facilidade de assimilação intuitiva, embora enfraquecida e duvidosa, quando implantada sob o regime de uma marcação rigorosamente metronômica, para definir os tempos regulares de qualquer compasso, cheguei à conclusão da absoluta necessidade de serem ministrados à juventude, exercícios constantes de marchas, cantos, cânticos ou cantigas marciais. (...) Lembro aos leitores, que quase todos os brasileiros, em conjuntos populares, são capazes de marcar obstinadamente os tempos fortes de qualquer marcha, como inconscientemente o fazem nos dias de Carnaval, o que não se verifica quando há necessidade de uma grande e uniforme demonstração popular de solidariedade cívica para cantar o Hino Nacional, por se sentirem, talvez, constrangidos ou receosos do desequilíbrio coral da multidão ou então por não terem recebido na juventude a conveniente educação do “ritmo da vontade” (Villa-Lobos, 1940, p. 3).

O Brasil dos anos 1930 foi um período de modernização, marcado pela progressiva urbanização não apenas em termos de aumento da população das cidades, mas de ampliação dos costumes cosmopolitas. O rádio se tornou o principal veículo de comunicação. Com uma lógica diferenciada da linguagem escrita, este meio de comunicação adotou, por diversos motivos, o tom fugaz do “popularesco” e do humor. Como a rádio-difusão comercial ganhou terreno naquela década, era necessário agradar ao público para vender, o que se conseguiu não com a cultura erudita e “sofisticada”, mas com a adoção do popular urbano. Mário de Andrade reconhecia o fenômeno em 1940:

A geografia do rádio não alcança as montanhas elevadas da cultura. Fica-se pelos vales, pelos platôs largos e pelos litorais. Daí a sua linguagem particular, complexa, multifária, mixordiosa, com palavras, ditos, sintaxes de todas as classes, grupos e comunidades. Menos da culta, pois que desta ele apenas normalmente se utiliza daquelas com palavras e poucas normas em que ela coincide com todas as outras linguagens, dentro dessa abstração que é a Língua (Andrade, 2002, p. 216).

De fato, a rádio-difusão brasileira não abriu grande espaço, após a hegemonia que o setor comercial ganhou sobre o educativo cultural, no início da década de 1930, para a cultura erudita. Mesmo assim, o meio de comunicação era um dos alvos de Villa-Lobos para a expansão do orfeonismo, sendo que a SEMA tinha até um departamento de rádio-difusão em sua estrutura. Das atividades organizadas pelo educador, incluíam-se:

Apresentações radiofônicas: foram organizadas várias apresentações de orfeões escolares, dirigidos por alunos-regentes, em programas infantis de diversas estações de rádio, contribuindo consideravelmente para uma maior divulgação dos ideais orfeônicos junto à população (Coutinho, 2005, p. 38).

No entanto, o espaço dedicado a isso se restringia a poucas rádios oficiais e a alguns espaços bastante circunscritos das emissoras comerciais (com exceções tais como a Rádio Gazeta de São Paulo nos anos 1940-50, que era privada e tinha toda a sua programação

dedicada ao erudito, auto-intitulando-se “a rádio de elite”). Isso sugere como o orfeonismo dependeu em grande medida devido ao apoio dado pelos governos à iniciativa e que, por ser uma tradição cultural escrita, erudita e avessa à lógica da oralidade, não encontrou espaço em um rádio que desejava ser popular e comercial.

Os discos orfeônicos da coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional eram exemplares que, além de vendidos nas casas comerciais, também serviam às rádios que divulgavam as apresentações dos coros para alimentar a programação. Com isso, pode-se perceber que o movimento orfeônico tinha o desejo de se inserir na indústria cultural, para cumprir seu objetivo de “civilizar” em larga escala a população e introjetar nela os valores da música erudita ocidental. Com a iniciativa bem-sucedida dos discos gravados e com a tentativa não exitosa de ocupar amplos espaços no espectro radiofônico, a cultura orfeônica desejava se sobrepôr ao gosto popular urbano, mas próximo dos sambas, maxixes e outros gêneros considerados “degenerados” pelos intelectuais.

5.2 O problema da qualidade vocal

A questão da qualidade dos orfeões veio à tona com intensidade devido às monumentais apresentações cívicas organizadas por Villa-Lobos nas décadas de 1930 e 40. Ceição de Barros Barreto, que publicou o manual didático *Coro Orfeão* em 1938, referia-se ao eminente compositor e educador com ceticismo, porque avaliava que ele não estaria alcançando o objetivo de educar as massas:

Organizam-se, no país, concentrações orfeônicas com centenas ou com milhares de alunos, muito embora sem o devido preparo técnico, mas contribuindo para a difusão do canto orfeônico e socialização dos escolares.

Oxalá todo este empreendimento de educação musical, resistindo às constantes reformas de ensino, torne-se realmente base sólida de cultura artística na formação do povo brasileiro (Barreto, 1938, p. 36).

No entanto, Villa-Lobos não havia estabelecido o objetivo de um alto desenvolvimento da técnica vocal para as suas manifestações orfeônicas monumentais. O essencial daqueles eventos era o cultivo do civismo e a valorização de uma *audição de mundo* ocidentalizada, defendendo o folclore (contanto que eruditizado) e se colocando contra os padrões da música “degenerada” dos “morros”, do carnaval, do samba, enfim, da música popular urbana. Ensinar esses padrões estéticos era, também, uma forma de tentar criar um público e um mercado para os compositores de música erudita, cada vez mais “engolidos” pela incipiente indústria cultural refletida no rádio popular urbano. Nas palavras de Villa,

O movimento em favor do levantamento do nível artístico e da Independência da Arte no Brasil [em relação à influência européia], foi iniciado por meio do canto orfeônico, sendo distribuídos prospectos, nos quais a finalidade prático-cívico-artística do orfeão era apresentada em frases curtas, incisivas e exortativas e em linguagem clara e acessível.

Com o fim de despertar interesse, essas exortações eram dirigidas mais ao civismo do povo brasileiro do que propriamente à sua cultura artística, atendendo não só ao nível ainda pouco elevado em que ela se encontra, como ao indiferentismo que envolve e entorpece o nosso meio social, excetuando-se, apenas, pequenas elites que, ainda assim, *consideram a música como simples passatempo ou agradável divertimento*.

Na verdade, a Música só poderá ocupar o lugar que o seu valor lhe confere quando for devidamente apreciada a sua inestimável cooperação para a educação social-cívico-artística e considerada indispensável à vida e progresso de um povo (Villa-Lobos, 1937, p. 10-11, grifos do original).

Para Villa, embora a intenção da prática orfeônica fosse o “levantamento do gosto artístico no Brasil”, as demonstrações de corais orfeônicos com dezenas de milhares de vozes não tinham mera finalidade recreativa ou artística: eram momentos destinados à formação da “disciplina coletiva da multidão”, verdadeiras “aulas de civismo” abertas ao

“povo” (Villa-Lobos, 1937, p. 12-13). Tal orientação nacionalista e a grandeza das manifestações orfeônicas que envolviam milhares de cantantes eram vistas pelo *maestro* como um suposto demonstrativo do grau de “avanço” e “civilização” do Brasil (Ibidem).

A rejeição das formas de populares de cantar, por sua vez, pode ser observada também em outros discursos que não apenas o do movimento orfeônico. Em um manual de dicção de fins dos anos 1940, Silveira Bueno, professor de filologia da USP, dizia contrapunha a pronúncia “perfeita” orfeônica ao canto popular urbano:

(...) ouça-se um dos nossos horrorosos cantores de samba ou de tango no rádio; escute-se algum conjunto coral e ganhará um doce quem entender o que estão cantando. (...) Certa vez, quando ensinávamos português pelo rádio, ouvindo a um desses tais cantores de samba, não podendo compreender o que cantava, nem suportando os gritos e trêmulos fanhosos que emitia, recorremos à opinião do maestro Leão Kaniefsky. E ele explicou-nos que não sabia o cantor nem sequer executar os movimentos exigidos para a obtenção do som, da nota musical da composição. Não sabem vocalizar, não sabem pronunciar, não sabem a ginástica necessária para que o aparelho fonador produza o som como deve e pode produzir (Bueno, 1948, p. 217).

De fato, o combate as expressões musicais não-brancas e não ocidentalizadas era comum por parte dos artistas e intelectuais da época, que consideravam necessário “civilizar” essas manifestações “rudes” do povo. Portanto, Villa-Lobos não pretendia alcançar um grau de perfeição com as gigantescas concentrações orfeônicas, mas em essência convencer as pessoas de que aquele padrão estético que difundia era melhor que os do rádio popular. No entanto, se a qualidade vocal não era o foco desses encontros corais massivos para Villa-Lobos, era uma das preocupações relevantes nos “orfeões artísticos”, dentre os quais o Orfeão dos Professores do Distrito Federal, do qual há gravações na coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional.

Os ideais de Villa-Lobos para o canto orfeônico não eram novidade. Defendia o método intuitivo e analítico como seus predecessores (ainda que não utilizasse esses termos

explicitamente), partindo da prática para a teoria. A criança deveria ter familiaridade com os sons, habituar-se ao temperamento ocidental e, só então, aprender as regras da grafia musical erudita europeia, como se este último passo fosse uma suposta necessidade inexorável da expressão musical. As linhas gerais do projeto de “civilização” dos costumes através da música também já haviam se estabelecido há muito. A formação do novo homem republicano apenas ganhava o rosto de um tempo político novo nos anos 1930. No entanto, objetivos como os de Gomes Cardim, mencionados a seguir, permaneciam os mesmos:

Educar, amenizar, civilizar, aliviar fadigas, proporcionar prazer, corrigir vícios, eis a ação humanitária e proveitosa da música. (...)

E a música, diz Guizot, dá à alma uma verdadeira cultura íntima e faz parte da educação do povo. Tem por fim desenvolver os diversos órgãos do ouvido e da palavra, amenizar os costumes, civilizar as classes inferiores, aliviar-lhes as fadigas, os trabalhos e proporcionar-lhes um prazer inocente em lugar de divertimentos grosseiros e ruinosos. (...)

[A música é um] (...) preparo para a vida do lar, um passaporte para a sociedade, um requisito indispensável na participação do serviço religioso e um doce consolo para muitos na solidão (Gomes Cardim, 1912, p. 5-6).

De acordo com essa concepção liberal de Gomes Cardim, o canto seria um elemento democratizador da sociedade, contanto que esta democracia se realizasse dentro de um ideal de paz social e de que os valores ocidentais ofuscassem quaisquer projetos alternativos de sociedade e de cultura. Essa versão impositiva de democracia trazia implícita em si mesma uma potencial tendência fascizante. Nas palavras de José Murilo de Carvalho, aqui “o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte” (Carvalho, 1990, p. 25). Com isso, tais ideais da Primeira República se adaptaram facilmente ao contexto do regime varguista (1930-45) e, em especial, ao Estado Novo (1937-45). O problema do orfeonismo não residia, portanto, na conexão de Villa-Lobos com o governo autocrático de Vargas, mas na perpetuação das concepções retrógradas do orfeonismo, surgidas na Primeira República.

Em 1936, representando o governo brasileiro, Villa-Lobos participou, com Antônio Sá Pereira, de um congresso de educação musical em Praga. Na ocasião, Villa-Lobos realizou uma conferência (Loureiro, 2003, p. 58), com quase duas semanas de atraso em relação à programação original, após não ter chegado a tempo para reger apresentações de coros orfeônicos por problemas de transporte (Contier, 1986, p. 308). Com isso, projetou o orfeonismo brasileiro em escala mundial, ao lado de países como França, Inglaterra, Bélgica, Espanha, Rússia, EUA e que contou com a participação, dentre outros nomes, de Jacques Dalcroze, como um dos representantes da delegação suíça (Paz, 1989, p. 74). Embora Itália e Alemanha, já sob regimes totalitários, não estivessem presentes, países de tendência fascista da Europa Central enviaram representantes ao encontro. Ademais, os coros alemães eram uma referência do movimento orfeônico. Portanto, o orfeonismo era um recurso manipulado simbolicamente por todas as tendências políticas existentes.

Além da propaganda do orfeonismo brasileiro fora do país, Villa-Lobos desenvolveu, internamente, atividades de formação de docentes no âmbito da Universidade do Distrito Federal (UDF), em meados dos anos 1930, com o Curso para Formação de Professores Secundários de Música e Canto Orfeônico (Coutinho, 2005, p. 41). Organizou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) em 1942, instituição que marcou a expansão da formação docente em nível nacional e a fiscalização centralizada desse processo.

“Com o tempo, pode-se notar a difusão do ensino e prática do canto orfeônico para outros estados, tais como Pará, Pernambuco, Paraíba, Minas Gerais, Espírito Santo e Sergipe” (idem, p. 42). São Paulo oficializou o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico em 1947 (seu curso já era reconhecido pelo CNCO desde 1943), Campinas o Conservatório de Canto Orfeônico “Maestro Julião” (1950), Salvador o Conservatório Bahiano de Canto Orfeônico (1950) e, no ano seguinte, foi organizado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo (idem, p. 43). Em Sergipe, o ensino de Canto Orfeônico já tinha sido organizado em 1936-37, tendo ocorrido grandes demonstrações orfeônicas com 5 mil a 6 mil alunos (Jannibelli, 1971, p. 48).

Villa deixou a SEMA em 1944 e, em 1946, o canto orfeônico adotou nova legislação regulatória nacional. No entanto, o quadro pouco se alterou: “enquanto as escolas

primárias e secundárias procuravam manter a prática do canto orfeônico, (...) os conservatórios e as escolas de música, numa postura conservadora, alicerçavam-se nos padrões tradicionais europeus ligados aos séculos XVIII e XIX” (Loureiro, 2003, p. 65). A Portaria nº 300, de 7 de maio de 1946, estabeleceu que a disciplina Canto Orfeônico se manteria como obrigatória, passível de reprovação por falta e por nota e mantendo os ensaios de orfeão existentes desde a legislação paulista de 1920. O modelo dos orfeões escolares artísticos foi conservado, com a determinação de que os grupos de para os ensaios extra-classe deveriam ter de 60 a 120 alunos. As finalidades do canto orfeônico foram assim fixadas:

- a) Estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto; (...)
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva [e não do consumo dos gêneros populares urbanos da indústria cultural]
- d) Inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar (...) (Julião, 1964, p. 7)

Em 1952, Villa-Lobos, na condição de diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, normatizou a aplicação das avaliações da disciplina:

- 1 – As provas parciais práticas, de acordo com o artigo 49 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, serão feitas com toda a turma, mediante um ditado cantado ou por meio da manossolfa.
- 2 – A prova final, oral-prática, de acordo com o artigo 50 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, será realizada em grupos de quatro alunos, devendo ser cantada ou feita com elementos da teoria musical aplicada, de acordo com o programa oficial da disciplina de Canto Orfeônico (Julião, 1964, p. 14).

Outros nomes também se destacaram no cenário da educação musical na época, nem sempre seguindo estritamente a linha do orfeonismo de Villa-Lobos. O paraibano

Gazzi de Sá (1901-81) foi um deles. Após começar a estudar Medicina no Rio de Janeiro, abandonou o curso. Teve aulas de piano com Oscar Guanabara, o eterno crítico de Villa-Lobos, retornou à Paraíba em 1930 e fundou a Escola de Música Antenor Navarro. Em 1937, fundou o Coral Villa-Lobos, tendo sido um dos colaboradores do ilustre compositor e educador musical. Em 1947, foi convidado por Villa para substituir Arnaldo Estrella como docente do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (Paz, 2003, p. 27). Tentou organizar, mesmo residindo no Rio de Janeiro, um Conservatório Estadual de Canto Orfeônico na Paraíba. Seu método era, na prática, mais próximo da profissionalização musical do que de uma tendência pedagogizante. Atualmente, o Coral Universitário “Gazzi de Sá”, projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba, leva em seu nome homenagem ao educador.

Antônio Sá Pereira, por sua vez, baseava-se no escolanovismo, com destaque para Pestalozzi, Kilpatrick e Claparède. Era um conhecedor, tal como Carlos Alberto Gomes Cardim, dos fundamentos da psicologia aplicados à educação e era um defensor do ensino intuitivo, ratificando a adoção de que o sentido da aprendizagem deveria partir da prática para que os educandos daí chegassem à teoria. Um de seus principais objetivos, até mesmo superando outros tópicos, era a fixação da escala temperada ocidental (cf. Paz, 2003, p. 47-51). Pereira introduziu seu método de iniciação musical no Conservatório Brasileiro de Música, em parceria com Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962), e no Instituto Nacional de Música. Embora seguisse vários elementos da pedagogia villalobiana, considerava que a música não deveria servir a objetivos externos a ela, como acreditava o célebre compositor das *Bachianas*, mas que fosse ensinada como um fim em si mesma.

Liddy Chiaffarelli casou-se primeiramente com Agostinho Cantú e, posteriormente, com Francisco Mignone, quando se mudou para o Rio de Janeiro. “Em 1948, criou o curso de especialização em Iniciação Musical, formando os primeiros professores que iriam atuar nas escolas particulares e do governo. Em setembro de 1949, com Augusto Rodrigues da Escolinha de Artes do Brasil, realizou a *Semana da Criança*” (Paz, 2003, p. 61), ocasião em que foram realizados debates sobre a educação artística infantil. Alicia Loureiro destaca, ainda, projetos “como, por exemplo, o de Magdalena Tagliaferro, em junho de 1940, que

propunha a ‘reorganização do ensino musical e particularmente da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro’” (Loureiro, 2003, p. 59).

5.3 O Congresso da Língua Nacional Cantada e o Coral Paulistano

Um evento relevante de iniciativa do Departamento de Cultura paulistano foi o Congresso da Língua Nacional Cantada (7 a 14 de julho de 1937), que perseguia finalidade “civilizadora”, tal como era comum nos projetos culturais da intelectualidade da época. Na ocasião, discutiu-se qual deveria ser o português falado no Brasil. O objetivo genérico era cuidar “de todos os problemas técnicos, estéticos e históricos da língua falada no Brasil e do canto nessa língua” (Congresso, 1937, p. 212). No entanto, mais especificamente, queria definir, dentre outros aspectos, “1) Qual a região do país que pronuncia melhormente a língua nacional e que poderia, portanto, fornecer a língua padrão a ser usada no teatro e no canto nacional? (...) 5) O problema da dicção regional nas canções populares ou de gênero popularesco cantadas em concerto” (ibidem, p. 213). A pretensão do evento era uniformizar os gêneros eruditos nacionais a partir de regras:

Surgiu a idéia deste congresso da extrema diversidade de pronúncia brasileira usada em nosso teatro e principalmente pelos nossos cantores. Tanto estes como os professores de canto nacionais ainda não cuidaram de observar com acuidade a pronúncia da nossa língua e conseqüentemente, a não ser em casos muito raros, a maioria dos nossos cantores canta de qualquer maneira as palavras da língua. Não é raro, por exemplo, ouvir-se o mesmo cantor pronunciar indiferentemente “pêquêno” e “piqueno” dar ao s final valores de “x” ou de “j” ou não ter norma alguma na prolação dos hiatos e ditongos. Os discos nacionais, tanto de música erudita como popular, provam que nada existe de fixado, *não existe nenhum trabalho consciente feito para organizar a pronúncia artística da língua*. Este trabalho existe, porém, noutras línguas (Congresso, 1937, p. 211, grifo meu).

O pioneirismo da iniciativa só teria sido precedido, de acordo com o que o próprio Departamento de Cultura paulistano reconhecia, pelos “trabalhos de Roquette-Pinto sobre fonética experimental, [pel]os discos de pronúncias regionais brasileiras gravados pela Discoteca Pública de S. Paulo e [pel]os mapas geográficos de variações lingüísticas paulistas apresentados pela Sociedade de Etnografia e Folclore” (Noticiário, 1937, p. 303). O periódico do Departamento também noticiava o suposto sucesso uniformizador da pronúncia erudita no evento, que estabeleceu a pronúncia carioca como “a mais caracteristicamente civilizada, a mais essencialmente urbana e, por isso, culta” para ser a fala e pra o canto.

Com o Congresso da Língua Nacional Cantada, Mário de Andrade buscava garantir a ordem e a paz social por meio do uso da cultura como elemento integrador, além de desejar sistematizar e fixar o português falado no Brasil. Iniciativa anterior nesse sentido tinha sido o Coral Paulistano (1936), destinado a organizar um conjunto vocal que cantasse “em brasileiro”. Fazia parte, portanto, de um contexto no qual as propostas nacionalistas eram ardorosamente defendidas, tendo Mário feito isso também na música desde o seu *Ensaio sobre a música brasileira* (1928). O Coral Paulistano é um dos conjuntos corais presente nas gravações da Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional. Este agrupamento foi criado na gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura e de Recreação (atual Secretaria de Cultura) da Prefeitura de São Paulo (1935-38).

O Coral Paulistano tinha algumas características que guardavam raízes orfeônicas, embora ele não fosse um conjunto amador. Ligado ao Teatro Municipal de São Paulo, seu repertório inicialmente enfocava o folclore como um dos gêneros mais importantes. Em certa medida, Mário parece ter se inspirado no Orfeão Piracicabano de Fabiano Lozano e em suas exitosas apresentações nos Teatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro em 1928-29. O conjunto vocal do interior, embora não fosse estritamente profissional, quase o era na prática, em função da estrutura institucional que o sustentava e do cuidado na seleção de seus 48 componentes.

Mário replicou o sucesso do Orfeão Piracicabano ao criar o Coral Paulistano, ainda em atividade na atualidade e que cujos registros sonoros do acervo da Biblioteca Nacional demonstram sua excelente qualidade vocal. Por não ser um agrupamento orfeônico, a

intenção ao longo da pesquisa, no 2º semestre de 2008, era não incluí-lo na análise. No entanto, com a verificação de que seu surgimento increveu-se como desdobramento do movimento orfeônico, resolveu-se abordar as canções das quais se tem os registros sonoros desse coral: “Samba do matuto (Pernambuco)”, “Pae Zuzé”, “Tenho um vestido novo (São Paulo)”, “Cabocla bonita (Amazonas)”, “Irene no céu” e “Ou-iê-iê-iê”.

As quatro primeiras se encontram no disco catalogado como ME-4 e as duas últimas no ME-5. As gravações foram realizadas por coro misto *a capella*, a 4 vozes, em alguma data no período 1936-38, quando Camargo Guarnieri era o regente e foram patrocinadas pela Discoteca Pública Municipal do Departamento de Cultura e de Recreação da Prefeitura de São Paulo, então chefiada por Oneyda Alvarenga. Foi um disco, portanto, bancado pela esfera estatal, o que o distingue da maioria dos discos que contém repertório orfeônico do acervo da Biblioteca Nacional, que em sua maioria foram bancados pela RCA Victor.

Como se percebe pelos títulos das canções, os temas rurais foram introduzidos oficialmente no Municipal, praticando-se um fala brasileira típica – ainda que segundo uma fórmula estabelecida pelos folcloristas, que em geral caricaturizavam a fala caipira, mesmo que tentassem de boa fé imitá-la. Essa iniciativa foi impactante na época pois o Municipal era um ambiente tradicionalmente destinado às óperas italianas e francesas, o que sugere que Mário de Andrade não desejava apenas que o povo fosse “civilizado” com cultura erudita, mas também queria impor à própria elite a adoção de um gosto estético nacionalista. Isso porque a garantia da paz e de ordem social entre as classes só seria completa no Brasil, em sua ótica, se todos os segmentos da sociedade brasileira – oligarcas, industriais, políticos, intelectuais, operários, imigrantes, comerciantes, negros, indígenas, sertanejos – compartilhassem de um mesmo universo simbólico nacional.

“Samba do matuto (Pernambuco)” é uma canção bem ritmada, o coro é bem afinado e executa com muita qualidade técnica as variações de volume vocal. Como conjunto profissional que era, o número “Pae Zuzé” traz na letra a pronúncia quase dialetal dos interiores, mas estilizada e eruditizada, tal como nos processos de composição defendidos por Mário de Andrade ou como nas caricaturas de suas obras literárias. As duas primeiras são mais alegres, agitadas e sincopadas, com células rítmicas que puxam mais para o afro. A terceira canção é mais solene e, embora esteja em tom maior, sua melodia tem uma

ambiência mais melancólica e é menos ritmada. Nela, chamam a atenção os *glissandos*, que são realizados com suavidade e expressivamente. Contudo, o áudio dessa terceira canção se repete na quarta também no acervo digitalizado dos acetatos da Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional, de modo que não é possível dizer se esta música é “Tenho um vestido novo (São Paulo)” ou “Cabocla bonita (Amazonas)”, além de faltar, evidentemente, uma delas nos registros sonoros acessíveis à escuta dos consulentes.

O disco ME-5 traz “Irene no céu” e “Ou-iê-iê-iê”, composições do próprio Camargo Guarnieri e de Dinorah de Carvalho, respectivamente. A primeira, em Dó Maior, embora afinada, apresenta pequenos problemas nos agudos femininos, que estão em uma tessitura mais próxima ao limite das sopranos. A segunda é um alegre baião em Ré Maior, bem ritmado. As onomatopeias, típicas do orfeonismo (e contrapostas ao estilo mais lírico), foram um recurso usado nessa canção.

Boa parte da música coral composta nas décadas de 1930 a 50 em São Paulo era destinadas à execução do Coral Paulistano. Seu primeiro regente foi Camargo Guarnieri (1936-38), seguido por Frutuoso Vianna (1938-40) e por Miguel Arqueróns (1940-65), este último um seguidor dos mais fiéis dos processos de composição de mestiçagem cultural propostos por Mário de Andrade. As raízes similares às do movimento orfeônico, como a ênfase ao folclore, levaram o Coral Paulistano a ser esvaziado com o fim do canto orfeônico na década de 1970. O grupo vocal do Teatro Municipal viveu um período de menor atividade durante quase duas décadas e retomou progressivamente suas iniciativas culturais após o fim do regime militar.

5.4 O orfeonismo em disco: industrializando a eruditização da cultura

As canções orfeônicas constantes na coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional são, além das já mencionadas gravadas pelo Orfeão Piracicabano (“Hino Nacional” e “Saudade”), as seguintes: “Pastoral”, “Heranças da nossa Raça”, “Brasil de amanhã”, “Canção de criança”, “Bazzum!...”, “Jaquibáu”, “Na Baía tem”, “Besuntão da lagoa”, “O pescador da barquinha”, “Pastoral”, “Bambalalão”, “Os sapinhos”, “Minha terra tem palmeiras”, “O canto do pagé”, “Brasil, país do futuro”, “Canto do avião brasileiro”,

“A praia”, “Quadrilha brasileira”, “O balão de bitu”, “Contrabaixo”, “Meu Brasil”, “Sertanejo do Brasil”, “Hino ao trabalho”, “Costureiras”, “Valsa da boa viagem”, “Invocação à cruz”, “O sino da igrejinha”, Marcha triunfal”, “Teiru”, “Canide-ioune”, “Pintor de canal”, “Nigue-ninhas”, e “Valsa da boa viagem”. Há algumas versões do Hino Nacional Brasileiro, duas do Hino à Bandeira, uma do Hino da Independência, uma do Hino da Proclamação da República e uma do Hino Nacional dos EUA. Outros exemplares a serem analisados trazem, ainda, coros orfeônicos em segundo plano ou acompanhados de orquestra, de modo que apesar destes desdobramentos já não seguirem estritamente o orfeonismo (que é, por definição, uma modalidade de canto *a capella*), ilustram a interação desse movimento com a indústria cultural e a rádio-difusão comercial.

Cada disco da Coleção “Passado Musical” tem a sua ficha técnica completa descrita no sítio da Biblioteca Nacional (www.bn.br), em *link* específico, bem há a indicação de como foi realizado o processo de gravação e conversão digital. Cada faixa tem cerca de 2 a 3 minutos. Acessando através da rede mundial de computadores é possível escutar apenas breves fragmentos das canções, enquanto que, nas instalações da BN, é possível ouvi-las em sua versão completa. Tal consulta presencial foi realizada no 2º semestre de 2008.

Cabe ressaltar que a maioria das canções de repertório orfeônico da Coleção “Passado Musical” corresponde a melodias constantes no segundo volume do *Guia prático*, embora haja outras do primeiro volume da coletânea *Canto orfeônico*, também de Villa-Lobos. A maioria das músicas analisadas a seguir foi gravada para Leopoldo Stokovski pelo Orfeão Villa-Lobos em 1940, “cujo nome talvez designe alguns membros do Orfeão dos Professores, fundado em 1933” (Silva, 2006, p. 8), nos estúdios da Rádio Escola Municipal, a PRD-5 (idem, p. 11). No entanto, parece ser mais plausível que o mencionado Orfeão Villa-Lobos representasse o conjunto composto pelo Orfeão dos Professores do Distrito Federal somado aos “orfeões artísticos” das escolas públicas que gravaram os acetatos, uma vez que cada um desses conjuntos vocais – sabemos os nomes das escolas selecionadas, que estão impressos nos selos –, executavam cerca de duas a quatro canções. Alessandra Coutinho esclarece o que eram os “orfeões artísticos” organizados por Villa:

Orfeões Escolares: consistiam em grupos criados em cada escola onde era ministrado o ensino de canto orfeônico. Eram compostos por 70 alunos selecionados (que apresentavam maiores aptidões musicais), no máximo, aos quais cabia também a responsabilidade de dirigir esses grupos e de se apresentar em ocasiões determinadas (Coutinho, 2005, p. 35, grifos do original).

Em 1939, esses grupos vocais já haviam gravado os acetatos de “Bazzum!”, “Jaquibáu” e “Pra frente, ó Brasil”. Flávio Silva encontrou praticamente os mesmos discos 78 rotações que constam da Coleção “Passado Musical” (Biblioteca Nacional) na Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2003.

O pesquisador traz a relevante informação, não indicada na Biblioteca Nacional, de que a coletânea intitula-se “Álbum nº I – Música nas Escolas Brasileiras”, tendo sido produzido pela RCA, a mesma responsável por ter gravado o Orfeão Piracicabano cerca de 10 anos antes. Há, no entanto, uma diferença importante entre os acervos da BN e da UFRJ: só a primeira tem a gravação pelo Orfeão Piracicabano em 1929, enquanto apenas a UFRJ tem “Pra frente, ó Brasil!”. Há também, na BN, os discos que contém o “Hino da Colônia Portuguesa” e o “Hino Nacional Português”, bem como “Pastoral” e “Heranças da nossa raça” na Biblioteca Nacional (que não são objetos de análise desta pesquisa), além das já mencionadas gravações do Coral Paulistano, títulos que não constam do acervo da UFRJ. Cabe ainda comentar que o “Álbum nº I” seria apenas uma primeira coleção de discos orfeônicos, como o próprio título sugere.

Segundo Flávio Silva, a previsão era constituir uma discoteca de no mínimo 50 acetatos, conforme afirma ofício de Gustavo Capanema de 1941. No entanto, deste total, o pesquisador identificou que só há certeza, atualmente, de que foram publicados quatro álbuns, com 10 a 14 discos por série. O que interessa para a presente investigação é que os demais acetatos não traziam gravações orfeônicas, mas outros gêneros, dos quais se destacavam obras eruditas e um discurso de Getúlio Vargas de 1943 (Silva, 2006, p. 12).

5.4.1 Gravações de 1939

Cronologicamente, a primeira gravação que subsistiu ao tempo, após a do Orfeão Piracicabano em 1929, é a do Orfeão dos Professores do Distrito Federal, que traz as canções “Bazzum!” e “Jequibáu” no disco nº 78-79. O selo apresenta a seguinte informação: “especialmente gravado para a Feira Mundial de Nova Iorque de 1939”³⁰. O evento, na verdade, ocorreu em 1939-1940 e contou com a representação do Brasil por meio de um estande (o Pavilhão Brasileiro), no qual os arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer levaram projetos arquitetônicos. Além disso, na Feira “foram apresentados concertos [musicais] para divulgar obras de autores brasileiros, sob a regência de Walter Burle Marx, tendo sido gravados alguns discos sob a coordenação geral de Francisco Mignone” (Contier, 1986, p. 312).

“Bazzum!” (editada pela Max Eschig em 1936) é composição de Villa-Lobos, tem letra de Domingos Magarinos e consta no segundo volume do *Guia Prático*. No livro didático, a canção afirma evocar suposta raiz africana, enquanto o acetato indica que seu gênero corresponde a uma “embolada”. Suas frases “‘Ê Bazzum, em seu feitiço, respondia ao mundo inteiro: Negro é sombra! Não é gente! Onde há sombra não há luz!’ parecem negar a condição humana ao elemento negro” (Lisboa, 2005, p. 125). A canção está em Fá Maior, mas se percebe na gravação uma tendência comum aos coros orfeônicos: a afinação cai um pouco conforme a execução avança, o que ilustra as dificuldades do próprio conjunto vocal docente em apresentar desempenho técnico ideal. O coral executante é o Orfeão dos Professores do Distrito Federal, regido pelo seu organizador, o próprio Villa-Lobos e acompanhado pela solista Ana Lamengo M. Sarmiento. Pelo título da música, temos outra característica típica do orfeonismo: o uso de efeitos sonoros. Os arranjos por vezes previam sons onomatopéicos para impressionar a audiência, fosse ela presencial ou radiofônica.

O lado B do disco nº 78-79 traz “Jaquibáu”, também composta por Villa-Lobos a partir de um “tema negro”, gênero que aparece tanto no manual didático referido como no acetato. O coro é misto, com aparente predominância das vozes masculinas. Os solistas de “Jaquibáu” são Lúcia Horta e Sylvio Salema (1901-76), este segundo um cantor popular que se envolveu intensamente com os orfeões de Villa-Lobos, foi funcionário da SEMA e

autor de algumas das composições do álbum *Canto orfeônico*. O tema de “Jaquibáu” é o Pai João. Na canção, nota-se o uso de um falar mais coloquial e uma pronúncia mais próxima da oralidade, que foi utilizada como base para o registro escrito e foi arranjada de acordo com os cânones eruditos. Há o uso do canto responsorial (uma voz executa uma parte, as demais “respondem” em coro com a repetição de alguns dos versos), indicado em itálico a seguir na letra:

Pai João tá paraquissando

Pai João tá assuntando

Pai João tá com fome

Pro que não tem já

ou dá para comê

Carne de porco é [?]

Pai João

Jaquibáu (quibáu!), bexiga de boi

Puíta esticada

Berimbau, bexiga de boi

Pai João tá cachimbando

Prôque Pai João tá sério

Pai João tá sofrendo

É prôque não tem

sapê pra morá

Proquê é escravo

Do sinhô moço

Proquê é escravo

Do sinhô moço

Pai João é um personagem negro lendário dos engenhos de cana. É um contador de histórias idoso que vaga pelo campo, re-lembrando o sofrimento dos escravos, os castigos e o banzo da África. Caracteriza-se, sobretudo, por ser o protótipo do negro “manso”, em oposição ao quilombola que resistia ao sistema e se confrontava diretamente com os opressores. Portanto, é um típico estereótipo do cidadão ordeiro e obediente que se lamenta do seu destino, mas se resigna à situação dominante, idealização que se coadunava com os objetivos do canto orfeônico. Além disso, a figura do Pai João é valorizada no orfeonismo por ser ele simbolizar o resgate de um suposto “primitivismo”, a ser transmitido para as novas gerações por meio da oralidade. De certo modo, era visto como uma espécie de guardião das raízes africanas da suposta “alma” brasileira, essa entidade mestiça destinada a diluir simbolicamente a autonomia dos segmentos subalternos em nossa sociedade.

Quanto ao disco com a canção “Prá frente, ó Brasil”, não se encontra no acervo da Biblioteca Nacional, mas sua partitura se encontra no segundo volume da coletânea *Canto orfeônico*. “Pra frente, ó Brasil”, composta em 1921, foi apresentada pela primeira vez nas manifestações cívico-orfeônicas no Parque Antártica e no Estádio do São Bento (1931).

5.4.2 Gravações de 1940

Os discos catalogados na Biblioteca Nacional sob o nº 7 (o mesmo no acervo da UFRJ, que também acrescenta o dado dos registros de matriz RC-55 e RC-56 e, respectivamente, os selos R-55 e R-56) têm as músicas “Na Baía tem”, “Besuntão da lagoa” (disco nº 7-A), “O pescador da barquinha” e “Bam-ba-la-lão” (7-B). Todas são executadas pelo Orfeão Artístico da Escola Argentina, sob a regência da professora Cacilda Guimarães Fróes. Este é um orfeão infantil, no qual se pode perceber que as crianças são novas e cantam meninos e meninas juntos, em uma idade anterior à muda de voz masculina. O coro é muito afinado de acordo com o padrão ocidental, diferente de alguns discos em que o tom “cai” um pouco ao longo das canções. A interpretação também é muito expressiva, conseguindo utilizar bem os recursos de dinâmica (variação da intensidade do som).

As quatro canções do disco nº 7 são classificadas como gênero “popular” (folclore). Nessa canção, o coral utiliza a *boca chiusa* (emissão vocal com a boca fechada), enquanto a melodia e o ritmo se desenvolvem de acordo com a célula rítmica semi-colcheia/ cocheia/ semi-colcheia. Os versos de “Na Baía tem”, que estreou na apresentação cívico-orfeônica no Estádio do São Bento, Sorocaba, em maio de 1931, são: “Na Baía tem/ tem, tem, tem/ côco de vintém iaiá/ Na Baía tem/ já mandei buscar/ máquina de costura/ ó morena/ ferro de engomar/ Na Baía tem/ tem, tem, tem/ côco de vintém iaiá/ Na Baía tem/ já mandei buscar/ boneca de ouro/ ó morena/ fole de soprar”. “Besuntão da lagoa”, também classificada como gênero “popular (folclore)”, tem como parte da letra os seguintes versos: “Besuntão da lagoa/ ele é besuntão/ Ele quer a (cozinha)”. “O pescador da barquinha” acaba em uníssono, um dos frequentes recursos utilizados nos arranjos para coro orfeônico e que simboliza a união dos diferentes sob um mesmo ideal de harmonia e paz social. “Bam-ba-la-lão”, por sua vez, mescla o lúdico (a brincadeira, a onomatopeia) e o apreço pela atividade militar, unindo formação do futuro cidadão e defesa da pátria: “Bam-ba-la-lão, senhor capitão/ espada no cinto/ ginete na mão”.

O disco P-306 contém “Hino à Bandeira” e “Hino Nacional” e foi gravado pelo Orfeão dos Professores, sendo regido por Sylvio Salema. A data indicada no acervo da Biblioteca Nacional, 1906, está evidentemente errada, sendo a correta 1940. Ambas as músicas têm seu ritmo de marcha bem marcado ritmicamente, elemento que se destaca na audição, sugerindo claro caráter disciplinador e, em certo aspecto, militarista. O fim se dá em uníssono, ressaltando o elemento ideológico de evitação do conflito. No caso do “Hino Nacional”, executado em Fá Maior, há a utilização de *glissandos* nas duas últimas sílabas de “nature-za” e de “clava *for-te*”, mas de modo menos intenso no segundo caso. Este foi um dos pontos da melodia que ainda se discutia a fixação, variando de acordo com o regente. Embora seja um coro de docentes, do qual se esperaria possivelmente uma qualidade de execução melhor, ocorre leve queda de afinação ao longo dos dois hinos.

O “Hino Nacional Brasileiro” aparecia, segundo o encarte do “Álbum nº I”, com a seguinte frase: “Afinal, o governo lança uma edição do Hino digna de acatamento e respeito. Uma edição padrão, modelo para todo o Brasil” (Álbum nº I apud Silva, 2006, p. 11). Portanto, além de servir à difusão do orfeonismo na comunicação de massa, essa

gravação do Hino também pretendia fixar uma versão, o que ainda não havia ocorrido. Tanto que a melodia atual guarda algumas diferenças daquela. Apenas em 1942 o Decreto-lei nº 4.545, de 31 de agosto daquele ano, estabeleceu as regras para a interpretação do Hino Nacional, obrigando a execução em Sib Maior (ao contrário das versões em Fá Maior, que predominavam até então, inclusive nas próprias gravações dos orfeões artísticos organizados por Villa-Lobos em 1939-40), proibindo execuções que não fossem em uníssono (era o caso da bela versão a 4 vozes de Fabiano Lozano, de 1929) e vedando

(...) a execução de quaisquer arranjos vocais do Hino Nacional, a não ser o de Alberto Nepomuceno, na conformidade do anexo nº 7. Igualmente, não será permitida a execução de arranjos artísticos instrumentais do Hino Nacional que não sejam autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde, ouvida a Escola Nacional de Música (Brasil, 1962, p. 16).

No “Hino à Bandeira”, chama a atenção que este ainda não apresentava a forma oficial atual, o que se percebe em notas diferentes utilizadas na sílaba final de “esperan-ça”, nos fonemas em itálico de “a grandeza *da pátri-a*” e de “da amada *ter-ra do Brasil*”. Isto ilustra como ainda no fim da década de 1930 e no começo dos anos 40 o movimento orfeônico debatia internamente a fixação de detalhes das melodias dos hinos do panteão nacional, sugerindo que tal processo foi conflituoso, longo e não se restringiu a dissensões entre os mentores paulistas (como Fabiano Lozano) e Villa-Lobos, mas no interior do próprio grupo liderado pelo último.

Outro disco, o de nº 11.861 (que não se encontra no acervo de acetatos da UFRJ, mas apenas na Coleção “Passado Musical” da Biblioteca Nacional), contém versões diferentes para o “Hino Nacional Brasileiro” e o “Hino à Bandeira”, respectivamente. Novamente, o “Hino Nacional Brasileiro” é cantado em Fá Maior e acompanhado pela Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, esta última regida pelo regente-tenente Antonio Pinto Jr. (há outro disco, o nº 34.345, gravado em agosto de 1938 e constante no acervo da Biblioteca Nacional, que traz os mesmos hinos, mas executados apenas pela mesma Banda e regente, sem o coral, no qual o “Hino Nacional” aparece em Sib Maior,

mostrando as variações de execução na tonalidade). São poucas vozes masculinas que compõem o conjunto, que é, dentre os exemplares sonoros existentes na coleção “Passado Musical”, o coral comparativamente mais “desafinado”.

Alguns detalhes do “Hino Nacional” são entoados ainda com melodia anterior à versão oficial atual e diferente da executada no outro disco contemporâneo, o que se percebe em versos como “*mor-te*” e “*a-mo-res*”, nos quais se repete a nota dos fonemas em itálico. Em “*nature-e-za*” e em “*fo-or-te*” há um *glissando* com problemas claros de afinação, o que ocorre em vários trechos da música. Por sua vez, o “Hino à Bandeira” é executado apenas pela banda militar. Este, diferentemente de todos os demais discos, foi gravado pela Odeon e não pela RCA, dado que sugere o interesse do mercado fonográfico pelo repertório orfeônico. O dia da gravação foi 11 de abril de 1940 e a classificação do gênero é “hino”. Chama a atenção o pronunciado sotaque nordestino dos participantes.

Deve-se notar que, de acordo com o Projeto de Lei nº 90/36, sancionado em 23 de setembro de 1936 por Getúlio Vargas:

Ficam adotadas, para a execução do Hino Nacional de Francisco Manuel da Silva, a orquestração de Leopoldo Miguez e a instrumentação, para bandas, do 2º tenente Antonio Pinto Júnior, do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal; e para canto em fá, o trabalho de Alberto Nepomuceno (Julião, 1964, p. 22).

Portanto, até a fixação da forma do “Hino Nacional” em 1942, a versão de Antonio Pinto Jr. era uma das oficialmente reconhecidas pelo governo.

Ainda no que se refere aos hinos, há o disco nº P-305, que tem o “Hino da Independência” e o “Hino da Proclamação da República”, estes também não constantes no “Álbum nº I” (acervo da UFRJ), mas presentes na Biblioteca Nacional. Embora não haja a data indicada, aparentemente o material foi gravado também em 1940.

Os dois hinos são executados pelo Orfeão dos Professores do Distrito Federal, sob a direção de Ana Lameno de Moraes Sarmiento. Pode-se constatar o uso de muito *vibrato*, até de modo excessivo, em ambas as canções, embora menos na segunda. O “Hino da Independência” termina em uníssono e o refrão é entoado bem ritmado (ao estilo das

marchas militares). O “Hino da Proclamação da República”, por sua vez, é bem afinado no que se refere à posição relativa das notas (um dos aspectos centrais da metodologia do ensino orfeônico), mas o tom cai um pouco conforme a peça se desenvolve.

A execução traz uma característica de pronúncia relevante: os fonemas “e” e “o” são entoados bem abertos, de modo caricato e artificial em comparação à fala cotidiana do português do Brasil. Como docentes que eram os executantes, tentava-se apresentar o canto não apenas como meio de exaltação cívico-patriótica, mas também como elemento de unificação da língua e ferramenta auxiliar na difusão de um parâmetro culto de pronúncia, debate que tinha sido sistematizado, por exemplo, no já mencionado Congresso da Língua Nacional Cantada. Tal procedimento de abrir bastante as vogais é descrito assim pelo pesquisador Carlos Alberto Figueiredo:

A pronúncia da língua portuguesa, presente em todas as obras, é feita de maneira afetada, principalmente no que diz respeito às vogais reduzidas. Por exemplo, “santô”, ao invés de “santu”, “dê”, ao invés de “di”, e daí por diante. A questão da forma (...) acentua a pronúncia afetada das palavras. O padrão da pronúncia é extremamente consistente nos vários conjuntos. Apesar disso, curiosamente um dos conjuntos, dirigido por uma mesma professora, adota padrões de pronúncias diferenciados nas duas faixas em que participam (disco 9-A/B) (Figueiredo, 2006, p. 16).

O esforço de padronização era grande, portanto, mas mesmo assim a tentativa de uniformizar a pronúncia da língua portuguesa era uma tarefa inglória até mesmo para estes docentes de canto orfeônico.

Há, de acordo com a catalogação da Biblioteca, dois discos com o nº 1. Um deles contém “Hino ao trabalho” e “Costureiras”, enquanto o outro traz os hinos nacionais brasileiro e estadunidense. Possivelmente, são discos de álbuns distintos, o que poderia explicar a numeração igual, sendo o que contém “Hino ao trabalho” e “Costureiras” pertencente ao “Álbum nº I”. Sobre o outro, não há informações nesse sentido.

No disco que contém “Hino Nacional Brasileiro (The Brazilian National hymn)” e “The National Hymn of the United States of América”, ambos são cantados por um Orfeão Artístico Infantil, sendo que a data no acervo da Biblioteca Nacional indica apenas “posterior a 1909” (este acetato não se encontra no acervo da UFRJ). Não há a indicação de qual conjunto vocal e qual professor(a) regente foi responsável pela gravação, mas apenas a informação de que o órgão que fez a gravação foi a Secretaria Geral de Educação e Cultura, por meio de sua Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, que era a mesma que abrigava a Rádio Escola Municipal (PRD-5). Se a informação estiver correta, este seria o único caso de um disco de repertório orfeônico que não foi feito por uma gravadora privada, mas pelo Estado, mesmo caso no qual se inscreviam os discos do Coral Paulistano.

Se considerarmos o órgão responsável pela gravação, pode-se estimar que ela deve ter ocorrido em algum ano da segunda metade da década de 1930. As crianças são bem novas e o coral é razoavelmente bem afinado. Há problemas na execução das três primeiras notas do hino estadunidense, começo que é realizado quase em um *glissando* contínuo. O “Hino Nacional” é cantado, por sua vez, em velocidade mais rápida do que a costumeira (o padrão metronométrico de 120 por semínima foi estabelecido pelo Decreto de 1942).

O(s) disco(s) nº 8 têm “A praia”, “Quadrilha brasileira” (8-A), “O balão de bitú” e “Contrabaixo” (8-B), sendo que os três primeiros títulos que remetem claramente ao folclore, que é classificado no gênero como “letra popular”. Este dado é relevante na medida que adverte para o fato de que não se pode confundir o termo “popular” utilizado em contexto orfeônico, uma vez que ele não se refere ao popular urbano, mas ao folclore. Portanto, a leitura da literatura orfeônica de época tem de ser feita com cuidado para não se confundir o sentido que a palavra “popular” tinha para o movimento coral. O tom das músicas é um pouco grave para as crianças, de modo que as vozes o conjunto apresentam-se desafinadas. As melodias são executadas pelo Orfeão Artístico da Escola Estados Unidos a 2 vozes, um coro infantil que tinha a professora Gilda P. Capanema como regente.

De acordo com as informações constantes em Paz (1989, p. 123-125), pode-se perceber que nas apresentações orfeônicas, tais como a Concentração Cívico-Orfeônica da Hora da Independência de 1940, o trabalho de organização das crianças para a ida, a permanência e o retorno ao estádio do Vasco da Gama constituía-se uma atividade

minuciosamente planejada, hierarquicamente dividida e realizada quase que em esquema industrial. Nessa ocasião, a professora Gilda aparece indicada como uma das várias docentes responsáveis por conduzir o 3º grupo de alunos do gramado para a arquibancada (havia várias etapas: do portão ao gramado, do gramado para a arquibancada, organizar os alunos enquanto ficavam na arquibancada, comissão médica, comissão de distribuição de bandeiras aos alunos, retorno etc.). Cada comissão dessa ficava sob a responsabilidade de grupos de professores, que eram aqueles que lidavam diretamente com os alunos. O contato de Villa-Lobos com as comissões hierarquicamente inferiores era sempre indireto, intermediado por uma comissão, que naquele evento foi composta por sua esposa Arminda, por Sylvio Salema e por Mário de Queiroz Rodriguez. Nas equipes hierarquicamente inferiores, também aparecem, no mesmo evento, nomes como Arnaldo Estrella e os professores José Vieira Brandão, Maria Augusta Joppert³¹ e Ana Lamengo de Moraes Sarmiento. São dados que ilustram como os regentes dos Orfeões Artísticos que gravaram os discos que se encontram na Coleção “Passado Musical”, da Biblioteca Nacional, eram ativos colaboradores de Villa-Lobos.

No disco nº 8-A, “A praia” e “Quadrilha brasileira” são composições de Villa, sendo a segunda em andamento mais rápido, mais uma canção que termina em uníssono. No acervo da UFRJ, estas duas músicas estão indicadas com o registro da matriz RC-59 no selo. O disco nº 8-B registra “O balão de bitú” e “Contrabaixo”, por sua vez, tem como número de matriz RC-60. “O balão de bitú” é regido pela própria professora do coro infantil, que desta vez não aparece no selo como Gilda P. Capanema, mas Gilda Prazeres.

“O balão de bitu” inicia-se com efeitos orfeônicos (“sh<”, aumentando-se progressivamente o volume da entoação da onomatopéia e fazendo-se assobios seguidos de uma batida, simulando a queda do balão) e é acompanhado de percussão. A letra baseia-se no tema folclórico “Vem cá, bitú” e tem também um “Viva São João” no meio. A canção “Contrabaixo” é apresentada no selo como “marcha”, embora seja caracteristicamente de origem folclórica, o que sugere que estes gêneros se aproximavam e se misturavam entre si no repertório orfeônico. Defesa da nação (marcha) e povo (foclore) eram bases fundamentais da concepção do movimento coral da época. Composta por Sylvio Salema, “Contrabaixo” também é interpretada por Gilda Prazeres e o teor de sua letra é destinado ao

aprender a trabalhar. Além disso, é uma exaltação à pátria e à própria atividade coral. Seguem alguns de seus versos:

Quando vejo o sol raiando
levantamos a cantar
Quando o sol vai se deixando
nossa terra vai brilhar.

Os discos nº 9 trazem três canções: “Os sapinhos”, “Minha terra tem palmeiras” (9-A) e “O canto do pagé” (9-B), sendo que na catalogação da Biblioteca Nacional a indicação é de que apenas “Os sapinhos” seriam do disco nº 9-A e as outras duas do 9-B. No acervo da UFRJ, Flávio Silva constata o inverso, estando apenas “O canto do pagé” no disco 9-B, catalogação que parece ser a correta. Os números de registros das matrizes são RC-71 (disco 9-A) e R-72 (disco 9-B). O conjunto vocal que realizou as gravações foi o Orfeão Artístico da Escola Afonso Pena, um orfeão infantil regido pela professora Marília de Oliveira Araújo. Mais uma vez destaca-se a boa dinâmica (variação da intensidade do som) que o coro é capaz de produzir.

“Os sapinhos” foi letrado por Celeste Jaguaribe de Matos, remetendo a tema infantil e à natureza, dois elementos considerados “primitivos” e que precisavam ser “domados”, “civilizados” e louvados. A letra fala dos “sapinhos na lagoa”. O gênero indicado no acetato é o “popular”, ou seja, a melodia era um tema folclórico. “Minha terra tem palmeiras”, baseado no conhecido poema de Gonçalves Dias, é cantado a duas vezes, também sendo classificado como gênero “popular”, devido à melodia de origem folclórica.

“O canto do pagé”, por seu turno, era composição do próprio Villa, tem arranjo a 4 vozes, com versos de C. Paula Barros, autor da obra literária *O romance de Villa-Lobos*, publicada em 1950 (Coutinho, 2005, p. 96). Embora este conjunto vocal seja bem treinado, use também a *boca chiusa* e cante bem no geral, pode-se identificar algumas desafinações em registros mais agudos. “O Canto do pagé” é um tema “baseado na música primitiva do aborígene brasileiro com fragmentos de ritmos da música popular espanhola” (Villa-Lobos, 1940, p. 34). Teria sido composto em 1933 como marcha-rancho. Esta é a mesma versão do

Guia prático, arranjada para três vozes. A característica “espanhola” pode ser percebida no ritmo do acompanhamento harmônico das vozes secundárias (nele há o uso das onomatopeias orfeônicas “Don” e “Don-gon-don”), enquanto a voz principal, mais aguda, faz a melodia “indígena”. A canção desenvolve-se na forma A/B-B (repetição)-A/B, estando em Dó Maior na A e em lá menor na B. Segue a letra:

A	B	A
Ó manhã de sol!	Ó Tupã, Deus do Brasil	Ó manhã de sol!
Anhangá fugiu.	que o céu enche de sol	Anhangá fugiu.
Anhangá, hê, hê!	De estrelas, de luar	Canta a voz do rio
Ah! Foi você!	E de esperança!...	Canta a voz do mar!
Quem me fez sonhar		Tudo a sonhar
para chorar	Ó Tupã, tira de mim	o mar e o céu
a minha Terra!	esta saudade!...	o campo e as flores
Coaraci hê, hê!	Anhangá me fez sonhar	Ó manhã de sol!
Anhangá fugiu!	com a Terra que perdi	Anhangá fugiu!

Conforme nota Carlos Alberto Figueiredo, “é interessante constatar que as crianças ou adolescentes que sempre cantam na terceira e quarta vozes não têm a oportunidade de cantar uma melodia (...), o que é um aspecto didático negativo do repertório. Contracantos são raros e texturas imitativas, raríssimas” (Figueiredo, 2006, p. 16). De fato, esse padrão de “O canto do pagé” pode ser percebido, em geral, nas coletâneas de canções didáticas de Villa-Lobos e também se evidencia nos discos. Mesmo sendo protagonistas, as primeiras vozes costumam ser as que mais desafinam, conforme Figueirdo também destaca.

O disco P-260 (catalogação da Biblioteca Nacional, que segue o número constante no selo) – que aparece no acervo da UFRJ sob o nº 13 e registro de matriz R-334 – apresenta “Brasil, país do futuro” (13-A) e “Canto do avião brasileiro” (13-B), ambas cantadas pelo Orfeão Artístico do Internato de Educação Técnico-Profissional João Alfredo, regido pela professora Marieta Marques de Sá. Este conjunto, constituído apenas por vozes masculinas, já é de rapazes mais velhos, o que comprova como a prática orfeônica não se restringia, de fato, às crianças pequenas e nem, no caso dos moços e moças, aos normalistas. As melodias são cantadas a duas vozes, utilizando arranjos na forma de rondó, típicas do folclore e das danças dramáticas. Com isso, tem-se que os temas

das letras são cívico-patrióticos, mas a estrutura musical é folclórica, o que sugere a combinação e confusão entre povo e nação que o movimento orfeônico promovia não apenas em suas concepções e objetivos, mas também na prática, em seu repertório.

“Brasil, país do futuro” foi composta por José Vieira Brandão (professor de canto orfeônico em escolas do Distrito Federal na época e, depois, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico) e sua execução é bem afinada, diferente de “Canto do aviador brasileiro”, que verifica queda de tom. A primeira termina com um acorde de Dó Maior (formado pelos seguintes graus da escala: 1º, 3º e 5º), reforçando a percepção do temperamento ocidental moderno, e a segunda em uníssono, duas das soluções de finalização das músicas preferenciais nos arranjos para orfeão. O aspecto ideológico aparece na primeira letra, no verso que afirma que a “Mocidade brasileira segue a trilha de um ideal” (embora não seja detalhado, este se liga, pelo contexto, à exaltação patriótica), e o teor mais militarista é próprio da segunda, como se percebe em alguns de seus versos:

Sentinelas dos céus brasileiros
do Equador às costilhas do sul
Somos bravos leais marinheiros
E [...] nas nuvens do azul.

O acetato nº 4-A (indicação presente no acervo da UFRJ) traz “Canide-ioune” e “Pintor de canal”. A elegia “Canide-ioune” baseava-se em tema indígena coletado em 1553. Além da versão orfeônica, com esse título, registra-se outro arranjo que Villa-Lobos fez dela, intitulado “Canide Ioune Sabath” (1926), apresentado com orquestra na Alemanha (1933) e contou com a solista Vera Janacopoulos, ambos sob a regência do próprio Villa:

A amizade sincera entre Villa-Lobos e Roquette-Pinto rendeu muito à música brasileira (na França). Em 1926 Villa dedica seus *Três poemas indígenas (Trois poèmes indiens)* “ao velho amigo”. O primeiro desses poemas – *Canide Ioune-Sabath* – é uma *chanson élegiaque* sobre a “Ave amarela” (*L’oiseau jaune*), como o próprio Villa diz: “D’après un thème indien et brésilién rec. par Jean de L’Ery en

1553”. A dedicatória diz tudo: “ao querido dono destes poemas, o nosso Roquette de sempre, oferece o Villa-Lobos, Rio, 23/5/932”. O segundo é *Teirú* – “D’après une chanson qui célèbre la mort d’un cacique de la tribu des indiens *Parecis*, de la province de Mato Grosso, au Brésil, recueillie par Roquette-Pinto en 1912”.

A cerimônia é relatada por Roquette em *Rondônia* (...).

O terceiro é *Iara*, com *poésie* de Mário de Andrade! (Barbosa, 1996, p. 431-2).

“Canide-ioune” e “Pintor de canal” encontram-se no mesmo disco, interpretado pelo Orfeão Artístico Masculino da Escola Visconde de Mauá, sob a regência do professor José Vieira Brandão. Este acetato combina duas canções que são respectivamente classificadas, em seu gênero, como “ameríndia” e “popular mameluco”, sendo que a segunda tipificação ilustra como o debate da mestiçagem e da raça – com fundo racista, uma vez que termos como “mulato”, “caboclo”, “mameluco” e outros similares eram utilizados com a função de borrar a identidade étnica afro-indígena da maioria da população brasileira – ainda era fartamente disseminado entre intelectuais e artistas.

“Canide-ioune”, canção que primordialmente advém de uma base de organização sonora distinta do temperamento ocidental moderno, foi convertida em um canto cujo arranjo segundo a lógica da música europeia. A execução do disco em questão traz uma melodia vocal aguda e com bastante *vibrato*, que é acompanhada por mais duas outras vozes. É mais regular o uso de *glissandos* nesse arranjo, o que pode se explicar em parte como uma forma de tentar “vestir” em um formato mais ocidentalizado registros que escapavam a essa estrutura musical. Além disso, deve-se dizer que sua forma é A-B-A. Enquanto “Canide-ioune” é entoada a 3 vozes, “Pintor de canal” é a 2. Esta última é mais triste, em fá menor, e apresenta também muitos *vibratos*, lembrando uma execução mais sacra, embora pareça ser, na origem, um canto de trabalho.

“Nigue-ninhas” e “Nozani-ná” constam do mesmo disco, o de nº 4 (indicado, no acervo da UFRJ, sob o número 4-B, registro de matriz RC-74 e número de selo R-74). Nelas, aparece mais uma vez a combinação, na classificação dos gêneros do acetato, de “popular mameluco” e “ameríndio”, respectivamente. Ambas são baseadas na tonalidade de Fá Maior. “Nigue-ninhas” apresenta acompanhamento de percussão a cada dois tempos. A

primeira parte é em Fá Maior, a segunda em Sib Maior e a terceira acelera os trechos anteriores terminando com efeito onomatopéico orfeônico.

“Nozani-ná” foi uma canção registrada pelo gravador de rolo do antropólogo Roquette-Pinto em sua viagem a Serra do Norte, no atual Estado de Rondônia, quando travou contato com indígenas ainda isolados da sociedade circundante em 1912. Villa-Lobos era amigo de Roquette-Pinto e utilizou os registros sonoros que escutou arranjando-os para corais orfeônicos. A indicação da data do arranjo de Villa é de 1919. Roquette-Pinto foi um dos grandes incentivadores do orfeonismo na década de 1930 (inclusive estimulando e patrocinando sua difusão radiofônica através da Rádio Escola Municipal, PRD-5) e autor da saudação orfeônica oficial: “prometo de coração servir à Arte para que o Brasil possa, na disciplina, trabalhar cantando”. “Nozani-ná” inscrevia-se, portanto, na tradição de coleta do folclore e de sua eruditização por meio de arranjos ocidentalizantes. A letra é um cântico pareci, referente ao preparo do cauim:

Nozaniná ôre kuá, kuá

Kazá êtê, etê

Nozaniná ôre kuá, kuá

Nozaniná tera haura hau

Olôriti, niti

Noterahau koze tozá, tozá

Neê êná, ená

Uá lalô, lalô

Gira halô, halô.

“Teiru” foi outra das canções coletadas por Roquette e arranjadas por Villa-Lobos.

O disco nº 2 (catalogação da Biblioteca Nacional) apresenta “Invocação à cruz”, “O sino da igrejinha” (2-A, matriz RC-69 e número de selo R-59, conforme informação do

acervo da UFRJ) e “Marcha triunfal” (2-B, matriz RC-70 e número de selo R-40). Seu caráter religioso e cívico-militar está expresso já nos títulos das canções, que foram gravadas pelo Orfeão Artístico da Escola Rivadávia Corrêa, a 4 vezes, regido pela professora Odila Macedo Lima. É um coro infantil, com boa afinação, bastante treinada na execução da escala temperada moderna e, como é uma solução frequente no repertório orfeônico, tem “Invocação à cruz” terminando em uníssono com o verso “a pátria brasileira”. Religião católica e Estado apresentam-se quase que como uma única entidade, sendo que a letra afirma: “proteja a cruz a pátria brasileira”.

“O sino da igreja” também termina em uníssono no final. Essa curta canção utiliza-se dos *glissandos*, bastante presente nos arranjos para orfeões em geral. Outro efeito orfeônico é a onomatopeia “Din-don”, simulando os sinos. Por sua vez, “Marcha triunfal”, composta por Lorenzo Fernandez (também educador musical: cf. Fernandez, 1930, 1931), foi executada pelo Orfeão da Escola Rivadávia Corrêa em 3 vezes, diferentemente das duas anteriores. Este rondó apresenta a fórmula colcheia-duas semicolcheias como base rítmica inicial e finaliza com um acorde maior perfeito. Arranjada em Fá Maior, as onomatopeias “cataplan, cataplan, cataplan” são constantes. Embora fosse um conjunto vocal afinado, ao menos no que se refere à posição relativa das notas – um dos fundamentos de sustentação da metodologia de ensino da disciplina canto orfeônico –, percebe-se que há uma queda de tom ao longo da música.

Ainda com o Orfeão da Escola Rivadávia Corrêa, temos o disco nº 3, no qual o conjunto vocal é acompanhado da Banda Municipal do Distrito Federal. A regente é, mais uma vez, Odila Macedo Lima. Neste acetato, temos as canções “Meu Brasil” (3-A, matriz R 77 e selo R-78) e “Sertanejo do Brasil” (3-B, matriz R77 e selo R-77, informações do acervo da UFRJ). O coro infantil mantém o seu bom padrão de afinação e ambas terminam uníssono. “Sertanejo do Brasil” usa como célula rítmica a fórmula colcheia pontuada-semicolcheia. Embora o tema de sua letra e seu título sejam folclóricos, a música é mais propriamente uma marcha, o que reforça o sentido de mistura de ambos como ligação simbólica entre povo e identidade nacional. Do ponto de vista o arranjo vocal harmônico, seu final é épico, fazendo lembrar músicas de filme.

Conforme as informações do acervo da UFRJ, “Hino ao trabalho” e “Costureiras” constam do disco nº 1-A/1-B, sob os registros de matriz RC-57 e RC-58 (aparecem nos selos as indicações RC-57 e R-58). Gravadas pelo Orfeão Artístico da Escola Paulo de Frontin, coro infantil que entoou ambas as canções a 4 vozes, a regência ficou a cargo da professora Francisca Miranda Freitas. “Hino ao trabalho” é uma marcha que termina em uníssono e é uma evidente apologia ao trabalho ordeiro: “trabalhar sorridente e com empenho”, diz a letra em um de seus versos. Embora afinado, há a queda de tom ao longo nessa primeira música.

“Costureiras” era um baião de Villa-Lobos, que acaba com um acorde em Sib Maior com notas bem agudas. Conforme citação do sexto volume de *Presença de Villa-Lobos* feita por Flávio Silva, a regente Francisca de Miranda Freitas comentou que as gravações dos orfeões artísticos das escolas do Distrito Federal teriam entusiasmado Villa-Lobos que, “plenamente satisfeito com a gravação de *Costureiras*, levou o disco em sua viagem pela Europa, dando-me a honra de enviar de lá um postal em que dizia: ‘*Costureiras* tem feito sucesso’” (apud Silva, 2006, p. 9).

O autor ainda nota que o *Boletim* nº 19 da SEMA, datado de 1952, registra o fato de que as comemorações da Semana da Música na programação da Rádio Roquette Pinto (PRD-5)³² incluiu a transmissão dos discos gravados pelos Orfeões do Distrito Federal em 1939 e 40. A Discoteca Pública do Distrito Federal, acervo que chegou a ter cerca de 30 mil discos e era parte integrante da estrutura administrativa da PRD-5, também tinha outros discos com gravações orfeônicas, perdidos por não terem sido adequadamente conservados (Silva, 2006, p. 10). “Os recortes de periódicos no MVL [Museu Villa-Lobos] trazem várias referências à difusão desses discos por emissoras de rádio, em particular pela PRD-5 e pela PRA-2 (Rádio MEC)” (Silva, 2006, p. 11). Com isso, pode-se concluir que o movimento orfeônico não pretendia se restringir às escolas e às manifestações corais públicas, mas desejava ver seu repertório e sua prática difundidas em escala industrial, com a finalidade de enraizar no tecido social os corais. Acreditava-se que só assim a prática vocal poderia cumprir sua função cívica e redentora do povo.

Há, ainda, um acetato não se encontram no acervo da UFRJ, mas apenas na Biblioteca Nacional. Aparentando ser da década de 1940, tem “Pastoral” e “Heranças da

nossa raça” (a segunda composta por Villa-Lobos) e é catalogada como disco nº 5 na Coleção “Passado Musical”. As canções são exectuadas pelo Orfeão da Escola Secundária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), sob a regência da professora Georgina Otoni Limpo de Abreu, e a gravadora é a RCA Victor. É um coro infantil, provavelmente das primeiras séries do então secundário, que correspondia à soma do que hoje são o ensino fundamental II e ao ensino médio.

“Pastoral” é arranjada para quatro vozes e está em Lá Maior. “Heranças da nossa raça” é entoada a duas vozes. A partitura da última é em ré menor, mas ouve-se no disco a entoação meio tom acima, não sendo possível afirmar se essa é uma distorção da gravação, do próprio disco, ou se foi cantada originalmente assim, fora do tom. A canção encontra-se no 1º volume do álbum *Canto orfeônico*.

5.4.3 Acetatos e LPs das décadas de 1950 e 60

No acetato nº 80-1.462, há as canções “Madre Rosa” e “Valsa da boa viagem”, das quais apenas a primeira envolvia a presença de coral orfeônico, e mesmo assim secundariamente, acompanhando o solista Carlos Galhardo. Na valsa “Madre Rosa”, o cantor popular Carlos Galhardo é acompanhado pelo coro orfeônico da Escola Orsina da Fonseca, que se chamava Orfeão Padre José Maurício e foi regido por Lucília G. Villa-Lobos (Villa-Lobos, 2008, p. 12). A canção é em dó menor e o conjunto vocal participa sobretudo dos refrões e, em segundo plano, de alguns contracantos ao longo da parte do solista. Sua letra evoca o comportamento religioso e moralmente rígido da mulher, retratada como esposa obediente e tendo a função social de promover, em sua postura submissa, “paz e harmonia na Terra”. O refrão está destacado em itálico:

No silêncio do santuário
 Madre Rosa vai sempre rezar
 Tem em suas mãos o rosário
 Tem a meiguice no olhar
 E, no fundo de seu coração,

Onde a bondade se encerra
 Ela pede numa oração
 Paz e harmonia na Terra

Madre Rosa, Madre Rosa
Alma santa em corpo de santa
Tua voz é uma doçura.
A passarada que canta.

Madre Rosa, Madre Rosa
Segue a trilha eu aos santos conduz
Ela é por vontade de Deus
Uma esposa feliz em Jesus

Madre Rosa, Madre Rosa [coda do coro]

Outro disco, o de nº 13.336, contém “Brasil de amanhã” e “Canção de criança”, cujas gravações foram realizadas pela Odeon. O solista era Francisco Alves, acompanhado de orquestra e de um “coro de crianças”. Ambas as músicas são composições de René Bittencourt.

Há que se destacar, ainda, mais algumas gravações da década de 1950 que usavam coros orfeônicos. Uma delas foi a do “Coral Infantil da professora Zita Martins”, que no acetato nº 10.092, gravado pela RGE, interpreta “Mãezinha querida” e “Aniversário da mamãe”, duas valsas que as afinadas crianças cantam em uníssono em homenagem às mães, apontadas como representantes da estabilidade da família e do lar. O disco é de maio de 1958 e as canções adquirem o explícito caráter de incursionar comercialmente no mercado de músicas infantis, que havia começado a ser esboçado quando os primeiros mentores do movimento orfeônico, no princípio do século XX, conceberam melodias destinadas especificamente às crianças. O coro infantil é acompanhado por uma orquestra, ainda que permaneça, nesse caso, como protagonista.

Estes dois exemplares de corais escolares acompanhando cantores populares e o disco no qual o conjunto infantil apresenta as duas valsas são um indício significativo de que os corais orfeônicos pretendiam se tornar populares na indústria cultural, vista como um espaço pelo qual a cultura oficial erudita deveria batalhar para ocupar e, se possível, hegemonizar. Intelectuais e artistas, com isso, conseguiriam garantir a formação de um público para as suas produções, além de considerarem estar prestando um serviço para “civilizar” o povo, manter a ordem social e exaltar o patriotismo. A data de gravação do disco de Francisco Alves foi 3 de setembro de 1952, enquanto o de Carlos Galhardo foi 6 de maio de 1955, sugerindo que, embora o orfeonismo tenha estabelecido uma relação constantemente tensa com o popular urbano e tenha sofrido com o problema da formação docente para efetivar a sua popularização, soube encontrar seu espaço nos meios de comunicação de massa para além das rádios oficiais, ainda que de modo marginal. Simultaneamente, pode-se verificar que o orfeonismo ainda tinha força na década de 1950.

No acervo de partituras da Biblioteca Nacional encontram-se, também, diversas obras orfeônicas, dentre as quais partituras “Briosa Mocidade e Avante Brasil”, de Hernani Bastos (São Paulo, A Melodia, 1954), “Hino às crianças pobres”, de João B. Julião (São Paulo, Mangione, 1946) e “Lamentos de Pai João”. Esta última, em arranjo para 2 vozes (ver anexo 2), versa sobre tema similar ao da já mencionada “Jaquibáu” (Villa-Lobos), mas composta em 1958 por Salvador Bruno, professor de Música e Canto Orfeônico do Ginásio Estadual de Valparaíso (Bruno, 1958). Coincidem o uso de um falar coloquial e de uma pronúncia mais próxima da oralidade, como na canção anterior. Da melodia, destaca-se o seu caráter bastante simples. Ela está em dó menor e ressalta, do ponto de vista acórdico, a intenção de fixar as notas do acorde menor e, no que se refere aos intervalos, trabalha as escalas menor natural e menor harmônica, também como exercício de fixação desses intervalos. A letra, por sua vez, é a seguinte:

Nego lá veio descansá
Iemanjá, rainha do mar!
Modinha bonita
Do tempo de Pai João

Ai! Me deixa triste

Traz recordação

Nego véio tá cansado

Tá cansado de vivê

Nego véio tá amolado

Tá com medo de morrê.

Portanto, reforça os elementos já mencionados em “Jaquibáu”.

Afora os discos em acetato, de 78 rotações, digitalizados no acervo da Coleção “Passado Musical”, há também *longplays* (LPs), em 33 rotações, com repertório orfeônico na Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional, sendo que estes últimos abrangem as décadas de 1940, 60 e início dos anos 70.

Há um LP do Orfeão Paraíba do Sul, coral adulto misto organizado e regido por Lucília Villa-Lobos, primeira mulher do compositor. Mesmo depois de não mais permanecerem juntos, situação que se tornou pública em meados da década de 1930, Lucília continuou sua atividade em prol do movimento coral. O Orfeão Paraíba do Sul foi a última iniciativa educacional de Lucília Villa-Lobos (1886-1966) nesse sentido, em homenagem ao nome da cidade em que nasceu. Após ter se apresentado com o Orfeão Padre José Maurício (da Escola Orsina da Fonseca, do Distrito Federal) por três anos consecutivos em Paraíba do Sul (1956-58) e de ter sido convidada para uma conferência sobre o Hino Nacional na cidade em 1964, organizou o Orfeão Paraíba do Sul em 1965. Outros coros por ela organizados foram os seguintes: “Coro dos Apiacás, Curumins, Santa Rosa de Lima, Pequenos Jornaleiros, Colégio Santo Amaro, Asilo São Cornélio, Internato Pedro II, Orfeão Misto de Alunos das Escolas Secundárias” e Conjunto Vozes do Brasil (Villa-Lobos, 2008, p. 6-7).

O LP *Gravações de dois recitais do Orfeão Paraíba do Sul*, cuja gravação pode ter sido de 1965 ou 66, apresenta 12 músicas, todas arranjadas pela própria Lucília (com exceção de “Et incarnatus est”, arranjo feito por Heitor Villa-Lobos, e “Banzo de negro”, arranjado por Lucília em parceria com Ariovaldo Pires). Nos registros intermediários, o

conjunto vocal é bem afinado para os padrões temperados, mas nas notas agudas as mulheres desafinam um pouco. As faixas, divididas em 6 para cada lado do disco, são: lado A – 1) “Exaltação à minha Terra Vitória”, descrita como “prefixo” no disco, talvez se referindo à uma possível abertura de programa de rádio; 2) “Et incarnatus est” (Mozart), 3) “Berceuse” e 4) “Revê d’Amour” (Liszt) 5) “Azulão” (Jayme Ovalle e Manuel Bandeira) 6) “Banzo de negro” (Aricó Jr.); lado B – 7) “Alvorada na roça” (letra de Oscar Souza Mello) e 8) “Onde é que você mora?” (folclore mineiro), 9) “Canta caboclo” e 10) “Trovador” (Jair Amorim e Evaldo Gouveia), 11) “Tamba-tajá” (Valdemar Henrique), e 12) “Boi bumbá”.

A faixa 3 utiliza-se bastante da *boca chiusa*; a 5 é um folclore cujo tema é o sertão, tendo como célula rítmica semicolcheia-colcheia-semicolcheia; a 6 canta, em lá menor, os sofrimentos do cativo e pede melancolicamente liberdade aos negros, a 7 utiliza dois andamentos em suas partes A e B, terminando com uma oitava em duas vozes. A faixa 8, “Minha terra é boa demais” é uma canção folclórica mineira, bem alegre, que fala dos produtos típicos da região (“queijo fresco e requeijão”) e que utiliza efeitos onomatopéicos orfeônicos no fim. “Alvorada na roça”, a 4 vozes, tem a seguinte letra:

Tum tum um

nan na ran nan

Lá no céu a estrela dalva anuncia o nascer de mais um formoso dia

Lá no céu um lindo sol irradia seu fulgor qu' encerra tanta alegria

Vivo ligeiro e leve bem marcado

O galo canta bem cedinho despertando a caboclada

a passarada deixa o ninho e vem cantar a alvorada

tun tun tun tun (Villa-Lobos, 2008, p. 44).

A faixa 9, “Canta caboclo”, utiliza um total 3 vozes, mas em boa parte da música predomina o uso de apenas 2 vozes. Os homens são poucos e menos afinados do que as mulheres. O tema remete ao canto do caboclo, cujos versos fazem chorar e que lembram a história do seu lugar. Permanece, portanto, o estereótipo do sertanejo como um tipo de

temperamento melancólico, reproduzindo elementos da teoria antropogeográfica, que associa o comportamento humano ao meio natural. A parte intermediária da canção, em tom menor (do# menor, opondo-se ao Do# Maior da parte principal), utiliza o recurso da *boca chiusa* para as mulheres, enquanto os homens fazem a melodia principal. A célula rítmica desenvolve-se na fórmula colcheia-duas semicolcheias-duas colcheias.

A faixa 11 utiliza recurso onomatopéico “dom-dom-dom” e tem como um de seus versos “meu amor, que seja meu e de mais ninguém”. O tema folclórico “Boi bumbá” (faixa 12), por sua vez, utiliza-se do ritmo sonoro poético das palavras “Bumba-meu-boi bumbá”, de elementos de rondó e registra, no fim, palmas efusivas do público. Sua letra é a seguinte:

Ele não sabe que o seu dia é hoje [3 vezes]
 O seu Conrado [...] de blusa azul-marinho
 veio ver devagarinho – Olha o boi tá-tá.
 Ele pediu para não fazer muito ruído
 Que um instantinho distraído faz um [...] se lembrar
E vem de longe o reco surdo do bumbá sambando
A noite inteira encurralado batucando [2 vezes]
Bumba meu pai do campo, ôôô
Bumba meu boi bumbá, ôôô [2 vezes]
Bumba meu boi bumbá [4 vezes]

Estrela dalva lá no céu já vem surgindo
 Acordou está dormindo
 Até ouvir o galo cantar
 É minha recebida na fogueira
 Que lembrou a noite inteira
 fagulhando para o ar
E vem de longe o reco surdo do bumbá sambando
A noite inteira encurralado batucando [2 vezes]

Bumba meu pai do campo, ôôô

Bumba meu boi bumbá, ôôô [2 vezes]

Bumba meu boi bumbá [4 vezes]

O LP *No canto orfeônico* traz o Coro dos Meninos Cantores de Petrópolis, que se apresentou pela primeira vez em 15 de agosto de 1942 com 50 integrantes (Grupo, 2009). Este foi a data de fundação do conjunto vocal, sustentado institucionalmente pelo Instituto dos Meninos Cantores de Petrópolis (atualmente uma entidade filantrópica). O conjunto de Petrópolis continua em atividade até hoje, agora com o nome de Coral dos Canarinhos e das Meninas dos Canarinhos de Petrópolis (o nome “canarinhos” surgiu em 1943, quando o conjunto participou de um Congresso Eucarístico com destaque). Surgiu e permanece como um braço artístico da Igreja Católica. Seu organizador, Frei Leto Bienias, tentou formar sem sucesso um grupo vocal em Curitiba, ideia que só foi bem sucedida em Petrópolis com o apoio dos franciscanos da Igreja do Sagrado Coração de Jesus local. O objetivo era a formação artístico-profissional dos meninos (Grupo, 2009), ainda que seus integrantes não fossem – e continuam não sendo hoje – profissionais do canto (o que permite enquadrá-lo na categoria “orfeão”). Por esse motivo, pode-se dizer que é um orfeão semi-profissional, em moldes similares ao Orfeão Piracicabano no que se refere à organização, com a diferença que o seu congênere paulista não era de caráter religioso.

A gravação em questão foi realizada nos estúdios da Rádio MEC mas da qual não se sabe a data. Provavelmente foi realizada na década de 1940, uma vez que o coro foi reformulado nos anos 1950 e ficou com menos integrantes, ainda que melhor selecionados do ponto de vista técnico. O grupo já tinha vozes femininas e masculinas por ocasião da gravação, tendo já pelo menos cerca de 150 integrantes, pelo que se pode depreender da foto. O encarte do LP também traz uma foto de Villa-Lobos regendo 40 mil crianças no Estádio do Vasco em 1938. A professora Cacilda Guimarães Fróes, uma das regentes dos corais que gravaram acetatos em 1940 escreve um texto em homenagem a Villa.

A primeira música do lado A, “O trenzinho” (que não é o famoso “Trenzinho capirira”), é cantada a 3 vozes e usa onomatopeias para imitar o som do trem saindo da estação (“cha-ca-ta-ca”), bem como finaliza com um *rallentando* em “sh...”, para simular a

locomotiva parando. A capa do disco remete a esta faixa, com foto colorida do trenzinho do Museu Imperial de Petrópolis com os meninos. Considerando que o coro infantil de Petrópolis era organizado pelos católicos, a foto seria uma remissão e uma homenagem ao Império, regime no qual não havia separação entre Igreja e Estado?

A segunda melodia, “Canto do lavrador” é entoada a 4 vezes, em fá menor. A terceira, “Dia de alegria”, é organizada em forma A-B-A e, apesar do título, tem predomínio da tonalidade de ré menor. A quarta e a sexta, respectivamente “Heranças da nossa raça” e “Canto do pagé”, são duas músicas de Villa-Lobos que já haviam sido gravadas em acetatos e também ficaram registradas neste LP. A quinta, “Desfile aos heróis do Brasil”, cuja melodia e arranjo são muito bonitos e é cantada a 3 vezes, traz em alguns de seus versos forte caráter cívico-patriótico, o que confirma que um coro artístico como o de Petrópolis se inseria no mesmo contexto do movimento orfeônico da época:

Glória aos homens que elevam a pátria

Essa pátria querida que é o nosso Brasil

Este Pedro Cabral que chamou esta terra gloriosa em abril

Cascatas, bravuras

“Cantar para viver” é a primeira música do lado B do disco, seguida de “Canção da Imprensa Pátria”, esta em tom maior, a 4 vezes e terminando no tradicional uníssono. Isto daria margem à interpretação de que esse recurso seria uma possível sugestão de que os veículos de comunicação deveriam ser obedientes ao governo? A terceira melodia, “Canção da saudade”, também a 4 vezes e em Mib Maior, é de intenso caráter cívico-patriótico. Fala da bandeira, da natureza (sol, rios, mar, passarinhos) e da pátria amada (“Brasil, será por todos respeitado”; “Brasil, seu lábaro formoso” etc.).

A quarta, “Pra frente, ó Brasil”, também já aparecia em acetato de 1939. Em compasso 6/8, a 4 vezes e em forma A-B-A, termina em um final oitavado neste arranjo. A última canção do disco, “Invocação da defesa da pátria”, letra de Manuel Bandeira escrita em 1943 (Contier, 1986, p. 268), confere tom religioso na melodia, no andamento e na letra, ao ufanismo. Apresenta, inclusive, um solo com a seguinte letra: “Ó Divino

onipotente/ permiti que a nossa terra/ viva em paz alegremente/ Reservai aos filhos da Pátria/ que estes sejam como irmãos” e tenham “prosperidade e fartura”.

A existência do LP *2º Festival Nacional de Coros* sugere que as décadas anteriores de movimento orfeônico foram capazes de criar uma estrutura própria de apresentações e eventos orfeônicos, que se tornaram cada vez mais importantes e chegaram à indústria do disco. A atividade orfeônica, ainda que marginal como segmento de mercado, subsistia como uma das formas de consumo cultural moderno. O disco foi patrocinado e prensado pela Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul. Cabe notar que, dos poucos conjuntos orfeônicos que restam no país na atualidade, muitos deles se encontram nos Estados da Região Sul do país.

O 1º Festival Nacional de Coros havia sido realizado em 1963, enquanto a segunda edição do evento ocorreu em 1970, portanto pouco antes da disciplina Canto Orfeônico ser removida dos currículos nacionais. Chama a atenção que, mesmo com as dificuldades vividas pelo orfeonismo na década de 1960, tenha se conseguido realizar o evento pela segunda vez. Os conjuntos vocais presentes eram de vários Estados (São Paulo, Paraná, Paraíba, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Pernambuco e Rio Grande do Sul) e apresentaram-se no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As faixas constantes no LP reuniram 14 dos 56 coros que estiveram presentes.

A primeira faixa do lado A, “Quel angelin che canta” é a “menos” orfeônica de todas. Cantada pelo Coral Pró-Arte, é de caráter mais lírico e operístico. A segunda é o conhecido “Tributo a Martin Luther King” (composição de Wilson Simonal e Ronaldo Bôscoli, 1967), entoado pelo Coral da Universidade de São Paulo:

Sim, sou negro de cor
 Meu irmão de minha cor
 O que te peço é luta sim
 Luta mais, que a luta está no fim

Cada negro de cor
 Mais um negro virá

para lutar com sangue, eu não!
 Com uma canção,
 talvez sem dor, irmão
 Ouvir minha voz! Oh, Yeah!
 Lutar por nós

Luta negra de mais
 É lutar pela paz
 Luta negra tem mais
 para sermos iguais... [2 vezes]

O número levantou o público e arrancou aplausos entusiasmados. A presença dessa música sugere que alguns corais brasileiros – ainda que em um contexto muito específico, por ser tipicamente universitário e em postura de resistência simbólica à ditadura – apresentavam novidades em relação ao repertório tradicional orfeônico. Se em 1940 cantava-se o Pai João, a suposta “tragédia” de ser negro e músicas de obediência ao trabalho, ao governo, ao casamento, à religião e à pátria, trinta anos depois um evento orfeônico apresentava um hino libertário da luta contra a discriminação racial. Ainda assim, permanecia-se, do ponto de vista musical, no registro comportado do temperamento ocidental, de uma impostação de voz eruditizante e de um hino. A diversidade, portanto, tinha chegado com limites mesmo nesses casos pontuais no âmbito do orfeonismo.

“O tamborzinho” (Carlos Gomes) traz efeitos no acompanhamento, em onomatopeias como “ram, ram” e “pa-pa-pam”. “A charanga”, executada pelo Coral do Carmo do Recife, traz o típico sotaque local nordestino e utiliza-se do canto responsorial. Foi um número muito aplaudido pelo público. O baião “Boi Bumbá”, por sua vez, foi acompanhado pelo público com palmas e entoado pelo Coral Universitário da Paraíba, ilustrando a progressiva migração dos conjuntos corais amadores do ensino primário e secundário para o superior. Se o canto orfeônico depois praticamente desapareceu até o ensino médio, os corais amadores continuaram a ser organizados nas universidades brasileiras, subsistindo até o presente.

“Iemanjá” foi executada pelo Orfeão dos Cadetes da Brigada Militar, a polícia militar gaúcha. Utilizou uma melodia principal de caráter mais lírico, acompanhada por efeitos vocais (“blum-blum”), que em certos momentos eram as únicas vozes que permaneciam entoada. “Iemanjá” é outra canção que trata de tema negro, mas ainda em parâmetros mais típicos do repertório orfeônico, similares ao lamento de Pai João também intitulado “Iemanjá” já mencionado anteriormente. Um dos versos diz: “Destino de negro é sofrer e chorar”. A última faixa do lado A é “Hospodi Pomilui”, cantada pelo Coral Luterano do Rio Grande do Sul.

Começando o lado B, temos “I got religion”, entoada pelo Coral do Círculo Militar de São Paulo (misto) e em tom mais erudito. É um número bastante longo para a média e o público aplaude no meio da execução, quando ocorrem momentos em que a melodia principal se alterna entre mulheres e homens. A valsa “Ó menina bonita” foi apresentada por um grupo feminino, o Orfeão Artístico Araújo Viana, sendo que um dos versos da letra é “eu conheço uma casada que chora de arrependida”. O Coral Misto 25 de julho executou “As pastorinhas” e o Coral da UFRGS “Somebody is”, respectivamente a terceira e a quarta faixas. “Santa Lúcia” ficou a cargo do Coral Municipal Porto Alegre, teve um solo tenor tipicamente lírico e foi bastante aplaudida. “O Vira” foi executado pela Sociedade Coral Adventista de Curitiba e “Quero voltar para a Bahia” foi, talvez, o número comparativamente menos afinado, sobretudo em um solo masculino (barítono). Entoada pelo Coral Banrisul, com sotaque claramente gaúcho, a canção apresentava versos em inglês e português, dentre os quais: “I don’t want to stay here/ I want to go back to Bahia”.

O LP *Concurso de corais escolares da Guanabara*, de 1973, retrata um momento no qual o movimento orfeônico entrava em declínio definitivo. No entanto, esse registro sonoro mostra que havia setores de resistência à nova política implementada pela LDB 5.692/71 e um clima terminal de continuidade dos eventos orfeônicos que já vinham se desenvolvendo pelo país, produto da força do movimento nas décadas anteriores. Os encontros corais ainda remetiam à tradição existente nesse sentido desde o século XIX na Europa. Promovido pela Rádio Jornal do Brasil – emissora comercial que abria espaços, desde a década de 1930, a expressões da cultura erudita –, o disco ilustra como as relações entre orfeonismo e indústria cultural permaneceram complexas, ambíguas e tensas (com

aproximações e afastamentos) ao longo da história da presença do movimento nos meios de comunicação de massa no Brasil.

A editora responsável pela prensa foi a Discos Casablanca e foram reunidas gravações realizadas nos concursos de corais escolares dos anos de 1970 a 72, nos quais eram distribuídos prêmios nas categorias: escolas primárias, apresentação *hors concours*, corais ginásiais, colegiais e universitários. A coletânea trazia o Coral Harmonia (classificado como “interescolar” e misto, sem maiores especificações, sob regência de Solange Pinto Mendonça), o Coral Villa-Lobos (do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual da Guanabara, regido por Armando Prazeres, representando alunos do ginásio e do colegial do educandário), o Coral da Escola Corcovado (infantil), o Coral Infantil do Colégio Cruzeiro (feminino) – estes dois últimos regidos por Helle Tirlir –, o Orfeão Carlos Gomes (do IERJ, misto, sob a direção de Elka Lakschevitz) e o Coral do Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU, universitário, católico e misto, comandado por Maria Natividade Vilar Guedes).

No lado A, “Procissão da chuva” (Coral Harmonia) remetia ao folclore e ao catolicismo popular, pedindo que o “nosso Senhor” dê chuva (“chove chuva”; “nosso Senhor, manda a chuva chovê”). A segunda faixa, “Sabiá, coração de uma viola” (Coral Harmonia), começava com onomatopeias (“sch-sch”) e palmas, sendo uma peça que utiliza as referências do baião e da capoeira, mantendo-se no registro do folclórico. Uma terceira peça executada pelo premiado Coral Harmonia foi “Santo”, que é notável por trazer acordes mais dissonantes e efeitos mais ligados à música erudita contemporânea. É um número com pouca letra e muitos ornamentos e blocos sonoros derivados de palavras como “santo” e “céu”. Para finalizar, inclusive, o grupo faz um *glissando*, constituindo-se esse um exemplar bastante relevante do período.

A quarta faixa apresenta “Rolinha marajoara”, entoada pelo Coral Villa-Lobos. Como seria de se esperar, esta música enquadrava-se no esquema mais tradicional do orfeonismo, tratando do tema do sertão e trazendo embutida a noção de mestiçagem cultural, hierarquizadora da cultura folclórica como supostamente “inferior” e supostamente destinada a ser “lapidada” e eruditizada para se equiparar minimamente ao nível da “civilização”. O mesmo conjunto vocal foi premiado em mais de um ano, motivo pelo qual

executa também “Tamba-Tajá”, composição erudita de Valdemar Henrique que se baseava, como Mário de Andrade propunha desde o fim dos anos 1920, nos temas folclóricos com características que seriam presumivelmente típicas da brasilidade.

O lado B tem, como faixas de número 1 e 4, “Meu limão” e “Na mão direita”, canções folclóricas do norte da Paraíba cantadas pelo Coral da Escola Corcovado, que também faz “O limão” (composição de Villa-Lobos) e “Estrela brilhante” (arranjo orfeônico de José Vieira Brandão sobre ponto de macumba), correspondentes às faixas 2 e 3. Segue-se, na faixa 5, “Ó vinde” (Coro Infantil do Colégio Cruzeiro), composta por Oswaldo Lacerda. O Orfeão Carlos Gomes interpretou “Quadrinhas” (Fructuoso Vianna), “Na areia” (Guerra Peixe) e “Cancioneiro” (Francisco Braga). Por fim, o Coral do IBEU apresentou “Estrela é lua nova” (ponto de macumba adaptado por Villa-Lobos), “Sinhá moça Massurina” (lundu arranjado por Damiano Cozzella). Este disco tem como principal enfoque, portanto, a eruditização e ocidentalização do folclórico. E mesmo no único caso de registro sonoro em que se trouxe estruturas das músicas erudita contemporânea para os coros orfeônicos (na faixa “Santo”), a temática permaneceu religiosa, um das relevantes ao longo de décadas de orfeonismo.

O que se percebe, em síntese, nessas produções sonoras mais recentes de repertório orfeônico que pode ser encontrado nos acervos da Biblioteca Nacional, é uma tendência de diminuição da presença da temática cívico-patriótica e a manutenção dos temas folclóricos, os quais permaneceram como centro de gravidade dessa prática coral. Por sua vez, pode-se constatar o relacionamento cada vez maior do movimento orfeônico com a indústria cultural, sobretudo nas décadas de 1960 e começo dos anos 70, quando a música perdeu espaço nas escolas. Era uma possível reação à tendência instaurada pela LDB de 1961, que fez minguar aos poucos o canto orfeônico.

Além disso, a temática negra ganhou maior destaque nesse período, refletindo o fato de que o debate sobre a questão havia chegado de maneira mais sistemática nos meios universitários, sobretudo entre o seu corpo discente. Também chama a atenção o início do uso de elementos técnicos mais próximos à música erudita contemporânea, anunciando um esboço que abria uma remota possibilidade de rompimento com os cânones mais tradicionais da música ocidental, ainda que se mantendo no âmbito de tendências

européizantes. De qualquer modo, tais caminhos incipientes no interior do movimento orfeônico, que tinham potencial para se desdobrar em desenvolvimentos posteriores que fossem capazes de contemplar a diversidade cultural, foram interrompidos pelo fim quase definitivo do orfeonismo nas escolas desde 1971. Em paralelo, a educação musical pós-1971 permaneceu por décadas praticamente paralisada e presa a ideais, concepções antropológicas e valores sociais muito próximos aos do orfeonismo mais tradicionalista, mesmo quando estes se travestiam da aparência de novidade pedagógica e de renovação metodológica.

Por fim, cabe dizer que, para além dos registros sonoros da coleção “Passado Musical”, dos LPs da Divisão de Música e Arquivo Sonoro e das partituras de canções orfeônicas da Biblioteca Nacional, há alguns livros constantes no acervo dessa instituição que devem ser destacados: *Os fundamentos de canto orfeônico* (Francisco Alberto da Costa), *Coro, canto orfeônico: composições e harmonizações* (Alexandre Denis) e *Solfejo especial para orfeão* (Celeste Jaguaribe). A tradição de cuidar da respiração em sentido higienista, por exemplo, fica evidente na citação a seguir:

Como preliminar, escrevi um exemplo preparatório para a boa emissão dos sons, recomendando sempre o máximo cuidado quanto à respiração, que deve ser tomada pelo nariz, com a boca fechada, sem ruído, sabendo todos nós, medianamente cultos, o perigo que existe na respiração pela boca, condenada pelos médicos como prejudicial aos pulmões, à saúde e, portanto, à própria vida das crianças (Jaguaribe, s. d., p. 1).

Outras passagens desses autores, por sua vez, reforçam os ideais “civilizadores”, cívico-patrióticos e ocidentalizantes do orfonismo: “ser *afinado* é a condição essencial para ser *corista* e esta deve ser a sua principal preocupação, pois é da afinção de um coro que depende uma boa execução; e mesmo num conjunto muito numeroso basta um mau elemento para que a sua afinção não seja perfeita” (Costa, F., s. d, p. 3); Alexandre Denis ressalta que o “Hino Nacional” deve ser executado de acordo com a legislação de 1942, afirmando que seu livro pretende contribuir para “diminuir, tanto quanto possível, o efeito

prejudicial das edições antigas (não me recordo exatamente a data, mas se não me engano, anteriores a 1930), espalhadas pelo interior” (Denis, 1958, p. 8); “O meu maior cuidado, escrevendo esses solfejos para vozes infantis, foi sempre evitar o perigo das notas ultrapassando (superior ou inferiormente) as 5 linhas da pauta (...) [algo] prejudicial para vozes infantis” (Jaguaribe, s. d., p. 1); “O conceito de disciplina, civismo e arte, tríade fundamental no Canto Orfeônico, é a meta do pedagogo que, no seu trabalho escolar, deve ter a arte primeiro como um meio e depois como um fim”, na qual a música na escola deve servir à transição para a vida adulta e para formar o caráter e a personalidade (Denis, 1958, p. 7).

CAPÍTULO 6 – O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS APÓS VILLA-LOBOS

De um modo geral, a educação musical no Brasil tem alguns focos de atenção específicos, dentre os quais se destacam a preparação das crianças para uma integração o mais harmoniosa possível à vida escolar e social subsequente, proporcionar a inserção dos alunos no universo da escrita musical, desenvolver a “sensibilidade estética” e valorizar a “boa música” (geralmente a ocidental erudita, que acaba ocupando lugar hierarquicamente superior em muitas linhas pedagógicas). O teor patriótico da música foi predominante durante a hegemonia do orfeonismo, tendo declinado sobretudo desde o começo da década de 1960. Embora bastante homogêneos ao longo de décadas, estes objetivos e valores genéricos apresentaram variações de intensidade e foco de acordo com os debates políticos e educacionais de cada época.

Após décadas de hegemonia villalobiana na liderança do movimento orfeônico brasileiro, os anos 1960 observaram a decadência dessa modalidade de educação musical, que praticamente desapareceu por completo a partir da LDB 5.692/71. Mesmo assim, “quando há [música nas escolas], o que encontramos é o uso excessivo da prática do cantar. Canta-se demais, de modo inconsciente e mecânico e, o que é ainda pior, sem levar em consideração a realidade do aluno, levando-o, cada vez mais, a se distanciar do prazer do fazer musical” (Loureiro, 2003, p. 21). Considerando que o movimento orfeônico teve tanto impacto na história da educação musical brasileira e que estabeleceu relações complexas com a indústria do disco e com o rádio, e tomando em conta que seu desaparecimento deixou rastros significativos na tradição de ensino musical pós-1971, este capítulo se dedicará a analisar desenvolvimentos da área após a hegemonia de Villa-Lobos no orfeonismo, os quais já foram em parte anunciados no capítulo anterior, por ocasião das análises dos registros sonoros mais recentes que contêm repertório orfeônico.

6.1 Limitações teóricas: Willems e sua influência no Brasil

Em uma tentativa de substituir a prática do canto orfeônico, várias correntes pedagógicas musicais buscaram o que pareciam referências teóricas diversas e mais

modernas. No entanto, encontraram autores e metodologias que, por vezes, apresentavam um pensamento cujas raízes eram similares ao mesmo orfeonismo. Um caso típico é o de Edgar Willems (1890-1978), ainda hoje influente entre educadores musicais brasileiros.

A perspectiva de Willems, infelizmente, traz aspectos que não contemplam a diversidade cultural, um dos elementos centrais que precisa ser debatido e transformado concretamente nas práticas pedagógicas atuais. Por exemplo, o autor considera que

(...) há certos princípios musicais inatos no ser humano. Por isso, é importante saber distinguir os *elementos inerentes à sua natureza* que basta desenvolver, e *aqueles que é preciso ensinar* de acordo com uma convenção adotada. (...) Existe também o sentido inato da escala diatônica e do acorde maior (...) [mas] há que se ensinar os nomes das notas, que são convenções de vocabulário, bem como a escrita e a leitura de notas de acordo com um sistema estabelecido pelas necessidades de um estilo, de uma época, de um país³³ (Willems, 1962, p. 18-19, grifos do original).

De acordo com esse raciocínio, a escala temperada ocidental erudita, já salientada como uma forma particular e cultural de organização do sonoro, é tomada como se fosse não apenas universal, mas supostamente “natural” no ser humano, ao invés de ser tomada como construção histórica. Para Willems, como a escala diatônica e o temperamento seriam presumivelmente inatos no ser humano, bastaria ensinar os nomes das notas, ou seja, apenas uma questão de vocabulário. A seguir, re-afirma que o temperamento seria inato ao ser humano, mas que precisaria ser desenvolvido através da “sensibilidade afetiva”, permitindo aos “selvagens” saltarem de seu estágio supostamente “primitivo” e “sem leis” musicais para outro “civilizado”, baseado em “normas musicais”:

Estudamos suficientemente esta questão [da escala] em relação às raças primitivas (negros etc.), o que nos permite insistir acerca do valor natural da escala diatônica. Têm-se cometido erros de apreciação: acreditava-se, por exemplo, que os negros faziam melodia, quando só se tratava de ritmos sonoros, coloridos por alturas ou timbres diferentes e baseados no atrativo do movimento. Uma vez que a

sensibilidade afetiva entra em jogo, a escala nasce segundo as normas musicais³⁴ (Willems, 1962, p. 74-75, grifos do original).

Em passagem, no mínimo polêmica, supõe que os povos “primitivos” não sabem fazer melodia, mas apenas ritmo. Para justificar isso, imagina que o único padrão de melodia correto é o ocidental e que, por destoar dele, os “ritmos sonoros” negros não eram melodia. Tais estereótipos e argumentos racistas são típicos de uma postura eurocêntrica, inaceitável em qualquer contexto, lugar ou época. Infelizmente, tal tradição de pensamento foi hegemônica durante muito tempo. No entanto, causa estranheza que ainda exista no meio da educação musical autores que endossem um autor assim como referência, especialmente em um país multicultural e com uma população negro tão expressiva como o Brasil.

Seguindo os mesmos fundamentos teóricos do orfeonismo, ainda que com metodologias de ensino diferentes, Willems considera ainda que “a natureza da criança se aproxima à dos selvagens e dos primitivos”³⁵ (Idem, p. 47). Além de a-historicizar e “naturalizar” a criança, aproxima-a dos ditos povos “selvagens” e “primitivos”, adotando a hierarquia darwinista social que considera haver etnias e sociedades presumivelmente “superiores” e “inferiores”.

A educadora musical Leticia Pagano afirmava, já em período mais recente, que “a música é universal pela raça, religião, língua, usos e costumes; é *harmonia* social” (Pagano, 1965, p. 61). Portanto, ainda que o orfeonismo estivesse em decadência, seus fundamentos conceituais perpetuaram-se na educação musical, seja em falsos universalismos como na contenção dos conflitos sociais.

6.2 A arte-educação na encruzilhada

O Movimento de Educação Artística foi uma iniciativa cultura ocorrida em contexto europeu no fim do século XIX. Seu princípio era o resgate da importância da expressão artística da criança. Portanto, opunha-se ao ensino acadêmico-clássico (técnico-profissionalizante) e aos seus padrões estéticos para resgatar o valor das expressões

artísticas de doentes mentais e dos ditos “primitivos” das colônias africanas. De acordo com esses princípios, ocorreu o Primeiro Seminário de Educação Artística, em Dresden (1901). A criança era equiparada aos “selvagens”, desejando-se resgatar sua suposta “pureza”, algo que também foi típico em vários movimentos de vanguarda nas artes plásticas. Para isso, o método de aprendizado valorizava o espontaneísmo.

Baseada em autores como o inglês Herbert Read e o americano Viktor Lowenfeld, a arte-educação entende que a arte deve ser base da educação como um todo, de modo que se rompa a sensação de compartimentação que a escola produz entre ciência (explicação da realidade) e arte (representação da realidade). A música, segundo esse entendimento, deveria se basear na expressão do potencial criativo do ser humano, em uma espécie de “pedagogia da criatividade”, em oposição ao orfeonismo, visto como reprodutivista e tradicional. Nesse sentido, a arte-educação evitava o canto.

No entanto, tanto o canto orfeônico quanto a arte-educação baseavam-se nos princípios da Escola Nova, no qual o aluno é o centro do processo de aprendizagem, e na oposição a um ensino artístico de caráter técnico-profissionalizante. Além disso, ambos compartilhavam outros pressupostos comuns. Por exemplo, entendem que educar esteticamente significa expressar um sentimento ou pensamento, assim preservando as formas “naturais” de percepção e sensação da criança.

Esta noção vê características supostamente “naturais” e intrínsecas à criança, quando na verdade as experiências, sentimentos e pensamentos a ser manifestados não são “naturais”, seja na criança ou no adulto, mas condicionados do ponto de vista histórico, social e cultural. A arte-educação realizava a mesma operação que depois Willems fez, na qual a criança era vista como um ser “primitivo” e idealizado, que por isso deveria ser “preservado” em sua suposta “inocência” ao se expressar artisticamente. Isso garantiria que ela não fosse “degenerada” pelos valores presumivelmente “contaminados” da sociedade moderna e da indústria cultural.

Louis Porcher adverte, comentando os métodos tendentes ao espontaneísmo, como esses, que deixar o aluno “entregue a si mesmo corresponde, portanto, a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar *de fato* as desigualdades

sociais do acesso à arte. A escola não desempenha mais o seu papel de igualadora de oportunidades” (Porcher, 1982, p. 22, grifos do original).

Tanto a arte-educação como o orfeonismo defendiam o ensino “intuitivo”. A diferença é que a primeira não carregava nos aspectos técnicos da linguagem musical e rejeitava os processos lógicos e conscientes na educação artística em todo o processo (idealizando a criança como se esta fosse “pura” e não estivesse sujeita a condicionantes sociológicos e antropológicos diversos), enquanto o segundo adotava a percepção e a expressão como processo inicial para depois inserir os alunos no código erudito ocidental. Na música, a arte-educação chegou ao Brasil em 1948 na Escolinha de Artes, no Rio de Janeiro, tendo envolvido educadoras como Liddy Chiaffareli Mignone. Instituiu-se de modo mais sistemático a partir dos anos 1960, quando o orfeonismo vivia processo de perda da sua hegemonia.

Representou ruptura metodológica significativa, mas foi freqüentemente confundida com a permissividade para se fazer qualquer atividade. Na prática, a arte-educação baseava-se na sensibilização com a voz e com instrumentos de percussão, mas sem se utilizar de recursos como a composição, a execução e a apreciação. Se o orfeonismo era muito rígido e estreito em seus propósitos, a aplicação prática da arte-educação por vezes se reduziu com a própria falta de objetivos, tradição que permanece em grande medida até hoje.

6.3 As mudanças na educação musical brasileira a partir dos anos 1960

Uma série de alterações na educação musical ocorreu na década de 1960, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB 61) e para o Parecer nº 898/65 do Ministério da Educação. Com esses regulamentos, permitiu-se a inclusão de disciplinas optativas para além do currículo mínimo exigido, que eliminava a música como atividade obrigatória no ensino médio. Na área de artes, essas possibilidades extra eram a Educação Artística, o Canto Orfeônico, a Modelagem, a Escultura, o Desenho de Expressão, a Pintura e a Música, denominadas “práticas educativas”.

Assim foi iniciado um processo de desinstitucionalização da educação musical e, sobretudo, do canto orfeônico. Às tendências pedagógicas existentes, seja ainda dominantes

(orfeonismo) ou as aubda em ascensão (arte-educação), acrescentou-se a inclusão do uso do recurso da música popular (a da indústria cultural) como ferramenta pedagógica nas escolas. Paralelamente, viveu-se uma suposta e propalada queda de barreiras entre os diversos gêneros e métodos.

No entanto, essa efervescência não havia alterado uma realidade já de décadas: o antigo problema da formação docente, que continuava a existir. A novidade é que se adotou uma tentativa de solução diferente. Evidentemente, a preferência era pelo docente formado em Educação Artística nas universidades. Mas, na falta desses profissionais – que ocorria muito devido à insuficiência de cursos superiores na área, ainda incipientes –, poderiam ser contratados os tradicionais professores de canto orfeônico, que podiam obter esse título nos Conservatórios de Canto Orfeônico (seja o nacional como os estaduais), que eram uma modalidade de ensino médio técnico. Os professores de canto orfeônico eram vistos, na prática, como aplicadores mais “mecânicos” da teoria e do solfejo musical.

Desse modo, o quadro anterior foi, na essência, mantido, só que a partir de então sem capacidade de formar docentes com nível superior e sem estímulo governamental para impulsionar os conservatórios de canto orfeônico. Diante disso, a lei abriu brecha para um último recurso, caso estes dois falhassem: “cantadores e violeiros” poderiam se transformar em professores de música na escola.

O aceite de cantadores e violeiros como professores de música nas escolas foi um processo bastante ambíguo. Representava simultaneamente uma desprofissionalização da educação musical e uma rara possibilidade de que esses próprios produtores da cultura dita “folclórica” tivessem voz nas escolas sem passar pelo filtro da eruditização e da pedagogização de seus saberes musicais. De todo modo, a busca permanecia sendo a valorização do folclore, tal como no velho orfeonismo.

Com o advento da ditadura militar (1964-85), o panorama da educação musical sofreu a sua mais significativa alteração no século XX. Disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) ganharam grande prestígio no âmbito do regime, o que acabou levando a um esvaziamento de uma das finalidades centrais do canto orfeônico ao longo de décadas: o cultivo do patriotismo.

Em paralelo, começava a chegar no Brasil a prática das oficinas de música, movimento que teria se iniciado em 1968 na Universidade de Brasília, segundo Ermelinda Paz (2000, p. 11). As oficinas de música surgiram na Europa após a II Guerra Mundial, quando compositores eruditos contemporâneos começaram a inserir ruídos em suas músicas e, para isso, utilizaram-se da experimentação de novos materiais sonoros para inspirar as suas criações. Aplicadas à educação musical, as oficinas supõem a ênfase nas práticas, na bagagem do educando e no experimentalismo destinado a conhecer as possibilidades de vivenciar e criar a partir das riquezas de variados materiais sonoros. Alguns dos nomes de destaque desse movimento na educação musical, desde os anos 1960, são Brian Dennis, George Self, Murray Schaeffer e John Paynter.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (LDB 71), as artes deixaram formalmente de ser disciplinas para se converterem em “atividades educativas”, sob o nome Educação Artística, que reunia três especializações (teatro, música e artes visuais) e constava dos currículos do 1º grau (1ª à 8ª série), seguindo a tendência já consolidada desde a LDB 61 – que já havia abolido, por exemplo, a obrigatoriedade da música no ensino médio. Na prática, no entanto, a Educação Artística foi adotada pelas escolas como uma disciplina dentre as demais.

A LDB 71 também estabeleceu que a formação docente em nível superior poderia se dar através das licenciaturas curtas (2 anos). Em 1973, oficializou-se a criação das licenciaturas da área de artes. No entanto, esses cursos de curta duração ofereciam a formação do chamado professor polivalente, que em teoria teria que dominar as três linguagens e ministrar todas na pequena carga horária destinada à Educação Artística pelas escolas. O raro oferecimento de cursos com licenciaturas plenas (que duravam 4 anos, com os dois últimos destinados à especialização em uma das linguagens) esvaziou a educação artística nas escolas brasileiras, uma vez que os docentes cada vez mais tiveram uma formação precária na área. Além disso, o teatro e a música foram eclipsados em detrimento das artes plásticas, que se tornaram hegemônicas nas escolas.

Os conservatórios de música, por sua vez, foram rebaixados, pois passaram a ser cursos profissionalizantes de nível médio que não mais habilitavam nem para o magistério regular, como antes, mas somente ao exercício profissional da música, seja na voz ou em

instrumentos, e para a docência em cursos livres de música (os próprios conservatórios e escolas de música).

A década de 1980 é caracterizada por alguns autores como um momento de “hibridismo metodológico”, no qual conviviam canto coral, hinos e marchas, folclore, músicas infantis, alfabetização musical, flauta doce, arte-educação, musicalização infantil, artes integradas, história da música, estudo de instrumentos específicos e oficinas de música. No entanto, enquanto a arte-educação destinava-se mais aos pequenos e costumava adotar uma postura em geral espontaneísta e desconexa, as demais modalidades continuavam a perpetuar os valores, princípios e fundamentos que eram comuns ao orfeonismo, ainda que com metodologias diferentes e abandonando em grande medida a finalidade cívico-patriótica.

Um nome que destoou das tendências pedagógicas musicais nesse período é o de José Eduardo Gramani (1944-98), que elaborou seu método de ensino rítmico inspirando-se nas ideias de Paulo Freire. Seus exercícios são um dos poucos sistemas que sugerem algum grau de inovação metodológica, uma vez que propõem a combinação de linhas rítmicas diferentes não valorizando a sua verticalidade, mas sim a horizontalidade. Como o próprio Gramani afirmava, sua rítmica não é harmônica, mas contrapontística (Paz, 2003, p. 148-149). De forma resumida, o método rompe com a lógica do compasso para que se desenvolva a independência de cada membro do corpo na execução rítmica. Portanto, ia contra alguns cânones de ensino do código musical erudito. No entanto, é necessário deixar claro que sua finalidade não era de cunho pedagógico-escolar, mas técnico-profissional, além de não se libertar totalmente de elementos da grafia ocidental da partitura.

O que também chama a atenção nos anos 1980 é o escasseamento crônico da educação musical nas escolas brasileiras. Se este movimento foi bastante claro nas escolas públicas, as particulares mantiveram apenas residualmente aulas de música. Algumas poucas mantiveram-na como atividade curricular obrigatória durante parte dos oito anos do 1º grau. Outras somente como atividade optativa e mesmo fora do horário regular das aulas.

Nesse ambiente de múltiplas práticas pedagógicas, Suzigan e Suzigan (1986) apresentavam intenções positivas no sentido de tentar rever os fundamentos teóricos da educação musical. No entanto, suas referências ainda eram, tal como no antigo movimento

orfeônico, a valorização do folclore como gênero supostamente mais “autêntico” do que os difundidos pela “indústria cultural”:

Porém, nesses últimos vinte anos, vem sendo muito esquecida na educação musical ou por demais distorcidas, principalmente por não ser dada importância aos seus objetivos utilitários na educação cultural e a falta de seriedade com que é tratada pela indústria do disco, do rádio e da televisão (Suzigan e Suzigan, 1986, p. 2).

Se o problema, para os educadores musicais da primeira metade do século XX, era a cultura popular urbana, o rádio comercial e os gêneros que poderiam competir na formação de um público para a música erudita e para o folclore eruditizado, os Suzigan reproduziam a mesma lógica e a mesma prevenção contra os gêneros de consumo cultural massivo. Se a indústria cultural tem diversas e decantadas limitações, o seu problema maior reside na forma não democrática de produção, de distribuição e de acesso à cultura e não no fato de renegar uma cultura elitista, excludente e contrária à aceitação plena de uma perspectiva multicultural.

O método dos Suzigan também reflete a influência crescente da música como atividade lúdica:

Na fase pré-escolar, o jogo constitui a principal atividade da criança, a que mais atrai e absorve seu interesse. É através do lúdico que ela explora sua fantasia e capta o mundo à sua volta. Brincando ela constrói, combina, compõe. Para isso é necessário criar um ambiente favorável à atividade e à autoconfiança. (...) Outro ponto a ser considerado é o fato do educador, antes de iniciar uma atividade musical, estabelecer junto com as crianças as normas de como realizá-la, possibilitando dessa forma, que todos participem não só da execução, mas também do planejamento e organização (Suzigan e Suzigan, 1986, p. 5).

Essa perspectiva retomava, em certa medida, a música como ocupação entre as demais atividades infantis, modelo que era o existente antes da implementação sistemática

do orfeonismo nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A educação musical como atividade lúdica do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos) já era desenvolvida por João Gomes Jr. desde pelo menos a primeira década do século XX. Se o aspecto lúdico da música é fundamental e contribui indubitavelmente para o desenvolvimento da criança, esta ludicidade continuava ligada ao uso do folclore como gênero hierarquicamente inferiorizado do ponto de vista cultural – e por isso destinado às crianças. Além disso, o objetivo que os Suzigan defendiam para a música na educação infantil se focava em auxiliar o desenvolvimento da fala na criança, modo que a atividade musical continuava sendo meramente instrumental e pouco autônoma em relação aos demais trabalhos pedagógicos com as crianças.

Também se deve destacar que o paradigma conceitual dos Suzigan permanecia o mesmo do movimento orfeônico: a escrita musical ocidental erudita continuava sendo um dos objetivos últimos da educação musical, mantendo-se o uso da valoração da escala “evolutiva” que partia do que se considerava supostamente simples (folclore) ao “sofisticado” (música erudita).

Por fim, sua disposição em adotar uma postura mais “progressista” no meio da educação musical é apenas aparente quando afirmam que “a revisão do enfoque da cultura oficial brasileira, no que se refere a encarar o Brasil através da ótica europeia, urge ser efetivada. [E que] a postura colonialista imposta é altamente prejudicial à construção de um ensino apropriado à nossa realidade” (Suzigan e Suzigan, 1986, p. 35). Isto porque afirmavam tais preceitos porque acreditavam ser essa a postura de Villa-Lobos. No entanto, o famoso compositor e educador musical não rejeitava a ótica europeia, sendo, ao contrário, totalmente caudatário dela, a ponto de que o folclore só teria valor se eruditizado e mantido subsumido ao ocidental. Mas como os Suzigan acreditaram erroneamente que Villa adotava uma postura de respeito à diversidade da cultura nacional, resolveram seguir os princípios do mais conhecido representante do orfeonismo no Brasil.

A LDB 9.394/96 e as perspectivas atuais em educação musical

O fim da ditadura militar no Brasil em 1985 foi seguido pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que promoveu o re-ordenamento jurídico do país, baseando-se no processo de redemocratização. Entretanto, a LDB 71 permaneceu ainda por quase uma década mais vigente. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, de nº 9.394, foi aprovada apenas em 1996. Nela, houve modificações pouco significativas para a educação musical.

Nominalmente, a Educação Artística, na qual se inscrevia o ensino de música nas escolas, deixou de ser “atividade educativa” para se tornar “área curricular”. Na prática, no entanto, permaneceu o mesmo modelo polivalente e espontaneísta, sem que houvesse o estímulo à execução de uma prática pedagógica mais sistematizada por parte dos docentes. A novidade mais significativa foi a inclusão da dança como quarta especialidade da área de artes. Embora tenha sido uma conquista relevante, o panorama efetivo das artes na escola não foi alterado. As artes visuais permaneceram hegemônicas e as demais sendo ministradas residualmente ou nem sendo abordadas nas aulas, cuja carga horária permaneceu escassa.

No ano seguinte ao da promulgação da LDB hoje vigente, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental I, que dedicam um de seus volumes às artes. Escrito por um grupo de especialistas, o paradigma que o PCN de Artes afirma se fundamentar é o da arte-educação. Pode-se destacar, inicialmente, a positiva introdução de que o estudo da arte deve considerar “os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos” (Brasil, 1997, p. 42). Ou seja, já há a abertura e a recomendação para o respeito à diversidade cultural das expressões e manifestações artísticas humanas.

Similar posição aparece nos PCNs de Artes para o Ensino Fundamental II, que propõem a “reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos” (Brasil, 1998, p. 86). Ao menos os PCNs de Artes para o Ensino Fundamental II, no seu conjunto, apresentam melhores orientações do que os relativos ao Ensino Fundamental I, ressaltando uma perspectiva multicultural. São afirmações relevantes, sem dúvida, mas demasiadamente genéricas, uma vez que não

identificam práticas e teorias pedagógicas que contradizem tais proposições, ainda muito arraigadas em nosso sistema educativo – isso quando a música se faz presente nas escolas.

Nos PCNs do Ensino Fundamental I há limitações significativas, como a tradicional ilusão quanto ao caráter universal do sistema temperado ocidental, ainda que eufemizada por um “praticamente”:

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/ tonal [aqui o texto abre uma nota de rodapé, transcrita a seguir], que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas (Brasil, 1997, p. 53, grifo meu).

A nota de rodapé referida é a seguinte: “A escolha dessa expressão que integra os sistemas modal e tonal está em consonância com tendências contemporâneas de estudá-los em função de suas interseções. Ver Persichetti, V., 1965” (ibidem)³⁶. Os sistemas modal e tonal são diferentes na medida em que os primeiros são vistos, pela teoria musical ocidental, como presentes em todas as músicas folclóricas e na medieval europeia, enquanto o tonal seria próprio do Ocidente moderno. Uma música modal – um dos exemplos é o da Grécia antiga – seria aquela que utiliza uma determinada escala fixa, mas não adota a concepção acórdico-harmônica, esta última peculiar da música tonal.

Segundo esse excerto dos PCNs, parte-se do pressuposto da teoria musical ocidental de que necessariamente os sistemas musicais de outras culturas são modais, ou seja, se organizam em escalas fixas, quando na verdade eles não costumam ter as suas alturas rigidamente determinadas, mas apenas sugeridas e imprecisas, o que dá maior liberdade de execução. A leitura ocidental de que as culturas humanas organizam o universo sonoro em escalas, bem como o esforço em fixar essas escalas denominadas literalmente de “exóticas” em notas do sistema temperado, representa a tentativa do Ocidente de “enquadrar” no seu próprio código as “dissonâncias” culturais alheias. Portanto, a suposta constatação de que o sistema modal “está na base praticamente de todas as culturas até o século XIX” é, no mínimo, passível de ser questionada. Isso vale ainda mais para o sistema tonal, que no

século XIX não era absolutamente consolidado nem mesmo na música erudita européia, como se mostrou anteriormente. Ainda que a discussão seja complexa, o texto dos PCNs de Artes para o Ensino Fundamental I mostrou ser, no mínimo, descuidado nessa questão, adotando mecanicamente a posição de um único autor.

Os PCNs de Artes para o Ensino Fundamental II são um pouco mais abertos, pois acrescentam o estudo do sistema serial (ainda inscrito na tradição ocidental) e de “outros” que não o modal e o tonal, mas sempre mantendo o tom demasiadamente genérico e insuficiente para que os educadores musicais tenham ferramentas para introduzir efetivamente *audições de mundo* alternativas nas escolas. Ora, como se esperar que o aluno compreenda a pluralidade cultural se o sistema modal/ tonal é apresentado quase como um pensamento único e como característica praticamente intrínseca ao humano, sobretudo nos PCNs dedicados ao Ensino Fundamental I?

Embora o sistema temperado tenha se tornado hegemônico no século XX, esse fato não pode servir de justificativa para que simplesmente se desconsidere a possibilidade de apresentação de outras formas de percepção e organização dos sons na educação musical. Até porque os recursos eletrônicos hoje permitem e permitirão cada vez mais manipulações do espectro sonoro que escapam à lógica cartesiana do sistema temperado e dos referenciais ocidentais.

Por fim, cabe salientar que os PCNs de Artes para o Ensino Fundamental I também continuam a eleger a partitura – e, portanto, a alfabetização musical no código erudito ocidental – como componente hierarquicamente superior às demais manifestações e expressões musicais, aí inclusa a oralidade, uma vez que defende a “utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical” (Brasil, 1997, p. 55). Tal como Gomes Cardim já associava melodia, ideia da melodia, grafia da melodia e entoação da melodia como elementos supostamente equivalentes entre si, os PCNs de Artes recomendam que os professores desenvolvam nos educandos a “percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical” (ibidem), ou seja, praticamente reeditando o mesmo velho discurso do orfeonismo. Em 1973 Jean-Claude Forquin e Madeleine Gagnard já afirmavam, referindo-se ao ensino francês:

Seria o caso, aliás, de frisar, com mais ênfase do que o fazem os textos das instruções oficiais, o caráter convencional, eventual e histórico do sistema de escrita musical ocidental: trata-se de uma maneira particular e limitada de transcrever, formalizando-a, essa linguagem musical particular e provisória que é a música europeia (Forquin e Gagnard, 1982, p. 73).

O mesmo ainda parece valer para o caso do Brasil na contemporaneidade, que só aos poucos começa a mudar ideais há muito sedimentados. Exemplo disso são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), do MEC, que já não trazem mais os problemas identificados nos PCNs do Ensino Fundamental na área de música e mencionam, de modo mais abrangente, “estéticas, estilos e gêneros de organização sonora criados ao longo da história humana nas diversas sociedades e culturas” (Brasil, 2006, p. 193).

A re-inserção da obrigatoriedade do ensino de música se deu através de processo relativamente rápido. Recentemente, pouco depois da oficialização da Frente Parlamentar pela Inclusão da Música no Ensino Escolar em setembro de 2006 (produto de debates que haviam se iniciado no ano anterior), o Projeto de Lei 330/2006 foi apresentado ao Congresso brasileiro. Após cerca de dois anos de tramitação, tendo sido aprovado pelo Senado em dezembro de 2007 e pelos deputados federais na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) em junho de 2008, foi sancionado pela Presidência da República como Lei nº 11.769, em agosto de 2008. O único veto do então Presidente em exercício, José de Alencar, referiu-se à exigência de formação específica para o professor de música, sugestão proposta pela assessoria jurídica do MEC alegando inconstitucionalidade no artigo que fazia essa indicação. Com um prazo de 3 anos para formular uma nova política de educação musical para as escolas brasileiras, a contar da data de aprovação da lei, o momento atual é de debate.

Hoje, uma das principais críticas ao uso da música nas escolas incide sobre o fato dela costumar ser utilizada como mera ocupação e “pano de fundo” das atividades e festas escolares. Desse modo, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a música é recurso “na entrada e na saída do período escolar, no recreio e, ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem a um calendário de datas

a serem comemoradas pela comunidade escolar” (Loureiro, 2003, p. 13). Tal situação reflete antigos usos que remontam, mesmo que com alterações, ao modelo do fim da última década do século XIX, como no Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo.

Se o repertório orfeônico dos discos que foram produzidos de 1929 até ao menos 1973 praticamente se extinguiu posteriormente, o mercado fonográfico de músicas infantis e pedagógicas, que começou a se estruturar na década de 1950, ganhou cada vez mais espaço, em especial desde os anos 80. No entanto, as reflexões que valem para os registros sonoros da história do orfeonismo no Brasil continuam a valer para as produções de músicas infantis e escolares até o presente, sendo que tais discussões também não devem deixar de realizar interfaces com o próprio debate da educação musical.

De fato, a música precisa ser vista como uma disciplina, uma atividade e um conhecimento artístico autônomo nas escolas. Foi esse processo, aliás, que foi desencadeado desde as primeiras décadas do século XX. Se essa foi uma grande conquista da área – e que começou a se perder, em certo aspecto, desde 1961 –, já não estamos em uma época na qual o debate deve se restringir apenas à autnomização da educação musical nas escolas, orientação da Lei 11.769. É necessária também a discussão acerca do significado antropológico e histórico-cultural dos métodos e das tradições pedagógicas musicais. Há sempre o perigo de se saltar tais questões, como se fossem de menor importância, para se recair no debate acerca do uso de tecnologias e da Educação a Distância no ensino da música.

Um dos problemas principais da pedagogia musical atual é que os seus paradigmas ainda permanecem, em grande medida, ligados ao ensino dos cânones e dogmas da música erudita ocidental, ainda que este objetivo não seja tão explícito tal como na época do orfeonismo. Ao invés de se defender o aprendizado “da linguagem musical”, que remete ao modelo erudito ocidental, poderia se remeter “às linguagens musicais”, o que permitiria abrigar a diversidade cultural (sobretudo os enfoques de sistemas musicais afro-indígenas, no caso brasileiro), a consciência de que há vários sistemas tonais, a estruturação de diferentes músicas clássicas (indiana, chinesa, europeia) etc.

Do mesmo modo, a música ainda é vista por muitos educadores como atividade auxiliar da alfabetização ou destinada para supostamente “resgatar” crianças carentes de “situações de risco” para a “cidadania”. Ao ser defendida como mero elemento auxiliar da alfabetização, restringe seu potencial a uma ferramenta pedagógica subordinada a outra disciplina. Ao ser vista como elemento de “resgate” dos “excluídos”, veste com novas palavras o velho ideal mítico “civilizador” do canto orfeônico, que se considera capaz de tirar os “selvagens”, “rústicos” e “primitivos” dessa condição pelos encantos órficos da música. Isso aparece, por exemplo, quando se diz que o objetivo não é formar músicos profissionais, mas oferecer noções como as de disciplina, integração social, canalização da agressividade (nesse último caso, por exemplo, quando se fala de projetos que trabalham mais com o ritmo).

O discurso de “resgate” dos “excluídos” parte de uma perspectiva funcionalista, mesmo que implícita, que supõe existir um padrão correto de socialização, do qual tudo o que se desvia é anomia. É o que fazem inúmeros projetos de música e musicalização com frequência, assumindo que lá estão para “colocar nos trilhos” seus destinatários (por vezes chamados de “clientes”), combatendo os fatores potencialmente provocadores de anomia social. Seja como recurso utilizado por ONGs ou mesmo por iniciativas pontuais em escolas, ainda que como atividade extra-curricular, por vezes os projetos sociais baseados na música se restringem a ocupar a criança ou o jovem por um tempo determinado e em determinada conjuntura pontual, sem fazer parte de uma política estrutural e articulada de Estado. Por isso devem ser combatidos? Não necessariamente, pois uma iniciativa pontual é melhor do que nenhuma iniciativa. Mas não se pode acreditar ingenuamente que a simples proliferação desses projetos seria capaz de solucionar alguns dos sérios problemas sociais que vivemos.

Há o problema ainda do folclore, que é enganosamente percebido como elemento de fomento da diversidade cultural. Ainda que possa até sê-lo indiretamente, não o é em essência porque a oralidade é colocada em posição hierarquicamente inferior à da escrita, bem como as músicas de outras culturas em relação à tradição europeia. Hentschke afirma o processo de aculturação de acordo com o padrão dominante seria supostamente inevitável e a escola expressaria exatamente ele (Loureiro, 2003, p. 122). Hentschke, no entanto,

reconhece que o desconhecimento da cultura do outro permanece sendo um empecilho para que a educação musical seja efetivamente multicultural e que respeite a diversidade. Ora, então não seria o caso de os educadores musicais começarem a se debruçar de fato sobre a questão ao invés de re-pisarem lugares-comuns que são reiterados há décadas?

O francês George Snyders, em *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (1992), outra referência seguida por muitos educadores no Brasil, tem problemas sérios ao, aparentemente, trazer uma perspectiva “humanizadora”, “progressista” e “democratizante”, mas cair nos mesmos dogmas eurocêntricos tradicionais da educação musical, mesmo que tentando com louvor escapar deles. Distingue as “culturas primeiras” (supostamente mais simples, as que o educando porta independentemente do ensino), as “culturas de massa” (música popular urbana) e as “culturas mais elaboradas” (erudita), hierarquizando a terceira como o fim último da educação, estágio no qual se alcançaria a “verdadeira” sensibilidade estética. Nesse sentido, considera o folclore supostamente menos complexo que a música erudita: “É legítimo (...) elevar o folclore a estruturas mais complexas, que correspondam a situações musicais mais trabalhadas” (Snyders, 1992, p. 168).

Afirma que uma tentação que o professor deve *evitar* “é aceitar que todas as músicas, todos os gostos, todas as formas de apreciar a música tenham o mesmo valor; [é] apresentar Beethoven ou Boulez sem sugerir nenhuma comparação nem mesmo hierárquica com o que é ouvido nos *walkmen*” (Snyders, 1992, p. 144). Ou seja, o autor tem medo que a escola perca a sua função caso não se estabeleçam hierarquias de alguns gêneros musicais vistos como mais válidos e legítimos do que outros (no caso, a música erudita ocidental, ainda que em sua vertente contemporânea). A hierarquização entre gêneros musicais fique evidente mais adiante: “amar a alegria que a música dá é descobrir que ela se realiza de um modo mais acabado nos grandes [compositores eruditos] do que no *rock*, chegando a uma plenitude da qual o *rock* é um começo, um degrau a viver, a ultrapassar” (idem, p. 157).

O objetivo de Snyders permanece, portanto, sendo “civilizar” o povo para “altos” níveis de cultura, acreditando na existência de uma hierarquia que distingue os saberes eruditos como intrinsecamente melhores em relação aos demais. Para tanto, propõe partir do conhecido ao desconhecido (o velho método analítico, com nova roupagem): primeiramente separar o mar de ruídos e sons do cotidiano em percepções individualizadas.

Depois vivenciar a música ligada ao movimento (tal como Dalcroze). Por fim, apresentar as “obras-primas”.

Embora afirme que “o que eu gostaria de obter não é de forma alguma uma sacralização da obra-prima” (Snyders, 1992, p. 21), ao adotar a noção de obra-prima já o faz mesmo sem desejar e, contrariando-se, sacraliza a escuta da “obra-prima” ao dizer que “é preciso convencê-los de que não se ouve Beethoven como se ouve a chuva cair, uma canção da moda, ou mesmo a música do desfile do qual se participa. Os alunos progredirão em direção a este nível graças às atitudes do professor, que lhes servirão de exemplo” (idem, p. 34). Quem disse que os alunos ouvem a canção da moda de maneira necessariamente superficial, ainda que isso possa ocorrer?

O elitismo do autor, que a todo momento tenta se disfarçar de democratismo, evidencia-se a seguir: “mesmo constatando – e deplorando – que o concerto seja apreciado apenas por um número tão pequeno de indivíduos, não temo afirmar que ele resulta de um progresso da história” (idem, p. 35). Mais uma vez, o autor acredita na própria noção de “progresso da história” e aplica-a a arte, elegendo o concerto como realização supostamente suprema da música erudita ocidental. Na verdade, tal visão desse gênero/o é produto de um processo histórico em que a “música pura”, “desinteressada”, instrumental se legitimou frente a outras, não sendo isso um presumível dado “natural” da percepção estética e da “evolução” da história da arte.

As ditas “alegrias” da música são associadas necessariamente à cultura erudita, vista como objetivo próprio da instituição escolar (Snyders, 1992, p. 13-14). Não que não seja fundamental democratizá-la, mas tal defesa não deveria hierarquizar esses saberes como inexoravelmente melhores que os demais. O problema reside no fato de Snyders admitir que há mecanismos de distinção cultural entre elites e outras camadas sociais, concordando em parte com a teoria sociológica reprodutivista (Bourdieu e Passeron, 1975), mas considera que basta ampliar o acesso ao “patrimônio” dessas frações de classe privilegiadas para que a cultura seja automaticamente mais democrática. Ocorre, entretanto, que qualquer forma cultural que é popularizada tende a se tornar, exatamente por isso, popularesca, perdendo sua “aura” erudita.

O espaço da cultura legítima tende sempre a “fugir” para novos espaços ou a se re-posicionar de maneira diferenciada para se auto-afirmar como hierarquicamente superior. Por exemplo, à medida que o primeiro movimento da 5ª Sinfonia de Beethoven cai no gosto popular, o gosto erudito passa a considerar essa obra “batida”, passando a privilegiar outras sinfonias menos conhecidas, outros movimentos da mesma sinfonia ou mesmo lançando um olhar analítico mais hermético sobre a 5ª Sinfonia, re-criando um espaço de erudição distinto da percepção “popularesca”.

Em algum aspecto, ao menos, Snyders tenta se livrar dos eurocentrismos: reconhece que “existem (...) outras culturas além da minha, e elas são válidas, não se reduzem a esboços rudimentares da minha” (1992, p. 52). Por isso, embora consciente de que não foi ensinado a saber apreciar, por exemplo, a música chinesa, entende que o ensino deveria contemplar a possibilidade de se aprender, no Ocidente, a distinguir uma “obra-prima” chinesa de outra música banal daquela cultura. É um grande avanço no meio da educação musical, tão insistente em se utilizar de registros que identificam “primitividade” e “selvageria” no outro. Mas o problema do autor reside no fato de que continua a crer acriticamente na legitimidade do mecanismo de produção de “obras-primas”. Na verdade, é este mecanismo de distinção simbólica, excludente e “anti-democrático” em qualquer sociedade, independentemente da época e do lugar, que precisaria ser criticado – e não o fato de não sabermos adotar uma postura culturalmente discriminatória de outros povos.

Snyders, apesar de afirmar que não deseja reduzir o outro a um “primitivo” de si mesmo, comete exatamente essa mesma operação quando, em outra passagem, faz questão de destacar a interpretação de um musicólogo africano que afirma que as sociedades daquele continente estariam vivendo um fenômeno de “evolução” de suas músicas, as quais estariam deixando supostamente de ter mera função social e religiosa para se tornar cada vez mais concertísticas (instrumentais, “desinteressadas”). Com isso, acredita que existe uma tendência “evolutiva” em qualquer forma de arte humana e reduz o destino das culturas africanas a uma repetição do caminho mais supostamente “evoluído” já percorrido pelo Ocidente.

Outro problema é que a sua tolerância – e não verdadeira aceitação – em relação à necessidade de se reconhecer a diversidade cultural é um passo para que busque o que

chama de uma “nova universalidade”: valores comuns que crê que deveriam ser partilhados por todos os homens. Acredita que quanto mais se tem acesso à cultura erudita, mais o ser humano se aproximaria desse potencial de se sentir universal (1992, p. 54). No entanto, basta lembrar do caso alemão para verificarmos que a relação entre mais cultura erudita e mais humanismo não é nenhuma “lei universal”: a maior parte dos quadros do Partido Nazista era composta de profissionais com muita cultura e alto grau de formação universitária e, mesmo assim, produziu um dos maiores horrores da história humana.

Os desafios da educação musical não são poucos e nem fáceis de se transpor. No entanto, isso não deve ser motivo de desânimo. Ao contrário, a partir das dificuldades enfrentadas, é necessário olhar para as experiências do passado, compreendê-las cada vez mais profundamente e estabelecer uma postura crítica diante dos conceitos, objetivos e fundamentos do ensino de música, seja dentro ou fora das escolas. Paralelamente, é necessário apontar as limitações existentes nas atuais práticas pedagógicas e criar alternativas práticas, condizentes com valores plurais e não discriminatórios, para que não sejam reproduzidos preconceitos do passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da educação musical correntemente é colocado na suposta intenção dos “velhos métodos” em formar músicos profissionais, daí se dizendo que seu verdadeiro e mais autêntico propósito deveria ser oferecer conhecimentos básicos de música capazes de auxiliar no desenvolvimento psico-biológico e cognitivo dos educandos, bem como prover condições de acesso à cultura musical como elemento de cidadania. No entanto, esse é um discurso que corre sérios riscos de resvalar para o senso comum, para a ideologia e para a ausência de crítica, além de pouco colaborar do ponto de vista pedagógico na atualidade.

Desde o começo do século XX, os mentores do movimento orfeônico brasileiro defendiam um ensino que fosse mais didático e apropriado para a escola, em oposição ao técnico-profissionalizante dos conservatórios. Também bradavam por uma educação musical que fosse cívico-nacionalista. Enquanto as culturas de outras nações (européias, é claro) já estariam supostamente consolidadas naquela época, a identidade nacional brasileira era ainda uma construção muito precária. Em certa medida, ela talvez continue sendo...

É evidente que esse caráter patriótico já perdeu força hoje – embora ainda exista residualmente e seja um fantasma que ora insiste em querer retornar ao debate público –, mas na verdade só foi transfigurado. Se durante décadas construir a cidadania significava louvar os símbolos nacionais, colaborar com a paz entre as classes sociais e borrar a auto-percepção da identidade étnico-racial, hoje a noção de cidadania mais difundida continua sendo não muito mais do que a promessa de “inclusão social” dos mais pobres como mera contenção do perigo de anomia e “desvio” social.

Por sua vez, a aceitação das expressões culturais negras e indígenas é muito maior do que no passado. Hoje é impossível desconsiderar tais manifestações no panorama cultural de nosso país. No entanto, elas permanecem geralmente colocadas em posição hierárquica inferiorizada em relação à cultura erudita e oficial, a despeito de tantas iniciativas que setores do próprio Estado promovem em sentido contrário.

O ensino de música continua falando em desenvolver gosto estético até hoje. Contudo, este conceito parece ser um daqueles guarda-chuvas generosos que abrigam a

todos, mas, ao mesmo tempo, não diz muito sobre os pressupostos teóricos e os processos pedagógicos aos quais se relacionam. A questão da educação musical na atualidade não é definir qual o modelo de cultura que é o certo a ser seguido. Não se trata de excluir os cânones eruditos ocidentais em detrimento de outros padrões culturais, bem como também não se pode se resignar a manter a música erudita europeia como matriz dominante pelo simples fato dela sempre ter sido hegemônica na educação musical do século XX. O sistema temperado é ótimo para universalizar as transposições de tonalidade, função que cumpre bem, mas “embota” o ouvido, como ironiza Max Weber, limitando o ouvido social. Portanto, seria importante mostrar mais do que isso na educação musical escolar e extra-escolar.

A imposição de voz erudita ocidental também não é o único parâmetro “correto”, “saudável” e “bonito”. Não deve ser visto como menos importante hierarquicamente do que outros cânones não ocidentais, mas também não pode ser encarado como supostamente “superior”, ainda que implicitamente. Cada linguagem musical e forma de organização do espectro sonora tem funções diferentes e elas só podem ser percebidas em sua beleza intrínseca se se conhecer a sua lógica interna. Avaliar uma linguagem musical a partir do parâmetro de outra que não partilha dos mesmos axiomas é fazer um julgamento impróprio, que por vezes continua a ocorrer na educação musical na atualidade.

O que uma boa educação musical pode oferecer ao aluno é fazer com que ele saiba que não há uma única *audição de mundo* e organização do universo sonoro certas. Cada um só conseguirá desenvolver o seu próprio gosto estético com algum grau de liberdade de escolha – para além dos condicionamentos em que vivemos – se tiver acesso ao conhecimento de padrões diferentes dos hegemônicos, compreender minimamente como esses processos históricos foram construídos e entender que o próprio gosto estético é um produto cultural (e não natural, biológico ou orgânico).

A principal função do professor de música no século XXI talvez seja saber olhar além de ideologias, estereótipos e épocas, perceber os conflitos simbólicos e concretos que nos cercam e partilhar essas descobertas com os alunos. Isso não significa que os alunos sairão inexoravelmente mais “conscientes”, mas que poderão trilhar seus próprios

processos de descoberta crítica em relação à expressão musical com menos amarras do que as gerações anteriores.

Para que isso se realize, o educador musical precisaria ter acesso a uma história cultural da música que não fosse de cunho positivista ou darwinista social, deveria praticar os rudimentos dos mais diversos processos e lógicas de execução sonora que não apenas o ocidental erudito e conhecer as relações entre oralidade e escrita sem subsumir uma à outra. Como se pode perceber, é uma tarefa árdua, desafio que se torna ainda maior pois o docente de música precisaria levar tais conhecimentos teóricos para a sala de aula traduzindo-os pedagogicamente aos seus alunos, para o quê precisaria inclusive de maior carga horária.

Diante desse panorama nada animador, pode ficar a sensação de que levar adiante tais propostas é impossível. No entanto, o orfeonismo teve a capacidade de se organizar para tentar impor um padrão cultural único aos educandos e criou, ao longo de décadas, uma série de métodos, processos, avaliações e instrumentais destinados a cumprir seus objetivos. Muitos deles foram alcançados, a ponto de deixar fortes marcas no presente. Se isso foi possível no passado, porque não seria possível realizar a construção de um conhecimento pedagógico-musical verdadeiramente multicultural na atualidade? Por que não seria possível lutar por mais espaço para a educação musical e encarar essa área das artes a partir de uma perspectiva abrangente e integrada? Maura Penna reconhece “o desafio de tratar a diversidade cultural, sem cair na ‘guetização’ ou na idealização de algum padrão musical como redentor, o que exige o diálogo entre diversas manifestações musicais” (Penna, 2006). Louis Porcher, por sua vez, adverte que “uma adequada transformação do ensino artístico processa-se mais devagar e mais difilmente do que nos outros setores das atividades de formação” (1982, p. 16). É certo que as mudanças necessárias não se conseguirão todas de imediato, mas ao longo de um processo extenso e complexo que precisa ser iniciado. Se não for, o risco é continuarmos sob o jugo de um pensamento único musical travestido de pluralidade de métodos, de aparente democratização e de um multiculturalismo pró-forma.

Ouvir os registros sonoros do canto orfeônico suscita estas dentre outras reflexões. Os discos sugerem como era clara a tentativa de se impor um modo de falar supostamente “correto” – o que a linguística mais moderna relativiza em grande medida. Os discos

sugerem como não se aceitava o “canto gritado” e nem as manifestações musicais vistas como “inferiores” racial e culturalmente. As únicas dessas que podiam ingressar na sala de aula e que chegavam às apresentações corais públicas eram aquelas originadas do folclore, que mesmo assim tinha de ser eruditizado para ser aceito. Os orfeões cantavam as canções rurais de modo caricato, não por mau gosto, mas pelos fundamentos teóricos do movimento que os criou não contemplarem a aceitação da diversidade cultural. O fundamento na partitura também era uma amarra do canto orfeônico, que estabelecia a escrita musical como elemento supremo e mais “civilizado” dessa arte, em contraposição às manifestações orais e os processos de memorização, considerados “rústicos”, “primitivos” ou “infantis” demais, como se não tivessem sua complexidade e valor próprios.

Além disso, os registros sonoros da Biblioteca Nacional oferecem indícios sugestivos de que, a despeito das tentativas de imposição dos valores do orfeonismo, a cultura humana é mais dinâmica do que as ideologias. A maioria dos orfeões cumpria apenas parcialmente, em maior ou menor medida, as expectativas dos educadores musicais. Um dos poucos casos em que um conjunto orfeônico seguia à risca os postulados do movimento era o do Orfeão Piracicabano, mais elitista, o que ilustra como a sedimentação do processo pedagógico de introjeção dos cânones da música erudita ocidental moderna se restringia às classes e frações de classes sociais que tinham maiores possibilidades de acumulação de capital cultural. Enquanto a bela gravação do Orfeão Piracicabano era uma verdadeira “máquina” de demonstração do quanto o temperamento ocidental tinha sido inculcado naqueles cantores, o mesmo não se verificava nos demais orfeões, com alunos que mostravam o quanto ainda faltava para que introjetassem os códigos da música erudita, ainda que os grupos já fossem produto de uma seleção em suas escolas de origem.

Hoje é possível notar sem dificuldades que o ufanismo e a intenção de apaziguar os conflitos entre classes sociais eram elementos ideológicos do orfeonismo. Os arranjos frequentemente terminavam com a última nota em uníssono, trazendo a sensação sonora de uma resolução final “pacífica” para a progressão temporal da tensão do discurso musical. Somada essa analogia às letras e ao teor melódico, harmônico e rítmico das canções, o efeito visual e sonoro genérico dos orfeões é o de que todos os coralistas estão juntos, aparentemente unidos por livre e espontânea vontade, em prol de um ideal pactuado e

comum – tal como no contrato social liberal, como se não existissem os constrangimentos e condicionantes sócio-culturais e econômicos.

Há poucos registros cinematográficos das apresentações orfeônicas, mas os que se conhecem, muitos dos quais restaurações que têm se feito recentemente pelo Museu Villa-Lobos em função dos cinquenta anos de morte do compositor e educador (Andrade e Assumpção, 2009) mostram o caráter quase militar desses eventos, o que reforçava a sensação de união coletiva. Os coralistas aparecem enfileirados, todos devidamente uniformizados, com posturas corporais rigidamente determinadas e sob a autoridade do regente-professor, portador do saber musical legítimo. O caráter fascistizante das apresentações orfeônicas ficou claro com Villa-Lobos nos anos 1930 e 40, embora já esse potencial já existisse embrionariamente de modo explícito nas décadas anteriores.

Se o canto orfeônico tinha características polêmicas, era também uma prática que fascinava a muitos por manejar um universo simbólico amplo (por exemplo, o folclore), causando comoção e seduzindo no público e nos próprios alunos e coralistas. Tal ambiguidade não deve provocar estranhamento, afinal os próprios fascismos vinham revestidos de uma aparência de beleza e de um sentimento gregário entre aqueles que endossavam essas tendências. O problema não residia, no caso, em se cultivar o belo, mas no fato de que esse belo excluía possibilidades de aceitação e de bom convívio com padrões e cânones sócio-culturais diversos.

Por esse motivo, a necessidade da educação musical no século XXI é aprender a apreciar as diferentes formas de organização do sonoro sem preconceitos ou hierarquizações. O bom trabalho *Música(s) e seu ensino* (Penna, 2008) é uma mostra de que há educadores musicais brasileiros dispostos a se inserir em um novo paradigma, que não mais se restringe à tentativa de impor o que denomino *audição de mundo* ocidental.

Por sua vez, os registros sonoros da Biblioteca Nacional nos transportam para uma outra época e nos obrigam a analisar as raízes europeias do movimento orfeônico e as próprias origens do orfeonismo no Brasil, sem o que não é possível compreender o significado sócio-histórico subjacente às gravações e apresentações corais que subsistiram ao tempo e chegaram ao presente em acetatos e LPs. O mergulho na história do orfeonismo brasileiro é sempre um desafio árduo, pois é um tema que, embora esteja sendo cada vez

mais abordado por cada vez mais produções acadêmicas recentes, ainda é envolto em muitas lacunas de informação e esbarra nas tentativas de apagar parte da memória histórica que foram perpetradas por educadores musicais como Villa-Lobos.

Costumamos nos surpreender com o fato do orfeonismo ter minguado tão rapidamente (em essência, ao longo da década de 1960). Por mais que o regime militar possa ter eventualmente acelerado esse processo, o desmonte da disciplina foi muito ligeiro para um regime que só apresentou uma nova LDB sete anos após o golpe de 1964.

Portanto, a própria estrutura precária que se pode perceber na maioria dos coros (à exceção do Orfeão Piracicabano, conjunto sobre o qual pouco se sabe sobre sua história pós-1930) já era um possível indício da fragilidade dessa prática escolar. Isto contrasta com a hipótese inicial deste trabalho de que o canto orfeônico não era adequadamente aplicado em seus propósitos. Embora houvesse grande empenho do movimento orfeônico em efetivar na prática os seus preceitos, a tarefa à qual se propunha parece ter sido por demais vultosa e impositiva para conseguir cumprir a expectativa inicial. Os descomunais esforços de Villa-Lobos em manter e ampliar o movimento orfeônico sofreram um golpe parcial quando o patriotismo exaltado do Estado Novo começou a perder força desde 1945. Ainda assim, os ideais do orfeonismo foram bastantes resistentes e a prática ainda apresentavam sinais de articulação institucional e pública mesmo após a aprovação da LDB 5.692/71, o que se percebe pelos festivais de coros orfeônicos realizados ao menos até 1972. No período 1946-61, o canto orfeônico se sustentou em um modelo educacional republicano que ainda abrigava elementos fortes de continuidade com o passado nessa área.

No entanto, com a LDB 1961, o Estado se desobrigou da educação musical. Diante disso, a dependência do canto orfeônico em relação aos regimes que o sustentaram até então foi a grande fraqueza do movimento. O canto orfeônico, por não ter se enraizado organicamente em segmentos populacionais amplos e por ter perdido patrocínio estatal (e não ter obtido algum tipo de apoio junto ao setor privado), foi condenado a uma progressiva insignificância cultural, até praticamente desaparecer do cenário educacional brasileiro. Aliás, a ausência de registros do movimento orfeônico e seus desdobramentos a partir dos anos 1970 é sintomática disso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE MÚSICA: www.abmusica.org.br/patr20.htm, consulta em 15 março de 2002.

ALMEIDA, Judith Morisson. *Aulas de canto orfeônico – para as séries do Curso Ginásial*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1951.

ANDRADE, Aline; ASSUMPÇÃO, Bruno. Começa temporada de homenagens a Villa-Lobos. *Jornal das 10*, Globo News, 04 mar. 2009. Disponível em: <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM976756-7823-COMECA+TEMPORADA+DE+HOMENAGENS+A+VILLA+LOBOS,00.html>. Acesso em: 25 mar. 2009.

ANDRADE, Mário de. A língua radiofônica. In: _____. *O empalhador de passarinho*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002, p. 211-216 [original: 1940].

_____. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*. 2nd. ed. (rev. and enlarged). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1972.

ARAUJO, João Gomes de. *Methodo para o estudo dos orpheons*. Adoptado no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e próprio para Orpheons Escolares. São Paulo: Casa Wagner, 1929.

AZEVEDO, Célia M. Marinho de. *Onda negra, medo branco. o negro no imaginário das elites – séc. XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Ana Maria de Souza. *O pássaro dos rios nos afluentes do saber: Roquette-Pinto e a construção da universalidade*. 2 v. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1996.

BARRETO, Ceição de Barros. *Coro Orfeão*. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1938.

BASTIDE, Roger. *Arte e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

BERTOLAZZI, Camila. Elias Lobo, um monumento na música brasileira. 23 jan. 2008. Disponível em: http://www.itu.com.br/noticias/detalhe.asp?cod_conteudo=12460. Acesso em: 26 mar. 2009.

BEUTTENMÜLLER, Leonila L. *O orfeão na escola nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.

BEVILACQUA, Otavio. *Notas sobre história do canto coral*. Rio de Janeiro: Globo, 1933.

BISPO, Antonio Alexandre. Contribuição alagoana à educação musical no início do século: os cantos escolares de Tavares de Figueiredo”, em *Brasil-Europa – Correspondência Euro-Brasileira*, 12 (1), 1991a. Köhln. Disponível em: <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM09-03.htm>. Acesso em: 20 out. 2008.

_____. “Solene marcha de ‘heróis-guerreiros na conquista dos louros no Parthenon’: o ‘Hymno a São Paulo’ de Paulo Florence”, em *Brasil-Europa – Correspondência Euro-Brasileira*, 12 (4), 1991b. Köhln. Disponível em: <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM12-05.htm>. Acesso em: 20 out. 2008.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Cia. das Letras, 3ª ed., 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Intro., org. e sel.: Sergio Miceli. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Escritos de educação*. Sel., org., intro. e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____; DARBEL, Alain. *O amor pela arte*. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. Pref.: Afrânio Mendes Catani. São Paulo: Edusp/ Zouk, 2003.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes. *Do coral e sua projeção na história da música*. Rio de Janeiro: Kosmos, s. d.

BRASIL. *Música na escola primária*. Brasília: MEC/ Programa de Emergência, 1962.

_____. MEC. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte [Ensino Fundamental I]*. Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte [Ensino Fundamental II]*. Brasília, 1998.

_____. SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRUNO, Ernani Silva. *História e tradições da cidade de São Paulo*. Metrôpole do café (1872-1918). São Paulo de agora (1918-1954) – Vol. III. 2ª ed. São Paulo: José Olympio/ Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

BRUNO, Slavador. *Lamentos de Pai João*. São Paulo: Ricordi, 1958.

BUENO, Silveira. *Manual de califasia, califonia, calirritmia e arte do dizer*. Para uso das escolas normais – ginásios oficiais – canto orfeônico – canto orfeônico e declamação. 3a ed. São Paulo: Saraiva, 1948.

CAMPOS, Erotides de; GODINHO, Anísio; TOLEDO, José Pousa de. *Cancioneiro escolar*. Seriação de singelas canções infantis a duas vozes para os orfeões das escolas primárias do Brasil. São Paulo: Tipografia do Jornal de Piracicaba, 1945.

CANTO orfeônico em Portugal segundo Affonso Lopes Vieira: uma conferência de 1916, O. In: BISPO, Alexandre (ed.). *Correspondência Musicológica Euro-Brasileira*, nº 18, v. 4, 1992. Disponível em: <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-05.htm>. Acesso em: 7 fev. 2005.

CARDOSO, Hercília Castilho. *João Baptista Julião (1881-1961)*. São Paulo: s. ed., 1971.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASSIRER, Ernst. *O mito do estado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CASTAGNA, Paulo e BINDER, Fernando Pereira. Teoria musical no Brasil: 1734-1854. In: *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba, v. 1.2, dez./1996. Disponível em: <http://www.cce.ufpr/~rem/REMV1.2/vol1.2/teoria.html>. Acesso em: 20 dez. 2008.

CATANI, Denice Barbara. Metáforas da iluminação: observações acerca do estudo da história da educação republicana. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 43-52.

COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CONGRESSO da Língua Nacional Cantada, O. In: *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano III, v. XXXIV, p. 211-213, abr. 1937.

CONSERVATÓRIO Dramático e Musical de São Paulo. *Homenagem do Conservatório ao seu saudoso fundador, Pedro Augusto Gomes Cardim*. 1º aniversário de seu falecimento. São Paulo: Typographia Fyume, 1933.

_____. *Homenagem dos artistas de São Paulo à memória do pranteado e saudoso Presidente dr. Carlos de Campos, notável compositor brasileiro*. São Paulo: Typographia Júlio Costa & C., 1927.

_____. *Relatório do Conservatório*. Referente às ocorrências do ano letivo de 1909. São Paulo: Typographia Matina, 1909.

CONTIER, Arnaldo D. *Brasil Novo: música, nação e modernidade – os anos 20 e 30*. Tese (Livre-Docência em História Social). São Paulo: Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), 1986.

_____. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: Edusc, 1998.

_____. Educação, canto orfeônico e o varguismo. In: *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16. mar. 2000.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

COSME, Luiz. *Dicionário Musical*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional do Livro (INL), 1957.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. *A escola na República Velha*. São Paulo: Edec, 1983.

COSTA, Francisco Alberto da. *Os fundamentos de canto orfeônico*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, s. d.

COSTA, L. G. Oliveira (Org.). *Hymnos e cantos escolares para uso dos alunos das escolas primarias*. 3ª ed. Jaboticabal, SP: s. ed., s. d.

DELLA CORTE, A., GATTI, G. M. *Dizionario di musica*. Torino: G. B. Paravia & C., 1952.

DENIS, Alexandre. *Coro, canto orfeônico: composições e harmonizações*. Belo Horizonte: ed. do autor, 1958.

DEVIE, Dominique. *Le tempérament musical: philosophie, histoire, théorie et pratique*. Béziers: Société de Musicologie du Languedoc, 1990.

FAUSTINO, Honorato. *Cantos escolares para orpheon: a 3 e 4 vozes*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1928.

_____. *Cantos escolares para orpheon: a 2, 3 e 4 vozes*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1929.

FELIZ, Júlio da Costa. *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

FERNANDEZ, Lorenzo. *Bases para a organização da música no Brasil*. São Paulo: Ilustração Brasileira, 1930.

_____. *O canto coral nas escolas*. São Paulo: Ilustração Brasileira, 1931.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Uma abordagem artística do canto orfeônico. In: *Brasiliana – Revista Quadrimestral da Academia Brasileira de Música*, n. 23, p. 8-15, maio 2006.

FORQUIN, Jean-Claude; GAGNARD, Madeleine. A música. In : PORCHER, Louis (org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982 [original: 1973], p. 67-100.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GALINARI, Melliandro Mendes. *A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Fale-Ufmg), 2007.

GILIOLI, Renato S. P. Canto orfeônico y nacionalismo en la primera república brasileña (1889-1930): la constitución de un campo disciplinario. In: *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: [anais do evento] (CD), 2007.

_____. *“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 2003.

_____. Dois educadores estrangeiros e o nacionalismo na escola da Primeira República: os irmãos Lozano e o início do canto orfeônico no Brasil. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPEd): política, conhecimento e cidadania*, 2004, Rio de Janeiro. VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPEd) - Política, Conhecimento e Cidadania. Rio de Janeiro: Publicação ANPEd (CD), 2004. v. VI.

_____. *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de rádio-escola em Roquette-Pinto*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FE-USP, 2008.

_____. Educação musical: a construção de uma identidade nacional brasileira excludente. In: CATANI, Afrânio M. et al. (orgs.). *Negro, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002, p. 175-182.

GOLDENBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. In: *Pro-Posições*, São Paulo, v. 6, n. 3[18], p. 103-109, nov. 1995.

GOMES CARDIM, Carlos Alberto. *A Musica e o canto coral na escola: o ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1912.

GOMES CARDIM, Carlos Alberto; GOMES JR., João. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Typographia Siqueira, 1914.

_____; _____. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. 4ª ed. rev. São Paulo: Typographia Siqueira, 1919.

_____; _____. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. 6ª ed. rev. São Paulo: Typographia Siqueira, 1929.

GOMES JR., João. *Aulas de Musica*, obra aprovada pela Directoria Geral de Ensino para uso dos alumnos das escolas normaes, complementares e Instituto Musical de São Paulo. 2ª ed. [1ª ed.: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925]. São Paulo: Casa Wagner, 1928.

_____. *Aulas de Manossolfa*, obra aprovada pela Directoria Geral de Ensino para uso dos alunos das escolas normaes, complementares, Instituto Musical de São Paulo e sociedades orfeônicas. São Paulo: Casa Wagner, 1ª ed., 193?.

_____. *Canções brasileiras*. Para uso dos alumnos do Orpheão Infantil Paulista. Primeira Série. São Paulo: Typographia Siqueira, 1926.

_____. *Cantigas da minha Terra para Coro Escolar a 2 e 3 vozes*. Primeira série. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1924.

_____. *Orpheon escolar* [em 3 séries]. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

_____. *Solfejo escolar*. Para uso dos alumnos das Escolas Normaes Officiaes, Livres, Complementares e Instituto Musical de S. Paulo. Aprovado pela Directoria Geral da Instrução Publica, em 8 de julho de 1929. 2ª ed. São Paulo: Casa Wagner, 1929.

GOMES JR., João; JULIÃO, João Baptista (Rev.). *Hymnario brasileiro*. Destinado às escolas de cursos preliminar, medio, complementar, normal e gymnasial. São Paulo: Cia. Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporado), 1922.

_____; _____. *Ciranda, cirandinha...* Colecção de cantigas populares e brinquedos organizada pelos maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Melhoramentos (Weiszflog Irmãos Incorporado), s. d.

GONÇALVES, Camila Koshiba. *Música em 78 rotações: “discos a todos os preços” na São Paulo dos anos 30*. Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2006.

GRUPO Educacional Bom Jesus Canarinhos – Canarinhos de Petrópolis. Disponível em: <http://wikimapia.org/11615848/pt/Grupo-Educacional-Bom-Jesus-Canarinhos-Canarinhos-de-Petr%C3%B3polis>. Acesso em: 27 mar. 2009.

GUIMARÃES, Antonio Candido. *Curso elementar de musica*. Compreendendo theoria, philologia e historia. 2 v. 3a ed. [1a ed.: 1910]. São Paulo: Seção de obras d'O Estado de São Paulo, 1928a.

GUIMARÃES, Giovanni Horácio. *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas da República*. São Paulo: PUC-SP, 1999 (Dissertação de Mestrado).

HILSDORF, Maria Lucia S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 95-112.

HOLSTEIN, Jean-Paul. *Le solfège*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

HORTA, Luiz Paulo. *Dicionário de Música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ICCA (Instituto Cultural Cravo Albin). *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: ICCA, Faperj, Minc, FBN, PUC-Rio, 2002. Disponível em: www.dicionariompb.com.br. Acesso em: 26 mar. 2009.

IKEDA, Alberto T. *Música na cidade em tempo de transformação*. São Paulo: 1900-1930. Dissertação (Mestrado em Artes). São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), 1988.

JAGUARIBE, Celeste. *Solfejo especial para orfeão*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, s. d.

JANNIBELLI, Emília D. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República: o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

_____. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, PUC-SP, 2008.

JIMÉNEZ SALAS, Juan. *Tijola. Desde finales del antiguo régimen a la modernidad*. Tijola: Anel/ Juncaril/ Albolote, 1992.

JULIÃO, João Baptista. *Cantos escolares*. Para uso dos alunos dos Grupos Escolares. São Paulo: Gráfica Mangione, 1922.

_____. *Hinos e cantos escolares*. 19a ed [1a ed.: 1949]. São Paulo: Casa Wagner, 1964.

_____. *Melodias escolares*. 1º livro. 40 ed. [1a ed.: 1932]. São Paulo: Editorial Mangione, 1967.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1977.

KISHIMOTO, Tizuko M. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1998.

KUBIK, Gerhard. *Angolan traits in black music, games and dances of Brazil: a study of African cultural extensions overseas*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979.

_____. *Natureza e estrutura de escalas musicais africanas*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1970.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim da infância Caetano de Campos. In: REIS, Maria Candida Delgado (Org.). *“Caetano de Campos”*: Fragmentos da História da Instrução Pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação de Ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, p. 61-72.

LAWLER, Vannet. *Educación musical en 14 republicas americanas*. Trad. (do inglês para o espanhol): Santiago Ortiz. Washington, D. C.: Oficina de Música de la Unión Panamericana, 1945 [edição bilingue: inglês/ espanhol].

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. 2a ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

LEMOS JR., Wilson. *Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná (Ufpr), 2005.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. v. 1. São Paulo: Vértice/IDESP, 1989, p. 111-187.

LISBOA, Alessandra C. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação (Mestrado em Música). São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-Unesp), 2005.

LOUREIRO, Alicia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papireus, 2003.

LOZANO, Fabiano R. *Alegria nas escolas*. Primeiros passos no ensino natural de musica. 2 ed. [1 ed.: 192?] São Paulo: Livraria Liberdade, 1931.

_____. *Alvorada. Cantos para coro infantil*. 1ª parte. 4ª ed. (refundida) São Paulo: Biblioteca Musical do Departamento Infantil da Rádio Sociedade Record, 1933.

_____. *Meu livro de solfejo*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1954.

_____. *Primavera. Cantos da juventude*. 1ª parte. 4ª ed. São Paulo: Ricordi, 1935.

LOZANO, Lázaro Rodríguez. *Carta ao Exmo. Snr. Diretor Geral da Instrução Pública* [do Estado de São Paulo] *Dr. Oscar Thompson*. São Paulo: manuscrito, 1919.

_____; FAUSTINO, Honorato. Voai. In: *Revista de Ensino – Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*, São Paulo, ano X, n. 1, p. 75-81, jun. 1911.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MAIA, Maria. *Villa-Lobos: alma brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto/NUSEG/PETROBRAS, 2000.

MARCONDES, Marco Antônio (Org.). *Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica, popular*. 2ª ed. rev. [1ª ed.:1977; versão da 2ª ed. virtual: 2001]. São Paulo: Art Editora/Itaú Cultural 1998.

MARIANA, Thaty. O ituano Elias Álvares Lobo. In: *Arqueologia Musical*, 2005. Disponível em: <http://www.gafieiras.com.br/Display.php?Area=Colunas&SubArea=Colunas&css=2&ID=186&IDescritor=26>. Acesso em: 26 mar. 2009.

MARIZ, Vasco. *Dicionário biográfico musical: compositores, intérpretes e musicólogos*. 2ª ed. (rev. e aum.) [1ª ed.: *Dicionário biobibliográfico musical*, 1949]. Rio de Janeiro: Philobiblian; Brasília: MEC-INL, 1985.

MATAS, J. Ricart. *Diccionario biográfico de la música*. Barcelona: Iberia, 1956.

MATAS, J. Ricart; HUMBERT, José Barberá; CAPMANY, Aurelio. *Diccionario de la música*. Histórico y técnico. 2ª ed. [1ª ed.: 1946]. Barcelona: Iberia, 1962.

MELO, Luís Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MOTTA, Cássio. *Cesário Motta e seu tempo*. São Paulo: Indústria Gráfica João Bentivegna, 1947.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. *Educação musical escolar: o canto orfeônico em Minas Gerais (1934-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-Ufmg), 2006.

NOTICIÁRIO. Congresso da Língua Nacional Cantada. In: *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano IV, v. XXXVIII, p. 303-314, ago. 1937.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: FaE-Ufmg, 2004.

_____. *Noções de pedagogia: didática geral e elementos da educação musical*. 2a ed. São Paulo: Ricordi, 1965.

PAIVA, Isabel Vieira de Serpa e, JULIÃO, João Baptista, CAMPOS, Moacyr. *Berços e ninhos*. Canções escolares. Aprovado pelo governo do est. de S. Paulo para uso das escolas e grupos escolares. Mogi das Cruzes, SP: Typographia do Commercio, 1915.

PAJARES, Vania Sanchez. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, Instituto de Artes (IA), Unicamp, 1995.

PANSERON, M. A. *“ABC Musical” ou “Solfejo”*. Milão, Roma, Napoli, Palermo, Leipzig, Buenos Aires, S. Paulo, Paris, Londres, Nova Iorque: Ricordi, 1929.

_____. *“ABC Musical” ou “Solfejo”*. Ed. modificada. Milão: Ricordi, 1932.

PARADA, Maurício B. A. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Tese (Doutorado em História Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

_____. *Villa-Lobos: o educador*. Monografia (Prêmio Grandes Educadores Brasileiros) Brasília: Inep, 1989.

PENA, Joaquín e ANGLÉS, Pbro. Higinio. *Diccionario de la música LABOR*. Barcelona, Madrid: Labor, 1954.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 14, mar. 2006. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_4.pdf. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PORCHER, Louis (org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982 [original: 1973].

PORTO, Maria do Rosario S. *A burocracia no sistema escolar público do estado de São Paulo: a direção da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 1986.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. *Princípios básicos da música para a juventude*. De acordo com os programas de: teoria musical da Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro e de canto orfeônico dos estabelecimentos de ensino secundário. 1º volume. 11a ed., rev. e melhorada. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1980.

RAUGEL, Félix. *Esquisse de l'histoire du chant choral*. Des origines à 1940. [1a ed.: c. 1948] Paris: PUF, s. d. Disponível em: http://users.skynet.be/baladins/hist_cc.htm#tempsmodernes. Acesso em: 15 out. 2002.

RAYMUNDO, Domingos. *Elementos de canto orfeônico*. Rio de Janeiro: E. S. Mangione, 1938.

REZENDE, Carlos Penteado de. *Tradições musicais da Faculdade de Direito de São Paulo*. Ed. il., comemorativa do IV Centenário de São Paulo. São Paulo: Saraiva, 1954.

SALAMA, Yolanda Gomes Cardim. *Atividades artísticas e culturais da família Gomes Cardim a partir do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Artes). São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), 1986.

SAMPAIO, João. *Colégio Piracicabano*. Discurso pronunciado no salão nobre desse educandário, na comemoração do seu 77º aniversário. São Paulo: Assumpção Teixeira, 1958.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 1.750*, de 8 de dezembro de 1920.

_____. Directoria Geral da Instrução Publica. *Bases para organização e execução dos programmas de ensino das Escolas Normaes de três annos e programmas de ensino para as Escolas Complementares*. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1929a.

_____. *Instruções do Inspector especial de musica aos Snrs. Professores – para as aulas do 1º, 2º, 3º e 4º anno, segundo o programa adoptado.* Inspector Especial de Música: João Gomes Jr. São Paulo: Typographia Siqueira, 1928.

_____. *Programmas de ensino para as Escolas Complementares.* São Paulo: Typographia do Diario Official, 1929b.

_____. Directoria Geral do Ensino. *Sugestões para o ensino de musica (Programma mínimo).* São Paulo: Serviço de Assistencia Technica, 1931.

_____. Gymnasio da Capital do Estado de São Paulo. *Programma das diversas disciplinas que constituem o ensino no Gymnasio da Capital do Estado de São Paulo.* São Paulo: Typographia do Diario Official, 1913.

_____. Instrucção Publica do Estado de São Paulo. *Orpheão infantil paulista.* Programa de inauguração. 12 de outubro de 1926. Dia da Creança. Theatro Municipal. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1926.

SÃO PAULO (Município). *Consagração pública de um emérito educador paulista: Professor Carlos Alberto Gomes Cardim.* São Paulo: Gráfica da Prefeitura, 1951.

_____. Interventoria do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. *Evocação de Gomes Cardim por Mário de Andrade.* São Paulo: Ind. Gráfica Siqueira Salles Oliveira, 1942.

SARAH Glover e o *Tonic Sol-Fa*. Disponível em: www.norfolkwoman.org.uk. Acesso em: 9 jun. 2002.

SARMENTO, Ana Lamengo de Moraes. Canto orfeônico. In: MEC. DAC. MUSEU Villa-Lobos. *Presença de Villa-Lobos.* Rio de Janeiro: MEC, 10º vol., 1977, p. 29-35.

SERRALACH, Lorenzo. *História da pedagogia musical.* Trad.: João Caldeira Filho). São Paulo: Ricordi, s. d.

SILVA, Flávio. O álbum “Música nas escolas brasileiras” e outras gravações de 1940-1944. In: *Brasiliiana* – Revista Quadrimestral da Academia Brasileira de Música, n. 23, p. 8-15, maio 2006.

SINZIG, frei Pedro. *Pelo mundo do som.* Dicionário musical. 2a ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: Livraria Kosmos, 1959.

SNYDERS, George. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

- SOUZA, Jusamara. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Tese (Doutorado em Música). Bremen, Universidade de Bremen, 1993.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, FEUSP, 1996.
- SUZIGAN, Geraldo O.; SUZIGAN, Maria Lucia C. *Educação musical: um fator preponderante na construção do Ser*. São Paulo: CLR Baliero, 1986.
- SQUEFF, Enio. *A música na Revolução Francesa*. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- TALAMON, Gaston O. *Historia de la musica. Del siglo XVIII a nuestros dias*. 3a ed. Buenos Aires: Ricordi, s. d.
- THOMPSON, Oscar. *The international cyclopedia of music and musicians*. 7th ed. New York: Dodd, Mead & Company, 1956.
- TORRELAS, Albert et al. (Dir.). *Diccionario de la musica ilustrado*. Terminología – Historia – Biografía – Bibliografía – Organografía – Coreografía – Iconografía – Retratos – Autógrafos. v. II. Barcelona: Central Catalana de Publicaciones, s. d.
- TRANCHEFORT, François-René (Dir.). *Guia da música sinfônica*. Trad.: vários. Supervisão da tradução e rev. téc.: Bruno Furlanetto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- VASSBERG, D. Villa-Lobos as a pedagogue: music in the service of the state. In: *Journal of Research in Music Education*, 23 (3), p. 163-170, Outono. 1975.
- VILLA-LOBOS, Lucília G. *Cantar é viver/ To sing is to live*. Online Edition. Intro., sel. e trad.: Mary Luciana Lombardi. S. l.: New Electronic Book/ musicandwords.net, 2008 [original: 1977]. Disponível em: <http://musicandwords.net/lucilia.pdf> Acesso em: 26 mar. 2009.
- VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. Marchas, canções e cantos marciais para educação consciente da “Unidade de Movimento”. 1º vol. São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940.
- _____. *O ensino popular de música no Brasil*. O ensino da música e do canto orfeônico nas escolas. Introdução, síntese de um relatório e o “Índice e quadro sinótico” do “Guia Prático”. Rio de Janeiro: Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, 1937.
- WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. Trad.: Leopoldo Waizbort. Pref.: Gabriel Cohn. São Paulo: Edusp, 1995 [original: c. 1911].

WILLEMS, Edgar, *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Escola Normal: nacional ou estrangeira? In: REIS, Maria Candida Delgado (Org.). *“Cateano de Campos”*: fragmentos da história da Instrução Pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Associação de Ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, pp. 83-94.

Jornais

Jornal de Piracicaba
Gazeta de Piracicaba

Discos, vídeos e partituras

Acervo digitalizado contendo canções orfeônicas. In: Coleção “Passado Musical”, Biblioteca Nacional (BN), Rio de Janeiro. Acesso em: 2º semestre de 2008.

ALBUQUERQUE, Paloma (Dir.). *Villa-Lobos e o programa de canto orfeônico (1931-1945)*. São Paulo: Videoteca da PUC-SP, 1998, 110 min.

LOZANO, Fabiano (arr.). *Hino Nacional Brasileiro*. São Paulo: Ricordi, 192?.

* Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Historiador pela USP e pianista erudito. Professor no curso de Comunicação Social na Universidade São Judas Tadeu (USJT). Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade Horizontes (FH) e docente na mesma instituição.

¹ Criei essa expressão para simular a ideia de “visão de mundo” aplicada à música.

² É interessante, em relação a isso, lembrar alguns correspondentes lingüísticos do verbo “tocar”: *play* (inglês), *jouer* (francês), *spielen* (alemão), termos que oferecem uma noção mais ampla do ato.

³ Técnica de condução do solfejo através de sinais feitos pelas mãos. Embora similar à regência, tinha finalidade diferente, a verificação *pedagógica* da intuição dos intervalos entre as notas musicais.

⁴ Verticalidade e horizontalidade são conceitos para serem tomados em seu significado literal na música. Considerando a partitura, a melodia é escrita no eixo horizontal (→) e a harmonia no eixo vertical (↑).

⁵ A Tríade Harmônica é a base axiomática fundamental da Harmonia. Trata-se do acorde formado a partir de uma nota, o acorde formado a partir da Quarta dessa nota e o acorde formado a partir da Quinta da mesma nota num sistema *temperado*. Na prática, basta ouvirmos um *blues* com acompanhamento mais simples e previsível possível: a seqüência de acordes é costumeiramente formada justamente pela Tríade Harmônica.

⁶ Na própria Grécia Antiga (onde o sistema musical era não-temperado), os acordes consonantes podiam ser considerados agradáveis, “(...) mas não possuíam nenhuma significação musical” (Weber, 1995, p. 133). Assim, eram entendidos a partir de uma concepção melódica e exerciam funções melódicas – e não acórdico-harmônicas.

⁷ “O termo *maestro*, escreve Andrade Muricy (Jornal do Comércio, 29-3-44), é dado na Itália e em alguns outros países a qualquer músico ilustre, de preferência aos compositores e regentes de óperas. Nem na França, nem na Alemanha, nem na Inglaterra esse título é usado, a não ser, e como colocado entre aspas, como estrangeirismo, com referência aos regentes e compositores italianos. Nenhum Conservatório do Mundo dá o título acadêmico de ‘*maestro*’, mas os de regente e compositor. É título ‘que apenas quer significar que se reconhece maestria, superioridade no artista com ele designado’” (Sinzig, 1959, p. 353).

⁸ No original: « La section de musique pense que l’ouvrage de M. Panseron, conçu dans les vues sérieuses, exécuté consciencieusement et avec un talent réel, est appelé à rendre des vrais services, aujourd’hui surtout que l’étude de la musique d’ensemble est l’objet de justes encouragements et d’une attention toute spéciale. Cet ouvrage sera d’un emploi utile dans tous les établissements où l’on se livre à l’enseignement public de la musique, il est parfaitement applicable aux travaux des écoles, où l’on pratique le méthode Wilhem ».

⁹ No original: ORFEO: Personaje mitológico a quien se consideraba en Grecia como el representante más antiguo del canto acompañado con la lira. Los griegos personificaron en él la tradición de los orígenes de su música, según ello, vino de Tesalia, región situada en la parte septentrional del país. Se supuso que Orfeo había nacido en Pieria, al pie del Olimpo. La congregación de cantores y sacerdotes de los Eumolpides, relacionadas con los misterios de Eleusis, se creían descendientes de Eumolpos, hijo de una discípula de Orfeo que se llamaba Musaios. Se han atribuido a Orfeo algunos poemas conservados hoy, cuyo verdadero autor fue el sacerdote Onomakritos.

¹⁰ Nos países germânicos, as sociedades correspondentes aos *Orphéons* tinham o nome de *Liedertafeln*. O termo, por si só, indica uma relação entre música e código escrito: “*Lieder-*” significa canções, cantos, hinos e “*-tafel*” (plural: “*-tafeln*”) quer dizer lousa, quadro, letreiro, etc. O nome destas organizações sugere que elas eram sociedades nas quais seus membros aprendiam o domínio da escrita musical erudita ocidental, ou seja, inseriam-se no universo simbólico da partitura.

¹¹ No original: *Orfeo*: Personaje mitológico, poeta y músico, hijo, según unos, de Apolo y de Clío, según otros, de Eagro, rey de Tracia y de Calíope. La leyenda lo sitúa en el siglo XIII a. de J. C., y le considera compañero de los Argonautas. Según la fábula, al sonido de su voz y de su lira, los ríos suspendían su curso, se amansaban las fieras, se movían las piedras y los árboles, y hasta los infiernos quedaban hechizados. A este personaje está unida también la leyenda de su amor por su esposa Eurídice; habiendo muerto ésta, fue a la buscarla a los infiernos. Proserpina [*Perséfone*] accedió a devolvérsela, con la condición de que no la mirara hasta haber llegado a su casa, pero como no supo cumplirla, Eurídice volvió a morir. Desesperado Orfeo, decidió no dirigir la mirada a ninguna mujer, lo cual ofendió a las bacantes de Tracia. Éstas lo despedazaron, clavándole la cabeza en su lira y lo arrojaron todo al mar. Las olas llevaron la extraña nave hasta las costas de la Hélade, y por este motivo, desde aquel tiempo, la música y la poesía llenaron los bosques helenos..

¹² No caso brasileiro, a escola da Primeira República não teve muitas condições de popularizar verdadeiramente o ensino musical (que foi, aliás, fenômeno predominantemente urbano), visto que atendia a uma parcela restrita da população, alcançando, no máximo, os setores médios urbanos. Um indicador disso é a porcentagem de matriculados sobre a população total. Ana Maria C. Infantosi da Costa salienta que “em 1908, a educação escolarizada no Estado de São Paulo atingia 105.015 indivíduos de uma população estimada em 3.209.160, ou seja, 3,3 % da população estava matriculada em algum tipo de escola. Em 1923, a matrícula geral elevou-se a 360.909; mais do que triplicou, portanto, em relação a 1908, enquanto a população não chegara a duplicar-se” (Costa, 1983, p. 39). Em 1923, a parcela de matriculados em escolas nos diversos graus era de 7,4 % da população total (ibidem). Ainda segundo dados coletados pela autora (referentes ao período 1908-1923), as matrículas concentravam-se maciçamente no ensino primário, que abrangia mais de 90% do total dos matriculados (ibidem). Portanto, se a educação escolar já era privilégio para poucos à época – ainda que o acesso a ela tenha mais que duplicado no intervalo de quinze anos (1908-1923) no Estado de São

Paulo –, ultrapassar o primário era um fenômeno ainda mais restrito. Ademais, havia um restrito número de unidades escolares, o que tornava a rede escolar pública precária em relação ao acesso.

¹³ Edward Reisner assinala que havia grande entusiasmo pelo ensino mútuo no período da Restauração Monárquica na França, que vai de 1815 a 1830 (Reisner, 1936, p. 44). Posteriormente, o próprio Barão de Gerando publicou, em 1839, um método de ensino mútuo para professores de “primeiras letras”.

¹⁴ No original: “*Wilhem, Guillaume-Louis*. Teórico, pedagogo y compositor francés cuyo verdadero apellido era Bocquillon. Estudió en el Conservatorio de Paris, fue luego maestro de música en la Escuela Militar de Saint-Cyr y en el Lycée Napoleón. A medida que su método fue dando resultados cada vez más satisfactorios, ocupó puestos de mayor importancia, llegando a ser director general de enseñanza musical en las escuelas de Paris. Los orfeones fueron creación suya. Publicó numerosos escritos pedagógicos, tales como: *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant*; *Manuel musical a l’usage des collèges, des institutions, etc., comprenant pour tout les modes d’enseignement le texte et la musique en partition des tableaux de la méthode de lecture musicale*, etc. Como compositor, es autor de gran número de canciones a una o a varias voces. Así mismo publicó una gran colección de obras corales. Nació y murió en Paris (1781-1842).”.

¹⁵ No original: “(...) en 1881 contaba Francia con unas 1.500 entidades, que comprendían más de setenta mil orfeonistas. También se fundaron varios periódicos que defendían los intereses de aquellas asociaciones”.

¹⁶ A *Singakademie* (“Academia de Canto”) foi fundada em 1791. Zelter comandou-a de 1800 a 1832, ano em que faleceu. A primeira performance pública da instituição se deu em 1801 e, em 1827, a Sociedade construiu seu primeiro *concert hall* (Thompson, 1956, p. 1727).

¹⁷ No original: “I componenti della *Liedertafel*, si chiamano *Liederbrüder*, il presidente *Liedervater*, il direttore *Liedermeister*. Solo da qualche decennio furono ammesse le donne. L’Unione di tutte le società tedesche dilettanti coristi contava, nel 1914, 94.000 soci e 16.000 socie; dopo la guerra, che ridusse momentaneamente l’attività del soci, una recente statistica novera 245.000 soci, di cui 46.000 donne”.

¹⁸ O próprio nome do método (*Tonic Sol-Fa*) é uma referência aos principais graus sobre os quais é montado o temperamento ocidental moderno: a tônica (Dó, 1º grau da escala maior diatônica), a dominante (*Sol*, o 5º grau da mesma escala) e a subdominante (*Fá*, o 4º grau). A Quinta e a Quarta dividem a oitava em duas “metades” desiguais.

¹⁹ Cabe lembrar que é o temperamento igual que permite esse fenômeno da transposição de tonalidades sem modificação da posição relativa das frequências sonoras.

²⁰ No original: “The method was conceived by Sarah Ann Glover of Norwich, England, and developed by the Rev. John Curwen about 1841. In spite of long and continued opposition the system became increasingly popular, and is now generally adopted in elementary schools throughout England. A Tonic-Sol-Fa Association was formed in 1853, and a Tonic-Sol-Fa college in 1863”.

²¹ No original: “*Clavé, José Anselmo*: Compositor español, hijo de una familia de menestrales; mostró desde muy joven gran afición a la música, a la que se dedicó por entero al tener que abandonar, por motivos de salud, el oficio manual (tornero) a que se dedicó a causa de la situación en que se encontraron sus padres. Por cuestiones políticas estuvo preso (1843) en la Ciudadela de Barcelona, y durante este encierro concibió la idea de sustraer a los obreros de la bebida y el juego, agrupándolos en coros populares. Empezó a trabajar en la realización de esta iniciativa tan pronto como recobró la libertad. El primer coro que constituyó se denominó La Fraternidad, nombre que después cambió por el de Euterpe, por lo que todas las demás sociedades similares que se fundaron después se llamaron coros euterpenses. Para la Euterpe compuso Clavé sus primera obras corales, que pronto se hicieron populares. En 1860, organizó en Barcelona un primer concurso de coros a que asistieron 200 coristas; pero cuatro años después organizó otro festival al que concurrieron más de 2.000, pertenecientes a 57 sociedades corales. El número de sus obras, compuestas sobre letra catalana o castellana, es muy elevado (...). Después de haber desempeñado numerosos cargos públicos y de una vida de gran actividad, murió casi pobre, en Barcelona, donde había nacido”.

²² No original: “Tendí en torno una ojeada y me pregunté qué clase de entretenimientos se ofrecían al obrero en las horas de tregua a sus fatigas, para endulzar la monotonía de su afanosa existencia y se presentó, ¡ay! a mi vista el repugnante espectáculo de inmundos cafetines, guarida de meretrices y tahúres, que con el infame cebo de lascivos cantares sabían atraer a los incautos hacia un insondable abismo de degradación y de miseria. Entonces me fijé en aquellos cantos que se creía imposible... su reforma. (...) § Algunas poesías, harto defectuosas, que yo había escrito sin otro objeto que el de haber más llevaderas las amargas horas de un cautiverio, sirviéronme para componer sobre ellas unas sencillas cantilenas de 1 ó 2 voces, aunque de escásimo valor, artísticamente consideradas, entrañaban un sentimiento de ternura que conmovía el ánimo y hacia humedecer los párpados de hombres endurecidos por la fatiga, composiciones que, con asombro de todos, operaron una instantánea revolución en el llamado vulgarmente *canto de café*... Reflexionando acerca del éxito obtenido con mis primeros ensayos, y tomando por norte la afición a la música sencilla que como por encanto se desarrolló en la clase trabajadora, la cual se gozaba en repetir mis tiernas melodías en el hogar doméstico, en el taller, en la calle y en el campo, me sentí de repente atormentado por la idea de propagar el canto en mayor escala, agrupando a los que con tanto entusiasmo se prestaban a la consecución de mi deseo... De aquí procede la organización de la *primera sociedad coral* de España”.

²³ No original: “Cuando la decadencia de las sociedades corales en Cataluña [ligadas à iniciativa de Clavé] era manifiesta, vino a sustituirlas un nuevo elemento, asentado esta vez en bases sólidas y duraderas de instrucción

musical: el *Orfeó Català*. (...) el ejemplo del *Orfeó Català* ha cundido por toda Cataluña, dando motivo a un notable desarrollo del arte musical catalán”.

²⁴ No original: “La influencia de Clavé repercutió asimismo en el resto de España, siendo también numerosas y notables las sociedades corales que se fundaron, especialmente en las regiones cuya personalidad autóctona es más desarrollada, como son los Países Vascos (Vasconia y Navarra) y Galicia. Algunas de ellas, de coros de hombres que eran en un principio, se transformaron luego en coros mistos, tomando así el nombre de orfeones. El nivel artístico que han alcanzado siguiendo el ejemplo del *Orfeó Català* es asimismo notabilísimo”.

²⁵ No original: “(...) otras asociaciones de gran prestigio e renome existentes en Espanha (...) [:] el Orfeón Pamplonés, El Miquelet, de Valencia, “Airiños, Airiños, Aires”, de Galicia, el Orfeó de Madrid, y varios otros atestiguan el gran amor que en España se profesa a la música”.

²⁶ No original: “Prueba de ese cambio de actitud es el hecho de que em 1934, la Confederación Nacional de Inspectores [“*supervisors*”] pasó a llamarse Confederación Nacional de Educadores Musicales”.

²⁷ No original: “(...) los maestros de música de las escuelas públicas se convencieron de que el ser graduados de conservatorios no significaba necesariamente que fueron buenos maestros y que además de la preparación musical necesitaban conocer la técnica de la enseñanza. Comprendieron que el sistema de enseñanza individual que se usa en los conservatorios difiere grandemente del usado en las escuelas públicas (...). Se dieron cuenta que las técnicas propias de profesionales difieren radicalmente de las que requieren los no profesionales”.

²⁸ Utilizo neste momento específico o conceito de ruído de Murray Schafer: “(...) *ruídos são os sons que aprendemos a ignorar*” (Schafer, 2001, p. 18).

²⁹ São apontados alguns gêneros como ideais para o ensino de música nas escolas: hinos, canções, barcarolas, marchas, canções populares europeias e nacionais, marchas rítmicas, óperas e operetas nacionais e estrangeiras, danças antigas (partes de suítes), gênero clássico (no qual o barroco está incluso), romântico e outros. Primeiro as canções deveriam ser entoadas sem letra para depois elas serem aprendidas. Gomes Cardim também propunha o auxílio de um fonógrafo para estudar o timbre e a tessitura das vozes humanas.

³⁰ “Specially recorded for New York world's fair 1939 and the Golden Gate International Exposition” (cf. Coleção “Passado Musical”, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.bn.br/site/pages/bibliotecaDigital/passadomusical/script/PpmDetalhe.asp?>

NumReg=324745&Registro=3813&NumTitulo=0&nrseqbd=251684&numPag=0&np=1&npEnd=1. Acesso em: 26 mar. 2009).

³¹ Maria Augusta Joppert continuou, como outros tantos docentes, seu trabalho de professora de canto orfeônico de modo ativo, inclusive fazendo coletas de canções folclóricas em comunidades escolares do Distrito Federal. O manual *Música na escola primária* (Brasil, 1962) traz as melodias registradas em partitura, em parceria com Oscarlita F. Lima, de “A carrocinha”, “Na chaminé” (recolhidas em 27 de novembro de 1953 na Escola 8-2 Estácio de Sá), “Eu era assim”, “Eu cholé, cholé lá” (recolhidas em 26 de março de 1954 na Escola 7-18 Mato Grosso), “Rebola xuxu” (recolhida no mesmo dia na Escola 7-12 Mato Grosso), “Mamãe é a roseira” (recolhida em 9 de novembro de 1953 na Escola 7-12 Mato Grosso), “Côco de milho” (recolhidas em 20 de abril na Escola 7-18 Mato Grosso), “Cravo branco na janela” (recolhida em 23 de março de 1954 na Escola 5-2 Santa Catarina), “Pão, pão, pão” (recolhida em 18 de setembro de 1954 na Escola Honduras), “Folhinha do coqueiro” (recolhida em 29 de maio de 1954 na Escola 6-19 Edgar Werneck. E “Bacalhau feijão” (recolhida em 7 de abril de 1954 na Escola 6-13 Costa Rica). Isto sugere como o movimento orfeônico ainda tinha força na década de 1950.

³² Para maiores detalhes sobre o projeto rádio-escolar da PRD-5, emissora do Distrito Federal, ver Gilioli (2008). A estação foi inaugurada em 1934 sob o nome Rádio Escola Municipal, depois rebatizada Rádio Difusora Municipal e, finalmente, Rádio Roquette Pinto, nome que conserva até o presente.

³³ No original: “(...) existen en el ser humano ciertos principios musicales innatos. Por eso, importa saber distinguir entre los *elementos inherentes a su naturaleza*, que basta desarrollar, y *aquellos que es preciso enseñarle* de acuerdo com una convención adoptada. (...) Existe también el sentido innato de la escala diatónica y del acorde mayor. (...) Por el contrario, hay que enseñarle los nombres de las notas, que son vocablos convencionales, así como la escritura y la lectura de las notas de acuerdo com un sistema establecido por las necesidades de un estilo, de una época, de un país”.

³⁴ No original: “Hemos estudiado suficientemente esta cuestión [da escala] en relación con las razas primitivas (negros, etcétera), para permitirnos insistir acerca del valor natural de la escala diatónica. Se han cometido errores de apreciación: se creía, por ejemplo, que los negros hacían melodía, cuando solo se trataba de ritmos sonoros, coloreados por alturas o timbres diferentes y basados en el atractivo del movimiento. Desde que la *sensibilidad afectiva* entra en juego, la escala nace según las normas musicales”.

³⁵ No original: “la naturaleza del niño se aproxima a la de los salvajes y los primitivos”.

³⁶ A referência bibliográfica completa é PERSICHETTI, V. *Twentieth century harmony*. Nova Jersey: Norton, 1965 (Brasil, 1997, p. 82).