

FLÁVIO COUTO E SILVA DE OLIVEIRA

**O CANTO CIVILIZADOR:
MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NOS
ENSINOS PRIMÁRIO E NORMAL DE MINAS
GERAIS, DURANTE AS PRIMEIRAS DÉCADAS
DO SÉCULO XX.**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2004

FLÁVIO COUTO E SILVA DE OLIVEIRA

O CANTO CIVILIZADOR:

MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NOS ENSINOS PRIMÁRIO E
NORMAL DE MINAS GERAIS, DURANTE AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO
SÉCULO XX.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Cynthia Greive Veiga.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2004

Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores:

ORIENTADORA: Cynthia Greive Veiga – UFMG

Jusamara Vieira Souza - UFRS

Eliane Marta Teixeira Lopes -

Luciano Mendes Faria Filho – UFMG

Sandra Loureiro Reis-UFOP

Suplentes:

Thais N. de Lima e Fonseca- UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – UFMG

Para Adriana, companheira mais que carinhosa,
Para os meus pais,
E para todos que descobriram na música
Um caminho de prazer e harmonia.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	06
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1: MÚSICA E FORMAÇÃO HUMANA: DO GESTO AO ESPÍRITO	16
A civilidade e a educação dos sentidos	20
A utopia estética de Schiller e Beethoven	29
O Romantismo e a pedagogia da sensibilidade	33
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA MODERNIDADE BRASILEIRA	38
Rui Barbosa e a civilidade pelo método intuitivo	41
A educação estética na Escola Nova brasileira	51
Alguns compassos de música no Brasil	58
Rose, Violetas e Edelweiss: pétalas de música nos jardins da cidade	64
CAPÍTULO 3: CANTO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO	79
A educação estética na produção da infância civilizada: o brinquedo, o livro, o canto	83
O canto como disciplina escolar para crianças: indicadores teórico-metodológicos	94
O remédio é cantar: o canto escolar como prática higienizadora para crianças	97
CAPÍTULO 4: DA MEIA LUZ DOS INSTINTOS À PLENA CLARIDADE DA INTELIGÊNCIA: O CANTO ESCOLAR COMO CANTO CORAL	106
O canto na organização escolar	111
Os organizadores do <i>Cancioneiro</i>	118
Natureza, moral e pátria: o <i>Cancioneiro Escolar</i> de Branca e Arduino	122
Interpretando canções	133
CAPÍTULO 5: A EXPERIÊNCIA ORFEÔNICA	144
Interlúdio mineiro	156
Vivenciando canções ou recordar é viver	168
Depoimento da Professora Jupira Dufles Barreto	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
FONTES PRIMÁRIAS	189
ANEXO 1- FONTES COMENTADAS	192
ANEXO 2- ENTREVISTA COM O MAESTRO SEBASTIÃO VIANA	194
ANEXO 3 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA JUPIRA DUFLES BARRETO ..	211

AGRADECIMENTOS

Na elaboração de uma tese, ainda que haja momentos de solidão - e esses são necessários - o autor nunca trabalha sozinho. Por isso, gostaria de expressar aqui os meus agradecimentos a todas as pessoas que de alguma maneira, contribuíram para o sucesso dessa empreitada. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Cynthia Greive Veiga, por ter recebido tão bem e com tanto entusiasmo a proposta inicial do projeto e por ter acompanhado com tanta dedicação e competência o seu desenvolvimento. Cynthia, obrigado pela orientação firme e segura, pelas leituras compartilhadas e pelo apoio amigo nas horas mais difíceis.

Quero agradecer de maneira muito, muito especial à minha mulher, Adriana Fileto, pelo incentivo, pela paciência, pelo companheirismo, pela absoluta cumplicidade em tudo e pelas preciosas horas que gastou, botando a mão na massa, desde o trabalho mais artesanal desta tese, até os palpites e opiniões mais pertinentes. Adrianinha, obrigado por tudo!

Aos meus queridos pais, Benjamin e Ângela, e a toda minha família: Marielza, Clarice e Luiz, Sueli, Fonseca e Eduardo, obrigado pela amizade, pelo conforto e por tudo de bom! A você, Mel, agradeço especialmente pelo empurrão inicial. Um beijo muito especial também pra Clara, pra Luiza, pra Helena e pra Lúcia!

Aos professores do Programa, com quem cursei disciplinas fundamentais para a minha formação e aos que de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, registro os meus agradecimentos: Professores Doutores Lucíola Licínio de Castro P. Santos, Maria de Lourdes Rocha de Lima, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Cynthia Greive Veiga, Maria Cristina S. Gouvêa, Luciano Mendes Faria Filho, Eduardo Fleury Mortimer, Lana Mara de Castro Siman, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Maria Amélia G. C. Giovanetti.

Agradeço também a importante contribuição de professores de outras instituições, que me indicaram fontes preciosas e foram interlocutores fundamentais ao longo do processo. Aos Professores Doutores Jusamara Vieira Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Sandra Loureiro Reis (Universidade Federal de Ouro Preto); Moysés Kuhlman Júnior (Universidade São Francisco); Idelber Avelar (Tulane University); Carlos Sandroni (Universidade Federal de Pernambuco); Lola (Universidade Federal de Juiz de Fora); Rosângela Pereira de Tugny e Cecília Cavalieri França (Escola de Música da UFMG), meu muito obrigado a todos.

Durante a minha formação universitária, alguns professores foram particularmente importantes e a esses quero agradecer muito especialmente: Professores Doutores Cynthia Greive Veiga, Eliane Marta Teixeira Lopes, Regina Horta Duarte e, em memória, Neidson Rodrigues.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) da FAE/UFMG, grupo ao qual tenho grande orgulho de pertencer, pela relevante contribuição que vem dando ao desenvolvimento da historiografia da educação em Minas Gerais, agradeço pelo alto nível da interlocução durante nossas reuniões. À Sandra M. C. Machado e Marileide L dos Santos agradeço especialmente pelo trabalho de organização do material. À Hozana de Souza e à Cecília Nascimento, obrigado pela força na coleta dos dados.

Agradeço de coração à Maestrina Débora Andrade, que acolheu com entusiasmo o projeto e dividiu comigo leituras e análises musicais, ao pianista Marcus Medeiros e às crianças do coral Cariúnas do Pequeno Centro de Solidariedade Bettina e Instituto Educacional Manuel Pinheiro por me ajudarem a trazer novamente à luz, um pouco da alma sonora das escolas primárias de outros tempos.

Agradeço também ao professor Lucas Bretãs, Diretor da Escola de Música da UFMG, por ceder gentilmente o espaço para gravação das canções escolares registradas nesta tese.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, sem cujo apoio este trabalho se tornaria praticamente impossível, meus sinceros agradecimentos, pela constante presteza, simpatia e atenção de todos. Agradeço especialmente às secretárias da Pós, Rose e Gláucia, à Neusinha, do DECAE e à Marli, da biblioteca. À Augusta A. C. Caetano, Diretora de Gestão de Documentos do Arquivo Público Mineiro (Secretaria de Estado da Cultura) e aos funcionários do Arquivo Municipal de Belo Horizonte, aos do Centro de Referência do Professor (Secretaria de Estado da Educação) e da Biblioteca Pública Estadual e aos do Acervo Curt Lange (UFMG), obrigado pela atenção e seriedade com que sempre me receberam.

Àqueles que, dedicadamente, foram meus olhos, emprestando-me sua voz e sua paciência para que eu fizesse todas as leituras necessárias, meus profundos agradecimentos: Ismael, Mariana, Beatriz, João Bosco e Farley. Ao Ismael, obrigado também pela amizade e competência no apoio.

Ao estudante de composição, Willsterman S. Coelho obrigado pela abnegação e pelo esmero na cópia das partituras. Ao Alexandre Habib obrigado pelo cuidado e profissionalismo na revisão dos originais.

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre as relações entre música e educação no Brasil numa perspectiva de longa duração histórica observa-se na produção dessas relações objetivos notadamente civilizadores. O conteúdo dessa afirmação pode ser verificado na catequização dos gentios, durante a primeira fase do período colonial; nas práticas musicais de negros e mulatos no interior das irmandades católicas de Vila Rica durante os setecentos; e sobretudo, na ambígua relação de encontros e desencontros que se estabeleceu entre música e nação, acentuadamente desde fins do século XIX. Durante esse último período, marcado pelo avanço do processo de urbanização no país e pelo desenvolvimento de pensamentos e de hábitos modernos, a educação escolar desempenhou um relevante papel no objetivo de formar cidadãos em consonância com as transformações pelas quais a sociedade passava. Mais do que oferecer uma educação das mentes, o projeto da escola republicana pretendeu consolidar nas novas gerações, um forte sentimento de brasilidade, caracterizado por princípios morais, estéticos, cívico-patrióticos e até mesmo higiênicos. Destaca-se aqui a ênfase dada a educação das sensibilidades. Assim, o componente estético da educação escolar no Brasil teve como uma de suas principais características a utilização do canto coletivo como estratégia para se transmitir os valores desejados. Nesta tese, pretende-se, portanto, discutir de que maneiras e com que argumentos o canto escolar se estabeleceu enquanto disciplina nos currículos dos ensinos primário e normal em Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX, tomando como base os debates em torno dessa disciplina e a sua evolução na cidade de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo, procurou-se conhecer e analisar uma parte representativa do repertório das canções escolares, relacionando sua temática com o pensamento educacional em curso na época.

Inaugurada em 1897, para ser a nova capital de Minas Gerais e simbolizando a consolidação de um ideário de modernidade no Brasil, Belo Horizonte, em suas primeiras décadas de existência, foi um palco privilegiado para se perceber a participação do canto escolar na vida cultural da cidade e na formação estética, cívica e moral dos indivíduos. Vivia-se à época um momento de afirmação da escola enquanto um agente central de transformação da sociedade, no que dizia respeito à transmissão de novos hábitos e valores. Nesse sentido, são profundamente significativas as descrições que os cronistas da época fizeram da participação de escolares nos acontecimentos cívicos e nas festas religiosas da cidade em seus primeiros anos de existência. Essas ocasiões eram marcadas por um forte apelo estético, no qual a música invariavelmente se fazia presente por meio da apresentação de coros infantis compostos por alunos das escolas primárias, por bandas militares e pelas primeiras orquestras que surgiam, ainda de maneira incipiente na jovem capital. Assim, canções de fundo cívico-patriótico entoadas por crianças nas festividades públicas da cidade, de

alguma maneira, simbolizavam o porvir de uma nação, que tinha como fio condutor a educação escolar.

A partir das últimas décadas do século XIX constata-se um processo de renovação no pensamento educacional brasileiro, bem como uma crença cada vez mais acentuada por parte das elites dirigentes, no papel fundamental que a escolarização teria no desenvolvimento e na modernização do país. Tal renovação ancorava-se em matrizes pedagógicas amplamente difundidas na Europa e nos Estados Unidos, as quais tiveram origem na chamada pedagogia romântica surgida a partir de meados do século XVIII. Essas novas idéias pedagógicas se espalharam nos meios intelectuais brasileiros justamente durante o processo de implantação e consolidação da República, influenciando a maior parte das reformas educacionais do período. Todas essas mudanças propunham uma renovação dos métodos pedagógicos e estiveram relacionadas com a valorização da educação dos sentidos das crianças e com uma maior interatividades entre estas e os objetos ou fenômenos a serem conhecidos. Os processos escolares de uma educação estética aos poucos passaram a ter uma grande centralidade no pensamento pedagógico, recomendando-se cada vez mais a prática do canto coletivo, de danças e da ginástica rítmica. Esse repertório, no entanto, era cuidadosamente escolhido tendo em vista os valores estéticos, cívicos e morais que se desejavam transmitir para um público bem específico, as crianças escolares. Assim, começaram a surgir canções compostas especificamente para serem escolarizadas, muitas delas escritas por compositores e poetas formados na tradição erudita. A maior parte dessas canções possuía um conteúdo de inspiração romântica, apresentando temas que estimulavam principalmente o amor à pátria, à natureza, à família e à escola.

Em Minas Gerais, a partir de 1925, com a inauguração da *Revista do Ensino* e com a publicação do primeiro cancioneiro escolar oficial, esse repertório passou a ser amplamente difundido entre os professores dos ensinos primário e normal. Essas publicações não só foram fundamentais para divulgar o repertório das canções escolares, como também para instruir os professores quanto à utilização das canções, a maneira de entoá-las, bem como os benefícios que o canto escolar traria para as crianças, sob diversos pontos de vista. O surgimento dessas publicações marcou a consolidação do canto coletivo enquanto disciplina escolar nas escolas primárias e normais do Estado, principalmente na capital, fazendo despontar também os primeiros especialistas mineiros na referida disciplina. Assim, o que irá se discutir nesta tese é de que maneiras e com que argumentos a música, sob a forma do canto escolar, enquanto estratégia civilizadora das novas gerações se afirmou e como ela foi utilizada nos currículos das escolas primárias em Belo Horizonte, durante as primeiras décadas do século XX, sobretudo no que dizia respeito ao seu conteúdo estético, cívico-patriótico, moral e até mesmo higiênico.

A fim de se compreender a trajetória de consolidação do canto para crianças como disciplina escolar nas escolas brasileiras, foram organizados cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma discussão orientada pelo pensamento de Norbert Elias, sobre o desenvolvimento do processo civilizador moderno, estabelecendo um recorte nas matrizes filosóficas e pedagógicas que estiveram na base da evolução do pensamento educacional brasileiro a partir das últimas décadas do século XIX. Tais matrizes valorizavam o papel que o aperfeiçoamento dos sentidos, enquanto estratégia de educação escolar, teria na formação integral das crianças. Assim, o capítulo traz uma discussão sobre a publicação, ainda no século XVI, de *A Civilidade Pueril*, de Erasmo, cujo principal objetivo foi o de sensibilizar a criança para a observância de um código geral de conduta, o qual se aprenderia essencialmente por meio dos bons exemplos familiares. Rapidamente, essa pedagogia da civilidade alcançou o universo das práticas escolares. Começaram então a surgir diversas normas prescritivas de conduta, aprendidas por meio de manuais e compêndios, que, aos poucos, passaram a fazer parte da nascente cultura escolar. A partir do século XVIII, o pensamento de filósofos e pedagogos tais como Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Schiller (1759-1805), agregaram-se a essas idéias apontando para o aprimoramento dos indivíduos, não só quanto às maneiras, mas principalmente quanto à sua sensibilidade e moral. Essa formação integral seria traduzida no conceito alemão de *bildung*, o qual se estabeleceu em fins do século XVIII e início do XIX. O conceito de *bildung* dizia respeito ao aprimoramento estético, moral e intelectual da humanidade, capaz de conduzi-la a um ideal de confraternização, cujo melhor exemplo repousa na *Sinfonia Coral*, de Beethoven (1770-1827), comentada nesse capítulo. Assim, os exercícios de canto eram recomendados como um componente essencial desse processo de aprimoramento dos sentidos, uma vez que, contribuiriam para fazer das crianças indivíduos melhores, isto é, com alto grau de liberdade e autonomia.

No segundo capítulo procurou-se contextualizar o processo de transformações sociais, políticas e culturais que o Brasil atravessou a partir de fins do século XIX e que caracterizaram o período de modernização do país. Tais transformações tiveram como marco, de um lado, a união do país em torno do fortalecimento de um ideal republicano comum e, de outro, um acentuado processo de urbanização, responsável pelo surgimento de Belo Horizonte como a primeira cidade inteiramente planejada e construída para ser a capital de um Estado. No bojo desse processo de modernização do país, a educação escolar exerceu um papel de centralidade na adequação dos indivíduos ao tipo de sociedade que se desejava ver consolidada. Assim, uma parte do capítulo está organizada no sentido de discutir a renovação no pensamento educacional brasileiro a partir das últimas décadas do século XIX, tomando como referência os escritos de Rui Barbosa (1849-1923) sobre a renovação nos métodos pedagógicos e sobre a adoção do chamado ensino pela intuição, para o qual a música teria um papel fundamental. Com essas reformas, Rui Barbosa vislumbrava

todo um conjunto de transformações nas esferas sociais, políticas e das mentalidades. Essa renovação pedagógica respaldou a valorização dos procedimentos de uma educação estética, por meio da arte, na escola nova brasileira. O capítulo apresenta ainda um panorama da situação da atividade musical no país durante o contexto dessas transformações, destacando a ocorrência de festas públicas na cidade de Belo Horizonte como um palco privilegiado para a exibição dos cantos coletivos aprendidos nos grupos escolares e nas escolas do ensino normal.

No terceiro capítulo, são examinados alguns aspectos da relação entre o canto escolar, enquanto uma estratégia de educação estética, e a construção da infância no ensino primário, verificando-se o papel que o canto teve, ao lado do livro e do brinquedo, no estabelecimento das bases de uma infância civilizada. Esse debate tem como ponto de articulação os escritos de Walter Benjamin sobre a história do brinquedo e a história do livro infantil. Nesse capítulo, discutem-se também alguns aspectos teórico-metodológicos do canto enquanto disciplina escolar para crianças, tomando como base os referenciais sobre a história das disciplinas escolares. Em seguida, discute-se o canto escolar como prática higienizadora para crianças. Nesse ponto é interessante dizer que entre as diversas correntes discursivas sobre a modernização do país, que se organizaram desde fins do século XIX, destacam-se os discursos científicos oriundos da medicina sanitaria, os quais notabilizaram entre nós o ideário higienizador. Ressalte-se que na virada do século, a ciência era quase sempre compreendida como sinônimo de modernidade. Desse modo, tais discursos rapidamente foram incorporados por outras áreas do conhecimento sendo que a maior evidência desse movimento foi a incorporação por parte dos educadores, dos discursos da medicina e do higienismo. Também entre os educadores musicais, constata-se a utilização desses argumentos em prol da implementação do canto escolar. Este contribuiria para o aperfeiçoamento físico e moral das crianças, ao mesmo tempo em que lhes orientaria na formação de um sentimento patriótico e de apreço à educação recebida na escola.

No quarto capítulo verifica-se de que maneiras o canto figurou nas escolas mineiras dos ensinos primário e normal, quais eram os seus principais veículos de divulgação, o seu repertório, a sua temática, os principais argumentos mineiros em favor do canto escolar, os autores desses argumentos, a legislação relativa ao tema, os tempos e espaços escolares dedicados a essa disciplina, bem como os principais compositores das canções entoadas nas escolas. O capítulo se organiza a partir de um exaustivo trabalho de pesquisa de fontes primárias, entre as quais se destaca o primeiro cancionário escolar oficial de Minas Gerais. Dele foram extraídas algumas canções, cuja análise permitiu conhecer um pouco melhor a estética da infância escolarizada daquele período. Essa era uma estética profundamente relacionada ao debate sociológico da época, o qual por sua vez sofria a influência das idéias eugenistas que aportaram no Brasil na segunda metade do século XIX e por aqui deitaram raízes que se estenderam por muitas décadas. Entretanto, os temas do

patriotismo, do amor à escola, à natureza, à família e ao trabalho eram preponderantes naquele repertório.

O quinto e último capítulo, apresenta o canto coletivo escolar como um projeto nacional de educação cívica e musical para a população a partir da década de 30, proposto e implementado pelo maestro e compositor brasileiro, Heitor Villa Lobos (1887-1959) e amplamente apoiado pelo regime autoritário de Getúlio Vargas. Essa modalidade de canto, baseada sobretudo em canções cívico-patrióticas, hinos escolares e canções folclóricas, a partir de então passou a ser amplamente conhecida pelo nome de Canto Orfeônico, passando a se constituir em uma disciplina obrigatória nos currículos escolares de todo o país. Desse modo, o capítulo discute qual foi o perfil do canto escolar em Minas Gerais durante o contexto da implantação do canto orfeônico. Tal discussão apoiou-se basicamente em artigos e canções publicados na mais importante revista pedagógica do Estado, dirigida, principalmente, aos professores dos ensinos primário e normal. Finalmente, nesse capítulo, são apresentadas também as memórias pessoais de uma ex-professora de Canto Orfeônico, que relatou em uma rica entrevista grande parte de sua experiência pedagógica nas escolas de Belo Horizonte, além de sua participação nas famosas concentrações orfeônicas que o Maestro Villa Lobos organizou na cidade do Rio de Janeiro.

Quanto aos aspectos metodológicos do presente trabalho, após uma revisão bibliográfica mais geral, procurou-se fazer um levantamento das obras sobre educação musical escolar produzidas no período delimitado pelo projeto inicial. Durante essa etapa, foi importante a pesquisa realizada no Museu da Escola (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais), na seção Mineiriana da biblioteca pública estadual e no Acervo Curt Lange, da UFMG, especificamente no *Boletim Latino-Americano de Música*. Em seguida, procurou-se identificar alguns antigos professores de canto escolar, com os quais foram realizadas entrevistas exploratórias. Estas tiveram por objetivo permitir um maior aprofundamento na problemática do canto escolar, bem como em alguns de seus aspectos mais cotidianos. Os professores escolhidos foram o Maestro Sebastião Viana e a Professora Jupira Dufles Barreto, os quais iniciaram suas carreiras pedagógicas-musicais ainda na década de 30, sendo detentores de uma importante experiência pessoal e de uma memória relevante para o conhecimento histórico do canto escolar em Minas Gerais. O passo seguinte foi fazer um levantamento sistemático de toda a legislação educacional sobre o canto escolar, relativa ao período, a qual foi recolhida basicamente no Arquivo Público Mineiro. Destaca-se que o livro de Paulo Kruger Correa Mourão, *O Ensino em Minas Gerais no tempo da República*, publicado em 1962, foi importante para complementar essa legislação. No Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte encontraram-se dados pessoais sobre alguns personagens de destaque para essa história. Entre todas as fontes pesquisadas, foram de especial importância a *Revista do Ensino* (1925-1940) e o *Cancioneiro Escolar* (1925), nos quais estão estampados os principais argumentos e debates

que deram sustentação à consolidação do canto como disciplina escolar em Minas Gerais. Deles foram recolhidas também algumas canções analisadas neste trabalho, as quais contribuem para problematizar o conteúdo da educação estética presente no canto escolar daquele período.

Esta tese procura se inscrever no campo da história cultural, recolhendo entre os autores que representam essa abordagem, alguns de seus pressupostos básicos. Para CHARTIER (1998), por exemplo, a especificidade da história cultural surgiu da perda de confiança por parte dos historiadores, nas certezas da quantificação, do abandono das divisões clássicas dos objetos históricos, de categorias relacionadas às novas classificações sócio-profissionais e ainda, da emergência de novas questões, tais como mentalidades, cultura popular e outras que exigem uma abordagem culturalista. Logo, essa nova história cultural rejeita o absolutismo de alguns modelos clássicos de interpretação, como o estruturalismo, o marxismo e o modelo demográfico, que foram os paradigmas da historiografia triunfante até meados dos anos setenta. Assim, a chamada história cultural surgiu e se consolidou, na medida em que os historiadores foram se dando conta de que as categorias que eles utilizavam tinham também a sua história e de que para se responder parte das questões mais contemporâneas era necessário ampliar os diálogos com outros campos do conhecimento.

Na apresentação do livro "A Nova História Cultural", Lynn Hunt destaca que na Europa e nos Estados Unidos, o avanço das pesquisas em história cultural a partir da segunda metade do século XX em detrimento de uma história unicamente política ou econômica, foi o que impulsionou o interesse de grande parte dos historiadores daquela geração em direção a uma história da cultura e das práticas culturais. Essa nova vertente historiográfica verificou-se, por um lado, pela influência decisiva da Escola dos Annales liderada desde a década de trinta, por Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel e, por outro, pela nova historiografia marxista inglesa dos anos sessenta, representada por Christopher Hill, E. P. Thompson e Eric Hobsbawm. No Brasil, as principais referências de uma história voltada para o estudo das práticas culturais repousam, sem dúvida, sobre as obras seminais de Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freire, a saber, os clássicos Raízes do Brasil e Casa Grande e Senzala, publicados ainda na década de trinta. Com efeito, os historiadores filiados às novas proposições historiográficas foram assim, gradativamente, deixando de lado o interesse pelo relato histórico sobre a vida de instituições e de líderes políticos, para se debruçar sobre os múltiplos aspectos da composição social e sobre a vida cotidiana das pessoas comuns. Desse modo, o interesse por uma história da cultura e das práticas escolares manifestou-se na esteira do desenvolvimento das pesquisas em história cultural. Esta vem se comportando como uma ciência interpretativa onde os fenômenos sociais são tomados como textos a serem lidos e interpretados pelo pesquisador. Logo, os documentos que descrevem ações simbólicas do passado

nunca são vistos como textos desprovidos de intencionalidade, já que foram produzidos por autores com estratégias e objetivos diversos.

Com relação à interpretação dos documentos, CHARTIER (1998) sublinha que antes de tudo, os discursos devem ser considerados em suas articulações retóricas ou narrativas, da mesma forma que em suas estratégias demonstrativas ou de persuasão, uma vez que os mesmos não são redutíveis às idéias que eles enunciam ou aos temas sobre os quais se debruçam. É por isso então que os discursos, de qualquer natureza, devem ser interpretados a partir de suas discontinuidades e discordâncias. Como historiador das práticas culturais escolares, Dominique JULIÁ (1993) observa que para se conhecer o cotidiano de uma disciplina escolar em um dado momento histórico, é fundamental estudar os conteúdos em face do que são observáveis a partir de uma documentação mais palpável, já que muitas vezes essas práticas não deixam rastros senão na memória dos atores dos diferentes processos. Assim, quanto à tipologia das fontes documentais que oferecem suporte a pesquisas em história das disciplinas escolares, vale lembrar que, conforme CHERVEL (1990), cada época produziu uma vasta gama de documentos sobre seus problemas educacionais. É essa documentação que oferece aos pesquisadores precioso material para se escrever uma história cultural, que passa necessariamente pela história dos conteúdos, currículos e disciplinas escolares. Assim, como nos lembra Michel de Certeau, uma das principais habilidades do historiador, na operação histórica, deve ser a habilidade de identificar e até mesmo a de construir livremente as suas fontes. Em outras palavras, é necessário saber transformar em documentos determinados objetos, os quais enquanto fontes históricas são arrancados de seu contexto original, assumindo diferentes significações, segundo as questões sobre eles lançadas:

Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física. Forma a "coleção". Faz com que as coisas sejam constituídas em "sistema marginal", como diz Jean Baudrillard¹ faz com que sejam exilados da prática para estabelecê-los como objetos "abstratos" de um saber. Longe de aceitar os "dados", ele os constitui. O material é criado por ações combinadas que o repartem no universo do uso, que também vão procurá-lo fora das fronteiras do uso e que fazem com que seja destinado a um reemprego coerente. É a marca dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma *visão social*. Instauradora de signos oferecidos a tratamentos específicos, essa ruptura não é portanto, nem apenas, nem à primeira vista, o efeito de um "olhar". É necessário uma operação técnica" (CERTEAU, 1988: 30).

Foi portanto essa operação técnica a qual se refere o autor que permitiu que a presente pesquisa transformasse em documentos, por exemplo, canções escolares das décadas de 20 e 30 e,

¹ Certeau se refere aqui ao texto *La collection*, em *Le système des objets*, Gallimard, 1968, pp. 120-150].

por meio delas, conhecesse parte de uma educação estética escolar oferecida às crianças nas escolas primárias de Minas Gerais. Essa mesma operação técnica possibilitou, a partir da análise de um conjunto de legislações do ensino pertencentes ao período definido, a formulação de um conhecimento sobre alguns dos muitos aspectos do desenvolvimento do canto enquanto disciplina escolar. Da mesma maneira artigos de educadores musicais publicados na *Revista do Ensino* permitiram, além do conhecimento dos discursos formadores de uma prática, identificar também, os pontos de tensionamento nos debates internos dessa disciplina e compreender, assim, o desenvolvimento histórico da mesma. Esta tese pretende mostrar a contribuição que os estudos sobre as disciplinas e as culturas escolares vêm oferecendo nas últimas décadas para o desenvolvimento das pesquisas em história da educação, bem como apresentar de que maneiras esses referenciais podem subsidiar os estudos da educação musical escolar no Brasil.

CAPÍTULO 1: MÚSICA E FORMAÇÃO HUMANA: DO GESTO AO ESPÍRITO

Conforme Norbert Elias (1994), o processo de constituição da civilização refere-se a um amplo espectro de fenômenos sociais. Pode se referir, por exemplo, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e filosóficos, à evolução das noções religiosas e dos costumes de um povo, ao tipo de habitações utilizadas, e até mesmo à maneira como homens e mulheres vivem juntos, ou mesmo as formas de se escolher, de se preparar e de se degustar os alimentos. Elias observou, no entanto, que principalmente esse conceito expressa uma espécie de "consciência nacional" do Ocidente:

Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica e visão do mundo e muito mais (ELIAS, 1994 : 23).

No entanto, o termo civilização não tem o mesmo significado em diferentes nações ocidentais. Elias mostrou que uma grande diversidade no emprego dessa expressão pode ser observada entre ingleses e franceses, de um lado, e alemães, de outro. Para os primeiros, a palavra sintetiza o seu orgulho pela influência de suas nações no desenvolvimento da humanidade, ao passo que, para os alemães, o termo *zivilisation* traz consigo uma conotação de caráter eminentemente pueril: o verniz das maneiras, a superfície da existência humana. A palavra pela qual os alemães expressam o orgulho pelas suas realizações é *kultur*. Temos aí dois conceitos diferentes, duas maneiras de perceber o mundo e de se perceber enquanto nação.

Com o fim do período medieval, a modernidade européia trouxe consigo um lento e gradual processo de pedagogização dos comportamentos sociais e das atitudes políticas, os quais foram orientados pela emergência de novos valores éticos e estéticos que começaram a se desenvolver. Isso fez com que, durante o *Ancien Régime*, a sociedade passasse a se articular essencialmente ao redor de diversos processos de civilização, racionalização e institucionalização. Começaram a se desenvolver, então, modelos de comportamentos individuais voltados para uma educação do gosto, tais como as regras de etiqueta social. Revelava-se o nascimento de uma nova ética e uma nova estética da convivência, orientada por um rígido e ao mesmo tempo sutil domínio do corpo, que definia inclusive lugares de pertencimento social. O que se encontrava em questão era o delineamento de uma nova atitude de racionalização das ações e da postura diante do mundo, que estava na base da conjuntura moderna e que, pouco a pouco, passou a englobar toda a vida social.

Ao mesmo tempo, evidenciava-se também o delineamento da preocupação com as características das chamadas culturas nacionais emergentes.

Uma das facetas mais visíveis dessa redefinição da cultura que ora se operava foi a crescente preocupação com uma espécie de educação ou refinamento do gosto, a qual tomou conotações particulares nos diferentes países europeus, e cujo estudo é vital para se compreender a formação das identidades nacionais nesses Estados em vias de consolidação. Partindo dos conceitos de *civilisation* e de *kultur*, Norbert Elias (1994) procurou mostrar as diferenças no processo civilizador em países como a França e a Inglaterra, de um lado, e a Alemanha, de outro.

Não há nada mais palpável para se aproximar da cultura de um povo do que a sua língua. Nesse sentido, Elias mostrou que, no caso dessas nações, a idéia de desenvolvimento social está intrinsecamente relacionada aos já referidos conceitos. No idioma germânico, o termo *kultur* refere-se a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e traça uma linha divisória entre fatos dessa natureza e os fatos políticos, econômicos e sociais. Já no francês e no inglês, *civilisation* pode se referir a realizações, mas também a atitudes ou comportamento de pessoas (ELIAS, 1994: 24).

Um pequeno passeio semântico por essas expressões nos permite ampliar a compreensão de algumas conotações nelas implícitas. Começando pelo termo *civilisation* – do latim *civilitas*, *atis* (qualidade de cidadão, cortesia, bondade) – vamos observar que essa expressão surge como uma evolução do verbo *civiliser*. Elias (1994: 54) aponta para o fato de que a primeira evidência dessa evolução é encontrada na obra do fisiocrata Mirabeau, publicada por volta de 1760. Recorrendo a um dicionário contemporâneo da língua francesa, podemos descortinar os usos correntes dessa expressão. O Larousse (1979) oferece a seguinte definição: "*CIVILISATION: Action de civiliser. État de ce qui est civilisé*". Dissecando o termo, encontraremos o verbo *civiliser*, que significa: "*Amener à un plus grand développement économique, culturel*", sendo que o uso cotidiano da expressão tem o sentido de "*rendre quelqu'un plus raffiné dans ses manières*". Um termo derivado é *civilité*: diz respeito a "*BIENSÉANCES*" e é sinônimo de "*courtoisie, politesse*". Finalmente, temos que *bienséances* indica aquele que "*est conforme aux usages, à la manière habituel de se conduire; savoir vivre*". Ou seja, portar-se polidamente, à maneira da corte.

Todas essas expressões indicam as formas de se conduzir na sociedade, que foram consagradas pela modernidade e que no limiar do século XIX já eram parte integrante da identidade sócio-cultural de franceses e ingleses. Isso se explica porque, naquelas sociedades, durante o século XVIII, já se podia sentir uma grande intimidade nas relações entre a aristocracia e as camadas médias da sociedade, o que permitiu que elementos da intelectualidade burguesa ocupassem cargos estratégicos nas estruturas governamentais. Logo, por influência dessa burguesia, os hábitos civilizados foram rapidamente adquirindo um caráter nacional, deixando de estar circunscritos unicamente às camadas aristocráticas.

Falando das origens alemãs do conceito de *kultur*, vamos observar que, ao contrário da França e da Inglaterra, naquele país, já durante o século XVIII, as relações entre a nobreza e a burguesia seguiam uma rigorosa separação entre as classes. Isso fez com que a intelectualidade de classe média desenvolvesse uma auto-expressão e uma cultura próprias, diferentes da aristocracia, já que ela estava distante da atividade política e, por isso, quase não pensava em termos nacionais. Essa intelectualidade afirmava-se, portanto, através de suas realizações intelectuais, científicas ou artísticas. Assim, nessa sociedade, a idéia de progresso relacionou-se preferencialmente com o conceito de *kultur*, que, no idioma alemão, refere-se justamente às realizações humanas, e não a coisas como códigos gestuais e normas de comportamento em sociedade. Para esses últimos, o idioma alemão utiliza a palavra *kultiviert* (cultivado), que se aproxima bem mais do conceito de *civilisation*. Essa palavra descreve, pois, a qualidade social das pessoas, diferentemente de *kultur* ou *kulturell*, que não se aplica diretamente às pessoas, aludindo, pelo contrário, às realizações humanas no terreno intelectual, científico ou artístico.

Uma outra diferença entre os conceitos de *civilisation* e de *kultur*, destacada por Elias (1994) e que é importante ressaltar, é o fato de que, no primeiro, o termo remete à idéia de processo, de movimento progressivo, minimizando as diferenças nacionais entre os povos e enfatizando o que supostamente deveria ser comum a todos os seres humanos. Esse conceito traduz em uma palavra o orgulho e a arrogância de povos que há muitos séculos firmaram a sua identidade e as suas fronteiras nacionais, expandindo os seus domínios para além desses limites, colonizando e submetendo outros povos. O conceito alemão de *kultur*, pelo contrário, ressalta as diferenças nacionais entre os povos e as idiosincrasias dos diversos grupos sociais. Esse conceito retrata bem as especificidades históricas de um povo que conquistou só muito tardiamente a sua unificação política e a sua identidade nacional.

Observa-se, dessa maneira, o significado da disseminação do termo civilização como forma de as sociedades européias se auto-referirem no século XIX. Esse processo de identificação dos povos europeus se refere não somente a um modo de ser e agir na sociedade, mas sobretudo ao fato de que é possível se educar para ser civilizado, e mais ainda, ao fato de que a educação é mesmo fundamental para que a civilização seja universalizada. Dessa maneira, foi através da difusão da escolarização por todas as camadas da população que se tornou possível, entre outras coisas, a socialização dos saberes fundantes de uma sociedade civilizada. Portanto, o aprimoramento dos sentidos e das sensibilidades seria uma condição prévia para o desenvolvimento da sociedade européia.

A partir do século XVIII, podemos constatar um movimento em que a percepção da cultura no sentido alemão (entendida como manifestações particulares de um povo) migra para outros países, da mesma forma como, no século XIX, se universaliza também a noção francesa de

civilização (vista como a maneira de as sociedades européias se auto referirem). Assim foi sobretudo na Alemanha, durante o período setecentista, que passou a ocorrer um fenômeno descrito por BURKE (1989) como a era da descoberta do povo. Durante esse período, setores da intelectualidade procuraram encontrar equivalentes populares nas manifestações artísticas da chamada alta cultura, principalmente no que dizia respeito à música, à literatura e às artes plásticas. O interesse especial pelo povo (*volk*) deu-se, portanto, num momento em que a cultura popular tradicional tendia a desaparecer, avassalada pelo fenômeno da crescente urbanização e por outras características da modernidade européia. Uma evidência desse interesse na Alemanha foi o aparecimento de novos termos para caracterizar esse novo objeto. É assim que no início do século XIX surge o termo *volkskunde*, cuja melhor tradução seria a palavra inglesa "*folcklore*", cunhada em 1846, e que alcançou grande difusão nos países ocidentais. Ainda no século XVIII, outros termos já integravam o cotidiano dos povos alemães, tais como *volkslied*, significando "canção popular" ou *volksmarchen* e *volksage*, referindo-se a tipos diferentes de contos populares. Somente mais tarde é que expressões equivalentes migraram para o vocabulário de outros povos. Como destaca Peter Burke, o termo 'canções populares', do alemão *volkslieder*, já em meados do século XIX passou também a ser utilizado entre os suecos (*folkviser*), entre os italianos (*canti popolari*), entre os russos (*narodnye pesni*), entre os húngaros (*népdalok*).

A partir da constatação da origem alemã dessas expressões, Peter Burke sugere uma observação mais detida do contexto sócio-político-cultural desse país. Seguindo o fio desse raciocínio, ele nos remete então ao pensamento de Herder (1744-1803) e dos irmãos Grimm². Em seu ensaio, premiado em 1778, sobre a influência da poesia nos costumes dos povos nos tempos antigos e modernos, Herder argumenta que a poesia tivera outrora uma grande atuação sobre povos antigos, como foi o caso de sua influência sobre os hebreus e os gregos. Para Herder, a "verdadeira poesia" também faria parte de um modo de vida particular entre os povos considerados selvagens. Peter Burke chama a atenção para o fato de que o fundamental desse ensaio era a argumentação de que "no mundo pós- renascentista, apenas a canção popular conserva a eficácia moral da antiga poesia" (BURKE, 1989: 32). Isto porque, pelo fato de ser acompanhada de música, a canção popular possibilita circular oralmente por toda a comunidade a mensagem poética, estabelecendo nela laços de identidade e de solidariedade, ao passo que a poesia escrita se restringe à parcela culta da população, sendo dessa maneira, "mais frívola do que funcional" (BURKE, 1989: 32). Os irmãos Grimm, por sua vez, consideravam a poesia popular como uma poesia da natureza: "esses

² Buscando encontrar as origens da realidade histórica germânica, os Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), foram responsáveis por recolher diretamente da memória popular as antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas, conservadas por tradição oral. Em suas pesquisas, eles encontraram a fantasia, o fantástico e o mítico em temas comuns da época medieval. Seus objetivos básicos, enquanto pesquisadores da cultura popular, foram levantar elementos lingüísticos para fundamentação dos estudos filológicos da língua alemã e fixar os textos do folclore literário germânico, expressão autêntica do espírito da raça. In: <http://www.graudez.com.br/litinf/autores/grimm/grimm.htm>

poemas não eram feitos, como árvores, eles simplesmente cresciam" (BURKE, 1989: 32). Em um ensaio sobre o *Nibelungenlied*,³ J. Grimm afirmou que o fato de a autoria do poema ser desconhecida e de ele circular amplamente naquela sociedade fazia dele um poema nacional, uma vez que o mesmo poderia ser atribuído a uma composição coletiva do povo, apontando assim para o compartilhamento de uma mesma experiência histórica e cultural.

Para Peter Burke, é importante o fato de que o pensamento de Herder e dos Grimm provocou a organização de uma grande quantidade de coletâneas de canções populares nacionais dentro e fora da Alemanha. Entretanto, o interesse pela “cultura popular” não se restringiu a canções. Também as danças, os contos, o teatro e até mesmo a religião do povo estiveram na mira de intelectuais. Os ensaios de Herder e de J. Grimm retrataram, portanto, o esforço de parte da intelectualidade alemã de pensar na poesia (e por extensão nas artes de maneira geral) como patrimônio de toda a comunidade, e não apenas de um grupo de indivíduos cultos e refinados. Mais do que isso, esse pensamento em curso na sociedade alemã setecentista possibilitou que seus intelectuais percebessem a cultura (tal como a compreende Elias) como um dos principais pontos de convergência para o estabelecimento de um sentimento comum de nacionalidade. Assim, essa procura dos artistas e intelectuais das classes médias alemãs pelas manifestações culturais do povo fazia sentido, uma vez que tais manifestações permitiam vislumbrar – e até mesmo consolidar – um espírito de nação e de nacionalidade numa Alemanha ainda não unificada.

A civilidade e a educação dos sentidos

Durante o processo civilizador europeu, o desenvolvimento da civilidade, como um dos traços característicos da época moderna, tem como um de seus referenciais um dos últimos textos de Erasmo (1446-1536), publicado em 1530 e denominado *A Civilidade Pueril* no qual Elias percebeu um dos principais fatores de difusão de novos hábitos e comportamentos nas sociedades modernas. De acordo com Revel (1995), tendo em vista as diversas adaptações, compilações e traduções que a obra recebeu ao longo do tempo, de um lado pode-se afirmar que a mesma tenha servido, durante pelo menos três séculos, como um dos mais significativos modelos para se reformular a própria noção de civilidade. Por outro lado, é possível dizer que a mesma contribuiu decisivamente para difundir e fixar o gênero literário que garantiu a consolidação de uma pedagogia das boas maneiras. A idéia básica expressa nesse manual era a de que é possível se

³ *Das Nibelungenlied* ("A Balada dos Nibelungos" ou "A Canção dos Nibelungos") é um poema épico descoberto em 1751, provavelmente datado do século XIII, que retrata a tradição do povo germânico.

inferir as disposições da alma humana a partir das manifestações do corpo, tais como gestos e atitudes, os quais denotam por si mesmos o que se deverá ou não entender por civilidade. Assim, o princípio dessa pedagogia estava no fato de que se as posturas e as maneiras corporais são capazes de revelar o interior do homem, deve ser possível formar ou reformar suas disposições íntimas, regulamentando corretamente as atitudes do corpo.

Baseando-se em uma vasta literatura clássica, que vai de Aristóteles a diversos autores medievais, passando por Plutarco, Cícero e Quintiliano e apoiando-se também na cultura popular de diversas nações, expressa em máximas, provérbios e fábulas, o texto de Erasmo propunha-se a oferecer observações e conselhos para se promover o bom comportamento das crianças. Para tanto, o autor procurou abordar as principais circunstâncias da vida em sociedade, tais como as posturas e os comportamentos sociáveis na igreja, à mesa e até mesmo nas brincadeiras. O principal objetivo de *A Civilidade Pueril* era, pois, o de sensibilizar a criança para a observância de um código geral de conduta, o qual se aprenderia essencialmente por imitação e por meio dos bons exemplos, observados diretamente nas relações familiares.

Contudo, como nos mostra Revel (1995), muito rapidamente as primeiras adaptações dessa obra começaram a apontar para a necessidade de uma instrução mais sistemática, levando a pedagogia da civilidade ao universo das práticas escolares. Desse modo, nas últimas décadas do século XVII, as comunidades das escolas cristãs fundadas por Jean Batiste de La Sale retomaram o modelo erasmiano, transformando-o, porém, em instrumento de uma disciplina sistemática e autoritária, visando a educação das crianças pobres do interior da França. Para tanto, La Sale publicou em 1703 uma adaptação do texto de Erasmo, com o nome de *As Regras do Decoro e da Civilidade Cristã*. Com efeito, ainda segundo Revel (1995), até o último quartel do século XIX essa obra chegou a receber cerca de 150 edições, o que atesta o enorme sucesso que a mesma obteve nos meios educacionais. A obra de La Sale dedicou-se a ensinar a modéstia que se deveria mostrar no porte e na postura de todas as partes do corpo, uma vez que um corpo bem disciplinado seria o melhor sinal de civilidade de uma pessoa.

Verifica-se, assim, na história moderna dessa pedagogia da civilidade um lento e gradual deslocamento que vai da proposta inicial de Erasmo (a civilidade aprendida por imitação no seio familiar) até as mais rígidas e prescritivas normas de conduta, aprendidas já por meio de manuais e compêndios como parte integrante da cultura escolar. No entender de Elias, a obra *A Civilidade Pueril* foi fundamental para colocar em evidência o termo *civilitas*, expressando nessa palavra algo que atendia a uma necessidade social daquele período histórico. Assim, daí para diante, o conceito *civilitas* foi amplamente incorporado na consciência das populações, com o mesmo sentido especial que recebera no tratado de Erasmo. Muito rapidamente, palavras correspondentes começaram a

surgir nas diferentes línguas ocidentais, tais como a francesa *civilité*, a inglesa *civility*, a italiana *civilita* e a alemã *zivilitat*, que, como já foi comentado, segundo Elias, "nunca alcançou a mesma extensão que as palavras correspondentes nas outras grandes culturas" (ELIAS, 1994: 68).

É interessante perceber que esse novo código de posturas e comportamentos intensificou-se também no repertório das idéias pedagógicas que vigoraram sobretudo na França a partir desse período. O *Diccionario Universal de Educação e Ensino*, de E. M. Campagne, publicado naquele país em 1886, dedicou, por exemplo, um extenso verbete ao termo civilidade, o qual se inicia com a seguinte definição:

A civilidade é o conjunto das convenções que regem as relações dos homens entre si, ou por outras palavras, o modo como eles devem comportar-se para com os seus superiores, iguais e inferiores (CAMPAGNE, 1886: 443).

O argumento do autor para essa definição é o de que há uma convenção tácita na sociedade, que determina regras de conduta, as quais não podem ser infringidas ou ignoradas, sem que a pessoa se passe por um indivíduo grosseiro e mal-educado, chocando aqueles com quem se vive e perdendo, assim, os benefícios materiais e intelectuais da convivência em sociedade. Por isso, seria fundamental transmitir desde cedo para as crianças os preceitos de civilidade, uma vez que elas tendem, em regra, "a fazer o que lhes apetece e a dizer o que lhes vem à cabeça" (CAMPAGNE, 1886:443). Desse modo, prossegue o autor, se desde pequenas as crianças não são habituadas a regular convenientemente os seus atos e palavras, mais tarde será difícil para elas moldarem-se às normas da boa conduta. A melhor maneira de ensinar-lhes os preceitos da civilidade consistiria, pois, em fazê-las observar como procedem as pessoas tidas por bem-educadas e, sobretudo, notar com cuidado aquilo que "nas maneiras dos outros nos choca ou nos agrada" (CAMPAGNE, 1886:443). O dicionário de Campagne observa ainda que o ensino de civilidade não figurou entre as disciplinas escolares previstas pelos artigos III e IV da Lei de Educação Primária, promulgada em 2 de maio de 1878, uma vez que esses ensinamentos deveriam ser passados pelo professor, avulsamente, através do exemplo e do aconselhamento, e não fazendo os alunos decorarem regras prescritas em manuais de etiqueta e comportamento.

As melhores lições de civilidade dal-as-ha o mestre mostrando-se cheio de respeito e deferência pelas autoridades, escrupuloso em dispensar as maiores atenções às pessoas com quem trate, e apresentando-se sempre com toda a decência e dignidade. Além d'isto sera severo exigir que os alumnos procedam sempre com maneiras polidas, mesmo uns para com os outros, e dar-lhes-ha a este respeito os indispensaveis conselhos, recomendando-lhes sobretudo que não deixem nunca de saudar e tratar com consideração as pessoas respeitaveis pela sua idade e pela sua posição social (CAMPAGNE, 1886:443).

Enfim, destaca-se o fato de que o século XVIII, principalmente a partir de sua segunda metade, foi um importante divisor de águas no processo civilizador das sociedades modernas. Em todas elas, os homens e as mulheres desse tempo foram abandonando rapidamente costumes, práticas e idéias que ainda guardavam resquícios feudais, para mergulharem de vez em uma modernidade contemporânea que era, ao mesmo tempo, condição e efeito do processo civilizador em curso. Conforme nos mostra Elias, durante esse período, de diversas maneiras, as pessoas foram aprendendo a manter um maior controle sobre seus impulsos e paixões. Foram se tornando cada vez menos freqüentes os confrontos diretos mediados pelo uso da força física e, então, "para tudo o que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura" (ELIAS, 1994, v. 2: 203). A arte e o crescente aprimoramento do senso estético das populações foi, portanto, um fator crucial para a evolução da civilização moderna, inclusive no que dizia respeito a aspectos como o desenvolvimento da civilidade.

Esse foi também um século marcado por intensos debates no terreno da filosofia, sobre os quais se desdobraram, posteriormente, as principais questões filosóficas dos séculos XIX e XX. Tais debates protagonizados por tendências opostas (o empirismo e o racionalismo) tiveram como um de seus principais pontos de convergência o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), que, por sua vez, se considerava um profundo devedor das idéias de Rousseau (1712-1778). Certo é que ambos os pensadores,⁴ tanto o alemão, quanto o genebrino de tradição francesa, deixaram marcas profundas no processo civilizador ocidental, notadamente no que diz respeito ao desenvolvimento dos novos ideários pedagógicos.

A história das idéias enquanto associadas às práticas sociais é, nesse ponto, fundamental para que se possa compreender uma outra faceta dessa *demarche* civilizadora que se desenrolava nas principais nações européias a partir do século XVIII. Com efeito, intensificou-se uma visão da educação como setor privilegiado para as mudanças sociais, uma vez que o humanismo das luzes recolocava as questões individuais no centro das especulações filosóficas. Essa nova postura epistemológica indicava para o aprimoramento dos indivíduos quanto a sua sensibilidade e quanto a sua moral. Tal processo fez da educação e da escola algumas das mais importantes instituições da era contemporânea. Kant, e sobretudo Rousseau, pela extensão do pensamento de ambos, foram os que melhor protagonizaram esse debate e os que mais contribuíram para a formação de uma pedagogia moderna, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, enquanto possuidor de potencialidades a uma só vez sensíveis e racionais. Era imperativa, pois, uma transformação do *habitus* da sociedade que levasse em conta essa dupla condição humana, a razão e a sensibilidade.

⁴ Apesar da convergência em vários aspectos dos dois filósofos, nota-se que Kant (2002) em "Sobre a Pedagogia", diferentemente de Rousseau, apresenta suas idéias não somente para os pais mas também para a educação escolar.

O pensamento pedagógico de Kant alimentou-se, assim, das idéias de Rousseau, quanto a um certo naturalismo que orientava a sua concepção de infância. No *Emílio*, sua principal obra pedagógica, publicada simultaneamente em Paris e Amsterdã em 1762, Rousseau defendia a idéia de que as crianças deveriam ser educadas livremente para que elas pudessem se desenvolver de uma forma natural, sem a influência negativa da sociedade, uma vez que a sua natureza já seria intrinsecamente boa. Para Rousseau, os objetivos centrais da educação deveriam ser basicamente dois: por um lado, aprimorar as potencialidades naturais das crianças e, por outro, afastá-las dos males sociais. Num primeiro momento, seria fundamental que a educação se voltasse inteiramente para o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, já que as primeiras necessidades das crianças são de caráter físico.

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos... (ROUSSEAU, 1993: 12).

No que diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade e do intelecto no processo de formação humana, que orientou a escrita do *Emílio*, observa-se que reflexões sobre a questão musical também ajudaram a compor o painel do pensamento de Rousseau sobre educação, política e sociedade. Para ele, a prática musical, notadamente sob a forma do canto, seria também parte das potencialidades naturais das crianças, as quais deveriam ser aperfeiçoadas. A entoação de melodias contribuiria para desenvolver-lhes a sensibilidade e, conseqüentemente, o senso de moralidade e de liberdade.

Em seu *Ensaio sobre a Origem das Línguas* (1759), por exemplo, escrito na mesma época e sobre os mesmos princípios filosóficos do *Emílio*, quais sejam os de que tudo o que a razão conhece passou primeiro pelos sentidos, Rousseau desenvolveu a idéia da origem essencialmente musical das línguas, sendo que tal musicalidade se constituiria de pura melodia. Nesse texto, ele argumentava que o processo histórico de racionalização pelo qual passara a expressão musical – cujo ponto culminante teria sido a invenção da harmonia – tendeu a abafar a criação melódica, que era, em última instância, o que de mais sentimental e natural havia na música. A melodia (na expressão musical ou na linguagem oral primitiva, mais ligada à intuição e, portanto, aos sentidos) seria a principal responsável por suscitar impressões morais por meio de sensações sonoras. Desse modo, Rousseau relacionava diretamente, por meio da metáfora musical, a moral e a sensibilidade

como o melhor atalho para a liberdade. Mais tarde, essa relação seria muitas vezes retomada no pensamento pedagógico do início do século XIX, sobretudo nos escritos de Kant e Schiller (1759-1805).

De fato, em seu *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, Rousseau preocupou-se essencialmente com o tema da liberdade. Assim, ele procurou estabelecer uma analogia entre o processo de racionalização da expressão musical e o da linguagem verbal. Se no decorrer da história a vida em sociedade acabara por transfigurar o sentido primeiro e natural da linguagem, despiendo-a de suas características sentimentais e morais, e investindo-a apenas de precisão e de clareza, o mesmo teria ocorrido na música com o advento da harmonia. Note-se que apenas algumas décadas antes da publicação do *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, por volta de 1759, o compositor Johann Sebastian Bach (1685-1750) já havia praticamente levado ao limite a fuga, como um estilo de composição extremamente cerebral, no qual o conceito tradicional de melodia oriundo da homofonia medieval vinha, desde o período renascentista, cedendo lugar à noção de polifonia e engendrando texturas e harmonias cada vez mais complexas. Dessa forma, muitos dos contemporâneos de Bach, especialmente o compositor e crítico Johann Adolph Scheibe (1708-1776) - que defendia um estilo alemão simples e natural - consideraram sua música demasiado complexa e carente de um apelo melódico imediato (GROVE, 1994: 61 e 829). Da mesma maneira, a crença de Rousseau, expressa no *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, de que a música deveria expressar sentimentos e não idéias, exerceu mais tarde uma grande influência sobre os compositores do romantismo. Tal influência é perfeitamente constatável no *lieder* de tradição alemã daquele período, notadamente nas obras de Schubert (1797-1828), Schumann (1810-1856) e outros compositores de seu tempo. É importante assinalar que as idéias de Rousseau estiveram, portanto, ao mesmo tempo na base, tanto da atividade musical propriamente dita, como no pensamento pedagógico moderno. Este repetidas vezes recomendaria a prática do canto como parte essencial da formação humana, seja como meio de aperfeiçoar os sentidos, seja como um procedimento de formação moral das populações que em diversos países, inclusive no Brasil, rapidamente adquiriram um corolário cívico e patriótico.

Algumas décadas mais tarde, Kant, assim como Rousseau, insistiu na importância de se promover junto às crianças uma educação dos sentidos e, nesse ponto, para ele também a música cumpriria um importante papel, uma vez que, em suas palavras, a tradição do canto teria um profundo caráter pedagógico. Ouçamos um trecho de seu argumento:

O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução. Nenhum animal, quanto saibamos, necessita desta última, uma vez que nenhum deles aprende dos seus ascendentes qualquer coisa, a não ser aqueles pássaros que aprendem a cantar. De fato, os pássaros são treinados no canto por seus genitores; é admirável ver, como se fosse numa escola, os pais

cantarem com todas as forças diante dos filhotes, enquanto estes se esforçam por tirar os mesmos sons das suas pequenas goelas. Para convencer-se de que os pássaros não cantam por instinto, mas que aprendem a cantar, vale a pena fazer a prova: tire dos canários a metade dos ovos e os substitua por ovos de pardais; ou também misture aos canarinhos filhotes de pardais bem novinhos. Coloque os num cômodo onde não possam escutar os pardais de fora; eles aprenderão dos canários o canto e assim teremos pardais cantantes. É estupendo o fato de que toda espécie de pássaros conserva em todas as gerações um certo canto principal; assim, a tradição do canto é a mais fiel do mundo (KANT, 2002: 14).

Quanto à educação física das crianças, para a qual também contribuiria o canto, Kant defendia a idéia de que elas deveriam adquirir desde cedo força, habilidade, rapidez e segurança, conseguidos por meio de exercícios específicos, que, além de desenvolver-lhes essas habilidades, provocassem o aprimoramento dos sentidos. O lançamento à distância ou ao alvo seria um excelente exercício para o desenvolvimento da vista, assim como exercícios apropriados para o aguçamento da acuidade auditiva seriam igualmente úteis.

Um outro ponto do pensamento de Rousseau que teve em Kant uma profunda influência foi a sua consciência da crise ética, política e educativa da sociedade de seu tempo. Para ambos os filósofos, a educação seria o instrumento fundamental através do qual a sociedade deveria ser reformada. O pensamento kantiano se diferenciou, no entanto, do de Rousseau ao enfatizar de modo especial a contraposição entre natureza e moralidade. Para Kant, a educação teria como finalidade principal o engendramento de uma moralidade através dos princípios da disciplina e da autoridade. Assim, a pedagogia de Kant pode ser descrita como uma educação ética posta a serviço da formação da consciência do dever. A disciplina seria, então, o que impede o homem de desviar-se da humanidade em virtude de suas "inclinações animais". Logo, disciplinar quer dizer procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Para Kant, essa disciplinarização deveria se dar desde muito cedo. Em sua opinião, as crianças começam a freqüentar a escola ainda pequenas não para aprenderem alguma coisa, mas para que se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer as instruções dos adultos. Tudo isso a fim de que "no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos" (KANT, 2002: 13).

Desse modo, Kant dividiu a sua pedagogia em educação física e educação pragmática. A primeira dizia respeito especificamente aos cuidados com a vida corporal, incluindo aí a educação dos órgãos dos sentidos e o aprimoramento das habilidades físicas e intelectuais. Já a educação pragmática objetivava atingir um estágio superior da formação moral. A idéia era forjar indivíduos livres, disciplinados, sensíveis e éticos, capazes de viver e atuar positivamente na sociedade. Com efeito, segundo Kant, para que se chegasse a esse nível, seria necessário percorrer algumas etapas progressivas na formação educacional. Passar-se-ia, primeiramente pela fase da cultura escolástica

ou mecânica, a qual consiste na formação de habilidades, tanto físicas quanto intelectuais. Essa seria a formação mais precoce e teria caráter essencialmente didático. Em segundo lugar viria a formação pragmática, a qual se refere à prudência, que é a capacidade de saber utilizar bem as próprias habilidades de acordo com as circunstâncias. Nela estão incluídas as normas de boa conduta e os preceitos de civilidade. Finalmente, aprimorar-se-ia a educação moral, uma vez que, em verdade, esta já deveria acompanhar todas as fases da formação do indivíduo. Ouçamos, pois, como o próprio filósofo se referiu a cada uma dessas fases:

O homem precisa da formação escolástica ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Esta formação lhe dá o valor em relação a si mesmo como um indivíduo. A força da prudência, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Deste modo, ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins, como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação moral lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana (KANT, 2002: 37).

É interessante observar que a pedagogia de Kant refletiu na mesma medida os conceitos de *kultur* e o de *civilization* estudados por Norbert Elias. Conforme nos mostra o trecho acima, Kant acreditava que a educação das crianças deveria lhes preparar intelectualmente para que elas, quando adultas, pudessem estar aptas a atingir todos os seus fins. Da mesma maneira, essa educação deveria oferecer-lhes também o aprendizado dos preceitos de civilidade, a fim de que elas tirassem o melhor proveito da vida em sociedade. Logo, para Kant, a formação humana passaria necessariamente por esses dois conceitos fundamentais no processo civilizador de seu tempo. A educação intelectual, do senso moral, de disciplina e a dos sentidos, para os quais os exercícios de canto seriam de grande valimento, integrariam, portanto, o que se deveria compreender por uma formação humana ideal.

Evidentemente, muito ainda se poderia dizer sobre o pensamento de Kant, dada a profundidade, pluralidade temática e extensão da obra desse filósofo. Entretanto, os apontamentos aqui deixados quanto a suas reflexões sobre a questão educacional são, dentro dos objetivos deste capítulo, suficientes para se perceber a imensa contribuição de seu pensamento para o desenvolvimento da pedagogia, que produziu seus frutos durante todo o século XIX e que viu na arte, notadamente na música, parte fundamental da formação humana. De fato, o contexto sócio-político-cultural da Alemanha do final do século XVIII foi um terreno fértil para o florescimento dessas idéias pedagógicas que colocaram a formação de indivíduos integrais (isto é, considerados em suas plenas potencialidades intelectuais e sensíveis) no centro do processo educacional. Logo, o conhecimento sobre essa pedagogia "teoricamente mais livre, socialmente mais ativa" e voltada principalmente "para fins sociais e civis" (CAMBI, 1999: 330) é fundamental para se compreender

a construção da idéia de uma educação estética para as populações, com finalidades e justificativas muito bem definidas.

Assim, não somente na Alemanha, mas na Europa de maneira geral, desde os fins da Idade Média, com a evolução dos hábitos ditos civilizados, as pessoas passaram a aprender novas formas de comportamento e novas maneiras de viver juntas. A violência física e a expressão não menos violenta das paixões, que marcaram o comportamento das sociedades cavaleirescas, foram aos poucos sendo banidas da convivência social. Ao mesmo tempo, no nível individual, foram surgindo também mecanismos de auto-controle que revelavam o que se denominou como conquistas da civilização. Tais mecanismos, como já foi comentado, foram sendo transmitidos pelos adultos nas crianças por meio de diversos processos pedagógicos, de modo que, desde a infância, o indivíduo era treinado no auto-controle e na responsabilidade sobre seus atos. Estas seriam habilidades necessárias para que as crianças desempenhassem mais tarde funções adultas.

Outro autor alemão, contemporâneo de Kant, cuja obra é extremamente representativa dessa orientação pedagógica que ora se configurava, e que também contribuiu largamente para o avanço de uma educação emancipadora, centrada no aperfeiçoamento dos sentidos, foi J. H. Pestalozzi (1746-1827). Em seus escritos encontra-se uma reflexão sócio-política que orientou o seu pensamento educacional através da priorização da arte como um veículo fundamental da formação humana, uma vez que ela favorecia o aprimoramento da intuição. Com efeito, o princípio básico da pedagogia de Pestalozzi era o de que, sem um fundamento intuitivo, o aprendizado seria nada mais do que um jogo tedioso, muito aquém das potencialidades e do interesse dos alunos. Essa idéia de uma formação integral do ser humano teve também um caráter civilizador, explícito em sua constante preocupação com a educação das classes populares. Em seus escritos sobre a educação infantil, dizia ele:

Esos individuos de clase humilde, igual que los seres delicados, pueden llegar a mucho si se los atiende con una diligencia constante; sin embargo, algo les faltará siempre de naturalidad y autenticidad, de modo que a cualquier observador no dejará de sorprenderle en ellos algun rasgo de poca cordialidad que resulta incompatible con un clima de comunidad de sentimientos (PESTALOZZI, 1996: 91).

A ênfase posta na educação dos sentidos justificava-se inteiramente na necessidade da formação do gosto, já que, em Pestalozzi, o bom gosto e os sentimentos nobres guardariam entre si um estreito parentesco, além de reforçarem-se mutuamente. Assim, ele percebia especialmente na música um dos meios mais eficazes para se promover a educação moral dos indivíduos, uma vez que esta poderia exercer sobre os sentimentos uma influência tão benéfica como nenhuma outra arte o faria, já que ela "*predispone el alma para las más nobles impresiones y la sintoniza con*

ellas" (PESTALOZZI, 1996: 92). Ao mesmo tempo, a música, através das canções nacionais, seria também uma das maneiras mais adequadas para se promover a educação cívica das populações, unidas em uma mesma comunidade de sentimentos.

Nessa mesma linha, destaca-se ainda o pensamento de Fröebel (1782-1852), que se preocupou com a elaboração de uma educação estética para as crianças. A idéia era desenvolver-lhes a intuição, peça-chave para um adequado crescimento moral e intelectual, capaz de conjugar sensibilidade e razão em uma relação de complementaridade. Ele acreditava ser necessário reforçar na criança a capacidade criativa, através de um maior contato com a natureza e com a arte. Assim, o método froebeliano privilegiou a importância do jogo, do canto e de toda atividade lúdico-estética como central na formação da criança. O método froebeliano contribuiu, dessa maneira, não só para reformar a educação pré-escolar, como também para reorganizar a estrutura familiar com relação aos cuidados para com as crianças. Conforme KUHLMANN JR (2001), em estudo sobre a história da educação infantil, Froebel, a fim de aconselhar as mães sobre a melhor maneira de educar seus filhos, escreveu, em 1844, o livro *Muther- spiel und kose-lieder* – “Jogos para a mãe e canções carinhosas”. Nessa obra o autor expõe idéias sobre o sentimento maternal, sobre as brincadeiras da mãe com seu filho e sobre os benefícios que a mãe poderá trazer para as crianças ao conversar e cantar com elas. Note-se, assim, mais uma vez, a importância que a música teve ao longo da história do pensamento pedagógico, para o desenvolvimento e para a educação das crianças.

A utopia estética de Schiller e Beethoven

Outra importante figura no desenvolvimento da pedagogia oitocentista foi Friedrich Schiller (1759-1805), um dos mais representativos poetas e pensadores do romantismo alemão. Contemporâneo de Kant e profundamente influenciado por ele, Schiller defendeu a idéia de uma íntima relação entre a moral e a sensibilidade. Dizendo de uma outra maneira, ao partir da constatação de que o homem é um ser dividido entre os apelos da natureza e o seu livre arbítrio, Schiller sustentou a tese da moralidade como uma segunda natureza do homem, uma vez que essa moralidade deveria nascer de sua sensibilidade. Daí a importância para a sua filosofia de se ampliar o sistema kantiano do pensamento estético, tarefa à qual dedicou a maior parte de seus escritos filosóficos. Para Schiller, o estado estético (que conjuga sensibilidade e razão) seria a melhor forma de harmonizar o homem consigo mesmo, com a natureza e, por extensão, com a própria sociedade. Assim, em seu pensamento estético-educacional, está implícito um conteúdo social importante para que se possa refletir sobre os usos políticos de propostas educacionais voltadas para o aprimoramento dos sentidos através da arte. Vale lembrar que a arte, considerada enquanto formadora de almas, está, em seu pensamento, elevada à condição de uma ciência filosófica. Note-

se como, em uma de suas cartas sobre a educação estética, Schiller explicita as afinidades entre esta e os problemas políticos de seu tempo:

Espero convencer-vos de que esta matéria é menos estranha à necessidade que ao gosto de nosso tempo, e mostrarei que para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade (SCHILLER, 1995: 26).

Instigado pelas questões de seu tempo, quais sejam aquelas oriundas dos movimentos políticos que pulularam na Europa no contexto imediatamente posterior ao início da Revolução Francesa, Schiller dedicou seu pensamento estético ao que ele considerava a mais bela de todas as obras de arte, “a construção de uma verdadeira liberdade política”. A relação entre arte e liberdade política está, pois, no pensamento do poeta filósofo. Para ele, sendo a arte filha da liberdade, ela deveria ser regida pela "necessidade do espírito", e não pela "privação da matéria". Assim, em tempos de privação material e de falta de liberdade política, a arte corre o risco de sucumbir ao imperativo do utilitarismo, perdendo, dessa maneira, o seu mérito espiritual e com ele a sua autonomia enquanto criação humana.

As reflexões de Schiller sobre a educação estética da humanidade, apresentadas em uma série de cartas dirigidas ao Príncipe Augustenburg, por volta de 1793, nos dão conta do seu ideal de formação humana. Nelas, o poeta filósofo relaciona felicidade e nobreza de sentimentos. Em sua opinião, somente é possível alcançar a liberdade (sobretudo em termos sociais) por meio da via estética, entendida como equilíbrio entre razão e sensibilidade. A formação da sensibilidade para o belo através de uma educação pela arte seria desse modo, o instrumento capaz de atingir tal fim. Para Schiller, é mediante o aprimoramento da cultura ou de uma educação estética que o homem poderia se desenvolver plenamente, isto é, em suas capacidades morais e sensíveis. Seria, pois, desse duplo desenvolvimento que se engendraria o caráter ético do homem. Quanto a isso, ouçamos mais uma vez as palavras de Schiller:

Seria preciso separar, portanto, do caráter físico o arbítrio e do moral a liberdade. Seria preciso que o primeiro concordasse com leis e que o segundo dependesse de impressões. Seria preciso que aquele se afastasse um pouco da matéria e este, dela se aproximasse um tanto, para engendrar um terceiro caráter aparentado com os outros dois, que estabelecesse a passagem do domínio da simples força para o das leis, e que longe de impedir a evolução do caráter moral, desse à eticidade invisível o penhor dos sentidos (SCHILLER, 1995: 29).

Esse aperfeiçoamento integral do indivíduo tinha em sua pedagogia estética um papel bastante definido: o aprimoramento do caráter do povo e, a partir daí, a transformação do Estado segundo princípios morais, pois se deseja contar com a conduta ética do homem para a construção

desse Estado ideal, é fundamental que tal conduta esteja enraizada em sua própria natureza. Somente um Estado regido por princípios morais poderia estabelecer leis gerais sem com isso incorrer na supressão da vontade dos indivíduos. Assim, se o homem for uno consigo, isto é, se ele tiver desenvolvidas tanto a sua natureza sensível quanto a sua natureza moral, ele conseguirá conservar a sua individualidade mesmo mediante as mais severas leis do Estado e as normas da civilização. Desse modo, para Schiller, uma das funções primordiais da arte de seu tempo estaria em representar a resistência da moralidade a qualquer tipo de sofrimento, já que a moral se constituiria a partir do belo e da arte.

Nesse ponto, é muito interessante observar a ligação de Schiller com a obra de outros ilustres representantes da cultura de seu tempo, como no caso da influência que ele exerceu sobre Beethoven (1770-1827). Conforme Solomon (1987), a idéia de musicar a sua *Ode à Alegria*⁵ já vinha acompanhando o compositor desde os tempos de mocidade. No entanto, Beethoven considerava Schiller um poeta extremamente difícil de se musicar, devido à densidade e complexidade de sua poesia. Hegel (1770-1831), em seus escritos sobre as relações entre música e poesia, parecia compartilhar da opinião do compositor:

Quando o texto poético tem em si um valor perfeitamente independente, só alcançará da música uma medíocre assistência, como sucedia, por exemplo, com os coros dramáticos dos antigos, em que a música desempenhava apenas um papel secundário de simples acompanhamento. Se, pelo contrário, a música se apresenta com pretensões a um valor independente, cabe ao texto poético ser superficial e ater-se à expressão dos sentimentos de representações absolutamente gerais. As elaborações poéticas de pensamentos profundos são tão pouco compatíveis com um bom texto musical como as descrições de objetos exteriores e a poesia descritiva em geral. As canções, árias de ópera, textos de oratória, etc, podem assim, do ponto de vista da execução poética, serem pobres e de uma certa mediocridade; para que o músico tenha toda a liberdade de ação, o poeta não deve pretender fazer-se admirar. Sob este aspecto, os italianos mostraram-se extremamente hábeis, ao passo que as poesias de Schiller, não tendo sido feitas com essa intenção, são quase inutilizáveis para a composição musical (HEGEL, 1974:198).

Contudo, a história e o gênio de Beethoven mostraram que, a despeito das dificuldades, as supostas barreiras foram magnificamente transpostas na Nona Sinfonia. Com efeito, em nenhuma de suas outras obras Beethoven se expressou de maneira tão grandiosa e eloqüente, assegurando, por meio da música, a imortalidade do ideal de confraternização humana através da arte, incessantemente perseguido por Schiller em seus ensaios e poemas. Não estaria, pois, nos versos de *Ode à Alegria*, entoados no final do quarto movimento da Sinfonia Coral - quando após o adágio o baixo anuncia: "Agora, amigos, mudemos de tom e entoemos cantos de alegria" - um dos principais

ingredientes para que a Nona seja ainda hoje considerada como um insuperável modelo de cultura afirmativa, isto é, uma cultura capaz de amenizar as angústias e terrores da vida moderna? Corroborando o ideal schilleriano da arte como um caminho privilegiado para a liberdade, Solomon evoca Marcuse⁶ para afirmar que:

Se perdermos a nossa percepção dos domínios transcendentais de alegria lúdica, beleza e fraternidade retratados nas grandes obras afirmativas de nossa cultura; se perdermos o sonho da Nona Sinfonia, não restam um contrapeso para os terrores abissais da civilização. Nada a opor a Auschwitz e ao Vietnã como paradigma das potencialidades da humanidade. As obras primas da arte estão impregnadas de um excedente de energia constantemente renovável. Uma energia que fornece uma força motivadora para as mudanças nas relações entre os seres humanos, porque elas contêm projeções de desejos e objetivos humanos que ainda não foram alcançados (SOLOMON, 1987: 418).

Pode-se dizer que Beethoven tenha escrito o seu próprio texto para a *Ode à Alegria*, já que ele chegou a utilizar na Nona Sinfonia somente a metade das dezoito estrofes do poema original de Schiller. Além disso, ele remanejou livremente os versos de acordo com a sua própria visão poética. Assim, a despeito de sua conhecida aversão ao despotismo, Beethoven não deu espaço aos sentimentos antitirânicos de Schiller, deixando de fora de sua obra versos que faziam alusão à libertação dos grilhões da tirania e à magnanimidade mesmo para com os malvados. Beethoven preferiu, pelo contrário, concentrar-se na apresentação da alegria e de sua encarnação na mãe natureza, onde, em última instância – conforme os mais puros princípios da moral estética de Schiller –, todos os homens se irmanariam. Assim, "quaisquer que sejam as fontes psicológicas da *Ode à Alegria*, existem nela significações maiores e sentidos múltiplos que lhe conferiram status imorredouro como modelo de transformação humana" (SOLOMON, 1987: 417).

Tais significações estão, sem dúvida, relacionadas ao ideal pedagógico de Schiller o qual, por meio da via estética, preconizava para a humanidade a construção de uma nova ética mais fraternal e libertária. Logo, a união em uma mesma obra desses dois artistas – um no campo das letras e outro no das estruturas musicais – pode ser considerada como o maior paradigma do ideal de formação humana baseado na não-dissociação entre a razão e a sensibilidade, sobre o qual se ergueu o edifício da pedagogia moderna e no qual a música ocupou lugar de destaque. Vale lembrar

⁵ A Nona Sinfonia ou Sinfonia *Coral* n.º 9, em ré menor, op.125, em que em um extenso *finale* figura a *Ode à Alegria* interpretada por solistas e coro, foi composta em 1824, no período de vida mais turbulento e atormentado da vida de Beethoven, devido à progressão de sua surdez, tendo se constituído em sua última composição sinfônica.

⁶ Conforme (HUISMAN, 2001: 665), Herbert Marcuse (Berlin, 1898 - San Diego, 1979) tornou-se conhecido a partir de meados dos anos 60 pelo epíteto de "filósofo da contestação" e pela associação de sua obra aos movimentos estudantis. Marcuse foi um crítico impiedoso do estilo de vida contemporâneo, individualista e consumista, atribuindo grande importância às utopias e à construção de um mundo novo. Sua obra representou uma certa sensibilidade política ilustrada, tanto nos movimentos de extrema esquerda na Europa e Estados Unidos, quanto na poesia da *Beat Generation* e na contracultura americana. A partir de 1932, Marcuse ligou-se a Theodor Adorno, Max Horkheimer e

que, mesmo individualmente, como se pode observar na obra de cada um deles, tanto Schiller quanto Beethoven equilibraram-se perfeitamente entre os impulsos racionais e os sensíveis. Schiller notabilizou-se pelos seus escritos filosóficos (atividade eminentemente racional) e por sua poesia (atividade relacionada à sensibilidade). Beethoven, por sua vez, a despeito de a música poder ser considerada como a mais abstrata das artes – e, portanto a de maior apelo sensorial – é reconhecido como um dos compositores mais cerebrais de todos os tempos, devido à sua maneira peculiar de compor em razão da surdez que lhe acometera ainda no auge de sua produção musical.

O Romantismo e a pedagogia da sensibilidade

Nos séculos XVII e XVIII se firmaram os principais fundamentos políticos e filosóficos da modernidade. Tais fundamentos relacionavam-se à emergência do pensamento individualista e racionalista próprios de um período marcado pela secularização das artes e das ciências. Entretanto, a partir do início do século XIX, o romantismo enquanto movimento artístico-literário e modelo de comportamento social, expondo o jogo das ambigüidades e contradições vivenciadas pelos indivíduos durante aquela fase de instabilidade e mudanças típicas da sociedade moderna. O racionalismo, que da Renascença ao Iluminismo alcançara uma posição dominante para a idéia de civilização, sofreu, com a difusão do romantismo, talvez o maior golpe de sua história:

Nunca, desde a dissolução do supernaturalismo e do tradicionalismo da Idade Média, se falara com tanto desdenho da razão, da vivacidade e sobriedade de espírito, da vontade e capacidade de auto domínio (HAUSER, 1994: 664).

Para se compreender o surgimento do novo pensamento pedagógico que se inicia em Rousseau, passa por Kant, Pestalozzi e Schiller, e configura a chamada pedagogia romântica do século XIX, é importante contextualizá-lo em termos da história das idéias. As radicais transformações nos níveis político, científico, artístico e filosófico que marcaram a transição do século XVIII para o XIX, foram componentes do surgimento de uma nova orientação filosófica que teve seus efeitos preponderantemente sobre as artes de maneira geral, mas que incidiu também sobre outros campos do pensamento e da criação humana, como foi o caso dos discursos pedagógicos. Essa nova orientação filosófica marcante no período foi o romantismo: algo tão difícil de se descrever, quanto de se ignorar, se pretende compreender os caminhos da pedagogia moderna e o seu ideal de homem e de civilização.

Walter Benjamin, participando ativamente dos trabalhos da Escola de Frankfurt, com a qual compartilhou grande número de interesses filosóficos, políticos e culturais.

Não é fácil situar historicamente com precisão a emergência do romantismo, já que alguns críticos e historiadores das idéias preferem considerá-lo como uma categoria histórica, enxergando, portanto, suas características em momentos distintos da história da humanidade. Outros estudiosos definem o romantismo de maneira mais objetiva, localizando-o no período compreendido entre 1790 e 1830, aproximadamente. Essa polêmica encontra-se minuciosamente descrita no verbete *romantismo*, do Dicionário de Filosofia de P. C. F. Mora,⁷ o qual oferece inclusive uma ampla bibliografia sobre o tema.

Sem aprofundarmo-nos no debate, uma vez que o que se pretende é mostrar as influências do movimento romântico no ideal de formação humana da pedagogia moderna consideremos, pois o romantismo a partir da tradição filosófica e artístico-literária que teve seu início em Rousseau e na produção dos jovens poetas alemães filiados ao movimento conhecido como *Sturm und Drang* (Tempestade e Violência) e se estendeu por toda a cultura oitocentista européia. Sua influência pode ser identificada em compositores como Beethoven (1770-1827), Schumann (1810-1856) e Berlios (1803-1869), em pintores como Goya (1746-1828) e Delacroix (1789-1863) em poetas como Goethe (1749-1832), filósofos como Schelling (1775-1854), ou romancistas como Balzac (1799-1850) e Chateaubriand (1768-1848), cujas obras são o melhor testemunho da magnitude e fecundidade do ideal do romantismo no terreno das artes. Talvez, a principal característica comum à obra desses autores – e que diz respeito fundamentalmente ao romantismo – tenha sido a mesma "aspiração à identificação de contrários, à fusão, ao rompimento de barreiras e limites", chegando mesmo a afirmar uma "igualdade, ou unidade, da filosofia com a ciência, a religião e a arte" (MORA, 2001: 2.549).

Segundo Arnold Hauser (1994), existe uma clivagem entre o desenvolvimento do romantismo alemão e o do romantismo em países como a França e a Inglaterra, sendo que o primeiro estaria ligado a tendências conservadoras, ao passo que o segundo seria de caráter progressista. Entretanto, para esse autor, o aspecto fundamental e mais característico do movimento romântico não estaria no fato de o mesmo ter defendido uma ideologia progressista ou reacionária, mas sim por ter alcançado ambas as posições por meio de uma via não racional e não dialética. Em sua opinião, o romantismo representou um dos mais decisivos pontos de mutação na história do espírito europeu, já que, desde o período gótico, não se dava tanta ênfase ao desenvolvimento da sensibilidade e ao direito do artista de se manifestar segundo seus impulsos e disposições mais íntimas. É bem verdade que rapidamente o racionalismo recuperou sua hegemonia enquanto princípio básico da ciência e das questões práticas. Contudo, não se pode negar a profunda influência que o romantismo exerceu na construção de uma idéia de modernidade, a qual não se limitou à Europa nem tampouco às fronteiras temporais do século XIX. Hauser afirma,

⁷ MORA, Priscilla Cohn Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 2.548-2.550.

...não existe produto da arte moderna, nenhum impulso emocional, nenhuma impressão ou estado de espírito do homem moderno, que não deva sua sutileza e variedade à sensibilidade que se desenvolveu a partir do romantismo. Toda exuberância, anarquia e violência da arte moderna, seu lirismo balbuciante, seu exibicionismo irrestrito e profuso, derivaram dele. E essa atitude subjetiva e egocêntrica tornou-se de tal modo natural para nós, tão absolutamente inevitável, que nos parece impossível reproduzir sequer uma seqüência abstrata de pensamento sem fazer referência aos nossos sentimentos (HAUSER, 1994: 664).

Elias (1994), por sua vez, compreende o advento do romantismo na Alemanha durante a segunda metade do século XVIII como produto das classes médias e, conseqüentemente, de ideais estéticos que se opuseram às inclinações sociais e estéticas da aristocracia, que muitas vezes condenou veementemente tais manifestações. Como vimos também Burke (1989) demonstrou a emergência de um movimento em direção à identificação das manifestações culturais do povo por parte de alguns setores da intelectualidade alemã. Desse modo, esse movimento literário e artístico que teve como expoentes "Klopstock, Herder, Lessing, os poetas do *sturm und drang*, os poetas de sensibilidade e o círculo conhecido como o *Göttinger Hain*, o jovem Goethe, o jovem Schiller e tantos outros" (ELIAS, 1994: 35), não pode ser considerado como um movimento político no sentido tradicional do termo. Pelo contrário, esse foi um caminho aberto através da via estética e pedagógica, ao absolutismo esclarecido e ao sonho de uma Alemanha unificada, a partir dos hábitos e condutas das classes médias em oposição à frivolidade e à vida "anti-natural" da aristocracia e das sociedades de corte⁸. Foi, portanto, a partir desses ideais estéticos e intelectuais que as novas gerações foram educadas. Justifica-se, assim, o alto grau de participação da arte nos ideais da pedagogia alemã que se desenvolveu a partir desse período.

Com efeito, o que o conhecimento do romantismo tem de relevante para o estudo sobre o desenvolvimento da pedagogia em relação ao processo civilizador da modernidade, é o fato de ele ter propiciado um pensamento organizado sobre a educação dos sentidos e, a partir daí, do desenvolvimento de uma nova ética e uma nova estética do comportamento social. De um ponto de vista sociológico, o romantismo na educação consistiu na politização da arte. A idéia era de que grande parte dos problemas sociais poderia ser minorada a partir de uma educação estética para o povo. A arte estaria assumindo, assim, um caráter redentor, para além do imponderável e do belo. O papel central ocupado pela arte na educação manifestou-se, sobretudo no conceito alemão de *bildung*, que se desenvolveu durante todo o século XIX, especialmente na pedagogia de Kant, Pestalozzi e Schiller.

⁸ Veiga (2004) observa a partir de Elias (1994) que a atitude anti-civilizacionista das classes médias alemãs associada ao investimento dos intelectuais no resgate da cultura do povo, influenciou consideravelmente a produção do exacerbamento do nacionalismo na Alemanha estando aí a origem do nacional socialismo.

Segundo BOLLE (1997), o conceito moderno de *bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII e traduzia uma idéia de extrema complexidade, a qual foi utilizada amplamente nos campos da pedagogia, da educação, da cultura e nas reflexões humanistas sobre o Estado e a sociedade. Devido a sua estreita ligação com o processo sócio-cultural e político da Alemanha, ainda segundo esse autor, é difícil encontrar em outras línguas uma tradução exata ou um termo que substitua à altura o conceito de *bildung*. Nesse conceito, estava implícita uma idéia de formação humana e cultural, cuja finalidade era a harmonia do sujeito e a sua liberdade e equilíbrio interior. Assim, o ideal pedagógico da *bildung* apontava para a noção de indivíduos integrais, isto é, capazes de conciliar em si sensibilidade e razão e, ao mesmo tempo, de se organizar através de uma permanente relação com a cultura. Desse modo, a pedagogia alemã da *bildung* apostava no fato de que a arte pudesse desempenhar um papel fundamental na educação dos cidadãos durante todas as fases do processo de escolarização. Entretanto, como mostrou Bolle, o ideal da *bildung* não era passível de ser alcançado somente por meio da educação, já que, no contexto de seu desenvolvimento histórico na Alemanha, esses termos estiveram muitas vezes em lados opostos. A razão disso era o fato de que, para se efetivar, a idéia de *bildung* implicava na liberdade, na independência e na autonomia do sujeito, efetuando-se, portanto como auto-desenvolvimento e muitas vezes como complemento ou mesmo como corretivo da educação. Como exemplo, Bolle apresenta a seguinte citação de Franz Posselt:

A formação do homem exterior sem sua formação interior dá apenas polimento; formação do gosto sem formação do coração dá apenas cultura; formação da inteligência sem formação do coração e do gosto dá apenas *aufklärung* (POSSELT, apud BOLLE, 1997: 17).

Ainda segundo Bolle, foi com Herder (1744-1803), teólogo, poeta e um dos principais inspiradores do *sturm und drang*, que o conceito de *bildung* começou a adquirir uma maior autonomia e independência em relação à educação, uma vez que em seu pensamento esse autor opunha explicitamente os dois termos. Ademais, para ele a *bildung* estava necessariamente relacionada à auto-formação, não somente de indivíduos isolados, mas também de toda a humanidade. Logo, no contexto do classicismo, do romantismo e do idealismo alemão, o conceito de *bildung* revestiu-se de um grande valor e “ultrapassou as noções de educação, progresso e mesmo o *aufklärung*, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de espírito, cultura e humanidade” (BOLLE, 1997: 18). Assim, para Herder, o conceito de *bildung* seria a principal base para se pensar o aprimoramento físico, psíquico e intelectual do ser humano, sendo que em seu pensamento o desenvolvimento ético do indivíduo era comparado ao caminhar da humanidade.

O resgate do nascimento dessa pedagogia moderna de inspiração romântica é fundamental também para se compreender algumas das bases sobre as quais se fundaram, a partir do final do

século XIX, no Brasil, as novas idéias pedagógicas que fizeram parte de um amplo projeto de modernização do país. No bojo desse projeto, incluíram-se não somente o ideário pedagógico escolanovista, mas também as grandes transformações na paisagem urbana, tudo isso posto a serviço da elaboração de uma nova idéia de brasilidade, moderna, e ao mesmo tempo ancorada em algumas de suas tradições.

Essa nova noção de brasilidade, moderna e de caráter nacionalizante, iria se manifestar plenamente na arquitetura, nas artes e, de maneira mais geral, no comportamento das pessoas. Em meio a esse contexto de transformações, que se estendeu pelas primeiras décadas do século XX, o canto escolar, entendido como um componente essencial na educação das crianças, cumpriria assim um papel especial na formação de novos cidadãos, chegando mesmo a ocupar um lugar central na cultura escolar do País durante o apogeu da política nacionalista na fase do Estado Novo (1937-1945).

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA MODERNIDADE BRASILEIRA

Ao longo de nossa história, foram diversos os momentos em que as elites políticas e intelectuais do país empenharam-se em construir e divulgar, diferentes imagens da civilização brasileira. No que diz respeito ao período imperial, esse empenho justificou-se por uma necessidade quase orgânica de se evitar o esfacelamento de uma nação com proporções continentais e tradições culturais diversas. Era fundamental manter unidas as províncias e zelar pela ordem social. Com efeito, o tamanho do território brasileiro, a despeito da forte centralização política e administrativa do regime imperial, fazia com que os laços regionais de identidade quase sempre superassem o sentimento de brasilidade ainda pouco ou nada desenvolvido no imaginário da população. Somente nas últimas décadas de vigência do Império fatores como a Guerra do Paraguai (1864-1870) e a campanha abolicionista fizeram com que a formação da nação e a definição de cidadania começassem a ser mais amplamente difundidas no país.

Segundo SEVCENKO (1998), os problemas decorrentes do grande endividamento ao qual por diversas razões o Brasil se via atado – entre os quais se destacam os elevados custos de manutenção da Guerra do Paraguai – foram alguns dos fatores decisivos para o início da desestabilização do regime imperial. Na esteira dessa turbulência social e econômica fundou-se o Partido Republicano, em 1870, com o principal propósito de extinguir a monarquia. Já no terreno das idéias, as arcaicas estruturas do Império foram sacudidas pela atuação de uma nova geração de jovens artistas, intelectuais e militares que, imbuídos das novas correntes filosóficas e científicas oriundas da Europa e dos Estados Unidos, propunham transformações na sociedade e na política brasileiras. A geração dos setenta, nome pelo qual essa elite intelectual se tornou conhecida, inspirava-se basicamente no positivismo de Comte (1798-1857), no darwinismo social de Spencer (1820-1903) e em pensadores alemães como Kant e Fichte (1762-1814). Sua base de sustentação econômica era fornecida pela expansão da economia cafeeira, sobretudo a do oeste paulista, cujos representantes oligárquicos viam com bons olhos as idéias republicanas e as propostas federalistas dessa elite intelectual. Como observou SEVCENKO:

Os ricos fazendeiros de café do Sudeste pretendiam que com a República fosse implantado o sistema federalista, assegurando-lhes não só o controle dos seus próprios rendimentos, como condições de usar seu poder econômico para decidir os destinos da futura ordem republicana (SEVCENKO, 1998:14).

A partir das últimas décadas do século XIX, o nosso principal produto de exportação era o café. O hábito de consumo dessa bebida vinha sendo amplamente difundido em todo o mundo, devido às suas propriedades estimulantes. O aumento do consumo mundial de café retratava perfeitamente as mudanças no *habitus* social desenvolvidas através de novos ritmos da

modernidade durante aquele período. Logo, a velocidade desses novos tempos, simbolizada em nível mundial pela entrada em cena dos motores à explosão e pela descoberta da eletricidade, os quais propiciaram a invenção desde o automóvel até os mais diversificados aparelhos eletrodomésticos, passando pela criação do cinema, da indústria fonográfica, do telefone e, mais tarde, da rádio-difusão e de outros aparatos tecnológicos da vida moderna, possibilitou às pessoas novos padrões de comportamento e civilidade, que, por sua vez, demandaram o aumento do nível educacional das populações.

Com a proclamação da República, as elites políticas promoveram uma grande abertura à entrada de capitais estrangeiros, notadamente da Inglaterra e dos Estados Unidos, os quais deveriam ser investidos na industrialização e na modernização do país. Assim, aos poucos, o Brasil ia assumindo ares mais modernos e garantindo a sua entrada (embora em uma situação de dependência como país produtor de matéria prima) no imbricado jogo do capitalismo internacional.

Quanto às elites intelectuais, políticas e econômicas interessadas nos processos de modernização do país, desde que foram dados os primeiros passos em direção à mudança do regime, já se podia observar entre elas o estabelecimento de um novo sentido de nação e de nacionalidade, bem como o delineamento dos rumos que o país deveria seguir. Sobretudo nos primeiros anos da República, foram intensos os debates entre as diferentes tendências políticas e ideológicas que protagonizaram a cena republicana. Conforme José Murilo de Carvalho (2000: 24), no momento da transição era possível identificar pelo menos três grupos politicamente distintos, os quais esforçavam-se por ver consolidado o seu próprio modelo de Estado. Havia, por exemplo, o grupo dos proprietários rurais, que admiravam o modelo liberal da República norte-americana e eram inspirados pelo darwinismo social de Spencer. Aos representantes dessas oligarquias, não interessava fomentar a ampla participação do povo na implantação da República, e menos ainda no seu governo e defendiam o federalismo como forma ideal de organização do Estado. Outra tendência a se manifestar no período era a dos republicanos radicais pertencentes às classes médias urbanas, aos quais não interessavam as idéias liberais ortodoxas, uma vez que não possuíam poder econômico e social que lhes possibilitasse vantagens em caso de livre competição. Ideologicamente, alinhavam-se ao modelo jacobinista da Revolução Francesa, embora não tivessem chegado a propor um esquema concreto para a República que pretendiam. Por fim, havia também a tendência positivista, que floresceu sobretudo junto aos militares. A doutrina positivista no Brasil considerava a monarquia um entrave ao desenvolvimento; propunha a separação entre Estado e Igreja e era a favor de um Governo forte e intervencionista, tudo em nome da ordem e do progresso.

É importante lembrar que o final do século XIX representou o triunfo de um determinado padrão de modernidade, com expressão no plano das idéias, do comportamento, da produção

artística e especialmente no que dizia respeito ao progresso científico. Conforme indica Costa (2002), aquele foi o período da eclosão de uma imensa gama de descobertas e invenções, que iam do eletromagnetismo (1829) à causa da tuberculose (1882), do raio X (1895) ao avião (1906), da eugenia (1883) à psicanálise (1893). No Brasil, a idéia de sinonímia entre modernidade, progresso e civilização já se encontrava suficientemente disseminada nos meios intelectuais do país, a ponto de Euclides da Cunha afirmar em "Os Sertões", obra publicada em 1892, que, desafortunadamente, estávamos todos fadados ao progresso. Para ele, isso equivalia a dizer que a civilização – com tudo que ela podia trazer de bom e de terrível – era mesmo um caminho sem volta e que o progresso, fatalmente, tenderia a apagar muitas tradições, comportamentos e hábitos cristalizados em nossa sociedade, a qual pouco a pouco vinha se transformando de maneira inelutável.

No Brasil, a palheta dessas transformações introduziu, nas mudanças do quadro social, por ocasião da transição republicana, matizes ainda mais carregados. O colapso da economia escravista que provocou a entrada de grandes levas de imigrantes europeus, que vinham trabalhar sobretudo nas lavouras de café, conduziu paulatinamente para os centros urbanos o excedente dessa mão-de-obra. Tal excedente era constituído basicamente por um grande contingente de ex-escravos e mestiços e por uma parte de imigrantes desiludidos com as péssimas condições de vida e trabalho que lhes eram oferecidas no campo. Assim, mesmo nas cidades, também por falta de políticas de trabalho e de habitação, esses grupos sociais continuavam a viver na mais completa exclusão. Conforme descreveu Garcez Marins:

Novos habitantes, vindos das antigas senzalas e casebres do interior do país ou dos portos estrangeiros, somavam-se aos antigos escravos, forros e brancos pobres que já inchavam as cidades imperiais, e junto a eles aprenderiam a sobreviver na instabilidade que marcaria suas vidas também em seu novo habitat. Movimentar-se-iam, todos eles, pelas ruas alvoroçadas em busca de empregos e de tetos baratos para abrigar-se, num deslocamento contínuo que fundia vivências, experiências, tensões e espaços (MARINS, 1998: 132).

Com efeito, os deslocamentos constituíram-se em uma rotina em nível mundial. Durante o século XIX, o processo modernizador estabelecera, entre outras transformações, um amplo movimento de reformas urbanas promovidas pelo poder público nas principais cidades do hemisfério norte, onde o capitalismo vinha se desenvolvendo de maneira mais acentuada. Entre essas reformas destacam-se as de Paris, implementadas por Haussmann entre 1853 e 1870, que serviram de inspiração para quase todas as demais. Da mesma maneira que as reformas urbanas européias, no Brasil, após o advento da República, as radicais transformações na paisagem urbana e conseqüentemente na vida das pessoas, também tiveram como principais argumentos, por parte das elites, a necessidade de higienização, circulação e controle sócio-político das populações. Tais transformações apoiavam-se nos discursos técnico-científicos das elites políticas e econômicas do

país, cujas ambições modernizadoras visavam não só a modificação dos espaços públicos citadinos mas, também, de maneira especial, a mudança dos hábitos e dos comportamentos sociais das populações urbanas, os quais nem sempre eram condizentes com os padrões de civilidade que se desejava implantar.

Rui Barbosa e a civilidade pelo método intuitivo

Como componente do discurso modernizador temos que, nos primeiros anos da República, intensificaram-se sobremaneira os discursos relativos à educação e, de maneira especial, a educação primária. Passaram a ser comuns os esforços por parte de literatos e educadores como José Veríssimo (1857-1916), Olavo Bilac (1865-1918), Coelho Neto (1864- 1934) e Xavier Marques (1861- 1942), no sentido de elaborar textos voltados para a formação do cidadão e para a promoção do patriotismo, a exemplo do que já acontecia na Alemanha, na França e nos Estados Unidos. Assim, segundo Carvalho (1998: 252) até a década de 20 foram publicados com esse objetivo diversos romances e livros de leitura escolar cuja temática nacionalista visava colaborar com a formação de um ideal de brasilidade capaz de consolidar o espírito da jovem nação republicana, unificando-a em um só povo, que, não obstante as diferenças culturais de cada região do território nacional, se reconhecesse como parte de uma mesma pátria, de uma mesma história.

Independentemente da concepção política hegemônica ao longo do processo de consolidação da República, seria necessário cumprir uma tarefa eminentemente civilizadora, a de engendrar o tipo ideal de cidadão adequado às intensas transformações sociais e políticas que ora se processavam no país. A escola se consagra como uma das instituições que melhor se prestaram a atingir esse fim, uma vez que nela os indivíduos receberiam desde a infância os principais elementos de uma formação homogênea.

Segundo Valdemarin (2000: 61), já nas últimas décadas do Império, as críticas à organização social e política em vigor apontavam a reforma do ensino como o caminho mais curto para se alcançar as transformações políticas e sociais de que o país necessitava para se modernizar. Assim, o pensamento liberal, então predominante no Estado, tomou em 1878, na pessoa do Ministro Leôncio de Carvalho, as primeiras iniciativas no sentido de promover uma ampla difusão da educação, propondo, entre outras coisas, a abertura por particulares de escolas primárias, secundárias e superiores, no município da Corte, repercutindo nas diferentes províncias. A reforma de ensino proposta pelo Ministro Leôncio de Carvalho, por meio do decreto 7.247, de 1878, ensejou ainda a escrita dos famosos pareceres de Rui Barbosa⁹ (1849-1923), que acabaram se

⁹ Rui Barbosa, advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em Salvador, BA, em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 1º de março de 1923. Foi membro fundador da Academia Brasileira

constituindo em um marco no pensamento educacional brasileiro, influenciando mais de uma geração de educadores.

Durante todo o século XIX no Brasil, desde a transferência da corte para o Rio de Janeiro, passando pelo momento da implantação da República e se estendendo ainda por algumas décadas, verificou-se um grande desenvolvimento de idéias educacionais. Observa-se que o ideário civilizador do iluminismo foi presença constante nos discursos de modernização do país, criados pela pena de políticos, juristas, médicos e educadores; enfim, pelas mentes dos mais representativos membros das elites intelectuais brasileiras.

A idéia de educação como uma prática civilizadora das populações foi muito bem definida nos pareceres que Rui Barbosa escreveu sobre a reforma da instrução entre 1882 e 1886, e que tiveram grande influência na pedagogia brasileira de todas as reformas educacionais da Primeira República, de Sampaio Dória a Francisco Campos. Assim, o pensamento político-educacional que orientou as idéias de Rui Barbosa poderia ser resumido da seguinte forma: liberdade é igual a democracia e democracia é igual a instrução do povo.

Ao escrever seus pareceres, Rui, na qualidade de relator da comissão de instrução pública da Câmara, produziu bem mais do que meros documentos parlamentares. Em exaustivo estudo sobre o tema, Lourenço Filho (1956) nos dá conta da magnitude do trabalho de Rui Barbosa e da impressionante erudição com que este foi elaborado, o que era absolutamente incomum em relatórios dessa natureza. A título de exemplo da monumentalidade e do preciosismo com que foram elaborados os pareceres de Rui Barbosa, Lourenço Filho nos mostra que:

No parecer de abril, são citados 72 trabalhos especializados, ou diretamente relacionados com os assuntos pedagógicos, entre obras, relatórios e artigos. Desses, 41 são em língua francesa; 22, em inglês; 5, em alemão; 2, em italiano, e 2, em português. Um só trabalho de 1881 e um só de 1882 são aí mencionados; do ano de 1880, citam-se apenas 8; do ano de 1879, 17; do ano de 1878, 12. Todos os demais trazem data anterior (LOURENÇO FILHO: 1956: 47).

O autor prossegue fazendo uma minuciosa catalogação, por idiomas e datas dos trabalhos referidos por Rui Barbosa, para concluir que:

A grande massa do material citado, a variedade de seus assuntos, e a admirável propriedade com que apresenta as transcrições ou comentários, tudo é, na verdade, de causar assombro (LOURENÇO FILHO: 1956: 48).

de Letras, Ministro da Fazenda no Governo Provisório da República, tendo ocupado também, por algum tempo, a pasta da Justiça.

Apoiado no que havia de mais moderno no pensamento educacional de seu tempo, Rui foi bem além da tarefa para a qual havia sido encarregado. Em seus pareceres ele abordou praticamente todos os temas relacionados ao fazer educativo, tais como as idéias sociais nas quais a educação deveria se apoiar, a biologia e a psicologia da criança. Discutiu também questões sobre sistemas de avaliação e os tipos fundamentais de ensino comum e de ensino especial, primário, secundário, profissional e superior. Analisou a formação, a carreira e as condições de recrutamento e de aperfeiçoamento do pessoal docente; a problemática da organização escolar, de seu mobiliário e até mesmo as normas arquitetônicas relativas à construção das escolas. Investigou as questões relativas à metodologia específica de cada disciplina escolar, da linguagem, da matemática, da geografia, da história, das ciências físicas e naturais, do desenho e da música. Não se esqueceu também da educação física, sanitária, moral, religiosa e artística. Em sua obra, Rui discutiu também aspectos da administração escolar no tocante à direção geral, direção de escolas e inspeção escolar. Abordou a questão das taxas escolares e a necessidade da estatística escolar. Sugeriu a criação de um museu pedagógico nacional e a definição de um plano nacional de educação, para cuja execução defendeu a criação de um conselho superior e de um ministério próprio. Finalmente, para enfatizar a grandiosidade de tal empreendimento, Lourenço Filho nos lembra que Rui escreveu seus relatórios durante um período em que praticamente não havia, no Brasil, um interesse especial por estudos dessa natureza, nem tampouco órgãos de documentação capazes de respaldar seu estudo.

No que diz respeito ao processo de transformação social e política pelo qual o país passava, os escritos de Rui Barbosa difundiram, no campo da educação brasileira, as sementes do pensamento liberal então vigente. O novo ideário pedagógico que se inaugurava com os pareceres propunha a idéia de um progresso social que se daria pela ação da cultura associada à liberdade. Seu pressuposto era o de que, para se efetivar as desejadas mudanças sociais modernizadoras no país, seria vital promover o fortalecimento intelectual do povo, sobretudo das camadas médias da sociedade, das quais Rui foi um dos mais eloquentes porta-vozes. As idéias educacionais expressas nos pareceres, herdeiras do pensamento iluminista, partiam do princípio de que a liberdade é uma condição básica do progresso, e somente um regime democrático seria capaz de diligenciá-la. Ora, se uma democracia se apóia na livre escolha dos cidadãos, a formação de indivíduos dotados de um maior grau de autonomia e discernimento seria então a chave do progresso. Assim, os Pareceres de Rui Barbosa podem ser compreendidos como a expressão do pensamento educacional liberal para a construção de uma nova civilidade para as populações, que deveria ser em grande parte construída objetivamente por meio da cultura escolar.

Tal idéia de civilidade baseada no poder de autonomia e de discernimento do indivíduo alcançou, em Rui, a sua forma mais acabada, através de sua defesa da implantação, nas escolas brasileiras, do chamado método intuitivo. Este consistia na adoção de métodos pedagógicos

voltados para o aperfeiçoamento dos sentidos como fundamento básico da educação, adotando para isso novos materiais e procedimentos didáticos. "O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível" - escreveu Rui citando Comenius¹⁰ - "imprime-se pelos sentidos na memória, para nunca mais deslembrar¹¹". No final do século XIX estabeleceu-se uma estreita vinculação entre os novos materiais didáticos e os métodos pedagógicos, os quais apontavam para o surgimento do que Kuhlman Júnior (2001) chamou de uma "pedagogia do progresso", referendada pela ciência e pelas novas tecnologias:

Há uma base material a sustentar a produção dessas idéias, encontrada nos materiais didáticos, nas mobílias e nos prédios escolares, que incorporavam as novas relações de produção, matérias primas, tecnologias e processos produtivos, na elaboração desses instrumentos e de seus significados (KUHLMANN JÚNIOR, 2001: 198).

O método intuitivo tinha, assim, as suas raízes fixadas na filosofia empirista do século XVII, notadamente no pensamento de Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1637-1704), que via nos sentidos da percepção o ponto de origem do conhecimento humano e da formulação de todos os valores morais e intelectuais, uma vez que aqueles eram considerados como as portas e as janelas pelas quais o mundo chega até a nossa consciência. Nesse tempo, como bem lembrou o autor dos pareceres, Comenius – “esse poderoso espírito que autoridades de hoje apontam como o primitivo criador do método intuitivo”¹² – fora talvez o primeiro a observar a importância dos sentidos para a educação. Com isso, um século mais tarde, Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), e principalmente Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852) puderam desenvolver uma pedagogia que influenciou diretamente a filosofia do ensino pela intuição sensível.

Na época de Rui, tal filosofia já era amplamente difundida nas escolas dos Estados Unidos e de diversos países europeus. Essa nova pedagogia principiava na crítica a um tipo de educação anteriormente praticada, que priorizava o conhecimento abstrato e o apelo à memorização em detrimento da compreensão. Seu principal objetivo era fazer com que as crianças aprendessem a raciocinar por elas mesmas e, para isso, seria necessário abandonar as velhas práticas de memorização de compêndios, afim de que o conhecimento pudesse se fundamentar na observação ativa e direta das coisas. "Uma das condições cardeais da reforma escolar", defendia ele, estaria em “fazer da intuição a base de todo método, de todo o ensino, de toda a educação humana”.¹³ Desse

¹⁰ João Amós Comênio (1592-1670) é o autor, entre outras, da obra “Didactica Magna” escrita em 1627-1632.

¹¹ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In: Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 203.

¹² Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In: Reforma do ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 202.

¹³ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In: Reforma do ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 53.

modo, em seus pareceres, Rui denunciava o atraso do sistema de ensino praticado no país e lamentava que uma educação baseada na experiência direta com o mundo sensível estivesse proscrita das escolas brasileiras. Assim, afirmava ele que:

A aplicação da memória aos compêndios e a introdução mecânica, no entendimento infantil, de palavras correspondentes a realidades estranhas a observação dos alunos asfixiam, na primeira infância, ou debilitam para sempre, as faculdades criadoras da inteligência humana.¹⁴

Para Rui, o objetivo primeiro da reforma escolar em favor da qual escrevia, deveria ser o de criar as condições pedagógicas e materiais para que o sistema de educação popular estivesse preparado para respeitar o desenvolvimento natural das faculdades cognitivas das crianças. Seguindo o pensamento de Spencer, afirmava ele que a nova escola deveria zelar para que o espírito da criança não fosse tolhido, em seu desenvolvimento natural, pelas lições mecânicas de mestres incapazes. Com efeito, o autor dos pareceres mostrava-se perplexo ao constatar que as práticas escolares no Brasil ainda se pautavam pelo absoluto desconhecimento da indissociabilidade entre aperfeiçoamento intelectual e desenvolvimento físico. Assim, ao invés de a escola contribuir para o amadurecimento fisiológico e intelectual da criança, respeitando as condições de sua evolução natural, ela acabava, pelo contrário, tornando-se uma influência perniciosa, "uma das mais ativas agências da depauperação da espécie" (BARBOSA, 1946: 209).

Dessa forma, Rui denunciava que o equívoco do sistema educacional brasileiro, tal como vinha sendo encaminhado até então, principiava por ignorar que os sentidos são os instrumentos mais importantes para a educação humana. O relator dos pareceres fazia questão de lembrar que Fröebel - em suas palavras, um dos mais reconhecidos psicólogos da vida infantil - baseara sua pedagogia no princípio de que o desenvolvimento físico e o desenvolvimento espiritual caminham lado a lado durante a infância. Logo, somente através de uma educação que favorecesse o aperfeiçoamento dos sentidos desde a primeira infância é que se poderia contribuir para a formação de indivíduos livres, criativos e com plena capacidade de julgar. Assim, enfatizando a importância da educação dos sentidos para um pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, dizia ele:

Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais

¹⁴ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 209.

completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país.¹⁵

Insistindo nessa idéia, Rui mais uma vez fazia suas as palavras de Comenius para lembrar que o seu pensamento educacional já continha os princípios básicos do ensino pela intuição, desenvolvido mais tarde sobretudo por Pestalozzi e Froebel. Esse precursor do método intuitivo percebera que somente através do contato direto com o mundo natural é que se poderia despertar na criança a curiosidade e o desejo ativo de buscar o conhecimento, formando indivíduos com um elevado grau de autonomia intelectual. Assim, através de sua pena, Rui Barbosa evocava as palavras de Comenius para afirmar que, sobretudo nos primeiros anos, a escola deveria lançar no aluno a base de todos os conhecimentos necessários à compreensão mais geral da vida. Dizia ele então:

Na natureza, mostrai-lhe pedras, plantas, animais, industriando-o no uso dos seus membros; ensinai-o a distinguir as cores e os sons; fazei-o contemplar o céu estrelado; observe o seu berço, o aposento que habita, a casa, a circunvizinhança, os caminhos, os campos; atente na sucessão do dia e da noite, nas estações, nas divisões do tempo, horas, semanas, meses, feriados; examine a administração da casa; familiarize-lhe com as primeiras noções do cálculo, compras e vendas, com as dimensões dos corpos, linhas, superfícies, sólidos; oiça cantar, e costume-se-lhe a voz a reproduzir sons e frases musicais; dirija-se-lhe a formação e o desenvolvimento da linguagem; exerça-se em exprimir o que pensa, sente, por gestos e inflexões da voz. Deste modo a escola materna desenvolverá os germens de todas as ciências e artes.¹⁶

Um ensino assim diligenciado, além de favorecer a autonomia intelectual do aluno, o despertaria para o conhecimento das mais diferentes disciplinas tais como a história natural, a ginástica, a educação da vista e do ouvido, a geografia, a matemática, a música, a gramática e outras tantas áreas do saber. Contudo, é importante destacar que, em Rui Barbosa, essas idéias assumiam um corolário notadamente político. O pressuposto de toda essa argumentação era o de que pessoas formadas com um maior grau de autonomia e liberdade seriam bem mais compatíveis com os processos políticos e econômicos de seu tempo. Como observou Valdemarin, com relação ao aspecto econômico, os meios de produção modernos demandavam "indivíduos letrados e capazes de raciocinar rápida e criativamente" (VALDEMARIN, 1998: 67). Quanto ao aspecto político, a defesa que Rui Barbosa fazia do ensino intuitivo baseava-se em sua crença de que indivíduos educados a partir desse método estariam mais aptos a exercer um papel ativo como cidadãos, em um Estado moderno e progressista. Logo, com o espírito crítico treinado desde a

¹⁵ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 52.

¹⁶ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

infância, tais indivíduos colaborariam de maneira mais eficaz para o desenvolvimento pacífico e gradual da nação; enfim, para o estabelecimento da civilização.

Com efeito, o trabalho pedagógico de Rui Barbosa tinha origem em sua profunda crença no poder da instrução como chave para o progresso, não somente individual como também coletivo dos povos. Imbuído das idéias liberais de seu tempo Rui defendia mudanças políticas através de reformas graduais, para as quais a escola, enquanto instituição formadora de indivíduos livres e capazes de raciocinar por si mesmos, cumpriria um relevante papel. Assim, Rui, coerente com o seu pensamento constitucionalista, argumentava em favor da democracia como única instituição capaz de garantir a liberdade individual e coletiva dos povos e, nesse argumento, a instrução do povo assumia um papel de destaque:

Há instituições e instituições. Umas, firmadas na pretensão da supernaturalidade de sua origem, fazem da própria imutabilidade um dogma inviolável, o ponto de partida e a verdade suprema do direito nacional. A essas certamente não pode ser simpático o desenvolvimento da consciência popular e do sentimento individual, conseqüências infalíveis do derramamento da instrução. Outras, porém, cujo intuito declarado está precisamente em proteger a expansão calma e progressiva da liberdade humana e da vontade popular, fazem, pelo contrário, consistir a flexibilidade indefinida das suas formas e na ilimitada adaptabilidade do espírito de suas leis aos vários estados sucessivos do desenvolvimento mental, no seio das classes sobre as quais se exerce, e de onde, ao mesmo tempo, emana o governo.¹⁷

Ao defender a implantação do método intuitivo Rui Barbosa não se limitaria a argumentos teóricos. Nos estudos que vinha realizando para a escrita dos pareceres, Rui travou conhecimento com a obra do educador americano Allison Norman Calkins, publicada em 1870, "*Primary Object Lessons*". Essa obra, inspirada na pedagogia de Pestalozzi, Froebel e sobretudo de Spencer tinha por objetivo oferecer subsídios aos professores americanos para a prática do ensino pela intuição já amplamente difundido nas escolas dos Estados Unidos. Percebendo a importância e o alcance do trabalho de Calkins para a renovação do pensamento pedagógico brasileiro, Rui Barbosa logo se empenhou em traduzi-lo e adaptá-lo para as condições de nosso idioma, rebatizando-o com o nome de *Primeiras Lições de Coisas*. Tal esforço de adaptação foi tão completo e minucioso que resultou em um trabalho verdadeiramente original, no qual Rui não se furtou a manifestar suas próprias reflexões sobre o tema. Assim, durante muitas décadas, as "Primeiras Lições de Coisas", de Rui Barbosa, acabaram exercendo uma grande influência nas práticas escolares e no pensamento pedagógico de nosso país. Tal influência verifica-se nas inúmeras adaptações e transcrições que esse livro recebeu até meados do século XX.

¹⁷ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo I, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 141.

Conforme aponta Lourenço Filho (1956), desde a promulgação da Reforma Leôncio de Carvalho, já se alertava, no Brasil, para a necessidade de se divulgarem manuais de didática e, especialmente, de metodologia do ensino intuitivo, uma vez que aqueles eram praticamente inexistentes no país, ao passo que quanto a esses últimos, até então, simplesmente nada se havia publicado. Assim, o significado da obra de Rui não foi apenas o de contribuir com a mera publicação de um manual para o ensino intuitivo. Pelo contrário, o trabalho de Rui veio, no dizer de Lourenço Filho: “documentar uma nova direção pedagógica, um novo espírito tal como se elaborava nos mais adiantados países e com o qual ele punha em contato pela primeira vez os mestres brasileiros” (LOURENÇO FILHO, 1956: 70).

É importante atentar para o fato de que a reforma educacional defendida por Rui Barbosa transcendia as práticas escolares, generalizando-se no ideal de uma reforma da mentalidade e dos costumes do povo brasileiro. Em outras palavras, toda a militância de Rui, como político, jurista, jornalista, enfim, como um intelectual durante a transição republicana, estava imbuída de um projeto civilizador, adequado ao modelo democrático e liberal de nação que pretendia ver consolidado. Esse ideal civilizador fazia com que Rui considerasse a reforma da educação como algo essencial à reconstituição do caráter da juventude nacional que, em sua opinião, esmorecia frente à influência de mestres mal preparados e de métodos ultrapassados e ineficientes. No trecho que se segue, Rui deixa claro como, para ele, a reforma dos métodos na educação se ligava intimamente a uma reforma social e política de caráter bem mais amplo:

Quando vemos a mente juvenil assoberbada de generalidades, antes de possuir nenhum dos dados concretos a que elas se referem; quando vemos as matemáticas admitidas sob a forma puramente racional, em lugar da forma empírica por onde o menino deveria principiá-las como as principiou a espécie humana; quando vemos um estudo tão abstrato como a gramática incluído entre os primeiros e não entre os últimos; quando encontramos em suma a escola reduzida à memorização passiva, à recitação material e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza; quando vemos as gerações nascentes mirrarem sob a influência desses métodos abomináveis, desta semente oca crestada pela educação que a devia fecundar, não podemos esperar senão uma nacionalidade estéril, depauperada, valetudinária, amainada para todas as humilhações e todas as surpresas de um destino de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências e dirigir o curso.¹⁸

Percebe-se assim que, a partir da reforma nos métodos de ensino, na qual o ensino pela intuição assumia um papel de destaque, Rui vislumbrava todo um conjunto de transformações nas esferas sociais, políticas, e porque não dizer também das mentalidades. Para ele, somente tais transformações possibilitariam a construção de uma brasilidade fundada nos valores da liberdade,

¹⁸ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

da ética, da moral e do civismo. Logo, a instrução deveria contribuir fundamentalmente para a formação do caráter da criança e para a construção de um vigoroso sentido de moralidade que se traduzisse, ao mesmo tempo, no crescimento individual e no apreço ao bem comum. "É preciso servir ao amor da verdade" - escrevia ele - "em que os interesses inferiores e flutuantes dos indivíduos se confundem num supremo e eterno interesse comum".¹⁹

Era este, portanto, o papel crucial da educação no projeto civilizador de nação que Rui Barbosa engenhara ao redigir os seus pareceres, isto é, formar cidadãos livres e ao mesmo tempo dotados de um profundo sentimento de amor ao bem da coletividade; leia-se, da pátria e da grandeza da nação. De fato, o momento histórico em que Rui Barbosa produziu a íntegra de seu pensamento educacional (o período da transição republicana e o ativo papel político desempenhado por ele durante essa fase) foi, sem dúvida, oportuno para que a instrução do povo fosse apresentada como um ponto fundamental para o soerguimento da nação.

O legado de Rui Barbosa foi, assim, de imensa importância para o avanço das idéias pedagógicas no Brasil, em especial ao longo da primeira metade do século XX. A sua defesa da instrução pública como princípio básico da modernização do país e a reforma dos métodos e dos materiais escolares, notadamente no que diz respeito à adoção do ensino intuitivo como agente produtor de cidadãos com desenvolvido grau de autonomia e liberdade, chamou a atenção dos educadores brasileiros para o poder que a promoção de uma educação estética para o povo exerceria na conformação de uma nova mentalidade brasileira que se ajustasse às transformações sociais, políticas e econômicas requestadas pelos ventos da modernidade republicana.

Com efeito, Rui Barbosa fora pródigo nas atenções que dispensou, em seus pareceres, ao problema da educação estética da população, destacando não somente a necessidade de uma formação que favorecesse o aprimoramento dos sentidos, mas também o potencial da cultura artística como uma das bases fundamentais da educação popular que se faria em prol do desenvolvimento do país. Coerente com a sua filosofia do ensino pela intuição, Rui também defendia o desenho e a modelagem como estratégia para o ensino de outras disciplinas, uma vez que, em sua opinião, era fundamental que as crianças conhecessem primeiro a existência, a forma e, oralmente, o nome das coisas, antes de estudarem seus aspectos mais abstratos. Desse modo, Rui afirmava a importância do desenho para o aprendizado, por exemplo, da escrita:

Todos os meninos desenham, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. Modelar formas, e debuxar imagens: eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade criadora nas gerações nascentes. Cabe, pois, ao desenho, no programa escolar, precedência à escrita, cujo ensino facilita e prepara.

¹⁹ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo III, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 365 .

Racionalmente, naturalmente, à leitura antecede a escrita, e à escrita o desenho e a modelação.²⁰

Observa-se que desde que a educação dos sentidos começou a ser considerada como parte fundamental da formação integral do ser humano a partir do final do século XVIII – notadamente com o advento da chamada pedagogia romântica de inspiração alemã, que tanta influência exerceu nas idéias de Rui Barbosa – a expressão “educação estética” entrou de vez para o vocabulário do pensamento pedagógico, assumindo um grande destaque durante o século XIX e boa parte do século XX.

Finalmente, para Rui, a temática da educação estética verificava-se tanto na questão da educação dos sentidos quanto em aspectos de caráter utilitário como aqueles descritos no argumento acima. Logo, Rui reconhecia na prática escolar do desenho, como na das artes de maneira geral, um canal de manifestação da criatividade dos alunos a partir de sua observação direta do mundo. Essa mesma postura era adotada por ele ao defender o ensino de canto nas escolas (o que será discutido mais cuidadosamente no capítulo seguinte). Por hora, basta notar que Rui verificava também no canto escolar alguns vieses puramente estéticos, ao mesmo tempo em que percebia, em sua prática, outros de conotação tipicamente utilitária. Assim, o canto escolar 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.

Corroborando a importância que a utilização do canto nas escolas primárias vinha recebendo desde o tempo de Rui Barbosa, é interessante citar a repercussão que a adoção da obra *Cânticos Infantis Patrioticos, Instructivos e Recreativos* pelo Colégio Menezes Vieira teve na imprensa da época.

O Rio de Janeiro – 12 de novembro de 1886.
Collegio Menezes Vieira.

Por ocasião de lição de cousas, cujo titulo é – A casa em construcção – foi distribuida a brochura contendo os cânticos a ella relativos. A mais superficial leitura d’estes canticos bastara para affirmar a profundeza de vistas e perfeita comprehensão do espirito de methodo intuitivo, que tem seu modesto auctor (a brochura esta impressa sob anonymo), pois a simplicidade da forma allia elle o conhecimento dos instrumentos e objectos dos officios correlativos. O autor faz, ao mesmo tempo, resaltar de cada quadrinha um conceito moral, tornando-se digno de especial menção o da quadra final, pois ahi se estabelece que, assim como a união e a cooperação dos operarios foram necessárias para a construcção do edificio material assim também para a construcção do edificio moral e felicidade da familia são indispensaveis a harmonia e concórdia de seus membros.

²⁰ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 64.

Jornal do Commercio – 24 de maio de 1887.
Gazetilha – 2ª pág., fim da 2ª columna.

Recebemos os Canticos infantis, compostos para os educandos do Jardim de Crianças do Collegio Menezes Vieira.
São melodias simples e, na maior parte, populares, para serem cantadas pelas crianças que tiverem algumas noções de musica.
São, em geral, para a execução em unisono, tendo comtudo alguns cânticos harmonisados, quasi sempre, em movimento directo.
Ha grande vantagem na adopção destes Canticos infantis, que ensinam agradável e gradualmente as crianças a arte de cantar.

Diário Illustrado – 27 de maio de 1887.
Livros novos.

Com a assignatura do illustre preceptor Dr. Menezes Vieira, recebemos o volume dos Canticos infantis, perfeitamente impressos.
É uma colecção de canticos recreativos originaes ou traduzidos expressamente para os alumnos do Jardim de Crianças do Collegio Menezes Vieira.
Musica e letra simples e proprias ao fim. Hymnos à tarde, à patria, às artes. Em todos elles soa a nota vibrante do amor da patria e o amor do trabalho.
O auctor, no longo tirocinio de educador da mocidade, sentiu e comprehendeu os beneficios do resultados da educação pelo sentimento, pela alegria, pelo amor.
Instruir a cantar e a rir, eis o unico methodo possivel para a educação das crianças.
É a architectura do coração, elevando-o pelo amor, pregando os austeros principios da honra, as ideias geraes das cousas, mas suavizando a lição para que ella bem penetre e perdure.
E' um livro utilissimo para as escolas primarias. E' um documento de que o velho carrancismo dos educadores baqueou e uma era nova para a educação está inaugurada já.²¹

A educação estética na Escola Nova brasileira

O termo estética pode ser definido, de uma maneira geral, como a ciência do belo. Assim, segundo Garcia Hoz (1970: 302), não obstante a educação estética seja um conceito moderno, já na Antiguidade o belo, comumente associado ao bom e ao verdadeiro, fora considerado, justamente por essa razão, como uma categoria essencial a ser levada em conta no que dizia respeito ao processo de formação do homem.

A partir do final do século XVIII, a educação estética apresentou-se como a alternativa mais adequada ao excesso de intelectualismo do ensino tradicional, mas principalmente como um agente civilizador capaz de amainar a rudeza, a vulgaridade e o modo de ser das populações. Hoz (1970) assinala que a partir desse período começaram a surgir associações de educadores preocupados com a educação estética das crianças. Ao mesmo tempo, diversas exposições de arte infantil foram

organizadas e publicados manuais de formação artística para mestres e alunos. Isso sem falar nos inúmeros congressos de educação artística, para os quais acorria um expressivo número de artistas e professores.

Assim, no início do século XX a idéia de uma educação estética para as crianças já havia se disseminado por diversos países da Europa, da América Latina e também pelos Estados Unidos. A arte começou a ser considerada como um importante instrumento de educação popular, figurando cada vez com mais prestígio nos currículos e conquistando um lugar de destaque no seio da cultura e das práticas escolares. O pensamento com relação à arte nas escolas aos poucos passou a ser o de que o desenvolvimento da sensibilidade, a partir de um contato permanente com os diferentes tipos de manifestação artística, concorreria para o aperfeiçoamento integral do indivíduo, na medida em que o belo era identificável com o bom e o verdadeiro. Logo, a educação pela arte participaria de maneira notável na assimilação dos mais elevados valores morais. Em outros termos, a arte nas escolas não poderia ser vista apenas como um luxo ou um meio de se desenvolver uma qualidade humana específica, mas, pelo contrário, seus efeitos se diluiriam na personalidade do indivíduo, cooperando para a formação mais harmônica e integral dos educandos.

Note-se que por formação integral dever-se-ia compreender o desenvolvimento tanto do intelecto quanto da sensibilidade, já que ambos seriam os dois lados complementares, constitutivos da razão humana. Desse modo, seria importante familiarizar as crianças com o "verdadeiramente belo", torná-las aptas para experimentar emoções e sentimentos estéticos e fazê-las compreender que as ações humanas, bem como todas as coisas, não são qualificadas tão-somente pela sua finalidade ou significado imediato, mas também pela sua forma ou pelo seu conteúdo sensível.

Como bem nos mostrou Carvalho (2000), no Brasil, a partir do início da segunda década do século XX, as amplas reformas do ensino promovidas por Sampaio Dória (1920), Anísio Teixeira (1925) e Francisco Campos (1927), respectivamente nos Estados de São Paulo, Bahia e Minas Gerais, foram alguns dos mais significativos resultados da influência que a concepção do ensino pela intuição e, conseqüentemente, dos processos de uma educação estética para o povo, exerceram em nosso sistema educacional. Essas reformas compuseram o painel das idéias iluministas aplicadas ao campo da educação, difundidas por Rui Barbosa, além de estarem associadas à difusão dos ideários escolanovistas por Dewey (1859-1952), Cecil Reddie (1858-1932), Decroly (1871-1932), Claparéd (1873-1940), entre vários outros, na década de vinte, que começavam a ser massivamente difundidos no país e que fizeram da arte um dos alicerces de sua prática educacional. Intensificaram-se, a partir de então, especialmente nas escolas primárias, os exercícios de canto coral, de teatro e de dança; a utilização do cinema educativo e das audições radiofônicas; as

²¹ *Canticos infantis patrióticos, instructivos e recreativos*. Composto expressamente para os educandos do Jardim de Crianças do Collegio Menezes Vieira. 3. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, Alves & Cia., 1897.

práticas de desenho, modelagem, trabalhos de agulha para as meninas e outros trabalhos manuais que estimulassem, nos educandos, a inventividade e o aprimoramento do gosto, ao mesmo tempo que lhes servissem de escape contra a monotonia e a falta de criatividade das tarefas cotidianas. Fernando de Azevedo, em conferência na Sociedade de Educação de São Paulo, proferida em 1930, afirmava,

O cinema educativo, o contato com as obras de arte por meio de visitas aos museus e às pinacotecas, as audições musicais e os espetáculos de euritmia e beleza não têm por fim apenas descansar o espírito, derivando-o de suas tarefas cotidianas para as emoções repousadoras da arte e restabelecendo o equilíbrio dos nervos esgotados pela tensão constante das atividades modernas, mas recrear, isto é, criar de novo, por em vibração, renovar e elevar a mentalidade embotada pelas ocupações cotidianas as altas esferas do pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana.²²

Sua reflexão sobre o papel das artes na educação, apoiava-se no pensamento de Dewey²³ e argumentava que o que caracteriza a educação é o fato de sua constituição se dar nos diversos processos da sociedade, tornando-se ela mesma mais um desses processos. Logo, os métodos e as práticas de uma escola renovada e renovadora deveriam contribuir para que a educação, enquanto um processo social, se destacasse como a força preponderante em nossa sociedade, lançando mão, para isso, de todos os meios disponíveis. Nessa perspectiva, a arte como um dos mais espontâneos e onipresentes processos sociais, deveria ocupar uma posição de destaque na educação moderna. Nesse discurso, Fernando de Azevedo observava eloqüentemente:

A arte que até então se hospedava retraída nos programas artificiosos de festas escolares para deleite dos pais no seu encantamento pelos filhos, incorporou-se ao sistema de educação popular como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e de renovação da coletividade. Aliás, tornar as gerações novas sensíveis ao encanto espiritual das coisas delicadas, fazê-las amar como que por instinto todas as formas de que se pode revestir a beleza, atraí-las e submetê-las ao sortilégio dessa indefinível sedução que contém as artes, não é trazer para a escola da ação e do trabalho uma força capaz de realizar a unidade civilizadora de elementos em que Taine via uma irredutível antinomia conciliando as faculdades do sonho com as necessidades das ações? Pois não basta compreender a vida tal qual é, amá-la e aformoseá-la pela dignidade da tarefa cotidiana corajosamente cumprida por mais humilde que seja. É preciso derramar-

²² AZEVEDO, Fernando. A arte, como instrumento de educação popular na Reforma. In: *Novos caminhos e novos fins - A nova política de educação no Brasil - subsídios para uma história de quatro anos*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 119. Os trechos dessa obra aqui citados referem-se a conferências proferidas por Azevedo entre os anos 1927 e 1930. A primeira edição do livro é de 1932.

²³ Para melhor compreender um pouco da influência de Dewey sobre algumas das idéias de Fernando de Azevedo, vejamos a seguinte passagem da já referida conferência. “ Se a educação consiste ‘na soma total de processos’, por meio dos quais a sociedade, para me servir das palavras de J. Dewey, transmite seu poder adquirido e seus propósitos, com o objetivo de assegurar a sua própria existência contínua e seu desenvolvimento, a escola nova, com ser uma parte dessa ‘soma total de processos’, tem no entanto, o dever, a ambição e a capacidade de ser a ‘força social preponderante’ aparelhando-se de todos os meios de estender a sua ação organizada para modelar, segundo um ideal comum, as novas gerações” (AZEVEDO, 1958: 117).

lhe um raio novo dessa luz, a arte sem a qual as coisas não seriam senão o que elas são.²⁴

Os trechos acima destacados podem ser tomados como reflexos de uma postura generalizada entre os representantes da escola nova no Brasil, para quem, não somente o trabalho e a experimentação científica, mas sobretudo a arte em suas diversas modalidades, era percebida como um dos mais poderosos instrumentos de transformação social. Melhor do que qualquer outra atividade humana, a arte contribuiria para suavizar o espírito das novas gerações, ajudando a desenvolver nelas um sólido sentimento de sociabilidade, responsabilidade e cooperação. O papel educativo da arte seria, então, o de contribuir para a formação de uma comunidade de sensações e sentimentos, capaz de produzir a solidariedade social necessária ao progresso da nação. Com efeito, as práticas escolanovistas se pautavam pelo ideal, herdado do século XIX, de uma formação integral dos indivíduos, preparando-os para atuar positivamente como cidadãos mais plenos, na sociedade. É nessa medida que, por assumir uma função eminentemente socializadora, a arte se prestaria tão bem aos objetivos civilizadores que orientavam o ideal escolanovista de uma difusão massiva da educação, ainda sem precedentes no país. A filosofia da escola nova incorporava um vigoroso sentido de harmonia e de beleza que privilegiava, na cultura escolar, o instinto e a espontaneidade sobre a disciplina e a reflexão; a criatividade e a intuição, sobre o palavrório maquinal e estéril dos livros e dos mestres.

Como pretendia Schiller no início do século XIX, o aprimoramento do gosto popular através da arte como meio educativo poderia desempenhar, também, um importante papel no processo de auto-identificação de nações emergentes em vias de consolidação. Essa idéia adquiria, no caso da sociedade brasileira, uma conotação especial pelo fato de que, cultural e politicamente, desde a transição republicana, debatia-se com o problema da unificação de uma identidade nacional para a jovem nação que florescia na virada do século XIX. De fato, durante esse período, o Brasil despontava como uma nação portentosa em sua extensão territorial e extremamente diversificada quanto às variadas faces de sua cultura. Logo, a educação estética, pensada como parte de uma educação cívica da população, poderia ajudar a reforçar no povo o sentimento de brasilidade tão necessário à consolidação do projeto republicano. Fernando de Azevedo (1958) tinha consciência dessa outra potencialidade da arte como meio educativo. Raciocinando em termos de dualidade entre arte e ciência (leia-se, entre sensibilidade e razão) Azevedo sustentava que se havia algo de comum entre as duas formas de conhecimento, era o desejo que ambas tinham de interpretar a vida. Entretanto, na educação do povo a arte precederia a ciência, na medida em que, enquanto esta

²⁴ AZEVEDO, Fernando. A arte, como instrumento de educação popular na Reforma. In: *Novos caminhos e novos fins - A nova política de educação no Brasil - subsídios para uma história de quatro anos*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 118.

procura conhecer a natureza em todos seus fenômenos e leis, a fim de domesticá-la, colocando-a a serviço do homem, aquela teria por objetivo interpretar não somente a vida vivida, mas especialmente a vida sonhada, a vida pretendida, aquela que não é ainda mas poderia ser. Assim, de uma certa maneira, encarnando o desejo popular, a arte seria uma espécie de antecipadora do futuro. Por essa razão, o progresso da civilização não deveria ser percebido unicamente em termos do avanço do conhecimento científico, mas também de maneira especial, através do desenvolvimento da sensibilidade das populações.

Para Azevedo (1958), no que dizia respeito aos elementos constitutivos das identidades nacionais, a arte teria prevalência sobre a própria História. Em sua opinião, a verdade científica ou histórica seria incapaz, por si só, de satisfazer as exigências do espírito popular quanto a sua necessidade de auto-identificação. Para que um povo se reconhecesse como tal, ele necessitaria de se espelhar constantemente em símbolos e heróis nacionais capazes de reunir sua identidade fragmentada. Desse modo, as figuras históricas seriam personagens simbólicos, antes pela criação dos poetas do que por sua importância ou legitimidade histórica. Na formação da consciência coletiva dos povos, os fatos do passado seriam então transformados ou exaltados pelo imaginário popular, o qual se empenharia em destacar determinadas figuras históricas, purificando-as e sublimando-as, a fim de que essas figuras viessem a encarnar o que Azevedo considerava como sendo as mais extraordinárias virtudes da raça. Ouçamo-lo:

É a arte que, extraindo do ambiente sugestivo do passado, os heróis necessários, que, em todos os países, são mais criações artísticas do que realidades históricas, colabora nesse trabalho coletivo de séculos, para dar ao povo a expressão concreta dos aspectos característicos de sua vida e a expressão simbólica do caráter e das virtudes da raça. Se a história e a realidade são incapazes de dar os semideuses, as figuras e os seres extraordinários de que ele necessita, tem de criá-los com a sua fantasia. É assim que, para a formação do espírito nacional, a arte pode concorrer mais do que a própria história.²⁵

De acordo com a definição de Dominique Julia (2001:10) sobre o termo cultura escolar, como um conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas a serem inculcados e as práticas que possibilitam a transmissão e a incorporação desses saberes, verifica-se que, especialmente a partir dos anos 20, a arte passava a assumir um papel de destaque nessa cultura escolar que se renovava com o movimento escolanovista, cumprindo objetivos a uma só vez políticos e socializadores. Desse modo, segundo os ideais da escola nova, outro argumento que fazia da arte um dos mais preciosos instrumentos de educação popular era a influência positiva que esta exerceria na educação moral e espiritual do povo. Evocando Platão, Azevedo (1958) lembrava

²⁵ AZEVEDO, Fernando. A arte, como instrumento de educação popular na Reforma. In: *Novos caminhos e novos fins - A nova política de educação no Brasil - subsídios para uma história de quatro anos*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 120.

que, entre os gregos, a música (no sentido amplo em que estes a concebiam, acrescentando a ela a poesia e a dança) era a principal parte da educação, já que ajudaria a introduzir no espírito da criança o sentido da harmonia, do equilíbrio e da ordem, sugerindo nos educandos a disciplina e a moral. A arte deveria ser, portanto, incorporada às práticas escolares de uma escola renovadora, não como um adorno ou um passatempo sem maior importância, mas como um dos mais fundamentais canais de comunicação entre a cultura escolar e as diferentes manifestações populares de cultura. Azevedo (1958) entendia que, para o povo, nada seria mais profundo e significativo na expressão espontânea de seus desejos, sentimentos e emoções do que a arte em suas variadas formas. Mais do que um luxo, a linguagem da arte seria a maneira espontânea pela qual o povo exprime a sua própria compreensão da vida, transformando em canções as suas esperanças, em danças as suas alegrias e em provérbios e refrões populares a sua moral mais cotidiana. As canções, dizia Azevedo, "são para os povos os documentos de sua desgraça e de sua felicidade".²⁶ Até mesmo a grande arte, a chamada arte culta, continuava Azevedo, nasce da alma do povo e a ela reflui para se reabastecer de beleza e emoção.

O reconhecimento da cultura popular e a escolarização de muitas de suas práticas, tais como cantos, danças e outras manifestações folclóricas, fizeram da educação estética das populações um dos mais importantes pilares da nova civilidade modernista. Esta procurava produzir na alma do povo um sentimento novo de nação, que acabou se mostrando fundamental para a consolidação do regime republicano. Tal civilidade seria engendrada, entre outras coisas, por meio da promoção de um verdadeiro entusiasmo cívico, o qual deveria se manifestar em harmonia com os padrões éticos e estéticos de uma sociedade que se pretendia moderna e renovadora. Intensificaram-se, assim, as preocupações com o que se poderia chamar de um processo múltiplo de educação estética das populações. Múltiplo, porque tal processo se fez presente tanto na organização dos conteúdos, dos tempos e espaços escolares, como também no planejamento do traçado urbano e na rotinização de eventos capazes de provocar nas pessoas algum tipo de emoção estética.

O afã reformador dos primeiros anos da República, com a inauguração de Belo Horizonte (1897) e as reformas do Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, entre outras cidades brasileiras, já seria, mesmo que de maneira tácita, manifestação de uma das facetas dessa educação estética oferecida ao povo com o fim de civilizá-lo dentro dos padrões que se pretendiam modernos. Como nos mostra Veiga, a ampla difusão do ideário de uma educação estética para as populações, que no Brasil teve lugar sobretudo a partir do início do século XX, apoiou-se, assim, no princípio de que as cidades "precisariam tornar-se um local de deslocamento, de trabalho, mas também de culto à

²⁶ AZEVEDO, Fernando. A arte, como instrumento de educação popular na Reforma. In: *Novos caminhos e novos fins - A nova política de educação no Brasil - subsídios para uma história de quatro anos*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 121.

pátria, e comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem" (VEIGA, 2000: 401).

Finalmente, quanto ao processo de modernização da sociedade brasileira durante esse período, há que se fazer algumas considerações, levando-se em conta a influência exercida pelo ideário pedagógico dominante. O ideal da pedagogia ilustrada, que esteve na origem das transformações no pensamento pedagógico brasileiro ocorridas desde fins do século XIX, tinha por objetivo formar sujeitos críticos e transformadores e, ao mesmo tempo, disseminar a razão universal e instrumental engendrada pela cultura européia. Com efeito, a civilização modelada por essa cultura só teria garantida a sua existência plena e duradoura, caso todas as camadas sociais - mesmo os estratos mais inferiores, independentemente das diferenças inerentes à divisão social do trabalho - fossem alcançadas pelo ideal civilizador da cultura ocidental moderna. Esse é, por exemplo, o princípio básico da pedagogia alemã da *bildung*, personificada sobretudo nos escritos de Schiller. Assim, como assinala Italo Moriconi, "é da vontade de colonizar o espaço da cultura subalterna da plebe que a pedagogia moderna extrai força e necessidade enquanto projeto e processo civilizador²⁷". É nessa medida que a educação estética do povo ocupou um lugar estratégico no processo civilizador da modernidade e, mais especificamente, na modernização da nação brasileira nas primeiras décadas do século XX. Com isso, pode-se dizer que sem um efetivo investimento nos múltiplos processos de educação estética, o ideal moderno de civilização dificilmente se viabilizaria no Brasil de maneira completa.

Note-se que a influência do pensamento liberal na educação brasileira naquele princípio de século também apontava diligentemente para um ensino utilitário, voltado para as necessidades pragmáticas do mundo do trabalho. Contudo, os teóricos da escola nova no Brasil compreendiam perfeitamente que o ideal pedagógico do esclarecimento, ao qual se filiavam, não poderia existir afastado dos conceitos de uma educação capaz de promover o aprimoramento do gosto e das sensibilidades dos novos cidadãos de que o país necessitava. Concluindo, é interessante trazer mais uma vez as observações de Moriconi quanto aos processos de educação estética no contexto da modernidade:

“Num contexto em que as ciências evoluem cada vez mais para a realidade fragmentária da superespecialização e encontram o seu sentido apenas no fato de serem instrumentos de um poder material crescentemente alienador, a cultura estético-literária (ou cultura *tout court*) constitui-se em coluna mestra do edifício pedagógico da modernidade, desempenhando funções integradoras que nenhuma outra esfera da práxis pode proporcionar. Sem educação estético-literária, o ideal pedagógico do esclarecimento simplesmente não existe. Em termos de um sistema educacional massificado, a falta de educação estético-literária acarreta uma

²⁷ MORICONI, Ítalo. Pedagogia e nova barbárie. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). *Cultura. Substantivo Plural*. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 126.

alternativa que não pode ser chamada de formação. Quando muito pode ser encarada como adestramento de mão-de-obra”.²⁸

Alguns compassos de música no Brasil

"Demora-te a vontade onde se canta, porque os maus não têm canções"²⁹.

No Brasil, já desde o início do período colonial, a música foi utilizada para fins educativos na catequização dos índios. Nesse trabalho de conversão, os jesuítas traduziram hinos religiosos para o idioma tupi, os quais foram empregados nos altos do século XVI. Também nas chamadas missões e nas reduções, a música era ensinada aos índios com intuito evangelizador. De fato, os jesuítas conheciam muito bem a excelência dos efeitos que a música européia tinha para atrair os indígenas, normalmente arredios. Em Tinhorão encontra-se, por exemplo, um interessante trecho de uma carta em que Padre Manuel da Nóbrega, Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, descrevia para o Provincial de Lisboa a Festa do Anjo Custódio realizada em Salvador, em 21 de julho de 1549, dizendo:

"Fizemos precissão com grande música, a que respondiam as trombetas. Ficaram os índios espantados de tal maneira, que depois pediam ao Padre Navarro que lhes cantasse assi como na precissão fazia".³⁰

Os jesuítas chegaram a ensinar musicalização aos escravos negros, com a finalidade de formar músicos dentro da tradição européia para suprir as demandas dos serviços religiosos. Para tanto, fundaram na segunda metade do século XVIII nos arredores do Rio de Janeiro, uma espécie de conservatório denominado Fazenda de Santa Cruz. Esta, com a expulsão dos jesuítas durante o período pombalino e com a transferência da corte para o Brasil, transformou-se em Fazenda Real. Ali, segundo Bauab (1960), D. João VI fundou escolas de primeiras letras, de composição musical, de canto e de diversos instrumentos. Pode-se dizer, assim, que a Fazenda de Santa Cruz teve grande importância na instrução musical de negros durante o século XIX.

Contudo, foi sem dúvida em Minas Gerais, durante o apogeu da extração mineral, que surgiu, sob a responsabilidade das diversas ordens religiosas, confrarias e irmandades, um dos mais

²⁸ MORICONI, Ítalo. Pedagogia e nova barbárie. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). *Cultura Substantivo Plural*. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 126.

²⁹ Verso alemão citado pelo engenheiro português e membro da Academia de Ciências de Lisboa, Alfredo Bensaúde (1859-1952). Aludido por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduíno Bolívar, no prefácio do *Cancioneiro Escolar*. Rio de Janeiro, Casa Bevilacqua, 1925. Segundo Branca e Arduíno, Bensaúde dizia ser um erro pensar que o amor ao canto seja devido à educação. Pelo contrário, teria sido justamente o amor ao canto que determinou sua introdução nos programas de ensino.

³⁰ Tinhorão extraiu essa passagem de Carta dos Primeiros Jesuítas do Brasil, vol. I, p. 129 (TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 40).

criativos celeiros de músicos e compositores de nossa história colonial. Dessas irmandades saíram nomes como os de José Joaquim Emérico Lobo de Mesquita, Marcos Coelho Neto, Francisco Gomes da Rocha, Manuel Dias de Oliveira e outros criadores, regentes, mestres de capela, mestres de bandas, mestres de música, músicos e cantores, em sua maioria, negros e mulatos. Assim, segundo as pesquisas do musicólogo alemão Francisco Curt Lange³¹, descobridor, em 1945, desse precioso acervo musical, Minas Gerais no século XVIII chegou a ser "um espaço de máxima sonoridade, produzindo um fenômeno de resgate social pela arte sem paralelo na história do mundo³²". Com a crise da mineração essa intensa atividade musical foi aos poucos se diluindo. Muitos compositores, como Emérico Lobo de Mesquita, transferiram-se para a corte em busca de melhores condições para ganhar a vida e desenvolver a sua arte.

Mas não era somente da música sacra de tradição européia que se alimentavam os ouvidos musicais dos habitantes da colônia durante aquele período. Pelo contrário, segundo Tinhorão³³, ritmos afro-brasileiros como o lundu, surgido provavelmente na Bahia em meados do século XVIII, difundiram-se aos poucos por todas as camadas da sociedade, modelando o gosto musical popular. Bastante ligado aos batuques dos negros bantos da região de Angola e do Congo, o lundu era em geral descrito como uma dança licenciosa e indecente. Sobre a sua evolução no Brasil, a Enciclopédia da Música Brasileira: erudita, Folclórica e Popular, assim se refere:

Aceito por todas as camadas sociais e com entrada franca nos meios da aristocracia, o lundu passa a ser apresentado no teatro, quer como dança, de caráter lúbrico e licencioso, quer como canção solista, de sentido sensual ou cômico. A voga do lundu se estende dos primeiros anos do século XIX até por volta de 1920. Por meados do século XIX e a partir do aparecimento da polca em 1845, as casas impressoras de música começam a lançar no mercado exemplares que denunciam o processo de fusão do lundu com outras danças binárias importadas. As últimas décadas do século XIX marcam o apogeu do lundu, que, fundido com outras danças (o tango, a havaneira, a polca), daria origem à primeira dança genuinamente brasileira - o maxixe.³⁴

Segundo a mesma fonte, o maxixe teria surgido nos cabarés da Lapa (Rio de Janeiro) e se estendido mais tarde aos clubes carnavalescos e aos palcos dos teatros de revista, tendo sido considerado pelas editoras de música como um ritmo genuinamente brasileiro somente nos fins do

³¹ Francisco Curt Lange (1903- 1997) é a maior referência da musicologia histórica no Continente Sul-americano. Formou-se em arquitetura e musicologia em Munique, doutorando-se mais tarde na Universidade de Bonn. Fundou e dirigiu o Instituto Interamericano de Musicologia, criou o movimento Americanismo Musical, editando partituras inéditas de inúmeros compositores americanos, e ainda fundou o Boletim Latino-americano de Música. A sua contribuição mais significativa para a musicologia brasileira foi a descoberta da música colonial mineira a partir do século XVIII. Neste trabalho realizou um levantamento sistemático de obras, compositores e instituições musicais de Minas Gerais durante aquele período. O resultado desta pesquisa desenvolvida a partir da década de 40 foi uma série de importantes publicações entre as quais se destaca a "História da Música na Capitania Geral das Minas Gerais".

³² MOURÃO, Rui. *O alemão que descobriu a América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990, p. 36.

³³ TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998, p. 99.

século XIX. Confundido muitas vezes nos dias de hoje com o tango espanhol e a habanera cubana, o maxixe distingue-se desses gêneros pelo "caráter lúbrico e lascivo da dança, pela sincopação e pela vivacidade rítmica da música, e pela utilização freqüente da gíria carioca, quando cantado".³⁵

Até meados do século XIX, flauta, rabeca e violão eram os instrumentos europeus mais difundidos no país. Em segundo lugar vinham as harpas, as cítaras e os cravos. Assim, todos esses instrumentos, com a exceção do piano que era praticamente desconhecido no Brasil, eram utilizados para a execução de ritmos afro-brasileiros como o lundu e o maxixe. Estes, por estarem fortemente impregnados na alma musical brasileira, acabavam sempre por subverter as festas religiosas, civis e sociais. Com efeito, com tanta musicalidade mestiça espalhada pelo gosto popular, era praticamente impossível isolar, nas senzalas, o som das marimbas, agogôs e tambores e de seus ritmos sincopados e maliciosos. Desse modo, até mesmo os funerais quase sempre acabavam descambando em festas de umbigada e os singelos cantos de Natal engatando no lundu, como mostra esse editorial de *O Carapuceiro*, reclamando das festas natalinas de Pernambuco, citado por Luiz Filipe de Alencastro :

Que quer dizer festejar o prodigioso, o Sacratíssimo nascimento do Redentor com saraus de semelhante natureza, com o lascivo lundu?... E alguns presépios até entram no círculo das pastorinhas, mulheres avelhantadas, mães de filhos e até avós de netos, armadas de pandeiros ou maracás, e nota-se que são as mais dengues, as mais buliçosas e dançadeiras. (ALENCASTRO, 1998: 45)

No entanto, como esclarece Alencastro, a onipresença da música e da dança afro-brasileiras no país derivava da onipresença da escravidão afro-brasileira, sendo que esses ritmos compassavam não só os festejos e acontecimentos sociais, mas também o trabalho e todo o cotidiano das pessoas. Isso não quer dizer que a música de tradição européia também não tenha se desenvolvido durante a primeira fase do período imperial. Pelo contrário, a transferência da corte de D. João VI para a colônia em 1808 implicou um grande esforço civilizador das terras e da gente do Brasil, o qual traduziu-se, entre outras coisas, na abertura de teatros, na criação de orquestras e na mudança para o Rio de Janeiro de renomados músicos, compositores e regentes europeus. Entre eles estavam Marcos Portugal, considerado a época o maior compositor português e seu grande rival na corte de D. João, o compositor alemão Sigismundo Neukomn. Este último, que deixara o Brasil por suas divergências com Marcos Portugal, mais tarde já vivendo em Paris, veio a ter uma influência decisiva na divulgação da música brasileira, tendo sido o primeiro a publicar, na Europa, uma coleção de modinhas, de autoria de um mulato carioca, o cavaquinista Joaquim Manuel da Câmara.

³⁴ *Enciclopédia da Música Brasileira - Erudita, Folclórica e Popular*. Marcos Antônio Marcondes (Org.). São Paulo: Arte Editora, 1977, p. 431.

³⁵ *Enciclopédia da Música Brasileira - Erudita, Folclórica e Popular*. Marcos Antônio Marcondes (Org.). São Paulo: Arte Editora, 1977, p. 431.

Mais tarde, já durante o período regencial, a música acadêmica tomou um maior impulso, tendo sido fundadas, conforme aponta Bauab (1960), por Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional, a Sociedade Beneficente Musical, a Sociedade Filarmônica e o Conservatório Nacional de Música, todas com o objetivo de promover o gosto depurado da música. O incentivo à fundação dessas sociedades musicais revela um esforço, por parte da aristocracia, de educar o gosto, leia-se, de civilizar os hábitos e comportamentos das populações, sobretudo no que dizia respeito às elites, que eram, enfim, quem de fato tinha acesso à música dos concertos.

Conforme relata ALENCASTRO (1998: 51) as comemorações do casamento de D. Pedro II, em 1843, com Da. Teresa Cristina, para cujas comemorações acorreram ao Rio de Janeiro um grande número de músicos e cantores de ópera, regamente pagos com recursos provenientes do tráfico negreiro, contribuíram para incentivar na corte o gosto por esse gênero de música. Outro acontecimento que vale a pena ser citado, a fim de se ilustrar um pouco da atividade musical na corte durante o segundo Império é a meteórica passagem do pianista e compositor americano, Gottschalk, pelo Rio de Janeiro, onde veio a falecer em virtude da febre amarela. O célebre músico, nascido em Nova Orleans e educado em Paris, convivendo com Victor Hugo, Berlioz e os principais representantes do romantismo francês, havia chegado ao Rio em 1869, no auge de sua fama como pianista. Conforme nos lembra José Murilo de Carvalho (1998), o Rio de Janeiro, na ocasião, contava com cerca de 230 mil habitantes e já experimentava uma intensa vida musical. Além disso, a cidade respirava ares de exaltação cívica vendo se aproximar o final da guerra contra o Paraguai. Gottschalk soube aproveitar-se dessa atmosfera para compor suas variações sobre o Hino Nacional, peça que alcançou imenso sucesso, passando a ser obrigatória em todos os seus concertos na cidade. Ambicioso e criativo, planejou um concerto monumental patrocinado pelo Imperador, para o qual contou com nada menos que 600 músicos, e que marcaria definitivamente a sua passagem pelo país. Eis a descrição que José Murilo de Carvalho fez do espetáculo:

O concerto foi a 24 de novembro no Teatro Lírico, naturalmente repleto. Uma multidão se comprimia nas ruas adjacentes na expectativa de ouvir alguma coisa. O Imperador não faltou. Ao fundo do imenso palco, as bandeiras do Brasil e dos Estados Unidos. O programa incluiu uma fantasia sobre o Fausto, Carnaval de Veneza, Tarantela, a marcha do Profeta, de Meyerbeer, a Chasse du Jeune Henri, e Noites dos Trópicos, esta última de Gottschalk. A apoteose final foi a Marcha Solene Brasileira, em que o pianista inseriu o Hino Nacional. Durante sua execução, canhões troaram nos bastidores. Num ambiente de final de guerra, a exaltação ao hino tendo a bandeira nacional como pano de fundo, levou a platéia ao delírio cívico-estético.³⁶

³⁶ CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 399.

Mesmo havendo permanecido pouco tempo no Rio de Janeiro até a sua morte, Gottschalk exerceu, sem dúvida, uma grande influência sobre a atividade musical no país, tendo sido responsável por apresentar ao público e aos músicos brasileiros diversas novidades musicais. Além de ter sido um dos primeiros a executar Chopin em terras brasileiras, introduziu também no país a música cubana e instrumentos crioulos como o banjo, que fez-se ouvir pela primeira vez nas salas de concerto do Rio de Janeiro. Desse modo, com o aval de seu prestígio internacional como compositor e pianista, Gottschalk ajudou a dissolver alguns preconceitos, promovendo a aproximação entre a música erudita de tradição européia e a cadenciada música dos negros de diversos pontos das Américas.

Na segunda metade do século XIX, a cultura musical no país já era suficientemente forte para produzir também seus próprios talentos. Este foi o caso de Carlos Gomes (1839-1896). Compositor formado na mais pura tradição acadêmica, pela qualidade de suas obras e pelo prestígio alcançado nos maiores centros musicais da Europa, é considerado, pelo Dicionário Grove de Música (1994) o músico das Américas de maior destaque internacional daquele tempo. Pode-se dizer que a sua importância como músico ultrapassou as fronteiras da criação musical, alcançando um caráter quase cívico de afirmação do espírito nacional, na medida em que o sucesso obtido por suas composições, notadamente as óperas *Il Guarany* e *Lo Schiavo*, tornaram o nome do Brasil conhecido nos principais centros irradiadores da alta cultura da época. Assim, a existência de um compositor de tamanha técnica e sensibilidade, aliadas à ostentação de uma grande desenvoltura no manejo da linguagem musical de seu tempo, a ópera, e a um profundo conhecimento da cultura de seu país, já poderia ser considerado, do ponto de vista das elites brasileiras, como um triunfo da civilização no Brasil.

Para que se possa compreender melhor tanto o panorama musical durante o segundo Império, quanto a participação dessa arte na vida cívica e cultural da nação, é interessante resgatar algumas passagens da biografia desse compositor. Ainda mais que, já no século XX, por muitas décadas sua figura foi exaltada como o grande herói da música brasileira, até mesmo nos programas escolares do ensino primário. Carlos Gomes nascera em Campinas, em 1839, e recebera sua iniciação musical de seu pai, que era mestre de bandas. Aos vinte anos, em tournée na cidade de São Paulo, compôs, com letra de Bittencourt Sampaio, um hino acadêmico que lhe rendera grande prestígio junto aos estudantes locais:

Sois da pátria esperança fagueira
Branca nuvem de um róseo porvir
Do futuro levais a bandeira
Hasteada na frente a sorrir.³⁷

³⁷ BAUAB, Magida. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960, p. 241.

Após estudar por cerca de quatro anos no Conservatório Imperial, e de apresentar diversas de suas composições no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, recebeu do Imperador recursos para prosseguir seus estudos na Itália. Lá escreveu diversas óperas. *Il Guarany*, com estréia em 1870, no teatro *La Scala*, de Milão – e no mesmo ano apresentada também no Rio de Janeiro –, elogiada por Verdi, foi seu primeiro grande sucesso internacional. A obra, sobre o romance homônimo de José de Alencar, é, sem dúvida, um marco na cultura artística brasileira, sendo que, segundo o Dicionário Grove de Música,³⁸ a sua profonia tornou-se universalmente conhecida. No Brasil essa abertura tem assumido um significado cívico, sendo muito utilizada em momentos nacionais solenes e precedendo locuções oficiais, como é o caso do ainda hoje existente programa governamental de rádio, "A Hora do Brasil", instituído no primeiro Governo de Getúlio Vargas. Sobre a importância de *O Guarani* para a cultura nacional, citando Graça Aranha, assim comenta Bauab:

O romance *Guarani* de Alencar, foi a afirmação da independência intelectual no Brasil, e a ópera de Carlos Gomes seria a iniciação da música brasileira. Foi ela que provocou o entusiasmo dos brasileiros, incentivou outros músicos e outros compositores, levando-os a idéia de criar uma música nacional.³⁹

Exageros à parte, fato é que *O Guarani* de Carlos Gomes impressiona pelo seu vigor expressivo, e ainda hoje é considerada uma das obras mais contundentes do repertório da música erudita, escrita por um compositor brasileiro. *Lo Schiavo*, outra de suas grandes óperas, composta no apogeu da campanha abolicionista, inspirada em um esboço dramático de Visconde de Taunay, tem sido considerada por diversos musicólogos, segundo aponta Bauab⁴⁰ como a sua maior ópera representativa. Entretanto, antes de sua estréia, enfrentou problemas com a sociedade musical italiana, por pretender apresentar protagonistas negros. Carlos Gomes foi obrigado a repetir a fórmula de seu sucesso anterior, contando sua história com a substituição de escravos negros por índios. Contudo, a mensagem abolicionista da ópera e o seu rico conteúdo musical se mantiveram intactos. Sobre o conteúdo expressivo do último ato, ouçamos este entusiasmado comentário de coloração fortemente nacionalista:

A alvorada no último ato é a mais brilhante glorificação da natureza do Brasil. Os matizes orquestrais provocam uma vivacidade de sons que evocam muito bem a madrugada na floresta tropical. Exprimem bem os ruídos dos arvoredos e o canto dos nossos pássaros. Enquanto o sol vai subindo, a música vai ficando mais forte. O sol levanta, e quando alto, a orquestra toca forte e as luzes do teatro acendem. É

³⁸ *Dicionário Grove de Música*. Org. Stanley Sadie (trad. Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994, p. 748.

³⁹ BAUAB, Magida. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960, p. 254.

⁴⁰ BAUAB, Magida. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960, p. 246.

emocionante! Aos sons finais da orquestra, fortes e empolgantes, é impossível não se vibrar diante de uma tal riqueza de concepção.⁴¹

A propósito do caráter nacionalista dessa passagem, é importante esclarecer que a obra "História da Educação Musical", de Magida Bauab, muitas vezes referida neste tópico, foi escrita, de acordo com as palavras da própria autora, "com o objetivo de reunir, segundo a ordem cronológica, a matéria que constitui o programa completo de História da Educação Musical, lecionado nos cursos de professores especializados em Canto Orfeônico".⁴² De fato, como se verá mais adiante, a formação de um espírito cívico-patriótico foi um dos traços mais característicos do ensino de música nas escolas primárias e normais - principalmente a partir da década de 30 com a implantação do Canto Orfeônico - o que explica a postura da autora diante da história da música e da cultura brasileiras.

Finalmente, ainda com relação a Carlos Gomes, em seu longo capítulo sobre a vida e a obra do compositor, Bauab faz uma alusão especial a sua última composição, o oratório em quatro atos para coro e orquestra, *Colombo*, composto em 1891, em comemoração ao quarto centenário de descobrimento da América. Segundo a autora, essa obra, estreada no Rio de Janeiro em 1892, não teria sido, na época, bem compreendida pelo público por representar um gênero de música ainda desconhecido no Brasil: "homens e mulheres a cantarem de pé, vestidos a paisana com folhetos nas mãos".⁴³ Somente cerca de 40 anos mais tarde essa peça passaria a ser devidamente apreciada. Vale destacar que, na opinião da autora, a reabilitação do oratório *Colombo*, junto ao público brasileiro, decorreu do aprimoramento da educação musical no país, o qual teria se dado em virtude do sucesso pedagógico alcançado pelos coros orfeônicos dirigidos e incentivados por Villa Lobos.

Rose, Violetas e Edelweiss: pétalas de música nos jardins da cidade

O cravo, a cravina, a violeta, eram instrumentos de música ou eram flores?
Na terra úmida filtrava-se não sei que melodia de câmara em um murmúrio
ostinato.
E o jardim era uma sonata que não se sabia sonata.⁴⁴ (DRUMMOND)

Apesar da existência de reformas urbanas no país desde o fim do século XIX, a construção de Belo Horizonte (1894-1897) para ser a nova capital de Minas Gerais foi o que promoveu no país a primeira experiência de uma cidade inteiramente planejada e construída dentro dos padrões

⁴¹ BAUAB, Magida. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960, p. 246.

⁴² BAUAB, Magida. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960, p. 7.

⁴³ BAUAB, Magida. *História da Educação Musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960, p. 251.

⁴⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. Concerto. In. CD: *Reunião - o Brasil dizendo Drummond*. Coleção Poesia Falada. Volume 15. Manaus: Luz da Cidade, 2002.

modernos de sociabilidade, circulação e higienização preconizados pelos ideais civilizatórios da modernidade brasileira. Vejamos como Schwarcz (2000) se refere a esse importante momento histórico:

Promulgada pelo Congresso Mineiro, reunido em Barbacena a 17 de dezembro de 1893, a lei estabelecia a mudança da capital para a cidade que deveria ser edificada no arraial de Belo Horizonte, com o prazo improrrogável de quatro anos para a construção. A não ser entre os ouro-pretanos e demais partidários da permanência da capital na cidade histórica mineira, a opinião geral era favorável e gerou a corrida de uma série de aventureiros e investidores que, em busca de fortuna, apostavam na demolição do arraial e na construção da moderna urbe.

A 14 de fevereiro de 1894 o governo do Estado de Minas Gerais promulgava regulamento pelo qual era criada a Comissão Construtora e estabelecidos os seus serviços, tendo o doutor Aarão Reis como engenheiro responsável. Era a primeira vez que se planejava a construção de uma cidade, em moldes modernos e civilizados. A primeira providência foi ligar a nova capital ao plano geral de viação do estado, o que implicava a construção de uma estrada de ferro, imprescindível para o carregamento do material necessário. Além disso - e mais uma vez - um processo de desapropriação da população então residente se inicia, a fim de abrir espaços para a nova metrópole que surgia de forma apressada (COSTA, 2002: 39).

A abertura de amplas vias de circulação e o erguimento de edifícios imponentes, entre os quais se destacava o Palácio do Governo, com sua arquitetura eclética e decoração *art nouveau*, davam o tom de modernidade que a nova capital deveria ter. Ao mesmo tempo, seguia-se o trabalho de embelezamento, com a arborização das ruas e a construção de um parque no coração da cidade, o qual contaria com quiosques, restaurantes e até mesmo um zoológico para o entretenimento das famílias. Aos poucos o antigo arraial ia cedendo lugar à metrópole e os habitantes locais iam assistindo ao crescimento da população e à chegada de novos hábitos de trabalho e de sociabilidade, que surgiam na proporção inversa do desaparecimento da antiga paisagem. Como não podia deixar de ser, a construção da cidade de Belo Horizonte fez crescer também, num primeiro momento, o número de operários e imigrantes que para ela acorriam em busca de trabalho e na esperança de enriquecimento, tal qual acontecera no apogeu da extração aurífera durante o século XVIII. Estes, se por um lado contribuía para o erguimento de belos edifícios, por outro faziam aumentar de maneira desordenada o número de barracos e casebres que lhes serviam de moradia, quebrando em parte a harmonia planejada, como nos mostra o seguinte trecho do romance *A Capital*, de Avelino Foscolo, citado por Cynthia Veiga:

Passaram-se meses. Já os trabalhos de terraplanagem estavam bem adiantados, haviam derrocado casas e as desapropriações tinham sido feitas. Numa das avenidas erguia-se um edifício novo, de cimento e ferro à prova de fogo e à prova d'água, como repetiam enfaticamente. Aldeias de cafuas desenrolavam-se às margens do Leitão, começando em cima e estendendo-se até a barra; do outro lado,

no ribeirão do Arrudas, dominando a estação, surgia uma pequena cidade de choupanas, semelhante habitação de térmitas vermelhas e aglomerados confusamente, onde passava a noite num bruá medonho. (FOSCOLO apud VEIGA, 2002,p.78)

Desse modo, Belo Horizonte ia surgindo com todos os paroxismos próprios dos tempos modernos. Porém, na medida em que se aproximava a data prevista para a inauguração (17 de dezembro de 1897) ia sendo necessário proceder-se à limpeza da cidade, o que implicou a demolição dos barracos e a organização de um código de posturas capaz de modelar o comportamento e os hábitos próprios da civilização, de que a nova metrópole seria o espelho.

Os reflexos dessa civilização se faziam sentir também na formulação de uma retórica sobre a cidade. Além do referido romance de Avelino Foscolo, sobre a construção da nova capital, é interessante notar que, à medida que a mesma ia sendo erguida, foram surgindo também periódicos com notícias, crônicas e comentários locais. O primeiro deles foi o jornal *Bello Horizonte*, fundado em agosto de 1895, pelo Padre Francisco Martins Dias. Em seguida surgiram *A Capital* (1896) e *A Aurora* (1897). Todos eles proclamavam, em suas páginas, a certeza de que Belo Horizonte se consolidaria como um modelo de modernidade, progresso e civilização para todo o país. À guiza de exemplo da retórica difundida por esses jornais, vale a pena observar o seguinte trecho do longo artigo do engenheiro e arquiteto Dr. José de Magalhães, publicado na primeira edição de *A Capital*, de 28 de janeiro de 1896 e recuperado por Abílio Barreto (1883 -1959):⁴⁵

Esta nova cidade, para cuja construção cooperam a ciência e a arte modernas, no centro do futuroso Estado de Minas, deverá com todos os fundamentos contribuir e com eficácia para que os seus cidadãos aprendam melhor a estimar-se, unidos por estrada de rodagem e de ferro ao resto do Estado. O benéfico influxo que resultará desta nova aglomeração se espalhará, e postos assim os sentimentos e idéias em comum, esclarecendo-se todo o Estado sobre interesses recíprocos, empenhar-se-ão, confundir-se-ão, porém num interesse único, o da família mineira, o da sociedade e o da Pátria (MAGALHÃES apud BARRETO,1996: 395).

Como observou uma das comentadoras da clássica obra de Abílio Barreto sobre os primeiros anos de Belo Horizonte, SALGUEIRO (1996), o trecho acima destacado traduz parte do pensamento dos engenheiros e arquitetos que participaram da construção da futura capital. Nele estão implícitas algumas referências correntes entre os profissionais da Escola Politécnica do Rio, onde Magalhães e o próprio Aarão Reis, chefe da Comissão Construtora, haviam estudado, tais

⁴⁵ Abílio Velho Barreto foi o principal memorialista e historiador da primeira fase de Belo Horizonte, desde a sua construção. Sua principal obra, *Belo Horizonte- Memória Histórica e Descritiva*, é dividida em dois volumes, História Antiga (o Arraial, 1701-1893) e História Média (planejamento, estudo, construção e inauguração da nova capital, 1893-1898). As primeiras edições dessas obras datam de 1928 e 1936. Para a escrita deste capítulo foi utilizada a terceira edição, publicada em 1996 pelo Centro de Estudos Históricos e Culturais da Fundação João Pinheiro. É interessante destacar que, segundo um dos comentadores de sua obra, J. C. de Almeida Abreu, em texto explicativo no citado

como a idéia de fraternidade e identidade comunitária e do progressismo e centralidade territorial que deveriam ter as capitais modernas, colhidas respectivamente, das leituras de Saint-Simon e de Comte. Esses últimos eram referências constantes entre os técnicos daquela escola, os quais se filiavam ao urbanismo progressista vigente naquele fim de século.

Conforme Cynthia Veiga, para esses técnicos – que viam no indivíduo uma expressão da racionalidade científica e por isso do progresso – a principal marca das cidades progressistas seria a adequada utilização dos recursos técnicos disponíveis para a apropriação da natureza física, em prol do bem estar e do desenvolvimento do indivíduo. Uma cidade progressista seria, desse modo, caracterizada por amplos espaços de circulação, entremeados pela luz natural e pelo verde, o que favoreceria o conforto e a higiene da população. A organização da cidade e a estética de seus ambientes deveriam ser antes de tudo adaptadas às principais funções humanas em relação ao espaço citadino, quais sejam, habitar, trabalhar, locomover-se, cultivar o corpo e o espírito. Desse modo, "o plano da cidade deve não somente absorver tais funções, mas ser educador delas" (VEIGA, 2002: 84). Em outras palavras, o projeto progressista de Belo Horizonte filiava-se a uma concepção de cidade como espaço educador de seus habitantes, para as novas relações sociais, culturais e econômicas trazidas pelas transformações que o país sofria nos umbrais do século XX. Segundo VEIGA (2002), a construção de Belo Horizonte naquele determinado momento histórico revelou uma nova concepção de sociedade, de cultura e de ciência que nascia em oposição às maneiras tradicionais de se pensar a relação dos indivíduos com a cidade. Finalmente, é importante lembrar que, ainda conforme essa autora, a estrutura escolar da instrução pública na nova capital somente se organizou durante as primeiras décadas do século XX. Assim, é possível dizer que a emergência do canto enquanto disciplina escolar e sua consolidação durante as décadas de 20 e 30 ocorreram *pari passu* ao desenvolvimento e à complexificação da sociedade belorizontina. Entretanto evidentemente, a experiência musical da nova capital remete aos seus primeiros anos de existência. Nos dizeres de Cruz e Vargas (1989):⁴⁶

volume, Abílio Barreto mudou-se com sua família de Diamantina para Belo Horizonte, em 1895, sendo que muitas das primeiras impressões que ele teve sobre a cidade estão narradas em sua obra.

⁴⁶A escrita deste tópico orientou-se pela pesquisa realizada no âmbito do Centro de Estudos Culturais da Fundação João Pinheiro, sobre a vida musical de Belo Horizonte em sua primeira década. Essa pesquisa teve como resultado inicial o artigo das pesquisadoras Andréa Mendonça Lage da Cruz e Joana Domingues Vargas (1989), o qual procurou situar a música produzida e consumida pela elite sócio-cultural de Belo Horizonte, em seu contexto de origem. O artigo pretendeu constituir-se em um subsídio para a compreensão da evolução dessa arte ao longo da história da cidade. Desse modo, o período histórico que essas pesquisadoras procuraram abranger compreende, pois, os anos que vão da inauguração da cidade em 1897, à instalação das primeiras salas de cinema, em 1907, as quais abriram novas oportunidades de atuação profissional para os músicos locais, os quais até então ficavam restritos aos salões da elite e às bandas de música.

A falta de estudos e investigações leva àqueles que conhecem apenas superficialmente a história de Belo Horizonte à conclusão preconceituosa e falsa de que a música teve um papel secundário no desenvolvimento cultural da cidade. Pesquisando a sua história, observa-se que a música permeou toda a vida cultural, estando sempre presente nos eventos cívicos e religiosos, nos teatros, nos salões, nos circos, nas praças e coretos da cidade de Belo Horizonte. Não é difícil imaginar o atrativo que a música representou no cotidiano da capital recém-inaugurada com uma população ainda restrita de aproximadamente vinte mil habitantes e que possuía tão poucos locais de lazer. Na cidade em que as crônicas da época denominavam de Tediópoles, a música representou a quebra da monotonia e do tédio, proporcionando momentos de alegria e prazer para os seus habitantes, independente do gosto ou de sua classe social. (CRUZ; VARGAS, 1989, p. 121)

Considerando com Chervel (1990) que o desenvolvimento de uma disciplina escolar guarda estreitas ligações com o processo sócio-cultural em que a mesma se desenrola, torna-se fundamental compreender, pelo menos em parte, o ambiente musical de Belo Horizonte durante seu período inicial. Isso nos permitirá um melhor entendimento do desenvolvimento do canto enquanto disciplina nas escolas primárias e normais de Belo Horizonte, uma vez que esse foi o período fundamental da formação do gosto e dos hábitos da população, para os quais a escola procurava fornecer as principais orientações, inclusive no que diz respeito a gostos e hábitos musicais.

Sobre algumas experiências musicais anteriores à inauguração da cidade, Abílio Barreto relata que no dia de 7 de setembro de 1895 foi organizada uma grande festa celebrando a inauguração do ramal férreo, o qual teve grande importância para as obras da nova capital. O clima de festa estendeu-se por todo o dia, acompanhado por vários eventos musicais, como, por exemplo, a recepção do primeiro comboio que entrou em Belo Horizonte, salgado pelas bandas de música do primeiro Batalhão da Brigada de Ouro Preto e pela Corporação Musical Sabarense. Em seguida à chegada do comboio, realizou-se uma missa campal em ação de graças, celebrada “ao som de uma harmônio e de suaves vozes femininas” (BARRETO, 1996: 383). Ao longo de todo o dia, bandas de música percorreram as ruas do arraial, “emprestando-lhes uma atividade e vibração como nunca haviam tido em sua existência quase bissecular.” (BARRETO, 1996: 384). À noite, realizou-se no Escritório Central da Comissão Construtora um concerto, com extensa programação. Este foi documentado como o primeiro concerto promovido na cidade de Belo Horizonte, executado pelos músicos ouropretanos “Srs. Vicente do Espírito Santo, Trajano de Araújo Viana, José Nicodemos da Silva, Francisco Moreira, Domingos Monteiro, Inocêncio Pinheiro, D. Firmina Monteiro e José Felicíssimo” (BARRETO, 1996: 658), especialmente convidados para abrilhantar a festa. A importância desse concerto para a vida musical de Belo Horizonte está descrito no trecho a seguir:

Aquele concerto, que tão gratas recordações deixou no espírito dos horizontinos, despertou no musicista Sr. Otávio Barreto de Oliveira Braga a idéia de fundação da “Sociedade Musical Belo Horizonte”, o que levou, a efeito no dia 10 do referido mês, organizando uma banda de música cuja regência ficou a cargo do

professor Augusto José de Sousa e cujos ensaios se realizavam na própria residência do Sr. Otávio Barreto, em uma casa velha, junto à biblioteca, no Largo da Matriz (BARRETO, 1996: 658).

Entretanto, não foi somente da música erudita que sobreviveu a cultura musical de Belo Horizonte nos seus primeiros anos. Conforme aponta Abílio Barreto, no final de 1895, isto é, dois anos antes de sua inauguração oficial, a cidade já podia contar com seu primeiro teatro, o qual recebeu o nome de Provisório, devido às suas precárias instalações. Nesse estabelecimento apresentou-se a primeira companhia de teatro e de operetas que a população local teve a oportunidade de assistir, uma *troupe* espanhola chamada Companhia de *Zarzuela*, dirigida pelo comediante Félix Amurrio, a qual contava com numerosos cantores e artistas variados. Segundo relato de Barreto, por essa ocasião achava-se em Belo Horizonte um jornalista francês que enviou para seu jornal esse jocoso comentário sobre o Provisório:

Lês distractions ne sont pás nombreuses à Belo Horizonte, elles sont nême très rares; cèst probablement pour cela que tout lê mond accourait à l'appel d'une compagnie espagnole qui donnait justement à mon arrive quelques représentations dans lê Grand Théâtre de Belo Horizonte, appelé 'provisoire'. Je ne dirai rien de la compagnie, moi lê citadin, puisque tout lê mond applaudissait, ce devai être bom, mais ce qui ma charme lê plus, c'est la fraîcheur qui régnait dans la salle, où la pluie pénétrait par lês trous du plafond. Heureusement que tous lês spectateurs avaient leur parapluie et qu'ils s'em servaient!'"⁴⁷
(REYMOND, apud BARRETO, 1996: 434).

Uma peça denominada *Gran Vía* foi o maior sucesso alcançado pela Companhia de *Zarzuela*. Dessa peça, o número mais apreciado pela população que freqüentava o Provisório chamava-se, ironicamente, *Dúo de los paraguas* (dueto dos guarda-chuvas). Destaca-se que os freqüentadores do Provisório eram em sua maioria “engenheiros, funcionários da Comissão, empreiteiros, comerciantes, muitos com suas famílias, e operários”. Assim, o dueto dos guarda-chuvas, durante muito tempo “foi cantado e assobiado pela garotada do arraial” (BARRETO, 1996: 434), talvez como uma recordação brejeira da chuva que infiltrava pelo teto do Provisório, conforme a debochada descrição do jornalista francês. Mesmo tendo sido muito bem acolhida pela população de Belo Horizonte, a Companhia de *Zarzuela* foi em breve obrigada a encerrar suas atividades, uma vez que, mesmo com grande audiência, as bilheterias não eram capazes de sustentar uma *troupe* tão numerosa.

⁴⁷ As distrações não são muito numerosas em Belo Horizonte. Na verdade, elas são mesmo bastante raras. É provavelmente por essa razão, que todo mundo acorria ao anúncio de uma companhia espanhola, que fazia um espetáculo justamente no dia de minha chegada, no grande teatro de Belo Horizonte, denominado Provisório. Sobre a companhia, meus amigos, eu não diria nada, pois se todo mundo aplaudia é porque ela deveria ser boa. Mas o que de fato me encantou, foi o frescor que reinava na sala, onde a chuva penetrava pelos buracos do teto. Felizmente, todos os espectadores traziam seus guarda-chuvas, os quais lhes foram de grande serventia. (Tradução livre pelo autor da tese)

Em setembro de 1896, a população teve a oportunidade de assistir no Provisório à peça *A Cabana do Pai Tomás*, cuja estréia foi referida por Abílio Barreto como um sensacional acontecimento artístico que mobilizou o interesse da população. Naquela noite, antes do início do espetáculo, a banda de música “Carlos Gomes” se apresentou para a seleta platéia. É pitoresca a descrição que Abílio Barreto faz da noite ao final do espetáculo, evocando o clima poético e a musicalidade das ruas de Belo Horizonte ainda um ano antes de sua inauguração oficial.

Findo o espetáculo, foi aquele desfilarm de botas e de lanternas pelas velhas ruas e pelas mal rasgadas vias da nascente cidade, onde mal se divisavam os perfis dos transeuntes, indo as senhoras e senhorinhas levadas pelo braço dos parentes, no meio da poeirada e dos *brocotós*. Ao transporem a ponte da Rua de Sabará, sobre o córrego Acaba-Mundo, ouviram, de envolta com o madrugalar das águas, um trovador romântico, ao som do violão, cantando uma das modinhas em voga:

Vês que amenidade,
Que serenidade,
traz a noite em meio.
Quando, em seu brando enleio,
Vem lenir o seio,
De algum trovador,
O luar albente,
Que do bardo a mente,
No silêncio exalta,
Chora a tua falta,
Rutilante estrela
De eterral candor.

Foi uma doce nota de poesia romântica que os acompanhou até a casa e de que certamente, não se esqueceram nas noites seguintes, quando voltaram ao “Provisório” (BARRETO, 1996: 435).

Sobre a estréia da Corporação Musical Carlos Gomes, a qual ainda hoje se encontra em atividade na cidade de Belo Horizonte, vale a pena ler a seguinte passagem:

Tendo sido pouco antes organizada pelo professor Alfredo Camarate a Corporação Musical “Carlos Gomes”, esta, no dia 24 de setembro de 1896 mandou celebrar missa solene por alma do maestro e compositor que lhe dava o nome, por ser data comemorativa do seu falecimento. A solenidade realizou-se na Capela do Rosário, então existente nas proximidades do local em que hoje se acha o edifício da Caixa Econômica Federal, à Avenida Álvares Cabral e Rua da Bahia. Naquele tempo, durante a missa, a banda de música executou: *O Guarani*, de Carlos Gomes; *Folhas Soltas*, em pronto escrito, instrumentado por Camarate em 10 horas, um pequeno solo de cornetim, à elevação, também de Camarate; e a sobremarcha de Tanhauser, de Wagner, sendo a primeira vez que Belo Horizonte ouviu em público partituras dos dois grandes compositores. Foi essa a estréia daquela banda de música, que havia iniciado os seus ensaios em uma cafua, com sete amadores e agora contava 15 figuras (BARRETO, 1996: 659).

Com efeito, a construção e a inauguração da nova capital ofereceram as condições sócio-culturais e materiais para a mudança do comportamento com relação ao gosto musical da população

da cidade. Logo, é importante assinalar que o surgimento em Belo Horizonte de alguns desses hábitos relativos à música teve suas raízes fixadas no comportamento das elites cariocas, durante as últimas décadas do século XIX. Afinal, era do Rio de Janeiro que se irradiavam para o resto do país as principais orientações da moda, do gosto e do comportamento social. Assim, uma importante característica do ambiente musical do Rio na segunda metade do século XIX foi a criação de clubes de música, os quais promoviam recitais, concertos, sendo que alguns desses clubes mantinham inclusive orquestras próprias.

O mais famoso desses foi o *Clube Beethoven*, o qual, segundo a *Enciclopédia da Música Brasileira: Erudita, Folclórica e Popular* (1977, p. 194) chegou a ter, como diretor de sua biblioteca, ninguém menos do que o escritor Machado de Assis. O *Clube Beethoven* era uma associação musical fundada no Rio de Janeiro em fevereiro de 1882 pelo violinista, compositor, regente e crítico musical Robert Jope Kinsman Benjamin. Teve por principal função divulgar e cultivar a música de câmara até 1889, quando promoveu o seu último concerto. Durante todo o período de sua existência, o clube manteve um quarteto permanente e ofereceu, aos seus 600 sócios, 136 concertos de música de câmara. O clube dedicou-se também ao ensino, mantendo uma academia de música. Promoveu conferências literárias a cargo de Afonso Celso, Rui Barbosa e outros intelectuais notáveis da época. É interessante destacar que, ainda conforme a mesma Enciclopédia, de acordo com os estatutos do Clube, a sua frequência só era permitida aos homens, regra abolida mais tarde, quando se permitiu que as damas da aristocracia do Império também assistissem aos concertos. Pelo *Clube Beethoven* passaram as principais personalidades musicais, artísticas e políticas do Segundo Império. Com as mudanças sociais e políticas que prenunciaram a proclamação da república, o *Clube Beethoven* desapareceu, tendo promovido o seu último concerto em 22 de agosto de 1889.

Segundo a tradição dos clubes sociais de música do Rio de Janeiro, a recém-inaugurada cidade de Belo Horizonte fez de espaços semelhantes os primeiros locais onde se executou e se divulgou a música dos grandes compositores europeus. A necessidade de se criar locais de sociabilidade para os membros da elite cultural da nova cidade, elite formada em sua maioria por funcionários públicos, comerciantes e profissionais liberais, foi responsável pela criação desses salões. Conforme apontam Cruz e Vargas (1989, p. 123) havia, entretanto, uma importante diferenciação entre os salões da nova capital mineira e os do Rio de Janeiro. Os salões de Belo Horizonte ofereciam a possibilidade de acesso a um público mais amplo, embora estes espaços, como no Rio, também fossem o palco das manifestações de uma elite cultural. Em Belo Horizonte, entretanto, havia, por um lado, os salões dos clubes privados, os quais funcionaram nas residências dos sócios mais importantes ou em sedes próprias. Desses, Cruz e Vargas destacaram, durante a primeira década de vida da nova capital, o *Clube das Violetas*, o *Clube Rose*, o *Clube Edelweiss*, o

Elite Club e o *Clube Belo Horizontino*. Por outro lado, havia também aqueles que ofereciam concertos abertos ao público mediante compra de ingressos, como por exemplo os salões do Grande Hotel, do Palacete Steckel e os de alguns prédios como os do Senado e da Câmara dos Deputados. Esses concertos eram, em geral, organizados pela iniciativa particular de músicos profissionais ou amadores. Embora os diversos salões da capital permitissem diferentes formas de acesso, os mesmos músicos executavam em todos eles o mesmo repertório, constituído exclusivamente de música erudita.

Convém aqui comentar rapidamente as atividades de alguns desses clubes de música. Conforme apontam Cruz e Vargas, o *Clube das Violetas* foi o primeiro do gênero a ser fundado na capital, ainda no ano de 1898, pelo comerciante e artista plástico alemão Frederico Steckel. Teve como principal finalidade incrementar a vida musical da cidade, promovendo periodicamente concertos vocais e instrumentais. A partir de 1899 passou a ter como sede os salões do Palacete Steckel situado na rua dos Guajajaras. Para a manutenção de suas atividades, o Clube criou uma orquestra, que estreou sob a regência do Maestro José Ramos de Lima, o qual teve grande atuação no cenário musical mineiro, como cronista musical e professor de música em várias escolas, entre elas a Escola Normal do Ginásio de Barbacena. Dois acontecimentos musicais importantes promovidos por esse clube se destacaram no ano de 1900. O primeiro deles foi um recital organizado pelo tenor Eugênio Oyngurem, com trechos de óperas e operetas mais conhecidas na época; o segundo foi o concerto do trio do pianista Francisco Valle (1869-1906), formado ainda pelo violinista João Valle e pelo flautista Marcelino Valle (1839-1903).

A exemplo dos salões da elite carioca, como o caso do *Clube Beethoven*, no *Clube das Violetas* também se promoveram apresentações literárias. Estas ficavam a cargo de um grupo de jovens que se denominavam *Jardineiros do Ideal*, composto de universitários, advogados e jornalistas interessados em literatura, que editaram um jornalzinho intitulado *Violeta*. Nas reuniões promovidas pelos *Jardineiros do Ideal*, além das palestras literárias, havia também uma parte dedicada à apresentação de instrumentistas e cantores. Segundo as autoras do referido estudo, a partir de 1901 deixaram de ser encontradas referências sobre o *Clube das Violetas* e sobre os *Jardineiros do Ideal*. Assim, mesmo após o desaparecimento do *Clube das Violetas*, Frederico Steckel continuou a promover concertos realizados por músicos locais e por outros convidados. Vejamos o que dizem as autoras:

Nos anos de 1901 e 1902 aconteceram apresentações importantes como a do violoncelista cubano Manoel Acosta, acompanhado por um grupo de dez músicos radicados em Belo Horizonte. Também se apresentaram no Palacete Steckel alguns pianistas de renome como o pianista Carlos Barrouin, diplomado pelo Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro; os europeus Carlos Witte e Charley

Lauchmund, este último laureado com o primeiro prêmio do conservatório de Leipzig (CRUZ; VARGAS, 1989: 126).

De acordo com as autoras, esses eventos foram extremamente significativos para o incremento da vida musical da cidade, uma vez que, além de proporcionar ao público uma música de qualidade, certamente influíram na formação dos músicos radicados em Belo Horizonte. Um exemplo dessa influência foi a formação de conjuntos de câmara, como o caso do quinteto de cordas integrado por Ismael Franzen (primeiro violino), José Nicodemos (violoncelo), Agostinho Nicodemos (segundo violino), Francisco Vieitas (viola) e José Felicíssimo (contrabaixo).

Há também registros de outros clubes musicais durante o mesmo período. Entre eles estão o *Clube Rose*, fundado pela primeira dama do Estado, D^a Ester Brandão, o que promovia partidas de dança nos salões de alguns edifícios públicos da cidade. Estas eram freqüentadas por membros da elite sócio-cultural e durante os intervalos das danças (valsas, polcas, *schottichs*, mazurcas e quadrilhas) era comum haver apresentações de números musicais, como os de um conjunto de bandolins composto por senhoritas da alta sociedade. Da mesma forma que o *Clube das Violetas*, este também parece ter se extinguido no ano de 1901. Outros clubes que existiram nos anos subseqüentes (1904-1905) foram o *Clube Schumann* e o *Clube Belo Horizonte*.

Investigando os jornais da época, Cruz e Vargas chegaram a encontrar algumas referências sobre outros salões que abrigaram apresentações musicais durante o período de existência do *Clube Rose* e do *Clube das Violetas*. Essas apresentações aconteceram nos salões dos clubes *Recreativo União Operária* e *Operário Nacional*, apontando assim, para o consumo eventual de música de concerto por parte de outros setores da sociedade. Os salões da Câmara dos Deputados foram outros locais onde a música erudita foi apresentada a preços populares, em concertos promovidos por iniciativa do Maestro Francisco Flores e do violinista Antônio Sardinha. Esses concertos visavam, ao mesmo tempo, formar o gosto musical da população e angariar recursos para a construção da sede da Escola Livre de Música. Esta, fundada por Francisco Flores em 1901, veio a ser a primeira escola dedicada ao ensino de música em Belo Horizonte. Por fim, as pesquisadoras registraram a ocorrência de um grande concerto aberto ao público, ocorrido no Palácio da Liberdade, no ano de 1907, em homenagem ao Presidente do Estado, Dr. João Pinheiro e seus familiares, que teve como regente o Maestro Vicente do Espírito Santo. No conjunto dessas iniciativas observa-se que os únicos grupos subsidiados pelo Estado neste período foram as bandas militares.

Vale lembrar ainda que foi somente no Governo de Mello Vianna (1922-1926) que o poder público se encarregou da criação da primeira orquestra sinfônica e do primeiro conservatório de música da cidade, criado pelo Decreto 6.828, de 17 de março de 1925. Conforme o decreto, o curso do conservatório deveria ter seu início em 2 de abril do mesmo ano, com as seguintes aulas:

Solfejo, Harmonia, Teclado, Piano, Violino, Violoncelo. Ainda conforme essa lei, os primeiros professores seriam contratados entre artistas nacionais ou estrangeiros e os preparatórios exigidos para a admissão nos cursos seriam Português, Francês e Aritmética, válidos para todos os cursos superiores. Em 1926, através do Decreto 7.198, de 8 de abril, ficou aprovado o regulamento do Conservatório Mineiro de Música. O artigo primeiro desse decreto assim fixava as finalidades da recém-criada instituição:

O Conservatório Mineiro de Música destina-se a formar instrumentistas, cantores e professores de música, ministrando-lhes, a par da instrução geral artística, os meios práticos de se habilitarem para a composição, bem como a desenvolver a cultura musical, mediante exercícios práticos dos alunos, concertos sinfônicos e de música de câmara, nos quais sejam executadas as melhores composições antigas e modernas de autores nacionais ou estrangeiros.⁴⁸

O regulamento do Conservatório previa ainda concertos a serem dados pelos alunos e professores daquela instituição, os quais abrangeriam a música sinfônica, de câmara e vocal. Esses teriam o objetivo de, por um lado, ajudar a desenvolver nos alunos o gosto artístico, habituando-os ao contato permanente com as platéias. Por outro lado, os eventos proporcionariam ao público em geral o conhecimento das melhores obras do repertório da música erudita de todos os tempos, fortalecendo, assim, a cultura musical na cidade. Finalmente, para a realização desses concertos, que aconteceriam cerca de oito vezes ao ano, seria organizada, no âmbito do Conservatório, uma orquestra modelo.

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,⁴⁹ 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.

A edição de 16 e 17 de novembro de 1905, do Minas Gerais, traz a notícia de uma festa escolar realizada no dia 15, celebrando a proclamação da República, na qual os alunos das escolas públicas foram premiados por comportamento e aproveitamento. A matéria narra com detalhes todo o desenrolar da festa e o seu ambiente, destacando que a mesma foi revestida de um grande caráter popular, dela tendo tomado parte "todas as classes sociais", em homenagem às crianças e às autoridades presentes. Entre as autoridades, estavam o Presidente do Estado, Dr. Francisco Salles, o

⁴⁸ MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte; Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962, p. 571.

⁴⁹ A Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906 autorizava o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado. O artigo 3º define o ensino como sendo gratuito e obrigatório, especificava que seria ministrado em: I- Escolas isoladas; II: Grupos escolares; III- Escolas modelos, anexas às escolas normais. Pela primeira vez, em toda a legislação do ensino em Minas Gerais, surgia a denominação - grupo escolar (Mourão: 1962:94).

Vice-Presidente da República, Dr. Affonso Penna, além do Secretário do Interior, Dr. Delfim Moreira, referido como "o grande e dedicado apóstolo da instrução primaria na nossa terra"; bem como outras personalidades do governo e da sociedade. Desse modo, a festa escolar pretendia dar um "solemne e eloqüente testemunho" do interesse que despertava "o grande e momentoso problema da instrução publica".

A solenidade teve lugar no grande edifício onde funcionaram as oficinas do Conde de Santa Marinha, pois era o único da Capital que podia comportar o elevado número de participantes daquela festa. A ornamentação do edifício foi caprichada. Foram construídos delicados arcos, ligados uns aos outros por festões de flores artificiais, emergindo cada um de tufo de folhagens. Ao fundo, por trás da mesa destinada ao presidente da sessão, erguia-se um grande troféu, em cujo centro viam-se as armas da República, encimadas por um barrete frígio e circundadas por pequenas bandeiras nacionais, formando tudo um agradável conjunto. Bandeiras das nações amigas e escudos pendentes das grandes colunas, com os nomes dos "beneméritos da instrução" completavam a ornamentação. Dos dois lados do salão foram construídas arquibancadas para as crianças, além de acomodações para os familiares e demais pessoas. Destaca-se que três bandas de música tocaram durante toda a manhã no interior do edifício e que hinos escolares foram entoados pelas crianças. Vale a pena acompanhar a descrição que o cronista fez de um dos mais importantes momentos da festa:

Palmas estrugiram em todo o salão, logo que o sr. secretario do Interior se levantou para tomar a presidencia da festa, ouvindo-se tambem o hymno nacional. Sr. exc., em poucas palavras, expoz o fim da sessão, lovando mais uma vez o enthusiasmo patriotico que a festa despertou. Por essa occasião estavam dentro do edificio seguramente mais de tres mil pessoas. Logo depois foi cantado o hymno escolar, letra e musica do sr. dr. Antonio Augusto de Lima. É impossivel descrever o effeito grandioso causado por essa peça musical, na qual vasou toda sua alma do artista o impeccavel poeta e festejado patricio. Seiscentas creanças cantaram o hymno escolar, cujas ultimas notas foram abafadas por uma salva de palmas prolongada, partindo de todos os cantos do grande salão vivas enthusiasmaticos á Republica, ás altas auctoridades e ao dr. Delfim Moreira.⁵⁰

Na edição do dia 8 de setembro de 1907, o mesmo jornal *Minas Gerais* noticiava uma festa realizada pelas escolas primárias da capital, em comemoração ao dia da independência. Conforme o relato, tal festa constituiu-se em um grandioso espetáculo, ao qual a população da cidade assistiu com entusiasmo. A manhã "límpida e ventilada" daquele dia 7 de setembro e a minuciosa decoração do parque onde se deu o evento contribuíram para o sucesso da comemoração. O pavilhão central do parque achava-se artisticamente decorado e, ao longo das alamedas, bandeiras

⁵⁰ Jornal *Minas Gerais*, Órgão Oficial dos Poderes do Estado. N. 268, Anno XIV, 16 e 17 de novembro de 1905. p. 2.

multicoloridas tremulavam ante os olhos da multidão, que desde cedo se derramava pelos jardins, em alegre vozerio. O relato publicado não deixou de registrar também a variedade das indumentárias e principalmente a presença ruidosa de algumas bandas de música, que, durante toda a manhã, executavam empolgantes hinos marciais. Ouçamos um pouco a narrativa da época:

Do pavilhão se observava a entrada das escolas no parque, desfilando pelo portão, colleando, desse ponto eminente, pela alameda central e vindo estender-se em semi-círculos na grande área em frente, para dahi cantarem os hinos da Independencia e da Bandeira. Dentro do pavilhão se via a banda do 1º batalhão de policia e ao lado as do segundo e a Carlos Gomes. Nas immediações, era, nesse momento, compacta a multidão e com dificuldade se podia dar entrada às escolas. Quando se formou o ultimo semi-círculo, em frente ao pavilhão, com as alumnas da Escola Normal, o Maestro José Nicodemos, de um ponto imminente alçou a batuta dando execução ao hymno da Independencia, pela banda do 1º batalhão. Rompeu o grande côro de todos os alumnos, em vozes unissonas e fortes, que ainda mais vibravam de entusiasmo ao repetir brava gente brasileira... Uma estrondosa salva de palmas e vivas entusiasticos de toda a massa popular alli presente applaudiam freneticamente. Cantou-se em seguida o hymno Saudação á Bandeira, que não foi executado com menos correcção, recebendo os mesmos applausos". Após o discurso proferido pela Professora Senhorita Estella Corroti saudando ao exmo. sr. dr. Carvalho de Brito, a quem entregou um ramalhete de flores: "seguiu-se o hymno Riquezas Naturaes, cantado por todas as alumnas da Escola Normal, acompanhado pela banda do 1º batalhão, sob a regencia do Maestro José Nicodemos, que a esse bello trabalho musical de Manuel de Macedo organizou a orchastração especialmente para a festa escolar. Os ensaios do hymno foram feitos pela exma. sra. d. Branca de Carvalho Vasconcellos, professora de musica da Escola Normal. O publico applaudiu francamente a execução do hymno com uma prolongada sauva de palmas.⁵¹

Dignas de nota também eram as festas escolares em comemoração ao dia da Bandeira. No dia 20 de novembro de 1909, o jornal *Minas Gerais* trouxe, por exemplo, uma longa e detalhada matéria sobre uma dessas festas. Mais uma vez descreviam-se minuciosamente os acontecimentos, com destaque para a presença das autoridades de governo e para o entusiasmo de todos no que dizia respeito ao papel central que a educação deveria ter no engrandecimento da nação. Nessa festividade, após o hasteamento da bandeira, a entoação do hino nacional e os discursos de praxe, como de costume, os estudantes apresentaram alguns números artísticos, obedecendo ao seguinte programa:

- 1º As lavadeiras. - Côro por 15 alumnas, e sólo cantado pela alumna Annita Morandi.
- 2º O passaro captivo. - Poesia de Olavo Bilac, pelo alumno Otto Barcellos.
- 3º O voluntario. - Côro por diversos alumnos.
- 4º Canção portugueza; por diversos alumnos e alumnas.

⁵¹ Jornal *Minas Gerais*, Órgão Official dos Poderes do Estado, Anno XVI, 8 de setembro de 1907. p. 4.

Um outro importante acontecimento, no qual a participação musical das crianças dos grupos escolares e das escolas isoladas da capital teve um papel de destaque foi a grande festa infantil em homenagem aos reis da Bélgica, por ocasião de sua visita a Belo Horizonte, em outubro de 1920. Segundo matéria publicada no *Minas Gerais*, em edição especial do dia 3 de outubro, a recepção que as crianças fizeram aos reis, na Praça da Liberdade, foi um dos números mais brilhantes do programa dos festejos em homenagem às ilustres visitas, tendo dela tomado parte cerca de 4.000 meninos e meninas. A espetacularização do evento dava a exata medida de sua importância para uma reafirmação pública, direcionada tanto à população mineira quanto à comunidade internacional, do papel central que a escola desempenhava na construção de um Brasil moderno e grandioso. Toda a festividade foi conduzida no sentido de exaltar na população o fervor cívico e patriótico no qual as crianças escolarizadas representavam o elevado grau de civilização alcançado pela ainda jovem nação brasileira. A estética do evento foi minuciosamente preparada, desde as vestimentas das crianças (as meninas de branco e os meninos de paletó azul e calças claras, trazendo todos chapéus brancos com o nome do grupo a que pertenciam) até a sonoridade musical da festa. O seguinte trecho ilustra bem a preocupação estética como um signo de civilização, tanto no que dizia respeito à organização do evento, quanto no que concerne ao seu registro jornalístico:

Dadas as 18 horas, realizou-se, perante a creançada em continencia, a solemnidade do arriamento das bandeiras nacionaes e belgas que tremulavam nos palacios real e presidencial, enquanto as cornetas tocavam marcha batida e as bandas de musica a Brabançonne e o Hymno Brasileiro. Chegavam nesse momento ao Palacio o sr. Presidente da Republica e sua exm^a senhora, acompanhados do sr. capitão Pessoa, ajudante de ordens. Recebidos pelos ajudantes de ordens de S.S. Majestades, s.s. excs. foram conduzidos até o salão de honra, onde se achavam os augustos hospedes, acompanhados dos seus officiaes de serviço e altos titulares. Nesse momento o sol desaparecia no occaso. Do céu numa verdadeira polychromia, tão comum nas horas crepusculares em Bello Horizonte, começavam a descer as primeiras sombras, dando á Praça e ás suas arvores e flores, uns tons indecisos e ao mesmo tempo maravilhosos. Foi num scenario desses, cheio de encanto e de poesia que se ouviram os primeiros accordes da Brabançonne. Nesse momento S.S. Majestades surgiram nos balcões do Palacio acompanhadas dos srs. presidentes da Republica e do Estado e de altos dignatarios dos serviço e dos srs. ministros e secretarios do governo e prefeito da Capital. Mm. Epitácio Pessoa, a condessa de Canaman Chimay e outras senhoras rodeavam S. Majestade a Rainha, que trajava uma riquissima toilette lilaz, tendo aos hombros um bello manto. A petizada entoou então a Brabançonne, formando um grande e maravilhoso coral. Os ultimos accordes foram saudados por uma prolongada salva de palmas da enorme assistencia. SS. Majestades visivelmente satisfeitas applaudiam as creanças. Instantes depois a creançada cantou com entusiasmo o hymno nacional. Novas palmas foram ouvidas. SS. majestades, acompanhadas de todos os presentes

⁵² Jornal *Minas Gerais*, Órgão Official dos Poderes do Estado, Anno XVIII, 20 de novembro de 1909. p. 4.

no Palacio, desceram ao andar terreo, assistindo da escadaria o desfile das creanças, que não cessavam de acenar para os illustres hospedes levando esse desfile mais de meia hora. A banda de musica do 1º batalhão que fez os acompanhamentos e o grande e majestoso cõro foram dirigidos pelo professor tenente Francisco F. Quando a festa terminou, já a praça toda illuminada, por milhares de lampadas electricas que contornavam as arvores e as fachadas dos edificios, offerecia um aspecto encantador.⁵³

⁵³ Jornal *Minas Gerais*, Órgão Official dos Poderes do Estado. N. 234, Anno XXIX, 3 de outubro de 1920. p. 4.

CAPÍTULO 3: CANTO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO

A difusão do canto escolar na escola primária brasileira a partir do século XX se fez como componente de um conjunto de transformações na sociedade. Para efeito deste estudo, destaca-se o contexto do estabelecimento da escola seriada na forma difundida pelos grupos escolares em Belo Horizonte.⁵⁴ Na afirmação de Faria Filho (2000), essa nova forma escolar objetivou

...tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade [...] dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2000: 31).

Gostaríamos de destacar que nesse processo esteve em curso a ênfase numa escola cuja visibilidade se fez entre outras coisas pela educação específica para a infância. Dessa maneira, a organização dos conteúdos e metodologias, entre outros aspectos, se fez tendo-se em vista uma geração e, portanto, na proposição de um canto escolar esteve embutida uma diferenciação geracional – é canto para crianças.

A centralidade na infância e sua educação é um acontecimento recente, que se desenvolveu em uma longa duração histórica desde o século XVI até fins do século XVIII, se consolidando e universalizando no século XIX. No Brasil, esse movimento pode ser observado através da circulação de impressos especializados, teses das faculdades de medicina e nos discursos da educação que se ampliaram com ênfase a partir dos anos 70 do século XIX (VEIGA, 2004).

Por outro lado, também são recentes os estudos históricos relativos à infância, apresentando-se como um objeto de investigação produzido no percurso da nova história, com destaque para a obra de Philippe Ariès, *L'enfant et sous l'ancien régime*, de 1960.⁵⁵ Narodowski (2001), referindo-se a esse autor reafirma que, foi a partir do período moderno que a criança passou a ser compreendida em sua individualidade, isto é, como um ser carente de resguardo e de proteção, um ente para ser amado e educado. Desse modo, a modernidade inaugurou também a idéia de família como unidade básica de integração do indivíduo na sociedade e como vértice dessa nova consciência do sentimento de amor e do dever de educação e proteção em relação às crianças. Outro autor, Jaques Gélis (1991) observa, entretanto, que já no final do século XIV, começam a surgir nos meios urbanos sinais de uma nova relação com a infância, a qual se traduzia na generalização de um sentimento de preservação para com a vida da criança. Passavam a ser cada

⁵⁴ Para melhores estudos sobre essa organização escolar em Belo Horizonte, ver Faria Filho (2001).

⁵⁵ Tradução brasileira *História social da criança e da família*, primeira edição 1978, com várias supressões.

vez mais freqüentes as recomendações de que não somente os médicos, mas também as famílias, deveriam se responsabilizar pelos cuidados com o corpo infantil, como fica claro no trecho a seguir:

No começo da década de 1580, quando ainda era bebê, caiu gravemente enfermo um dos filhos de Scevole de Sainte-Marthe, inspetor das finanças e prefeito de Loudun. Os médicos mais competentes foram chamados à cabeceira do menino, "porém seus cuidados foram inúteis; perderam a esperança de curá-lo". Scevole era um desses homens que não se conformavam com a perda prematura de um filho doente. "Como era excelente pai e muito erudito", assumiu o desafio, despachou os medicastros e determinou-se a curá-lo. Para tanto pesquisou com grande aplicação tudo que havia de mais curioso e mais douto no tocante à natureza e à compleição das crianças. Pela sagacidade e pelo brilho de sua inteligência, penetrou até mesmo nos mais ocultos segredos da natureza e da física e deles se serviu tão afortunadamente que arrancou o filho dos braços da morte" (GÉLIS, 1986: 315).

Esse episódio, destaca Gélis, passou ao conhecimento da História pelo fato de seu protagonista tê-lo registrado em um poema latino, denominado "*Paedotrophia*", com o qual ele chamava a atenção para a maneira de se alimentar as crianças. Ele se constitui, portanto, em um bom exemplo de uma nova atitude das elites renascentistas, que passaram a se preocupar mais sistematicamente com a saúde das crianças, procurando a todo custo evitar sua morte prematura, o que revela o decorrer de um processo no qual, aos poucos, se reconheciam as necessidades e as particularidades dessa fase da vida.

Vale lembrar que, conforme Ariés, até fins do período medieval de uma maneira geral, o descaso em relação à morte de um filho, ou até mesmo o assassinato de crianças, práticas comuns durante aquele período, revelavam a ausência dos sentimentos modernos de amor e de proteção para com as crianças.

Conforme aponta Veiga (2004), no que diz respeito à educação escolar e à educação das civilidades durante os séculos XVI e XVII, não havia uma preocupação específica com relação à distinção geracional. Pelo contrário, nesse período a pedagogia se voltou preferencialmente para as distinções concernentes à estratificação social. Assim, foi dado um grande destaque para a formação do indivíduo gentil e honrado, sobretudo entre as camadas altas da sociedade. A organização escolar por idades se apresentava, portanto, apenas como um indício de diferenciações, sem que houvesse necessariamente uma consciência geracional do outro. Para Veiga (2004), é possível que a separação por idades na educação escolar daquele período tivesse um objetivo notadamente moralizador, no sentido de se organizar os conhecimentos que possibilitariam transmitir aos indivíduos hábitos civilizados.

Adrian Wilson, em seu clássico artigo publicado nos anos oitenta e citado por Narodowski (2001),⁵⁶ identifica em Ariès duas fases distintas por meio das quais se pode chegar a uma tentativa de compreensão da evolução da percepção da infância como distinta do adulto. Na primeira delas, destaca-se a inexistência dos sentimentos atuais sobre a infância na cultura ocidental, ou seja, no antigo regime "as crianças não eram queridas nem odiadas nos termos que se expressam hoje: as crianças eram simplesmente inevitáveis" (NARODOWSKI, 2001: 28).

A segunda fase põe em relevo a transição da antiga à nova concepção de infância. Esta começa a ser observável sobretudo a partir do século XVII, com a manifestação cada vez mais freqüente de uma nova atitude em relação às crianças, especialmente entre as mulheres, chamada por Ariès de *mignotage*. Substantivo abstrato masculino (*le mignotage*, derivado do termo *mignon*, que quer dizer coisa pequena, delicada, terna) revelava o reconhecimento de algumas especificidades daquela fase inicial da vida, tais como a necessidade de carinho e de especial atenção. Entretanto, curiosamente, os tratados de educação da época condenavam os mimos, por estes contribuírem para amolecer a alma e o corpo das crianças. Quanto a isso, vejamos o que diz Veiga:

É exemplar a obra de Locke (1632-1704) "*Alguns Pensamentos Acerca da Educação*" (1693), relativa à formação do gentil homem, cuja centralidade esteve na necessidade de disciplinar corpo e mente, com o objetivo de educar os instintos e conter as emoções. Essas orientações também estiveram presentes em outros tratados seiscentistas, como o de Gusmão e Fenelon, ao enfatizarem as atitudes de conter os mimos (VEIGA, 2003:20).

Assim, conforme nos mostra essa autora, a proscrição dos mimos estaria vinculada a um movimento maior de contenção das emoções, afetos e desejos, típico daquele período.

Essa nova concepção de infância esteve estreitamente relacionada com a emergência e consolidação da instituição escolar, a qual, por sua vez, é indissociável da estruturação do conhecimento pedagógico. Este se caracterizou por se constituir em um saber específico sobre a infância e os diferentes processos de sua educação. Narodowski (2001) procura acentuar, portanto, o caráter de ambigüidade do surgimento do pensamento pedagógico, o qual seria, por um lado, tributário do conceito moderno de infância, e por outro, produtor de um conhecimento próprio sobre a mesma, abstraindo as características mais puramente históricas e biológicas da infância humana, reivindicando para si, ao mesmo tempo, um papel fundamental na consolidação de seu conceito moderno. Assim, percebe-se que a pedagogia, enquanto um ramo do conhecimento voltado para explicar e reger a educação desenvolvida no âmbito escolar, dedicou-se desde o início à formação de indivíduos críticos e criativos, futuros adultos, aptos a oferecer a sua contribuição

⁵⁶ Trata-se do artigo: WILSON, Adrian. The infance of the history of child hood. An appraisal of Philippe Aries. History and theory, XIX – 2, 1980.

para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, relativamente à evolução do discurso pedagógico, referindo-se a sua fase inaugural, Narodowski comenta:

Em princípio, é possível afirmar que na Pedagogia do século XVII não parece existir uma infância bem estabelecida, com todos os atributos próprios que definem inteiramente a infância moderna. Não é que não haja infância, senão que a sua delimitação se encontra mais evidenciada por uma expressão mínima que reconhece a presença de seres biológica e socialmente diferentes dos adultos, ainda que as diferenças não sejam nítidas nem desenvolvidas teoricamente (NARODOWSKI, 2001: 111).

A *Didática Magna*, de Amos Comenius, publicada em 1632, é, assim, o caso mais paradigmático dessa concepção de infância. Nesse texto, a infância ainda não se encontrava caracterizada a partir de especificidades próprias e, conseqüentemente, não era passível de definição por meio do discurso pedagógico. Comenius não identificava na infância humana elementos próprios que a distinguissem substancialmente da vida adulta. Para ele, esta era apenas um momento efêmero no processo de evolução de um ser genérico, ou, em outras palavras, o ponto inicial no desenvolvimento da vida. O ponto final dessa evolução seria a fase adulta. A partir dessa perspectiva, a diferença entre adultos e crianças consistiria unicamente no seu grau de evolução. Ressalta-se que a *Didática Magna* "não se aprofunda nas qualidades intrínsecas ao ser infantil" (NARODOWSKI, 2001:41) e sim, atribuía à infância características semelhantes às de qualquer elemento incipiente da natureza. Em resumo, a *Didática Magna* não procurou delimitar aquilo que seria o mais próprio da infância, o que pouco a pouco passou a constituir o centro das preocupações manifestadas pelo discurso pedagógico. Não obstante, as reflexões de Comenius sobre a infância como uma mera fase inicial da existência serviram como ponto de partida para a organização do funcionamento da nascente instituição escolar. A infância seria, portanto, como uma massa informe e bruta passível de ser modelada, de maneira gradual, pela educação. Assim como destaca Narodowski:

Dispositivo fundamental de todo o pensamento pedagógico moderno, a gradualidade é o operador central da obra comeniana porque é o produto e a característica troncal do ordenamento das coisas no mundo: das melhores formas de ensinar, das mais positivas modalidades de dispor as escolas, do próprio desenvolvimento do homem (NARODOWSKI, 2001: 42).

Foi com efeito, no final do século XVII e sobretudo no decorrer do XVIII, que a infância passou a ser pensada a partir de categorias marcadamente pedagógicas, as quais vincularam definitivamente a infância à instituição escolar, onde a criança era percebida a partir de suas idiossincrasias do ser aluno. Ao mesmo tempo, estabeleceram-se durante esse período as principais características distintivas entre a infância e a fase adulta, as quais deixaram de ser compreendidas unicamente em virtude das diferenças em seus respectivos graus de evolução, como pretendia

Comenius. Algumas dessas características já haviam sido definidas com o auxílio da filosofia do direito, que fundamentou a delimitação da infância a partir de sua dependência em relação aos adultos. Um bom exemplo da interferência dessa filosofia está no pensamento de Hobbes (1588-1679), o qual, preconizava que as crianças deveriam obedecer aos adultos, uma vez que elas ainda não possuíam pleno uso da razão, permitindo assim a “convenção onde a criança naturalmente aceita ser dominada” (NARODOWSKI, 2001: 35). Para Narodowski, a novidade do pensamento pedagógico setecentista passou a residir no fato de que a educação deveria significar o processo por meio do qual a criança adquirisse, aos poucos, diferenciados graus de independência até, finalmente, se transformar em um adulto autônomo. Essa foi, portanto, a maior contribuição trazida pelo *Emílio* (1757), de Rousseau, ao pensamento pedagógico moderno. Logo, foi sob a influência de Rousseau que a pedagogia do século XIX disseminou a idéia de que a transformação da criança em um indivíduo autônomo e livre dependeria essencialmente da ação adulta, a qual ficaria a cargo dos pais e/ou de outros adultos comprometidos com a educação infantil: os professores. A escola e a família, como instituições complementares, passaram então a dividir o espaço de mediação entre a criança e a sociedade.

Percebe-se, portanto, que a modernidade consolidou a noção de criança como um indivíduo dependente (porém educável), sendo que essa noção vem, de certa maneira, prevalecendo até os dias de hoje. A escola cumpriu, assim, desde a virada do século XVIII para o XIX um papel fundamental nas transformações político-culturais suscitadas pela chamada era moderna. A partir desse período, a escolarização foi aos poucos convertendo-se em uma atividade compulsória para as crianças. Logo, frequentar as salas de aula passava a ser seu destino natural, visto que, na opinião da maior parte dos educadores, seria a escola a instituição que melhor prepararia o indivíduo desde a sua infância para enfrentar com sabedoria as diferentes situações ao longo da vida. Foi no bojo desse pensamento pedagógico moderno que a educação estética das crianças veio constituir-se em um importante instrumento para a construção de sua autonomia, desenvolvendo-lhes a capacidade de julgar e, conseqüentemente, de decidir por elas mesmas suas ações, tornando-se, no futuro, adultos livres, auto-confiantes e, principalmente, civilizados.

A educação estética na produção da infância civilizada: o brinquedo, o livro, o canto

As concepções relativas à formação estética da infância envolveram a educação dos sentidos e um controle criterioso das pulsões. Logo, educar esteticamente as crianças significaria, ao fim e ao cabo, não somente aprimorar-lhes o gosto, mas também conformá-las aos padrões modernos de civilidade praticados pelos adultos, transmitindo-lhes, por meio de estratégias diversas, comportamentos e hábitos socialmente aceitos. Conforme mostrou Norbert Elias (1994), a difusão

das mudanças de *habitus* presentes no processo civilizatório foi uma das tarefas em que se acentuou a colaboração entre a família e outras células da sociedade, como foi o caso da escola a partir de meados do século XVIII. Entre os séculos XVI e XVIII é possível constatar uma crescente discrepância entre o padrão de comportamento de crianças e de adultos. Estes tiveram que atravessar alguns séculos até atingir o padrão de civilização aceito. Assim, sobre a diferença entre o comportamento de adultos e crianças ao longo da história, Elias comenta:

O padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados adultos e das crianças. Estas têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins (ELIAS, 1994: 145).

O melhor exemplo para validar essa afirmação é, sem dúvida, a obra de Erasmo de Rotterdam, *De Civilitates Morum Puerilium* (1530). Esse tratado teve como um de seus efeitos mais notáveis a sinalização de um novo padrão de vergonha e repugnância, emergente junto às classes de mais alta extração social ao longo daquele período. Ainda conforme ELIAS (1994), o controle das pulsões nas crianças foi também prescrito na edição de 1774 da *Civilité*, de La Salle. A obra orientava os pais e os professores a não permitir que as crianças tocassem em tudo aquilo que lhes agradasse o tato, como era de seu costume. Seria, pois, importante corrigir-lhes esse impulso, aconselhando-as a somente tocar o que desejam com o olhar, e adequando-lhes o comportamento a uma conduta considerada mais civilizada. A tendência de tocar ou cheirar alimentos e outras coisas, aos poucos passou a ser identificada como algo da natureza animal. Mais tarde, razões higiênicas e de saúde vieram se somar a esses argumentos, passando a desempenhar um papel importante nas idéias dos adultos sobre o que seria ou não civilizado. Desse modo, gradativamente, a visão e a audição assumiram uma posição de maior prestígio na chamada sociedade civilizada, conquanto esses sentidos não necessitam de um contato físico direto com as coisas, para obter algum prazer estético.

No contexto de uma educação estética voltada para a assimilação dos novos padrões de civilidade, cuja prescrição às crianças se tornava cada vez mais constante, a educação musical (mais especificamente o canto escolar) foi se constituindo em uma estratégia capaz de atingir esse fim. Por meio do canto, educar-se-iam não somente o sentido da audição, mas também o ritmo corporal, a respiração, a voz, além do gosto e dos sentimentos cívico e moral. Logo, grande parte do poder educativo da música vocal estava no fato de que entoar canções poderia proporcionar uma

sintonia com os ritmos naturais do corpo, notadamente no que dizia respeito à frequência dos batimentos cardíacos ou dos movimentos de inspiração e expiração. Tal sintonia, além de regular os movimentos do corpo, prepararia o cantor (ou mesmo o ouvinte) para uma assimilação quase orgânica da mensagem textual das canções. Aos poucos, foram sendo criadas canções destinadas a uma finalidade eminentemente pedagógica. Estas, naturalmente, circunscreveram-se ao âmbito de uma nova cultura escolar, a qual desde Rousseau se encontrava em processo de gestação.

No começo do século XIX, o crescente interesse com relação à educação das crianças motivou também, além do canto escolar, a produção do brinquedo em escala industrial e a difusão sistemática do livro infantil. Desenvolveram-se, ao mesmo tempo, novos ramos da ciência como, por exemplo, a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria. Como um observador atento desse período, Walter Benjamin não deixou de registrar o fato de que o livro infantil é basicamente um produto do *Iluminismo*, período em que os pedagogos iniciaram o seu grande projeto de remodelação da humanidade. Segundo o projeto iluminista, explica Benjamin, “se o homem é por natureza piedoso, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável” (BENJAMIN, 1985: 236). Desse modo, em suas primeiras décadas, o livro infantil teve um caráter precipuamente edificante e moralista, constituindo-se, inicialmente, em uma variante deísta do catecismo. Benjamin considera que esses primeiros livros infantis eram ainda bastante áridos para as crianças, mas que, apesar disso, ofereceram uma grande contribuição para a educação infantil, uma vez que forneciam explicações claras e honestas sobre os mais variados assuntos.

Na origem do livro infantil estavam também a enciclopédia ilustrada e o dicionário ilustrado, em conformidade com as recomendações já expressas por Comenius no século XVII quanto ao poder das imagens para a educação das crianças. Desse modo, o Iluminismo também valorizou as imagens produzindo a monumental *Obra Elementar* (1774), de Basedow.⁵⁷ Esta procurava apresentar de forma agradável e didática a utilidade de coisas que iam desde a matemática até a arte de equilibrar-se em uma corda. No livro, havia também histórias de um moralismo tão radical, que chegavam muitas vezes, não involuntariamente, às raias da comicidade. Juntamente com essa obra, destaca-se ainda o *Livro Ilustrado para Crianças*, publicado em Weimar, entre 1792 e 1847, sob a direção de F. J. Bertuch. O livro, que abrange 12 volumes com 100 gravuras coloridas cada um, é um excelente exemplo das primeiras publicações no gênero, recebendo, por isso, no final da década de 1930, o seguinte comentário de Benjamin:

⁵⁷ Johann Bernhard Basedow (1723-1790). Fixou os critérios de uma pedagogia civil e social, gradual no método, mas que subordinava a instrução à educação, levando em conta as condições psicológicas da infância. Juntamente com Rousseau, teve profunda influência no pensamento pedagógico de Kant, que o definiu como alguém que conseguiu revolucionar o problema da educação através da superação dos erros tradicionais da pedagogia, de modo a tornar possível a salvação do gênero humano a partir do melhoramento das escolas. Sobre Basedow, ver Cambi (1999, p. 330, 333, 338, 361-2 e 434-5).

Essa enciclopédia ilustrada demonstra, em seu cuidadoso acabamento, com que zelo se trabalhava então para as crianças. Hoje a maioria dos pais se recusaria com indignação a colocar essa preciosidade nas mãos das crianças. Imperturbável, Bertuch aconselha em seu prefácio que os leitores recortem as imagens. Enfim, os contos de fadas e as canções, e até certo ponto também os livros populares e as fábulas, constituíam fontes para os textos dos livros infantis (BENJAMIN, 1985: 237).

Fica claro, que os pedagogos de fins do século XVIII e início do século XIX já trabalhavam com a noção de que fábulas, imagens e canções seriam materiais imprescindíveis para a educação das crianças e assim se esmeravam em lhes oferecer os materiais mais adequados. Benjamin, no entanto, critica boa parte da literatura infantil de seu tempo, a qual, segundo ele, teve origem no preconceito iluminista que considerava as crianças tão diferentes dos adultos a ponto de estes precisarem ser particularmente inventivos para distraí-las. Para ele, essa tentativa dos adultos constitui um esforço inútil, já que as crianças possuem a capacidade de resignificar quaisquer objetos, emprestando a estes, com sua imaginação, características lúdicas e genuinamente infantis.

Contemporâneo dos primeiros livros infantis, o surgimento do brinquedo industrial também contribuiu para o processo de formação da infância moderna. Com efeito, a partir do século XIX, o brinquedo passou a ser objeto de uma indústria específica, na qual a Alemanha se destacou em toda a Europa. São exemplos tradicionais dessa emergente indústria de brinquedos na Alemanha os soldadinhos de chumbo e os animais da Arca de Noé fabricados em Nuremberg e as belas casas de bonecas de Munique. Contudo, no início, esses brinquedos não foram criados por fabricantes especializados, sendo em um sub-produto das diversas atividades produtivas regulamentadas corporativamente com cada oficina, produzindo somente brinquedos que correspondiam ao seu ramo de atividade. Assim, por exemplo, os carpinteiros eram proibidos de pintar as bonecas de madeira que produziam, e até as mais simples atividades na fabricação de objetos lúdicos tinham, então, que ser divididas entre várias oficinas, encarecendo substantivamente o produto final.

A crítica de Walter Benjamin sobre o brinquedo moderno como um produto de uma indústria específica é semelhante à que ele realiza com relação à emergência da literatura infantil. Também o brinquedo industrial, pelo esmero com que era fabricado, refletia mais um conteúdo ideacional dos adultos em relação às crianças, do que o próprio impulso lúdico delas, visto que, para as crianças, qualquer tipo de material ou de situação pode se transformar em brinquedo ou em brincadeira. A imaginação das crianças dispensaria, assim, a sofisticação dos brinquedos fabricados:

A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial (BENJAMIN, 1985: 247).

Avançando em suas reflexões sobre o significado simbólico do brinquedo e das brincadeiras para a constituição da infância moderna a partir do século XIX, Walter Benjamin pontuava que este significado não pode ser compreendido unicamente a partir do ponto de vista do espírito infantil. Ele ponderava que as crianças não formam uma comunidade separada dos adultos, sendo, pelo contrário, parte do povo e da classe a que pertencem. Por essa razão, a análise histórica do brinquedo, longe de atestar a existência de uma vida autônoma e segregada entre as gerações, propicia um diálogo baseado em signos, entre o mundo infantil e o dos adultos, em um determinado tempo e espaço. Portanto, conforme Benjamin, o mundo perceptivo das crianças e as suas brincadeiras estão sempre marcados pelos traços da geração anterior, uma vez que os adultos – baseados em suas próprias experiências infantis herdadas de outras gerações ou nos objetivos pedagógicos e morais de seu próprio tempo – acreditam saber quais brinquedos ou brincadeiras seriam melhores para a formação das crianças. Por outro lado, o impulso lúdico das crianças muitas vezes se confronta com os objetivos pedagógicos dos adultos. Assim, sobre as brincadeiras infantis, como um confronto simbólico entre as gerações, Walter Benjamin faz a seguinte reflexão:

É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação - não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças a sua imaginação se transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 1985: 250).

Outro traço peculiar da infância, observado por Walter Benjamin, e que nos ajuda a compreender um pouco melhor o papel pedagógico e simbólico da música na emergente cultura escolar, é uma certa compulsão pela repetição que toda criança possuiria. Para Benjamin, a repetição estaria na essência das brincadeiras infantis. Com efeito, a música é, nesse sentido, composta basicamente de sucessivas séries de repetições: desde sua estrutura rítmica (pulsos regulares, binários ou ternários, aos quais chamamos de compassos), até a repetição do refrão, que reitera melódica e literalmente a idéia central de uma canção. Assim, a música é, em sua essência, basicamente repetição: de pulsos, de alturas e até de palavras, no caso das canções. Utilizando uma metáfora corporal, vejamos o que diz Wisnik sobre a idéia de repetição na música:

A onda sonora é um sinal oscilante e recorrente, que retorna por períodos (repetindo certos padrões no tempo). Isto quer dizer que, no caso do som, um sinal nunca está só: ele é a marca de uma propagação, irradiação de frequência. Para dizer isso, podemos usar uma metáfora corporal: a onda sonora obedece a um pulso, ela segue o princípio da pulsação. Bem a propósito, é fundamental pensar aqui nessa espécie de correspondência entre as escalas sonoras e as escalas corporais com as quais medimos o tempo. Porque o complexo corpo/mente é um medidor frequencial de frequências. Toda a nossa relação com os universos

sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som (WISNIK, 1999: 19).

Talvez o melhor exemplo de ocorrência da repetição, sob o ponto de vista da estrutura formal de uma composição musical, seja a forma rondó, cuja principal característica é o retorno da seção primeira, que se alterna entre as seções subsidiárias de uma composição, voltando geralmente ao final, para concluí-la. Esquemáticamente, o rondó poderia ser representado da seguinte maneira: A B - A C - A D - A. Conforme Grove (1994), a forma rondó já se encontrava consolidada em meados do século XVIII, sendo amplamente utilizada nas composições de Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791) e nas primeiras obras de câmara e concertos de Beethoven (1770-1827). Logo, a propósito de música, repetição e brincadeiras infantis, é interessante relacionar a forma rondó às cirandas e outras brincadeiras de roda, das quais Fröebel não se esquecera ao criar o *kindergarten*.

Com efeito, tais jogos infantis são extremamente poderosos no que se refere a sua capacidade gregária. Nessa medida, simbolicamente, a roda "participa da perfeição sugerida pelo círculo, mas com uma certa valência de imperfeição, porque ela se refere ao mundo do vir a ser, da criação contínua, portanto da contingência e do perecível" (CHEVALIER; GUERBRANT, 1993: 783). Logo, a roda simboliza o reinício e a contínua renovação, não só a do universo, como também a do indivíduo. Essa simbologia encontra-se matizada na obra de Friedrich Nietzsche (1844-1900),⁵⁸ sustentando a sua teoria do eterno retorno.

Voltando a Benjamin e às suas reflexões sobre o efeito da repetição nas brincadeiras infantis, o filósofo sustentava que nada daria mais prazer às crianças do que brincar de novo, e sempre outra vez e mais. Ele defendia que, por essa razão, a brincadeira está na origem de todos os hábitos e, portanto, bons hábitos, tais como comer, dormir, vestir-se, lavar-se, seriam melhor assimilados pelas crianças, caso lhes fossem ensinados por meio de brincadeiras, preferencialmente acompanhadas pelo ritmo de versos e canções. É verdade que Rousseau, Kant e principalmente Fröebel já haviam feito tal recomendação. Entretanto, a inovação de Benjamin, um século mais tarde, foi a de explicá-la sob o ponto de vista da teoria da repetição desenvolvida na psicanálise freudiana.

Certamente, o que há de mais interessante na relação que se pretende estabelecer entre a difusão massiva do brinquedo, a proliferação do livro infantil e a atenção cada vez maior para com a produção de um repertório de canções dedicado especialmente às crianças é, em primeiro lugar, o fato de essas três coisas estarem intimamente relacionadas à constituição das especificidades da infância em relação ao mundo adulto e de uma cultura da escolarização, que se firmam no bojo das

⁵⁸ Nietzsche realizou uma crítica radical do conhecimento racional tal como existe desde Sócrates e Platão. Em *Assim Falou Zarathustra* (1884), Nietzsche explicita a sua teoria do eterno retorno. Segundo Héber-Suffrin, "a lição do eterno

transformações desencadeadas a partir da época moderna. Logo, é importante refletirmos um pouco sobre o significado pedagógico, estético e higiênico da escolarização da música no Brasil, por meio da paulatina adoção de canções para crianças, compostas por adultos, para serem entoadas nas escolas. Essas canções, que deram origem à publicação dos primeiros cancionários escolares, se constituíam muitas vezes de brincadeiras cantadas, como por exemplo aquelas encontradas na *Revista do Ensino*⁵⁹ ao longo do período delimitado pela presente pesquisa. Assim, o brinquedo, o livro infantil e as canções escolares formaram, pelo menos no Brasil, um trinômio muitas vezes inseparável, a partir de fins do século XIX. Nessa medida, alguns estudos sobre a escolarização da literatura infantil em nosso país têm muito a nos dizer sobre a questão do canto escolar, visto que a despeito de suas diferenças intrínsecas, sobre ambos objetos podem ser realizadas discussões muito semelhantes na tentativa de se compreender parte da cultura escolar brasileira daquele período. Tal reflexão considera, com efeito, o fato de não haver um consenso entre historiadores e críticos literários quanto às letras das canções (sejam estas de qualquer gênero) serem consideradas ou não como literatura.

Para começar, lembremo-nos de que no Brasil a crescente afirmação de uma nova cultura escolar, nos fins do século XIX, exerceu um papel fundamental na transição de uma sociedade eminentemente rural para uma outra cujas características se faziam cada vez mais urbanas. Foi, portanto, a partir desse período, que se desenvolveu na literatura nacional um tipo de produção didática e literária voltada especialmente para o público infantil. LAJOLO e ZILBERMAN (1985) relembram o fato de que durante a transição republicana e os anos de sua consolidação no país, o saber intelectual se afirmou como sendo de grande importância para o novo modelo social em desenvolvimento. Passaram a ser cada vez mais frequentes as campanhas pela alfabetização, pela instrução e pela disseminação do saber escolar para toda a população, o que contribuiu para consolidar uma produção artístico-literária com finalidades ao mesmo tempo estéticas e pedagógicas. Tal produção refletia uma legítima preocupação de educadores e intelectuais brasileiros com a carência de um material de leitura que pudesse ser utilizado adequadamente pelas crianças. No trecho a seguir, referindo-se especificamente à poesia, Lajolo e Zilberman apresentam um elucidativo exemplo dessa produção:

Quanto à poesia, Zalina Rolim, que já em 1893 incluía alguns poemas infantis no seu livro *Coração*, publica, em 1897, o *Livro das Crianças*, fruto de um plano em parceria com João Köpke. Em 1904, Olavo Bilac edita suas *Poesias Infantis* e, em

retorno é que não há retorno do negativo. O eterno retorno significa que o ser é seleção. Só retorna aquilo que afirma, ou que é afirmado, a reprodução do devir é também a produção de um devir ativo” (HÉBER-SUFFRIM, 1991: 133).

⁵⁹ A *Revista do Ensino* de Minas Gerais foi criada pela Diretoria da Instrução do Governo de Minas Gerais em 1925. Para maiores detalhes ver BICCAS, Maurilane de Souza. O impresso como estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da *Revista do Ensino* (1925-1940). São Paulo, USP, 2001.

1912, Francisca Júlia e Júlio da Silva lançam *Alma Infantil*. Datam também desse mesmo período as antologias folclóricas e temáticas, estas últimas geralmente com o objetivo de constituírem material adequado para celebrações escolares: *A Festa das Aves* (1910), de Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Teodoro de Moraes, *Livro das Aves* (1914), de Presciliana D. de Almeida, *A Árvore* (1916), de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira. Entre as antologias folclóricas, destaca-se o trabalho de Alexina de Magalhães Pinto, que publicou, em 1909, *Os Nossos Brinquedos*, em 1916, *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares* e, em 1917, os *Provérbios Populares, Máximas e Observações Usuais*, obra em que anexou um "Esboço provisório de uma biblioteca infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985: 30).

No rol das atenções dedicadas à infância, e na afirmação cada vez maior de uma cultura da escolarização, desenvolveu-se também no terreno da atividade musical, a composição sistemática de canções infantis, para serem aprendidas e entoadas pelas crianças no âmbito escolar. Assim, tomando para o caso musical as reflexões feitas por Lajolo e Zilberman, relativamente à literatura infantil, é possível perceber, observando-se as canções compostas para serem escolarizadas, a maneira como os adultos (compositores dessas canções) queriam que as crianças se comportassem diante do mundo. Tanto o conteúdo textual dessas canções, quanto o da literatura infantil daquele período, estão repletos de ensinamentos de bons hábitos, de boa conduta, de amor à escola, ao trabalho, aos pais e à pátria. Essa era a manifestação concreta de um projeto pedagógico que acreditava na necessidade de se promover uma educação integral das crianças, educando-lhes a sensibilidade, o físico, o moral e o intelecto. Quanto ao conteúdo estritamente musical das canções, é de se notar que, em geral, estas possuíam melodias simples em tessituras confortáveis e ritmos regulares, de fácil assimilação pelas crianças. Desse modo, as canções, as leituras e as brincadeiras procuravam desenvolver nas crianças bons hábitos, boas condutas e sentimentos elevados.⁶⁰ Observa-se, portanto, que a construção do discurso sobre as práticas da leitura nas escolas primárias mineiras estiveram associadas aos discursos da escolarização de uma música voltada para a promoção de uma formação integral das crianças.

Em estudo sobre a escolarização da leitura no ensino primário de Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX, KLINKE (2003) nos lembra que a pedagogia desse período utilizava-se da prática de leituras consideradas instrutivas e educativas, como seu principal instrumento de educação moral e intelectual. Assim, de acordo com a autora, em Minas Gerais, o programa do quarto ano do ensino primário de 1925 indicava que, para a educação do intelecto, seriam oferecidas leituras de textos que tratassem de assuntos relacionados às questões sociais, políticas e econômicas do Estado e do país. Para tanto, os livros indicados seriam os do modelo

⁶⁰ No caso da educação primária em Minas Gerais, tal intenção fica evidenciada observando-se o cancionário escolar compilado por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduíno Bolívar, publicado em 1925, e que será analisado no quarto capítulo do presente trabalho. A legislação educacional da época e o conteúdo da *Revista do Ensino* no que se refere à música nas escolas são também bastante eloquentes quanto aos objetivos da educação musical escolar em Minas Gerais durante as primeiras décadas do século XX.

instrutivo ou enciclopédico, os quais apareciam sob a forma de manuais apropriados para cada série do ensino primário. No caso da educação moral e da educação cívica, adotavam-se obras sentimentais, bem como livros que relatassem os grandes feitos de bravura da nossa história. Logo, ainda conforme Klinke, o primeiro congresso mineiro de educação primária, realizado em 1927, preconizava que esses ensinamentos deveriam ser mais sentidos do que aprendidos pelas crianças. Recomendava-se, então, que as narrativas e as biografias deveriam ser aplicadas sob a forma de palestras, leituras e ditados, tomando sempre o cuidado de não enfadar as crianças e não lhes dispersar a atenção. Assim, segundo Klinke:

Esta tentativa de converter as leituras escolares fastidiosas, principalmente aquelas *instrutivas e educativas*, em livros agradáveis que interessassem de fato aos alunos e alunas, elucidam os relatos sobre as leituras cansativas e desinteressantes que eram desenvolvidas nas escolas e novamente se admite a busca de atingir o interesse das crianças através da leitura prazerosa (KLINKE, 2003: 40).

Analisando artigos extraídos da *Revista do Ensino* e de alguns livros didáticos do período, Klinke observou uma certa convergência na opinião dos autores quanto ao fato de a atividade escolar ser necessariamente útil ao espírito infantil e quanto ao fato de a infância ter como característica biológica a necessidade de se fazer as coisas por prazer. Desse modo, tanto as leituras quanto as outras atividades escolares deveriam ser antes de tudo agradáveis. Uma outra observação importante extraída desses textos foi a de que a educação escolar deveria oferecer um equilíbrio entre as atividades intelectuais, as profissionais, as estéticas, as físicas e as higiênicas, sendo que todas elas deveriam ser mediadas por uma educação moral. Esta garantiria que tais ensinamentos de fato viessem a contribuir para a formação da alma e do caráter das crianças, tornando-as, no futuro, indivíduos capazes de discernir entre o bem e o mal. Os autores estudados concordavam, pois, quanto ao fato de que a educação das crianças deveria coadunar-se com uma formação do tipo intelectual e uma estética, equacionando, no espírito infantil, sensibilidade e razão. Com relação à educação estética, no que se refere à prática do canto escolar recomendava-se:

O canto será ensinado por audição. Faremos cantar composições fáceis com *rythmo symples*, devendo servir de motivo, tanto quanto possível, as canções populares nacionaes, na escala de dó maior e na extensão máxima de dó da primeira linha suplementar inferior até ré da quarta linha da pauta natural, na clave de sol.⁶¹

A orientação aqui era semelhante àquela feita relativamente ao ensino e à prática da leitura, qual seja: tanto as canções quanto os textos de leitura deveriam ser simples, agradáveis e instrutivos. Em 1917, os maestros João Gomes Junior e Carlos A. Gomes Cardim publicaram o

⁶¹ Programa de ensino primário do Estado de Minas Gerais, *Revista do Ensino*, ano 1, nº 7, 1925, páginas 189 e 190

livro *O Ensino da Musica pelo Methodo Analytico*.⁶² A julgar pelas constantes alusões a essa obra, feitas por educadores musicais, tais como José Eutrópio, Branca de Carvalho Vasconcelos e Tersanje Saulo,⁶³ 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:

Reproduzimos o nosso pensamento por meio da palavra falada ou escripta do mesmo modo que com a palavra musical – o compasso, escrevendo ou entoando, manifestamos o nosso sentimento. Na linguagem temos os symbolos formando as palavras e as palavras formando as proposições; e na musica temos os signaes formando os compassos e os compassos constituindo a phrase e a phrase compondo o pensamento musical.⁶⁴

Referindo-se à necessidade de se modernizar o ensino da música nas escolas, Branca de Carvalho Vasconcelos defendia a adoção do método analítico, dizendo:

No ensino da leitura, o professor dá a seus alunos palavras já conhecidas, para que êles só tenham a preocupação de lhes guardar as imagens e é exatamente dessas palavras que êles vão tirar os elementos de formação dos vocábulos cujas imagens e significações são para êles ignoradas. Assim, da frase musical de uma melodia conhecida, tiramos o valor da figura e a intensidade do som. Precisamos, pois, partindo desse principio, racionalizar o ensino da musica. Enquanto não se fizer isso, inutil será esperar uma cultura, mesmo rudimentar, da verdadeira arte. Esse processo consiste em se procurar deduzir dos exercícos praticos o ensino da teoria – metodo muito razoável adotado, principalmente pelo professor João Gomes Junior, em S. Paulo, e que vamos introduzindo também, com resultados satisfatórios, nas nossas classes.⁶⁵

Com efeito, o método analítico ou também chamado "método global" fora desenvolvido por Decroly, no princípio do século XX. De acordo com essa teoria, a principal característica da psiquê infantil seria o fato de as crianças elaborarem o seu conhecimento a partir de uma visão global, isto é, indo do todo para as partes. Nas crianças, as sensações e o próprio conhecimento "não se dirigem para elementos diferenciais e separados que depois são associados, mas para um todo, um conjunto

⁶² GOMES JUNIOR, João; CARDIM, Carlos A . Comes. *O ensino da musica pelo methodo analytico*. 5. ed. São Paulo: Typ. Siqueira,.1926. (165 pg.)

⁶³ José Eutrópio (1884 -1929): nasceu no Arraial da Boa Família, distrito de Muriaé, Minas Gerais. Em 1914, mudou-se definitivamente para Juiz de Fora. Foi Bacharel em direito, professor, jornalista, advogado, musicista e crítico de arte. Sobre ele, Paulino de Oliveira escreveu em 1952: "José Eutrópio era um artista. Sabia música como poucos, compunha com incrível facilidade e admirável inspiração e tinha todas as qualidades do 'virtuose' e do maestro" (NÓBREGA, 1987: 9). A respeito de Branca de Carvalho Vasconcellos, ver maiores informações no capítulo 4 deste trabalho. Sobre Tersanje Saulo não foram encontradas referências biográficas.

⁶⁴ GOMES JUNIOR, João; CARDIM, Carlos A . Comes. *O ensino da musica pelo methodo analytico*. 5. ed. São Paulo: Typ. Siqueira,.1926, p. 3.

⁶⁵ VASCONCELOS, Branca de Carvalho. *Revista do Ensino* 68/70, p. 52, 1932.

de dados que se agregam sobre o impulso de um interesse vital" (CAMBI, 1999: 528). Por essa razão, a educação das crianças deveria partir sempre do concreto para o abstrato, do geral para o particular. Logo, todo processo de simbolização, como é o caso do aprendizado da leitura e da música, deveria se dar a partir de experiências empíricas.

De fato, uma das aplicações do método analítico ou global que obteve melhores resultados foi mesmo no tocante ao ensino da leitura. Nele, deveriam ser observados dois princípios fundamentais. Por um lado, dever-se-ia associar as imagens escritas das coisas às próprias coisas, e por outro, facilitar a decomposição das palavras para ajudar o reconhecimento das imagens da linguagem escrita. Assim, como mostrou Cambi (1999), conforme os pressupostos do método analítico (ou global), não era aconselhável começar o aprendizado da leitura a partir das letras, depois passar às sílabas e finalmente às palavras. Pelo contrário, a criança primeiro deveria conhecer as coisas, em seguida compreender as frases e, só então, isolar as palavras. O ensino da leitura pelo método analítico, deveria, portanto, se organizar por meio de jogos educativos que serviriam para tornar ativo e agradável o esforço de se apoderar dos símbolos alfabéticos e da linguagem escrita.

Falando especificamente do ensino da música, chama atenção o artigo publicado por Tersanje Saulo, na *Revista do Ensino*, em 1933, em que ele propunha uma série de jogos e exercícios práticos a partir do método global. Saulo advertia em seu artigo que não seria adequado principiar o ensino de música pelo nome das notas e a sua colocação na pauta, pois “como se aprende a ler, modernamente, aprender-se-á também, depois de um variado número de exercícios musicais, os nomes, a colocação e os respectivos sons de todas elas, sem grande dificuldade”.⁶⁶ Na prática, o aluno deveria primeiramente ouvir uma canção simples, do princípio ao fim, e depois cantá-la com a professora até sabê-la de cor. Somente então é que ele teria contato com a pauta musical e, desse modo, o aluno poderia perceber por ele mesmo o som de cada nota, sua duração e sua posição relativa na pauta.

Finalmente, é importante dizer que o ensino da música ou da leitura, pelo método analítico, privilegiava o desenvolvimento de temas concretos para as crianças, tais como a sua relação com a sociedade (família, cidade, Estado, pátria e humanidade) e com a natureza (animais, plantas, solo, sol e astros). No caso da música, o amor à família, à pátria, ao trabalho e à natureza deveria ser incentivado no repertório das canções escolares já nos primeiros anos do ensino primário, por meio do aprendizado de hinos e de canções patrióticas, além de ginásticas respiratórias e de exercícios de vocalização.

O canto como disciplina escolar para crianças: indicadores teórico-metodológicos

Compreender o processo histórico da constituição do canto como uma disciplina pertencente aos currículos escolares das escolas primárias brasileiras durante as primeiras décadas do século XX requer algum esforço no sentido de se delimitar o campo teórico em que se estará trabalhando. Assim, o objetivo aqui é trazer um pouco da discussão atual sobre a história das disciplinas escolares, possibilitando o estabelecimento dos nexos entre esta e os argumentos que viabilizaram a consolidação da aula de canto e sua organização como disciplina na cultura escolar predominante em Minas Gerais, durante as décadas de 20 e 30.

Para começar, é importante deixar registrado o fato de que o interesse pela história das disciplinas escolares é, de certa maneira, recente na historiografia da educação. Observa-se que a História da Educação, que surgiu como disciplina no final do século XIX no bojo das diversas especializações da História,⁶⁷ vem percorrendo uma trajetória que a desloca de suas origens positivistas, em direção à ampliação da pesquisa documental e a uma abordagem de caráter multidisciplinar, na qual os pressupostos da história cultural têm assumido um papel de destaque.

Pode-se dizer que o interesse dos historiadores da educação por uma história dos currículos e das disciplinas escolares ocorreu de maneira mais acentuada na Inglaterra, a partir do final dos anos sessenta, sendo que as primeiras pesquisas nessa direção foram produzidas como reação aos trabalhos na área da sociologia dos currículos escolares, implementados por pesquisadores da nova sociologia da educação. As críticas que os partidários da história das disciplinas escolares, como Ivor Goodson, Stephen Ball e Martyn Hammersley,⁶⁸ fizeram a essas pesquisas deveram-se à constante utilização de categorias consideradas demasiado amplas, tais como as de hegemonia, ideologia e capital cultural, para se analisar os fenômenos educacionais. O conhecimento histórico do processo de implantação e consolidação de uma disciplina escolar passou, então, a ser visto como uma possibilidade concreta de se aceder às práticas educacionais estabelecidas ao longo do tempo, e de relacioná-las com o contexto sócio-político-cultural em que elas foram produzidas.

A história das disciplinas escolares partiu, portanto, do pressuposto de que as disciplinas ou os currículos não são de modo algum estáticos. Pelo contrário, conforme adverte SILVA (1995:

⁶⁶ SAULO, Tersanje. Aula de Música (Método Global). *Revista do Ensino*, 1933 – n. 96.

⁶⁷ Conforme Eliane Marta Teixeira Lopes, “a partir de 1880, começam a ser publicadas obras que versam sobre a matéria e cursos em Universidades e Escolas Normais, em diversos lugares da Europa, começam a ser ministrados”. LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989, p. 14).

⁶⁸ Importantes contribuições desses autores para as pesquisas em história das disciplinas escolares estão registradas nas obras:

GOODSON, I; BALL, S. (ed) *Defining the curriculum: histories and ethnographies*. Lewes: Falmer Press, 1984.

GOODSON, I. (ed) *Social histories of the secondary curriculum: subjects for study*. Lewes: Falmer Press, 1985.

GOODSON, I. (ed). *International perspectives in curriculum history*. Londres: Croom Helm, 1987.

GOODSON, I. *The making of curriculum. Collected essays*. Londres: Falmer Press, 1988.

HAMMERSLEY, Martyn. *What's wrong with ethnography?* London. Routledge, 1998.

07), como artefatos sociais e históricos que são, eles mantêm uma íntima relação com o movimento da sociedade na qual se inscrevem, fazendo com que, ao longo do tempo, conteúdos bastante diferenciados sejam transmitidos sob uma mesma denominação. Em outras palavras, os conteúdos – e pensemos aqui no caso do canto escolar – nunca são transmitidos de maneira aleatória, uma vez que eles se constituem como parte significativa da cultura de uma sociedade e, como tal, merecem ser investigados.

Conforme Santos (1990), para se estudar o processo de implantação e implementação de uma disciplina escolar, é importante considerar que, para o seu desenvolvimento histórico, concorrem fatores de ordem interna e de ordem externa a ela. Para essa autora, os fatores de ordem interna relacionam-se, em geral, às próprias condições de trabalho na área, ao passo que os de ordem externa são comumente atribuídos ao contexto sócio-político-educacional que a originou. No caso dos primeiros, o interesse da história das disciplinas escolares pode recair, por exemplo, sobre os tensionamentos entre as diversas correntes ou tendências intelectuais presentes no interior de cada campo estudado, os quais determinam um conjunto de procedimentos e práticas, próprios de cada disciplina. Dizer, por exemplo, que o canto escolar foi a modalidade de educação musical predominante nas escolas primárias brasileiras durante quase um século não significa afirmar que a mesma tenha sido unânime, ou que tenha se desenvolvido de uma maneira linear, livre de calorosos debates entre educadores musicais de tendências muitas vezes opostas.⁶⁹

Quanto aos fatores de ordem externa, isto é, aqueles relacionados à cultura da sociedade de maneira geral, observa-se que, na educação escolar, a transmissão da herança cultural do passado é sempre realizada por meio de uma escolha. Esta implica necessariamente em um processo contínuo de avaliação do que se pretende conservar. Segundo Forquin (1992), a seleção que se faz no interior da cultura, daquilo que deverá

ser transmitido pela escola, como o *locus* privilegiado da gestão e da transmissão de saberes e símbolos, é que dá origem à formulação dos currículos. Vale ainda observar que a seleção cultural escolar não se dá apenas tendo em vista a herança do passado, mas recai também sobre a somatória dos saberes e das maneiras de viver que se desenvolvem no interior de uma sociedade, no momento da seleção. Assim, o estudo da evolução dos currículos e das disciplinas escolares ajuda a compreender as razões da definição do que pode ou deve ser transmitido pela escola, e do que pode ser aprendido em outros contextos sócio-culturais. Por essa razão, os saberes e hábitos praticados em uma sociedade em um determinado tempo, são capazes de engendrar, com maior ou menor grau de consciência dessa escolha, diferentes processos de ensino e aprendizagem. Portanto, refletir sobre o canto escolar como uma forma institucionalizada de se estruturar e de se programar os

⁶⁹ Ver o artigo de SOUZA, Jusamara. "Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta" In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, Salvador, BA, nº 1, maio, 1992.

conteúdos de uma educação estética e musical, considerando tanto os fatores internos quanto os fatores externos que contribuíram para a sua organização nas escolas mineiras, é essencial para se compreender parte do desenvolvimento da cultura escolar nas primeiras décadas do século XX.

Com efeito, se historicamente a escola erigiu-se como o lugar por excelência da formulação e transmissão de saberes e práticas próprios de sua cultura, torna-se fundamental observar que tais elementos não se restringem a esse âmbito. Pelo contrário, eles possuem uma importante capacidade de produzir hábitos e de influir no conjunto das práticas culturais e das maneiras de pensar que se desenvolvem em uma sociedade, em um momento histórico definido. Esta foi, certamente, uma das razões pelas quais o pensamento pedagógico moderno elegeu a aula de canto nas escolas primárias como um agente privilegiado da formação estética, cívica, moral, e até mesmo higiênica das populações. Assim, no caso tanto dos fatores internos, quanto dos fatores externos que contribuíram para a consolidação do canto enquanto uma disciplina pertencente aos currículos das escolas primárias brasileiras nas primeiras décadas do século XX, é importante destacar que durante esse período o país atravessava um amplo contexto de modernização, no qual incluiu-se um vigoroso debate sobre o papel da educação – e em especial da educação estética – para o novo perfil de cidadão que se pretendia formar. Esse debate se estendeu para além do âmbito do pensamento pedagógico, alcançando, por exemplo, os discursos da medicina sanitarista, que, como se verá adiante, exerceram uma grande influência na educação musical escolar para crianças durante um longo período.

A história dos currículos ou das disciplinas escolares tem ainda um significado especial. Na opinião de Goodson (1995), ela permite aos historiadores explicar também o papel desempenhado pelas diversas profissões, na construção social do conhecimento. Corroborando essa idéia, Forquin (1992) acrescenta que o início da definição das futuras identidades profissionais dos estudantes, muitas vezes já podem ser observadas durante o período de escolarização, a partir de sua identificação com tal ou qual disciplina. Desse modo, ainda que a aula de música nas escolas primárias brasileiras não tivesse um objetivo profissionalizante (de formar artistas), a mesma pretendia, expressamente, contribuir para despertar vocações inauditas, como fica claro nas palavras do educador musical José Eutrópio:

Não se trata, como a muitos poderia parecer, de formar artistas ou instruir músicos. Não. Estas preocupações, aliás desarrazoadas, perturbariam a acção do professor, prejudicando a finalidade do seu esforço. Deve-se ensinar á criança o mais que fôr possível, mas sem exigir-lhe esforços demasiados, que transformariam um momento de prazer em penosa tarefa, sem encanto e exauriente (EUTRÓPIO, 1925: 23).

Em uma edição posterior, José Eutrópio comenta ainda:

Se alguma criança houver que tenha a vocação para a música, esta aprendizagem mais eficazmente contribuirá para consolidar esse pendor, e exercerá assim um papel decisivo no seu futuro. Quantas bellas vocações ha por ahi que por falta destes primeiros estímulos - alliaís de grande importância fenecem, desaparecem sem serem, siquer, suspeitadas? O canto escolar não é um curso de música mas é poderoso elemento de cultura e progresso que o professor deve guiar com consciência e seriamente (EUTRÓPIO, 1925: 68).

Com relação aos docentes, Forquin (1992) observa que as reformas curriculares que propõem uma redefinição das fronteiras entre os diferentes campos do conhecimento têm sido, historicamente, percebidas pelos professores como uma ameaça à sua identidade sócio-profissional, já que esta quase sempre se estabelece ao redor da disciplina lecionada. Tal sentimento de fragmentação das identidades serve assim de combustível para o motor dos debates no interior dos campos, já que delimitações materiais e/ou simbólicas pressupõem e estimulam relações de poder, as quais influem decisivamente no tipo de conhecimento a ser transmitido. Neste aspecto, a atenção reiterada que os professores receberam nos discursos sobre educação musical escolar, desde sua legislação básica até os manuais específicos, contribuíram para valorizar a formação de um pensamento e de uma prática docentes relativos ao canto como uma disciplina escolar, durante o período estudado.

Com efeito, a história das disciplinas escolares tem possibilitado novas reflexões acerca dos currículos, de seus conteúdos e das práticas de ensino a eles relacionadas. Percebe-se, com isso, que a história das disciplinas escolares vem se aproximando cada vez mais dos pressupostos da nova História, ao deslocar o foco do seu interesse, dos conteúdos programáticos, para uma visão mais global do problema, onde as atenções voltam-se para a legislação educacional e as condições de sua produção, e para a realidade concreta do ensino nas escolas. Assim, segundo Chervel:

Desde que se compreenda em toda sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante, não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990: 184).

O remédio é cantar: o canto escolar como prática higienizadora para crianças

Segundo aponta Gondra (2000) em seu estudo sobre o influxo do pensamento higienista nas instituições brasileiras no Rio de Janeiro durante o século XIX, o discurso médico teve um grande efeito sobre as idéias educacionais e sobre as práticas escolares, as quais acabaram funcionando como um verdadeiro simulacro do projeto construído em nome da racionalidade médico-higiênica

para a emancipação civilizatória da sociedade imperial. Conforme esse autor, o discurso médico-higienista ganhara força no Brasil notadamente a partir da fundação em 1835 da Academia Imperial de Medicina, cujos estatutos previam que a mesma destinava-se a contribuir para o progresso dos diferentes ramos da arte de curar, principalmente nas questões concernentes à saúde pública e à luta contra a propagação das epidemias, melhorando o exercício da medicina e as condições de salubridade nas grandes cidades e no interior das províncias. Desse modo, o apoio das elites, aliado com a real necessidade de médicos no país foram, assim, fatores decisivos para a institucionalização da medicina durante o período imperial.

Em um importante trabalho, Herschmann (1996) nos ajuda a compreender o contexto social e político em que se deu no Brasil a institucionalização do que ele denominou “Estado científico”, sobretudo durante as três primeiras décadas do século XX. Seguindo as orientações deixadas por ele, verifica-se que o desenvolvimento do pensamento médico-científico no Brasil esteve diretamente relacionado a um projeto de modernização e de civilização do país, levado a cabo pelas elites nacionais. Já nas últimas décadas do século XIX, a necessidade de se pensar novas bases para a construção de uma nacionalidade brasileira ajudara a fazer da medicina sanitária um dos carros-chefes do projeto civilizador que as elites intelectuais e os representantes do poder político preconizavam para a nação. Havia naquele momento uma crescente valorização do discurso científico, o qual ganhara força com a entrada no país de novas doutrinas filosóficas tais como o humanismo, o naturalismo, o materialismo histórico, o utilitarismo inglês e, principalmente, o sociologismo positivista de Comte. Essas doutrinas tinham em comum a tentativa de elaborar um sistema explicativo pragmático e de base científica que desse conta das questões não só dos indivíduos, mas também da nação. Em outras palavras, a sociedade passava a ser tomada como um corpo natural que devia ser normatizado, saneado, higienizado, para que atingisse a sua saúde plena: a civilização. Herschmann aponta para o fato de que, segundo os intelectuais cientistas ligados a essas novas doutrinas – os quais ele chamou de poetas do progresso –, era preciso:

...intervir, organizar, sanear, prevenir, a fim de evitar os perigos, excessos, falhas e desvios que ameaçavam o meio ambiente, a cultura, o indivíduo, isto é, que ameaçavam a concretização do principal objetivo: a realização plena da nação (HERSCHMANN, 1996: 13).

Essa realização plena da nação passaria, portanto, pela construção de um corpo social sadio e pela implementação de uma série de "propostas regenerativas" para a sociedade de maneira geral. O nome de “poetas do progresso” dado por Herschmann aos intelectuais cientistas da época, por sua vez, justifica-se pelo fato de o discurso médico-civilizador desses homens de ciência ter adquirido um corolário estético, na medida em que suas idéias foram assimiladas por um grande número de escritores. Herschmann aponta como exemplo alguns romances, como *O Mulato*, de

Aloísio de Azevedo (1881), e *A Carne*, de Julio Ribeiro (1888). Ao mesmo tempo, destacam-se também as freqüentes incursões que esses intelectuais cientistas fizeram no terreno da literatura, por considerarem-na uma atividade de alto prestígio social e, portanto, capaz de legitimar suas propostas de modernização do país. Ainda segundo Herschmann, não foram poucos os médicos, como Miguel Couto (1864-1934), Afrânio Peixoto (1876- 1947), Aloísio de Castro (1881-1959) e Osvaldo Cruz (1872-1917), que tornaram-se membros da Academia Brasileira de Letras. Logo, esse duplo movimento contribuiu para que o ideário civilizador nacionalista, oriundo do discurso médico-científico, se expandisse amplamente pelo campo da cultura. Assim, esses chamados “poetas do progresso” teriam sido os principais responsáveis pela formulação, já nas primeiras décadas do século XX, de uma imagem moderna do país, baseada em modelos e condutas que tudo tinham a ver com os preceitos científicos de base higienista, em voga naquele momento.

De fato, as novas doutrinas filosóficas, notadamente o naturalismo, o positivismo e o utilitarismo, constituíram-se nas mais importantes matrizes ideológicas para aqueles que se engajaram na luta pelo progresso. Ao mesmo tempo, a filiação às mesmas ofereceu, sobretudo aos médicos sanitaristas, o necessário respaldo junto ao Estado e à *intelligentsia* nacional, para a legitimação das ações de intervenção, saneamento e prevenção por eles propostas. Tais ações por muitas vezes acabaram redundando em um forte controle social, cujos exemplos mais eloqüentes foram as reformas saneadoras do Rio de Janeiro, implementadas pelo Prefeito Pereira Passos e pelo médico sanitarista Osvaldo Cruz. Assim, esse conjunto de ações intervencionistas por parte do Estado atingiu diversos campos, como, por exemplo o da política, o da engenharia, o do direito e o da educação.

No que diz respeito especificamente à educação musical escolar para crianças, verifica-se uma forte afluência e influência do pensamento higienista. Desse modo, ao lado dos argumentos de caráter estético, cívico e moral, as idéias higienistas foram utilizadas, desde as últimas décadas do século XIX, em defesa da inclusão e da manutenção do canto nos currículos das escolas dos ensinos primário e normal. Com efeito, um bom exemplo da assimilação das práticas higienistas pelo discurso educacional pode ser encontrado já nos pareceres de Rui Barbosa. Rui, apoiado no discurso médico-científico de seu tempo, defendia que os exercícios vocais, associados à ginástica, eram imprescindíveis à formação integral das crianças, educando-lhes o ouvido, o ritmo e os movimentos.⁷⁰ Desse modo, a música e o canto nas escolas figurariam como parte de uma estratégia para se promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças. Inspirado no pensamento de Pestalozzi e de Froebel, assim dizia ele:

⁷⁰ Por formação integral do ser humano entendia-se não só o aprimoramento intelectual como também a educação dos sentidos. Essa idéia encontra-se disseminada, sobretudo, na pedagogia do século XIX, notadamente em Kant, Froebel e Pestalozzi, como já indicado.

A primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea dominam o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem.⁷¹

Fundamentado nos ideais da medicina sanitarista, Rui Barbosa considerava que a prática do canto escolar era profundamente higienizadora, na medida em que proporcionava excelentes exercícios respiratórios, vitais para o fortalecimento dos pulmões infantis. É assim que, em um outro ponto de seus pareceres, Rui deixava clara a sua preocupação com a questão higienista. Para ele, a problemática da higiene escolar deveria ser muito bem observada, pois, segundo sua opinião, a escola era um aglomerado excepcional de indivíduos, e a insalubridade do ambiente seria um foco ativo de infecções; levadas às suas casas por alunos e professores, estes espalhariam facilmente por toda circunvizinhança os germes deletérios que o ambiente impuro da aula porventura lhes tivesse transmitido. Logo, para Rui, o primeiro atentado que os professores e os métodos antigos cometiam contra os direitos mais elementares das crianças era o de se esquecer de que a escola exerce uma influência direta sobre a saúde de seus alunos.

Percebe-se, pois, que a lição dos médicos sanitaristas foi muito bem assimilada pelos educadores brasileiros – e essa é a tese defendida por Gondra (2000) –, de modo que, desde as últimas décadas do século XIX, já era possível se encontrar vestígios do pensamento higienista em favor do canto escolar.

Analisando-se o Regimento Interno da Escola Normal da Capital, aprovado durante a Reforma João Pinheiro, por meio do Decreto 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, verifica-se que o ensino do canto em Minas Gerais fora planejado para servir igualmente a interesses de ordem estética, cívica e higiênica. Desse modo, o regulamento afirmava que o canto deveria educar a voz e fortalecer os pulmões. Os cânticos e hinos deveriam, por sua vez, 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.⁷² No que dizia respeito especificamente aos exercícios de respiração, fundamentais ao desenvolvimento físico das crianças, os programas de ensino dos grupos escolares, aprovados durante o Governo de Bueno Brandão, através do Decreto 3.405, de 15 de janeiro de 1912, seguiam as mesmas orientações dispostas na Reforma João Pinheiro. Segundo Mourão

⁷¹ Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X, tomo II, 1883. In. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946, p. 62.

⁷² MOURÃO, Paulo Krüger Correa. *O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962, p. 170.

(1962), elas afirmavam a importância da higiene dos exercícios de respiração. Eis como se segue um trecho desse programa:

I. Educar as crianças em terem sempre o tronco erecto, em pé ou sentadas, na classe ou fora; governando voluntariamente os seus movimentos. II. Falar do ar puro, exaltando os seus benefícios ao corpo, aconselhando as crianças a procurar sempre o ar puro em casa, na escola, na rua, no campo, durante o dia e, ainda mais, à noite nos aposentos de dormir. Exaltar a vantagem de se fazer bem o exercício de respiração. Ensinar a inspiração sempre pelo nariz, com a boca fechada.⁷³

Seguindo essa tradição, na *Revista do Ensino* também é possível encontrar exemplos das idéias higienistas nos argumentos que o educador musical José Eutrópio escreveu em favor do canto escolar. Assim dizia ele:

A respiração deve ser observada com rigor, de acordo com as indicações do original, por todos quanto cantam. Não é só por motivos de beleza da execução em conjunto que esta regra deve ser observada, mas também por outros de ordem fisiológica, sabido que respirar bem e saber respirar, são dois atos de suma importância na higiene do indivíduo. Não é difícil obter que os alunos respirem bem. Bem aconselhados e submetidos à vigilância meticulosa, consegue-se fazê-los adquirir este hábito tão necessário quão importante. É certo que a respiração no canto faz-se em condições sensivelmente diferentes das normais porém, repetimos, tudo depende do bom habito adquirido em tempo.⁷⁴

Após expor brevemente alguns motivos de ordem estética para que a respiração fosse feita adequadamente durante o canto, Eutrópio retomava então seus argumentos higienizadores, advertindo para os perigos de uma respiração intempestiva, capaz de provocar acessos de tosse e até mesmo outros acidentes mais graves, como, por exemplo, a perda temporária da voz. Ele insistia, no entanto, que a respiração deveria ser feita de forma natural, sendo que a única diferença entre a respiração do canto e a da fala seria definida apenas pelo ritmo das frases musicais e literárias. A postura do corpo e o local dos exercícios de canto eram também alvo de suas preocupações. Aconselhava ele, então, que a melhor posição para se cantar seria a de pé, sem nada que oprimisse o peito e o ventre; o busto, por sua vez, deveria permanecer firme, em linha vertical, mas sem rigidez; e o melhor lugar para se cantar seria aquele que oferecesse boas condições de ventilação e de espaço. Obedecidos todos esses princípios, o canto escolar cumpriria com eficiência sua função como auxiliar no desenvolvimento físico e no fortalecimento da saúde dos escolares.

Numa época em que doenças como a tuberculose eram responsáveis por grande número de óbitos, sendo consideradas um grave problema de saúde pública, é interessante notar a importância que se dava à escolarização de práticas de exercícios respiratórios, os quais promovessem a

⁷³MOURÃO, Paulo Krüger Correa. *O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962, p. 250.

higienização dos pulmões e vias aéreas dos estudantes. É assim que, no mesmo número da *Revista do Ensino* no qual Eutrópio aconselhava sobre os benefícios do canto para a saúde das crianças, publicou-se também um artigo assinado por Ana Luiza de Araújo, intitulado “A Ginástica Respiratória”. Em seu texto, a autora alertava para os benefícios de tais exercícios e explicava técnica e detalhadamente aos professores as razões fisiológicas de sua perfeita execução.

A ginástica respiratória – esclarecia logo de início Ana Luiza de Araújo – teria por objetivo promover o desenvolvimento dos pulmões, regenerar o sangue e ativar as trocas gasosas capazes de ajudar na combustão das substâncias alimentares, além de eliminar aquelas cuja permanência no organismo se tornaria nociva. Por essas razões, prosseguia a autora, os exercícios respiratórios bem orientados cumpririam um papel fundamental no sistema da ginástica educativa. Em seguida, a autora passava a fazer considerações de ordem técnica quanto à função e o desempenho do aparelho respiratório, associando estes com a intensidade e a presteza do trabalho muscular, passível de ser desenvolvido por meio de exercícios apropriados. Mais adiante, ela afirmava ainda que a capacidade vital de cada indivíduo estava intimamente relacionada com a amplitude da expansão torácica e com o volume dos pulmões. O diafragma, completava, como um dos mais importantes músculos da respiração, cumpriria nesse ponto uma função primordial. Assim, a educação física e sobretudo a ginástica respiratória seriam, pois, a maneira mais adequada para se desenvolver a potência dos músculos inspiratórios, melhorando como um todo a saúde dos indivíduos. Entretanto, advertia a autora que a ginástica respiratória, para ser verdadeiramente eficaz, precisaria ser orientada por um bom educador e baseada em um método científico.

Com efeito, no que dizia respeito à legitimação do canto enquanto disciplina escolar nas escolas dos ensinos primário e normal, em Minas Gerais durante a década de 20, o discurso científico proveniente da medicina higienista não recaía somente sobre a importância dos exercícios respiratórios, como meio profilático e como fator de desenvolvimento físico dos indivíduos. Também o aprimoramento da voz era tratado nesses termos. É assim que, em outubro de 1926, a Professora Branca de Carvalho Vasconcelos, escrevendo sobre a importância dos exercícios vocais na escola primária, defendia que a voz propriamente dita desenvolve-se e educa-se principalmente mediante exercícios de canto, os quais "segundo os mais abalizados higienistas", já poderiam se iniciar a partir dos três ou quatro anos de idade. Desse modo, para que esse importante viés da educação primária fosse bem desenvolvido, seria necessário que a escola lhe desse "um cunho de rigorosa e consciente execução". Para tanto, seria preciso que nas escolas primárias do Estado os exercícios vocais passassem a ser tratados pelos educadores, "não como coisa secundária, mas como ponto importante do programa". Na opinião da autora, urgia que as professoras dispensassem

⁷⁴ EUTRÓPIO, José. Do canto nas escolas- sua utilidade. *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrução. Anno 1, número 7. Belo Horizonte, setembro de 1925, página 102.

a essa atividade a mesma inteligente solicitude que vinham dedicando aos outros ramos do ensino público. Ademais, sobretudo no momento em que o Governo de Mello Vianna acabara de criar na capital em 1925 um conservatório de música⁷⁵ – "onde sem dúvida, muito se hão de distinguir as classes de canto" –, seria interessante que, desde o início de sua escolarização, as crianças estivessem habituadas aos exercícios vocais. Assim, aquelas que mais tarde optassem por se dedicar ao estudo artístico do canto já teriam seus "aparelhos fonadores perfeitamente educados". Mais adiante, a Professora Branca de Carvalho buscava respaldar-se nas palavras do médico higienista F. Eiras, autor do livro *A Higiene na Arte*, as quais traziam para a sua argumentação, além de considerações propriamente higiênicas, outras de caráter moral, estético e cívico. Eis, portanto, como se segue essa interessante passagem do artigo de Branca de Carvalho Vasconcelos:

Esses moços – dizia elle – que luctam com uma organização franzina, com uma larynge impressionavel, com um thorax acanhado, possuidores, entretanto, de uma voz quente e melodiosa, sabem perfeitamente do quanto ficariam devendo àquelles que os tivessem, em creança, robustecido, e ao seu larynge, inoculado a força e ao seu debil thorax infantil insuflado a vida, na torrente vastissima de uma circulação aérea e pujante de beneficios innumeraveis! Naquelle mesmo que um dia não fosse um cantor, teria a patria ao menos um filho saudavel para servir-a e um cérebro sensível para amal-a com veneração.⁷⁶

Animada pelo discurso médico-científico, amplamente difundido em seu tempo, a Professora Branca de Carvalho procurava dirimir as dúvidas, principalmente daqueles pais que porventura pretendessem fazer de seus filhos cantores profissionais, e que temiam que as aulas de canto em idade precoce pudessem ser prejudiciais aos órgãos da fonação ainda em desenvolvimento. Em sua opinião, desde que os professores observassem rigorosamente os preceitos fisiológicos aconselhados para o ensino do canto, tais temores seriam, com efeito, infundados. Nessas condições, o canto se constituiria, pelo contrário, em uma ginástica altamente salutar não só para os pulmões, mas também para todos os músculos que contribuem para a respiração. Mais uma vez, então, a Professora Branca de Carvalho buscava referendo nas palavras dos higienistas. Dessa vez, o escolhido para ser citado era o inglês Morel Mackenzie (1837-1892),⁷⁷ que, segundo a autora do artigo, por mais de 50 anos havia se dedicado ao ensino do canto e ao estudo da higiene vocal. Assim, tomando para si as palavras de Mackenzie, dizia a Professora:

⁷⁵ "Quando o Presidente Arthur Bernardes governava Minas Gerais, através da Lei n. 800, de 27 de setembro de 1920, em seu artigo 60, criou o curso de música. Este acontecimento veio atender a velhas aspirações da população e foi entusiasticamente acolhido pelos músicos da época e pelos idealistas interessados no aperfeiçoamento cultural do Estado e na implantação de um ensino musical em padrões modernos. Cinco anos depois, o Decreto n. 6.828 de 17 de março de 1925, assinado pelo Presidente Fernando de Mello Vianna e pelo Secretário do Interior Sandoval Soares de Azevedo, "atendendo a necessidade que há, para aperfeiçoamento da cultura artística do Estado"... estabeleceu o Regulamento Provisório do Conservatório Mineiro de Música, cujo destino era "ministrar a instrução musical em todos os seus ramos, formando professores de música, de instrumentos e de canto, compositores e regentes de orchestra". Sandra Loureiro de Freitas Reis. *Escola de Música da UFMG - Um Estudo Histórico (1925-1970)*. Belo Horizonte. Editora Santa Edwiges, 1993.

⁷⁶ *Revista do Ensino*, outubro de 1926, p. 322.

A instrução vocal regular que recebem as crianças não estraga de modo algum a voz. Em relação ao pretenso mal que traz ao organismo, observo que o ensino do canto na infância demonstra os benefícios que acarreta, especialmente quando houver fraqueza pulmonar. O exercício bem entendido desses órgãos dilata a cavidade thoracica e robustece os músculos da respiração. Os próprios pulmões tornam-se mais resistentes e elasticos. Além disso, qualquer defeito físico que altere o timbre da voz pode ser corrigido mais facilmente na infância do que mais tarde. Os músculos são mais flexíveis, mais doces, na primeira infância do que posteriormente. Estou mesmo convencido de que o estudo do canto na infância não traz mal nenhum à voz, nem à saúde, sendo, ao contrário, grandemente vantajoso para ambas.⁷⁸

Verifica-se, pois, que a assimilação do discurso e das práticas higienistas por parte daqueles que defendiam o canto como disciplina escolar deveu-se, sem dúvida, ao triunfo do pensamento científico no Brasil. Este fez com que seus principais divulgadores se considerassem legitimamente responsáveis pela organização da nação em diversos níveis, inclusive no educacional. Ao mesmo tempo, o Estado republicano, enquanto principal agente de transformações de caráter civilizatório na sociedade, ratificava essas ações como forma de controle social. Assim, segundo Herschmann:

Cada vez mais, a medicina tornava-se responsável pela orientação da vida privada dos indivíduos. O modelo almejado era o modelo burguês de família. O corpo e o sexo, a própria vida íntima do casal, assim como a saúde e a higiene dos indivíduos, passam a ser temas de artigos e teses, como por exemplo: A Educação da Mulher (Afrânio Peixoto, 1936), Relações Entre O Lar, O Médico e A Escola (Lourenço Baeta Neves, 1912) e Bíblia da Saúde (Renato Kehl, 1923) (HERSCHMANN, 1996: 17).

Desse modo, é importante observar que, se o objetivo último dos médicos higienistas e sanitaristas era, como defendeu Herschmann, zelar pela produção e pela reprodução de uma "raça sadia e na medida do possível pura", no que dizia respeito à educação escolar, os exercícios respiratórios e os de vocalização do canto se ajustavam perfeitamente a essa finalidade. Por fim, como últimas reflexões sobre o tema dos pretensos benefícios do canto para a saúde, é interessante chamar a atenção para a ambigüidade contida no conhecido ditado popular: "Quem canta seus males espanta". Embora seja muito difícil determinar a origem dessa expressão, é importante dizer que ela é encontrada no Dicionário de Expressões e Frases Latinas: "*Animus gaudens aetatem flordam facit*". Sua origem latina faz com que essa seja conhecida também, segundo estudos de frasiologia românica, em idiomas como o espanhol ("*Quien canta, sus males espanta*"), em francês ("*Qui chante, son mal enchante*") e em italiano ("*Chi canta, il soffrir incanta*"). Note-se que, nas diferentes culturas, o mesmo adágio refere-se mais explicitamente aos males que afligem a alma, como a tristeza e a melancolia. Entretanto, quando cotejados com a frase, "Aquele que canta faz um

⁷⁷ Sir Morel Mackenzie é considerado como o precursor da laringologia inglesa.

⁷⁸ *Revista do Ensino*, outubro de 1926, p. 322.

seguro contra a tuberculose", encontrada em artigo publicado na *Revista do Ensino*,⁷⁹ vemos esses provérbios assumirem uma outra conotação, bem mais próxima dos objetivos que os higienistas traçaram para o canto escolar, e que foram amplamente propalados na cultura escolar brasileira durante as primeiras décadas do século XX.

⁷⁹*Revista do Ensino*, outubro de 1925, p. 230.

CAPÍTULO 4: DA MEIA LUZ DOS INSTINTOS À PLENA CLARIDADE DA INTELIGÊNCIA: O CANTO ESCOLAR COMO CANTO CORAL

Em fins do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte, os defensores da música enquanto disciplina pertencente aos currículos escolares, com tempos, espaços e materialidade próprios, foram buscar o apoio para os seus argumentos em debates fora do campo da educação musical. Tais argumentos respaldavam-se em idéias que dialogavam com concepções em desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos, notadamente o ideário higienista e o método intuitivo na educação, o qual prescrevia que no ensino primário se adotassem estratégias de educação dos sentidos. Esses ideais desde o final do século XIX já se encontravam em franca difusão nos meios intelectuais do país. Obedecendo a esses preceitos, a música foi adotada como um procedimento civilizador, por um lado devido ao seu caráter intrinsecamente estético e ao conteúdo moral que poderia haver nas letras das canções; e por outro, devido ao valor higienizador dos exercícios respiratórios da aula de canto. Logo, um traço peculiar à escolarização da música, notadamente a partir do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, foi a utilização do canto coral como forma privilegiada de educação musical nas escolas do ensino primário e normal. A utilização do potencial educativo do canto coral justificou-se pelo fato de possibilitar, mais do que qualquer outra modalidade de prática musical, o fortalecimento dos instintos de solidariedade e de harmonia coletivas. Estes fizeram parte dos ideais iluministas difundidos não só no meio da cultura escolar, mas nas artes em geral, cujo exemplo máximo repousa na Sinfonia Coral de Beethoven sobre a Ode à Alegria, de Schiller, comentada no primeiro capítulo deste trabalho. Desse modo, durante muito tempo, a idéia da conformação de uma moral atrelada à sensibilidade artística foi amplamente utilizada como justificativa da adoção do canto como disciplina nas escolas dos ensinos primário e normal.

Essas concepções foram amplamente divulgadas ao professorado mineiro na *Revista do Ensino*, não só através de artigos escritos não só pelas mais expressivas autoridades mineiras sobre o assunto, como também por meio de traduções de artigos de revistas estrangeiras, os quais pudessem contribuir para o incremento da educação musical escolar nas escolas do Estado. É assim que em artigo publicado já em um de seus primeiros números (maio de 1925), o professor e musicista José Eutrópio inaugurava o debate dizendo:

O ensino do canto nas escolas brasileiras só agora vai assumindo a importância que merece ter, porque só agora é que a escola vai se transformando em casa de alegria, em lar do espírito, donde foram banidos os processos de terror outrora em tão grande valimento.⁸⁰

Note-se que o autor refere-se aqui à paulatina assimilação do ideário escolanovista por parte dos representantes das elites do pensamento pedagógico brasileiro. Nesse mesmo artigo, Eutrópio afirmava, no entanto, que muito ainda haveria que se fazer em prol de uma modernização cada vez mais efetiva da escola. A música, como um poderoso meio de influenciar o espírito humano, cumpriria, portanto, um papel fundamental nessa permanente transformação. Assim, o autor vaticinava que os meios de se aproveitar na escola todo o potencial educativo dessa arte deveriam ser melhor estudados, uma vez que, sob esse aspecto, as possibilidades da música eram praticamente inesgotáveis. Logo, em sua opinião, nenhuma outra arte estaria tão apta a acompanhar a evolução da alma humana como a música, pois, para cada fase da inteligência, existiria uma modalidade musical adequada. O princípio básico para se utilizar a música como meio educativo estaria, pois, em saber escolher adequadamente o repertório oferecido aos alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento. Seria preciso que, na escola, a música estivesse sempre ao alcance da compreensão das crianças.

Eutrópio distinguia dois tipos de música: aquela que lisonjeia o ouvido e aquela que faz pensar. A música que deveria ser oferecida às crianças seria portanto a do primeiro gênero, já que esta, pela sua simplicidade e concisão, soaria de maneira mais agradável aos ouvidos infantis, sendo inclusive bem mais fácil de se fixar na memória. Assim, à medida que seu gosto e sensibilidade fossem se tornando mais refinados, poder-se-ia aumentar o nível de complexidade das peças musicais que seriam ensinadas às crianças. Eutrópio reclamava, no entanto, da escassez de cantigas e hinos escolhidos e preparados adequadamente para o uso escolar, o que se impunha como um dos principais obstáculos ao bom desenvolvimento da educação musical nas escolas brasileiras. Para suprir essa lacuna, o autor insistia que os professores não só soubessem aproveitar ao máximo o exíguo cancionário escolar já existente, como também ajudassem a enriquecê-lo, recolhendo da boca das crianças as cantigas que elas costumavam entoar em seus folgedos, as quais, na maioria das vezes, eram aprendidas por meio da tradição oral. "Aprender cantando é estudar com alegria" – afirmava Eutrópio. Desse modo, o autor sugeria também que os professores estivessem sempre atentos para aproveitar convenientemente as letras das canções a fim de passar algum ensinamento moral aos seus alunos. Já quanto à educação do gosto e da sensibilidade das crianças, Eutrópio dizia:

A aula de canto, além de ser um momento de alegria para as crianças, fica sendo também um prolongamento das aulas, uma lição que, a rir alegremente, o aluno aprende. Compreendido assim, o canto escolar fica colocado no seu verdadeiro papel de educador da sensibilidade e de orientador do senso da beleza. Ora, ninguém ignora o quão importante é a sensibilidade da criança, sensibilidade que é a modalidade dos instintos fundamentais da natureza humana. Aproveitá-la com

⁸⁰ *Revista do Ensino*, maio de 1925, p. 23.

sabedoria e inteligência é orientar com segurança a evolução mental da criança, da meia luz dos instintos para a plena claridade da inteligência.⁸¹

Com efeito, as idéias de José Eutrópio afinavam-se perfeitamente com os preceitos de uma boa educação musical escolar, definidos pela pedagogia moderna oriunda de fins do século XIX. É assim que, comparando os seus argumentos com os verbetes sobre música e canto extraídos do Dicionário Universal de Educação e Ensino, de E. M. Campagne (1886), podem ser encontrados diversos pontos em comum, e essa interseção aponta para uma universalização a continuidade dos discursos sobre educação musical escolar. Assim, quanto à escolha do repertório oferecido às crianças, o dicionário de Campagne deixava claro, por exemplo, que a música para fins educativos nas escolas de ensino primário e normal deveria tratar-se de música vocal, uma vez que o canto seria a única forma da arte musical "bastante geral e bastante simples para poder corresponder às condições de um ensino popular" (CAMPAGNE, v. II, 1886: 900). Outro ponto comum recaía sobre o caráter de simplicidade que deveriam ter as canções escolares. Para que estas pudessem influir favoravelmente na alma popular, aconselhava o dicionário, seria fundamental que os sentimentos nelas expressos fossem "bastante geraes e colhidos na profundidade que constitui o fundo humano commum" (CAMPAGNE, v. II, 1886: 900). Finalmente, seria necessário também que os meios expressivos fossem igualmente simples, a fim de assegurar a todos a plena possibilidade de um amplo entendimento.

Mais do que importante para a educação em geral, o canto, afirmava Campagne, seria desta, uma de suas partes fundamentais. Para sustentar tal opinião, o autor do verbete aludia ao ensino exitoso da música nas escolas de países como a Alemanha, a Suíça e os Estados Unidos. Assim, nesse argumento, o ensino do canto nas escolas figurava como uma estratégia de formação do espírito por meio dos benefícios estéticos do aprendizado musical. Para tanto, tomava como referência a utilização da música nas cerimônias religiosas. O trecho é de tal eloquência que vale a pena transcrevê-lo:

A impressão extraordinaria produzida pela musica sobre o organismo humano, da qual as serimonias religiosas tiram tão grande resultado, pode ser utilizada sempre que haja necessidade de elevar o coração e o espirito, de fixar a attenção e de preparar a vontade. A musica, essa estranha linguagem, exprime idéas que não podem traduzir-se, que parecem ser d'outro mundo, mas o enlevo inexplicável que produz desperta sempre o que ha de melhor na nossa alma e é sempre, senão compreendida, ao menos amada tanto pelos grandes como pelos pequenos, tanto pelos sabios como pelos ignorantes. Essas relações simples, esses rythmos regulares que o ouvido percebe transformmam-se indubitavelmente para a alma num sentimento instintivo de ordem, de harmonia, de belleza, que são precisamente dos primeiros que à educação cumpre desenvolver (CAMPAGNE, v. I, 1886: 342).

⁸¹ *Revista do Ensino*, maio de 1925, p. 23.

A educação estética seria, como já escrevera Schiller em suas cartas sobre a educação estética do homem, um dos meios mais poderosos de se promover também a educação moral dos futuros cidadãos. Logo, uma escola que, além do intelecto, educasse também a sensibilidade, estaria mais capacitada a contribuir adequadamente com o desenvolvimento pleno de todas as faculdades da inteligência das crianças. Estas, por sua vez, educadas moral e esteticamente, estariam bem mais aptas a contribuir com a construção de uma sociedade mais harmoniosa. É assim que, tanto do ponto de vista disciplinar, quanto do ponto de vista moral e intelectual, a música, intercalada com outros exercícios escolares, era recomendada sobretudo nos primeiros anos da escolarização, uma vez que, sob ambos os aspectos, o aprimoramento estético que ela poderia propiciar faria com que as crianças, em primeiro lugar, aprendessem a amar a escola, e, em segundo, faria com que elas desenvolvessem o gosto pelos estudos. A música, mais fácil de se compreender do que a beleza literária, seria, desse modo, o melhor caminho para fazer as crianças sentirem a emoção e a alegria de contribuir para a produção do belo. O sentimento profundo da arte, o aprofundado desenvolvimento do gosto, que na educação só a música, de acordo com seus defensores escolanovistas, poderia propiciar, teria, assim, uma influência notável no desenvolvimento da inteligência infantil. Ainda sob o ponto de vista moral, a música era uma maneira de manter as crianças afastadas dos apelos mundanos; isto, desde que o repertório oferecido a elas, de fato, as ajudasse a desenvolver o gosto pelo que Campagne chamou de verdadeira beleza musical. Tal beleza musical, elevada, pura, e por isso verdadeira, adequada à educação infantil, seria encontrada antes na música tradicional popular, do que na música clássica, a dos grandes compositores de tradição erudita. Ouçamos, pois, o interessante desenvolvimento dessa argumentação:

Este nome de música classica indica a musica das escólas, a musica do ensino. Hoje pretende-se designar assim uma certa musica muito elevada muito complicada, muito scientifica, que poucas pessoas se arriscam a olhar de frente. Mas, digamol-o bem alto, ha uma musica clássica ellemtar, como ha uma musica classica superior; ha uma musica clássica ao alcance das creanças, que eleva o coração e a intelligencia, que não transige com as paixões humanas, com os defeitos da nossa civilização, que agrada tanto aos ignorantes como aos espíritos mais cultivados. Ha, numa palavra, uma musica classica popular (CAMPAGNE, v. I, 1886: 343).

Em Minas Gerais, a partir da segunda metade da década de 20, essas idéias também estiveram presentes, como se pode verificar nos escritos de José Eutrópio, quando este recomendava que às crianças deveriam ser oferecidas músicas simples, inclusive aquelas extraídas da tradição oral. Eutrópio defendia que o manancial folclórico apresentar-se-ia como uma das fontes mais apropriadas para se recolher pérolas para o cancionero escolar. Em conferência

realizada em São Paulo em 1930, Fernando de Azevedo (1958: 129) afirmava que, uma vez sendo as artes populares (a música, as canções, a literatura, o folclore) criações do gênio coletivo de um povo, estas de ser um privilégio de iniciados para tornarem-se acessíveis a todos. Assim, imbuído desses ideais, Eutrópio concordava que, para se levar a bom efeito um plano de educação popular, seria fundamental integrar à escola a produção artística do povo. Para tanto, seria importante que os professores estivessem abertos para incorporar em suas aulas temas do folclore, sobretudo no que diz respeito aos jogos, às danças e aos cantos e canções populares.

Com efeito, conforme se publicou na revista *El Monitor de La Educación Comun*, de Buenos Aires, em artigo traduzido na *Revista do Ensino* em outubro de 1925, o ensino de música nas escolas primárias e normais já se encontrava, durante a década de 20, amplamente difundido por toda parte, constituindo-se em elemento essencial dos programas escolares. Entretanto, conforme o autor do artigo, cujo nome não aparece na tradução, para alcançar os objetivos de uma boa educação musical, seria de vital importância proceder-se a uma escolha correta do repertório a ser estudado. Não bastaria, portanto, simplesmente cantar, mas sim cantar bem, "com sentimento e expressão, para que se eleve a alma desde o primeiro instante". As canções escolhidas deveriam associar, assim, a facilidade e o bom gosto, como características essenciais adequadas a sua finalidade pedagógica. A parte musical, dizia o autor do artigo, deveria corresponder às normas do bom gosto, enquanto que a parte textual seria poética, estando, entretanto, de acordo com o nível de compreensão das crianças, mas fugindo, ao mesmo tempo, a toda vulgaridade. O autor concluía seu artigo dizendo que as canções mais indicadas para a finalidade escolar seriam as regionais, vindas da alma do povo, nas quais se poderia colher os princípios básicos da moral e do verdadeiro patriotismo.

Da canção regional bem escolhida campeiam a beleza natural, a justeza nas imagens, ingenuidade na descrição, sabor, caráter, elementos expressivos e poéticos, em síntese, dela resumbra a essência do patriotismo bem entendido.⁸²

A mensagem contida nesses artigos, a ser difundida entre os professores mineiros, era a de que as crianças deveriam desde a primeira infância respirar um ambiente de respeito e até mesmo de veneração pela música. Assim, logo que elas ingressassem na escola, receberiam suas primeiras lições de música. Evocando os preceitos de Fröebel com relação à importância da música para a educação integral das crianças, o texto extraído da revista argentina lembrava aos professores mineiros que já no *kindergarten* as crianças deveriam vivenciar jogos físicos e musicais, os quais favoreceriam o desenvolvimento tanto da musculatura, quanto de uma euritmia, que lhes seria de grande utilidade pela vida afora. Seria desejável, portanto, que tais lições prosseguissem

⁸² *Revista do Ensino*, outubro de 1925, p. 251.

gradualmente até o último ano da escolarização, sendo que, por fim, os estudantes deveriam estar aptos a exprimir seus sentimentos estéticos fazendo uso da escrita musical, da mesma forma como eram capazes de exprimir outras idéias por meio da linguagem oral.

Em março de 1926, José Eutrópio em outro artigo da *Revista do Ensino*, afirma a educação musical escolar como um meio, não só de se promover a educação estética e moral das crianças, mas também como uma primeira semente que se poderia lançar para mais tarde se ver germinar novos talentos musicais porventura adormecidos. Eis o seu argumento:

Na alma infantil se depositam de modo duradouro as impressões colhidas na sua tenra idade. Mais tarde, quando adulto, a criança de hoje erguerá, por um estudo mais sério e uma pratica consciente, sobre a estratificação que n`alma lhe ficou da infancia, o edificio dos conhecimentos mais completos. Se alguma criança houver que tenha vocação para musica, esta aprendizagem mais efficazmente contribuirá para consolidar esse pendor, e exercerá assim um papel decisivo no seu futuro. Quantas bellas vocações ha por ahi que por falta destes primeiros estimulos aliás de grande importancia fenecem, desapparecem sem serem, sequer, suspeitadas? O canto escolar não é um curso de musica mas é poderoso elemento de cultura e de progresso, que o professor deve guiar com consciencia e sériamente.⁸³

O canto na organização escolar

A legislação sobre a educação musical escolar permitiu acompanhar um pouco da trajetória do desenvolvimento dessa disciplina nas escolas de Belo Horizonte. Foram encontrados, entre os anos de 1924 e 1934, cerca de 14 decretos assinados pelos respectivos presidentes do Estado, dispendo sobre a organização da educação musical nos ensinos primário e normal. No entanto, destaca-se a presença dessa disciplina como componente da escola seriada na forma de grupos escolares a partir de 1906.⁸⁴ Nos programas escolares das escolas singulares ou isoladas, por exemplo, "seria a própria professora a encarregada de dirigir o canto, no primeiro e no último intervalo do horário de aulas, devendo escolher hinos apropriados ou os que se determinarem oficialmente", sendo que ao canto eram destinados "dois tempos diários de 10 minutos, intercalados com outras cadeiras de ensino e com os exercícios físicos" (VAGO, 1999: 163-164).

Desse modo, já desde aquele tempo a aula de música começou a se estabelecer nas escolas primárias mineiras como uma disciplina em construção. Assim, de acordo com o Decreto 6.758/25, que dispunha sobre os programas de ensino primário, o qual será analisado adiante, percebe-se que a organização dos tempos escolares dedicados à aula de canto não passou por alterações substanciais até o final da década de 20. Em outras palavras, o referido decreto mantinha, para as

⁸³ *Revista do Ensino*, março de 1926, p. 68.

⁸⁴ MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

aulas de canto, os mesmos dois tempos de 10 minutos intercalados com outras disciplinas. É importante chamar a atenção para o fato de que, em todos os demais conteúdos, as aulas raramente excediam a duração de 20 minutos, conforme revela o seguinte quadro de horários:

Grupos escolares diurnos e escolas reunidas (turno único)

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Sexta-feira	Sábado
11:00	Chamada				
11:05 às 11:20	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
11:25 às 11:45	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
11:50 às 12:00	Canto				
12:05 às 12:25	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta
12:30 às 12:50	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria
12:55 às 13:35	Recreio e exercícios físicos				
13:40 às 14:00	Leitura	Leitura	Aritmética	Sc. nat. Hyg.	Sc. nat. Hyg.
14:05 às 14:25	Geographia	Geographia	Geographia	Desenho	Desenho
14:30 às 14:40	Canto				
14:45 às 15:05	Aritmética	Aritmética	Escripta	Leitura	Sc. nat. Hyg.
15:10 às 15:30	Desenho	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos

Observação: Entre duas lições consecutivas, havia o intervalo de cinco minutos para descanso da classe e correção de exercícios pelo professor.⁸⁵

Verifica-se, assim, que ao canto eram dedicados os mesmos 20 minutos diários que para as outras disciplinas. Em artigo publicado na *Revista do Ensino*, no ano de 1926, a professora Branca de Carvalho Vasconcellos, uma das principais incentivadoras do canto escolar no período, assim justificava a divisão desses 20 minutos em dois tempos de 10:

Que as lições sejam breves, não excedendo de oito a dez minutos. O motivo dessa limitação é claro: si a atenção, como dissemos, é mantida com prazer, pelas crianças, por ser a aula de canto para ellas um momento de recreação e de alegria - prolongados os exercícios, essa atenção se cansa e as crianças se enfadam, acabando por acompanhá-los penosamente.⁸⁶

Sobre a escolha do repertório ensinado, é de se notar que ele era definido oficialmente pelo artigo 206 do Decreto 6.655/24,⁸⁷ que regulamentava o ensino primário em todo o Estado. Percebe-se um controle do Estado sobre a disciplina, o que é compreensível, uma vez que a aula de canto,

⁸⁵ Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (1925), Decreto 6.758. (APM)

⁸⁶ *Revista do Ensino*, 1926, p. 222.

⁸⁷ Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (1924). (APM)

com seus hinos cívicos e patrióticos, seria um elemento-chave para uma educação que procurava transmitir às novas gerações os sentimentos de nacionalidade tão necessários para a consolidação do ideário republicano em suas primeiras décadas.

Conforme o Decreto 6.758/25, no curso primário das escolas singulares, tanto distritais como urbanas, e no dos grupos escolares e escolas reunidas, a aula de canto figurava ao lado de disciplinas como desenho, leitura e escrita, língua pátria, aritmética prática, generalidades acerca do mundo e rudimentos de corografia do Brasil, principais fatos de história pátria (com particularidade da de Minas Gerais), noções de educação moral e cívica e de urbanidade, rudimentos de ciências naturais e de higiene e exercícios físicos. O fato de o canto constar do currículo de todas as séries do ensino primário denota uma grande importância a ele atribuída enquanto uma disciplina relacionada tanto à urbanidade e à educação moral e cívica, quanto à higiene e aos exercícios físicos.

No referido decreto, os conteúdos das aulas de canto aparecem de forma bastante detalhada, tornando possível nos acercarmos da dinâmica de funcionamento dessa disciplina. No entanto, de acordo com Goodson (1995), é importante lembrar que se trata aqui apenas da apresentação de um currículo oficial, isto é, de uma exposição de intenções e normas a serem seguidas, as quais, via de regra, não são necessariamente congruentes com o currículo real, aquele efetivamente praticado. Contudo, a leitura do documento é de interesse fundamental como ponto de partida para o conhecimento mais aprofundado sobre o cotidiano e as práticas culturais da disciplina em questão. O programa de canto para as escolas primárias principia por instruir a professora sobre os procedimentos que devia adotar durante as aulas, abordando nove pontos principais:

- 1) A professora, antes de mais nada, deverá escolher, entre os alunos da classe, os que mostrarem possuir melhores vozes e destacá-los, para constituírem o primeiro grupo coral.
- 2) Nos primeiros dias, tantos quantos julgue necessário, deverá obrigar os demais alunos da classe a ficarem em semicírculo e em silêncio, até terem aprendido bem a letra e a música dos hinos ou das canções escolhidas para o exercício.
- 3) Só depois é que permitirá que esse últimos alunos participem do canto coral.
- 4) Não permitirá que os alunos, das primeiras vezes, excedam a oitava compreendida entre o Dó da primeira linha inferior e o Dó do terceiro espaço da clave de sol.

- 5) Deve adotar o diapasão⁸⁸ para dar o tom e, se possível, utilizar-se de um piano, de um *harmonium* ou, mesmo, de algum outro instrumento para o solfejo, primeiro e depois para o acompanhamento.
- 6) O exercício de canto deverá ser diário, não excedendo, porém, de cinco a oito minutos.
- 7) As músicas adotadas deverão ser simples e fáceis; a princípio servirão as próprias cantigas populares ordinariamente entoadas pelos alunos em seus brinquedos.
- 8) Só depois que as vozes estiverem mais firmes e claras, iniciará a professora o canto dos hinos e de outras músicas mais fortes e difíceis, observando, porém, cuidadosamente a capacidade das crianças para tal exercício.
- 9) Deverá preocupar-se também em obter da parte dos alunos o canto sem esforço e com boa emissão e vocalização.⁸⁹

Através dessas instruções, pode-se notar a preocupação das autoridades educacionais, com relação à educação do sentido da audição das crianças. Isso se manifesta claramente nos itens 1, 2 e 3, que estabelecem que os alunos deviam primeiro ouvir, à exaustão, as melodias e letras entoadas pelos colegas de "melhores vozes" antes de tentar acompanhá-los. Também o uso do diapasão, expresso no item 5, denota essa preocupação com a educação auditiva das crianças, na medida em que esse instrumento permite à professora definir a tonalidade e a afinação do coro. Os itens 4, 6, 8 e 9 refletem, por sua vez, alguns cuidados com as vozes infantis, a fim de evitar o uso abusivo delas, definindo inclusive sua tessitura e região de maior conforto para a vocalização. O item 7 reflete uma preocupação didático-pedagógica com o canto, uma vez que ali se expressava o valor atribuído às experiências musicais extra-escolares dos alunos. Finalmente, deve-se notar que todas as instruções diziam respeito também a uma preocupação de caráter estético: o coro deveria ser afinado e as vozes limpas e fortes, sem que as crianças precisassem forçá-las.

Segundo a professora Branca de Carvalho Vasconcellos, durante os exercícios de vocalização a professora devia cuidar rigorosamente de dois pontos essenciais:

- A) Da emissão dos sons, para que essa emissão seja natural, isto é, para que a voz não saia da garganta, mas dos pulmões e não seja nasal, mas limpa e pura.
- B) Da voz cantada, para que não haja o canto gritado, inconveniente a que nos temos referido mais de uma vez e que cumpre afastar inteiramente das nossas classes, como desvirtuante dos fins educativos do canto escolar.⁹⁰

⁸⁸ Inventado em 1711, para fins musicais, o diapasão é um tipo de instrumento que fornece uma ou mais alturas sonoras determinadas (GROVE, 1994: 266).

⁸⁹ Fonte Arquivo Público Mineiro: Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (1925), Decreto 6.758.

⁹⁰ *Revista do Ensino*, ano III, número 25, janeiro de 1928, p. 391.

Para que os objetivos da aula de canto fossem alcançados, os programas do ensino primário, tal como os descreve o Decreto 6.758/25, obedeciam a uma organização que mesclava os aspectos musicais e os cívicos. No primeiro ano, eram dadas canções populares e patrióticas de pequena extensão e música fácil, que fossem designadas no hinário escolar para esse ano. A professora devia explicar, então, aos alunos, a importância do canto sob vários aspectos. No segundo ano, eram estudados os hinos constantes do hinário escolar que fossem recomendados. Estes já deveriam ser cantados com alguma precisão e expressão, mantendo os alunos a postura correta e adequada ao canto. No terceiro ano, além dos hinos recomendados, já se exigia dos alunos a máxima correção possível. Nessa etapa, a professora já devia explicar as vantagens do canto, não somente sob o aspecto psicológico, mas também as de ordem moral. Finalmente, no quarto ano, além do canto extensivo a toda classe, conforme o hinário escolar, podia-se tentar o canto individual, ou de um pequeno grupo de alunos dentre os que tivessem revelado melhor voz. Nesse ano, a professora devia prosseguir com os ensinamentos de caráter moral e cívico.

Em Minas Gerais, a partir de 1927, com a reforma Francisco Campos, acelerou-se o processo de desenvolvimento das idéias escolanovistas. Conforme Veiga (2000), essa reforma teve início com a promulgação do Decreto-Lei 7.970, de 15 de outubro que regulamentava o funcionamento do ensino primário. A ele, seguiram-se o Decreto-Lei 8.094/27, que aprovava os programas do ensino primário; o Decreto-Lei 8.162/28, que criou o programa de ensino normal e o Decreto-Lei 8.987/28, que criou o regulamento da escola de aperfeiçoamento.

A reforma foi precedida por um Congresso de Educação convocado por Francisco Campos e realizado em maio de 1927, ano da promulgação do primeiro decreto. Um dos principais objetivos do congresso foi recolher a opinião especializada dos professores sobre os variados temas em pauta, a fim de oferecer uma maior legitimidade à renovação proposta (VEIGA, 2000). A arte como um importante fator de educação estética teve um destacado papel nessas mudanças. Especificamente com relação às práticas musicais escolares, pode-se dizer que a reforma ratificou a sua legitimação como um meio de educação estética e cívica das novas gerações. Um dos temas discutidos no congresso dizia respeito à contribuição das diversas disciplinas para a educação moral das crianças. Vejamos um trecho de uma das teses defendidas no congresso,

A educação esthetica, quando bem orientada, póde contribuir vantajosamente para a educação ethica. Dahi a vantagem do cultivo das bellas artes. O canto coral, nas escolas, segundo está verificado, é de salutaes effeitos.⁹¹

Durante o congresso, foram homologadas também cinco teses relativas ao canto escolar discutindo os seguintes pontos:

⁹¹ *Revista do Ensino*, ano III, número 22, agosto e setembro de 1927, p. 494.

- * obrigatoriedade do canto coral nas escolas primárias;
- * tempo reservado para o ensino de canto coral;
- * número máximo de alunos em cada classe de canto;
- * uso do diapasão para o ensino de canto;
- * como tornar o canto nas escolas uma realidade pedagógica.

No decreto que inaugurou a reforma, percebe-se que à música, sob a forma do canto escolar, foram reservados tempos e espaços variados no cotidiano da escola, o que pode atestar a importância que os reformadores atribuíam a essa disciplina para a formação integral dos educandos. Os artigos 203 e 204 desse decreto previam reuniões quinzenais nos auditórios das escolas, nas quais tomariam parte diretores, professores, alunos e, quando convidados, também seus familiares, além de pessoas de destaque na sociedade. Essas reuniões, que não deveriam exceder duas horas de duração, seriam utilizadas para: audições musicais e prática de canto coral, exposição por professores ou por alunos, de algum assunto de interesse para os programas de estudo; ou alguma obra social em que a escola estivesse envolvida. O regulamento previa também palestras sobre higiene, indústria, comércio e diversos outros temas da atualidade. Corroborando a ênfase da reforma na concepção do ensino pela intuição, o documento frisava que essas palestras deveriam sempre que possível ser acompanhadas de demonstrações e exemplos práticos, a fim de que as crianças pudessem observar por elas mesmas os fenômenos descritos.

Com relação às festas e comemorações escolares, observa-se uma continuidade das práticas anteriores, reafirmando a ênfase no canto. Sobre esse tema, o artigo 299 dispunha que nas comemorações em geral e nas datas nacionais, tais como as festas da bandeira, da árvore, do dia das mães e outras, os diretores e os professores dos grupos e das escolas reunidas seriam convocados a comparecer ao edifício escolar para tomar parte nos festejos. Nessas ocasiões, o diretor, ou um dos professores por ele designado, ficaria encarregado de produzir um discurso que correspondesse a uma aula de educação cívica. Em seguida, deveriam ser entoados pelos alunos hinos e cânticos patrióticos. Em ambos os casos observa-se uma estreita ligação entre a música e a educação cívica e moral das crianças. No tocante ao funcionamento dos jardins de infância, como já preconizara Rui Barbosa inspirado em Fröebel, o artigo 234 previa que o programa das escolas infantis deveria compreender exercícios físicos e jogos, exercícios do pensamento, de linguagem, de recitação, cantos, danças, marchas e diferentes tipos de ocupações manuais. Especificamente com relação aos cantos, o artigo 238 previa que esses deveriam ser de sentido acessível à compreensão infantil, isto é, simples de melodia, movimentados e variados na entonação. Seria aconselhável também que esses cantos acompanhassem, sempre que possível, os jogos, as brincadeiras, as conversações e as recitações das crianças.

De acordo com o Decreto-Lei 8.094/27, que aprovava o programa do ensino primário, o objetivo do ensino do canto seria formar a voz e o ouvido das crianças e, ao mesmo tempo, cultivar os seus sentimentos cívicos por meio dos hinos patrióticos. A fim de reforçar a sua importância enquanto disciplina escolar, o legislador lembrava que já na Grécia Antiga o canto, acompanhado ou não de instrumentos, era, desde a infância, parte fundamental da formação dos cidadãos. Com o mesmo objetivo, o documento trazia também a seguinte citação:

Fazei por aprender vossa mocidade alguns belos cânticos cheios d'alma, nos quais vibrem os puros e nobres sentimentos de humanidade e vereis de que recursos vos serão essas estrofes e de que modo elas despertarão em vossa memória, no correr da vida, para vos reconfortar e proteger.⁹²

É interessante notar que o programa era bastante cuidadoso em suas prescrições, na medida em que expressava a preocupação dos educadores musicais com a saúde vocal das crianças. Assim, o documento vaticinava que as canções e hinos deveriam ser escolhidos de acordo com a tessitura das vozes dos alunos, uma vez que lhes seria extremamente prejudicial entoar melodias fora de sua extensão. Da mesma forma, o andamento dessas canções deveria ser moderado, tendo em vista a dificuldade que as crianças mais novas teriam em pronunciar palavras de mais de três sílabas. O documento prescrevia também que seria importante exigir desde o início que as crianças cantassem sem esforço, com suavidade e gosto, evitando gritar e mantendo sempre a posição correta. Logo, somente depois que as vozes estivessem mais firmes e claras é que o professor deveria iniciar o canto dos hinos e de outras músicas mais fortes e difíceis. Seria também conveniente que o professor começasse as aulas de canto com exercícios de respiração e vocalização, visando o aquecimento da musculatura do aparelho fonador, evitando desgastes excessivos e prevenindo eventuais lesões advindas do mau uso da voz.

De acordo com o decreto, o ensino de canto – e de música em geral – não se encontrava desconectado das demais disciplinas; logo, as letras dos hinos deveriam ser interpretadas nas aulas de língua pátria. Nas aulas de História do Brasil, comentar-se-ia sobre a composição do *Hino Nacional*, destacando-se a figura de seu autor, Francisco Manoel da Silva, como um genial compositor brasileiro. Exaltar-se-ia também o nome de Carlos Gomes e sua principal obra, a ópera *O Guarani*, inspirada no romance de José de Alencar. Tudo isso com o objetivo de cultivar o espírito cívico das crianças. Nas aulas de educação física, a ginástica rítmica, completamente baseada nos ritmos e harmonias musicais, concorreria por sua vez para promover o aprimoramento estético dos educandos. No acervo dos museus escolares,⁹³ deveriam constar hinários escolares,

⁹² Fonte Arquivo Público Mineiro: Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais (1927), Decreto 8.094. Belo Horizonte.

⁹³ A idéia de criar museus pedagógicos no Brasil teve inspiração na divulgação do método intuitivo e aparece pela primeira vez na reforma Leôncio de Carvalho (19/04/1879). É retomada por Rui Barbosa em 1882, e, em seguida, na

diapasão e outros instrumentos musicais, além de retratos de compositores brasileiros, como Carlos Gomes, e de compositores estrangeiros notáveis. Vale a pena ressaltar que a figura de Villa-Lobos, que nas décadas seguintes dominaria o cenário da educação musical escolar no Brasil, com a implantação do canto orfeônico, ainda não era citada, embora em 1927, ano da promulgação do decreto, já estivesse no auge de sua produção como compositor.

Os organizadores do *Cancioneiro*

De acordo com o artigo 206 do Decreto 6.655, de 19 de agosto de 1924, que aprovou o regulamento do ensino primário, o Governo de Minas Gerais determinou a publicação 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 Bolívar e Branca de Carvalho Vasconcelos, foram os encarregados de organizar o referido cancionário. Uma vez que o mesmo é de fundamental importância para história do canto escolar em Minas Gerais, é relevante conhecermos um pouco mais sobre seus organizadores.

Arduino Bolívar foi membro da Academia Mineira de Letras desde sua fundação, em 1909, ocupando a cadeira de número 6, cujo patrono é o escritor e poeta Bernardo Pereira de Vasconcelos. Ele construiu ao longo de sua vida uma brilhante carreira como intelectual no campo das humanidades. Criado em um lar profundamente católico, filho de Cândido Antônio Bolívar e Maria Terêsa Fontes Bolívar, nasceu em Viçosa, em 21 de setembro de 1873, onde viveu até os 14 anos de idade, quando foi matriculado no internato do Colégio Caraça, e lá se formou aos vinte anos. No austero ambiente daquela instituição, recebeu o básico de sua ampla formação humanística, solidamente apoiada no latim e na cultura clássica. Tal formação contribuiu para que, mais tarde, Arduino viesse a angariar fama como um notável professor de latim e de língua vernácula. Além de profundo conhecedor da língua pátria, destacou-se também como mestre no francês, no inglês, no italiano, no alemão, no espanhol, no grego e até no hebraico. Sobre ele, assim escreveu Carlos Drummond de Andrade :

Arduino Bolívar,
o teu latim não foi, não foi perdido para mim,
muito aprendi: a vida é um verso sem sentido talvez,
mas com música!⁹⁴

Reforma Benjamin Constant (8/11/1890), é indicada sob a denominação de “Pedagogium” (VIDAL, 1999). Em Minas Gerais, a maioria das reformas republicanas prescreveram os museus escolares, com ampla ênfase a partir da década de 20 (MOURÃO, 1962).

⁹⁴ DRUMMOND. www.geocities.com/SoHo/Atrium/2755/cda.htm. 21/03/2003

Poeta e escritor, foi durante os anos de internato no Caraça, segundo o relato de Salomão Vasconcelos,⁹⁵ seu sucessor na Academia de Letras, que Arduino Bolivar descobriu a sua vocação para os livros, datando dessa época seus primeiros escritos poéticos. Desses, vale destacar os seguintes versos, nos quais o acalanto materno já enchia de sons musicais suas reminiscências da infância:

Eras, quando eu criança, o peregrino
Anjo de amor, em risos enflorado,
A espreitar-me através do cortinado
Que envolvia o berço pequenino.

Eras, quando eu enfermo, em desatino,
Anjo de dor em lágrimas banhado,
Vigilante, solícito, ao meu lado,
Qual estrela polar do meu destino.

Mas, ó mãe, dos carinhos que me deste,
Arrastando as vigilhas e o cansaço,
Inseparáveis desta vida agreste
Um há, de que me lembro a todo passo:
De tua voz a música celeste
A acalentar-me o sono em teu regaço⁹⁶.

Segundo relato de Vasconcelos, já adulto, como educador e humanista, Arduino Bolivar considerava a poesia e a música como artes disciplinadoras das emoções. Acreditava que a vida não deveria se reduzir a um fenômeno biológico, mas, pelo contrário, deveria se espraiar pelos terrenos da imaginação criativa. Foi professor e diretor da Escola Normal Modelo e dirigiu também o Arquivo Público de Minas Gerais. Possuía uma biblioteca altamente selecionada de mais de cinco mil títulos e sempre esteve aberto a servir como consultor e revisor literário para quem quer que procurasse o seu auxílio. A seu gabinete de trabalho afluíam rascunhos de todas as procedências: "livros e artigos originais, material para publicidade, teses de concursos, relatórios oficiais, mensagens, memoriais, programas didáticos e escritos de toda ordem".⁹⁷ Apesar de sua abundante produção literária, dispersa em artigos e crônicas para jornais e guardada em incontáveis manuscritos, Arduino jamais publicou um livro sequer. Assim, por ocasião de sua morte, em 1952, sobre ele Gilberto de Alencar, seu colega na Academia, escreveu:

O mineiro Arduino Bolivar, poeta, humanista, dono de vasta e variada cultura, escritor brilhante, era uma das grandes figuras das letras nacionais. Pouca gente entretanto sabia disso. E por que? Porque além de viver na província, sua modéstia

⁹⁵ As informações biográficas sobre Arduino Bolivar foram extraídas do discurso de posse de Salomão Vasconcelos na Academia Mineira de Letras, publicado pela mesma em Belo Horizonte, no ano de 1953, sob o título de *Elogio de Arduino Bolivar por Salomão Vasconcelos*.

⁹⁶ VASCONCELOS, Salomão. *Elogio de Arduino Bolivar por Salomão Vasconcelos*. Belo Horizonte: Academia de Mineira de Letras, 1953, p. 21.

⁹⁷ VASCONCELOS, 1953, p. 28.

não conhecia limites. Viver na província é já quanto chega para ser ignorado. Viver na província e ser modesto é dizer adeus para sempre à fama. Era um homem que se bastava a si mesmo com os livros e a sua grande bondade brevemente temperada de ironia. Mineiro de boa cepa, detestava mais do que tudo o exibicionismo em que tantos e tantíssimos se deleitam.⁹⁸

Sobre a Professora Branca de Carvalho Vasconcelos,⁹⁹ pode-se dizer, sem dúvida, que ela foi uma das mais representativas personagens da história do canto como disciplina escolar nas escolas mineiras, durante as primeiras décadas do século 20. Filha de Cipriano Vasconcelos e D^a. Emília de Queiroz Carvalho, nasceu em São Paulo, no dia 14 de setembro de 1886. Por ocasião da nomeação de seu pai como engenheiro da Central do Brasil, mudou-se para Barbacena e em seguida para Ouro Preto. Com a transferência da capital, a família fixou-se em Belo Horizonte, indo morar em terreno cedido pelo Governo do Estado, próximo à atual Igreja da Boa Viagem. Naquela época, o Estado havia assumido a tarefa de promover o crescimento da nova capital, preocupando-se em "fixar o novo habitante, doando terrenos ou isentando de impostos promotores particulares de casas ou locais de diversão" (CRUZ; VARGAS, 1989, p. 123). Os primeiros estudos de Branca de Carvalho Vasconcelos foram realizados ainda em Ouro Preto. Mudando-se para Belo Horizonte ela veio a concluí-los na Escola Normal Modelo. Desde muito cedo, esteve ligada à prática musical, dedicando-se aos estudos de violino e piano. Como relataram Cruz e Vargas (1989), Branca de Carvalho Vasconcelos chegou também a tomar aulas com o conhecido compositor e violinista Manuel Joaquim de Macedo.¹⁰⁰ Abílio Barreto refere-se a sua estréia no cenário musical da cidade durante a missa de inauguração da Capela do Rosário, a qual veio a ser o primeiro templo construído na nova capital e inaugurado em 26 de setembro de 1897:

Naquele dia da inauguração da capela, às 10 horas da manhã, saía a procissão da Matriz da Boa Viagem, percorrendo várias ruas e, às 11 horas, chegava ao novo templo, acompanhada por grande multidão de fieis, conduzindo em andores as imagens de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Ifigênia. Estes andores eram carregados por moças e o pátio em que ia o sacerdote o era pelos

⁹⁸ VASCONCELOS, 1953, p. 13.

⁹⁹ Coleção Ordem dos Pioneiros de Belo Horizonte (12/12/1964). "Destina-se este livro, que contém 109 páginas, às atas das sessões solenes realizadas para entrega de condecorações da Ordem dos Pioneiros e ao registro das assinaturas das autoridades, homenageados e presentes às solenidades, em cumprimento a Lei número 1665, sancionada nesta data" (Arquivo Público da cidade de Belo Horizonte).

¹⁰⁰ "Cantagalo, Rio de Janeiro (1847), Cataguases, Minas Gerais (1925). Sobrinho do romancista Joaquim Manuel de Macedo, fez seu aprendizado artístico na Bélgica, no Real Conservatório de Bruxelas, onde estudou harmonia e composição com François-Joseph Fétis, violino com Hubert Léonard e Henri Vieuxtemps, obtendo medalha de ouro. Indicado por Vieuxtemps, tornou-se spalla do Convent Garden, de Londres, Inglaterra. Após permanência de nove anos na Europa, retornou ao Brasil em 1871. No Rio de Janeiro, foi nomeado por Pedro II Mestre da Capela Imperial. Musicou a opereta Antonica da Silva (libreto de Joaquim Manuel de Macedo), representada no Teatro Fênix Dramática a 29 de janeiro de 1880. Em 1883, estabelecendo-se definitivamente em Minas Gerais, passou a dedicar-se só à composição, tendo escrito quase duzentas obras, inclusive oito concertos para violino. O prelúdio de sua ópera Tiradentes foi apresentado em 1910, na Bélgica, sob a regência de Alberto Nepomuceno, durante o festival de música brasileira na Exposição Internacional de Bruxelas. Pouco se apresentou em público, passando os últimos anos de vida quase ignorado". *Enciclopédia da música brasileira erudita, folclórica e popular*. São Paulo: Art Editora Ltda, 1977, p. 435.

senhores doutores Francisco Bicálio, Cícero Ferreira, Adalberto Ferraz, Pedro Sigaud, Eduardo Porto, coronel Leopoldo Gomes e coronel Francisco Bressane. Ao meio dia, depois da bênção do templo, seguiu-se a missa cantada, durante a qual se fez ouvir magnífica orquestra, dirigida pelo professor Alfredo Camarate e na qual fazia a sua estreia a hoje consagrada violinista senhora D^a Branca de Carvalho Vasconcelos, então criança e discípula do professor Troschel, que também fazia parte da orquestra. À noite houve bênção e outras cerimônias religiosas nesse que foi o primeiro templo construído em Belo Horizonte.¹⁰¹

Fazendo assim a sua estréia como musicista, Branca de Carvalho Vasconcelos foi uma das figuras femininas de maior projeção no panorama musical de Belo Horizonte, durante suas primeiras décadas. Participou também assiduamente de concertos nos mais importantes salões da cidade, como foi o caso daqueles promovidos pelo Grande Hotel. O *duo* que formou com sua irmã Stael de Carvalho também se apresentou com freqüência em recitais próprios ou acompanhando concertistas de outros Estados, que vinham se apresentar em Belo Horizonte. Esses foram os casos do cantor e pianista Carlos A. de Carvalho¹⁰² e do violinista Vincenzo Cernicchiaro,¹⁰³ ambos músicos de renome e professores do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro (CRUZ; VARGAS, 1989). Por ocasião da visita do Rei Alberto, da Bélgica, à capital de Minas, a violinista teve também a oportunidade de se apresentar, executando alguns números musicais durante as festividades de recepção. Ao se formar, Branca de Carvalho Vasconcelos foi nomeada a primeira professora da cadeira de Música da Escola Normal, onde lecionou até se aposentar. Destacou-se no cenário educacional mineiro como educadora musical, escrevendo regularmente na *Revista do Ensino* durante as décadas de vinte e trinta. Da mesma forma, esteve também envolvida com a organização e com a regência dos primeiros conjuntos orfeônicos de Minas Gerais. Casou-se com Dr. Salomão Vasconcelos¹⁰⁴ e teve com ele sete filhos.

Em 1970, aos 84 anos de idade, a professora e violinista recebeu do poder público municipal a comenda da Ordem dos Pioneiros de Belo Horizonte. Conforme o artigo primeiro da Lei 1.665/64,¹⁰⁵ que instituiu essa condecoração, tal homenagem era conferida àqueles moradores da capital, que, tendo sido transferidos à época de sua fundação, deram à cidade nos anos

¹⁰¹ Abílio Barreto. Belo Horizonte - Memória Histórica e Descritiva - História Média. Fundação João Pinheiro (Centro de Estudos Históricos e Culturais) & Prefeitura de Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Cultura). Belo Horizonte, 1996, p. 501.

¹⁰² Conforme Marcondes (1977), Carlos Alves de Carvalho (1870-1938) foi cantor, pianista e professor no Instituto Nacional de Música (RJ). Barítono, ao lado do compositor Alberto Nepomuceno (1864-1920), foi um dos maiores defensores do canto em idioma português. Juntamente com o violoncelista português naturalizado brasileiro Frederico Nascimento (1852 – 1924), foi um dos principais cultores da obra vocal de Villa Lobos.

¹⁰³ Segundo Marcondes (1977), Vincenzo Cernicchiaro (1858-1928) nasceu em Torraca, na Itália, veio para o Brasil aos 12 anos e só retornou à Itália para estudar no Conservatório de Milão. Foi musicólogo, violinista, compositor e professor. A partir de 1890, passou a lecionar violino e viola no Instituto de Cegos Benjamin Constant (RJ) e violino no Instituto Nacional de Música. Sua principal contribuição para a nossa música foi a obra *Storia della musica nel Brasile*, publicada em Milão (1926) onde estudou a música brasileira desde o período colonial até a sua época.

¹⁰⁴ Salomão Vasconcelos foi quem sucedeu Arduino Bolívar na Academia Mineira de Letras e sobre ele escreveu o já referido elogio.

¹⁰⁵ Arquivo Público de Belo Horizonte. Coleção Ordem dos Pioneiros.

subseqüentes uma substancial contribuição ao seu desenvolvimento e progresso em qualquer setor de atividade.

Natureza, moral e pátria: o *Cancioneiro Escolar* de Branca e Arduino

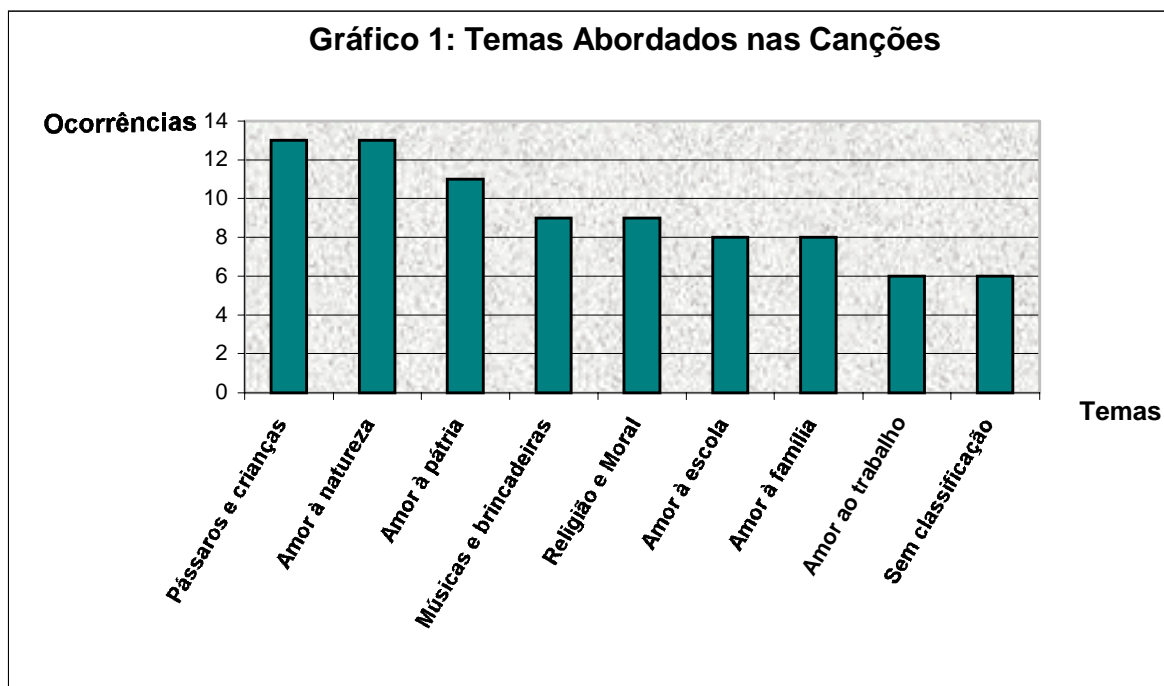
No frontispício do *Cancioneiro Escolar* encontram-se as seguintes informações:

Mandado organizar no Governo do Exmo. Sr. Dr. Fernando de Mello Vianna. Sendo Secretario do Interior o Exmo. Sr. Dr. Sandoval Soares de Azevedo. Colligido, coordenado e adaptado por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, professores da Escola Normal Modelo de Bello Horizonte.¹⁰⁶

O livro apresenta-se dividido em duas partes, sendo a primeira um prefácio assinado por seus organizadores, com data de dezembro de 1925, e uma segunda parte onde estão 74 canções infantis (com letra e música) contendo em sua maioria mensagens de fundo moral, cívico-patriótico ou de exaltação à natureza e ao trabalho, conforme mostra o GRÁFICO 1. De acordo, com esse gráfico,¹⁰⁷ pode-se perceber a distribuição das principais temáticas abordadas nas canções, tais como a relação entre pássaros e crianças, o amor à natureza e o amor à pátria, deixando transparecer uma grande influência do romantismo pedagógico nas letras dessas canções.

¹⁰⁶ *Cancioneiro Escolar* por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

¹⁰⁷ Cabe esclarecer que, nesse gráfico, algumas canções foram classificadas em mais de uma categoria o que justifica o fato do mesmo apresentar um número total de ocorrências (83) superior ao número de canções do cancionero (74).



Fonte: Elaborado pelo autor da tese

Os organizadores da obra iniciaram o prefácio declarando não ter sido sem alguma relutância que aceitaram o convite para trabalhar na preparação desse cancioneiro, uma vez que, devido o pouco tempo que lhes era dado e principalmente em um país onde eram raras as iniciativas nesse sentido, eles encontrariam grandes dificuldades para fazê-lo. Somente aceitaram o convite, ao serem informados pelo Secretário Sandoval de Azevedo de que o Governo não pretendia que fosse produzida uma obra definitiva, mas sim que fosse dado o primeiro passo para a execução de um serviço considerado indispensável à integração do plano de reforma de ensino em vigor, o qual tencionava fazer das escolas verdadeiros centros de alegria. Corroborando essa idéia, os autores do prefácio apresentaram então o seguinte trecho da mensagem do Presidente Fernando de Mello Vianna, à Câmara dos Deputados, quando da decisão da formulação desse trabalho:

A maneira do que acontece na Suíça, precisamos levar aos meios escolares o segredo da felicidade pelo rebate da alegria. O povo mineiro é, na sua maior parte, e dentro da sua proverbial bondade, um povo relativamente triste. Não é demais, pois, um movimento de entusiasmo que venha fazer também das nossas escolas verdadeiros centros de alegria, formando-se dest'arte gerações felizes. O cancioneiro infantil será um pouco de poesia, de musica e de intelligencia juntas, e estou certo de que, introduzido em nossa vida escolar, acordará o coração infantil, fazendo que, no correr dos tempos, o trabalho hoje iniciado seja a realização victoriosa do pensamento que o inspirou.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Cancioneiro escolar por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, página I. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

Desse modo, obedecendo a essas orientações governamentais, declararam os professores Branca de Carvalho e Arduino Bolívar que as canções selecionadas para compor o *Cancioneiro*, foram escolhidas dentre aquelas que pudessem transmitir às crianças um "lyrismo sadio, vivaz e edificante", contribuindo assim para melhorar o "humor languido e displicente do nosso povo". Endossando as opiniões de Mello Vianna sobre a suposta tristeza do povo mineiro, os autores do prefácio procuraram esboçar algumas reflexões sobre o assunto, evocando primeiro a figura histórica do jesuíta Manuel da Nóbrega (1517-1570) e, em seguida, a do poeta Olavo Bilac (1865 - 1918). O primeiro, segundo eles, referira-se aos gentios brasileiros como sendo dotados de uma natureza "remissa" e "melancólica"; e o segundo definira em um decassílabo a música brasileira como a flor amorosa de três raças tristes. Assim, os organizadores do *Cancioneiro* escolheram para compor essa obra algumas canções que em sua opinião seriam próprias para infundir nas crianças o sentimento da alegria, como, por exemplo, o "Canto da Manhã", com letra de Zelina Rolim e música de João Batista Julião (1886-1961),¹⁰⁹ cujos versos são os seguintes:

Meu coração é um jardimzinho
onde a alegria se aninhou;
sempre a pulsar leve e mansinho,
onde me leva, alegre vou.

Meu coração é um jardimzinho
em que florescem sonhos bons;
perfuma o ar, coraçãozinho,
defende os teus preciosos dons!
Meu coração é um jardimzinho.¹¹⁰

É importante chamar a atenção para o fato de que a opinião de Mello Vianna a respeito da relativa tristeza dos mineiros e as considerações sobre a mesma, feitas por Branca e Arduino, refletiam o esforço que havia nos meios intelectuais do país, desde a segunda metade do século XIX, de se caracterizar a natureza do povo brasileiro quanto a sua constituição "racial". Entre esses intelectuais, estava o médico Raimundo Nina Rodrigues (1862—1906), seguidor do pensamento evolucionista e racista europeu que defendia a inferioridade das raças negras e mestiças. A atuação

¹⁰⁹ Nasceu na cidade de Silveiras, São Paulo, tendo iniciado os seus estudos superiores de música em 1912, no Conservatório Dramático e Musical desse Estado. Em 1922 foi designado para colaborar com o Maestro João Gomes Junior, inspetor de música das escolas do Estado de São Paulo, no preparo dos alunos de grupos escolares para as comemorações do centenário da Independência. Nesse mesmo ano, efetivou-se como professor de música da Escola Normal Padre Anchieta. Mais tarde foi para o Rio de Janeiro, a fim de estudar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e lá obteve o registro número 1, do Ministério de Educação e Saúde, como professor especializado de Canto Orfeônico. Fundou e dirigiu o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Música. Como compositor, escreveu música sacra; peças para piano, canto e violino e obra para canto orfeônico. Publicou, entre outras obras didáticas, Chave para Os Cadernos de Exercícios Caligráficos e Análise Musical. In: *Enciclopédia da música brasileira, erudita, folclórica e popular*. São Paulo: Art Ed., 1977, p. 389.

¹¹⁰ *Cancioneiro escolar* por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

desses estudiosos foi responsável por introduzir no Brasil o ideal eugênico de branqueamento e aperfeiçoamento da “raça”, o qual se institucionalizou no país por meio da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), fundada em 1923 pelo também psiquiatra Gustavo Riedel. Foi durante esse contexto no qual se inseriu a elaboração do *Cancioneiro Escolar* que o sociólogo Paulo Prado publicou, em 1928, a obra *Retratos do Brasil*, que tinha por subtítulo o sugestivo nome de *Ensaio sobre a Tristeza do Brasileiro*. Nesse livro, escrito em uma linguagem sociológica abundantemente atravessada por jargões da medicina – o que evidenciava a já comentada influência desta sob o pensamento social da época –, o autor defendia que as principais características dos brasileiros seriam a luxúria, a cobiça e também a melancolia. Desse modo, desde os tempos coloniais, os brasileiros teriam vivido na luta entre esses apetites. Sem nenhum outro ideal de natureza religiosa, estética, política ou artística, os brasileiros teriam se constituído então em uma raça inexoravelmente triste, devido sobretudo, ao seu alto grau de mestiçagem.

A melancolia dos abusos venéreos e a melancolia dos que vivem na idéia fixa do enriquecimento - do absorto sem finalidade dessas paixões insaciáveis - são vincos fundos na nossa psique racial, paixões que não conhecem exceções no limitado viver instintivo do homem, mas aqui se desenvolveram de uma origem patogênica provocada sem dúvida pela ausência de sentimentos afetivos de ordem superior. Foi na exaltação desses instintos que se formou a atmosfera especial em que nasceu, viveu e proliferou o habitante da colônia (PRADO, 1944, p. 106).

Assim, Paulo Prado defendia que, a despeito do esplendor da natureza brasileira, o véu da tristeza se estendia por todo o país, desde os caboclos mestiçados da Amazônia e do sertão do Nordeste, até a "impassibilidade soturna e amuada dos paulistas e do mineiro" (PRADO, 1944: 109). Tudo isso em virtude de uma origem patogênica, definida pelo alto grau de miscigenação de nosso povo, a qual impedia a existência do que o autor chamou de sentimentos afetivos de ordem superior. Independentemente do fato de Branca de Carvalho e Arduino Bolívar terem tomado contato com essa obra, tal debate justificava, em parte, o esforço de Mello Vianna para fazer das escolas mineiras centros de entusiasmo e de alegria. A educação, em sua missão civilizadora, teria o papel de contribuir para reverter esse melancólico quadro social pintado por Paulo Prado, colaborando para o fortalecimento da “raça” brasileira. Desse modo, a música ensinada nas escolas por meio do canto, como parte da educação estética, cívica e moral do povo, seria pois uma porção fundamental nessa estratégia civilizadora do Governo mineiro.

Os organizadores do *Cancioneiro* aproveitaram o prefácio para oferecer aos professores algumas orientações quanto à maneira de se entoar as canções escolhidas. O mais veemente desses conselhos era, assim, o de não se permitir que os alunos elevassem demasiado a voz, gritando em vez de cantar, já que essa prática tanto desagradaria uma audiência sensível, como também contribuiria para causar danos muitas vezes irreversíveis às vozes das crianças. A defesa desse

argumento nos afigura hoje em dia como um trecho de deliciosa comicidade expressionista, composto em um estilo parnasiano tardio, o qual vale a pena citar:

Espectaculo profundamente deploravel - grotesco e tragico a um tempo - é o que se depara na maioria das nossas escolas à hora do canto dos hymnos (o Nacional e o da Bandeira, principalmente). Horripila e consterna vêr e ouvir cantar esses hymnos numa sala escolar, onde algumas dezenas de boccas infantis se arregaçam e se repuxam em hiatos e trismos hedíondos; e lindos olhos, habitualmente tranquillos e meigos, se esbugalham, se estrabizam e se injectam afflictivamente; e tenros e débeis pescocinhos se esgargalam, com as cordoveias turgidas e latejantes, num supremo esforço de derregar esganiçadamente as cousas mais suaves e sagradas, taes como os hymnos supra rreferidos... É tão monstruosa a impressão que nos dá o recinto de uma classe a essa hora, que elle deixa de ser para nós, como devera, um aviario humano festivo e encantador, e assume o aspecto granguinholesco de um pateo de manicomio onde uma turba-multa de dementados precoces tresvaria e se desmandibúla e se esbofa vociferando no mais barbaresco e exasperante jazz... vocal!¹¹¹

Notemos que o conselho dirigido aos professores para que esses não deixassem as crianças cantar fora dos padrões técnicos estabelecidos tinha a ver com razões de ordem estética, higiênica e até mesmo eugênica. Tais razões são desenvolvidas no argumento citado e explicitadas na conclusão do mesmo, quando os efeitos estéticos dos vícios da má impostação vocal são comparados ao canto de negros representado pelo *jazz* vocal. A fim de melhor refletir sobre a conotação dada ao *jazz* na descrição do canto gritado e sem técnica, das crianças mal civilizadas, tomemos o trabalho de Eric Hobsbawm (1989) sobre a história desse estilo musical. Segundo o historiador inglês, o *jazz* teria surgido como uma forma musical reconhecível, na região do delta do Rio Mississippi (USA), por volta do ano de 1900, tendo se desenvolvido a partir de práticas musicais próprias dos escravos africanos, como a polifonia vocal e rítmica, e a improvisação sobre escalas não ocidentais. Desse modo, desde o início, os timbres e inflexões da voz africana teriam se incorporado a todos os instrumentos usados no *jazz*, principalmente os de sopro. Inicialmente ouvido e executado exclusivamente por negros, como música de dança em bordéis e outros locais mal afamados, o *jazz* iniciou, entre os anos de 1917 e 1929, a primeira fase de sua lenta e progressiva expansão pelo mundo. Assim, no final desse período, uma versão mais diluída do *jazz* já havia se tornado a linguagem dominante na música de dança urbana ocidental. Mesmo assim, os organizadores do *Cancioneiro* preferiam reconhecer o *jazz* a partir do estereótipo de música de negros, de gente inculta, em suma, de pessoas não civilizadas.

Logo, a conotação dada ao *jazz* para descrever o canto gritado e sem técnica, dizia respeito então a algo grotesco e absolutamente antiestético. Ao cantarem fora dos padrões técnicos prescritos para o canto escolar, ao mesmo tempo harmonioso e civilizador, as crianças estariam se

comportando como músicos negros de uma música barbaresca, uma malta de dementados em um pátio de manicômio. Infere-se daí que o aspecto civilizador do canto escolar nutria-se também, mesmo que de maneira tácita, do caráter eugênico disseminado no ideário higienista, que, como vimos, nas primeiras décadas do século XX, foi um dos argumentos básicos em favor do canto como disciplina escolar.

Ainda sobre os aspectos civilizadores do canto escolar e a sua implícita conotação eugênica, é importante ressaltar, para reforço desse argumento, a clara oposição feita pelos organizadores do *Cancioneiro* entre o canto dos negros (exemplo crasso de falta de cultura) e a tradição ocidental do canto italiano (*bel canto*¹¹²), branco, harmonioso e civilizador. Obedecendo a essa lógica, o componente eugênico dos discursos higienistas, associados a argumentos de caráter cívico e moral, tenderam a proscrever das escolas, cantos, danças e ritmos brasileiros de origem africana, altamente difundidos na sociedade da época. Tais expressões musicais eram consideradas imorais e incivilizadas, fruto de uma estética contrária aos ideais de branqueamento da raça, vigentes nas primeiras décadas do século XX.

Corroborando a tese da existência de um conteúdo eugênico na organização do *Cancioneiro Escolar*, observemos o caso da canção composta pelo poeta romântico Fagundes Varella (1841-1875)¹¹³ sobre uma melodia popular, constante naquela obra. O poeta em questão vivera num período em que as teorias racistas estavam sendo amplamente difundidas no Brasil por meio do chefe da missão francesa, Conde de Gobineau (1816-1882), de modo que é compreensível que alguns ecos dessas idéias tenham alcançado sua poesia. Contudo, é interessante notar que, mesmo não estando Fagundes Varella associado com a propagação desse pensamento, os organizadores do *Cancioneiro* retiraram de sua obra logo uma canção em que, incidentalmente, ele exaltava a beleza de uma criança loira. Essa canção, pela morbidez lúgubre de seus versos, nos permite inferir que estaria relacionada ao filho do poeta, que falecera ainda na primeira infância. A canção denominada *A Criança*, de melodia suave e andamento moderado (*andante*), foi composta em tom menor, em forma de acalanto, em compasso 2/4 (dois por quatro), com os seguintes versos:

É menos bela a aurora
A neve é menos pura
Que uma criança loira
No berço adormecida

¹¹¹ *Cancioneiro escolar* por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, página IV. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

¹¹² *Bel Canto*: “expressão geralmente usada para se referir ao elegante estilo vocal italiano dos sécs. XVII a XIX, caracterizado pela beleza de timbre, emissão floreada, fraseado bem feito e técnica fácil e fluente” (GROVE, 1994: 90).

¹¹³ Fagundes Varella, patrono da cadeira número XI da Academia Brasileira de Letras, é considerado um poeta singular e reverenciado por uma obra que se distingue por seu amor à natureza, pela melodia de seus versos e por uma notada riqueza de imagens. Seu poema mais famoso, *Cântico do Calvário*, foi dedicado à memória do seu filho, cuja morte teve grande impacto em sua obra.

Seus lábios inocentes
Meu Deus, inda respiram
Os lânguidos aromas
das flores da outra vida.¹¹⁴

Preocupados com a questão higiênica e a fim de assegurar a saúde vocal das crianças, Branca e Arduino apresentaram, então, uma lista com as dez principais recomendações sobre o que deveria ser evitado ao se cantar. Assim, segundo eles, seria nocivo:

- a. Prolongar excessivamente os ensaios côraes;
- b. cantar muito forte (*crier ne pas chanter*, adverte Marmontel no frontespicio do seu Tratado);
- c. cantar repentinamente em diapasão muito alto ou muito baixo;
- d. cantar em seguida à refeição algum tanto copiosa;
- e. cantar estando rouco, atacado de tosse ou de deflúxo;
- f. cantar depois de exercicio (gymnastica, marcha etc);
- g. cantar ao ar livre, quando o vento sopra;
- h. cantar circundado de ar impregnado de fumaça, pó, gazes irritantes etc;
- i. cantar estando mettido em vestimenta que constrinja o peito ou o pescoço;
- j. tomar bebidas demasiado frias, antes ou depois do canto.¹¹⁵

Com relação à parte fonética da vocalização no canto, é muito interessante perceber no texto o ensino de alguns maneirismos de época, constatáveis hoje em dia nos registros fonográficos dos cantores profissionais formados nessa tradição.¹¹⁶ Desse modo, os professores Branca de Carvalho e Arduino Bolívar prescreviam que a língua portuguesa falada no Brasil deveria sofrer algumas modificações a fim de se adequar melhor às exigências de uma boa impostação vocal.¹¹⁷ No canto praticado nas escolas públicas, onde, segundo eles ocorreriam inúmeros vícios de prosódia, seria interessante habituarem-se as crianças a cantar as sílabas formadas pela consoante T, mais as vogais E e I, tocando a ponta da língua na arcada dentária superior e não no palato, a fim de se evitar o "desagradavel e ridiculo ruído chiante, tão sensível ao ouvido delicado". Observações semelhantes foram feitas também com relação à pronúncia de outros fonemas como a letra R e do ditongo nasal ãO. Branca e Arduino encerraram essas observações citando os três preceitos fundamentais ao canto, indicados pelo professor italiano Pachierotti: "*respirate bene; metete ben la você; pronunziate chiaramente*".¹¹⁸

¹¹⁴ Ver partitura em ANEXO.

¹¹⁵ *Cancioneiro Escolar* por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, página IV. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

¹¹⁶ Os reflexos do canto como disciplina escolar, na descoberta do talento e do desenvolvimento das carreiras de cantores profissionais das décadas de 30 em diante, chamados grandes estrelas do rádio, tais como Orlando Silva, Francisco Alves, Silvio Caldas, Carmem Miranda e tantos outros, se apresentam como um interessante desdobramento dessa tese.

¹¹⁷ Os professores consideravam que, para efeito da voz cantada, o português era inferior somente ao italiano, por ser, das línguas, a segunda que possui mais vogais abertas que facilitam a emissão da voz durante o canto.

¹¹⁸ Respire bem; coloque bem a voz; pronuncie claramente.

A voz governamental se fazia ouvir nas palavras de Branca de Carvalho e Arduino Bolívar, ao relatarem que a organização de um cancioneiro infantil procurava atender aos incessantes apelos dos professores dos ensinos primário e normal. Esses, tendo que obedecer aos programas escolares no que dizia respeito ao canto, sentiam-se muitas vezes prejudicados pela falta de uma referência confiável na qual pudessem se apoiar. Em seguida, falando não mais como Governo, mas como quem assumiu com sucesso a tarefa de organizar o referido *Cancioneiro*, a dupla de autores expressava a sua satisfação em constatar que, nos últimos anos, havia crescido o número de compositores patrioticamente empenhados em contribuir para a formação de um bom repertório de cantos escolares. Deixando de lado qualquer traço de modéstia e dizendo em uníssono, como Governo e como organizadores da obra, Branca e Arduino declaravam, finalmente, desconhecer um conjunto de canções tão copioso e tão pressurosamente executado como o que eles ora apresentavam aos educadores mineiros. Ouçamos, pois, um pouco das palavras dos autores do prefácio ao descreverem o conteúdo da obra:

Aproveitamos tudo que nos veio às mãos e que julgámos proporcionado à idade infantil e proprio para despertar nas creanças sentimentos nobres ou, simplesmente, o bom humor e a alegria. Ha ahi canções sobre os mais variados assumptos. Entoando-as, o filho do campo sentirá melhor a poesia do ambiente em que nasceu e se educou; o da cidade, condemnado a viver num meio artificial, muito lucrará ouvindo canções de cunho rustico, em que se enalteça o valor do trabalho humilde no amaino da terra e no exercicio de outras actividades uteis para a formação da riqueza nacional e do bem estar collectivo; as creanças, em summa, seja qual for a sua condição social ou a profissão a que se destinem, terão ahi paginas consagradas a fortalecer e a avivar-lhes o espirito a idéa de Deus, da nossa religião, e encontrarão estímulo para cultuar a memoria dos grandes patriotas, amar a familia, respeitar os paes e os superiores e ao mesmo tempo reconhecer a benemerencia dos mais modestos obreiros da grandeza da pátria.¹¹⁹

Note-se que, ao lado dos argumentos de caráter moral e cívico, encontram-se também nesse trecho uma exaltação ao trabalho, bem como uma referência, ainda que sutil, aos diferentes conteúdos que deveriam ser ministrados a estudantes do campo e da cidade, conforme as necessidades impostas pelo seu meio sócio-cultural. Esse era, pois, um debate corrente no pensamento pedagógico brasileiro da época, como mostram as afirmações de Licínio Cardoso¹²⁰ em seu livro intitulado *O Ensino que nos Convém*, publicado no Rio de Janeiro em 1926.

Falando sobre a finalidade do ensino primário, afirmava Licínio Cardoso que ele não deveria ser meramente um degrau para se alcançar os ensinos médio e superior. Pelo contrário, deveria ter a amplitude necessária para ser suficiente ao preparo de qualquer profissão a que no

¹¹⁹ *Cancioneiro escolar* por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, página I. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

¹²⁰ CARDOSO, Licínio. *O ensino que nos convém*. Edição do Anuario do Brasil, Rio de Janeiro, 1926, p. 255 e 256.

futuro os estudantes viessem a se dedicar. Desse modo, seria fundamental que o ensino primário oferecesse um conhecimento suficiente ao desempenho de certas formas de atividade, as quais não dependessem de estudos secundários ou superiores, seja no comércio, nas indústrias ou nas artes. Ademais, ainda segundo Cardoso, a educação primária, conquanto devesse obedecer a um fundo comum, deveria variar conforme as necessidades dos estudantes de diferentes regiões. As noções sobre escrituração mercantil, direito comercial, economia política e outras, que são fundamentais para os estudantes das cidades, não teriam tanta importância para os sertanejos nem para os camponeses. Da mesma maneira, noções sobre épocas da pesca, condições de conservação e multiplicação das espécies, necessárias aos sertanejos não seriam imprescindíveis aos camponeses e menos ainda aos cidadãos. Finalmente, o conhecimento da agricultura e da pecuária, tão útil aos camponeses, não teria a mesma preponderância para os sertanejos, e, tampouco, para os habitantes das cidades. Seguindo um raciocínio semelhante, os professores Branca de Carvalho e Arduino Bolívar procuraram colocar em sua obra canções que pudessem agradar e trazer boas mensagens aos estudantes de quaisquer regiões do Estado. Para isso, foram escolhidas pequenas peças tanto de compositores profissionais já consagrados, quanto de amadores talentosos e afinados com os ideais pedagógicos da época.

Mais uma vez, é interessante notar a influência que os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário nas últimas décadas do século XIX exerciam no pensamento pedagógico brasileiro ainda no ano de 1925. Assim, empenhados em tornar a música uma parte importante do ensino escolar, os organizadores do *Cancioneiro* procuraram fazer suas as palavras do político, historiador e ministro da instrução pública francês, François Guizot (1787-1874), em favor da educação musical, referidas por Rui Barbosa. Guizot dizia que a música produz na alma uma verdadeira cultura interior e, por isso mesmo, deve fazer parte da educação do povo. Ela contribui sensivelmente para desenvolver os órgãos do ouvido e da palavra, para adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirando para elas as fadigas do trabalho, além de lhes proporcionar um inocente prazer ao invés de distrações muitas vezes grosseiras e arruinadoras.

Um outro traço a ser destacado no prefácio de Branca de Carvalho e Arduino Bolívar diz respeito à sua preocupação com a preservação de uma parte significativa do patrimônio cultural e da memória do povo brasileiro, guardados nas canções infantis contidas nesse livro. Partindo do pressuposto de que quase todos os povos possuem o seu cancionário, onde figuram as suas canções favoritas, Branca e Arduino deixaram registrado seu elogio à iniciativa do Governo de ordenar a edição e posterior distribuição desse trabalho pelas escolas do Estado. Desse modo, essas "trovas populares e áreas infantis tão caras ao espírito humano" não correriam o risco de serem adulteradas ou até mesmo completamente esquecidas através dos tempos. Seria fundamental, portanto, cuidar da preservação desse patrimônio, já que até mesmo as mais simples melodias populares poderiam,

pelas mãos de um grande artista, transmutarem-se em verdadeiras obras-primas. Concluindo esse argumento, Branca e Arduino declararam não se ter notícia de uma escola de música que não fosse criada a partir do folclore.

Responsáveis pelos efeitos pedagógicos da obra, os professores Branca de Carvalho e Arduino Bolívar aproveitaram o prefácio para oferecer algumas orientações aos colegas, relativamente a um bom aproveitamento do repertório que lhes estava sendo colocado à disposição. Em primeiro lugar, não seria necessário que os professores mandassem seus alunos cantar todas as estrofes das canções, visto que algumas delas eram demasiado longas, podendo, portanto, fatigar as crianças ao invés de despertar-lhes o interesse. Um outro conselho dizia respeito à variedade das canções a serem entoadas cotidianamente nas escolas. Seria um erro grave mandar que as crianças cantassem todos os dias a mesma canção. Dessa maneira, até mesmo a melodia mais linda e o mais vibrante hino patriótico ou religioso se vulgarizariam, deixando de suscitar entusiasmo para só causarem tédio e indiferença a quem os cantasse e a quem os ouvisse. Inclusive o *Hino Nacional* e o *Hino à Bandeira* somente deveriam ser cantados uma vez por semana e nos dias de festa nacional. O repertório de uma turma deveria constar de aproximadamente 16 a 20 canções. Isso permitiria que o professor pudesse variar os assuntos e os temas musicais, sem que fosse obrigado a repetir várias vezes uma mesma música durante a semana. Seria interessante também, para maior aproveitamento dos alunos e graça das exposições públicas, alternarem-se canções capazes de despertar diferentes emoções: após um hino heróico e inebriante, seria bom que se cantasse uma canção serena e maviosa, ou uma ronda infantil graciosa e jovial. Os professores deveriam também trabalhar para que os alunos soubessem de cor o maior número possível de canções. Assim, essas canções formariam um "verdadeiro tesouro espiritual para os alumnos". Com o passar do tempo, essas extrapolariam o ambiente escolar para se tornarem um "patrimônio do povo".

Quanto a recomendações de ordem didática e metodológica para as aulas de canto, os organizadores do *Cancioneiro Escolar* optaram por repetir no prefácio da obra algumas das instruções já fornecidas no Decreto 6.758, de 1º de janeiro de 1925. Contudo, Branca e Arduino procuraram aduzir a essas recomendações outras, relativas à compreensão das letras dos hinos e canções. Os autores do prefácio recomendavam aos professores que as crianças não deveriam decorar as letras das canções antes de haver compreendido perfeitamente o seu sentido. Um perfeito entendimento dos textos seria, pois, fundamental para que as canções escolares pudessem causar nas crianças o efeito desejado como parte de sua educação cívica, moral e estética. O professor, antes de tudo, deveria então ler em voz alta o texto, explicando minuciosamente cada parte do seu conteúdo, para somente então proceder à leitura expressiva e rítmica do mesmo. Isto seria imprescindível para que as letras das canções não fossem inadvertidamente adulteradas,

trocando-se palavras e, muitas vezes, até mesmo deturpando-se completamente o seu sentido textual.

Outro conselho era para que as canções fossem entoadas com o auxílio de um violino, e não de um piano, uma vez que o primeiro seria o instrumento mais eficaz para o ensino escolar do canto. Para que não se abatessem suspeitas sobre tal conselho – já que fôra dado por uma violinista como a Professora Branca de Carvalho Vasconcelos –, os autores do prefácio recorreram mais uma vez às páginas dos pareceres de Rui Barbosa, onde ele elogiava as qualidades do violino para o ensino do canto nas escolas. Eis como se segue a citação de Rui Barbosa feita por Branca e Arduino:

O soar desse instrumento é o que mais analogia oferece com a voz humana, tem assás força para dominar uma classe numerosa e apresenta a vantagem de um acompanhamento singelo por meio de accordes. O seu preço está ao alcance dos mais humildes recursos pecuniários... etc. Demais elle permite ao professor falar, andar, aproximar-se e afastar-se dos alumnos, exercer sobre a classe elementar essa vigilancia de todo o momento, imprescindivel na educação da puericia. Tudo isso pode fazer o instituidor sem fadiga, - inconveniente este inevitável, si elle próprio houvesse de cantar para ensinar o tom aos discipulos. Ora, precisamente ha nos meninos uma tendencia natural para decahirem no tom, após alguns compassos; e o preceptor, servindo-se do violino, tem a vantagem de, seguindo-os a principio, reduzi-los, na continuação do acompanhamento, ao tom que se quer. Não é tudo; porquanto, de mais a mais, esse instrumento se adapta a todos os tons; de modo que o mestre nunca se arrisca a fatigar os alumnos, obrigando-os a forçarem a voz, nem carece de transferir trechos a outro tom, o que exigiria conhecimentos musicaes assás aprofundados. Enfim, bastam alguns meses para obter no violino o talento necessário ao acompanhamento que indicamos. Si os mestres adquirissem o conhecimento, pouco profundo que fosse, do violino, dentro em breve o canto se vulgarizaria por todas as escolas e pelo seio do povo.¹²¹

Finalmente, como conclusão ao texto de apresentação de seu *Cancioneiro Escolar*, Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, antes de fazerem os agradecimentos de praxe aos autores das canções, voltaram aos argumentos higienistas em defesa da importância do canto como disciplina escolar, declarando que cantar bem, respirando corretamente, seria um fator vital para se gozar uma boa saúde.

¹²¹ *Cancioneiro Escolar* por Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar, página III. Casa Bevilacqua, fundada em 1846. Viuva Bevilacqua - Rua do Ouvidor, 145, Rio de Janeiro. Fonte: Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais, Professor Luís de Bessa.

Interpretando canções

Neste tópico serão apresentados comentários sobre algumas canções pertencentes ao *Cancioneiro Escolar* de Branca e Arduino, como forma de apresentar certos aspectos estéticos dessa obra. Antes, é importante dizer que, para analisar o gênero canção, podemos tomá-lo a partir de diferentes aspectos, os quais envolvem os conteúdos rítmico, melódico, harmônico, formal, além das relações entre música e texto. Iniciemos pela elucidação desses conceitos musicais. Mesmo sendo esses termos familiares, seus significados são em geral pouco conhecidos por parte do público não especializado em música, devido à quase ausência da formação musical no sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. Segundo o *Dicionário Grove de Música*, ritmo, melodia e harmonia são os três elementos básicos da música, os quais são indissociáveis entre si. Desse modo, o ritmo é definido como a "subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis", ou o "agrupamento de sons musicais, principalmente por meio de duração e ênfase" (GROVE, 1994: 788). Tomando como base a mesma obra, a melodia é "uma série de notas musicais dispostas em sucessão, num determinado padrão rítmico, para formar uma unidade identificável" (GROVE, 1994: 592). A harmonia por sua vez, define-se como a "combinação de notas soando simultaneamente, para produzir acordes, e sua utilização sucessiva para produzir progressões de acordes" (GROVE, 1994: 407). Quanto à não-dissociação entre esses três elementos, o trecho a seguir é bastante elucidativo:

O ritmo é componente importante da própria melodia não apenas porque cada nota tem uma duração, mas também porque a articulação rítmica numa escala mais ampla lhe dá forma e vitalidade; por outro lado, a harmonia geralmente desempenha papel essencial, ao menos na música ocidental, na determinação do contorno e direção de uma linha melódica, cujas implicações harmônicas podem, por sua vez, dar vida à melodia (GROVE, 1994: 592).

Já o termo forma musical refere-se à organização de uma peça musical, capaz de torná-la coerente ao ouvinte. Tal organização é feita, por exemplo, para que o ouvinte possa reconhecer "uma mudança de tonalidade que estabelece laços entre duas partes de uma composição" (GROVE, 1994: 337). Conforme será visto, esse é o caso das canções compiladas no *Cancioneiro Escolar*. Finalmente, as relações entre música e texto, segundo a discussão realizada por Tati, dizem respeito à difícil arte do equilíbrio, por parte dos cancionistas (compositores ou intérpretes de canções), entre melodia e prosódia. Assim, para esse autor:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia, distraidamente, como se para isso não despendesse qualquer esforço. Só habilidade, manha e improviso. Apenas malabarismo. Cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos

melódicos, lingüísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial (TATI, 2002: 9).

Parece ser justamente este o caso das canções que serão comentadas, cujo conteúdo estritamente musical não só reforçava o conteúdo literal, como também lançava no espírito dos cantores escolares e dos ouvintes uma mensagem peculiar de ordem e de união, coerente com as palavras do texto. Como se verá, toda sua atmosfera musical, o andamento, o coro em uníssono ou a duas vozes, o doce timbre das vozes infantis, o acompanhamento ao piano, remetiam os executantes e os ouvintes a um êxtase delicado de amor à pátria e a escola, capaz de transcender as palavras do texto. Estas, isoladamente, ainda que transmitissem uma mensagem explícita, não chegavam a comover, devido aos seus poucos recursos poéticos, funcionando mais como apoio e ênfase à vocalização da melodia, e, através dela, ampliando o seu significado poético.

A primeira canção a ser comentada é a canção *Marcha Soldado*, composta por Eustórgio Wanderley (1882-1962). Esta traz, tanto em sua letra quanto em seu conteúdo musical, uma série de elementos que nos permite relacioná-la, a uma só vez, aos argumentos de exaltação à pátria, ao trabalho, à família e sobretudo à escola. É muito interessante notar nessa canção os efeitos que a repetição tanto da letra (estribilho), quanto da música (ostinatos),¹²² tem na reiteração da mensagem transmitida, qual seja a de que os ensinamentos aprendidos na escola devem acompanhar os alunos nos diferentes momentos de suas vidas. Observemos a canção:

Rataplã, plã, plã	assim que toca “a rancho”
Garbozos soldadinhos	Fazemos a merenda,
Do alegre batalhão,	Depois vamos brincar,
Marchando assim juntinhos,	Não há quem não aprenda
Nós vamos à lição.	A ler e a cantar:
Felizes prazenteiros,	“Marcha soldado,
Seguimos sem parar;	Cabeça de papel etc.”.
Os bravos granadeiros	Rataplã, plã, plã
Seu canto a entoar:	De tarde quando finda
“Marcha soldado,	A nossa obrigação,
Cabeça de papel!	Cantamos nós ainda,
Empertigado,	E com satisfação.
Em forma pro quartel.	Seguimos para casa,
Se não marchar direito,	E, antes do jantar,
Vai preso, não tem jeito	Alguns não perdem vazes
Marcha, soldado,	De ali cantarolar:
Direito,	“Marcha soldado,
Empertigado!”	Cabeça de papel etc.”.
Rataplã, plã, plã	Rataplã, plã, plã
Na hora do recreio	À noite quando o sono
Vai tudo muito ancho,	Aos nossos olhos vem,
À bóia sem receio,	No confiante abandono,

¹²² Segundo GROVE (1994:687), o termo ostinato se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas.

Dormimos muito bem;
Porém um doce sonho
Nos vem acalantar,
E num prazer risonho,
Ficamos a cantar:
“Marcha soldado,
Cabeça de papel etc.”.

Marcha, soldado!

(A e B)

Música e letra de
Eustorgio Wanderley

Allegro *Fim*

Piano

Plã, ra-ta-plã, plã, ra-ta-plã, Plã plã, ra-ta-plã. Plan Gar - bo-sos sol - da -
li - zes, pra-zen-

di-nhos Do, a - le - gre ba - ta - lhão, Mar - chando, assim, jun - ti-nhos, Nós va-mos à li - ção. Fe -
tei-ros, Se - guirnos, sampa - rar Os

bra-vos gra - daí-ros, Seu can-to, a en - to - ar: "Mar - cha, sol - da - do, Ca - be - ça de pa -
Em - per - ti - ga - do, Em fo-rma pro quar-

pel! tel. Se não mar - char di - rei - to, vai pre - so, não tem jei - to,

Mar - cha, sol - da - do, Di - rei - to, em - per - ti - ga - do!" D. C.
4 vezes
até FIM.

Cópia de Willsterman Sottani Coelho

Essa canção relativamente simples, cuja letra e melodia são de fácil assimilação e grande pregnância, devido a suas constantes reiteraões, traz em si todos os elementos para consolidar, no espírito infantil, o amor à escola, como um ambiente alegre e ordeiro, onde se aprendem lições que serão úteis para toda a vida, tais como ler e cantar. Tanto a letra quanto a melodia da canção sugerem de maneira veemente que o lar da criança seja uma extensão da escola e que os ensinamentos desta permaneçam em sua mente, até mesmo durante o sono. Composta no ritmo de marcha em compasso 2/4 (dois por quatro), no tom de sol maior, sua partitura, com acompanhamento para piano, traz indicada uma execução em andamento *allegro*, significando uma marcha relativamente acelerada e vigorosa, no estilo militar, capaz de disciplinar os movimentos e os corpos das crianças. Marche empertigado, ordenavam alegremente os versos. Quanto ao aspecto formal, a canção está dividida em duas partes, **A** e **B**, que se alternam repetidas vezes, mais uma introdução de quatro compassos em *ostinato*. Na parte **A**, são apresentadas as estrofes do poema, cantadas sobre uma melodia que se desenvolve basicamente sobre os acordes de tônica e dominante, isto é, sem grandes variaões harmônicas. A parte **B**, por sua vez, composta em dezesseis compassos, é onde se apresenta o refrão, em que a melodia é cantada apenas com base no acorde de sol maior, tornando-a, por essa razão, ainda mais pregnante. Se essa canção oferece alguma dificuldade para a entoação das crianças, esta estaria justamente na parte **B**, devido ao fato de, nessa parte, a melodia cantada formar harpejos no acorde de sol maior, exigindo das crianças, portanto, mais cuidado na afinação, sobretudo nos saltos de oitava. Nesse ponto, é importante dizer que, na composição de Eustórgio Wanderley, o refrão com o imperativo "Marcha soldado, Cabeça de papel...", melodicamente, nada tem a ver com a conhecidíssima canção infantil homônima de domínio popular, ainda que faça uma alusão explícita à mesma. Na referida canção homônima, a melodia é quase linear e de bem mais fácil entoação.

Voltando à canção de E. Wanderley, relativamente à sua introdução em quatro compassos, note-se que o canto onomatopéico, imitando o rufar de tambores militares, está presente também nos primeiros compassos do refrão e é acompanhado por harpejos na mão esquerda do piano, simulando o som dos mesmos tambores. Desse modo, é possível organizar a execução da parte **B** em duas vozes: a primeira entoando a melodia da letra e a segunda, a melodia da introdução articulada vocalmente com o som dos tambores militares. Tal organização contribuiria para potencializar dois efeitos pedagógicos distintos, um de caráter musical e outro de caráter ideológico. O primeiro – cantar a duas vozes – traria efeitos benéficos para o treinamento auditivo e para a concentração e disciplina das crianças. O segundo, relacionado à reiteração do tema melódico e literal, reforçaria, através da pregnância rítmica e melódica, a mensagem de ordem e de obediência veiculada pelo texto. Logo, o poder cooptativo dessa canção está, justamente, em uma

de suas principais características, que é a repetição rítmica, melódica, harmônica e literal. Nesse sentido, é interessante assinalar que, segundo Wisnik (1999), o fenômeno musical é composto basicamente de sucessivas séries de repetições: desde sua estrutura rítmica (pulsos regulares, binários ou ternários, aos quais chamamos de compassos), até a repetição do refrão, que reitera melódica e literalmente a idéia central de uma canção. Destaca-se, pois, que, como uma introdução à idéia de pátria, à disciplina de conjunto e como exercício rítmico e melódico, a canção *Marcha Soldado* cumpria todos os requisitos para funcionar como um importante dispositivo pedagógico para os fins estéticos, cívico-patrióticos e morais que se desejavam implementar.

Quanto às reiteraões rítmicas, melódicas e literais dessa canção e quanto aos seus efeitos pedagógicos, lembremos que, conforme Walter Benjamin, em estudo sobre a infância moderna, a compulsão pela repetição seria uma das principais características das crianças, o que explica o fato de a maior parte das brincadeiras infantis basearem-se na repetição. A canção *Marcha Soldado*, assim como grande parte das canções do *Cancioneiro Escolar* cumpria, desse modo, um papel pedagógico importante não só no que diz respeito à educação musical, como também em relação ao ideário pedagógico difundido nas primeiras décadas do período republicano no Brasil, em que a escola ocupava um papel central na formação dos indivíduos. Lembremo-nos de que a canção de Eustórgio Wanderley ensinava, brincando, valores fundamentais às concepções pedagógicas em curso, tais como a disciplina, o amor à escola, à família, e subliminarmente os deveres de um bom cidadão para com a pátria.

Finalmente, cabem ainda algumas reflexões sobre a delicada relação entre texto e melodia, na canção analisada. Para tanto, é interessante observarmos o que diz um autor sobre essa relação, referindo-se, porém, a um contexto diferenciado, o da Idade Média:

Querendo ser subserviente ao texto, a música freqüentemente o supera, projetando-o num espaço da alma, espaço este de múltiplas perspectivas, como o eram as naves das basílicas em que primeiramente ressoou (MAGNANI, 1996: 68).

Parece ser justamente este o caso da canção *Marcha Soldado*, cujo conteúdo estritamente musical não só reforçava o conteúdo literal, como também lançava no espírito dos cantores escolares e dos ouvintes uma mensagem peculiar de ordem e de união, coerente com as palavras do texto. A canção de Eustórgio Wanderley não fora composta para ressoar no interior das igrejas, mas sim para repercutir em outros "espaços sagrados", os da educação escolar. Assim, toda sua atmosfera musical, o andamento, o coro a duas vozes, o doce timbre das vozes infantis, as repetições constantes, remetiam os executantes e os ouvintes a um êxtase delicado que lhes condicionava a incorporar os ensinamentos da escola, guardando-os em sua memória física (pela

repetição de movimentos e da melodia) e em sua memória afetiva: até mesmo adormecidas, sorrindo, as crianças se lembrariam, para sempre, das lições aprendidas na escola.

Uma outra canção extremamente significativa dos objetivos do *Cancioneiro é A Escola*, de J. B. Julião (música) e Antônio Peixoto (letra). Do ponto de vista da relação entre música e texto, essa é uma das composições mais interessantes de serem observadas, devido ao forte apelo descritivo¹²³ de sua melodia e ao coerente "equilíbrio" – para utilizar a expressão de Tati (2002) – entre esta e a parte literal da canção.

Seus compositores foram extremamente cuidadosos no emprego de cada nota e de cada palavra da partitura, obtendo com isso, além de uma bela canção, um excelente material pedagógico, no que se refere aos objetivos de uma educação estética, cívico-patriótica e moral, difundindo ao mesmo tempo os valores fundamentais do amor à família, à escola e à pátria. Nessa canção, o investimento dos compositores no conteúdo descritivo da parte musical está em perfeita sincronia com a já discutida difusão no Brasil, durante aquele período, dos pressupostos da pedagogia moderna, que apostava em metodologias como a do método intuitivo e a do método analítico (ou global). Desse modo, melodias evocativas seriam um valioso elemento para reforçar o conteúdo ideológico da mensagem verbal dessas canções. No caso da canção em análise, todo o discurso literal e musical gira em torno do trinômio família/escola/pátria, de grande centralidade para a reafirmação de um sentido de brasilidade característico daquele período. Infelizmente, ao selecionar as peças musicais para integrar o *Cancioneiro Escolar*, Branca de Carvalho e Arduino Bolívar não se preocuparam em apresentar nas partituras as datas em que as mesmas foram compostas, o que nos ajudaria a compreender um pouco melhor as circunstâncias históricas de sua criação. De todo modo, vale destacar que, em 1922, o compositor J. B. Julião recebera um convite para colaborar com o Maestro João Gomes Junior, no preparo de coros escolares para as comemorações do centenário da Independência. A canção *A Escola* possui, portanto, todos os elementos cívicos e musicais para ter integrado o programa dessas comemorações, uma vez que exalta a escola como instituição de vanguarda na construção de uma nação livre, forte e independente. Vejamos, em primeiro lugar, a letra e a partitura dessa canção:

Essa escola é nosso ninho
regação feito de amor.
Tem a graça de um carinho,
a pureza de uma flor.

¹²³ O compositor, pesquisador e educador musical canadense, Murray Schafer (1933), considera em seu livro *The Thinking Ear*, publicado em 1986, que música descritiva é aquela capaz de evocar imagens visuais somente a partir da combinação de sons. A versão utilizada nesta tese é a edição brasileira de 1991.

Da escola se apronta e parte
a raça forte e gentil,
que levará o estandarte
auri-verde do Brasil.

Letra de
Antônio Peixoto

A Escola

J. Julião

Tempo de valsa
Es - ta es - co - la é nos - so ni - nho,
A esco - la en - si - na a ver - da - de,

The first system of musical notation consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is 3/4. The music begins with a key signature of one sharp (F#). The melody is written in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. The system ends with a double bar line.

re - ga - ço fei - to de a - mor, tem a gra - ça de um ca - ri -
7 e da ver - dade o ar - re - bol tem a gran - de cla - ri - da -

The second system of musical notation continues the grand staff from the first system. It includes the same treble and bass clefs and 3/4 time signature. The melody and accompaniment continue across this system.

nho, a pu - re - za de u - ma flor. *Coro*
14 de da luz ri - so - nha do sol! Da es - co - la se a - pron - ta e

The third system of musical notation continues the grand staff. It includes the same treble and bass clefs and 3/4 time signature. The melody and accompaniment continue across this system.

21 par - te a ra - ça for - te e gen - til que le - va - rá

The fourth system of musical notation continues the grand staff. It includes the same treble and bass clefs and 3/4 time signature. The melody and accompaniment continue across this system.

28 o es - tan - da - te au - ri - ve - de do Bra - sil!

The fifth and final system of musical notation continues the grand staff. It includes the same treble and bass clefs and 3/4 time signature. The melody and accompaniment continue across this system, ending with a double bar line. The word "rall." is written below the bass staff in the middle of the system.

Não obstante sua aparente simplicidade, *A Escola* é uma das canções mais interessantes de serem analisadas, devido à discreta sofisticação que nela se esconde. Composta num tempo de valsa, compasso 3/4 (três por quatro), essa pequena peça musical se encontra dividida em duas partes, **A** e **B**. Na parte **A**, relativa à primeira quadra do poema, os quatro versos são cantados no tom de Dó Maior, em duas frases musicais até certo ponto semelhantes, assegurando a uniformidade da chamada primeira parte da canção. Essa uniformidade é garantida também na métrica dos versos, cuidadosamente compostos em redondilhas maiores. As rimas fáceis e previsíveis (ninho / carinho; amor / flor), bastante adequadas à memorização e ao gosto infantil, oferecem também a sua contribuição para o equilíbrio estético dessa primeira quadra. Da mesma maneira, a estreita relação entre essas palavras, estabelecida pela rima, predisponha as crianças a um sentimento de segurança, bem estar, aconchego e principalmente de confiança nos ensinamentos da escola. Entretanto, a canção não fora feita para atingir exclusivamente as crianças, uma vez que, se por um lado, eram elas as protagonistas na sua entoação, por outro, nas apresentações públicas em festas escolares e demais comemorações, a audiência seria também de adultos. Assim, escrita e ouvida por adultos, a letra dessa canção traduz também parte do conceito moderno de infância discutido no capítulo anterior, destacando a necessidade de se dar carinho e proteção às crianças, para que estas se tornem adultos autônomos, autoconfiantes e civilizados. Essas características ficam bem marcadas no emprego das expressões *forte* e *gentil*, utilizadas no segundo verso da segunda quadra.

Quanto à sofisticação discreta dessa peça, note-se que a mesma aparece, sobretudo, na bem arranjada trama entre melodia e prosódia, a qual reitera subliminar e inteligentemente a mensagem do texto. A parte **A** da estrutura melódica, desenvolvida sob o tom de Dó Maior, é composta de duas frases musicais, a saber:

Sol Lá / Si Lá Sol Mi / Sol / Sol / Si Lá Sol / Fá Mi Ré / Mi /
Essa escola é nosso ninho; regaço feito de amor
Sol Lá / Si (Bemol) Lá Sol Mi / Lá / Lá / Mi Fá Sol / Fá Mi Ré / Dó/
Tem a graça de um carinho; a pureza de uma flor.

É interessante perceber que essas duas frases, de oito compassos cada, são em quase tudo idênticas, a não ser pelo fato de que a segunda transita, durante quatro compassos, pelo tom de Ré Menor, sem que a harmonia abandone o tom original de Dó Maior, isto é, sem sofrer modulação. A sutileza dessa pequena alteração melódica está no fato de que o passeio da melodia pelo tom de Ré Menor se dá justamente na passagem em que a letra diz: "tem a graça de um carinho". Desse modo, do ponto de vista estético musical, essa pequena alteração propicia um colorido especial à melodia, enfatizando musicalmente o que diz a letra. Tecnicamente falando, a rápida passagem pelo tom de

Ré Menor se configura na medida em que aparece na frase musical a nota Si Bemol, pertencente a esse campo harmônico. Assim, na frase "Sol Lá Si", esta última nota é alterada (bemol), o que, auditivamente, provoca uma sutil sensação de surpresa, diferenciando, assim, essa frase da primeira.

Interessantemente, o referido Si Bemol recai justamente sobre a palavra "graça", reforçando o sentido de seu significado. Assim, a graça do carinho, atribuído à escola, está expressa tanto na melodia, com o tempero/carinho representado pela sonoridade levemente alterada que o emprego do Si Bemol propicia, quanto na harmonia, que incidentalmente quase se desloca para o tom de Ré Menor.

Em relação à segunda estrofe do poema, onde são apresentados os versos do coro, é de se notar que a mesma corresponde à parte **B** da estrutura musical, a qual se desenvolve não mais no tom de Dó Maior, mas a partir de uma modulação para o tom de Sol Maior. Essa parte é responsável por uma pequena alteração no clima da peça musical, oferecendo-lhe um pouco mais de movimento e atingindo também seu ponto de maior tensão. Quanto à letra, essa estrofe se notabiliza pela abundante ocorrência de aliterações: em **P**, apronta e parte; em **T** ou **D**, parte / forte/ gentil /estandarte / aure-verde. Essa figura de linguagem, além de oferecer uma sonoridade especial aos versos, evidencia também o cuidado com que foram compostos, sempre muito bem relacionados com o desenvolvimento da melodia. Nessa quadra, alternam-se versos de oito e de sete sílabas. A introdução da parte **B** pelo octeto "da escola se apronta e parte", indica uma mudança no movimento da canção. Devido ao eficiente equilíbrio entre o texto e a melodia, a imagem criada nessa estrofe, a de uma geração escolarizada levantando-se em prol da construção de uma pátria grandiosa, tem também o seu correspondente na estrutura melódica da canção. Assim, o primeiro verso é cantado sobre uma melodia ascendente (Si, Ré, Ré/ Sol, Fá sustenido, Fá sustenido/ Lá, Sol/ Sol), que se desenvolve em quatro compassos, descrevendo musicalmente o deslocamento de uma ação que se realiza de dentro da escola para a sociedade. O verso seguinte: "a raça forte e gentil", por sua vez, se desenvolve em três compassos sem variações melódicas mais significativas. Entretanto, é muito interessante notar como se estrutura a mensagem desse verso. Nele, os compositores se referem explicitamente ao fato de que os objetivos da escolarização, nas primeiras décadas do século XX, diziam respeito à formação de uma raça forte e civilizada, deixando entrever um conteúdo suspeitadamente eugênico, conforme foi discutido anteriormente. O interessante dessa passagem é que as palavras "forte" e "gentil", as quais denotam o qualificativo da "raça" a ser "preparada" pela escola, recaem justamente sobre a mesma nota musical, como a reforçar melodicamente o igual valor conferido a essas "virtudes" da "raça" brasileira. Esse argumento se torna ainda mais preciso quando nos damos conta de que a nota em questão é justamente o Lá, nota de referência para a afinação de toda a orquestra. Desse modo, o caráter do

povo brasileiro deveria ser, portanto, "afinado" pelo diapasão da escola, uma lição que como disseram os educadores musicais nas páginas da *Revista do Ensino*, se aprenderia brincando.

Os dois versos seguintes e a frase musical a eles correspondente encaminham a peça para a sua conclusão apoteótica. O primeiro, novamente um octeto, "que levará o estandarte", retoma a fórmula de uma melodia ascendente (Ré Mi Fá-Sustenido Sol Lá Sol Lá Si Si), capaz de evocar musicalmente a imagem do hasteamento glorioso da bandeira nacional. Nessa glorificação da pátria, a palavra estandarte recai estrategicamente sobre a nota mais alta dessa escala. Contudo, nesse trecho, as cores nacionais não atingiram ainda o alto do mastro. O movimento musical ascendente (Lá Si Ré) então prossegue no verso seguinte, "auri-verde do Brasil", até que as cores nacionais atinjam triunfalmente o ponto mais elevado e de maior tensão da melodia, representado pela nota Ré. A imagem é agora a da bandeira nacional a tremular triunfante no alto do mastro, representando a mais elevada tarefa da educação escolar: a formação de indivíduos preparados moral e intelectualmente para servir aos objetivos da pátria. Finalmente, nas notas seguintes (Dó Si Lá Sol), a melodia se encaminha para o repouso, concluindo os discursos literal e melódico da canção com a palavra sagrada que até então não fora pronunciada. Após haver preparado todo um clima de fervor patriótico por meio da emoção estética, a canção se encerra com a exaltação do nome – Brasil –, prolongado, na partitura, por um compasso inteiro, mas provavelmente para sempre, no coração e nas mentes das crianças que a entoassem após meses de ensaio, em alguma festividade escolar alegre e contagiante.

CAPÍTULO 5- A EXPERIÊNCIA ORFEÔNICA

O ano de 1930 trouxe grandes transformações no cenário político, social e educacional do país. Horta (1994) inicia o seu livro sobre esse contexto afirmando que, no início daquele ano, a Aliança Liberal fez no Rio de Janeiro o anúncio de sua plataforma para a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República. Nessa plataforma, a educação e a saúde figuravam como as principais estratégias para a implementação do projeto de reconstrução nacional que Vargas pretendia empreender. O objetivo declarado no projeto era o de melhorar as condições de vida do povo brasileiro, não só economicamente, mas também dos pontos de vista moral e intelectual. No que dizia respeito à promoção da saúde pública, devido à precária situação do país, esta seria implementada sobretudo através de medidas de saneamento. Como observa o autor, para Vargas, a educação e o saneamento eram problemas correlacionados, que exigiam uma solução comum. Foi assim que, ao tomar posse na Presidência, Vargas anunciou, por meio do Decreto nº 19.402, de 14/11/1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde, a ser dirigido por Francisco Campos, que em seu discurso de posse no cargo declarou:

...sanear e educar o Brasil constitui o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros. É nesse pensamento, para cuja efetivação pedirei os conselhos e sugestões dos componentes, que assumo o Ministério da Educação e Saúde Pública.¹²⁴

Logo, a principal tarefa desse ministério seria promover o saneamento moral e físico do país, por meio de campanhas intensivas de educação sanitária e de defesa social, difundindo ao mesmo tempo o ensino público universal, em estreita cooperação com os Estados. Com efeito, a atenção que Vargas dispensou ao problema da educação e da saúde se intensificou à medida que foram se aprofundando as características autoritárias de seu governo (1930-1945). Assim, desde muito cedo, sobretudo a educação foi sendo colocada, cada vez mais, a serviço da política autoritária que aos poucos se estabeleceu no país. É interessante dizer que a ênfase à educação dada pelo autoritarismo de Vargas refletia uma tendência de regimes como o fascismo e o nazismo, respectivamente na Itália e na Alemanha, que, conforme aponta Cambi (1999), desde meados da década de 20 vinham promovendo, simultaneamente, uma centralização do controle estatal sobre o aparelho educativo e uma acentuação no ensino religioso, na educação cívica e na cultura militar nas escolas de todos os níveis.

No contexto brasileiro, identificam-se três principais pontos de articulação entre a educação e o regime autoritário, a saber: "a concepção da educação como um problema nacional, a ligação entre educação e saúde e a ênfase na educação moral" (Horta, 1994: 2). Conforme esse autor, o

primeiro desses pontos de articulação, o da educação como um problema nacional, serviu para justificar a intervenção cada vez maior do governo federal em todos os níveis de ensino, bem como para legitimar a paulatina centralização das políticas educacionais. Na esteira dessa crescente centralização e em virtude do acirramento das tensões políticas no país a partir de 1935, a educação passou a ser compreendida também como um problema de segurança nacional, devido ao seu alcance massivo e ao seu poder como formadora de opinião. O segundo dos três pontos de articulação entre o autoritarismo e a educação, o da ligação entre esta e a questão da saúde, resultou em uma atenção cada vez maior para com a educação física, que a partir de 1937 consolidou a presença dos militares nas escolas. Destaca-se que a ênfase na educação física, inicialmente ligada à promoção do desenvolvimento individual, passou a se relacionar com o ideário vigente, de fortalecimento da "raça" brasileira. Finalmente, o terceiro desses pontos de articulação, o da educação moral dos cidadãos, ganhou visibilidade com a introdução do ensino religioso nas escolas e com os argumentos em favor da adoção da disciplina de moral e cívica nos currículos escolares de todos os níveis.

É de se notar que toda a política desenvolvida no Ministério da Educação, Saúde e Instrução Pública se dava no sentido de possibilitar a formação de uma "raça forte" e civilizada, capaz de contribuir com seu trabalho para o engrandecimento da pátria. Em outras palavras, o civismo teve por corolário, durante o período getulista, os conceitos de pátria e de raça, os quais legitimaram a adoção do ensino de canto orfeônico como disciplina obrigatória em todas as escolas do país, a partir de 1934.

Com efeito, a partir desse período, o canto como disciplina escolar teve, com apoio do Governo Federal, a possibilidade de estabelecer uma ampla penetração nas escolas de todo o país nos diversos níveis de ensino, do primário ao secundário, do normal ao profissionalizante. Tal influência deu-se em virtude do acolhimento da proposta de uma educação musical massiva a partir das escolas, formulada pelo já internacionalmente consagrado maestro e compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos.¹²⁵ A partir de então, o canto coral como disciplina escolar passou a ser

¹²⁴ CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1941, p.119.

¹²⁵ Pode-se dizer, sem sombra de dúvidas, que o compositor e maestro Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 1887- idem 1959) foi uma das mais fulgurantes personalidades musicais do século XX no terreno da música erudita de tradição ocidental. Seu catálogo retrata uma obra monumental e ao mesmo tempo variadíssima, executada por orquestras e músicos de todo o mundo e registrada com destaque em importantes publicações, como o internacional Dicionário Grove de Música de 1994 (p. 992-993) e a Enciclopédia da Música Brasileira Erudita, Folclórica Popular, de 1977 (p. 794-800). Sua vida e sua obra foram tema e fonte de inspiração para diversas biografias, estudos acadêmicos e até mesmo filmes, entre os quais destacam-se respectivamente:

- Mariz, Vasco. *Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro*. Rio de Janeiro: Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores, 1949. Esta obra se encontra atualmente, em sua 11ª edição, publicada em 1989 pela editora Itatiaia, Belo Horizonte.
- Guérios, Paulo Renato. *Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. Esse autor relaciona em sua pesquisa 59 obras sobre Villa-Lobos, entre livros, teses e artigos, sendo que dessas, 12 são publicações estrangeiras.

amplamente conhecido pelo nome de Canto Orfeônico. Fortalecido no seu conteúdo teórico-prático, recebeu uma atenção especial da parte das autoridades educacionais, que procuraram normatizar a sua prática e difundi-la por todo o país. Tal atenção deveu-se, sem dúvida, ao grande apelo cívico dessa disciplina, o qual ia justamente ao encontro dos interesses políticos do Regime estabelecido no país a partir de 1930. Desse modo, para que se possa conhecer melhor o desenvolvimento do Canto Orfeônico nas escolas mineiras, é interessante tentar definir o significado do termo. Será importante verificar possíveis diferenciações entre a prática do canto escolar a partir desse período e aquela que se deu durante o período anterior à sua implementação em ampla escala nas escolas de todo o país. Em entrevista a mim concedida durante a pesquisa desta tese, o Maestro Sebastião Viana,¹²⁶ que foi aluno de Villa-Lobos no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no ano de 1945 e mais tarde trabalhou com ele na implantação dessa disciplina em escolas de Juiz de Fora e do Rio de Janeiro, relatou um pouco do início dessa experiência:

A educação musical nas escolas servia somente pra ensinar os hinos pátrios e as canções nacionais. Foi pra isso. É isso que se fazia. O Villa-Lobos é que modificou a coisa, que ampliou um pouco, né? Tirou esse negócio de todo mundo cantar acompanhado ao piano e assumiu a classe como um professor de outra disciplina qualquer. Porque anteriormente, o professor de música... O sujeito pra ser professor de música tinha que ser pianista. Tocava o Hino Nacional, o Hino da Bandeira, tocava essas canções... Uma ou outra música popular que professor queria ensinar, mas sempre no piano. O professor de canto orfeônico já foi diferente. Ele veio à frente da classe com a música preparada, ciente de tudo aquilo que ele tinha que fazer pra manter a disciplina e conseguir qualquer coisa da classe. Nesse ponto, Villa-Lobos era um sonhador, porque ele achou que com a música ele podia salvar cívica e moralmente o país. O canto orfeônico tinha que influir em tudo isso. A música tinha que influir pro sujeito ser melhor. No ponto de vista dele... Porque, nos outros países não: era somente a música pela música, né? Na França, na Alemanha, na Espanha era a música pela música. A função era somente musical. Outros educadores musicais não tiveram a coisa que teve o Villa. Porque o Villa teve coragem também. Ele não era empregado público e foi trabalhar na "Superintendência" do Distrito Federal e assumindo uma classe, ensinando como é que deveria ser. É, porque ele pegava os professores e eles ficavam sentados e ele dando aula para os professores aprenderem. E foi assim que ele fez a... Ele demonstrava o que ele queria. Ele tinha coragem. Ele tinha competência pra aquilo e mostrava aos professores: eu quero que faça assim. Foi aí que ele conseguiu. Pegava o diapasão só. Dava o tom... Porque antes era a música pela música. A educação pela música como se fazia na Europa, Villa-Lobos é que quis mudar um pouco. Tanto que mudou o nome. Ao invés de se chamar música

• Filme: "Villa-Lobos, Uma Vida de Paixão", de 2000, dirigido por Zelito Viana.

¹²⁶ O Maestro Sebastião Viana nasceu em Visconde do Rio Branco, em 27 de fevereiro de 1916. Iniciou seus estudos de música por volta de 1929, no conservatório de sua cidade natal. Por volta dos 16 anos de idade, mudou-se para Belo Horizonte para continuar seus estudos musicais e, no mesmo ano, teve seu primeiro emprego como músico na banda da Polícia Militar. Em 1937, ao terminar seus estudos no conservatório, foi nomeado maestro da banda militar de Juiz de Fora. Entre 1970 e 1975 foi diretor da Escola de Música da UFMG. Apesar de ter atuado durante toda a sua carreira, preferencialmente no campo da música erudita, durante a década de 30 fez também algumas incursões pela música popular. Em 14/12/2000 lançou em Belo Horizonte um CD com algumas de suas composições populares daquele período.

nas escolas ou orfeão, ele falou: canto orfeônico. Ele mudou o negócio da cabeça dele (Risos).¹²⁷

Seguindo o caminho aberto pela entrevista de Viana, foi importante investigar o início da utilização do termo “canto orfeônico” no Brasil. Coerentemente com as informações da entrevista, essa expressão não foi encontrada em um dos principais dicionários internacionais especializado em termos musicais, o *Dicionário Grove de Música*. Procuremos, portanto, analisá-la separadamente. O termo *orfeônico* está definido em dicionário da língua portuguesa como algo "relativo a orfeão; próprio para orfeão". *Orfeão*, por sua vez, aparece no mesmo léxico como "sociedade cujos membros se dedicam ao canto; pequeno instrumento de cordas e teclas. Aportuguesado do francês *orphéon*" (FERREIRA, 1971: 873). Seguindo as indicações desse dicionário, vamos encontrar em francês o termo com o mesmo significado: "*société chorale*" (LAROUSSE, 1979: 292). O *Dicionário Grove de Música*, por sua vez, classifica o termo orfeão como "coro formado por vozes masculinas e femininas; o mesmo que coral" (GROVE, 1994: 678). O autor do verbete esclarece ainda que, originalmente, o termo aplicava-se aos conjuntos vocais exclusivamente masculinos. Quanto ao termo "canto", a mesma fonte (GROVE, 1994: 165) destaca que, embora a arte do canto seja uma das formas mais antigas de se fazer música, pode-se dizer que o canto ocidental moderno remonta apenas ao final do século XVI, quando a maior parte das composições para o canto destinavam-se apenas a vozes masculinas. Foi a partir desse período que as vozes femininas entraram cada vez mais em uso, motivando um crescente número de composições para esse registro.

Contudo, uma vez que se trata aqui de nos aproximarmos da compreensão da expressão "canto orfeônico", importa verificar como o *Dicionário Grove de Música* se refere aos termos "coro" ou "coral", os quais, como vimos, são sinônimos de "orfeão". Assim, o extenso verbete "CORO" inicia-se com a seguinte definição: "grupo de cantores que se apresentam juntos, na distribuição de vozes tradicional". Normalmente, o termo é utilizado com o emprego de qualificativos: "coro misto, coro feminino, coro de ópera, etc." (GROVE, 1994: 225). O dicionário destaca o fato de, na língua portuguesa, não haver uma diferenciação explícita entre os termos "coro" e "coral". Já no inglês, emprega-se a palavra "*choir*" para designar grupos de cantores eclesiásticos ou pequenos grupos profissionais. Para os grupos vocais grandes ou para os seculares, emprega-se normalmente a palavra "*chorus*". Na língua germânica, todos os coros são "*chor*", com exceção dos eclesiásticos, os quais são denominados de "*kirchenchor*", cujo significado é coro de igreja. Verifica-se, assim, que em nenhum caso encontram-se as expressões "canto orfeônico" ou "coro orfeônico", amplamente divulgadas nos meios educacionais brasileiros a partir da década de

30. Com efeito, segundo as palavras de uma das principais divulgadoras do canto orfeônico a partir desse período:

A palavra orfeão é o nome que se passou a dar, pelo menos no Brasil, às sociedades corais, quer formadas por côros infantis, quer por côros de adultos; portanto, o côro orfeônico não é senão um conjunto de vozes disciplinadas, com a finalidade do culto da arte e da formação moral e intelectual de um povo.¹²⁸

Para começarmos a compreender o avanço das práticas orfeônicas como recurso de uma pedagogia musical e cívica nas escolas brasileiras, a partir de 1930, vale a pena acompanhar o desenvolvimento histórico dessa modalidade de canto coletivo, até o advento de sua escolarização na escola moderna. Para tanto, tomemos como roteiro o livro de Leonila Linhares Beuttenmüller, "O Orfeão na Escola Nova", lançado em 1934, o qual foi escrito com o objetivo de divulgar e orientar o canto orfeônico como disciplina escolar no Brasil.¹²⁹

O livro encontra-se dividido em três partes. Na primeira (a que irá nos interessar neste momento), a autora procurou discorrer sobre a história da música, com ênfase na do canto coral e seu desenvolvimento no Brasil, utilizando-se para tanto do acervo da biblioteca do Instituto Nacional de Música. Na segunda parte do livro, Beuttenmüller realizou um mapeamento das aulas práticas de canto orfeônico dadas pelo Maestro Villa-Lobos, de quem foi aluna. Finalmente, na terceira parte de seu trabalho, a autora procurou destacar por meio de gráficos e de exemplos musicais, o que ela considerou como sendo os principais pontos do curso que fizera com seu mestre, Villa-Lobos. Ainda sobre a estrutura do livro, é interessante notar que, antes de se iniciar propriamente o seu conteúdo, são apresentados alguns comentários elogiosos à obra, elaborados por personalidades ligadas simultaneamente à música e à educação, entre os quais se destacam os maestros João Gomes Junior,¹³⁰ Heitor Villa-Lobos e o escolanovista Fernando de Azevedo. A fim de situarmo-nos na leitura desse texto, ouçamos um pouco dos comentários a ele dirigidos, respectivamente por esses três educadores:

¹²⁷ Entrevista concedida pelo maestro Sebastião Viana no dia 20 de dezembro de 2000.

¹²⁸ Leonila Linhares Beuttenmüller. *O Orfeão na Escola Nova*. p. 18. A autora foi membro do Orfeão de Professores do Distrito Federal, tendo realizado seus estudos de piano com o Maestro Henrique Oswald e de harmonia e história da música com Frei Pedro Sinzig.

¹²⁹ Vale a pena citar alguns trabalhos acadêmicos que também realizaram importantes estudos sobre as origens e implantação da disciplina Canto Orfeônico no Brasil, entre os quais estão: SOUZA, Jusamara Vieira. *Schulmusikerziehung in brasilien zwischen 1930 und 1945*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1993. e FELIZ, Júlio da Costa. *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1998; PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – IFCS – Programa de Pós-Graduação em História Social – Rio de Janeiro – 2003.

¹³⁰ Conforme MARCONDES (1977: 319), o maestro e compositor João Gomes de Araújo Junior (1868 ou 1871 – 1963) foi professor de música em diversas escolas, tendo lecionado durante muitos anos na Escola Normal Caetano de Campos (SP). Atuou intensamente na organização e direção de orfeões escolares, em um período anterior ao de Villa-Lobos.

“São Paulo, 29 de junho de 1935.

Excelentíssima Senhora D^a Leonila Linhares Beuttenmüller

Li com atenção o seu bem elaborado trabalho sobre os cursos de orientação e aperfeiçoamento do ensino de música e canto orfeônico. Como fundador que fui, em São Paulo, dos orfeões infantis e normais e achando-me hoje aposentado, sinto-me orgulhoso em ver o entusiasmo que vários professores dedicam com patriotismo e grande amor ao ensino de Canto Orfeônico no Brasil. Entre eles cito, com muito prazer, o meu ilustre colega, Maestro Villa-Lobos. O seu trabalho me satisfaz plenamente em todas as suas partes. Bem coordenado, claro e muito bem desenvolvido, preenchendo perfeitamente o fim a que se destina.”

“O vosso trabalho é a confirmação do aproveitamento que tivestes nos cursos de orientação e aperfeiçoamento do ensino de música e Canto Orfeônico e portanto é com prazer que o julgo perfeitamente capaz de colaborar, ao lado do plano que tracei para a implantação e orientação do Canto Orfeônico no Brasil.”

“As investigações pacientes a que a autora procedeu sobre as origens da arte orfeônica ainda concorrem para realçar o valor desse pequeno livro em cuja segunda parte os gráficos e os exemplos musicais esclarecem o texto, rico de sugestões práticas para a renovação dos métodos no ensino da música.”¹³¹

Percebe-se desde já, no caso dos dois primeiros autores citados, uma certa disputa quanto à paternidade ou pioneirismo do projeto orfeônico no Brasil. É de se notar que o Maestro João Gomes Junior, ao tecer seus comentários sobre o livro de Leonila Linhares Beuttenmüller, faz questão de registrar o fato de ter sido ele o fundador dos orfeões nas escolas do ensino primário e normal de São Paulo. De fato, a sua atuação como educador musical ao lado do Maestro Antônio Carlos Gomes Cardim, com quem escreveu diversas canções escolares, além do importante manual *O Ensino da Musica pelo Methodo Analytico* (1917), foi fundamental para o desenvolvimento do canto escolar nas primeiras décadas do século XX. Villa-Lobos, por sua vez, ao comentar a obra, também reivindica para si a iniciativa da implantação e da implementação do canto orfeônico nas escolas de todo o país. Tal reivindicação também não deixa de ser justa, uma vez que de fato fora Villa-Lobos quem propusera um projeto bem definido de educação musical massiva por meio do canto coletivo, cabendo a ele a responsabilidade sobre a sua condução.

A despeito das disputas pelo pioneirismo no canto orfeônico como disciplina nas escolas do ensino primário e normal no Brasil, é interessante acompanharmos um pouco do recorte realizado por Beuttenmüller, que, como demonstram as falas acima destacadas, foi, na qualidade de discípula de Villa-Lobos, uma das precursoras na divulgação e na consolidação do canto orfeônico no meio educacional brasileiro. Sua narrativa tem início com o resgate da história moderna da prática do canto em conjunto, a qual se encontra abundantemente narrada, sob as mais diversas abordagens, na extensa literatura sobre o tema. No entanto, entre as muitas versões existentes, é de interesse para o argumento desenvolvido neste trabalho acompanharmos a versão de Beuttenmüller, devido

¹³¹ BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*. 1934

ao seu já referido caráter precursor, para que se possam compreender alguns dos caminhos da construção histórica dessa disciplina escolar em nosso país.

A história narrada pela discípula de Villa-Lobos tem início com a afirmação de que o canto foi, talvez, a primeira forma de expressão musical da humanidade e de que a sua prática em conjunto foi sempre uma das maneiras mais eficazes de se firmar laços de identidade e solidariedade coletivas, além de ser um poderoso promotor da disciplina de quaisquer grupos sociais. A partir do começo do século XVII, observa a autora, constatou-se na Inglaterra um crescente gosto por diversas formas de corais como "*Sweet Grief*", "*Dear Heart*", e outros. Para essas reuniões corais era comum adotar-se um pequeno instrumento de cordas, de apenas duas oitavas. Segundo Beuttenmüller, "há um exemplar que data desse período guardado em uma bela caixa e que pertenceu a Luis de Bourbon em 1765" (BEUTTENMÜLLER, 1934: 20). Vale observar que embora a autora não tenha deixado essa idéia explícita no texto, de acordo com a sua descrição, esse instrumento era, conforme apontou o dicionário da língua portuguesa anteriormente referido, muito provavelmente aquele denominado de *orfeão*. Caso realmente o fosse, pode-se inferir daí a associação entre o nome desse instrumento e a futura designação homônima para os conjuntos vocais. Desse modo, historicamente esse instrumento teria sido substituído por outros¹³² capazes de cumprir com mais eficiência a mesma função, permanecendo apenas o seu nome, aplicado mais tarde às sociedades corais.

Essa passagem do texto de Beuttenmüller é especialmente interessante por representar a tentativa de construção de um mito de origem para os orfeões escolares. Vejamos que, segundo a autora, um exemplar do antigo instrumento (provavelmente o orfeão), utilizado para dirigir os coros a partir de um período não definido entre os séculos XVI e XVIII (portanto em uma idade mítica), existiria guardado em algum lugar dentro de "uma bela caixa", a qual teria pertencido a um rei.¹³³ Quanto ao simbolismo da "bela caixa" que, de acordo com Beuttenmüller, continha o suposto "orfeão", pode-se afirmar que:

símbolo feminino interpretado como uma representação do inconsciente e do corpo materno, a caixa sempre contém um segredo: encerra e separa do mundo aquilo que é precioso, frágil ou temível (...). Em suma, quer seja a caixa ricamente ornamentada ou de uma simplicidade absoluta, ela só possui valor simbólico por seu conteúdo (CHEVALIER; GUERBRANT, 1993: 164).

¹³² Conforme aponta o texto da *Revista do Ensino*, desde o início do século XX já se recomendava o emprego do diapasão como instrumento para orientar o tom durante as aulas de canto nas escolas dos ensinos primário e normal em Minas Gerais. José Eutrópio. Do canto nas escolas. *Revista do Ensino*, Ano 1, n. 3, 1925: 69.

Estão aí, portanto, os elementos essenciais para a construção de um mito de origem, com todos os ingredientes simbólicos capazes de dar sustentabilidade ao argumento da autora. A partir do início do século XIX, contudo, o relato de Beuttenmüller assume uma maior precisão histórica quanto aos sujeitos, as datas e os locais dos acontecimentos. Segundo ela, uma das primeiras sociedades corais de importância teria surgido na Alemanha, em 1809, fundada por Zelter com o título de *Liedertafel*. Logo, desde aquele período até o momento da redação de seu livro, relata a autora, as sociedades corais teriam proliferado de maneira notável naquele país. Mas foi sem dúvida na França que, em 1815, Wilhem Luiz Bocquillon organizou pela primeira vez uma sociedade coral com o objetivo de promover a educação musical, cívica e moral da juventude de ambos os sexos. Em 1833 essa sociedade ganhou o apoio da municipalidade de Paris, recebendo o nome de *orpheon*, e seus componentes de *orpeonistes*. Assim, segundo a autora, data desse ano a aplicação do termo para designar uma sociedade coral. Cem anos mais tarde, os muitos orfeões operários espalhados por diversos países europeus contariam com cerca de duzentos mil membros, os quais todos os anos viriam a tomar parte em inúmeros concertos. Sobre a proliferação do movimento orfeônico na Europa e sobre a participação, no mesmo, do Maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos, assim se referiu a autora:

A Suíça alemã e a italiana contam numerosas sociedades orfeônicas. A Itália que, por muito tempo, parecia um tanto indiferente a esse gênero de música, por iniciativa de Julio Roberti tomou parte ativa no movimento orfeônico da Europa, e hoje existe nela um grande número de sociedades corais, orfeônicas. Na Espanha, foi fundador do Orfeão, Millet, em 1881, e tais são o seu desenvolvimento e o entusiasmo popular, que em Barcelona existem para mais de 800 córos, entre os dos operários e os das Escolas; destacando-se o Orfeão Catalão, com 50 a 60 solistas, dirigidos pelo próprio fundador, Millet. Esse orfeão é considerado superior aos córos russos. O Governo espanhol, vendo a grande utilidade do orfeão, tornou-o oficial; em 1929, foi um assombro a apresentação desses córos nas festas da Exposição de Barcelona, e, o que muito nos desvanece, é ter sido Villa-Lobos convidado para dirigir o Orfeão Gracienne, executando, além de outras peças, o *Chôro n° 10*, de sua lavra.¹³⁴

A autora completava dizendo que na Europa não haveria país algum que desconhecesse o valor pedagógico do canto coral e que não contasse com numerosas sociedades orfeônicas. Da mesma maneira, os Estados Unidos teriam chegado a organizar também, desde o início do século XX, uma federação orfeônica exclusivamente para crianças, com sede em Nova Iorque. Esta, nos anos 30, já possuiria um efetivo de aproximadamente cento e cinquenta mil "pequenos orfeonistas". Na América do Sul, lembrava ela, a Argentina se destacava como um bom exemplo do

¹³³ Note-se que sobre a relação entre mito e história, o historiador Michel de Certeau afirma que, muitas vezes, a História assume o lugar dos mitos por meio dos quais uma sociedade representa as relações ambíguas com as suas origens, quase sempre através de uma "história violenta dos começos" (CERTEAU, 1982: 56).

¹³⁴ BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*, 1934, p. 22-23.

desenvolvimento das sociedades orfeônicas, as quais naquele país tinham como seu principal incentivador o compositor e pianista José André, autor de numerosas canções infantis e rondas populares.

Sobre o desenvolvimento dos orfeões no Brasil, Beuttenmüller afirma que, após realizar uma cuidadosa pesquisa em diversos arquivos, encontrou em um artigo publicado na *Gazeta Musical*,¹³⁵ de 1892, uma circular convocando a classe musical para uma reunião em que Ignácio Porto Alegre (1854-1900)¹³⁶ apresentaria a sua proposta de se incumbir gratuitamente da direção artística do grupo orfeônico. Eis como se segue um trecho do documento citado por Beuttenmüller:

Esperamos de acordo com os colegas do teatro em que trabalhais, e de outros palcos, chamando ao nosso núcleo os elementos importantes que julgeis de utilidade, convocareis uma reunião onde se discutam as bases de organização de um grupo orfeônico, o qual poderá imediatamente meter mãos à obra e organizar a base valiosíssima do Grande Orfeão Brasileiro.¹³⁷

A autora advertia, no entanto, que as suas investigações não lhe permitiram constatar se tal iniciativa teria efetivamente alcançado algum resultado concreto. Contudo, segundo ela, a importância desse documento estaria no fato de o mesmo representar a primeira utilização do termo “orfeão” no Brasil.

Dando prosseguimento às suas pesquisas, Beuttenmüller observava ainda, por meio de dados estatísticos da Escola Normal do Estado de São Paulo, que desde 1910 se empregava com sucesso nas escolas primárias e normais o *Método Analítico para o Ensino da Música*, elaborado pelos maestros Carlos A. Gomes Cardin e João Gomes Junior. Além desse método, a dupla de professores teria chegado a editar também diversas canções e livros para uso dos chamados orfeões escolares, que, naquela época, começavam a surgir no Estado de São Paulo. Como exemplo do aparecimento desses primeiros orfeões, a autora comenta que em 1915, o Professor Fabiano Lozano¹³⁸ apresentou em público um coro misto formado por alunos da Escola Normal de

¹³⁵ Segundo a autora, a *Gazeta Musical* era um pequeno jornal de propriedade do Professor Fertim de Vasconcellos, que, de 1923 até 1930, foi diretor do Instituto Nacional de Música. Entre as suas realizações, destacam-se a obra de restauração do órgão doado para o Instituto pelo compositor Leopoldo Miguez e a criação da orquestra e do coral daquela instituição.

¹³⁶ O compositor e professor de teoria musical Inácio Porto Alegre "trabalhou como crítico musical no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro. Além de haver integrado o júri nomeado pelo governo provisório para escolher o novo hino nacional, colaborou com Leopoldo Miguez e José Rodrigues Barbosa na elaboração do regulamento e do programa de ensino do INM, do qual foi catedrático de solfejo. De 1891 a 1893 dirigiu, com Fertim de Vasconcellos, a *Gazeta Musical*. Como teórico, publicou *Curso de Canto Coral*, 2 volumes, Rio de Janeiro: s.d.; *Manual Teórico Musical*, Rio de Janeiro: 1894; *Solfejos*, 16 volumes, Rio de Janeiro: várias datas". Extraído da *Enciclopédia da música brasileira erudita, folclórica e popular*. São Paulo: 1977, p. 621.

¹³⁷ BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*, 1934.

¹³⁸ O maestro, compositor e professor espanhol Fabiano Rodriguez Lozano, nasceu em Tijola (1886) e faleceu em Santo Amaro (SP) no ano de 1965. Ainda criança veio para o Brasil e em 1903 diplomou-se pela Escola Normal de Piracicaba, onde por muitos anos foi professor de música. Desde 1914, teve grande atuação no ensino e na divulgação do canto escolar. No final de sua vida, atuou com musicoterapia, preparando corais na penitenciária do Estado de São

Piracicaba, cantando a quatro vozes e sem qualquer acompanhamento instrumental. Dois anos mais tarde, o Professor Lozano organizaria no mesmo estabelecimento seu primeiro orfeão, composto de 48 figuras, igualmente distribuídas entre alunos e alunas.

Em 1925, o mesmo professor fundou, com elementos da sociedade local, o Orfeão Piracicabano, que, em 1929, realizou um bem sucedido concerto no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, o qual teria recebido calorosos aplausos do Maestro Henrique Oswald (1852-1931),¹³⁹ importante figura do cenário musical brasileiro daquele período. Devido ao sucesso de seus orfeões, no ano seguinte Fabiano Lozano seria convidado pelo Governo de Pernambuco para orientar o ensino de música nas escolas daquele Estado. Com a saída de Lozano, coube à Professora Ceição de Barros a continuação desse trabalho junto às escolas primárias e normais da cidade de Recife.

Como exemplo dos principais trabalhos editados por Fabiano Lozano, Beuttenmüller aponta os manuais *Alegria das Escolas* e *Biblioteca Orfeônica Escolar*, contendo composições a três e quatro vozes, para coro misto e sem acompanhamento. Também o *Orfeão Paulista*, fundado por Lozano, teria recebido do educador Carneiro Leão o seguinte comentário: "O Orfeão Escolar Paulista é uma das mais belas obras de civismo criadas no Brasil" (BEUTTENMÜLLER, 1934: 27).

Como autora de uma das obras responsáveis pela expansão do canto orfeônico como disciplina escolar no Brasil, sob a influência de Heitor Villa-Lobos, Leonila Linhares Beuttenmüller encerra seu relato histórico com a entrada em cena do referido maestro e compositor. Villa-Lobos¹⁴⁰ acabara de voltar da Europa, onde estivera desde 1923, quando recebeu o convite do Governo paulista para dirigir as atividades cívico-musicais do Estado. Assim, em 1931, o interventor de São Paulo, Capitão João Alberto, faria realizar a primeira grande demonstração cívico-artística de canto orfeônico sob a regência de Villa-Lobos. Esta contou com um conjunto de aproximadamente doze mil vozes, composto por professores, alunos, soldados, acadêmicos,

Paulo. Compôs peças musicais para o canto escolar, muitas delas sob o pseudônimo de F. Haroldo. Para maiores informações, ver: PAJARES, Vânia Sanches. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. Dissertação (mestrado em Artes) – UNICAMP/SP, 1995.

¹³⁹ Segundo a *Enciclopédia da música brasileira erudita, folclórica e popular*. São Paulo, 1977, p. 575, o muitas vezes premiado maestro e compositor brasileiro Henrique Oswald, entre outros cargos, exerceu a direção do Instituto Nacional de Música entre 1903 e 1906, em substituição ao compositor Alberto Nepomuceno. A partir de 1911 passou a dedicar-se inteiramente ao ensino de piano, tendo formado importantes pianistas, como Luciano Gallet, J. Otaviano, Frutuoso Viana e Lorenzo Fernandez.

¹⁴⁰ No Rio de Janeiro, Villa-Lobos passou a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística –SEMA –, criada por Anísio Teixeira especialmente para ele. "A SEMA teve a tarefa de organizar o ensino do canto orfeônico pondo em prática o princípio de que a salvação da música brasileira dependia da formação básica da juventude e de que o canto coletivo era o melhor meio de educação social. À frente da SEMA, realizou concentrações orfeônicas de até 40 mil escolares, cantando músicas a duas, três e quatro vozes, e exibindo-se em atitudes e movimentos de admirável beleza plástica, que tiveram por palco o estádio de São Januário, Rio de Janeiro, em 1942. As novas funções deslocaram para a área didática sua atividade criadora, datando dessa época o repertório que criou para o canto em

operários e outros setores da sociedade. Em 1932, a fim de incrementar o movimento musical nas escolas do Distrito Federal, Villa-Lobos criou, com apoio da Diretoria de Instrução, então chefiada por Anísio Teixeira, o curso de pedagogia em canto orfeônico, dedicado aos professores do ensino normal. Estes, por sua vez, se encarregariam de difundir os conhecimentos de teoria musical e dos processos orfeônicos que deveriam ser adotados nas escolas municipais. Fundou-se a partir daí, em maio do mesmo ano, o *Orfeão dos Professores*, com o objetivo de fortalecer o movimento orfeônico nas escolas do Distrito Federal. Um interessante documento citado pela autora é o livro de inscrição dos orfeonistas, aberto pelo Professor Roquete Pinto (presidente de honra da instituição) com os seguintes dizeres: "Prometo de coração servir a arte para que o Brasil possa na disciplina trabalhar cantando".

Talvez o melhor exemplo da ambigüidade entre aspectos utilitaristas e estritamente artísticos da educação musical oferecida nas escolas brasileiras, a partir da década de 30, tenha sido de fato o projeto orfeônico implantado e implementado por Villa-Lobos. Conforme escreveu Goldemberg (1995:103), o proeminente maestro e compositor brasileiro estava preocupado em elevar o gosto musical e artístico do povo brasileiro. Ele considerava o canto coletivo como o meio mais eficaz, não somente para promover amplamente a educação musical da população, como também para fortalecer a sua educação cívica, já que contribuiria para disseminar na sociedade um sentimento disciplinado de amor à pátria. Na opinião do maestro, o canto orfeônico mostrava-se, portanto, como a solução lógica para o problema da educação musical nas escolas brasileiras.

A educação escolar foi, assim, à época, um dos principais meios que Vargas encontrara de promover a propaganda do Governo e de sua ideologia nacionalista. O aprendizado de hinos patrióticos e de canções folclóricas nas escolas, bem como os grandiosos espetáculos cívico-musicais que eram as concentrações orfeônicas promovidas por Villa-Lobos, se ajustaram perfeitamente aos interesses propagandísticos do Governo de Getúlio Vargas, que assim ofereceu ao maestro plenas condições de levar adiante seu ambicioso projeto. Horta (1999: 182) aponta para o fato de que durante esse período desenvolveu-se um vigoroso trabalho de formação de orfeões escolares e de professores especializados em canto orfeônico para as escolas. Ao mesmo tempo, organizaram-se manifestações corais monumentais, sendo que a primeira delas foi realizada em São Paulo e reuniu um conjunto de 12 mil vozes entoando o hino nacional sob a regência de Villa-Lobos. Em sua entrevista, o Maestro Sebastião Viana, que tomou parte nessas apresentações, comenta:

As aulas mesmo eram formando o coro. Ele também falava muito, no meio da aula ele contava uma piada, fazia qualquer coisa assim... Ele dava uma vivência muito

conjunto, que não existia no Brasil". Extraído da *Enciclopédia da música brasileira erudita, folclórica e popular*. São Paulo: 1977, p. 794.

grande à aula dele, mas a aula era fazer coro mesmo. Quando os orfeões começaram a se desenvolver, foi que ele começou a fazer as tais concentrações. Ele fez várias concentrações e terminou com a de 1943, que foram 40 mil vozes. Para reger 40 mil pessoas cantando a três e quatro vozes precisa ser muito competente! Ele vestia de vermelho, com bandeiras assim vermelhas e dava o sinal para começar. Tinha acompanhamento de bandas também! Embaixo, no campo, ficavam as bandas de música, ele num pedestal onde todo mundo pudesse vê-lo. E cada escola tinha a sua professora que ajudava. Era uma coisa muito bem feita. Ele tinha um poder de organização fora de série!¹⁴¹

Em 1932, Anísio Teixeira, como diretor do Departamento de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, criou a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, cuja direção foi oferecida a Villa-Lobos. A SEMA teve a atribuição de coordenar as ações educativas relacionadas ao canto orfeônico, atribuição essa que, graças ao crescente prestígio institucional de Villa-Lobos, alcançou, em pouco tempo, âmbito nacional. Uma de suas primeiras iniciativas foi a de criar, ainda no mesmo ano de sua fundação, o primeiro curso de pedagogia da música e do canto orfeônico. Muitos anos mais tarde, já consagrado como um dos principais reformadores da educação nova no Brasil, Anísio Teixeira recordava seus anos de convivência com o grande maestro e compositor:

O que foram aqueles quatro anos não é fácil de contar. Villa-Lobos fez-se o educador de professores e crianças. Na realidade, o educador do povo. Ensinou música e canto coral a quem jamais tivera qualquer iniciação musical. Fez-se, ele próprio, o maestro e condutor de coros infantis, de coros de adolescentes e de coros de professores primários. Escrevia as composições e ele próprio as ensinava e conduzia, com os arrebatamentos de um gênio e a paciência e humildade de um mestre-escola.¹⁴²

Horta (1999) observa que, já em 1933, o Governo Federal solicitava dos interventores dos Estados e de seus diretores de instrução que tivessem uma especial atenção pelo programa de pedagogia musical implementado por Villa-Lobos, devido às grandes vantagens que a prática coletiva do canto orfeônico, ancorada em uma orientação didática uniforme, teria para a consolidação da unidade nacional. Em 1934, o Governo Federal normatizou a obrigatoriedade do ensino de canto orfeônico nas escolas primárias e secundárias de todo o país. O canto orfeônico adquiriu, assim, *status* de disciplina escolar, sob a justificativa de que, além de suas inegáveis vantagens educacionais e artísticas, era também uma das "mais eficazes maneiras de se desenvolver o sentimento patriótico do povo" (HORTA, 1999: 183).

Mesmo criticado na época¹⁴³ por antigos companheiros, como Mario de Andrade, devido à sua ligação com o regime getulista, e por músicos conservadores, que acreditavam que Villa-Lobos

¹⁴¹ Entrevista com o Maestro Sebastião Viana no dia 20 de dezembro de 2000.

¹⁴² *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, outubro-dezembro de 1961, p. 186.

¹⁴³ Guérios (2003) traz em seu livro sobre Villa-Lobos eloqüentes trechos dessas críticas, extraídos de documentos de época, nos quais Mario de Andrade acusa o compositor, virulentamente, com palavras de baixo calão, pela sua

levaria às escolas a estética modernista de sua primeira fase, tão combatida por eles, o que não se confirmou, o projeto orfeônico de Villa-Lobos alcançou enorme sucesso nas décadas de 1930 e 1940. Em novembro de 1942, o Ministro Gustavo Capanema criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), que, desde sua inauguração foi dirigido pelo maestro Villa-Lobos. O CNCO teve como atribuição oferecer as diretrizes para o ensino do canto orfeônico nas escolas de todo o país e determinar "os programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas e os manuais a serem adotados e até mesmo os critérios de avaliação" (HORTA, 1999: 187). É interessante notar que, entre esses critérios, incluíam-se também a atitude cívica e uma rigorosa disciplina de conjunto.

Interlúdio mineiro

Nos anos 30 em Minas Gerais, observa-se o acirramento das discussões sobre o conteúdo das canções escolares. Nessas discussões começam a aparecer com frequência argumentos de caráter racista consoantes com o projeto governamental de "sanear e educar" o Brasil. Desse modo, os discursos higienistas passaram a evidenciar o seu componente eugênico,¹⁴⁴ o qual, associado a outros, de caráter cívico e moral, proscureveram das escolas mineiras cantos, danças e ritmos altamente difundidos na sociedade da época, tais como tangos, maxixes e sambas, por considerá-los imorais e incivilizados, frutos de uma estética contrária aos ideais de branqueamento da raça, vigentes nas primeiras décadas do século XX. Quanto a isso, vejamos o que diz Levindo Lambert em artigo publicado na *Revista do Ensino*, em 1933:

Os programas de auditorios e festivais que a empresa estampa frequentemente, nos mostra o dispauterio que reina na escolha das canções e peças empregadas naquelas atividades educativas. Tangos e maxixes, sambas e extratos de revistas, cuja letra - quem desconhece? - é quasi sempre um atentado á gramatica e á moral, são exibidos pelas crianças em atos variados, em representações teatrais e mesmo em auditorios. Não são só repositorio candente de palavrões e termos de baixo calão, como constituem um perigoso entretenimento ao habito da má prosodia e da má gramatica. Ajunte-se a essa falta de bom senso e de bom gosto artistico o desprezo pela higiene da vóz infantil, tão delicada que é - e teremos uma obra verdadeiramente disperssiva feita no interior das proprias escolas. Felizmente - é justo assinalar - essa pratica vai sendo seriamente combatida, mercê da orientação segura e certa do atual Inspetor Geral da Instrução, através do Corpo Técnico do

“vontade de servir” ao regime. Outra crítica a Villa-Lobos apresentada pelo autor diz respeito a um artigo do compositor e crítico Oscar Guanabarro (1851-1937), publicado no *Jornal do Commercio*, em fevereiro de 1932. Tal crítica se deveu à nomeação de Villa-Lobos, considerado por Guanabarro como um artista de segunda categoria, para dirigir o ensino do canto coral nas escolas do Distrito Federal.

¹⁴⁴ A palavra eugenia foi criada por Galton (1822-1911) em 1883 e se referia aos estudos relativos ao melhoramento da espécie humana, de forte conteúdo racista. (PICHOT, 1997).

Ensino, órgão controlador e orientador, recentemente criado pela importante reforma Noraldino Lima.¹⁴⁵

Dois anos mais tarde, em um outro artigo sobre a música nas escolas, publicado na mesma *Revista do Ensino*, dessa vez pela professora Georgina Machado da Cruz, observa-se o retorno desse argumento, na discussão sobre a “boa música”, a qual se organizava em negação à cultura popular de raízes afro-brasileiras. A professora iniciava o seu artigo dizendo que a principal missão do educador deve ser promover a formação moral, intelectual e física do indivíduo, com a finalidade de fazer da criança um adulto perfeito, isto é, forte, livre, consciente e responsável. Logo, ela defendia a música como uma das disciplinas mais eficientes nesse tríplice aperfeiçoamento da humanidade. Para a autora, a música, arte essencialmente divina, aproximaria os homens do caminho do bem e da virtude. No entanto, pelo que se pode inferir de suas opiniões, nem toda música possuiria esse dom. Segundo ela, para que as canções escolares produzissem um efeito positivo nas crianças, seria fundamental que as letras dessas canções possuíssem um caráter edificante e que estivessem sempre de acordo com a idade e com a escolaridade dos alunos. Só assim, essas canções lhes despertariam o interesse, o gosto, a boa vontade e a disciplina. Por isso, os educadores deveriam considerar o aspecto moral das letras, na hora de escolher as canções a serem ensinadas. Assim, retomando a lição de Levindo Lambert, Georgina deixava claro o repúdio da escola por um determinado tipo de música, que não por acaso revelava as tradições mestiças do povo brasileiro:

Nos tangos e maxixes, nos sambas e extractos de revistas, concentram-se quasi sempre palavrões e termos baixos que debilitam, na alma da criança, a ansia irresistível de perfeição, de beleza e de verdade. Não representando cabedal valioso e meio educativo, essas peças devem ser banidas das escolas que visam o triunfo completo da educação.¹⁴⁶

Da mesma maneira, a professora prescrevia também os gêneros que deveriam ser adotados. Para ela, não seria adequado ensinar às crianças apenas cantos relacionados ao universo escolar, visto que os cantos aprendidos na escola tornam-se para sempre “companheiros inseparáveis do homem nas labutas diárias de sua vida de responsabilidade”. Por essa razão, seria fundamental que as crianças aprendessem, desde cedo, canções capazes de provocar nelas o amor ao trabalho e o desejo permanente de colaborar para o engrandecimento da pátria. “A marcha” – dizia a professora – “qualquer que ella seja, dá sempre a idéa do soldado, no qual os meninos vêem a encarnação do

¹⁴⁵ LAMBERT, Levindo. Cantos Escolares. *Revista do Ensino*, 1933, p. 29-34, n. 87/89.

¹⁴⁶ CRUZ, Georgina Machado da. O Canto nas Escolas. *Revista do Ensino*. Órgão Technico da Secretaria da Educação. 1935, Anno IX, n. 110.

seu paiz”. Entre todas as canções, o Hino Nacional seria, pelo seu aspecto simbólico, a canção mais representativa desse ideário.

Com efeito, hinos patrióticos e marchas foram os estilos mais adotados durante esse período. No mesmo ano de 1935, observa-se, por exemplo, a publicação na *Revista do Ensino*, de um desses hinos, composto por Durval Pinho (letra) e Levindo Lambert (música), o qual se intitulava Hymno ao Brasil.

Hino ao Brasil

Côro

Nosso amor, nosso carinho,
No mesmo ideal se encerra;
- Defender o pátrio ninho,
Enaltecer nossa terra!

Solo

Que importa ser do Amazonas,
Do Maranhão, do Pará,
De Alagoas, de Sergipe,
Do Piauí, do Ceará?
Ser de Santa Catarina,
Rio Grande ou Paraná?
Ou do Rio de Janeiro,
Si no Brasil tudo está?

Côro

O Brasil grandioso e forte,
Eis o supremo Ideal,
Sempre unido até a morte,
Num grande amor fraternal.

Solo

Pernambuco, Parahyba,
Espírito Santo e mais,
São Paulo e Minas Geraes,
E a Bahia e o Matto Grosso,
E o sertanejo Goyaz
São todos, todos eguaes
Sob o pendão auri-verde,
São irmãos, não são rivaes.

Côro

O Brasil grandioso e forte,
Eis o supremo Ideal;
Sempre unido até a morte,
Num grande amor fraternal!

Solo

A Lei Aurea, a Inconfidencia,
Ypiranga, Humaytá,
Itororó, Angustura,
Laguna, Serro Corá,
Relembrem heroicos feitos,
Lições mais nobres não ha
E mostram que a pátria unida,
Sempre invencível será.

Côro

Nosso amor, nosso carinho,
No mesmo ideal se encerra:

Solo

Defender o pátrio ninho,
Enaltecer nossa terra!

Côro

Enaltecer, exaltar,
Exaltar a nossa terra!¹⁴⁷

¹⁴⁷ “Hymno ao Brasil”, letra de Durval Pinho, música de Levindo Lambert. *Revista do Ensino*, Ano 9 (1935), n. 111, p. 152-153. ¹⁴⁷

REVISTA DO ENSINO
Hymno ao Brasil

Durval Pinho

L. L.

Piano

Que im-por-ta ser do A-ma-zo-nas, Do Ma-ra-nhão, do Pa-rá, De A-la-go-as, de Ser-gi-pe, Do Pi-au-hy, do Cea-rá? Ser de San-ta Ca-ta-ri-na, Ri-o Gran-de, ou Pa-ra-ná? Ou do Ri-o de Ja-nei-ro, Se no Bra-sil tu-do es-tá? Nos-so a-mor, nos-so ca-ri-nho, No mes-mo i-de-al se-en-cer-ra: De-fen-der o pá-trio ni-nho E-nal-te-cer nos-sa ter-ra! De-fen-der o pá-trio ni-nho, E-nal-te-cer nos-sa terra.

Cópia de Willsterman Sottani Coelho

A primeira observação a se fazer após a leitura do hino deve dizer respeito aos compositores da canção. Sobre o autor da letra, Durval Pinho, não se pôde encontrar maiores referências. Já

quanto ao autor da parte musical, Levindo Lambert¹⁴⁸ (1896- s.r.), é interessante situá-lo dentro do cenário político-educacional mineiro da época. Além de professor e compositor, notadamente de canções escolares, Levindo Lambert teve intensa participação na vida pública do Estado de Minas Gerais, sempre envolvido com a causa da educação e da promoção das artes. Durante o longo período compreendido entre 1934 e 1952, foi diretor do Conservatório Mineiro de Música, onde, segundo dados biográficos fornecidos por familiares a Reis (1993: 107), "implantou no estabelecimento o primeiro curso destinado à formação de professor de Canto Orfeônico, antecipando a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, do grande Maestro Villalobos". Tal iniciativa originou-se, sem dúvida, de sua experiência no cargo de assistente técnico de ensino (uma espécie de inspetor regional de educação), que ocupou desde 1929, período em que pôde observar de perto a situação do canto escolar em diversas regiões do Estado. É assim que, depois de constatar a ineficiência com que essa disciplina era lecionada e o despreparo dos professores para tal função, escreveu ele, desgostosamente, na *Revista do Ensino*, vituperando o ensino de canto nas escolas do Estado:

Como se não bastasse o descuido pela parte meramente artística, o canto, tal como é feito, é um atentado á integridade dos órgãos fonadores da criança. Inutiliza para todo o sempre vozes futuras, magnificas mesmo. Não ha o menor cuidado e nem se reflete, ligeiramente sequer, nos perigos que advêm de semelhante pratica. Vozes boas e vozes más, entoadas e desentoadas, se reúnem em côro, como se de tal feixe heterogenio pudessem sair, uníssonas, as melhores audições... Ah! seria preferível – repitamos sempre – que as escolas fechassem as suas portas á musica a concorrerem, como concorrem, para a deseducação artistica das nossas crianças. Não teriamos o desgosto de ver a todo momento vozes irremediavelmente perdidas por culpa exclusiva das proprias escolas.¹⁴⁹

Quanto ao conteúdo literal da canção, é interessante observar que no mesmo número da *Revista do Ensino* em que Lambert lamentava o insucesso do ensino de canto nas escolas mineiras, ele respondia também à carta de uma professora argüindo-o sobre a pertinência de se ensinar o Hino Nacional do Brasil às crianças das primeiras séries do ensino primário, devido às suas dificuldades, tanto no tocante à parte musical, quanto no que dizia respeito à letra. Concordando com a professora, Lambert afirmava em sua resposta pública que:

Se a musica do Hino Nacional, por sua extensão, pelas excessivas modulações, pela tessitura pesada e cheia, pelo ritmo, é inadaptável ás condições da voz infantil, a letra, então, é completamente inacessível á inteligência dos pequeninos escolares (LAMBERT, 1933, p. 41).

¹⁴⁸ Reis (1993) relata em seu livro sobre a história da Escola de Música da UFMG, ter realizado uma entrevista com Levindo Lambert quando este já contava 92 anos de idade, portanto no ano de 1988.

¹⁴⁹ *Revista do Ensino*, julho de 1933, p. 42.

A manifestação por escrito dessas idéias permite aproximarmo-nos de uma compreensão mais clara do que teria levado Lambert a participar da composição de uma canção escolar como essa, com todos os ingredientes para se infundir nos corações e nas mentes infantis um profundo sentimento de amor à pátria. Essa canção, composta bem ao estilo dos hinos patrióticos em voga na época, supostamente funcionaria como uma espécie de iniciação à idéia de pátria e ao aprendizado do Hino Nacional do Brasil. Isto se percebe a começar pelo seu título, *Hino ao Brasil*, uma paráfrase explícita do nome da música símbolo nacional brasileiro. A letra, consoante ao contexto nacionalista hegemônico no país durante todo o período getulista, já na primeira quadra lançava a sua principal mensagem: aqueles que amam a pátria devem saber enaltecê-la e estar prontos para, se preciso, por ela lutar. Comparemos as idéias contidas nos quatro primeiros versos do hino de Pinho e Lambert com aquelas dos últimos versos do *Hino Nacional do Brasil*:

"Nosso amor, nosso carinho,/ No mesmo ideal
se encerra;/ – Defender o pátrio ninho,/ Enaltecer
nossa terra!". (PINHO E LAMBERT)

"Mas se ergues da justiça a clava forte/ verás que um filho teu não foge
à luta/ nem teme, quem te adora, a própria morte,/ terra adorada..."
(*Hino Nacional do Brasil*)

Em seguida, os compositores da canção escolar reafirmavam a união entre os Estados brasileiros, dizendo que todos "são irmãos e não rivais", e por isso constituem uma pátria grandiosa e única. Ora, o Brasil acabara de atravessar, em 1932 – isto é, poucos anos antes da publicação da canção de Pinho e Lambert – uma grave crise política que culminou na Revolução Constitucionalista, a qual criara sérias animosidades entre alguns Estados da União. Justificava-se, pois, a exortação à idéia de não-rivalidade entre os Estados, contida na letra dessa canção.

Recordemos que em 1930, ao assumir o poder, Getúlio Vargas instaurou no país um modelo político extremamente centralizador. Foram fechados o Congresso, as assembleias estaduais e as câmaras municipais, ao mesmo tempo em que os governadores estaduais foram substituídos por interventores nomeados pelo governo federal. Insatisfeitas, as lideranças paulistas que haviam sido derrotadas com a Revolução de 30, iniciaram um movimento armado, cuja principal bandeira era o estabelecimento de uma nova constituição para o país. Desencadeada a luta, rapidamente as tropas do Governo Federal cercaram o Estado de São Paulo.

Destaca-se ainda que, na letra do *Hino ao Brasil*, os autores procuravam exaltar o que a historiografia oficial considerava como sendo os grandes feitos heróicos e gloriosos da Pátria, os quais deveriam ser perpetuados na memória de todos os brasileiros. São citadas algumas passagens consagradas da história nacional, tais como a Lei Áurea que, em 1888, aboliu a escravidão negra no país; a Inconfidência Mineira (1788-1789), movimento revoltoso ocorrido em Minas Gerais

durante o período colonial, que consagrou a figura de Tiradentes como um dos principais símbolos brasileiros das lutas pela liberdade; o momento da proclamação da independência do Brasil, em 1822, por D. Pedro I, às margens do rio Ipiranga; e algumas das mais importantes batalhas da guerra contra o Paraguai (1864-1870), durante o segundo Império, como a de Humaitá, de Itororó e de Laguna. Desse modo, essa canção ajustava-se perfeitamente à educação cívica, moral e estética das crianças no curso primário.

Para iniciar a análise musical do *Hino ao Brasil*, é interessante dizer que a canção foi composta em compasso 6/8 (seis por oito), o que significa um compasso de seis tempos representados por uma colcheia para cada tempo, ou um compasso de dois tempos possuindo cada tempo três colcheias. Esse é o chamado compasso composto, em geral pouco utilizado para iniciantes, por trazer eventuais dificuldades de leitura rítmica, devido à abundância de notas pontuadas.¹⁵⁰

Outra coisa a se dizer é quanto à duração da execução. A canção em análise foi composta em 80 compassos e, ainda que o andamento não esteja explicitamente indicado na partitura original, todo o discurso melódico da canção sugere uma execução em andante, isto é, nem rápida, nem lenta. Utilizando-se um metrônomo,¹⁵¹ foi possível, portanto, calcular o tempo da execução em aproximadamente três minutos e 50 segundos. A partir dessas primeiras observações, já se pode notar que o *Hino ao Brasil* não é propriamente uma canção fácil ou banal, já que até mesmo o tempo de execução requeria dos orfeonistas uma concentração mais apurada. Nesse ponto, vale lembrar que a disciplina e a ordem necessárias a essa concentração eram um dos objetivos básicos do ensino de música nas escolas, consensual entre quase todos os educadores musicais do período. Vejamos, por exemplo, o que diz a professora Branca de Carvalho Vasconcelos:

O canto é, nas escolas, agente pedagógico de indiscutível alcance. Além de desenvolver a memória auditiva e o senso *rhythmico*, é de influencia precípua e decisiva na formação do carácter, da intelligencia e do sentimento. Abrandando e melhorando os temperamentos indóceis e irascíveis, elle exerce papel muitas vezes mais benéfico para a manutenção da disciplina escolar do que as advertencias, reprehensões e quaesquer outras penalidades.¹⁵²

Entretanto, o padrão rítmico empregado nessa composição é – a despeito de qualquer eventual dificuldade advinda da utilização de compasso composto e da longa duração da música – um fator facilitador para os executantes, já que o *Hino ao Brasil* pode ser considerado uma canção

¹⁵⁰ De acordo com a simbologia musical, um ponto colocado à direita de uma nota indica que: “(...) o valor dessa nota deve ser aumentado pela metade (...)” (Op. cit: 735).

¹⁵¹ Conforme Grove (1994: 600), metrônomo é um aparelho de pêndulo duplo inventado provavelmente em 1812 por D. N. Winkel, mas aprimorado e patenteado por J. N. Maelzel, em 1815. Esse metrônomo funciona como um mecanismo de relógio e serve para estabelecer o andamento adequado para uma peça musical e para manter a regularidade do mesmo durante a execução de uma peça ou de um exercício.

ritmicamente pobre, uma vez que é composto basicamente de dois desenhos rítmicos que se repetem durante todos os 80 compassos. O primeiro desenho é formado por seis colcheias, configurando um compasso seguido de duas semínimas pontuadas, que por sua vez preenchem um compasso subsequente. No entanto, tal pobreza rítmica é um fator de equilíbrio da canção, visto que a sucessão em moto contínuo do padrão rítmico oferece aos cantores a segurança necessária para enfrentar as dificuldades da parte melódica.

Com efeito, melodicamente, o *Hino ao Brasil* pode ser considerado de difícil execução, sobretudo para os cantores mirins. A começar de sua tessitura que vai do Lá 2 do piano ao Ré 4. Neste caso, a dificuldade está no fato de que, ainda que esta seja uma tessitura relativamente confortável para a voz infantil, seria recomendável que a nota mais grave recaísse sobre o Si 2 e apenas em raríssimos casos sobre o Lá 2. Assim, a utilização do Lá 2 no *Hino ao Brasil* exigiria das crianças um maior esforço para manter a afinação em uma nota tão grave. Vejamos como o professor e musicista José Eutrópio se refere aos limites da voz infantil:

Ponto de importância capital ao qual devem os ensaiadores prestar toda a atenção é o que se refere aos limites máximo e mínimo dentro do qual devem as vozes escolares se mover. Em verdade também aos que compõem hymnos e canções para vozes infantis cabe esta observação. E é por isso que também a estes a fazemos. A extensão da voz de crianças é pequena. No compor música para taes vozes, deve ser adoptado como limite agudo habitual o Dó 4 devendo ser usado pouco o Ré 4 e mais raramente o Mi B4. Estas últimas notas não offerecem difficuldades de entoação justa quando a voz as attinge subindo por intervalos diatônicos, ou dizendo mais claramente, quando são complemento de uma serie de notas successivas. Ainda assim não é recommendavel utilizá-las frequentemente. Muitas crianças não as alcançam facilmente e esguelam esforçando-se por as alcançar, com que as vezes desafinam, causando péssimo effeito. Pela razão oposta deve-se tomar como limite grave para taes vozes o Si 2 e raramente o Lá 2.¹⁵³

Conforme podemos observar, o professor José Eutrópio insistia no fato de que os limites mais agudos da tessitura da voz infantil seriam alcançados com maior segurança pelas crianças desde que a escala subisse por intervalos diatônicos.¹⁵⁴ Desse modo, outros fatores de dificuldade também relacionados à parte melódica do *Hino ao Brasil*, dizem respeito aos chamados saltos intervalares da melodia e ao seu cromatismo,¹⁵⁵ os quais trazem sempre muitas surpresas para os cantores, ameaçando permanentemente a sua afinação. Os chamados saltos intervalares, na prática, significam uma distância considerável entre as alturas de duas ou mais notas executadas em

¹⁵² VASCONCELOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. *Revista do Ensino*, ano 2, n. 12, 1926, p. 90.

¹⁵³ EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas. *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrução. Belo Horizonte, anno 1, n. 3. 1925, p. 69.

¹⁵⁴ “Diatônico: Baseado em uma 8ª dividida em cinco tons (T) e dois semitons (S), por exemplo, T-T-S-T-T-T-S. As escalas maior e menor natural são diatônicas, tal como os modos eclesiásticos” (GROVE, 1994: 266).

¹⁵⁵ “Cromatismo: O uso, em uma composição, de notas que não fazem parte da escala diatônica do tom em que ela está escrita. Praticado intensamente no século XIX, a partir de obras marcantes como o *Tristão e Isolda*, de Wagner, mas

seqüência, o que obriga o cantor a uma ginástica vocal, emitindo um som bem agudo, após ter emitido um outro som bem grave, ou vice-versa. Já o predomínio do cromatismo, como uma outra característica da melodia, é responsável pela abundante incidência de notas alteradas (sustenidos e bemóis), constituindo mais um fator de dificuldade para a afinação.

Um outro ponto importante a ser analisado é a harmonia da canção. O *Hino ao Brasil* foi composto no tom de Ré Maior e possui uma rica constituição harmônica relativamente à maioria dos cantos escolares. Sua estrutura harmônica está repleta de acordes com sétima maior e de acordes com quinta alterada, o que propicia um especial colorido à canção. Ao mesmo tempo, essa harmonia realiza uma série de modulações, as quais surpreendem continuamente os ouvintes. Considerando a doutrina dos afetos¹⁵⁶ e uma certa convenção estética que se estabeleceu na música ocidental desde o período barroco, pode-se dizer que o fato de o *Hino ao Brasil* ter sido composto em um tom maior dá a essa canção um aspecto alegre e vibrante, coerente com a sua mensagem de exaltação à pátria. O acompanhamento do piano merece um destaque particular. É interessante notar que os baixos, na mão esquerda, realizam um contraponto com as notas de longa duração da parte melódica, dando um maior movimento à peça musical. Ao mesmo tempo, a mão direita executa a melodia do canto em oitavas paralelas, sendo uma a mesma da voz cantada, e a outra, uma oitava acima. Isso, além de trazer uma delicadeza a mais à sonoridade geral da música, oferece uma grande segurança aos cantores na tarefa de interpretar uma melodia que apresenta as dificuldades já comentadas. Outra coisa a se dizer é que a partitura original não traz nenhum sinal de expressão, deixando, portanto, exclusivamente a cargo do regente, a tarefa de conduzir a interpretação da canção.

Quanto à estrutura formal do *Hino ao Brasil* e suas relações entre a música e o texto, é de se notar que a canção foi composta em duas partes (A B), mais introdução e coda. A parte A possui 16 compassos que se dividem em quatro frases musicais de quatro compassos. A parte B, por sua vez, é composta de oito compassos que se subdividem em duas frases musicais de igual extensão. Assim, cada frase musical de ambas as partes da canção corresponde exatamente a uma estrofe da letra, sendo que o estribilho do poema recai continuamente sobre a parte B da melodia. Desse modo, numa relação tensão e repouso de cada trecho da melodia, o repouso coincide com a resolução poética de cada estrofe. Assim, juntas, as partes A e B perfazem um total de 24 compassos que se repetem três vezes, conforme o desenvolvimento do poema. O *Hino ao Brasil*

também por Liszt e César Franck, o cromatismo intenso foi o primeiro passo no sentido da dissolução da tonalidade; e, assim, um precursor do atonalismo” (GROVE, 1994: 239).

¹⁵⁶ “DOCTRINA DOS AFETOS: Termo utilizado para descrever um conceito teórico da era barroca, derivado das idéias clássicas de retórica, sustentando que a música influenciava os afetos ou emoções dos ouvintes segundo um conjunto de regras que relacionavam determinados recursos musicais - ritmos, motivos, intervalos, etc. - a estados emocionais específicos”. *Dicionário Grove de Música* (editado por Stanley Sadie, tradução de Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p: 9).

conta ainda com uma introdução de quatro compassos ao piano, os quais anunciam o tema melódico e preparam cantores e ouvintes para a execução da peça. Há, finalmente, uma coda também de quatro compassos concluindo a canção no total de 80 compassos.

Por tudo isso, presume-se que o *Hino ao Brasil* fosse recomendado para crianças a partir dos nove anos de idade, ou, em outras palavras, para crianças das últimas séries do ensino primário em diante. Desse modo, retomando o argumento de Levindo Lambert em sua resposta pública a carta da professora quanto às dificuldades do aprendizado do *Hino Nacional* pelas crianças, cabem ainda algumas observações. Mesmo concordando com as dificuldades alegadas pela professora, Lambert compôs um hino patriótico, que, como se viu, também apresentava uma série de dificuldades para a sua execução. Há que se reconhecer, no entanto, que tais dificuldades, sobretudo no que diz respeito aos textos literais de ambos os hinos, são bem menores na canção escolar do que no hino oficial. Por outro lado, as dificuldades de entoação do *Hino ao Brasil* seriam – pelas razões expostas – superiores às do Hino Nacional. Entretanto, tais dificuldades são minoradas pelo permanente apoio melódico da mão direita do piano. É importante ainda ressaltar que, como uma introdução à idéia de pátria, à disciplina de conjunto, e como exercício rítmico e melódico, o *Hino ao Brasil* cumpria todos os requisitos para funcionar como um importante dispositivo pedagógico para os fins estéticos, cívico-patrióticos e morais da educação musical escolar durante o período estudado.

Entretanto, nem só de canções patrióticas alimentaram-se as páginas da *Revista do Ensino* que falavam sobre educação musical escolar. Conforme apontou Souza (1992), não obstante o projeto orfeônico de Villa-Lobos tivesse sido hegemônico nas escolas de todo o país durante as décadas de 30 e de 40, houve, no período, um intenso debate entre os educadores musicais brasileiros, que indicavam para tendências opostas quanto à questão. Autores como Sá Pereira¹⁵⁷ e Fagundes¹⁵⁸ defendiam a educação musical escolar como objetivo em si mesmo e não como uma maneira de se atingir outros fins. Para esses autores, a utilização de hinos patrióticos e de canções folclóricas nas aulas de música das escolas primárias, como único recurso, tinha pouco valor enquanto pedagogia musical. Souza destaca ainda que muitas dessas críticas foram publicadas já durante o Estado Novo, apontando para a existência do referido debate, mesmo no período de maior atuação e influência do canto orfeônico. No conceito de Sá Pereira, por exemplo, o acento racista-chauvinista ou a educação cívica através da música não teria nenhum significado:

¹⁵⁷ Conforme Marcondes (1977: 600), o pianista, professor, escritor e compositor, Antônio Leal de Sá Pereira (Salvador, 1888; Rio de Janeiro, 1966) teve grande atuação no cenário da educação musical no Brasil. Em 1931, foi convidado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para a comissão de reforma do ensino da música, juntamente com Mário de Andrade (1893-1945) e com o compositor Luciano Gallet (1893- 1931). Membro da *International Society for Music Education*, foi considerado pioneiro no ensino de música para crianças no Brasil.

¹⁵⁸ H. G. Fagundes é autora de Novas bases para o aprendizado musical infantil. *Boletim Latino Americano de Música*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, 1946. p. 213-223.

Sá Pereira concebe uma aula de música que seja baseada mais em conceitos musicais específicos, como por exemplo a educação auditiva, e que funcione assim como uma preparação para a educação musical nas escolas de música. Essa idéia – influenciada por Dalcroze – é também compartilhada por outros autores (SOUZA, 1992: 17).¹⁵⁹

Feliz (1998), seguindo a linha de Souza, também mostra em seu estudo a presença de uma divisão no período entre aqueles favoráveis ao programa governamental baseado na metodologia proposta por Villa-Lobos, de uma educação musical cívica e patriótica, e aqueles que se filiavam a uma pedagogia musical que entendia a música como um fim em si mesma. A idéia era formar o sentido musical das crianças, preparando-as para vivências estéticas nos campos da apreciação, da execução e até mesmo da composição musical. Tal tendência ganhou algum destaque nas páginas da *Revista do Ensino*. Este foi o caso de um artigo publicado, em 1935 – mesmo ano de publicação da canção de Pinho e Lambert –, que descrevia uma experiência pedagógica musical realizada nos Estados Unidos, a qual deveria ser tomada como modelo. É interessante notar que o exemplo se afastava substancialmente da metodologia orfeônica. Eis um trecho do artigo:

Na escola de Francis W. Parker, Chicago, Illinois, celebra-se anualmente uma festa chamada o "Dia de Maio". A rainha eleita pelos alumnos recebe em sua côrte os poetas e músicos que recitam em sua honra. Aos que julga melhor a rainha oferece uma flor em signal de apreciação. Durante o decurso das aulas, uma classe se encarrega de escrever música para o poema considerado o melhor, o qual é cantado na festa seguinte. Quando chega o mez de março, as professoras começam a falar destas festas a seus discipulos, animando-os a compor poemas e musicas. Entregam-lhes uns cadernos com uma variedade de cantos e poesias, entre os quaes estão incluídos alguns dos premiados em annos anteriores. Dois ou tres alumnos trabalham ao mesmo tempo com o professor ou sozinhos em um lugar da escola onde não sejam interrompidos; ás vezes, as creanças compõem a melodia em casa. As melodias são escriptas no quadro negro e cantadas pela classe. A interpretação é feita com o auxilio do mestre, e se acha sujeita á acceitação do "compositor". A classe e o compositor fazem críticas detalhadas. O mestre faz as indicações que lhe pareçam úteis, especialmente no que se refere á forma, porém nada diz quanto ao gosto. O canto representa tanto quanto possível o gosto do alumno. Quanto ao acompanhamento, se o alumno não tem habilidade nem idéias neste assumpto, fazem-se-lhe várias indicações e elle escolhe as harmonias que lhe agradam.

Comparando essa experiência com a canção de Pinho e Lambert, é possível constatar uma clivagem no que dizia respeito às idéias sobre educação musical que circulavam entre os

¹⁵⁹ Os "outros autores" a que se refere Souza são: CORTE REAL, A. A música nas escolas do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Música*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, 1934, p. 218-223; e LELLIS CARDOSO, J. A psicologia da música e sua aplicação no meio escolar. *Boletim Latino Americano de Música*. Lima, v. 3, n. 4, 1937, p. 351-364. Sobre Emile Jaques - Dalcroze (1865-1950), é importante dizer que o músico e pedagogo suíço foi o criador da chamada "Eurritmia" ou "Ginástica Rítmica", uma proposta de educação musical baseada no pressuposto de que os sons são percebidos por outras partes do corpo além do ouvido. baseou-se na escuta consciente, através da participação de todo o corpo, da ativação do sistema nervoso, buscando sensações táteis e auditivas combinadas.

professores mineiros a partir da *Revista do Ensino* durante a década de 30. Por um lado, observa-se o canto escolar servindo a objetivos principalmente cívico-patrióticos, morais e higienistas; por outro, a música impulsionando e valorizando a criatividade das crianças. Entretanto, paradoxalmente, ambas tendências guardavam em comum o mesmo princípio filosófico de que a moral e a sensibilidade deveriam caminhar juntas na formação integral dos indivíduos. Somente a formação da sensibilidade para o belo, que a música melhor do que qualquer outra forma de arte propiciaria, seria o instrumento capaz de atingir tal fim. Como dissera Schiller em suas cartas sobre a educação estética do homem, seria somente mediante o aprimoramento da cultura ou de uma educação estética que o homem poderia se desenvolver plenamente, isto é, em suas capacidades morais e sensíveis. Desse duplo desenvolvimento se alimentaria, pois, o seu caráter ético mais profundo.

Finalmente, quanto à publicação do *Hino ao Brasil*, do relato da experiência americana de educação musical escolar, e quanto às queixas de Levindo Lambert sobre a precariedade do ensino do canto nas escolas mineiras, é interessante fazer ainda algumas observações. A primeira delas é a de que, na década de 30, quando o Ministério da Educação e Saúde tornou obrigatório o ensino de canto orfeônico e passou a difundir a sua metodologia, as escolas mineiras já traziam uma experiência acumulada. Isso não indica, necessariamente, o caráter qualitativo dessas experiências, mas sim que, de uma maneira ou de outra, o debate sobre o canto escolar, bem como a sua prática, já faziam parte da cultura escolar em Minas Gerais. Desse modo, quando a metodologia do canto orfeônico começou a ser difundida no Estado, deparou-se com os objetivos, as carências e as soluções regionais relativos à escolarização da música. Tais objetivos, carências e soluções foram muito bem retratados nas páginas da *Revista do Ensino*, cuja postura editorial era afeita a um modelo de educação que privilegiava o impulso criativo dos educandos, em detrimento de práticas educacionais de caráter mais rígido. Assim, de toda essa experiência, inclusive a do período de difusão do canto orfeônico, constatam-se menos rupturas do que continuidades históricas. Dizendo de uma outra maneira, a educação musical nas escolas mineiras durante as três primeiras décadas do século, a julgar pelo que aponta a documentação pesquisada, equilibrou-se permanentemente entre o cívico e o estético, entre o moral e o higiênico, porém sempre numa perspectiva civilizadora.

Vivenciando canções ou recordar é viver

Como parte do levantamento de fontes para esta tese, foram realizadas entrevistas com professores que tiveram uma experiência relevante no ensino de música em escolas dos ensinos primário e normal, principalmente em Minas Gerais. Foi assim que nos dias 20 de dezembro de 2000 e no dia 11 de julho de 2002 conversei, respectivamente, com o Maestro Sebastião Viana e com a Professora Jupira Dufles Barreto, os quais foram extremamente generosos em compartilhar comigo muitas de suas lembranças e vivências do tempo em que atuaram como professores de canto nas escolas. Neste tópico, apresenta-se a entrevista com a professora Jupira Dufles Barreto. Antes porém, são necessárias algumas considerações de caráter teórico-metodológico quanto à utilização de fontes orais na pesquisa histórica.

A história oral é um método de investigação histórica que privilegia a memória viva de protagonistas de fenômenos sociais postos em pesquisa. Esse método de investigação institucionalizou-se junto à comunidade historiográfica a partir dos anos quarenta, com a explosão dos meios de comunicação de massa, a qual possibilitou uma maior visibilidade pública dos indivíduos anônimos e a conseqüente valorização de suas experiências pessoais. Enquanto metodologia de pesquisa, a história oral consiste na escolha dos depoentes, na realização das entrevistas, na transcrição das mesmas e em sua análise. As entrevistas podem ser temáticas ou de história de vida, sendo que, no primeiro caso, são abordados assuntos específicos através de questões bem direcionadas enquanto no segundo caso, o depoente é estimulado a narrar detalhadamente passagens de suas vivências pessoais. Assim, as representações que os indivíduos fazem do seu passado assumem grande interesse para a historiografia, uma vez que através delas, se pode chegar à memória coletiva de um determinado grupo social ou de uma série de acontecimentos e, a partir daí, reconstruir uma trajetória histórica.

Entretanto, não se pode esquecer de que a memória do depoente deve ser encarada tão somente como um ponto de vista sobre certos acontecimentos vivenciados por um grupo. Logo, na construção das fontes orais, deve-se ter a consciência de que cada memória individual não é mais do que apenas um ponto de vista sobre uma memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar social ocupado pelo recordador. Assim, o depoimento da Professora Jupira foi fundamental para se ter uma melhor dimensão do cotidiano da educação musical enquanto uma disciplina escolar em seu desenvolvimento histórico, nas escolas primárias de Belo Horizonte durante a última fase do período delimitado.

Finalmente, é importante dizer que a entrevista foi editada, extraindo-se dela as perguntas e alguns pequenos vícios de linguagem, afim de se garantir uma maior fluência da narrativa. De resto, ressalte-se que a bem articulada fala e a clareza das idéias da professora

musicista refletem, supostamente, a qualidade da formação que estas professoras recebiam para o exercício do ensino do canto escolar. Logo, conforme aponta parte da documentação pesquisada, os currículos das escolas normais mineiras eram extremamente sofisticados, no que diziam respeito à preparação musical das normalistas. Isso não quer dizer no entanto, que a experiência bem sucedida da Professora Jupira, como professora de canto orfeônico, possa ser generalizada para um universo mais ampliado das práticas dessas professoras, mas sim que essa experiência, mesmo que tenha passado pelo filtro seletivo da memória pessoal, nos permite vislumbrar as grandes potencialidades humanizadoras do canto escolar enquanto projeto civilizador de um momento ímpar de nossa história da educação. Por último, vale ressaltar que conforme o depoimento nos permite perceber, tal qual preconizava o pensamento educacional da época, as lembranças das aulas de canto recebidas nas escolas, ficaram profundamente marcadas de afetividade no espírito dos alunos que se formaram naqueles anos, em que o som harmonioso de coros infantis e de instrumentos musicais fazia parte relevante da paisagem sonora das escolas primárias brasileiras. Ouçamos agora, sem interrupções, a voz da Professora Jupira.

Depoimento da Professora Jupira Dufles Barreto¹⁶⁰

- Eu vim para Belo Horizonte em 1932. Fiz o curso de piano superior, na Escola Nacional de Música, no Rio e terminei com distinção. Depois veio o concurso e eu tirei o terceiro lugar. Eu era aluna do coral de Villa Lobos e aprendi regência de corais com ele. Ele mandava que nós praticássemos, e assim eu fiz. Sou apaixonada por Villa Lobos! Gosto um bocado dele! Villa Lobos tinha uma regência simples, muito boa! Assim, quando o canto orfeônico começou a ser difundido, inclusive em Belo Horizonte, todo mundo aprendeu. Quando eu vim morar aqui eu também fui ensinar canto orfeônico no grupo escolar Flávio dos Santos. Também fui professora particular de piano.

Eu lembro que a minha missa de formatura no Instituto Nacional de Música foi a mais bonita! Nós pedimos para que Villa Lobos levasse o coral e ele mesmo regeu as peças que eram lindas. Nós cantamos o Hino Nacional, um prelúdio de Bach em Si bemol menor, a Invocação à Cruz, de Alberto Nepomuceno e um *moteto* de Palestrina. Foi muito chique!

¹⁶⁰ D. Jupira foi muito conhecida no meio musical de Belo Horizonte como professora de piano. Foi também professora de canto orfeônico em escolas públicas de Belo Horizonte, como por exemplo, o grupo escolar Flávio dos Santos e o Colégio de Aplicação. Estudou e chegou a trabalhar com Villa Lobos na regência de coros orfeônicos no Rio de Janeiro. Conheceu também a D. Maria Amorim Ferrara, uma importante professora de canto orfeônico do Instituto de Educação. Com 88 anos de idade e morando sozinha em uma casa no bairro Sion, D. Jupira recebeu-me em sua residência para esta entrevista, do dia 11 de julho de 2002.

Eu penso que a educação é obra do coração humano. Quando a pessoa está lecionando, ela tem que ser também um pouco de pai e mãe para o aluno. E a educação também é arte. Dizem que educação vem do verbo em latim EDUCO, que significa conduzir. Conduzir a criança ao que ela tem e ao que ela pode ser. Eu comecei a lecionar canto orfeônico por volta dos dezoito anos. No grupo onde eu lecionava, tinha um piano muito bom e eu gostava de tocar. Na hora em que os meninos saíam para o recreio, eu tocava marchas para organizar a saída deles.

Em Belo Horizonte todos os grupos tinham canto orfeônico. Em 1954 aconteceu aqui uma grande apresentação das crianças e uma das principais organizadoras foi a D. Maria Amorim Ferrara, que lecionava canto no Instituto de Educação para as professoras. Ela também fez curso com Villa Lobos. Na época os grupos todos tinham canto orfeônico. Esse canto só faz bem! Veja que interessante: Mário de Andrade dizia que o ritmo socializa, a melodia individualiza e a harmonia humaniza as pessoas. Por exemplo, no caso do ritmo, se você faz assim: (palmas ritmadas) o índio faz, a criança faz, o ignorante e o rude também fazem. No caso da melodia, se você pergunta: "você quer cantar isso assim-assim?" O outro pode diz: "Ah! Hoje eu não estou bem!..." Veja o que acontece na ópera: Quando a *prima dona* começa a cantar, o regente para, porque ela canta sozinha, solando, de acordo com a respiração dela. Não precisa de regência! Veja então que a melodia individualiza as pessoas. Quanto à harmonia, o seu poder de humanizar pode ser percebido quando se canta em conjunto, orquestra e coro. Vamos supor: você toca violino, eu toco trombone, outro toca violoncelo, então todo mundo fica atento pra não atrapalhar. E o coral também. Se você é tenor... Você tem que cooperar, cantar igual, senão atrapalha o conjunto. Dessa forma há fraternidade! Isso é bom! Porque agora, ninguém quer mais isso! Você vê: os políticos não têm, as famílias não têm e até mesmo os filhos ficam isolados dos pais. A televisão contribuiu muito para isso. O Nelson Freire¹⁶¹ uma vez falou que antigamente, toda casa tinha um piano e agora toda casa tem que ter uma televisão.

Quando eu era muito jovem e ainda morava em Paquetá eu tinha uma vizinha que ganhou do pai um piano muito bom. E ela só queria estudar piano comigo. Eu mal havia começado a estudar piano e já lecionava para a vizinha e para as minhas primas que queriam estudar. Assim, desde cedo eu já estava ensinando! O canto orfeônico era uma beleza. Eu tinha quatro turmas. No primeiro ano eu dava canções mais fáceis, mas antes eu classificava as vozes.

Pra classificar as vozes, eu usava o piano. Dava um vocalize e mandava cantar. Aí então eu decidia: Essa é primeira voz, essa é segunda... Com crianças pequenas eu fazia duas vozes. No quarto ano, como eram meninos maiores, quando eu podia, fazia mais vozes. Uma vez teve um

¹⁶¹ Referência ao pianista mineiro (Boa Esperança, 1944). Está relacionado entre os mais conhecidos pianistas em atuação nas salas de concerto de todo o mundo, gozando de um raro prestígio entre os pianistas brasileiros. Veja o DVD "Nelson Freire". VF (2004), documentário sobre a vida do pianista.

grupo de professores do interior que fazia um curso de férias de canto orfeônico com a D. Maria Amorim Ferrara. Um dia ela me chamou dar uma aula para essas professoras. Nessa época o pessoal do interior não tinha professora, não tinha piano, não tinha nada. Nesse curso nós éramos obrigados a dar uma aula para as crianças de um grupo escolar. Então a D. Maria disse: "Jupira, você vai ter só 20 minutos pra dar a sua aula. Você vai classificar as vozes, ensinar uma canção a duas vozes e reger." " Eu fiquei no maior aperto, pois o tempo era muito curto. Então eu cheguei na frente da classe e comecei: - "Ei, você! Você é o Joãozinho?" E o menino: - "Sou o Joãozinho". - "Ah, tá bom! Você vai para a segunda voz. E você?" - "Eu sou a Rosinha". E eu pensava: "Esta bem, você vai para a primeira voz". Isso porque não deu tempo de ensaiar. Então era primeira voz e segunda voz. Depois eu fui ensinar: A canoa virou vou deixá-la virar... Eu desenhei uma canoa no quadro negro e disse: - "Agora nós vamos cantar a música da canoa". Eu dei o ritmo e eles decoraram. Sem o piano. Tudo somente cantando! Então eu disse: - "Agora eu vou cantar pra vocês". Quando se ensina uma canção, é bom ensinar primeiro a segunda voz, porque a primeira, as crianças pegam logo. Então eu disse: - "Só que vocês vão cantar essa música assim desse outro jeito." E eu cantei a canoa na segunda voz, para eles ouvir. Depois a turma toda cantou também. - "Agora vocês vão continuar cantando assim, e eu vou cantar baixinho um pouquinho diferente. Vocês vão gostar muito!" Desse modo, logo eles aprenderam as duas vozes. Eu separei a turma e a turma cantou direitinho. Foi um sucesso!

Há muitos anos atrás, eu entrei para a comissão de folclore. Essa comissão, nem é bom falar, excluía o índio do folclore! Dizia que índio não forma povo! Ora, será que quando os portugueses vieram para cá as praias estavam desertas, só tinha coqueiros e palmeiras, não havia ninguém? Havia índios! Todos nós temos sangue guarani. Eu também tenho sangue guarani! Veja só, eu estou cantando em guarani...

Uma vez, por volta de 1936, D. Maria resolveu fazer um coro, aqui em Belo Horizonte, com quatro mil crianças de todos os grupos. Ela selecionou as canções e nós ensaiamos. A mais importante era o *Canto do Pajé*, que soava mais ou menos assim:

"Oh, manhã de sol
a nhangá fugiu
canta a voz do rio
canta a voz do mar..."
Depois tem a segunda voz que era muito bonita:
"Oh, manhã de sol
tum dum dum..."

A segunda voz fazia o ritmo. Era muito bonito!... Nós também cantamos outras músicas. Naquela época, havia diretoras de grupos que não sabiam nada. Lá no Flávio dos Santos, eu tinha uma diretora, daquelas que dizia que aqui mando eu. Num coral existem a primeira voz e a segunda. O

normal é colocar as pessoas que tem melhor voz na frente. É como num coro de ópera. Só que a diretora falava: “-Aqui não é o Teatro Municipal ” e mandava formar uma fila. Ficava aquela fila cumprida!... Desse jeito não dá para formar um coro. Então eu fazia sinal com o dedo na boca para as meninas ficarem quietinhas. Quando a diretora saía, eu mandava todas de volta para seus lugares originais, na forma que deve ter um coral. Elas adoravam!

Villa Lobos também fez isso no Rio, e lá é que foi uma maravilha, pois o coro chegou a ter quarenta mil vozes, com ele regendo. Eu e meus alunos tomamos parte nessa apresentação. O nosso coral ficou no centro, ele no palanque pra reger e em volta ficava a meninada toda. Era como se fosse um futebol: as escolas ficavam todas separadas, com a primeira voz de um lado e a segunda de outro. Ficava tudo organizado pra ele dar as entradas. Nesse dia, aconteceu uma coisa linda! Villa Lobos tinha chegado da Tchecoslováquia, onde houve uma espécie de congresso de canto orfeônico em que ele sobressaiu de maneira espetacular. Reuniu as crianças de lá em uma praça, que ficou lotada. Através de um microfone e com a ajuda do tradutor ele ensinou essa canção:

"Viva o céu, viva o sol
O sol da nossa terra
vem surgindo atrás da linda serra..."
"... vai morrendo atrás da
linda serra".

Para simbolizar o sol surgindo, ele pediu que as crianças crescessem na dinâmica da entoação e para ilustrar o sol se pondo, pediu que as crianças diminuíssem a dinâmica. E era assim que ele fazia o sol nascer, crescer e depois morrer atrás da serra. As crianças cantaram como ele pediu e foi um grande sucesso. Então quando ele estava preparando a grande concentração orfeônica lá no rio, chegou para ele um aviso de que o embaixador da Tchecoslováquia havia acabado de chegar no estádio onde estava acontecendo a concentração. E o Villa Lobos gostava de improvisar!... Gostava tanto que improvisou ali mesmo uma saudação ao embaixador. Isso é que foi bonito! Ele falou assim:

"Nós vamos saudar o embaixador da seguinte maneira: Nós o saudamos com o nosso céu e com o nosso mar. Então, quando eu falar, o nosso céu, esse lado aqui faz um barulho de vento; e quando eu falar, o nosso mar, esse outro lado faz o barulho do mar."

O coral que ele fez foi uma beleza e o embaixador ficou radiante! O Villa Lobos adorava fazer isso. Uma dia eu fiz a mesma coisa lá no Instituto de Educação. A D. Maria Amorim foi operada e eu a substituí. Era aniversário do diretor e eu inventei uma homenagem para ele no mesmo estilo do Villa lobos.

Hoje, o que eu sinto falta na educação das crianças é da música, da religião e da educação cívica. A Revista do Ensino eu não cheguei a conhecer, mas conheci de nome a professora Branca de Carvalho Vasconcelos. Pelo que me parece, essa Branca foi professora do Conservatório, mas nessa época eu ainda não tinha entrado lá. D. Maria Amorim não escreveu muito sobre música, mas era ótima professora. O coral dela, no Instituto de Educação, cantava peças muito eruditas.

Uma vez eu fui a um banco e me dirigi ao gerente, que me perguntou: "A senhora é a D. Jupira? Pois eu fui o seu aluno de canto. Eu adorava cantar! Adorava cantar Villa Lobos! D. Jupira, como foi bom!..." Eu tenho alunos que às vezes me encontram e falam que aprenderam a gostar de música por minha causa. A música nas escolas servia para dar uma boa educação, para dar o gosto da música. Isso faz muita falta! No lugar da pessoa ficar na rua, drogada, desocupada, é melhor estudar música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, a educação musical começou a ganhar espaço nos currículos das escolas primárias e normais, sob a forma do canto escolar e destinada a uma clientela específica, a criança. Durante esses anos, os argumentos em favor de sua legitimação enquanto disciplina escolar estiveram intimamente ligados ao momento sócio-político-cultural que atravessava o país. Vivia-se então, o período de consolidação do regime republicano e, à educação, coube um importante papel na afirmação desse novo projeto de nação. Assim, durante a transição para a República, instaurou-se um vigoroso debate no campo da educação, relacionado à formação de uma nova civilidade para o povo, a qual devia estar ancorada em um legítimo entusiasmo cívico-patriótico e que fosse, ao mesmo tempo, condizente com os padrões de uma verdadeira renovação social. Logo, a educação estética e a educação cívica da população, juntas, ajudaram a cimentar o ideário republicano de modernização do país e de exaltação do sentimento nacionalista. A aula de canto, aos poucos passou a adquirir um prestígio cada vez maior dentro da estrutura curricular, notadamente no ensino primário, desempenhando um papel intermediário entre os objetivos de caráter estético e os de caráter patriótico.

A escrita desta tese procurou, portanto, resgatar a história da educação musical escolar em Belo Horizonte, durante as primeiras décadas do século XX, no intuito de contribuir para as discussões referentes a compreensão das relações entre o canto escolar e os debates educacionais vigentes durante o período delimitado. Para tanto, foi importante perceber de que maneiras e em que medida o Canto, enquanto disciplina pertencente aos currículos escolares dos ensinos primário e normal, foi influenciado, ao mesmo tempo em que influenciou o contexto sócio-político e cultural de sua época, nos diferentes momentos históricos delimitados pela pesquisa. Da mesma maneira, o presente trabalho possibilitou também, compor um painel mais completo da história da educação musical escolar no Brasil, ampliando o seu foco, comumente centrado nas experiências do Rio de Janeiro e de São Paulo, para o Estado de Minas Gerais, enquanto produtor de uma experiência relevante no que diz respeito ao canto escolar.

Assim, o levantamento histórico do canto enquanto disciplina escolar nas escolas dos ensinos primário e normal de Belo Horizonte, durante as primeiras décadas do século XX, ajuda a sedimentar o debate sobre os diversos processos de uma educação que visava construir um novo modelo de cidadão adequado aos padrões de uma modernidade em curso no Brasil. Esses debates têm como referenciais, entre outros, os trabalhos de VEIGA (1994), FARIA FILHO (2002), VAGO (1999) HORTA (1994), PARADA (2003). Tais pesquisas discutem, respectivamente, a organização da cidade de Belo Horizonte e a arquitetura dos edifícios escolares como fator de uma pedagogia estética para a população, no caso dos dois primeiros autores; a conformação de um

ethos civilizado e moderno, por meio da educação física escolar, no caso do terceiro autor; e a cooptação da juventude brasileira para a composição de um projeto nacionalizante de caráter autoritário, por meio de diferentes artifícios pedagógicos, o caso dos dois últimos autores citados.

No campo específico da história da educação, a presente tese pretendeu também ajudar a conhecer melhor um determinado aspecto das práticas e das culturas escolares brasileiras, a partir do estudo da evolução do canto enquanto disciplina escolar. Com relação ao terreno propriamente dito da história da educação musical nas escolas brasileiras, o trabalho possibilitou conhecer um pouco mais sobre a organização dos tempos, dos espaços e dos discursos dedicados ao canto coletivo de crianças, especificamente em Belo Horizonte, bem como a sua visibilidade nas festividades públicas da cidade. Foi possível também resgatar algumas fontes inéditas para a história do canto escolar, trazendo à luz inclusive, canções e hinos escolares, praticamente esquecidos, nos dias de hoje. É importante dizer que esse repertório faz parte de um patrimônio afetivo da cultura escolar brasileira, compondo aquilo que poderíamos chamar de alma sonora do ensino primário de outros tempos. Em síntese, a realização desta pesquisa possibilitou:

- Compreender de que maneiras a escolarização do canto se relacionou com o contexto mais geral da educação durante o período de sedimentação das novas idéias pedagógicas no Brasil.
- Conhecer a estética do canto escolar, identificando as suas contribuições no processo de modernização do país.
- Conhecer o processo histórico de consolidação do canto escolar nos currículos dos ensinos primário e normal em Minas Gerais.
- Compreender o que havia de utilitário e o que havia de estético na educação musical oferecida nas escolas primárias mineiras, levando-se em consideração a cadeia dos discursos que a respaldou.
- Identificar as bases em que se construíram os discursos sobre a educação musical escolar no Brasil e de que maneira estes influenciaram a prática pedagógica dos professores de canto, nas escolas primárias de Belo Horizonte.
- Verificar a organização do canto escolar nas escolas primárias mineiras, em face da implementação do canto orfeônico pelo Governo Federal a partir do início da década de 30.
- Conhecer os protagonistas dos primeiros debates sobre educação musical escolar em Minas Gerais.
- Conhecer o repertório do canto escolar nas escolas mineiras durante os diferentes momentos históricos do período delimitado pela pesquisa.

- Saber em que ocasiões e de que maneiras o canto escolar ganhava visibilidade pública na cidade de Belo Horizonte.

É importante dizer ainda, que com relação aos discursos que deram sustentabilidade ao desenvolvimento do canto enquanto disciplina escolar nas escolas primárias e normais de Minas Gerais foram constatadas mais permanências do que rupturas históricas, isto é, houve durante o período estudado uma grande continuidade nesses discursos em favor do canto escolar. Por exemplo: a temática do civismo e do patriotismo foi uma constante durante todo esse período. Essa temática não teve início, portanto, com o canto orfeônico de Villa Lobos a partir do governo de Getúlio Vargas, mas pelo contrário, durante a fase inicial de afirmação da República no Brasil, já havia uma necessidade de se construir um sentido de nacionalidade, para o qual a escola, por meio do canto coletivo de canções patrióticas, contribuiu de maneira fundamental. Desse modo, isenta-se Villa Lobos de ter sido um mero propagandista do regime autoritário de Vargas, ao conduzir o projeto de uma educação cívico-musical para as massas por meio do canto orfeônico, no qual predominavam as canções de temática nacionalista, uma vez que estas, há muito tempo já faziam parte do repertório escolar. É ainda importante destacar que isto se dava não somente no Brasil, em virtude da necessidade de consolidação do ideário republicano, mas pelo contrário, a escolarização de canções patrióticas ou folclóricas também era recomendada em países europeus desde fins do século XIX, conforme apontam os dicionários pedagógicos da época. Assim, o que a década de 30 trouxe de contribuição para o desenvolvimento do canto escolar, foi a instituição de sua obrigatoriedade nas escolas de todo o país. Isto só foi possível a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, dirigido por Francisco Campos.

Com efeito, o conhecimento crítico sobre a história da organização de nossa educação musical escolar permite uma melhor reflexão sobre as suas práticas atuais. Entretanto, ainda há muito que se conhecer sobre o processo histórico dessa disciplina e sobre as suas relações com o contexto mais geral da história da educação em nosso país. Assim, a presente pesquisa possibilitou identificar alguns futuros temas para novas investigações, entre os quais se destacam:

- De que maneiras o canto escolar evoluiu em Minas Gerais após a década de 30. É interessante observar que com o fim do Governo Vargas em 1945, o canto orfeônico perdeu grande parte de seu apoio institucional que, juntamente com a falta de uma política sistemática de capacitação de professores para essa disciplina e com a emergência de outras correntes teóricas tais como a arte-educação, pode ter contribuído para um lento e gradual processo de desarticulação dessa disciplina escolar. Contudo, o canto orfeônico ainda se manteve nos currículos das escolas brasileiras até a promulgação da Lei 5692/71, quando somente então passou a ser substituído por uma disciplina mais genérica, a Educação

Artística. Essa pretendia englobar conhecimentos de música, artes plásticas, teatro e dança. Assim, por serem epistemologicamente distintas, todas essas áreas do conhecimento, sintetizadas em uma só disciplina, acabaram por sofrer grandes prejuízos quanto ao seu conteúdo e aproveitamento. Entretanto, algumas fontes levantadas nesta pesquisa, tais como a *Revista do Ensino* e os depoimentos orais dos professores entrevistados, apontam para a existência bem sucedida, após o fim da década de 40, de orfeões escolares em Belo Horizonte, tais como o Orfeão do Instituto de Educação, dirigido pela professora Maria Amorim Ferrara, o qual participava regularmente de concursos de canto orfeônico na cidade.

- Quais foram os possíveis efeitos do canto escolar na iniciação musical de cantores profissionais das décadas de 30 em diante, chamados grandes estrelas do rádio, tais como Orlando Silva, Francisco Alves, Silvio Caldas, Carmem Miranda e tantos outros. A hipótese aqui é a de que esses artistas, uma vez que suas biografias¹⁶² não apontam para uma formação musical específica, teriam recebido parte de sua instrução musical ainda na escola primária.

A pesquisa pôde constatar que os argumentos em favor da educação musical escolar variam em relação às demandas civilizacionais de seu tempo. Hoje em dia, por exemplo, considera-se a educação musical como uma boa maneira de se resgatar as crianças de sua situação de risco social.

Logo, voltando à questão das continuidades históricas, é interessante perceber que a *Revista do Ensino* já falava da música nas escolas como uma boa forma de "livrar as crianças dos perigos de prazeres mais nocivos". Conforme declarou H. J. Koelheutter¹⁶³, em palestra de abertura no encontro do *Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM*, realizado na cidade de São Paulo em 1997, a arte é um fator preponderante de estetização e de humanização do processo civilizador. Assim, o objetivo da interação entre arte e civilização deveria ser o de humanizar as atividades das pessoas, com o auxílio da comunicação estética. Logo, apenas a transformação da arte em algo funcional poderia prevenir o declínio de sua importância social nos nossos dias. No que diz respeito à educação musical contemporânea, esta deveria assumir a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência entre o sentimento e a racionalidade, entre a tecnologia e a estética. A função educativa da música estaria, portanto, no seu poder de tirar o jovem da indiferença, sacudindo os seus códigos estéticos e propondo uma nova maneira de lidar

¹⁶² Ver ALBIN, Ricardo Cravo. *MPB, a história de um século*. - Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1997.

¹⁶³ Compositor e educador musical alemão que, em fins da década de 30, criou no Brasil um movimento denominado de Música Viva, responsável por disseminar novos conceitos estéticos e educacionais para a arte musical. Para saber mais sobre Koelheutter e o Movimento Música Viva, ver: CATER, Carlos. *H. J. Koelheutter e a Música Viva, movimentos em direção à modernidade*. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de professor titular. UFMG, 01/06/1991.

com o conhecimento. A educação musical capaz de influir positivamente na sociedade contemporânea, não seria, tal como se apregoava no princípio do século XX, aquela voltada exclusivamente para a formação de músicos profissionais, mas sim uma educação musical utilizada como um meio de desenvolver a personalidade dos jovens, despertando neles algumas faculdades indispensáveis para favorecer, inclusive, a sua inserção no mundo do trabalho. Isto porquê a educação musical pode contribuir de maneira notável, para desenvolver nos jovens as faculdades de percepção, de comunicação, de concentração, de trabalho em equipe, de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança. Além dessas virtudes, a música contribuiria ainda para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do sentido de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória.

Finalmente, foi possível perceber que ao longo da história da escolarização, a música integrou os currículos escolares, cumprindo diferenciados objetivos e funções pedagógicas, estéticas e políticas. Logo, conforme HENTSCHKE (1991) os valores atribuídos à educação musical transitaram entre valores intrínsecos e extrínsecos à música. De maneira geral, na Europa, até o início do século XX, a educação musical se baseava preferencialmente, em valores extrínsecos, ou seja, servia para atender às demandas de serviços religiosos, militares e de comemorações escolares. A partir de meados dos anos 20, educadores musicais como Zoltan Kodaly (1882-1967), Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) e Carl Orff (1895-1982) passaram a perseguir uma educação musical não como meio para se atingir outros fins (educação através da música) e nem tampouco com o único objetivo de formar músicos profissionais, mas uma educação musical que privilegiasse a música como uma linguagem artística plena de possibilidades expressivas e capaz de influir positivamente no desenvolvimento estético e intelectual dos educandos. Para esses educadores musicais, o aprendizado e o domínio da linguagem da música deveria partir de experiências concretas dos alunos com os fenômenos sonoros, a fim de que esses pudessem ser melhor apreciados e enriquecidos de novas significações. Somente então, os alunos teriam contato com a teoria musical. Nessa perspectiva, o estudante passava a ser visto no centro do processo de ensino e aprendizado, enquanto o professor mantinha-se principalmente como um orientador de suas descobertas e desenvolvimentos. As idéias desses educadores musicais foram fortemente influenciadas pelos preceitos escolanovistas, oriundos da chamada pedagogia romântica dos séculos XVIII e XIX. No Brasil, essas idéias se defrontaram, ambigualmente, por um lado com o movimento das reformas educacionais a partir de fins do século XIX e, por outro, com a necessidade de se produzir um sentimento de brasilidade capaz de consolidar o projeto civilizador de modernização do país, levado a diante pelas elites dirigentes e pelas camadas intelectuais durante aquele período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIN, Ricardo Cravo. *MPB, a história de um século*.- Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1997.

ALENCASTRO, Luis Felipe de. A vida privada e a ordem privada no Império. In: ——— (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v. II.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *O Brasil dizendo Drummond*. Coleção Poesia Falada, Vol. 15, 4 Cds. Idealizado e produzido por Paulinho Lima, 2002.

AZEVEDO, Fernando. A arte, como instrumento de educação popular na reforma. In: ———. *Novos caminhos e novos fins - a nova política de educação no Brasil: subsídios para uma história de quatro anos*. 3. ed. São Paulo: Edição Melhoramentos. 1958.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1ª edição em 1893). In: ———. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946, v. X, tomos I, II e III.

BARRETO, Abílio. *Belo Horizonte: memória histórica e descritiva - história antiga e história média*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1996.

BAUAB, Magida. *História da educação musical*. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1960.

BAUDRILLARD, Jean. Modernité. In: ENCICLOPÉDIE Universalis. V. XI, s.d.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Coleção Obras Escolhidas, volume 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.249-253.

———. História cultural do brinquedo. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Coleção Obras Escolhidas, volume 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.244- 248.

———. Livros infantis antigos e esquecidos. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Coleção Obras Escolhidas, volume 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.235-243.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. Tese, FaE-USP. São Paulo, 2001 (vol.1, vol.2, vol.3).

BOLLE, Willi. *A idéia de formação na modernidade*. In: *Infância, escola e modernidade*. Org. Paulo Ghiraldelli Jr.-São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BORDIEU, Pierre. *Sociologia* (org.: Renato Ortiz). 2. ed. São Paulo: Ática, s.d.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade- lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia* (tradução: Álvaro Lorencini). São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMPAGNE, E. M. *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. Tradladado a portuguez e ampliado nos vários assumptos relativos a Portugal por Camillo Castello Branco. Nova edição portugueza ilustrada. Porto: Editora Porto, Livraria Internacional de Ernesto Chardron, Casa Editora, Lugan e Genelioux, Sucessores, 1886 (Typographia de A. J. da Silva Teixeira), v. 1.

CARDOSO, Licínio. *O ensino que nos convém*. Rio de Janeiro: Edição do Anuario do Brasil, 1926.

CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da república do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instituição pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *Quinhentos anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATER, Carlos. *H. J. Koelheutter e a Música Viva, movimentos em direção à modernidade*. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de professor titular. UFMG, 01/06/1991.

CERTEAU, Michel. *A operação histórica*. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise – l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Éditions Albin Michel S. A., 1998.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. Porto Alegre, Pannonica, n. 2, p.177-229, 1990.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 7. ed., 1993.

COSTA, Ângela Marques da e SCHWARCZ, Lilia Moritz. *1890-1914: no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CRUZ, Andrea Mendonça Lage da; VARGAS, Joana Domingues. *A Vida Musical nos Salões de Belo Horizonte (1897-1907). Análise & Conjuntura*. Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, 1989.

Dicionário Grove de Música (Editado por Stanley Sadie, Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, v. 2.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, v. 1..

EUTRÓPIO, José. *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Anno 1, número 7. Belo Horizonte, maio de 1925, setembro de 1925, outubro de 1926, Anno III, agosto e setembro de 1927, janeiro de 1928.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: ——— (org.). *Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FELIZ, Júlio da Costa. *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina Canto Orfeônico no Brasil*. Campo Grande/MS: dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 10ªed., 1971.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, Porto Alegre, Pannonica, p. 28-49, 1992.

GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. In: História da vida privada, vol. 3. Org. Roger Chartier- São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. *Pró-Posições*, Campinas, v. 6, n. 3[18], p. 103-109, nov. 1995.

GONDRA, José G. *A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX*. *Educação & Pesquisa*, Jan 2000, vol.26, no.1, p.99-117.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis: Vozes. 1995

GUÉRIOS, Paulo Renato. *Heitor Villa- Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura* (tradução: Álvaro Cabral). São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

HÉBER- SUFRFRIN, Pierre. *O Zaratustra de Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Estética - pintura e música* (tradução: Álvaro Ribeiro). Lisboa: Ed. Guimaraes & Companhia, 1974.

HENTSCHKE, Liane. Educação Musical: Um Desafio para A Educação. in: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. FAE/UFMG, 1991.

HERSCHMANN, Micael. Entre a insalubridade e a ignorância: a construção do campo médico e do ideário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso - médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

HOBSBAWN, Eric. *A Outra História- Algumas reflexões*. In: KRANTZ, Frederick (org.). *A Outra História: Ideologias e protesto popular nos séculos XVII ao XIX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. *História social do jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia. A educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

HOZ, Victor Garcia. *Diccionario de Pedagogia Labor*. Tomo I. A-F. 2. ed. Barcelona, Editorial Labor S. A. 1970.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Sao Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. In: Revista brasileira de história da educação. nº1. Campinas: Editora Autores Associados, janeiro/junho de 2001.

_____. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, A; DEPAEPE, M.; JOAHANNINGMEIER, E. W. (coord.). *The colonial experience in education historical issues and*

perspectives. Gand: Paedagogica Histórica. International Journal of the History of Education, 1995, p. 353-382).

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia* (tradução de Francisco Cock Fontanella). 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

KLINKE, Karina. *Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais(1906-1930)*. Tese, FaE-UFMG. Belo Horizonte, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. História e histórias*. 2ª ed. -São Paulo: Editora Ática, 1985.

Larousse de Poche, précis de Grammaire. Paris: Librairie Larousse, 1979.

LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1988.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1989

LOURENÇO FILHO, M.B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MARCONDES, Marcos Antônio (editor). *Enciclopédia da música brasileira: erudita folclórica popular*. São Paulo: Art. Ed., 1977.

MARINS, Paulo Cezar Garcez. *Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras*. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v. III.

MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro*. 11^a ed.-Rio de Janeiro: Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores, 1989.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical: Uma Síntese Histórica como Preâmbulo para idéia de educação musical no Brasil no Século XX. In: *Revista da ABEM*, n.1, Ano I, p.12-21, maio 1992.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Nacional, s. d. , v. 2.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.

MORA, Priscilla Cohn Ferrater. *Romantismo*. In: DICIONÁRIO de Filosofia. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 2.548-2.550.

MORICONI, Ítalo. Pedagogia e nova barbárie. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Éster (orgs.). *Cultura. Substantivo Plural*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República*. Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1962.

MOURÃO, Rui. *O alemão que descobriu a América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. – Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

NÓBREGA, Dormevilly. *José Eutrópio (Subsídios para uma biografia)*. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *Histórias de um aprendizado: os signos de Deleuze nos relatos de vida de músicos cegos*. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1995.

PAJARES, Vânia Sanches. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Artes. UNICAMP/SP, 1995.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a nação: Cerimônia cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Tese de doutorado– Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em História Social; Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PEPPERCORN, Lisa. *Villa-Lobos – biografia ilustrada do mais importante compositor brasileiro* (tradução: Talita M. Rodrigues; edição: Audrey Sampson). Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil* (estudio preliminar y traducción de José Maria Quintana Cabanas). Madrid: Tecnos, 1996

PICHOT, A. *O Eugenismo. Genetistas apanhados pela filantropia*. –Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1944.

RAEDERS, Georges. *O Conde de Gobineau no Brasil*. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Escola de Música da UFMG - Um Estudo Histórico (1925-1970)*. Belo Horizonte: Editora Santa Edwiges, 1993.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da vida privada*. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia. das Letras, 1995, v. III.

ROUSSEAU, J. J. *Ensaio sobre a origem das línguas no qual se fala da melodia e da imitação musical*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1993 (Coleção: Os Pensadores).

SALGUEIRO, Heliana Angotti. A “volta” da história. In: *Belo Horizonte: memória histórica e descritiva- história antiga e história média/ Abílio Barreto*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1996.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n. 2, 1990.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas* (tradução: Roberto Schwarcz e Márcio Suzuki). 3.. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano: astúcias da ordem e ilusão do progresso. In: ——— (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Cia das Letras, 1998. v. III.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: *Currículo: teoria e história/ Ivor F. Goodson*.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOLOMON, Maynard. *Beethoven: vida e obra*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1987.

SOUTO MAIOR, Mário; *Dicionário de folcloristas brasileiros*. Goiânia: Kelps Editora, 2000. 254p.

SOUZA, Jusamara. Funções e Objetivos da Aula de Música Vistos e Revistos Através da Literatura dos Anos Trinta. *Revista da ABEM*, n.1, Ano I, p.12-21, maio 1992.

SOUZA, Jusamara Vieira. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1993.

TATI, Luiz. *O Cancionista*.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2ª ed., 2002.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1992.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura Escolar, Cultivo de Corpos- Educação Physica Gymnastica como Prática Constitutivas do Corpos de Crianças no Ensino Público Primário de Belo Horizonte (1897-1920)*. São Paulo: Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação- Programa de Pós-Graduação, 1999.

VALDEMARIN, Vera T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de et al. *O legado educacional do Século XIX*. São Paulo: Editora Supreme, 1998, p. 63-106.

VALDEMARIN, Vera T. *O liberalismo demiurgo: estudos sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VEIGA, Cyntia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do Século XIX*. Tese (doutorado em História) - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, julho de 1994 (sob a orientação da Professora Doutora Maria Stella Martins Bresciani).

_____. *Educação estética para o povo*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-422.

_____. *A Escolarização como Projeto de Civilização*. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, set./out./nov./dez. 2002, nº21.

_____. *Escola Nova: A invenção de Tempos, Espaços e Sujeitos*. In: *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Luciano Mendes de Faria, Ana Maria Casassanta Peixoto (Org.)- Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, págs49-65.

VILLA-Lobos, uma vida de paixão. Direção: Zelito Viana. 2000 (DVD).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. *Sobre a história e teoria da forma escolar* (tradução: Valdeniza Maria da Barra, Vera Lúcia Gaspar Silva e Diana G. Vidal) 2001.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das letras, 2ª ed., 1999.

FONTES PRIMÁRIAS

BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares. *O Orfeão na Escola Nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pmggett, 1934.

CANTICOS Infantis Patrióticos, instructivos e recreativos. Composto expressamente para os educandos do Jardim de Crianças do Collegio Menezes Vieira. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Alves & cia, 1897.

CRUZ, Georgina Machado da. O Canto nas Escolas. REVISTA DO ENSINO. Órgão Technico da Secretaria da Educação. 1935, Anno IX., n. 110, págs. 5-9.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas. Sua Utilidade REVISTA DO ENSINO. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano I, números 1, 3 e 4- Belo Horizonte, 1925, págs. 23, 68-69, 102-103.

FAGUNDES, Abel. A Propósito do Canto. REVISTA DO ENSINO. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IX, números 87/89, Belo Horizonte, 1933, págs. 9-11.

GOMES JUNIOR, João; CARDIM, Carlos A. Comes. *O ensino da musica pelo methodo analytico*. 5. ed. São Paulo: Typ. Siqueira,.1926. (165 pg.)

Jornal *Minas Gerais*, Órgão Official dos Poderes do Estado, Anno XVI, 8 de setembro de 1907. p. 4.

Jornal *Minas Gerais*, Órgão Oficial dos Poderes do Estado, Anno XVIII, 20 de novembro de 1909. p. 4.

Jornal *Minas Gerais*, Órgão Oficial dos Poderes do Estado. N. 234, Anno XXIX, 03 de outubro de 1920. p. 4.

Jornal *Minas Gerais*, Órgão Oficial dos Poderes do Estado. N. 268, Anno XIV, 16 e 17 de novembro de 1905. p. 2.

LAMBERT, levindo e PINHO, Durval. Hymno ao Brasil (partitura). REVISTA DO ENSINO. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano XI, número 111- Belo Horizonte, 1935, págs. 152-153.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O Ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NÓBREGA, Dormevilly. *José Eutrópio (Subsídios para uma biografia)*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

O Valor da Música nas Escolas. Traduzido do EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMUM, Buenos Aires. In: REVISTA DO ENSINO. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano I, número 9- Belo Horizonte, 1925, pág. 251..

REVISTA DO ENSINO, ano III, número 22, agosto e setembro de 1927, pág. 494

SAULO, Teranje. Aula de Música. REVISTA DO ENSINO. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IX, número 96- Belo Horizonte, 1933, págs. 17-20.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. A música no Ensino Público. REVISTA DO ENSINO. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano VIII, número 68/70- Belo Horizonte, 1932, págs.48-55.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O Canto nas Escolas. REVISTA DO ENSINO. Organ Official da Directoria da Instrucção. Ano II, números 12 ao 19. Belo Horizonte, 1926, págs. 90-91, 130-133, 183-186, 220-225, 322-326, 352-355, 390-393.

ANEXO 1- FONTES COMENTADAS

Material encontrado no Museu da Escola, Centro de Referência do Professor da S.E.E./MG.

FONSECA, Hilda S. Soares. *Ensine Cantando para o Curso Primário*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1962.

Contendo 182 páginas, a obra é destinada ao auxílio das professoras de música e canto, especialmente às regentes das classes de “primeira série preliminar”. Com formato tipo guia ou manual, o livro busca conduzir as professoras no seu dia-a-dia, como ensinar música para as crianças, o que ensinar e por que ensinar. A obra contém diversas músicas em forma de partituras, canções infantis recreativas e algumas indicadas para serem cantadas enquanto as crianças desenvolvem outras atividades como o desenho de uma casinha, por exemplo.

GASPARI, Silvia. *Primeira Jornada no Reino da Música*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

A autora é diplomada em teoria musical e harmonia superior pelo Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul e pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Contendo 189 páginas divididas em 42 lições, a obra caracteriza as aulas de música que a menina Lúcia tem com sua professora. O texto apresenta diálogos entre ambas. O leitor (a obra é destinada ao “primeiro ano de teoria musical explicada à infância”) é envolvido pela lição e, de forma lúdica e divertida, consegue captar lições relativamente complexas sem o rigor normalmente aplicado ao ensino de teoria musical.

LIMA, Asdrúbal. *Hino e Canções Escolares*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Ouvidor, s.d.

Contendo 36 páginas, este livreto apresenta partituras de hinos e cânticos patrióticos, acompanhado da “ficha técnica e pessoal” dos autores. Como exemplo, a obra apresenta Francisco Manuel da Silva, D. Pedro I, Carlos Gomes e Rouget de L'Isle, dentre outros, com um pequeno texto e foto e em seguida as partituras das obras, Hino Nacional Brasileiro, Hino da Independência do Brasil, Hino à Mocidade Acadêmica e La Marseillaise, respectivamente.

LIMA, Florêncio de Almeida. *O Canto Orfeônico no Curso Secundário*. Rio de Janeiro: Baptista de Souza & Cia, 4ª ed., 1955.

O autor é da Academia Brasileira de Música, catedrático de Harmonia e Morfologia e docente livre de Teoria Musical da Escola Nacional de Música, da Universidade do Brasil, professor de Organologia e Organografia do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Contendo 184 páginas, a obra apresenta lições sobre teoria musical e sobre o canto orfeônico. Subdividido em

aulas aplicadas às primeiras e segundas séries para alunos de “ginásios e escolas normais”, o livro apresenta informações sobre a história da música, do canto orfeônico; sobre instrumentos musicais e suas disposições em orquestras; sobre músicos brasileiros e figuras “renomadas e ilustres” do ensino musical brasileiro da primeira metade do século XX. Ricamente ilustrado, a obra apresenta partituras diversas, enfatizando os hinos cívicos e patrióticos.

SANTOS, Olga Coruja dos. *Exercícios pré-Teóricos musicais*. 1º caderno. Rio de Janeiro: Gráfica York, s.d.

Obra destinada a crianças de quatro anos de idade. Em forma e caráter de cartilha inicia as crianças no universo musical utilizando atividades lúdicas e divertidas.

VILLA-LOBOS, H. *Canto Orfeônico. Marchas, Canções e Cantos Marciais para Educação Consciente da Unidade de Movimento*. Vol 1, São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

Em 89 páginas, a obra apresenta partituras de 41 canções escolares e cívicas arranjadas pelo próprio Maestro Villa-Lobos, destinadas aos coros orfeônicos dispostos em várias vozes. Músicas como “Saudação a Getúlio Vargas”, “Deodoro”, “Marcha Escolar (ida para o recreio)” dão a tônica a esta obra.

Cancioneiro Escolar, 1950.

Publicação da Secretaria da Educação Minas Gerais. Em 359 páginas, esta obra apresenta partituras de hinos e canções infantis e cívicas aplicadas aos coros escolares.

Hinário Escolar. Belo Horizonte: Fotogravura Minas Gerais Ltda, 1950.

Publicação da Secretaria da Educação de Minas Gerais, contém 215 páginas. A obra apresenta os Hinos Nacional, da Independência, à Bandeira, músicas cívicas e patrióticas diversas, partituras destinadas à religião, à moral e a hábitos saudáveis, como os hinos ao Bom Estudo, à Paz, à Escola e à Santa Cecília. Todas as obras estão em formato de partituras, adaptadas aos coros escolares.

ANEXO 2- ENTREVISTA COM O MAESTRO SEBASTIÃO VIANA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2000.

Primeira entrevista com o Maestro Sebastião Viana.

Local: residência do entrevistado.

Entrevistador: Flávio Couto e Silva de Oliveira.

F- Qual foi a data e o local de seu nascimento?

SV - Eu nasci em Visconde do Rio Branco, em 27 de fevereiro de 1916. Comecei a estudar música com o Maestro Ostílio Soares em 1930 (29 para 30) quando ele foi pra lá. Estudei solfejo, teoria, e comecei a estudar flauta também lá. Em 1932 ele resolveu... E nos abandonou, nos deixou lá em Rio Branco, e veio aqui pra Belo Horizonte, pra ser professor no conservatório aqui.

Nós ficamos desamparados na escola. Sabe como é que é? O Maestro era um homem muito espiritual, de cultura geral boa e um músico de primeira categoria. Tanto que ele foi professor de composição aqui no conservatório durante 30 anos. Mais de 30 anos! Na Universidade. Era excelente compositor! Um homem de muita prática musical.

Então, ficamos mais ou menos um ano lá, ao Deus dará. E depois dessa época resolvemos vir para Belo Horizonte estudar no conservatório aqui. O único emprego que eu consegui foi pra tocar na banda da Polícia Militar em Santa Efigênia.

F- Esse então foi o seu primeiro trabalho como músico profissional? Que idade o senhor tinha?

SV- Uns 15 ou 16 anos.

Então, naquele mesmo ano, em janeiro de 1933... Nesse ano eu me matriculei no conservatório. Fiz um concurso e comecei a estudar no conservatório. Estudei no conservatório até 1937. Em 37 eu terminei os cursos de professor de música e de flauta. Daí fui nomeado maestro da banda militar de Juiz de Fora, do segundo batalhão. Isso mais ou menos com 20 anos de idade. Eu tive lá nesse lugar durante oito anos, em Juiz de Fora.

Fui professor... Tive... Fiz música popular... Pra ganhar dinheiro, pra melhorar um pouco. Então eu tinha uma orquestra popular. Mas trabalhei nos colégios... Academia do Comércio, da Congregação do Verbo Divino, a mesma do Colégio Arnaldo, né? E também no Colégio São José.

Sendo professor de canto orfeônico, o Ministério exigiu que todo professor de canto orfeônico teria que fazer um curso de férias lá no Villa Lobos, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Então, em 1945, terminada a Guerra, fui ao Rio e fiz um curso de férias lá. Nesse curso de férias, Vila Lobos não estava presente. Eu voltei pra Juiz de Fora. Indo novamente ao Rio, eu fiz uma visita ao conservatório e

encontrei o Villa Lobos - Foi mais ou menos no mês de maio ou junho – e ele me perguntou se eu tava passeando. Eu falei, estou sim, eu estudei aqui num curso de férias. Ele me perguntou: qual é o seu nome? O meu é Sebastião Viana. Ele falou: olha, eu quero falar com o senhor. Ele tinha visto a minha ficha e disse para os colegas: Esse rapaz entendeu o meu problema com o canto orfeônico. Quando eu puder, esse rapaz vem trabalhar comigo.

Ele falou: Eu queria que você terminasse o seu curso... Eu deixo você fazer o seu último curso de canto orfeônico e logo eu nomeio você para trabalhar comigo. Então foi isso: eu terminei o curso e logo ele me nomeou para ser assistente dele. Estive até o ano de 1950. Em 1950 eu tive vários convites: pra ser professor de canto coral no conservatório e depois... Na época, ganhava pouco o professor aqui... Eu falei: ah, eu vou sair do Rio, voltar pra Belo Horizonte pra ganhar menos do que eu ganho aqui? Não é possível.

Mas então, a Polícia Militar me convidou pra fazer um trabalho de música aqui, como diretor da escola de formação musical, maestro da orquestra sinfônica e diretor das bandas da Polícia.

F- A escola de formação musical da PM estava sendo criada naquele momento?

SV - Não, ela tinha sido criada em 1949.

Nós tínhamos aqui um coronel que tinha sido músico, mestre de música... Era um sujeito que estava sempre na sociedade se metendo nesse negócio de orquestra sinfônica, estava sempre no meio disso. Ele se chamava Ornele Egídio Binícios de Abreu. Mas todo mundo conhecia ele como Gequitaí. Ele tinha vindo lá de perto de Montes Claros onde tinha uma cidadezinha que chama Gequitaí. Ele como vinha de lá, todo mundo chamava ele de Gequitaí. Ficou conhecido como Gequitaí.

Ele é que teve a idéia de tudo isso: da orquestra, da escola...

Depois falaram com ele: o senhor não vai conseguir fazer a orquestra. Vou conseguir sim. Primeiro, o senhor não vai conseguir porque os músicos que nós temos aqui são professores do conservatório, um professor é general do exército, toca violino (era o General Boris), o outro é advogado...

(alguém entra na sala e interrompe a gravação).

SV- Então, nesse momento eu resolvi aceitar o convite da Polícia Militar aqui em Minas Gerais. Eu já conhecia... Outra pessoa talvez nem aceitasse. Eu aceitei porquê já conhecia o movimento da Polícia Militar, isto é, já tinha sido aqui da Polícia, né? E daí, resolvi vir pra cá e fiquei nesse trabalho durante 17 anos. Trabalhei duro na frente da escola de formação musical da Polícia Militar, com a Polícia, com as bandas de música, com tudo isso. No meu tempo, as bandas eram muito boas! Eu consegui que até a Revolução, até 1964 as bandas fossem muito boas! De lá pra cá, eu não sei mais nada não... E hoje, elas são muito ruins.

F- Por que houve essa decadência? A Revolução tem alguma coisa a ver com isso?

SV- Não, a Revolução não teve nada com isso não. Mas a Polícia Militar, os novos dirigentes, não tiveram o mesmo alcance que teve esse Jectaí, que já tinha sido músico. Os primeiros comandantes da Polícia foram músicos! Jectaí, Coronel Alvin Alvi de Meneses e Coronel José Gabriel Marques. Todos foram músicos! E depois chegaram a coronel! Quer dizer que tinha uma tradição de música! Os comandantes eram músicos! Tinham sido músicos! Então esse é um homem que faz propaganda pra música, que acha a música muito importante. Agora, com essa nova formação da – eu acho que até tenho culpa nisso - nessa formação que tem influência americana, da polícia de hoje... Porque todos esses oficiais foram, fizeram curso principalmente nos Estados Unidos, curso de policiamento. Então, eles não encontraram bandas de música nesse lugar que eles foram fazer o estágio. O estudo que eles fizeram era somente de polícia, como se faz, como os Estados Unidos fazem. Por isso então o povo modificou a mentalidade da Polícia!

F- Nos Estados Unidos, ainda hoje a polícia não tem música?

SV- Não, não. A não ser em alguns lugares. Eu não conheci lá lugar nenhum que... Quer dizer, não se cuida da música lá. O policial é policial só. E a influência foi essa. Agora, eu não sei porque a orquestra está viva ainda. Porque a orquestra da Polícia Militar ainda existe. Não é como no meu tempo. Eles não tocam um Irapuru mais. De jeito nenhum! Pode por que, na época, nem a orquestra da cidade tocou o Irapuru! Na época, o Magnane - você conheceu? - o Magnane é um sujeito de grande cultura, cê sabe. Ele sabe até grego! Foi professor de grego aqui na Universidade. É um sujeito fora de série! Excelente músico! Ele me pediu uma vez o Irapuru, porque eu tinha tocado! Ele era regente da orquestra sinfônica da cidade e resolveu levar também o Irapuru lá. Eu não sei porque ele levou o disco pra ouvir o disco e levou as partituras todas, mas a orquestra não tocou. Depois me devolveu o negócio todo.

Porque não era brincadeira. A música era muito difícil de se tocar! A música moderna é muito difícil. Principalmente a do Villa Lobos!

F - Deve ser difícil até de se escrever...

SV - É!... Mas você conhece o Irapuru?

F - Conheço muito!

SV - O Irapuru foi uma das primeiras músicas que fez sucesso lá na Europa.

F - Villa Lobos a compôs em 1917.

SV - (Empolgado) Eles jogavam até pedra nele por causa desse negócio!!

F - Uma composição stravinskiana...

SV - É, foi colega do Stravinski, da época dele! E uma coisa: ele fez essa coisa sem ter ido lá, hein! Sem ter ido a Europa! Ele só foi a Paris em 1922 ou 24.

F - além do mais, Villa Lobos era muito novo quando compôs o Irapuru.

SV - Tem o Amazonas também, mas o mais conhecido é o Irapuru. Calcula você, que quando ele foi a Paris, ele teve que ir em um congresso musical em Praga - isso ficou na História - e chegou atrasado no congresso, mas ainda pegou qualquer coisa. Então eles pediram qualquer coisa nossa sobre educação musical. Ele disse: eu proponho a vocês o seguinte, me dê uma turma de anormais que eu vou fazer um coro com eles. Então, levaram ele para uma escola lá de anormais e ele conseguiu fazer coro a duas ou três vozes (sorrindo admirado). Fora de série! Em Praga! Isso foi em Praga.

F - No Brasil ele chegou a tentar essa experiência?

SV - Não. Não, ele falou que o povo brasileiro é muito musical. Mas ele conseguiu lá. Ele era muito danado! Ele não era brincadeira não, era fora de série, um sujeito genial, sabe?

F - Como foi o início dessa idéia de se montarem orfeões nas escolas primárias? Como é que começou isso? Porque antes de 1930 já se cantava nas escolas.

SV - É, já se cantava, mas não em coro. Quer dizer, em coro mas a uma voz. Eu não considera uma voz coro. Mas é, mesmo a uma voz não deixa de ser coro. (sorriso) Nós estamos acostumados a dizer que cantar a mais de uma voz é que é coro, a duas ou três vozes...

F - O canto medieval, o canto gregoriano é a uma voz...

SV - É, é, tem que ser...

F - Mas o que foi que levou então o Villa Lobos a essa idéia, a esse tipo de educação musical?

SV - Eu nunca perguntei isso a ele, mas foi a influência na França, porque ele viu muitos orfeões na França e na Espanha. Villa Lobos viu muito o povo cantar, a três vozes, sabe como é que é? E não tinha aquilo no Brasil. Deve ter sido isso. Só pode ter sido isso! Porque na França há muitos coros. As escolas são todas com coral.

F - Nas escolas primárias?

SV - Nas escolas primárias têm orfeões. Eles chamam orfeão. E na Espanha também é orfeão. Na Alemanha eu nem digo, porque é muito mais importante! Em 1936 eu fui tocar numa sociedade alemã que tinha aqui e o povo bebendo cerveja lá, eu ouvi eles cantarem a três vozes!

F - Brincando!...

SV - É, brincando! Eu falei, puxa vida, esse povo é danado! São muito musicais.

F - Eles recebem uma educação musical mais precoce?

SV - É a educação musical precoce. Pro alemão, a música é muito importante.

F - E foi isso que o Villa Lobos tentou fazer nas escolas?

SV - Embora ele não tivesse influência dos alemães não. Foi francesa. Ele viu os corais lá na França e isso é que deve ter influenciado ele. Ele teve a idéia de fazer isso no Brasil. E fez! ele fez até muito bem. Porque ele trabalhava diretamente com os meninos! Não era só mandar os outros fazerem não! Ele não era desses não, ele fazia!

F - Como é que ele fazia?

SV - Ensinava! Ele pegava uma classe e dizia ao professor, é assim que eu quero que faça.

F - O senhor sabe descrever como era esse processo? Como eram essas aulas?

SV - As aulas mesmo eram formando o coro, né? Ele também falava muito, fazia no meio da aula ele contava uma piada, fazia qualquer coisa assim... Ele dava uma vivência muito grande à aula dele, mas era fazer coro mesmo. Quando os orfeões começaram a se desenvolver, que as escolas começaram a se desenvolver é que ele começou a querer fazer as tais concentrações. Ele fez várias concentrações e terminou com a de 1943 que foram quarenta mil vozes, né? Quarenta mil vozes cantando a três e quatro vozes precisa ser muito!...

F - Como é que ele fazia para reger tudo isso?

SV - Ele vestia de vermelho com bandeiras assim vermelhas e dava sinal de coisa... Tinha acompanhamento de bandas também... Em baixo no campo, ficavam as bandas de música, ele num pedestal assim... onde todo mundo pudesse vê-lo. E cada escola tinha a sua professora que ajudava, né? Era uma coisa muito bem feita. Ele tinha uma coisa de organização fora de série!

F - Agora, Getúlio Vargas, de certa forma, foi muito simpático a esse projeto de musicalização do Villa Lobos...

SV - Mas a pessoa que o protegeu mesmo foi o Capanema. O Capanema que era Ministro da Educação e que gostava dele e era um homem inteligente e sabia o que o Villa Lobos era, né? Sabia do conhecimento... Tinha um entusiasmo muito grande por música. O Capanema quis fazer um trabalho aqui na Polícia, que na época, um tal de Assis Republicano não soube compreender, né? Um fracassado aqui... (meio Sorriso) ele era professor no Conservatório aqui, de Composição.

(Conversa interrompida pelo neto do Maestro)

F - Dando continuidade à conversa, talvez no a partir do mesmo ponto, mas tudo bem...

O senhor ia falando das músicas que o senhor compôs e que gravou no CD...

SV - Nós ficamos em Rio Branco sem o Professor. O Maestro Ostílio (?) Soares veio pra belo Horizonte conforme eu tinha falado com você. Então eu fiquei à toa lá e eu comecei a compor. Inventei de compor umas coisinhas. tive as inspirações, fiz uma valsa, fiz outras coisas... Depois em fins de 1932, fizemos uma opereta.

F - Fizemos? Quem?...

SV - Ah, a turma de lá. A turma de Rio Branco resolveu fazer uma revista! Tomou o nome de "É do Que Há". É o que existe de novidade na cidade, né? Esse era o nome da revista.

F - E essa revista está onde?

SV - Isso aí ficou no passado. (Sorrindo)

F - Eu sou escarafunchador hein! Onde é que eu encontraria essa revista hoje em dia?

SV - Essa revista era sobre costumes locais. Acho que hoje o que se pode encontrar é somente o programa dela. Não tem o enredo não. A coisa errada foi essa. Eram pessoas que tomavam conta eram juiz de direito, juiz de paz, era promotor... Esse povo todo tomou parte na revista.

Então, a parte musical ficou incumbida a mim. Eu, o pai do Ely (ex-professor de piano do São Rafael: Ely Drumond). Era músico também, né? O pai do Ely era músico também. E um outro rapaz de lá. Nós então fizemos essa revista "É do Que Há". Essa revista foi levada em Rio Branco em fevereiro de 1933. Eu já estava em Belo Horizonte. Então o Marcos (Marcos Viana, seu filho) resolveu reviver essa questão das minhas músicas antigas. E outro dia fizemos o lançamento do disco. No dia 14/12/2000, no BDMG. Então, fez até muito sucesso. Foi muito boa a reunião. É, tinha muita gente lá! Tava cheio!

F - O senhor tocou também?...

SV - É, toquei uma música que faz parte do disco. E nós distribuimos o disco, entendeu? O Marcos vende os discos dele, né? Mas eu falei: olha, o meu não! O meu não é pra vender. Eu nunca fiz

música pra ganhar dinheiro. Graças a Deus, sobrevivi, né? Sobreviver com música aqui no Brasil é muito difícil! (Largo sorriso de orgulho) Eu sobrevivi! Dou graças a Deus. Mas, então, fizemos essa apresentação lá e fomos muito bem recebidos.

F - Então o senhor tem essa passagem pela música popular...

SV - Tenho! Eu fiz música popular muito tempo!

F - O senhor foi também professor de canto orfeônico nas escolas...

SV - De canto orfeônico, em Juiz de Fora, Rio de Janeiro... Aqui é que eu nunca fui. Aqui eu fui professor no Conservatório.

F - Uma coisa que eu fico pensando é por que o canto orfeônico não aproveitava as músicas populares, mas somente as cívicas, as patrióticas, as folclóricas...

SV - Algumas sim. Algumas músicas que o sujeito fazia um bom arranjo, elas eram aproveitadas. No Rio, eram aproveitadas algumas músicas, entendeu? Músicas populares, que os músicos eruditos chamam popularesca. É a música feita pra aqueles que não têm conhecimento nenhum de música. É essa de hoje, que é foi pro, pro... Que tem o seu valor, naturalmente, mas feita por homens que não entendem nada de música. (Sorriso) Só tocando violão de orelha, de ouvido! Esse povo que tá aí hoje... No meu tempo, o povo era melhor! Os primeiros compositores de música popular no Brasil foram todos... Nazaré era excelente pianista; Chiquinha Gonzaga, era pianista; Antônio da Silva Calado era um flautista (chegar a referência, não seria Joaquim Calado?) Era flautista e professor... Comendador! Tinha medalha de comendador do Império! Era um homem de valor! Depois veio, do meu tempo, Pixinguinha, músico! Ari Barroso, pianista! E depois, o negócio desceu um pouco. Só tocam violão e cantam, aquelas coisas... Hoje, ninguém gosta de saber música. Nenhum desses!

F - Mas o samba, os maxixes, os choros, esses não eram levados pra dentro das escolas não!

SV - Não. O maxixe, etc, não entravam. Nesse tempo não. Mas já no tempo de Villa Lobos, todas aquelas composições populares eram feitos arranjos orfeônicos pra cantar.. Agora, ele dava mais ênfase à questão cívica. Falar sobre o Brasil. Era muito interessantes essas coisas! Você não conhece lá a época. Eu conheço tudo, ensinei em escola "Herança da Nossa Raça..."

F - Quem compôs essa "Herança da Nossa Raça"?

SV - É do Villa Lobos mesmo, mas baseada em música popular.

F - Era uma canção?...

SV - Canção! Era um negócio assim: (cantarola um trecho) Falando sobre o Brasil e tal!...
(Empolgação)

F - O senhor se lembra da letra?

SV - Eu tenho alguma coisa aí, depois até posso te mostrar.

Tinha também a canção "Canto do Pajé", que começava assim: (cantarola outro trecho). Eram lindas! tinha canções lindas! Misturando índio...

F - Todas compostas pelo Villa?

SV - Pelo Villa! Baseado naquelas coisas, né?... Que ele tinha uma influência popular também muito grande! Ele tocou violão com aqueles seresteiros, chorões, tocou com Pixinguinha, com Donga! Ele não tinha essa coisa de preconceito não.

F - Por isso era tão versátil...

SV - É, era versátil mesmo!

(Conversa interrompida)

SV - A influência dele pra formar os orfeões, eu tenho a impressão – eu nunca perguntei diretamente a ele não - mas como ele teve uma influência francesa muito grande...

F - E o Kodaly, não o influenciou muito também não?

SV - Não.

F - Não tem nada a ver com Kodaly?

SV - Não, nada não.

F - Então, quais eram as diferenças e as semelhanças entre os dois. Porque Kodaly também trabalhava com o sistema de mano solfa, os dois se utilizaram da música folclórica, trabalhavam com o canto?...

SV É, todos esses... Kodaly, Bartoque, esse povo todo usou muita música folclórica, né? Todos eles usaram muito! O Bartoque tem a obra baseada... até pra estudo de princípio de piano é baseada na música folclórica.

F - Agora, o Kodaly foi um grande educador musical na Hungria, não é?

Então, qual é a diferença dele para com o Villa Lobos? Como o senhor vê essa diferença?

SV - Eu toquei algumas coisas dele, mas,... Mas embora eu tivesse aqui um professor que era húngaro e conhecia bem isso, eu nunca... Nunca entrei em pormenores com ele. Mas na Europa, quase todo mundo... Principalmente na Hungria... Na Hungria o povo é muito musical e também aproveitava as canções populares, né? O próprio List, no tempo dele, aproveitava aquelas danças húngaras que são coisas deliciosas. Eram todas músicas do povo. eram aqueles ciganos que andavam tocando, e ele pegou daqueles ciganos aquele negócio todo. (Sorriso) O List é um compositor fora de série, né?!

F - Dos pianistas de sua época, eu acho List um dos melhores. É tecnicamente difícil de ser interpretado.

SV - Oh!!! Poucos pianistas tocam a música de List! Quando um sujeito ouve uma gravação de List, pergunta, quem é que é?! Ninguém gosta muito de tocar a música dele não. É de uma dificuldade transcendental, pode ter certeza.

F - Eu queria voltar à questão da música nas escolas. Eu queria perguntar pro senhor uma coisa: Nós sabemos que os orfeões no Rio de Janeiro e em São Paulo, tiveram um grande apoio do Governo do Estado e do Governo Federal. Em Minas, esse projeto de musicalização nas escolas, de educação musical nas escolas primárias recebeu também muito apoio do Governo do Estado?

SV - Não, o Estado tinha a professora...

(Fim do lado A - gravação interrompida)

(Lado B)

F - O senhor ia me falando sobre a Professora Maria Ferrara, que era professora...

SV - De canto orfeônico no Instituto de Educação. Ela foi professora lá por trinta anos. Durante todo o tempo em que ela esteve no Instituto, ela fez um trabalho muito bom! Com professores que vinham de fora pra fazer o curso com ela aí... Ela... O coral do Instituto chegou a cantar de uma forma magistral! Ela foi fora de série! Também, além de ser musicista, ela era uma boa educadora. (ruídos, frase incompreensível) Era uma pessoa de valor. Depois de D. Maria, depois a coisa desapareceu!

F - Ela deixou de dar aula nos anos 70? Parece que o senhor tinha dito que foi nos anos 70.

SV - É, foi, foi... Depois disso é que ela parou. Ela não tá mais aqui, já morreu. Mas eu disse a você que lá no Instituto, o rapaz que tava (trecho abafado por ruídos) um tal Luisinho: Não tem nada lá no Instituto sobre a D. Maria! Eu falei: é um absurdo vocês não terem nada.

Foi uma das pessoas mais importantes aqui desse Instituto! D. Maria foi de grande valor. Foi educadora e o orfeão dela era o melhor do Estado.

Melhor do que o do Conservatório.

F - Formada com as meninas normalistas?

SV - Normalistas.

F - Ela preparou esse orfeão entre os anos 50 e 70?

SV - Não! Desde que eu cheguei aqui, nos anos 50, ela já tinha o orfeão dela organizado! E todo ano era um novo, né? O interessante é que (incompreensível) e trabalhoso pra pessoa... A pessoa fica trinta anos, mas nesses trinta anos ela sempre teve um orfeão bom.

F - Onde é que eles se apresentavam?

SV - Sempre no Instituto mesmo. É ele se apresentou também no Teatro Francisco Nunes... Às vezes que ele se apresentou no Francisco Nunes foi pra ganhar concurso! Eles têm uma taça de ouro lá! Deva tá essa taça de ouro lá... Se também não desapareceram com ela.

F - Como era o nome do orfeão?

SV - Era mesmo orfeão do Instituto de Educação.

F - Os programas eram baseados em que? Em canções cívicas?...

SV - É!... (Riso) ela era um êmulo do Villa Lobos aqui! Ela ia sempre no rio pra trocar idéias com ele! Principalmente essa música cívica ela usava muito. Mas cantava todo tipo de música. Mas principalmente música erudita! (Frase dita enfaticamente) Principalmente religiosa. Ela era muito religiosa. Muito católica... Então havia aquelas apresentações com músicas... Palestrina e aquele povo todo...

F - Difícil, né?

SV - No mais alto grau...

(Gravação interrompida e retomada minutos depois)

SV - No interior - eu respondo pelo interior - Juiz de Fora, melhor, porque tinha um grande maestro lá, Duque de Bicalho; também lá em Uberaba, muito bem, que tinha um Maestro Fratéias, que era professor da Escola Normal e tinha influência lá em Uberaba, naquele zona por ali. Agora no interior nas outras cidades, era muito precário. Era um pianista tocando aqueles hinos, aquelas coisas... Não saía disso, sabe?

Até hoje! (Fala sussurrando em tom de segredo)

F - Essas músicas serviam também pra disciplinarizar as crianças, pra deixá-las mais quietas na sala de aula? Quer dizer, havia um outro sentido que não o estritamente musical?

SV - Em geral, em geral essa aula era dada coletivamente. O sujeito tocava no piano o hino e às vezes cantava, outras vezes não. Depois, começaram a fazer de classe em classe, né? Vão pra aula

de canto. Aí cantava com a professora ao piano. Tanto que eu, quando trabalhava no Rio com o Villa Lobos e minha irmã Maria, que é violoncelista e toca um pouco de piano - fez o curso aqui no conservatório. Lá no rio Branco, as professoras eram de piano. Então chegava, tocava a coisa e todo mundo

cantava... aquela bagunça, né? E eu ensinei a Maria. Você faça diferente. Você vai fazer como fazem no conservatório: não tem piano. A questão é: você que vai ensinar os meninos a cantar. E ela conseguiu cantar a duas vozes muito bem, sabe? Outras professoras quiseram fazer mais não tinha jeito porque estavam presas ao piano. Ela como não era pianista... Eu falei: a sua defesa vai ser essa. Você chega, ensina a primeira voz, ensina a segunda voz depois... Porque, você de frente pra classe, você tem mais força. Primeiro disciplinarmente. Não é verdade?

Você virou as costas pra sentar no piano vem a bagunça, vem a indisciplina, não é verdade? Então, primeiro ela conseguiu a disciplina na classe, depois ela conseguiu mais coisas cantando a mais de uma voz.

Então uma das professoras lá falou: Sebastião, eu queria que você me arranjasse a música... Que nem você arranjou pra sua irmã. Eu falava, eu arranjo. Arranjava, mas elas punham no piano pra tocar! (Bate as mãos um gesto de desdenho) Era uma das coisas que Villa Lobos não deixava! Instrumento não! É só a voz. É você na frente, por causa da disciplina em primeiro lugar. Na educação musical, se o sujeito não estiver perante a turma, em frente da turma e souber aquilo de cor. Isso era outra coisa que exigia o Villa Lobos: você não pode ler parte (partitura) na hora. Você quando vai pra uma aula, aquilo tá tudo de cor, as vozes, aquele negócio todo! E qualquer coisa referente à música, tam que saber, que uma criança pode perguntar. (Cantando): "Seja um pálio de luz desdobrado, lá no céu nan, nan, nan...". A criança pergunta, pálio? Que é pálio? O professor tem que saber tudo. Ele não pode ir pra aula cantando uma coisa que ele3 não sabe o que é. Mas esse hino da República é todo cheio de coisa... O Medeiros de Albuquerque fez uma letra...

(Cantando): "Seja um pálio de luz desdobrado sobre a larga amplidão deste céu; esse canto rebel que o passado vem remir dos mais torpes labéus". remir, torpes, labéus, é tudo fora do popular... Os nossos hinos, com exceção do da Bandeira, são muito pernósticos, né? As letras... São difíceis. Você vê o hino francês, (cantando) "Alons enfant de la patrie les jours de gloire est arrivés". Esse é um hino

diferente porque é um hino de guerra. Até hoje, os franceses já quiseram mudar a letra, mas não tiveram coragem por causa da tradição! Porque isso foi feito durante uma...

F - Revolução Francesa, né?

SV - Não, mas cê sabe o que é que foi... Isso é outra história! (Entusiasmo) A Marselhesa tem uma história muito interessante. Quando houve a guerra da Prússia com a França, no tempo do compositor da Marselhesa, o prussianos estavam pra atacar uma cidade lá da França. De um lado do rio estavam os prussianos, do lado de cá, o exército francês. Então, o prefeito da cidade que era conhecido do (nome do compositor, incompreensível) perguntou a ele assim: oh, Rouge (?) você podia fazer um canto de guerra pra nós. Nós temos que defender... Não tinha ainda nada a ver com Revolução Francesa! Foi bem antes! tá bem, ele fez isso numa noite! ele foi pra casa, vou ver se eu escrevo o hino.

Foi pra casa, pegou no violino - ele tocava violino - ele era compositor, o Ruy Delise (?) E era capitão de artilharia. Então ele fez a música... Não tinha esse negócio de fazer a letra depois a música. Ele fez tudo de uma vez! Chegou lá, mostrou pro prefeito, ele chamou um mestre de banda fez um arranjo pra banda de música e foram tocar aquilo pra defender do tal ataque dos prussianos. Tá bem passam os tempos... Vem o povo de Marselha cantando esse hino... O nosso amigo quase foi à

guilhotina! Porque ele não era republicano, ele era aristocrata! Era do exército francês! O general dele foi fuzilado logo que começou a Revolução Francesa. Então, ele quase foi preso, perdeu a patente... Mais tarde é que descobriram que ele era o compositor do hino. É o Stefan Zuaig, aquele grande escritor judeu que morreu no Brasil, em Petrópolis, alemão! Ele veio pro Brasil e escreveu aquele livro "Brasil, O País do Futuro". Quando ele viu que nós entramos na Guerra, ele falou, ih!... Então, ele e a mulher suicidaram em Petrópolis. Depois nós vencemos a guerra e eles estariam felizes da vida aqui. ele escreveu muitos livros interessantes. Ele era judeu. Desiludiu da Europa e veio praqui...

(O entrevistado continua por alguns minutos a discorrer sobre hinos franceses e Brasileiros, sem utilidade para a pesquisa. Optei por não transcrever todo o trecho)

F - Voltando ao assunto, eu gostaria de saber qual era o objetivo da educação musical oferecida nas escolas no Brasil a partir dos anos trinta? Era pra formar músicos?

SV - Não, somente pra ensinar os hinos pátrios e as canções nacionais. Foi pra isso. É isso que se fazia. O Villa Lobos é que modificou a coisa, que ampliou um pouco, né? Tirou esse negócio de todo mundo cantar acompanhado ao piano e assumiu a classe como um professor de outra disciplina qualquer. Porque anteriormente, o professor de música... O sujeito pra ser professor de música tinha que ser pianista. Tocava o Hino Nacional, o Hino da Bandeira, tocava essas canções coisa... Uma ou

outra música popular que professor queria ensinar, mas sempre no piano. O professor de canto orfeônico já foi diferente. Ele veio à frente da classe com a música preparada, ciente de tudo aquilo que ele tinha que fazer pra manter a disciplina e conseguir qualquer coisa da classe.

F - Mas o que se queria conseguir? O que Villa Lobos queria conseguir das crianças?

SV - Nesse ponto... Nesse ponto, Villa Lobos era um sonhador, porque ele achou que com a música ele podia salvar o país.

F - Salvar como? Salvar de que?

SV - Ora, ora, civicamente, moralmente, tudo isso, o canto orfeônico tinha que influir em tudo isso. A música tinha que influir pro sujeito ser melhor. No ponto de vista dele... Porque, nos outros países não: era somente a música pela música, né? Na França, na Alemanha, na Espanha era a música pela música. A função era somente musical.

F - Mas houve outros educadores musicais no tempo de Villa Lobos que pensavam assim também mas não tiveram tanto espaço..., como Sá Pereira por exemplo.

SV - Mas não tiveram a coisa que teve o Villa. Porque o Villa teve coragem também. Ele não era empregado público e foi trabalhar na "Superintendência" do Distrito Federal (referindo-se à SEMA) e assumindo uma classe, ensinando como é que deveria ser. É, porque ele pegava os professores e eles ficavam sentados e ele dando aula para os professores aprenderem. E foi assim que ele fez a... Ele demonstrava o que ele queria. Ele tinha coragem. Ele tinha competência pra aquilo e mostrava aos professores: eu quero que faça assim. Foi aí que ele conseguiu. Pegava o diapasão só. Dava o tom... Porque, em primeiro lugar é a música pela música. A educação pela música como se fazia na Europa, Villa Lobos é que quis mudar um pouco.

F - Para ele a música tinha também outra utilidade.

SV - É, tanto que mudou o nome. Ao invés de se chamar música nas escolas ou orfeão, ele falou: canto orfeônico. Ele mudou o negócio da cabeça dele. (Sorriso)

F - É, interessante... O senhor contou que em Belo Horizonte foi feita uma concentração orfeônica no campo do América...

SV - No campo do América em 1952 ou 1953, com os alunos de D. Maria Amorim, com essas escolas aqui de Belo Horizonte.

F - E foi grande essa concentração?

SV - É... Não houve propaganda, né, mas nós fizemos só pra treinar pra uma futura, que não houve. Não fizemos isso.

F - E o senhor participou regendo?

SV - Eu participei regendo. Falei: oh, D. Maria, a senhora rege, mas como tinha bandas de música, ela falou, não é melhor você, porque tem bandas de música e é você que entende disso... Então eu regi. Cantamos... É pena... Isso tudo foi gravado, rapaz, em 78! Lá na Superintendência de Música do Distrito Federal tinha tudo isso gravado! Os orfeões das escolas todas! Escolas básicas! Tudo gravado, tudo perfeito! Isso se perdeu! (Grande pesar na voz) Eu tenho a impressão de que uma pessoa pesquisadora ainda consegue algumas coisas... Eu mesmo gravei algumas coisas do Villa Lobos em banda de música! Tem um disco da Saint-Claire (?) que o Ministério pediu pra eu fazer e eu fiz, de música de roda e dobrados do Villa Lobos. Ele também tem dobrados!...

F - Que ele ensinava nas escolas também?

SV - Não. Nas escolas só as canções de roda. Assim mesmo pra aquelas classes mais primárias, pras primeiras classes.

F - Tem o disco gravado pela FUNART, Villa Lobos para Crianças.

SV - É. Eu fiz um disco assim: "Villa Lobos na Banda". Foi feito no Ministério da Educação, no rio! Levei a banda pra isso lá. Tanto que quando eu levei, o povo falou assim: tem tanta banda boa aqui, Corpo de Bombeiros, Fuzileiros Navais, tem que ir em Minas buscar uma banda pra gravar uma coisa de Villa Lobos?! Pois é, pra você ver, foram buscar a Banda da Polícia Militar. A gravação eu tenho até hoje, pra mostrar que o negócio não era brincadeira não. Músicas difíceis as

de Villa Lobos pra banda. Mesmo os dobrados! Os dobrados eram difíceis. Tinha um tal de "Pro Pax" (?) dele, que me deu muito trabalho pra ensaiar isso.

F - Interessante que na trajetória do Villa Lobos, ele era mais revolucionário esteticamente quando era mais novo, tem o "Irapuru"...

SV - É, É! Tem o "Amazonas". Quando ele foi ficando mais velho, fez, conhece aquela "Floresta da Amazônia" que a Bidu Sayão canta? Só coisa assim. (Pára, reflete e começa a murmurar trechos de peças de Villa Lobos) Eram coisas assim. Quer dizer, uma coisa muito brasileira e popular, né? Vinha do povo! E fez música pra aquele filme "Nações Verdes". Há muitos anos foi feito isso (trecho incompreensível). Então tem o disco que se chama "Floresta do Amazonas".. Tem a música dele pra frente, imitando o índio, aquele negócio todo, efeitos onomatopéicos e vai por aí afora!

Mas ao mesmo tempo, começa a Bidu Sayão a cantar essas canções de amor...

Tem umas três canções completamente diferentes! E no fim da vida dele! No fim da vida ele voltou ao romantismo.

(Fim da entrevista)

ANEXO 3 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA JUPIRA DUFLES BARRETO

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTADA: D. Jupira Dufles Barreto

ENTREVISTADOR: Flávio Couto e Silva de Oliveira

DATA: dia 11 de julho de 2002.

LOCAL: Belo Horizonte (residência da entrevistada).

JUPIRA - Então eu acho que vim pra cá em 1932, uma coisa assim. Eu sei que eu fiz o curso, terminei com distinção, depois veio o concurso e eu tirei o terceiro lugar.

FLAVIO - A qual curso a senhora se refere?

J - O curso de piano superior, na Escola Nacional de Música, no Rio. E freqüentava, era aluna do coral de Villa Lobos. Então eu aprendi regência de corais com o Villa Lobos, né? Sou apaixonada por Villa Lobos! Gosto um bocado do Villa Lobos!

F - E como era o coral? O aprendizado da regência com o Villa Lobos?

J - Ele regia, ele tinha uma regência simples, muito boa! Então, quando começou essa coisa de canto orfeônico, então todo mundo aprendeu. Veio até pra Belo Horizonte também. Quando eu vim morar aqui eu também fui ensinar canto orfeônico em um grupo, o Flávio dos Santos. E depois eu dei também aulas particulares de piano. Então, até na minha formatura, a ente pediu ao Maestro Villa Lobos pra ele levar o coral na nossa missa. Então, a missa de formatura mais bonita foi a minha! Porque foi com o coral dele, ele regendo e as peças eram muito bonitas.

F - Que peças foram cantadas?

J - Nós cantamos o hino nacional, um prelúdio de Bach em Si bemol menor, teve a Invocação à Cruz, de Nepomuceno e teve um moteto de Palestrina. Foi muito chique!
Eu aprendi regência com ele. Ele mandava a gente praticar nas escolas, então a gente praticava.

F - A senhora se formou em regência?

J - Não. Mas ele falou comigo que quando eu viesse eu pegasse o atestado. Mas quando eu vim (incompreensível) eu não peguei o atestado. Mas eu gosto muito de tocar Villa Lobos! Eu devo muito a ele! Ele adorava o Brasil!

Você já leu alguma coisa sobre Villa Lobos?

F - Já li algumas coisas...

Fale-me um pouco sobre a sua vida escolar. A senhora estudou no curso normal?...

J - Não. Eu fiz grupo lá em Paquetá e depois fiz o secundário. Naquele tempo, não havia tanto estudo como vocês têm agora. A gente estudava o curso secundário assim... Mas depois eu fiz outros cursos. De música, eu fiz muitos cursos.

F - A senhora começou a estudar música com que idade?

J - Eu toco, filhinho, desde... Eu não podia ver um pianinho assim aberto, que eu ia batucar. Eu tacava sedo assim, gostava muito! E mamãe então comprava esses pianinhos assim pequenos eu ficava tocando, né? Mas pra começar mesmo, foi aos nove anos. Mas aos 11 anos, eu já tocava na igreja de Paquetá. Era um harmônio e eu não alcançava os pedais. Então ficavam duas moças pedalando e eu tocava. Tocava na missa. Cê sabe que isso dá uma sorte!... Você é católico?

F - Sou.

J - Qualquer coisa que você faça para agradar a Deus, você não pode imaginar como Deus abençoa!

F - É verdade...

J - Ele abençoa, porque depois daquilo, eu nunca tive... Depois daquilo, eu estudei harmonia... Eu sempre tive vontade de dar uma harmonia diferente dessa harmonia francesa, que eu não achava muito boa não. Então eu estudei com um maestro alemão. Ele era judeu alemão. Teve que fugir da Alemanha e foi para a Holanda e daí ele fugiu com a família dele e veio pra cá. Ele estudava com o Cherches (nome incompreensível) na Suíça, que era o melhor professor de música. Então ele ia à Suíça, aprendia tudo e me ensinava. Então eu fiz harmonia e morfologia com ele.

F - Como era mesmo o nome dele?

J - Shurman, mas se diz Shirman em alemão. Eu tenho até um livro dele aqui.

Observação: Interrompi a gravação, pois D. Jupira começou a me mostrar o livro desse seu professor de música. Ela leu para mim uma parte (acho que da introdução) que falava um pouco da vida desse professor: ele era um músico que, aos poucos, começou a se dedicar à educação. Caso venha a ser de interesse, posso pedir à D. Jupira para dar mais uma olhada nesse livro.

Retomando:

J - A educação é também obra do coração humano. Então, quando a pessoa está lecionando, ela tem que ser também um pouco de pai e mãe para o aluno. Você não acha? E a educação é arte. Dizem que educação vem do verbo em latim EDUCO, que significa conduzir. Conduzir o que? Porque a criança tem, porque a criança pode (incompreensível) conduzindo, né?

F - Então a senhora deu aulas no colégio Flávio dos Santos?

J - Dei. Quem te contou isso?

F - A senhora mesma.

J - Eu vim pra cá porque minha tia era conhecida do Secretário da Educação...

F - A senhora tinha que idade quando começou a dar aulas de canto orfeônico?

J - Acho que eu tinha, eu não sei, uns dezoito. Foi logo que eu vim pra cá. Lá tinha um piano muito bom e eu gostava de tocar. Os meninos iam para o recreio e eu tocava marcha. Depois teve uma audição aqui em 54, das crianças. Eu te contei, né?

F - Não. Quer me contar?

J - Foi a D. Maria Amorim Ferrara. Ela lecionava canto no Instituto de Educação, para as professoras. Porque aqui começou também o canto orfeônico - porque D. Maria também fez curso com Villa Lobos. Então os grupos todos tinham canto orfeônico! Esse canto só faz bem, meu filho! Porque, segundo o Mário de Andrade, o ritmo socializa as pessoas. Se você faz assim: (palmas

ritmadas) o índio faz, a criança faz, o ignorante e o rude fazem. A melodia individualiza. Porque se você fala: "você quer cantar isso assim-assim?" O outro diz; "Ah! Hoje eu não estou bem!..." Você vê, na ópera, quando a prima dono começa a cantar, o regente para, porque ela canta sozinha, solando, de acordo com a respiração dela. Então não precisa de regência. Então o ritmo individualiza a pessoa. E a harmonia - quando se canta em conjunto: orquestra e coro - humaniza as pessoas. Vamos supor: você toca violino, eu toco trombone, outro toca violoncelo, então todo mundo fica atento pra não atrapalhar. E o coral também. Se você é tenor... Você tem que cooperar, cantar igual, senão atrapalha o conjunto. Então há fraternidade! Isso é bom! Porque agora, ninguém quer mais isso! Você vê: os políticos não têm, as famílias não têm, os filhos ficam isolados dos pais...

(Seguiram-se algumas considerações sobre o mal que a televisão faz).

J - O Nelson Freire falou isso: que antigamente toda casa tinha um piano e, agora, toda casa tem que ter uma televisão.

F - Eu fico impressionado com a senhora ter começado a dar aulas aos dezoito anos no Colégio Flávio dos Santos. Que idade tinham seus alunos?

J - Não. Deixa eu te contar. Lá em Paquetá eu tinha uma vizinha que o pai comprou um piano muito bom pra ela e ela falou: "Ah, eu só quero estudar com a Jupira!" Eu mal tinha começado a estudar piano e já comecei a lecionar. Assim, pra vizinhas, pras minhas primas que queriam estudar. Assim eu já tava ensinando!

F - E o canto orfeônico, como começou?

J - O canto orfeônico é uma beleza!

F - Os seus alunos tinham que idade?

J - Eram quatro turmas. Não era como agora, não. Então, no primeiro ano eu dava canções mais fáceis. Primeiro eu classificava as vozes.

F - Como era o processo de classificar as vozes?

J - Pra classificar as vozes? Você tem um piano e toca (imita um vocalize) e manda cantar. Aí, essa é primeira voz, essa é segunda... Eu fazia duas vozes com crianças pequenas. Quando eu podia eu fazia mais vozes com meninos do quarto ano que eram meninos maiores, né? Uma vez teve um grupo de professores do interior que fazia um curso de férias de canto orfeônico com a D. Maria Amorim Ferrara. E ela então me chamou um dia para eu dar uma aula para as professoras, porque o pessoal do interior não tinha professora, não tinha piano, não tinha nada, né? Eu sei que uma senhora desafina (incompreensível) lá o pessoal não tem professora, não tem piano, o pessoal só toca violão de ouvido (incompreensível). Então, eu fui dar uma aula - agora eu vou te contar - Eu tive... As professoras todas anotando... E a D. Maria falou assim: "Jupira, você vai ter só 20 minutos pra dar a sua aula. Você vai classificar as vozes, ensinar uma canção a duas vozes e reger". Eu disse: "Meu Deus do céu, como é que eu vou fazer isso?" Aí eu cheguei na - isso foi aqui num grupo aqui no Santo Antônio. Você nem vai acreditar. Eu às vezes penso nisso e também não acredito não. Então eu cheguei lá e comecei: - "Ei, você! Você é o Joãozinho?" E o menino: - "Sou o Joãozinho".(Engrossando a voz). - "Ah, tá bom! É segunda voz. E você?" - "Eu sou a Rosinha".(Afinando a voz). E eu pensava: "Tá bom, essa é primeira voz". Isso porque não deu tempo de cantar. Então era: primeira voz e segunda voz. Depois eu fui ensinar: A canoa virou vou deixá-la virar... (cantando) Aí eu desenhei uma canoa no quadro negro. E disse: - "então nós vamos cantar a música da canoa" Aí eu dei o ritmo e eles decoraram.

F - Sem o piano.

J - Sem o piano. Tudo cantando! Depois eu disse assim: - "Agora eu vou cantar pra vocês". Quando a gente ensina uma canção assim, a gente ensina sempre a segunda voz, porque a primeira pega logo, né? Então eu disse: - "Só que vocês vão cantar assim:" (canta a cano na segunda voz). Aí a turma toda cantou. - "Agora vocês vão cantar assim, só que eu vou cantar baixinho um pouquinho diferente. Vocês vão gostar muito!" Então, enquanto eles cantavam aquela segunda, eu fiz a primeira bem baixinho. Aí, eles pegaram e eu separei a turma e a turma cantou direitinho! Foi um sucesso! (Sorrindo). Então, depois, as professoras falaram: "Jupira, você ganhou a maior nota que nós demos". Há uns anos atrás, eu entrei pra comissão de folclore. Essa comissão de folclore - você não conta a ninguém não - exclui o índio do folclore. Diz que o índio não forma povo. Ora filhinho, quando... Gilberto Freire, que era um grande sociólogo, defende o índio assim: "Será que quando os portugueses vieram aqui às praias estavam desertas, só tinha coqueiros e palmeiras, não havia ninguém?" Havia índios, né? Todos nós temos sangue guarani. Eu também tenho sangue guarani!

(Cantarola um trecho de uma cantiga em guarani) Eu tô cantando em guarani pra você. Então, eu fazia isso. D. Maria quando resolveu fazer um coro com quatro mil crianças... De todos os grupos... Eu era noiva nesse tempo. Meu noivo até me ajudou a levar.

F - A senhora ficou noiva com que idade?

J - Eu me casei em 39... Acho que eu tinha 26 anos.

F - Isso é só pra saber em que época aconteceu essa exibição do coral de quatro mil crianças.

J - Eu ainda era noiva, de modo que foi talvez em 36, por ai... Eu to muito velhinha viu Flavinho!... Oitenta e oito anos! Acho que eu já to caducando!

F - Não parece mesmo! Mas então, me conta, como a D. Maria Amorim organizou esse coral?

J - Então ela selecionou as canções, nós ensaiamos...

F - E que canções era? Eu vou interrompendo pra saber alguns detalhes.

J - A mais importante era o Canto do Pajé: (Cantando)

"Oh, manhã de sol
a nhangá fugiu
canta a voz do rio
canta a voz do mar..."

Era assim. Depois tem a segunda voz que era muito bonita:

"Oh, manhã de sol
tum dum dum..."

Tinha uma segunda voz que fazia o ritmo, né? Era muito bonito!... E cantamos outras músicas. Agora deixa eu te contar uma outra coisa de folclore. É dessa coisa que eu gosto. Eu tive que dar uma aula de folclore para professores do interior ali na biblioteca da Praça da Liberdade, lá na sala multe meios. É assim que eles falam, né?

Porque música é som, e seu eu ficar só falando, falando, isso não me agrada não, sabe, Flávio?

Então eu virei para os professores e falei: "Vocês têm piano na sala?".

Eles falaram, não, ninguém sabe música... Uma vez, tinha um professor, Aires da Mata Machado, e ele dizia que o folclore, toda criança traz de casa. Aprende com a mãe essas musiquinhas, né? Cai, Cai Balão, essas musiquinhas assim. E a gente deve aproveitar. Então eu falei:

- "Quer dizer que vocês não têm piano? Mas vamos cantar aqui... vocês sabem cantar Ciranda Citadina?"

- "Sabemos sim."

Aí, a turma toda cantou Ciranda Cirandinha.

- "Vocês sabem cantar Eu Sou Pobre?"

- "Sabemos sim".

Então, eu separei a turma e um lado cantou Ciranda Cirandinha e o outro lado cantou Eu Sou Pobre (incompreensível). Deu certinho, viu Flávio!

Depois eu disse assim:

- "Vocês sabem cantar Sapo Jururu?"

- "Sabemos sim".

- "Quem é que tem uma voz assim... Que gosta de cantar alto?"

- "ah, é fulano!"

Então eu falei:

- "Quando elas fizerem Eu sou Pobre, você entra cantando sapo jururu."

Nós então fizemos um coral a três vozes. Aí elas adoraram e levaram isso pra roça.

F - Você pode fazer muitas coisas só com a voz, não é?

J - Eu acho! Mas também tem uma coisa: o folclore é só tônica e dominante, né? Não tem muita complicação não!

F - Desculpe eu voltar ao assunto, mas eu fiquei muito interessado em saber mais sobre aquela apresentação com o coro de quatro mil vozes.

J - É. Porque a D. Maria quis fazer porque há pessoas, diretoras de grupo, que não sabem nada! Eu tive uma diretora que era assim. Eu ensaiava os meninos lá no Flávio dos Santos. Ela era do interior e ela dizia assim, aqui eu mando. Porque no coral você tem a primeira voz, a segunda... Pra formar o coral você coloca as pessoas que tem melhor voz na frente... Você seleciona o grupo, né? É como na ópera.

F - E o que a diretora falava?

J - Ela falava assim: "Aqui não é o Teatro Municipal não." E mandava formar uma fila. Ficava aquela fila cumprida!... Assim, você não pode fazer coro! Aí, eu fazia assim com as crianças, fazia assim com o dedo na boca pra elas ficarem em silêncio. Quando ela saía da sala eu falava: "Cada um pros seus lugares." Aí, elas adoravam!

Uma vez eu fui a um banco, tive um problema lá, e me dirigi ao gerente. O gerente virou e falou assim: "A senhora é a D. Jupira? Pois eu fui o seu aluno de canto. Eu adorava cantar! Adorava cantar Villa Lobos! D. Jupira, como foi bom!..." Eu tenho alunos que às vezes me encontram e falam: "D. Jupira, eu gosto de música por sua causa!" E eu fala: "Que bom!" Uma vez eu estava no cemitério fazendo um velório e chegou uma professora lá: "Ah, eu fui sua aluna na escola de aperfeiçoamento e adorava!" - Eu também dei aula na escola de aperfeiçoamento. - "Eu adorava! Eu gosto de música por sua causa, D. Jupira!"

F - D. Jupira, para que se ensinava música nas escolas? Não era para formar músicos profissionais...

J - Não! Era pra dar uma boa educação! Era pra dar o gosto da música. E isso faz falta, filho! No lugar da pessoa ficar na rua, drogada, andando de moto, assustando os outros por aí, é tão bom a pessoa ficar em casa porque tem que estudar piano, né? E tem mais uma. Esse meu professor aqui (pegando o livro do Professor Schurman) tem um artigo muito bom. Ele falou sobre isso, que tem pessoas que são mais do instrumento e outras são mais do coro. Que as pessoas que cantam são mais assim, do exterior, fácil de fazer relações, e que é do instrumento fica mais dentro de casa, porque precisa do instrumento. Se eu faço uma visita, Flávio, eu falo assim: "Bom, hoje quando eu for tocar já sei que vou tocar tudo errado!" Porque tira a concentração! Eu não sou de chegar aqui... "Ah, vai ter um coquetel na Aliança Francesa. Você não quer ir, Jupira?" Ah, eu não vou não... Porque eu preciso do meu piano! Pra fazer meu curso, eu estudava seis horas de piano. Levantava de madrugada pra estudar (incompreensível) a aula de piano.

F - Mas voltando à história do coro...

J - Então D. Maria Amorim quis mostrar... Ela quis nos valorizar, valorizar as professoras de canto, valorizar a música... Aí, o pessoal ficou babando, né? O Secretário da Educação...

F - Quem foi assistir?

J - A turma toda! Foi lá no campo do América. E ali a minha diretora que implicava com o negócio do Teatro Municipal, do coral... Porque cada grupo ganhou também um dinheirinho das entradas, de acordo com os alunos que foram. Aí, ela ficou radiante quando ela viu o cheque!

Agora, Villa Lobos fez isso no Rio. Agora, no rio é que foi, é que foi uma maravilha! Não sei quantas pessoas teve...

F - O coro chegou a ter 40 mil vozes...

J - A primeira audição lá foi uma maravilha, o Villa Lobos regendo!...

Ele mandou eu praticar e eu pratiquei lá na escola Paraná, lá do bairro.

F - A senhora presenciou a exibição?

J - Eu tomei parte! Levei meus alunos e cantei no coral lá no Rio, sob a regência dele! Lá no coral dele! O nosso coral ficou no centro, ele no palanque pra reger e, contornando ali, a meninada toda, né?

F - E como que era? Me descreve a cena.

J - Era uma coisa bonita! Era como se fosse um futebol: as escolas todas separadas, a primeira voz de um lado, a segunda de outro. Ficava tudo separado pra ele dar as entradas, né? Agora, teve uma coisa linda nesse dia! Porque Villa Lobos tinha chegado da Tchecoslováquia - lá houve também uma espécie de congresso de canto orfeônico e ele compareceu e foi o que mais sobressaiu lá, porque ele pediu lá ao chefão se ele podia reunir as crianças. Ele queria reger as crianças. Ai o pessoal ficou meio assim... Então, a praça ficou cheia de crianças e através do microfone e com a ajuda do tradutor ele ensinou: (cantando)

"Viva o céu, viva o sol

O sol da nossa terra

vem surgindo atrás da linda serra..."

Depois cresce, depois diminui: (cantando)

"... vai morrendo atrás da

linda serra".

Então ele fazia o sol nascer, cresce e depois morre. Pois as crianças cantaram! E foi um sucesso! Então quando ele tava preparando esse concerto lá no rio, chegou lá um aviso: "Maestro, o embaixador da Tchechoslováquia" - ou da Iugoslávia, agora eu esqueci -

"Acabou de chegar!" E o Villa Lobos gostava de improvisar. Então, ele improvisou uma saudação a ele! Isso é que foi bonito! Ele então falou assim:

- "Nós vamos saudar o embaixador assim: Nós o saudamos com o nosso céu e com o nosso mar. Então, quando eu falar, o nosso céu, esse lado aqui faz um barulho de vento; e quando eu falar, o nosso mar, esse outro lado faz o barulho do mar."

Então ele fez um coral e foi uma beleza! Hi, o embaixador ficou radiante! Ele adorava isso. Então uma vez eu fiz isso lá no Instituto de Educação. A D. Maria Amorim foi operada e eu a substituí. Então eu inventei também uma coisa assim para o diretor, porque era o aniversário dele. Aí eu improvisei uma coisa lá.

Mas engraçado, filhinho, que eu tava dando aulas no Instituto de Educação e a D. Maria Amorim me disse assim: "Oh, Jupira, há umas alunas que não querem saber de música".E lá tem um auditório que tem uma rampa subindo assim, né? Um auditório que as cadeiras vão subindo assim... "E elas são assim, já vão se formar como professoras, mas elas faltam muito! Acham que é bobagem, outras ficam lendo romance lá em cima, mas você, você não fica preocupada não. Você só fala assim: como é o seu nome, fulana? Como é o seu nome? E quando você for dar a nota, você abaixa a nota dela. Não precisa passar pito não, só saber o nome dela".E quando foi (riso) quando foi o dia da homenagem, elas estavam lá, as tais que não gostavam. Então eu falei assim: "Nós vamos prestar a homenagem, nós vamos cantar, mas as alunas do terceiro ano que não quiseram frequentar não vão cantar, não! Vão ficar sentadas".Elas ficaram com a cara desse tamanho! Aí eu dei sinal... (risos) Aluno gosta de dar trombada na gente, não é verdade? Você já deu aula?

F - Já, muito!

J - Você não conhece esses truques todos?

F - Conheço!

J - Porquê eu sou do tempo que quando o professor entrava na sala, a gente ficava de pé, né Flávio? Você foi desse tempo?

F - Eu me lembro de algumas vezes sim e outras não... (risos)

J - Eu era desse tempo, do respeito. Agora, ninguém tem mais respeito. O pessoal zomba do professor...

F - Então, nas aulas de canto tinha muita indisciplina? Tinha gente que não gostava de cantar?

J - Isso tem sim. Quando eu fui dar aula no conservatório, aula de morfologia... Morfologia é o estudo das formas: (incompreensível) o que é uma sonata, o que é um prelúdio... Depois passou para a estética. Estética é a linguagem da natureza do signo. Eu tive até que tocar castanhola. Depois eu vou tocar uma castanhola pra você. Então eu tinha alunos, sabe Flávio, que diziam: "Ah, D. Jupira, se eu posso tocar sem ficar decorando essas coisas... O que é que eu tenho com a música na Grécia?" E eu dizia: "Ah, meu filho, é que nós herdamos muitas coisas dos gregos... Foram eles que conseguiram, Flávio... O som, o som tava como que assim, no espaço... Os gregos sentiram que havia uma diferença do tom e do semitom. Então, formaram o primeiro tetracorde, lá, sol, fá, mi. Eles sentiram, Flávio, e nos devemos isso aos gregos, né? Isso é muito bacana! É como na pintura, nos devemos a pintura a óleo àqueles irmãos Van Eick, né? Holandeses, que descobriram a pintura a óleo. Porque a pintura a óleo... Sem ela...

F - Possibilitou a perspectiva...

J-Então, eu não falava nada não. Alguns encostavam a cabeça na parede e ficavam cochilando. Eu nunca falei nada!... Já outros saíam. Diziam: "Ah D. Jupira, eu tenho que resolver um problema... Não quero ficar na aula não." Eu falava, não faz mal. Quando chegava na prova, aí eu abaixava a média, porque não sabiam coisas que eu tinha dado, né? Aí, eu pegava aqueles adolescentes, até dezoito anos... Eles falavam: " A D. Jupira

é muito boazinha, mas na hora de dar nota..." Eu falava, pois é. Pois chegou ao cúmulo, viu Flávio - eu não sei se contei isso a você um outro dia - uma aluna minha tava cantando e não sabia qual era a tonalidade.

Era modal, no modo frígio. Ela não sabia porque não tinha assistido as minhas aulas. Eu tive uma que se escondia e saia abaixadinha, agachadinha assim, pra eu não ver. Eu não falava nada! (risos) Depois veio aqui em casa: "D. Jupira, eu não estou sabendo escreve essa melodia..." Por que? "Eu não sei se é compasso binário, se é compasso ternário..." Porque você tem que sentir isso, o tempo forte, né? Então?!

Oh, Flávio, eu acho que ainda não sei música, e não parei de estudar música!

F - É, tem que estudar sempre...

J - Porque a gente sempre encontra coisas novas! Por que Beethoven usava um acorde de um jeito para ficar vibrante? Na Quinta ele usou isso. Ele usou muito esse acorde. Eu posso até mostrar pra você. E há acordes que são de muita ternura, quando você usa uma sexta napolitana... É como na linguagem: você tem palavras meigas, tem palavras ásperas: "Para com isso aí." (em um tom áspero) "Para com isso aí." (Em um tom meigo) Com delicadeza. Você pode falar assim, né?

F - E a senhora conseguia passar isso para as crianças?

J - Eu passava. Agora, no grupo, no grupo acho que não tinha média não. Tinha só disciplina. (Incompreensível) Porque no grupo é diferente. É porque tinha aula de ginástica, às vezes tinha aula de desenho e tinha uma hora que sobrava uma hora para a aula de canto, né?

F - Era só uma aula de canto por semana?

J - Não, não... Acho que eram duas ou três...

F - E quanto tempo duravam?

J - Mais ou menos vinte minutos. Não era muito não. Pra cantar! Porque pra criança é bom, porque a criança fica sentada escrevendo, escrevendo... Dizem que no Japão, as crianças estão estudando e de repente dizem assim: "Professora, vamos cantar?" Porque a criança adora cantar. Então, dizem que tem sempre um (incompreensível) que a professora para tudo e vai cantar com as crianças. Faz bem à criança!

F - Então, cantar era uma forma de relaxamento.

J - De relaxamento! E engrandece a pessoa! A pessoa fica mais sensível, né? Tem pessoas que falam: "Ah, Jupira, a gente vê que você é tão diferente das pessoas! Acho que é porque você gosta tanto de música!" (Risos) Não sei se eu sou diferente não!... (Risos) Mas eu adoro! Toda noite eu tenho que escutar um pouco de música. Eu, eu não vou abandonar isso, eu não tenho coragem!...

- (A gravação foi interrompida nesse ponto e retomada minutos depois).

J - Hoje, o que eu sinto falta, é que se os grupos tivessem música...

Música e religião, são as duas coisas que fazem falta. Educação cívica!

Porque tem a educação cívica, a moral, a religiosa e a musical. Porque vamos supor: você nasceu, sua mãe fez tudo por você: amamentou, cuidou de você pra ficar bonito... Mas tem que dar algo!... Não é só o físico não. Não é verdade? Será que eu tô falando errado?

Cívica

F - Eu concordo. também gosto muito de música e concordo com a senhora.

J - Tem que dar o melhor à criança. No lugar de dar... Vamos supor: Outro dia morreu aquele Chico Xavier, né? Ele foi caridosíssimo, ninguém pode negar isso. Mas o espiritismo apóia a reencarnação, que é uma coisa errada. Então todo mundo fica acreditando. Tá errado isso. Eu tenho que falar isso! E outra coisa que ele fazia: ele escrevia lá e falava que foi, vamos supor, Villa Lobos que falou. Mas quem conhece

Villa Lobos vê que Villa Lobos nunca falou isso não. Acho que ele divagava, né?... Então, fica irradiando coisas que... Contando coisas feito essa reencarnação, que não pode, né? Oh, Flávio, eu fico pensando uma coisa: quando Deus nos cria, ele dá a nossa alma um sopro, tanto que quando a pessoa morre, a gente devolve esse sopro.

- (Segue-se um trecho não transcrito, onde D. Jupira evoca lembranças da morte de sua mãe, sem qualquer relação com o tema da pesquisa).

F - Mas D. Jupira, votando ao assunto, a senhora começou a dar aulas no Flávio dos Santos mais ou menos com os seus dezoito anos, mais ou menos lá por volta de 1932...

J - Depois eu fui para a escola de aperfeiçoamento, sabe por que? Por causa da diretora, que não admitia o meu método de ensinar. Então, eu soube que tinha vaga na escola de aperfeiçoamento, então eu fui ao Secretário e pedi a transferência. E ele falou: "Mas por que?" Então eu contei tudo: "Porque eu fiz curso com o Villa Lobos e lá eu não consigo fazer nada."

E o Secretário já tinha assistido a nossa reunião (incompreensível) com criança e então ele disse: "É isso mesmo. A senhora já está transferida para a Escola de Aperfeiçoamento." Quando eu fui transferida, essa diretora... Aí foi quando ela me deu valor! Foi ao Secretário e falou: "Agora o senhor tem que me devolver a D. Jupira, porque eu não posso ficar sem ela." Aí ele disse: "Ah, mas ela já está removida e eu não posso fazer nada, D. Nair." Era D. Nair Prachedes.

F - E ela não concordava com o seu jeito de dar aulas por que?

J - Ela dizia que tinha que ser uma fila só: "Aqui não é Teatro Municipal!" Porque ela era do interior... Porque tem certas pessoas que vêm de certas cidades, que têm o jeito melhor. Você deve conhecer pessoas assim.

Por exemplo, em tupi guarani nós não temos nem o verbo agradecer.

Então, às vezes você está no ônibus e aparece um senhor de chapéu e guarda-chuva. Você vê logo que é do interior.

(Seguiu-se um trecho irrelevante para a pesquisa) Então às vezes você vai ajudar uma pessoa e fecha a janela do ônibus quando está chovendo. A pessoa fala: "Deus te ajude", ao em vez de falar obrigado.

Não tem o verbo agradecer não. Então você já sabe. Outra coisa que você já sabe que é do interior é porque o analfabeto e o tupi-guarani não tem a letra L, então eles falam arma, no lugar de alma; arto, no lugar de alto. E quando tem que falar palhaço, molhado, eles falam paião, moiado, mio, muié, ajoeiado, aio, né?! (Risos)

F - Isso tudo é herança do tupi-guarani.

J - É.

F - Dona Jupira, quando a senhora dava aulas no colégio Flávio dos Santos, na Escola de Aperfeiçoamento, a senhora chegou a conhecer a Revista do Ensino?

J - Essa revista eu não conheci não...

F - Tinha uma professora que escrevia sobre educação musical, chamada Branca de Carvalho Vasconcelos.

J - Essa Branca parece que foi professora do Conservatório, mas nessa época eu ainda não tinha entrado lá. Eu não cheguei a conhecê-la pessoalmente não. Mas ela foi uma grande professora! A Célia Flores deve conhecer. Diz que a Célia Flores é que morava aqui e o pai dela tinha uma escola de música, pegando até o conservatório (incompreensível). E quando o conservatório foi fundado eles foram convidar o professor Flores pra lecionar (incompreensível) com todo razão, né?

F - A Dona Maria Amorim também foi uma pessoa que escreveu muito sobre educação musical, não é?

J - Eu não digo que ela escreveu, mas ela era ótima professora! Ensinava Ave Maria, de Vitória... Ela ensaiava também coisas muito eruditas no coral. O coral dela cantava peças muito eruditas.

F - Qual coral?

J - O coral da Dona Maria. O coral do Instituto de Educação. Eu devo à Dona Maria Amorim, porque eu falei assim: "Dona Maria Amorim, eu li não sei onde, que nós herdamos dos índios um ritmo..." E foi ela que me ensinou, era um ritmo com antecipação melódica. Era uma síncope com antecipação melódica que o índio tem. (Canta um pequeno trecho de uma canção indígena para exemplificar). Eu gosto muito desse ritmo. Foi ela que me ensinou a gostar. Então ela era muito culta. Eu devo isso a ela. Foi ela que me ensinou isso.

Dona Maria Amorim Ferrara! Mas a Dona Branca eu não cheguei a conhecer não. Conheço muito a fama, foi uma grande professora! Sabe, tem uma outra professora, que já está um pouco enfraquecida, a Dona Célia Faria.

Ela mora aqui no Santo Antônio. Eu tenho o telefone dela. Alguém já falou nela pra você? E da Aslode, alguém já falou?

F - Não... Acho que não...

J - Elas moram pertinho da Igreja de Lourdes. Numa casa que foi do Artur Bernardes. A casa é muito bacana! Até o teto é pintado, é lindo mesmo!

Agora eu vou contar uma coisa pra você, que eu não queria contar.

F - Conta.

J - (Silencia) Ai meu Deus do céu!... (Baixinho)

Tem muito caso assim que a gente lembra, né?...

Agora eu vou contar um caso. Esse caso é diferente... Escuta, você já leu muito sobre Beethoven?

F - Já, já li algumas coisas.

J - O que você leu sobre ele?

F - Já li alguma biografia dele e outras coisas sobre a sua obra...

J - Romeu Rolan, você já leu?

F - Não.

J - Eu tenho três volumes do Romeu Rolan. Ele era de uma castidade virginal! E uma vez... Ele só admitia o amor no casamento. Ele até censurava o irmão dele, que tinha ficado viúvo e mantinha a governanta.

E o Beethoven falava: "Você está comprometendo a honra da governanta." E eu tenho um livro de um professor português em que ele duvida dessa castidade de Beethoven. E eu falei: mas isto está errado!... E eu nunca tinha ido a Europa. Eu morava ali perto da Igreja de Lourdes, na Bias Fortes e eu falei:

Se algum dia eu for a Portugal e esse professor ainda for vivo, eu vou lá defender a pureza de Beethoven. Agora você veja a minha audácia, né?

Eu fui chegando a Lisboa e fui ver o catálogo telefônico e vi lá: Luiz de Freitas Branco. E eu falei: "Pois é o tal! Eu vou criar coragem e ligar pra ele" Chegou no outro dia eu liguei pra ele e disse: "Aqui é uma senhora brasileira que conhece a obra do Professor Freitas Branco e gostaria de lhe fazer uma visita cordial"

Então a secretária disse: "Eu vou perguntar ao professor" Depois ela veio e falou que amanhã entre três e quatro horas eu podia ir lá. Ele morava numa rua bem no centro de Lisboa. Então eles me ensinaram a chegar lá. Quando eu fui chegando, eu vi todo mundo me olhando, sabe? E eu fui chegando perto de uma casa muito antiga com jeito de fortaleza! Com grades pequenas, janelas pequenas e ficava um soldado aqui na beiradinha (incompreensível). E tava todo mundo me olhando. Então, quando eu cheguei a senhora dele me atendeu muito bem e eu fui passando por uma sala ricamente atapetada, com moveis de jacarandá. Eu vi logo que era jacarandá do Brasil.

Azulejos representando cenas... E eu pensei, meu Deus, essa casa é uma casa histórica. Aí nós ficamos numa sala muito chique! Eu marquei no relógio meia hora, porque eu não ia ficar mais do que meia hora, numa visita cordial não pode, né? E ele deve ser muito ocupado! Então ele me falou que dava aula de contraponto, que tinha morado na Alemanha muito anos e que conhecia muito bem Beethoven... E eu pensei cá comigo, ah!... Mas eu vou falar com ele só na saída, porque se não ele pode me bater (risos). Na saída eu falo. Então ficamos conversando. Eu falei de Villa Lobos, falei que tinha feito um curso com o Maestro Magnani, que foi aluno do (incompreensível).

E ele falou: "O (incompreensível) é muito meu amigo!" Conversamos muito e aí, até cantei uma serenata de Villa Lobos...

F - E o que a senhora falou sobre o Villa Lobos?

J - Falei que gostava muito dele, que tinha feito um curso com ele... Falei negócio de música, da nossa música, né? Então eu pedi licença pra me retirar. Foi interessante que eu falei uma coisa assim com ele: "Professor, o senhor mora numa casa muito bonita!" Então ele falou: "Essa casa pertenceu ao Marquês de Pombal. Eu sou o seu quarto descendente. Eu sou o Conde de Pombal!" E eu falei, ah é, mas essa também eu vou rebater. E eu disse: "A minha mãe descende do sobrinho do Conde de Bobadelo (incompreensível) de Andrade, que foi vice Rei do Brasil". Pra ele não pensar, essa botocuda, essa índia vem aqui... A hora que nós saímos, eu agradei a ele e falei: "Professor, eu queria só dizer uma coisa ao senhor".

- "Diga, minha senhora!"

- - "Naquela sua obra assim, assim, o senhor dá a entender que o Beethoven era assim, assim. Professor, não é verdade!"

- Eu lavei a alma! Se eu tivesse voltado para o Brasil sem falar isso eu teria ficado doente. Aí eu falei assim:

- - "Professor, todos os biógrafos falam sobre a pureza dele!"

- - "A minha senhora tem razão! Eu vou escrever um outro livro e vou retificar justamente isso".

- - "Oh, Professor, que bom! Então até logo!"

- E saí correndo feito uma boboca.

- Quando eu cheguei eu escrevi um cartão para ele mas não botei o remetente. Um ano depois ele morreu de enfarte. Acho que foi o susto que eu dei nele! (Risos) Mas ele escreveu o tal livro, só que eu nunca consegui achar.

(Interrompi a gravação nesse ponto).