SUSANA CECÍLIA ALMEIDA IGAYARA-SOUZA

Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre
música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação e
Historiografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Pereira de Sousa.

São Paulo
2011

AUTORIZO A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.75
I241e	Igayara-Souza, Susana Cecília Almeida Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958) / Susana Cecília Almeida Igayara-Souza; orientação Cynthia Pereira de Sousa. São Paulo: s.n., 2011. 356 p. il.; grafs.; tabs.; apêndices; anexos Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. História da educação (Século 20; 1907-1958; Brasil) 2. Música (Século 20; 1907-1958; Brasil) 3. Escrita - Cultura (Século 20; 1907-1958; Brasil) 4. História da mulher 5. História cultural 6. Educação musical I. Sousa, Cynthia Pereira, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Susana Cecília Almeida Igayara-Souza

Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação e Historiografia.

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha orientadora, Cynthia Pereira de Sousa, com quem tanto aprendi nestes anos de estimulante, amistosa e produtiva convivência;

Às professoras Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Lucia Speedo Hilsdorf, pelas contribuições dadas em meu exame de qualificação;

Aos professores com quem cursei disciplinas na pós-graduação: Denice Catani, Diana Vidal e Dislaine Zerbinatti, da FEUSP, e Jorge Ramos do Ó, professor convidado da Universidade de Lisboa, pelas contribuições no decorrer da pesquisa;

Ao professor Jean Briant, pelos esclarecimentos em relação à língua francesa;

Ao Flávio Moreira, pelos esclarecimentos em relação à língua inglesa;

Aos funcionários da FEUSP, principalmente da biblioteca e da secretaria de pós-graduação;

A Valéria Ribeiro Peixoto, assessora técnica da Academia Brasileira de Música e minha principal interlocutora no Rio de Janeiro, pelo muito que me auxiliou;

Aos diretores e funcionários da Academia Brasileira de Música;

Aos diretores e funcionários da Biblioteca Nacional; em especial a Elizete Higino;

Aos diretores e funcionários da Biblioteca Alberto Nepomuceno, da UFRJ, em especial à bibliotecária Dolores Brandão;

Aos organizadores do Acervo Cleofe Person de Mattos;

Aos netos de Maria Amorim Ferrara: Virgínia, Ana Maria e Luís; pela disponibilidade amável e pelos materiais enviados;

A Hilda Guedes, irmã da pianista e professora Odette Guedes; pela gentileza em ceder importantes fontes de pesquisa;

Aos colegas professores e funcionários do Departamento de Música da ECA-USP, alunos e coralistas que acompanharam e incentivaram a feitura deste trabalho;

A toda a família, pelo apoio de sempre;

Aos meus pais, Susana e Waldyr (*in memoriam*), a quem devo de meus estudos escolares e musicais;

Com grande carinho e de maneira muito especial:

Ao Rafael Igayara da Silva Ramos, meu filho, que acompanhou com interesse e tanto me ajudou com sua facilidade tecnológica e visual;

Ao Marco Antonio da Silva Ramos, não só pelos últimos quatro anos, mas pelos 25 anos maravilhosos de convivência afetiva, artística e intelectual.

RESUMO

Igayara-Souza, Susana Cecília Almeida. **Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)**. 2011. 356 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Estudo histórico que tem por objetivo localizar e analisar a produção escrita por mulheres sobre música, relacionada a diversos contextos educacionais no Brasil, durante as primeiras cinco décadas do século XX. Como fontes, foram consultadas as publicações inventariadas na pesquisa, documentos manuscritos de arquivos históricos, documentos oficiais, periódicos, iconografia e arquivos pessoais de professoras. O 1º capítulo é dedicado a uma visão de conjunto sobre a produção escrita por mulheres sobre música. O capítulo 2 analisa as primeiras décadas e estabelece uma discussão sobre as representações de “música brasileira” e “europeia” na educação musical. O capítulo 3 trata da música na escola formal e da participação de mulheres no canto orfeônico, considerando o processo de institucionalização e escolarização da música e o papel da publicação de hinários, cancionários e livros didáticos nesse processo. O capítulo 4 aborda a formação de professores e a pedagogia da escola nova, destacando os conflitos na historiografia e na prática do canto orfeônico. O capítulo 5 concentra-se na formação artística, tendo por foco o ensino especializado de música, a presença de mulheres na atividade artística e as representações sobre o feminino. São analisados três exemplos da produção escrita, como dispositivos de inscrição no campo musical. Nas considerações finais, discute-se a função da memória (individual e coletiva) e sua relação com as práticas e as representações encontradas sobre a professora de música (em suas múltiplas atuações). Entre as principais noções e conceitos utilizados estão: campo (principalmente campo artístico), habitus, doxa e capital cultural, de Pierre Bourdieu; práticas, representações e apropriação, de Roger Chartier, bem como sua discussão metodológica (sobre a história do livro e da leitura) e teórica (sobre cultura escrita); estratégias e táticas, de Michel de Certeau, assim como sua análise da “operação historiográfica”. O conceito de gênero, presente em diversos autores, permitiu tratar a produção escrita por mulheres como conjunto, de forma relacional. Para a história das mulheres, tivemos como principal referência Michelle Perrot. A produção acadêmica em história da educação, sobretudo a brasileira, auxiliou a definição e exploração do tema, assim como as pesquisas musicológicas recentes. Um dos resultados da pesquisa foi um inventário de livros publicados (46 autoras e 100 obras), com a identificação de editoras, instituições, temáticas e modalidades de ensino musical praticadas na primeira metade do século XX no Brasil. Como parte das conclusões, a produção escrita sobre música é vista como intrínseca à profissão docente, utilizada como estratégia de valorização profissional e pessoal. As práticas de leitura e escrita (textual e musical) foram adquiridas no ambiente escolar, no espaço social da família e nas instituições de formação artística. Constata-se uma diversidade de processos de publicação, entre eles: iniciativas particulares das autoras; projetos editoriais, inclusive os patrocinados por governos estaduais ou pelo federal; programas institucionais para provimento de material didático adaptado às exigências legais; requisito formal para o ingresso no magistério superior.

Palavras-chave: História da Educação (Século 20; 1907-1958; Brasil). Música (Século 20; 1907-1958; Brasil). Cultura Escrita. História da mulher. História Cultural. Educação Musical. Professoras de Música.

ABSTRACT

Igayara-Souza, Susana Cecília Almeida. **Between stages and pages: women's written production about music in the history of musical education in Brazil (1907-1958)**. 2011. 356 p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Historical study that aims to situate and analyze the written production of women about music, related to several educational contexts in Brazil, during the first five decades of the 20th century. The sources include the publications collected during this research, manuscript documents from historical archives, official documents, periodicals, iconography, and educators' personal archives. The first chapter is devoted to an overview of the production about music written by women. Chapter 2 analyzes the first decades and establishes a discussion about the representations of "Brazilian" and "European" music in music education. Chapter 3 is about music in formal school and the participation of women in "canto orfeônico" (school choir singing), analyzing the process of institutionalization and schooling of music and the role of hymnal, songbook and didactic book publishing in the process. Chapter 4 focuses on teachers' training and the "escola nova" (new school) pedagogy, emphasizing the conflicts in the historiography and in the practice of "canto orfeônico" (school choir singing). Chapter 5 concentrates on artistic training, with focus on specialized teaching, the presence of women in artistic activity and the representations about the feminine. Three examples of written production are analyzed, as devices of inscription in the musical field. In the final considerations, the function of memory (both individual and collective) is discussed, inasmuch as its relation to practices and representations of female music educators (in their multiple roles). The main notions and concepts used are: field (specially artistic field), habitus, doxa, and cultural capital by Pierre Bourdieu; practices, representations and appropriation by Roger Chartier, as well as his methodological discussion (on the history of the book and the history of reading) and theoretical (on written culture); strategies and tactics by Michel de Certeau, as well as his analysis of the "historiographical operation". The concept of gender, employed by numerous authors, allowed for a discussion of women's written production as a whole, in a relational manner. For the history of women, our main reference was Michelle Perrot. Academic production on the history of education, mainly the Brazilian one, facilitated the definition and exploration of the subject, as well as recent musicological research. One of the results of this investigation was an inventory of published books (46 authors and 100 works), with the identification of publishers, educational institutions and of the themes and modalities of music teaching that were current at the first half of the 20th century in Brazil. As part of the conclusions, the written production about music is seen as intrinsic to the teaching profession, used as strategy of both professional and personal valorization. The practices of reading and writing (of text and music) were acquired in the school environment, in the social space of the family and in the artistic training institutions. Diverse processes of publishing are detectable, such as: individual initiative of the authors; editorial projects, including those sponsored by state or federal governments; institutional programs for the provision of didactic material adapted to legal obligations; formal requirements to start a university teaching career.

Keywords: History of education (20th century; 1907-1958; Brazil). Music (20th century; 1907-1958; Brazil). Written culture. History of women. Cultural History. Musical education. Women music teachers.

Lista de Figuras

- Figura 1 - Capa da 1ª edição no Brasil de *Música Popular Brasileira* (1950), de Oneyda Alvarenga. **54**
- Figura 2 - Página de rosto de *Canções Populares do Brasil* (1911), de Júlia de Brito Mendes. **57**
- Figura 3 - Capa do livro *Provérbios populares, máximas e observações usuais*, de Alexina de Magalhães Pinto. Livraria Francisco Alves, 1917. **58**
- Figura 4 - Capa de *História da Música*, (3ª ed.), de Amélia de Rezende Martins. **59**
- Figura 5 - Foto de Antonieta de Sousa na capa do periódico *Brasil Musical*. **61**
- Figura 6 - Capa e página interna de *Cantigas de quando eu era pequenina*, Ceição de B. Barreto (1930). **62**
- Figura 7 - Capa de *Organização do ensino de música nas escolas públicas do Rio de Janeiro* (1933). **63**
- Figura 8 - Capa e página de rosto do exemplar da Biblioteca Alberto Nepomuceno (UFRJ) de *Canto a Solo, Coral, Orfeão*, de Carlindas Filgueiras Lima. **65**
- Figura 9 - Detalhe da melodia da Montanha da Piedade, de Villa-Lobos, e do gráfico milimetrado, reproduzidos em *Notas de uma professora escolar*, de Maria Amorim Ferrara. **67**
- Figura 10 - Página de rosto de *Brasil Sonoro* (1938), assinada pela autora Mariza Lira. **68**
- Figura 11 - Capa de *Cantos de nossa terra*, de Walter Schultz e Maria Moritz (1942). **70**
- Figura 12 - Capa de uma tese de concurso apresentada à Escola Nacional de Música. **73**
- Figura 13 - Página de tese de concurso com anotações de um leitor crítico. **75**
- Figura 14 - Capa do exemplar consultado: INEP. *Música para a escola elementar*. **77**
- Figura 15 - Capa da 11ª edição de *Elementos de canto orfeônico*, de Yolanda de Quadros Arruda, pela Companhia Editora Nacional (1954). **82**
- Figura 16 - Quadro para o ensino dos intervalos musicais. **84**
- Figura 17 - Capa de folheto sobre *Leitura à 1ª vista*, de Joaquina Araújo. **87**
- Figura 18 - Detalhe da contracapa de folheto assinado por Sofia Melo Oliveira, com logotipo da Empresa Gráfica Revista dos Tribunais. **91**
- Figura 19 - Propaganda do curso de piano da Academia Musical de São Paulo. **92**
- Figura 20 - Elsie Houston, soprano especializada no repertório afrobrasileiro. **96**
- Figura 21 - Página ilustrada de *Cantigas das crianças e do povo* (1916), de Alexina de Magalhães Pinto. **110**
- Figura 22 - Capa de *Cantigas das crianças e do povo e danças populares*, de Alexina de Magalhães Pinto, publicado pela Livraria Francisco Alves (1916). **114**
- Figura 23 - Foto da fachada da Casa Livro Azul, em Campinas. **128**
- Figura 24 - Quadro dos temas da 1ª Sinfonia de Beethoven, organizado por Charley Lachmund e reproduzido em *As Nove Sinfonias de Beethoven*, de Amélia de Rezende Martins. **142**
- Figura 25 - Diplomandos do Curso de Especialização em Canto Orfeônico. Ano 1940. **163**
- Figura 26 - Aula de canto orfeônico com utilização de manossolfa no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). **171**

- Figura 27 - Capas de Livros didáticos de Canto Orfeônico. **177**
- Figura 28 - Canção orfeônica de Lucília Villa-Lobos. **179**
- Figura 29 - Declamação rítmica do Hino Nacional em *Elementos de canto orfeônico*, de Yolanda Arruda, p. 82. **194**
- Figura 30 - Capa de *O Orfeão na Escola Nova*, de Leonila L. Beuttenmüller (1937). **218**
- Figura 31 - Ceição de Barros Barreto na revista *Brasil Musical*, para a qual escreveu diversos artigos sobre História da Música e Canto Coral. **239**
- Figura 32 - Foto de Guiomar Novaes, enviada à Academia Brasileira de Música. **241**
- Figura 33 - Coro e Orquestra regidos por Armando Belardi em 1940. **243**
- Figura 34 - Magda Tagliaferro. **249**
- Figura 35 - Bidu Sayão caracterizada em suas principais personagens operísticas. **253**
- Figura 36 - Camargo Guarnieri e suas alunas de piano. **261**
- Figura 37 - Luigi Chiaffarelli. **271**
- Figura 38 - Página de *Pianística*, de Victoria Serva Pimenta, com anotações da professora de piano Aracê Lago. **277**
- Figura 39 - Exemplo 61, p. 52, *Elementos de Análise Harmônica* (1946), de Sofia Melo Oliveira, com anotações de estudante. **281**
- Figura 40 - Foto da autora, Iza de Queiroz Santos, incluída no livro de 1942. **284**
- Figura 41 - Ilustração com brasões em *Origem e Evolução da Música em Portugal e sua influência no Brasil*. **297**

Listas de Gráficos

- Gráfico 1 - Livros ligados à escolarização formal. **85**
- Gráfico 2 - Livros de música para o ensino especializado. **87**
- Gráfico 3 - Quantidade de livros de música para o ensino especializado, por autora (1914-1958). **88**
- Gráfico 4 - Temática dos livros de formação técnica, cultural ou artística (1918-1958). **89**
- Gráfico 5 - Quantidade de livros para a formação técnica, cultural ou artística, por autoras (1918-1958). **90**
- Gráfico 6 - Textos escritos por mulheres publicados como livros, por modalidades (1907-1958). **98**

Lista de Tabelas:

- Tabela 1 - Localização dos livros no Inventário, por modalidade. **100**
- Tabela 2 - Comparação entre o texto de Amélia de Rezende Martins e a bibliografia francesa (Chantavoine e Prod'homme), na análise do I Movimento da 1ª Sinfonia de Beethoven. **140**
- Tabela 3 - Comparação entre textos de Romain Rolland e Amélia de Rezende Martins sobre a 1ª Sinfonia de Beethoven. **144**

- Tabela 4 - Disciplinas ligadas à música nas reformas curriculares. **150**
- Tabela 5 - Comparação entre os históricos do canto orfeônico nas publicações de Ceição de Barros Barreto (1938, 1973). **200**
- Tabela 6 - Informações sobre o histórico do canto orfeônico em Yolanda Quadros Arruda (1954). **207**
- Tabela 7 - Comparação entre as qualificações das autoras e dados sobre as edições: Leonila Beuttenmüller (1937) e Ceição de Barros Barreto (1938). **211**
- Tabela 8 - Estratégias de apresentação e valorização das autoras: Leonila Beuttenmüller (1937) e Ceição de Barros Barreto (1938). **212**

Lista de Siglas

ABC – Associação Brasileira de Canto
 ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
 ABM – Academia Brasileira de Música
 AM – Análise musical
 ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
 ANPUH – Associação Nacional de História
 APH – Associação Portuguesa de História
 BN – Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro)
 C – Canto
 CANC – Cancioneiro
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CC – Canto Coral
 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
 CO – Canto orfeônico
 DIMAS – Divisão de Música e Arquivo Sonoro (Biblioteca Nacional)
 DIV – Obras de divulgação
 ECA – Escola de Comunicações e Artes
 EF – Livros ligados à escolarização formal
 ENM – Escola Nacional de Música
 EP – Ensino Primário
 ESec – Ensino secundário
 ESP – Livros de música para o ensino especializado
 F – Folclore
 FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
 FP – Formação de Professores
 GER – Guia de escuta de repertório
 HIN - Hinário
 I – Temática infantil
 IE – Instituto de Educação
 IEB – Instituto de Estudos Brasileiros
 IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
 IM – Iniciação Musical
 INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INM – Instituto Nacional de Música
Lihed - Seminário Brasileiro Livro e História Editorial
LM – Leitura musical
MB – Música brasileira
P – Piano
PM – Pedagogia Musical
RBM – Revista Brasileira de Música
SEMA – Superintendência (depois Serviço) de Educação Musical e Artística
TCA – Livros de formação técnica, cultural ou artística
TM – Teoria da Música
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 CAPÍTULO 1. MAPEANDO A PRODUÇÃO ESCRITA POR MULHERES SOBRE MÚSICA 54

2.1 INVENTÁRIO COMENTADO: TEXTOS SOBRE MÚSICA ESCRITOS POR MULHERES BRASILEIRAS PUBLICADOS ENTRE 1907 E 1958 (APRESENTADOS EM ORDEM CRONOLÓGICA DE PUBLICAÇÃO) 55

2.2 VISÃO DE CONJUNTO: AS PROFESSORAS ARTISTAS, A ESCRITA SOBRE MÚSICA, A PUBLICAÇÃO DE LIVROS 79

2.2.1 A escolarização formal 83

2.2.2 Livros de música para o ensino especializado 85

2.2.3 Formação técnica, cultural e artística 89

2.2.4 Obras de divulgação sobre cultura musical 93

2.2.5 A divisão da produção em modalidades 97

3 CAPÍTULO 2. COMPLEXAS COMBINAÇÕES: CULTURA BRASILEIRA E CULTURA EUROPEIA NA PRODUÇÃO DAS DÉCADAS 10 E 20. 103

3.1 A PROFESSORA ALEXINA DE MAGALHÃES PINTO (ICKS) 105

3.1.1 Cantigas das crianças e do povo e danças populares: entre a literatura, o folclore e o livro infantil 109

3.1.1.1 Plano da obra: sobre o processo de coleta e seleção do material 118

3.1.2 O folclore e a cultura letrada em Alexina de Magalhães Pinto e a ideia de “cultura brasileira” 125

3.2 AMÉLIA DE REZENDE MARTINS E A CULTURA MUSICAL EUROPEIA 126

3.2.1 Maria Amélia, Amélia e a jovem Maria Amélia: a música em uma família aristocrática 130

3.2.2 “Um resumo do estudo que fizemos”: a leitura e a fabricação da escrita 135

3.2.3 As obras musicais como objeto 144

3.2.4 Amélia de Rezende Martins e a memória familiar 147

3.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL FRENTE À MÚSICA BRASILEIRA E MÚSICA EUROPEIA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX 148

4 CAPÍTULO 3. MÚSICA NA ESCOLA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES 149

4.1 VILLA-LOBOS E O CANTO ORFEÔNICO 158

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CANTO ORFEÔNICO E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES COMO ALUNAS E PROFESSORAS 166

4.3 PRODUÇÃO ESCRITA E PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES 170

4.3.1 Mulheres autoras de livros didáticos de Canto Orfeônico 176

4.3.2 Mulheres autoras de Hinários e Coletâneas de canções escolares 178

4.4 O CANTO ORFEÔNICO NA ESCOLA, COMO PROJETO NACIONAL, E AS PERSPECTIVAS CONCORRENTES 186

4.4.1 O movimento de *Iniciação Musical* como alternativa ao canto orfeônico 188

5 CAPÍTULO 4. FORMAR PROFESSORES, AFIRMAR-SE PROFESSORA 193

5.1 ENQUADRAR A MEMÓRIA: A HISTÓRIA DO CANTO ORFEÔNICO COMO ALVO DE DISPUTAS 196

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÚSICA NA “ESCOLA NOVA” 210

5.2.1 Leonila Beuttenmüller: *O Orfeão na Escola Nova* (1937) 212

5.2.2 Ceição de Barros Barreto: *Coro. Orfeão* (1938) 219

5.2.2.1 Plano do livro 221

5.2.2.2 Práticas a serem evitadas e práticas a serem incentivadas 224

5.2.2.3 O canto coletivo na pedagogia renovada: o que está e o que não está em discussão 230

6 CAPÍTULO 5. A FORMAÇÃO ARTÍSTICA: PALCOS E PÁGINAS 241

6.1 PALCOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS MULHERES ARTISTAS 242

6.1.1 Representações do feminino: biografias e relatos autobiográficos 245

6.1.2 O canto, entre o teatro lírico e as teses de concurso 252

6.1.3 Educação Artística 259

6.2 ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA E AS TESES DE CONCURSO: A PRODUÇÃO ESCRITA COMO REQUISITO INSTITUCIONAL 264

6.3 PÁGINAS: TRÊS EXEMPLOS DA PRODUÇÃO ESCRITA COMO DISPOSITIVO DE INSCRIÇÃO NO CAMPO MUSICAL 269

6.3.1 Victoria Serva Pimenta: aluna de Chiaffarelli, professora de piano 270

6.3.1.1 Contribuição à história da leitura: comentários de uma professora de piano, três décadas depois 276

6.3.2 O Curso de Música de Dona Sofia Melo Oliveira 279

6.3.3 Iza de Queiroz Santos: História da Música pela Imprensa Nacional 283

6.3.3.1 A “operação historiográfica”: a inscrição no campo pela contribuição à história da música 285

6.3.3.1.1 Um lugar 288

6.3.3.1.2 A construção do texto 290

6.3.3.1.3 Estabelecimento de fontes 294

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS. PROFESSORAS DE MÚSICA: O “LUGAR DA MEMÓRIA” “ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES” 299

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 311

APÊNDICES

- APÊNDICE A – LIVROS SOBRE MÚSICA COM AUTORIA DE MULHERES (1907- 1958). INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA. **325**
- APÊNDICE B – Julia de Brito Mendes. **Canções Populares do Brasil (1911).** Índice alfabético das canções. **332**
- APÊNDICE C – COLETÂNEAS DE CANÇÕES BRASILEIRAS (1907-1967) (apresentadas em ordem cronológica de publicação). **335**

ANEXOS

- ANEXO A – Teste de avaliação de aptidão e exame final de Música da Escola de Educação (década de 30) **337**
- ANEXO B – Pareceres de Ceição de Barros Barreto ao Ministério de Educação e Saúde (década de 40). **343**
- ANEXO C – Quadro de professores do Instituto Musical de São Paulo. **346**
- ANEXO D – Informações sobre a SEMA no acervo Cleofe Person de Mattos. **351**
- ANEXO E – Estatísticas ligadas ao ensino profissional em Música. **353**

1 INTRODUÇÃO¹

O texto final desta pesquisa é fruto de uma contínua reelaboração estrutural e de muitas reescritas em busca da melhor forma de apresentar os resultados de quatro anos de preparação e outros tantos de leituras e questionamentos sobre a presença da música na educação das mulheres no Brasil, na primeira metade do século XX.

Entre o trabalho final e o projeto apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para o Doutorado em Educação, em 2006, estão conservadas muitas das questões que motivaram a pesquisa e praticamente toda a bibliografia utilizada, sempre dentro das preocupações da linha de pesquisa em História da Educação e Historiografia.

As modificações, no entanto, foram enormes. A investigação mostrou que o projeto inicial, concentrado nos anos 30-50, deixaria de fora uma importante e diversificada produção anterior, a partir de 1907, quando localizamos o primeiro livro do século XX, com temática musical, publicado por uma mulher. Essas autoras anteriores à grande difusão da música nas escolas, incorporadas no curso da pesquisa, traziam seus textos, suas referências, suas posturas como mulheres e educadoras, práticas de escritura e maneiras de se dirigir ao público que não poderiam ser ignoradas, pelo fato de estarem fora do período anteriormente delimitado. Ampliamos o período, incorporamos novos livros e suas autoras.

De lá para cá, o inventário aumentou significativamente, até fixar-se no período de 1907 a 1958. Esta periodização foi definida, em grande parte, pelo próprio arquivo constituído. A divisão em capítulos permitiu abordar a produção a partir de recortes temáticos, levando-se em conta as transformações ocorridas durante o período abrangido pelo estudo. Nos capítulos 2, 4 e 5 são analisados com maior detalhe 8 livros, selecionados a partir de um conjunto de critérios: o caráter de ineditismo ou de exemplaridade, a repercussão na literatura crítica, o potencial explicativo para o conjunto da tese. Cada um dos livros e autores analisados é considerado a partir da constituição sócio-histórica e do contexto educacional a que está diretamente ligado.

¹ Esta tese está redigida segundo as normas do novo *Acordo Ortográfico* da Língua Portuguesa que passou a vigorar no Brasil a partir de 1º de janeiro de 2009. Atualizamos a ortografia em todas as citações.

Na primeira comunicação de pesquisa apresentada, considerávamos ter um arquivo suficientemente representativo: 14 autoras e 19 obras, publicadas entre 1930 e 1965. O inventário que apresentamos como resultado final desta pesquisa de Doutorado traz 46 autoras e 100 livros publicados, alguns em coautoria. Seria quase desnecessário dizer que isso não significa ter esgotado a localização da produção de mulheres sobre música, e sim o esgotamento dos prazos para a realização da pesquisa, conscientes de que o que descobrimos nesses quatro anos pode indicar muitos títulos ainda por descobrir.²

Do projeto à pesquisa, portanto, muitas perspectivas se abriram, principalmente através das próprias fontes encontradas. Os textos produzidos por mulheres, vistos inicialmente como fontes para uma pesquisa sobre a presença da música na educação feminina e sobre as práticas musicais assumidas por essas mulheres, passaram a ser considerados o verdadeiro foco da pesquisa, incorporando estas questões como parte da discussão sobre o papel da cultura escrita no campo musical.

O objeto de pesquisa principal deste trabalho, portanto, são os próprios livros sobre música inventariados, comentados e analisados. A partir dos diferentes estatutos dessas fontes impressas, de suas disciplinas de referência, de sua destinação e repercussão, pudemos analisar a educação musical recebida por suas autoras, percorrer os espaços ocupados por essas mulheres e as transformações que se operavam na educação musical no Brasil.

Boa parte dessa produção nasceu da atuação de professoras ligadas ao ensino primário e secundário, concentradas em temáticas ligadas à infância. Aparecem coletâneas de canções, hinários cívicos, manuais de canto orfeônico, materiais didáticos sobre teoria musical, relatos de experiência sobre iniciação musical para crianças, utilização de material folclórico como base da educação musical, discussão sobre pedagogia musical.

² O inventário apresentado não pretende, de forma nenhuma, ser conclusivo, e pode ser um exemplo de textos que circularam de forma impressa em São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ), locais onde pudemos consultar diversas bibliotecas. Na Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação; Biblioteca Maria Luiza Monteiro da Cunha, da Escola de Comunicações e Artes; Biblioteca Florestan Fernandes, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Instituto de Estudos Brasileiros. No Rio de Janeiro: Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional (DIMAS - BN); Biblioteca Alberto Nepomuceno (BAN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nos Estados Unidos: Biblioteca do Congresso, em Washington; Biblioteca da Jacobs School of Music da Universidade de Indiana, em Bloomington. Em catálogos eletrônicos (principalmente para periódicos e teses): Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC); Unibibliweb, o portal unificado do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP): Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Base Minerva, da UFRJ; Biblioteca Pública Municipal de São João Del-Rei, Minas Gerais (MG); Catálogo do Real Gabinete Português de Leitura (RJ). Outras bases de dados e arquivos consultados estão relacionados no item sobre acesso e estabelecimento de fontes.

Há também grande quantidade de textos ligados ao ensino superior, a maioria deles originada pela exigência de publicação de teses de concurso como forma de acesso às carreiras docentes no Instituto Nacional de Música (depois Escola Nacional de Música) no Rio de Janeiro. O ensino do canto, com publicações localizadas a partir de 1914, é um dos primeiros espaços ocupados, com uma grande quantidade de textos. Destaca-se a produção da cantora e professora Antonietta de Sousa, que defende o espaço do cantor lírico, a organização do Teatro Lírico Nacional e a necessidade de cadeiras de declamação lírica no Instituto Nacional de Música (INM).

Os campos teóricos também começam a ser explorados: temas de história da música e teoria musical, a música popular e/ou folclórica tratada como objeto de estudo científico (através dos estudos folclóricos), a análise musical (voltada à análise de obras ou enquanto disciplina teórica).

Algumas das mulheres que se dedicaram a abordagens ou assuntos até então inéditos foram reconhecidas como pioneiras. É o caso de Oneyda Alvarenga, musicóloga dedicada ao estudo da música brasileira, Mariza Lira, com relação à música popular urbana e Iza de Queiroz Santos, com relação à musicologia histórica, na temática das relações entre Brasil e Portugal e na documentação da atividade musical anterior ao século XX.

Com relação ao ensino especializado de música, há duas práticas que convivem: o ensino privado e o conservatório de música. O modelo conservatorial estrutura-se através da forma escolar, com cursos, disciplinas independentes com professores especialistas, serialização dos conteúdos, provas públicas e exames. O ensino privado, praticado principalmente para o estudo do piano, também reproduzia uma espécie de ciclo escolar, apesar da orientação de um único professor que, além da técnica e do repertório, também deveria encaminhar o aluno no conhecimento da teoria e história da música. O livro de Victoria Serva Pimenta, *Pianística*, é um relato esclarecedor sobre a prática da professora particular que demonstra bem as escolhas sobre o uso do tempo, a estruturação do ensino, o repertório praticado, a disciplina exigida nos estudos.³

O piano, como instrumento simbólico de uma cultura musical de elite, é alvo de frequentes disputas: entre professores e líderes de escolas de interpretação, entre métodos e materiais didáticos e, principalmente, entre as posições disponíveis nas instituições de ensino. Apesar de ser o instrumento mais praticado pelas mulheres, não há uma correspondência quantitativa em termos de produção escrita sobre o instrumento.

³ Analisado no capítulo 5.

Aparecem também obras voltadas ao público leigo, trabalhos de divulgação com o objetivo de informar o ouvinte sobre o repertório musical, principalmente através do *comentário*, gênero praticado por Amélia de Rezende Martins, na década de 20 e retomado por Lucília de Figueiredo, na década de 50.⁴

O folclore, tema de grande parte das publicações repertoriadas, oscila entre o caráter de divulgação (em Mariza Lira e Angélica de Rezende Garcia) e a busca de critérios científicos, com pesquisa de campo: nos trabalhos do início do século, com Júlia de Brito Mendes e Alexina de Magalhães Pinto, embora esta destine as canções ao público infantil⁵; em Oneyda Alvarenga, com metodologia de pesquisa etnográfica; Henriqueta Braga e Dulce Lamas, ambas já dentro da tradição ensaística. As canções transmitidas oralmente figuram em diversas publicações mais caracterizadas pela divulgação de um cancioneiro escolar do que com o objetivo de estudo folclórico, embora nem sempre seja fácil fazer estas distinções.⁶

Há uma série de temáticas interligadas a essa produção escrita, que ajudam a caracterizar o objeto de estudo. Em primeiro lugar, é preciso inscrever essa produção em uma tradição letrada, em que a música é transmitida a partir de uma *dupla cultura escrita*: textual e musical, através da notação musical específica e das técnicas de leitura e escrita.

Em segundo lugar, vem a necessidade de analisar essa produção em sua relação intrínseca com práticas culturais: a frequência aos espaços de apresentações musicais (ópera, concertos, recitais, saraus), muitas vezes mesclando música e texto (saraus lítero-musicais, com cenas dramáticas ou recitação poética); a audição de música gravada por meios mecânicos (a gravação fonográfica) e a transmissão radiofônica; a prática da música em ambiente doméstico e escolar; as modalidades de ensino especializado de música (em aulas particulares, no modelo conservatorial e no ensino superior, feito também com base na prática do canto ou de um instrumento, inclusive para a formação em composição e regência).

Em terceiro lugar, cumpre localizar a música no conjunto das práticas culturais que se ofereceram à sociedade, identificando nelas as relações de gênero, as classes e grupos sociais ligados a essa produção, os modelos de formação geral e específica musical que estiveram disponíveis, as tradições familiares e de grupo que se identificam com essas práticas musicais.

A definição do objeto de estudo, assim delimitado, aponta para as referências teóricas e metodológicas que serão explicitadas adiante. Desde já, no entanto, é importante considerar que a pesquisa se apoiou em estudos anteriores no campo da História da Educação, a partir de

⁴ A produção escrita por Amélia de Rezende Martins está analisada no capítulo 2.

⁵ No capítulo 2 analisamos *Cantiga das crianças e do povo e danças populares*, de Alexina de Magalhães Pinto.

⁶ O cancioneiro produzido por mulheres para uso escolar é analisado no capítulo 3.

uma aproximação com a chamada Nova História Cultural, tendo por substrato teórico autores como Peter Burke e Roger Chartier e incorporando a contribuição de historiadores e sociólogos como Michel de Certeau e Pierre Bourdieu. Esse referencial teórico, que tem sido utilizado tanto nos estudos históricos em educação como nas artes, propiciou a aproximação entre um e outro campos, de acordo com os assuntos e as problemáticas levantadas pelos objetos de estudo que são detalhados em cada capítulo.

De acordo com Chartier:

O objeto fundamental de uma história ou uma sociologia cultural compreendida como uma história da construção da significação reside na tensão que articula as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades com os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos poderosamente segundo sua posição nas relações de dominação – o que lhes é lícito pensar, enunciar, fazer. (CHARTIER, 1995)

Mulheres, música, educação: o estado da arte

Esta pesquisa partiu de leituras de trabalhos anteriores, em que identificamos a forte presença da música na educação feminina na primeira metade do século XX, como continuidade transformada de uma educação dada às camadas da elite do século XIX, adaptada à nova situação da política republicana. Os conhecimentos musicais, somados à prática do desenho e pintura e ao estudo de línguas e literatura, formavam as principais ocupações das mulheres de classes médias e altas. Como preparação para o casamento, a estes conhecimentos culturais somavam-se os conhecimentos práticos valorizados, em que a puericultura e a economia doméstica despontam como os principais. No caso das mulheres das camadas trabalhadoras, tanto na cidade como no ambiente rural, a educação oferecida voltava-se para conhecimentos profissionalizantes (HILSDORF, 2003; SOUZA, 2008).

Cynthia Pereira de Sousa demonstrou as transformações ocorridas com relação aos cursos de economia doméstica. Orientados para formar “donas de casa”, nas camadas mais baixas da população os cursos adquiriram um caráter profissionalizante, fornecendo mão de obra para os serviços domésticos e para outros setores urbanos e rurais, como os trabalhos de confecção ou agrícolas. Com a introdução da disciplina de economia doméstica no ensino secundário, a disciplina foi “enobrecida” e os conteúdos passaram a conviver com a formação

cultural e artística, além de destacar a posição de responsabilidade da mulher na administração da casa. Os conhecimentos voltados à conformação da mulher ao ambiente doméstico, portanto, foram desenvolvidos em dois diferentes projetos, dependendo da classe social a que se destinavam (SOUSA, 1988).

Os estudos brasileiros sobre mulheres na música estiveram voltados, num primeiro momento, para biografias de mulheres artistas que se destacaram no panorama nacional e internacional. Trabalhos dedicados às pianistas Guiomar Novaes (ORSINI, 1988) e Magdalena Tagliaferro (LEITE, 1999) foram respectivamente Tese de Livre-docência e de Doutorado, depois transformadas em livros (ORSINI, 1992; LEITE, 2001). Fora do âmbito dos estudos acadêmicos, as pianistas, assim como a cantora Bidu Sayão, já haviam sido biografadas, em textos que mesclam dados biográficos, depoimentos e notícias sobre concertos e gravações realizadas (LAGUNA, 1983; BORTOLI, 1992), além de farto material da imprensa nacional e internacional. Uma publicação recente combina as perspectivas de gênero e raça ao analisar a presença de intérpretes negras da música de concerto, em estudo dedicado à biografia das cantoras líricas Lapinha (final do século XVIII e início do XIX) e Camila Maria da Conceição (1892-1908), que foi também a primeira professora negra do Instituto Nacional de Música (BITTENCOURT-SAMPAIO, 2008).

De caráter biográfico, com ênfase na contribuição dada como professoras, são também as dissertações sobre a trajetória artística e pedagógica da violinista Paulina d'Ambrosio (BOSÍSIO, 1996) e sobre a educadora musical Liddy Chiaffarelli Mignone (ROCHA, 1997). Além da dissertação de mestrado, Inês de Almeida Rocha tem publicado artigos sobre a escrita feminina e sobre a correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone com Mário de Andrade, tema de seu doutorado (em andamento no momento de redação deste trabalho).

Algumas das autoras que foram inventariadas nesta pesquisa já foram analisadas em estudos acadêmicos, como Mariza Lira, que tem sido considerada por José Geraldo Vinci de Moraes como uma pioneira entre os historiadores da música popular no Brasil. Vinda da tradição folclorista, concentrou-se na produção popular urbana, desprezada ou mesmo desqualificada por outros estudiosos do folclore que previam o desenvolvimento musical brasileiro principal ou exclusivamente através das produções musicais eruditas (MORAES, 2006).

Oneyda Alvarenga dirigiu a discoteca pública de São Paulo, trabalhou com Mário de Andrade em pesquisas conjuntas e foi a responsável pelo estabelecimento de alguns textos deixados incompletos pelo escritor. Foi aluna de Dina Lévi-Strauss em curso de etnografia e

folclore e seu principal trabalho publicado em forma de livro é *Música Popular Brasileira*, que foi primeiramente editado no México, em 1944, e depois no Brasil, em 1950. Seus textos são muito citados por todos aqueles que abordam, de alguma forma, o folclore, a antropologia musical ou a etnomusicologia⁷, ou ainda nos estudos sobre Mário de Andrade.

Cleofe Person de Mattos, regente coral, educadora e musicóloga, tem o auge de sua produção em período posterior ao abrangido nesta pesquisa. Foi uma das formandas da primeira turma do curso de especialização em Canto Orfeônico, na década de 40, e responsável pela estreia de grande quantidade de composições brasileiras para coro, sobretudo como regente da Associação de Canto Coral. Como organizadora do catálogo temático das obras de José Maurício Nunes Garcia, em 1970, e especialista nas obras do compositor, tornou-se referência na musicologia brasileira. Salienta-se a recente doação de seu acervo pessoal à Biblioteca Alberto Nepomuceno, da UFRJ, e o trabalho de digitalização e disponibilização do acervo pela internet através do projeto *Organização e Disponibilização do Acervo Cleofe Person de Mattos*, patrocinado pelo Programa Petrobrás Cultural.⁸

Entre os temas não biográficos, encontramos registro da presença de mulheres em estudos sobre práticas pedagógicas de diferentes áreas musicais. A trajetória e a contribuição pedagógica de algumas educadoras musicais são analisadas por Ermelina Paz (2000), que tem por foco a discussão das metodologias de ensino musical praticadas no Brasil no século XX. A pedagogia e a prática do ensino do canto, uma das primeiras disciplinas a serem ministradas por mulheres (e, de início, *para* mulheres), foram estudadas por Sandra Mara de Paula Félix (1997), cuja bibliografia foi extremamente útil para a localização da atividade de mulheres como professoras de canto e autoras de textos didáticos ou teses de concurso sobre o tema. Sobre o modelo do *Conservatório de Música* e seu papel na construção do professor de música e na disseminação da cultura pianística, consultamos trabalhos que analisam o modelo e suas aplicações regionais em Belém (PA), (VIEIRA, 2001), Pelotas (RS) (CALDAS, 1992; NOGUEIRA, 2003, 2005) e São Carlos (SP) (FUCCI AMATO, 2004).

⁷ Os termos variam de acordo com a época e as disciplinas de referência dos autores.

⁸ O projeto está em implantação e as informações e documentos podem ser consultados em: <<http://www.acpm.com.br/CPM.htm>>. Acesso em 26/03/2010.

História das mulheres e das relações de gênero

Desde a década de 60, fortemente vinculada ao movimento feminista, a temática da história das mulheres trouxe discussões e personagens até então pouco presentes na historiografia. Este movimento inseriu-se numa perspectiva mais ampla de abertura de novos campos no estudo da História. Em obra coordenada por Peter Burke, originalmente lançada em 1991, estas novas perspectivas são analisadas por destacados historiadores, dentre as quais a história das mulheres, por Joan Scott (BURKE, 1992). Já a perspectiva de Michelle Perrot sobre a história das mulheres ajudou a enxergar as questões específicas deste trabalho como parte de uma discussão mais ampla (PERROT, 2008). O campo de investigação aberto por Michelle Perrot mostra que algumas das práticas e ocupações femininas no início do século XX são, na verdade, continuidades de uma situação social e de uma formação educacional do século XIX. Neste sentido, embora nem sempre tenha uma relação direta com o nosso objeto de estudo, a coleção *História das mulheres no ocidente* foi uma importante fonte de consulta (DUBY; PERROT, 2002).

No Brasil, o estudo da história das mulheres tem aberto novas possibilidades de pesquisa a partir do trabalho coordenado por Mary Del Priore, *História das Mulheres no Brasil*, de 1997, que traz um panorama amplo de temáticas, abordagens e de novos objetos (DEL PRIORE, 1997). Alguns dos estudos incluídos nesse volume passaram a figurar nas referências bibliográficas das pesquisas em história da educação, inclusive as que apresentam algum material para a discussão de gênero na história da educação musical no Brasil.

Entre os estudos de História da Educação que discutem a identidade de gênero destacamos a produção relacionada ao Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero” da Faculdade de Educação da USP, sobretudo as comunicações apresentadas em congressos e as publicações relacionadas à formação de professores (CATANI; BUENO; SOUSA; SOUZA, 2003; BUENO; CATANI; SOUSA, 2003).

A relação entre música e educação feminina é mostrada no livro de Maria Lúcia Hilsdorf, *História da Educação Brasileira: leituras*. A reivindicação pela educação feminina, neste artigo de 1852, no *Jornal das Senhoras*, coloca bem a posição da música na formação e na atuação feminina durante o século XIX: “Não entendo que uma mulher por saber música, tocar piano, coser, bordar, marcar e escrever tenha completado a sua educação...” (apud HILSDORF, 2001, p. 61). Ao tratar da educação no período Vargas, a autora ressalta “a ênfase na *educação musical*, física, moral e cívica, para desenvolvimento dos valores

nacionais”, como um dos pontos contemplados na Constituição de 34 que vinha da reivindicação dos nacionalistas desde os anos 20, como parte dos compromissos negociados com diversos grupos (HILSDORF, 2003, p. 98. Grifos nossos).

Pesquisa sobre educação musical no Brasil: balanços da produção

Não foram localizados estudos que analisem o conjunto específico da produção histórica sobre educação musical no Brasil, apenas os que tratam de todas as teses e dissertações relacionadas à pesquisa em educação musical, de forma ampla. Nessa perspectiva, José Nunes Fernandes faz o estado da arte e conclui pela diversidade temática, teórica e metodológica, analisando a produção dedicada aos estudos que têm como palavras-chave “música, ensino da música, musicalização e educação musical” (FERNANDES, 2007). A partir da análise da produção de mais de três décadas, desde 1975, ano da primeira dissertação escrita no Brasil sobre educação musical, o autor conclui que a produção tem aumentado a cada ano, que o maior número de trabalhos está concentrado na região sudeste, onde está a maioria dos cursos de pós-graduação, embora a maior quantidade de trabalhos sobre educação musical no Brasil seja proveniente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Na distribuição por curso, programas de pós-graduação em Música são responsáveis por 169 dissertações e 8 teses, seguidos dos programas em Educação, com 126 dissertações e 21 teses. A pesquisa aponta os temas estudados a partir das especialidades da educação musical adotadas pelo CNPQ. De acordo com essa categorização, a maioria dos trabalhos é dedicada a *Processos formais e não formais da Educação Musical* e, em segundo lugar, encontram-se os estudos voltados aos *Fundamentos da Educação Musical (filosóficos, históricos, políticos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos)*.

As especialidades listadas pelo CNPQ não permitem avaliar, em termos quantitativos, quantos trabalhos pertencem ao campo da História da Educação, com temas em educação musical. Os encontros anuais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), no entanto, permitem concluir que a perspectiva histórica tem estado muito pouco presente na discussão atual sobre educação musical do Brasil. A própria transformação na legislação sobre ensino de música, em discussão nos últimos anos, com a aprovação recente da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de

música na educação básica, parece motivar os debates mais em função das práticas atuais do que da pesquisa histórica, como os últimos encontros demonstraram, tanto pela organização das mesas temáticas como pelas comunicações apresentadas.⁹

Através do levantamento bibliográfico sobre História da Educação, identificamos que a música tem sido um tema presente, embora com pequeno número de trabalhos, o que confirma a avaliação de Fernandes sobre a distribuição do tema *educação musical* entre as diversas disciplinas. Além das citadas, Música e Educação, aparecem estudos nos programas de Artes, Psicologia, Engenharia Elétrica, História, Informática, Filosofia, Linguística, Comunicação e Semiótica, Ciências da Computação (citando aqui apenas os cursos que apresentam mais de um trabalho).

Para Regina Márcia Simão Santos, autora de outro balanço sobre a produção científica em educação musical, “a área de Educação Musical vem se consolidando em termos de pesquisa científica num momento de fortes transformações que incluem a própria identidade de ‘educador musical’, o ‘vácuo quanto às denominações dos cursos’, o estabelecimento de novas terminalidades das graduações em música” (SANTOS, 2005).

Embora o foco de sua abordagem seja o rumo da área de educação musical diante dos desafios atuais, a autora cita a perspectiva histórica, nos seguintes termos: “Numa perspectiva histórica da Educação Musical, há o estudo de livros didáticos e manuais escolares publicados; da música evangélica face a (sic) indústria fonográfica; do desenvolvimento da atividade de canto coral em dada cidade”, o que não esclarece sobre o pertencimento dos trabalhos às diferentes disciplinas e abordagens e não torna possível avaliar se os estudos referidos partem de uma real perspectiva da História da Educação ou se apenas articulam, sobre determinada experiência, uma memória ou uma discussão com outros propósitos que não o conhecimento histórico.

A História da Educação Musical pode ainda ser tratada como parte da História da Música, assim como tem sido vista como parte da História da Educação. Foi esta perspectiva, como parte da História Social, que motivou os primeiros estudos sobre o canto orfeônico e suas relações com a História Social e Política.

Da produção recente relativa ao período republicano, destaca-se o estudo realizado por Avelino Pereira na UFRJ, intitulado *Música, Sociedade e Política: Alberto Nepomuceno e a República Musical* (PEREIRA, 2007). Centrado na figura de Nepomuceno, compositor e

⁹ Cf. Anais e Revistas da ABEM. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/publicacoes.html>>. Último acesso em 29/03/2010.

diretor do Instituto Nacional de Música, a pesquisa histórica retrata debates estéticos e políticos do meio artístico, principalmente no interior do Instituto e, nesta medida, a pesquisa interessa não só pelo conhecimento novo que traz sobre Nepomuceno. A pesquisa informa sobre personagens e confrontos da Primeira República: sobre a discussão estética a respeito da música, debates sobre a formação do músico, a relação entre música e poder, a história da educação musical no Brasil. A dissertação que deu origem ao livro foi defendida em 1995 e usou como fontes, além do material bibliográfico, artigos publicados na imprensa, material de arquivo, como atas e relatórios, programas de concerto, discografia e partituras. Por centrar-se nas disputas políticas e nos personagens históricos, trouxe muitos elementos sobre práticas institucionais, personalidades atuantes naquele importante centro de formação e informações sobre acontecimentos históricos pouco difundidos, dados que foram utilizados em nossa pesquisa.

História da educação musical

A ênfase dos estudos históricos sobre a temática da música e educação concentrou-se, em um primeiro momento, no canto orfeônico, geralmente discutido enquanto parte do projeto de educação nacional e cívica do governo Getúlio Vargas, a partir do campo da História Social (CONTIER, 1985, 1998). Maria Helena Capelato comenta os trabalhos de Arnaldo Daraya Contier, centrados na relação entre música e poder, como representativos da abordagem dos anos 80, em que a temática da relação entre a cultura e a política teve um lugar de destaque. Para a autora, “a história política relacionada à cultural foi privilegiada nesse retorno ao Estado Novo” na década de 80, que passou a ser estudado a partir de novas fontes: “fotos, objetos, músicas, livros escolares, filmes, cartazes, panfletos, obras arquitetônicas e outros produtos culturais ou de comunicação compõem um elenco de fontes originais que permitem lançar novas luzes sobre a época” (CAPELATO, 1998, p. 191-192).

Recentemente, surgiram novos estudos demonstrando a presença do canto orfeônico desde a Primeira República e analisando suas configurações locais, contrariando a ideia falsa, mas muito difundida, de que o canto orfeônico teria tido início na década de 30, a partir do projeto nacional liderado por Villa-Lobos. Dentre as novas pesquisas, mais localizadas nos programas de História da Educação, salientam-se os estudos sobre a escola paulista (JARDIM, 2003; GIGLIOLI, 2003) e sobre a escola em Minas Gerais (OLIVEIRA, 2004). A

cada ano este *corpus* analítico tem sido ampliado, tanto em termos dos períodos históricos estudados, como das regiões geográficas e das instituições pesquisadas, numa multiplicidade de abordagens, em que importam igualmente a escolha das temáticas e a escolha das fontes.

A presença da música na cultura, em espaços além da instituição escolar, foi estudada por Aylton Morilla, no período de 1870 a 1906, discutindo definições de cultura popular, cultura erudita e cultura escolar e analisando a relação entre música e educação e entre música e sociedade (MORILA, 2004).

Hoje, o canto orfeônico e a música na escola podem ser mais facilmente entendidos enquanto prática de abrangência nacional, porém com problemas e discussões locais, na medida em que os estudos localizados confirmam algumas práticas, discutem os repertórios, analisam o tempo escolar (e a distribuição da atividade musical dentro desse tempo), fornecem levantamentos dos livros didáticos. Os recursos eletrônicos disponíveis atualmente favoreceram enormemente a pesquisa comparativa das temáticas, através das bases de periódicos, teses e dissertações. O crescimento de revistas eletrônicas e uma mais ampla circulação das comunicações apresentadas em congressos também são facilitadores.

A recente publicação *Educação Musical no Brasil*, com 57 artigos, expõe um amplo panorama de experiências em educação musical (não apenas na situação escolar), com grande variedade de temáticas e metodologias (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007). Os artigos, reunidos por região geográfica, trazem grande quantidade de informações e bibliografias que nem sempre circularam nacionalmente. Diversos artigos contribuem para uma importante memória de educadores, instituições e projetos locais, permitindo ao pesquisador da história da educação musical no Brasil descobrir as relações e as lacunas entre os diversos textos, apesar de nem sempre apresentarem objetivos e metodologias do estudo histórico. As trajetórias e os projetos estudados demonstram a grande mobilidade interna de músicos e educadores, tanto no momento atual, movidos pela abertura de novos cursos universitários, como em períodos históricos anteriores, em que a dinâmica de ensino e estudo sempre esteve relacionada à migração de alunos e professores e, portanto, de práticas e ideias pedagógicas.

O canto orfeônico, por exemplo, aparece não só nos artigos diretamente voltados ao assunto, mas vem mencionado nos mais diversos textos, revelando acontecimentos e materiais que se prestam a uma análise comparativa. O artigo de Rosa Fuks sobre os anos 20, por exemplo, amplia a perspectiva já trabalhada pela autora em seus estudos anteriores sobre a SEMA e o canto orfeônico dos anos 30 (FUKS, 1991, 2007).

Sem dúvida, a discussão sobre a presença da música na escola tornou-se um dos objetos de estudo na historiografia do período republicano, tanto na Primeira República como

depois da Revolução de 30, discussão que vem acompanhada do conhecimento sobre a legislação de ensino, sobre o movimento reformador e sobre a adequação das práticas escolares às legislações estaduais e à nacional, dado o período, o local e a manifestação a ser estudada.

No artigo *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*, Rosa Fátima de Souza comenta a presença da música no currículo escolar. Os valores cívicos e patrióticos, assim como a capacidade de “dulcificar os costumes”, na expressão de Souza, estão no centro da educação musical que foi oferecida durante o governo Vargas. A pesquisadora salienta, em nota ao texto, a influência do nacionalismo na história do ensino de música na escola primária e secundária no Brasil, afirmando que “ainda são poucos os estudos sobre a história do ensino de música” (SOUZA, 2000). Da grande produção sobre currículos escolares no Brasil, o estudo de Rosa Fátima de Souza sobre a história da organização do trabalho escolar e do currículo foi especialmente útil, uma vez que forneceu uma visão de conjunto sobre as transformações ocorridas no ensino primário e secundário e, ao mesmo tempo, permitiu detalhar os temas ligados à música e às questões de gênero, nas diferentes configurações sócio-históricas (SOUZA, 2008).

A discussão da música nos currículos, no entanto, não é um assunto muito abordado. Ao citar o estado da pesquisa em torno dos livros escolares e fazer referência aos principais trabalhos relacionados às diversas disciplinas, Choppin (2004) não cita a música. Em outro momento, em que analisa os trabalhos centrados na análise de conteúdo, o autor comenta os livros mais estudados e cita alguns trabalhos que se concentram em livros específicos, “de boas maneiras, de moral, de educação cívica e *até mesmo de canto*” (grifos nossos). Sua expressão demonstra uma certa surpresa com o assunto, o que prova que a música é uma disciplina sempre citada, mas muito pouco analisada.

A incorporação de novas fontes para o estudo da História da Educação, sobretudo a pesquisa em torno da imprensa periódica, também trouxe novos temas e permitiu estudar melhor as práticas educativas e as disputas ocorridas no campo da educação (CATANI, 1996; CATANI; SOUSA, 1999).

Para o ensino superior, além de algumas pesquisas sobre temas musicais, os trabalhos de Luiz Antonio Cunha forneceram subsídios para a compreensão das origens da universidade no Brasil, além do detalhamento da função desempenhada pelo ensino superior, a partir do conhecimento da legislação e dos documentos que permitiram analisar a presença do ensino superior em música em seus diversos momentos (CUNHA, 2007a; 2007b). Ainda sobre o conhecimento da legislação, o estudo organizado por Osmar Fávero sobre a educação

nas constituintes brasileiras permitiu entender não apenas os textos constitucionais, mas os debates e os conflitos travados até sua definição, através das análises feitas por especialistas em direito educacional para cada uma das constituições brasileiras (FÁVERO, 2005).

História do livro e da leitura

Para a análise dos impressos, a pesquisa partiu dos estudos anteriores sobre história do livro e da leitura, da escrita e do impresso, sobretudo a produção francesa e, em especial, os trabalhos de Roger Chartier ou por ele orientados (CHARTIER 1990, 1991, 1995, 1996, 2001, 2002, 2007, 2009). O impacto das pesquisas de Chartier no Brasil pode ser sentido nas temáticas e nas metodologias de pesquisa em História da Educação, em que este autor figura como uma das principais referências bibliográficas, o que tem se intensificado com sua presença em congressos e cursos no Brasil e com a publicação de seus trabalhos em português.

Há uma série de estudos que têm por objeto a produção escrita, projetos editoriais, livros didáticos e de leitura, análises de conjuntos de obras e autores. Estes estudos, vinculados à discussão sobre história da educação ou mais voltados à história do livro e da edição, têm contribuído para que se configure um campo de estudos multidisciplinares, em constante expansão. Consultamos diversos artigos apresentados no I e II Seminários *Livro e História Editorial*, do Núcleo de Pesquisa de mesmo nome, coordenados pelo professor Aníbal Bragança, da UFF.¹⁰ Além dos artigos, o Centro de Memória Editorial Brasileira abriga documentação sobre a Livraria Francisco Alves, que consultamos na montagem do Inventário de textos sobre música. Paralelamente a este projeto, têm crescido a divulgação de documentação através de bibliotecas e centros de documentação digitais, muitos deles vinculados a projetos de pesquisa sediados em universidades, bibliotecas e arquivos públicos.

Para a localização da produção escrita por mulheres, utilizamos diversas obras de referência. Foi consultado o *Dicionário de escritoras brasileiras* que, embora voltado para as autoras com produção literária ficcional, lista as obras com perfil ensaístico (COELHO, 2002). Para os campos da música, folclore e educação, foram consultados dicionários

¹⁰ Disponível em: <<http://www.uff.br/lihed/index.php/home.html>>. Último acesso em 08/11/2010.

(CASCUDO, 1969, 1993), bibliografias (AZEVEDO et alii, 1952) e polianteias, como o livro de Paulo de Oliveira Castro Cerquera dedicado à ópera em São Paulo, produzido para as comemorações do IV Centenário, e o livro de Ivan Ângelo para os 85 anos da Sociedade de Cultura Artística (CERQUERA, 1954; ÂNGELO, 1988).

O *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros* (MORAES; BERRIEN, 1949), que tem a bibliografia musical a cargo de Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, inclui alguns dos livros comentados neste trabalho.

A história geral da música foi exposta em alguns livros escritos por brasileiros: **A. de Rezende Martins**, em 1926, Mário de Andrade, em 1929, **Margaret Stewart** e Francisco Mignone, em 1935, Carlos Torres Pastorino, em 1938 (2ª ed. em 1941), Rossini Tavares de Lima (ed. sem data) e Guilherme de Figueiredo, em 1942, publicaram compêndios didáticos ou de vulgarização. O de Mário de Andrade tornou-se complemento indispensável à bagagem escolar dos estudantes de nossos conservatórios, estando agora, em sua 4ª edição (MORAES; BERRIEN, 1949, p. 749. Grifos nossos, destacando as autoras que fazem parte deste estudo).¹¹

Na mesma obra, estão listados os trabalhos de etnografia e folclore, “mais ou menos extensas, mais ou menos idôneas, transcrições de documentos musicais” (MORAES; BERRIEN, 1949, p. 745).

Vale lembrar, apenas, o *Ensaio sobre Música brasileira*, de Mário de Andrade, *O que o povo canta em Portugal*, de Jaime Cortesão, os *Estudos de Folclores*, de Luciano Gallet, *Musik des Kakushi, Taulipang und Yehuaná*, de Erich M. von Hornbostel, *Serenatas e Saraus*, de Melo Moraes Filho, o *Folk-lore Brésilien*, de Sant’Anna Nery, os livros de folclore infantil de **Alexina de Magalhães Pinto**, e a *Rondônia*, de Roquete Pinto, todas incluídas na presente bibliografia (MORAES; BERRIEN, 1949, p. 745-746. Grifos nossos.)

Optamos por reproduzir a lista completa, para localizar a produção dessas mulheres no conjunto da produção identificada nessa bibliografia, ao mesmo tempo em que se pode indagar sobre o relativo desconhecimento das obras escritas por mulheres, em relação ao conjunto da produção. O cancionário também vem mencionado, em referência a cantos populares “harmonizados para escolas ou de caráter artístico”: Villa-Lobos, Gallet, Sinzig,

¹¹ Luiz Heitor cita a 2ª edição do livro de Amélia de Rezende Martins, de 1926. Localizamos mais duas edições: a 1ª, em 1918, publicada em Campinas, e uma 3ª edição em 1946.

Ceição de Barros Barreto (*Cantigas de quando eu era pequenina*), J. Gomes Jr. e João Baptista Julião, J. B. Julião, Fabiano Lozano (MORAES; BERRIEN, 1949, p. 746. Grifos nossos).¹²

Estão citados aqui os principais estudos bibliográficos dos quais nos servimos para localizar a produção escrita.¹³ A abordagem da história do livro e da leitura, enquanto quadro conceitual e operacional, virá discutida a seguir, nos itens referentes ao referencial teórico e à metodologia da pesquisa.

A formulação das perguntas e a definição dos objetivos

Tomando os livros publicados como principal objeto da investigação, nossos principais questionamentos passaram a se concentrar:

1) Nas condições de surgimento dessa produção:

- Quem eram essas autoras e o que se pode saber sobre as disposições que as levaram a escrever e publicar?
- O que se pode conhecer sobre os públicos leitores dessas publicações e sobre as convenções de leitura e escrita?

2) Nas características dessa produção:

- Como se distribui essa produção ao longo do período estudado? Há períodos com maior número de publicações?
- Há uma homogeneidade nessa produção? Quais os principais gêneros textuais e as disciplinas de referência?
- Onde são publicados esses trabalhos? O que é possível recuperar da produção publicada a partir da consulta às bibliotecas de São Paulo e Rio de Janeiro? Em que editoras ou empresas gráficas elas publicam?¹⁴

3) Nas relações entre essa produção e os contextos educacionais e artístico-musicais, considerando as relações de gênero:

¹² Para os autores mencionados, consultar o Apêndice C - Coletâneas de Canções Brasileiras.

¹³ A lista completa encontra-se em Obras de Consulta, nas Fontes e Referências Bibliográficas, no final do trabalho.

¹⁴ A pesquisa foi realizada principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Os dados de outros estados foram conseguidos a partir de referências bibliográficas e bibliotecas e/ou centros de pesquisa eletrônicos.

- Qual a relação entre essa produção escrita e a educação recebida pelas mulheres?
- Qual a relação entre essa produção escrita e as práticas musicais das autoras e/ou dos leitores imaginados?
- O que podemos saber, a partir dessa produção escrita, sobre os processos de educação musical que foram oferecidos às mulheres no Brasil nesse período?
- Como analisar a inserção dessas mulheres no estado do campo musical e educacional?
- O que se pode saber, a partir dessa produção, sobre a relação entre a educação escolar e as outras formas de educação musical?

4) Na capacidade de contribuição da pesquisa:

- Em quê a perspectiva das relações de gênero contribui com os estudos históricos sobre educação (musical)?
- O que essa produção escrita por mulheres sobre música acrescenta, como fonte para a história da educação musical no Brasil?
- Como o estudo da educação musical se relaciona com a história de educação em geral?

A pesquisa buscou, como objetivo parcial, um inventário da produção dessas mulheres escritoras e de seus temas, como parte da compreensão de sua concepção da atividade docente, cultural e musical, para as quais os textos escritos pretenderam dar uma contribuição.

Esse inventário tem por objetivo registrar a produção localizada, em ordem cronológica, fornecendo os dados encontrados sobre locais de edição ou impressão, quantidade de edições localizadas, referências encontradas nas próprias publicações sobre as qualificações das autoras, identificação dos autores de prefácios e apresentações, participação em projetos editoriais ou coleções, referências fornecidas nas próprias publicações sobre as condições de produção e/ou publicação (como teses de concurso, livros didáticos aprovados ou recomendados). Por se tratar de uma grande quantidade de dados, recolhidos nas diferentes etapas da pesquisa, foi escolhido o formato de *inventário comentado* como maneira de demonstrar até que ponto a pesquisa chegou a conhecer essa produção, identificando os exemplares consultados, analisados ou aqueles localizados apenas por referências

bibliográficas ou bases de dados. Por sua função de dar a conhecer o conjunto dos objetos de pesquisa com os quais trabalhamos, o *inventário comentado* vem apresentado no 1º capítulo.

A partir da constatação de uma produção sobre música ampla e diversificada, buscou-se compreender o sentido dessa contribuição, a dinâmica de produção e publicação dos textos, as temáticas escolhidas e a posição dessas autoras nos campos da música, da educação e da cultura.

Procuramos também identificar a presença feminina na música através de seus próprios relatos, para entender, num primeiro momento, que representações faziam essas mulheres da música como campo de conhecimento, das práticas de que faziam parte (a prática do canto e do piano, os estudos teóricos, a constituição como público de concertos, a docência) e, por fim, que representações faziam essas mulheres de suas próprias atuações. Isso levou a buscar algumas fontes autorreferenciadas, tais como memórias, relatos autobiográficos e depoimentos presentes em trabalhos acadêmicos, bem como os elementos autobiográficos presentes nos textos analisados. Desde o início, definimos que trabalharíamos apenas com fontes escritas, não fazendo uso de metodologia de história oral.

As perguntas de pesquisa, as fontes consultadas e o referencial teórico-analítico levaram à formulação de dois objetivos principais:

- 1) Identificar, nos textos produzidos, os vestígios das práticas musicais femininas, as posições ocupadas, a relação com a cultura escrita, com a prática docente e com o campo musical como um todo.
- 2) Analisar as representações associadas à música, no que diz respeito às capacidades, competências, habilidades e características ditas “femininas”.

Podemos ainda identificar um objetivo geral da pesquisa, o de inserir esta “história das mulheres” como parte menos conhecida da história da educação musical no Brasil, assim como integrar esse conhecimento sobre música e educação musical no conjunto da produção sobre História da Educação e Historiografia brasileiras.

O acesso e o estabelecimento das fontes de pesquisa

Esta pesquisa não se concentrou sobre um conjunto já organizado de fontes, mas construiu-se a partir de relatos e de documentos dispersos que, no entanto, informavam sobre a educação e as práticas musicais voltadas especificamente às mulheres.

Os músicos e os professores de música acumulam muitos materiais de trabalho durante a vida: livros didáticos, bibliografia especializada, cadernos e anotações de aulas ou para cursos a serem dados, programas de concerto, livros autografados de outros artistas e professores, recortes de jornais (noticiando concertos, entrevistas, lançamentos de gravações e impressos), fotografias, correspondência, gravações comerciais e caseiras, e grande quantidade de partituras, às vezes incluindo manuscritos autógrafos.

Não se pode falar em uma política ou uma prática generalizada, no Brasil, com relação à doação de acervos particulares de músicos para instituições culturais, o que faz com que seja ressaltada a importância da manutenção de acervos como o da professora e regente coral Ceição de Barros Barreto (arquivo histórico) e o projeto de digitalização do acervo de Cleofe Person de Mattos, professora, musicóloga e regente coral, ambos atualmente na Biblioteca Alberto Nepomuceno da UFRJ.

Não existem instituições especificamente voltadas a um acervo histórico de livros didático-musicais, por exemplo, embora muitas bibliotecas mantenham material musical ou bibliografia sobre música, como a própria Faculdade de Educação da USP. Algumas instituições abrigam acervos pessoais com grande importância histórica, como a biblioteca pessoal de Mário de Andrade, hoje incorporada ao acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP, além dos já citados.

Nesta pesquisa, certas publicações do início do século XX só puderam ser consultadas na Biblioteca Nacional, que guarda também grande quantidade de material histórico. Instituições como a Academia Brasileira de Música, a exemplo de outras do gênero, das quais a Academia Brasileira de Letras é o modelo, preservam documentos pessoais de seus acadêmicos, fruto das relações institucionais mantidas entre os membros, com referências documentais presentes em atas, cartas, pareceres e, às vezes, documentação pessoal e/ou produção intelectual incorporada ao acervo. Consultamos as instituições citadas e

nos ressentimos muito da ausência de um diretório de pesquisa ou de publicações orientadoras da localização dos acervos biográficos de músicos e educadores musicais no Brasil.¹⁵

As bases de dados e os projetos de digitalização de acervos têm crescido e, no decorrer desta pesquisa, tornou-se disponível uma série de fontes documentais ou bibliográficas até então muito difíceis de serem localizadas. Trata-se de projetos como o *Internet Archive*, com digitalização de bibliotecas universitárias americanas e canadenses, a partir das quais pode-se recuperar a bibliografia mais antiga, as *Brasilianas* da USP e da UFRJ, os já citados *Lihed* (UFF) e *Acervo Cleofe Person de Mattos* (UFRJ), entre outros.

As lacunas bibliográficas e a ausência de um trabalho sistemático sobre a produção editorial de assuntos musicais faz com que seja difícil até mesmo um inventário das obras publicadas, uma das razões que fizeram com que nos decidíssemos por esse caminho, como um dos objetivos da pesquisa. Entre as razões da dificuldade de localização das publicações, está o fato de que alguns impressos, publicados por iniciativa dos próprios autores, tiveram edições limitadas e comercializadas diretamente nas casas de música, cuja maioria não se encontra mais em atividade, sem terem deixado registros em arquivos editoriais. As publicações de caráter mais local, portanto, são difíceis de serem localizadas, embora algumas pesquisas recentes tenham mostrado a importância da imprensa periódica, principalmente através consulta aos anúncios e resenhas críticas.

Em outra direção, mas dentro do mesmo movimento de busca pelas fontes, observa-se que o movimento de venda de livros usados, os “sebos”, contam hoje em dia com um sistema de cadastramento e venda diretamente a particulares feito a partir da internet, onde não só cada sebo é capaz de oferecer e divulgar seu acervo, como reuniões de diversos sebos, inclusive os muito pequenos e localizados em cidades fora dos grandes centros, têm a possibilidade de anunciar e comercializar seus produtos através de portais, como a *Estante Virtual*, que também pode incluir acervos de particulares, ou *A traça*, que recentemente incluiu a seção “efêmeros”, com digitalização de objetos (marcadores, anotações, notas de compra, propaganda, certificados e documentos) encontrados dentro dos livros.¹⁶

A venda de livros e partituras entre conhecidos, nas próprias residências, é uma alternativa prática ainda utilizada. Tem sido um hábito, em São Paulo, avisar os músicos conhecidos quando o guardião de um desses acervos resolve se desfazer dessa grande e

¹⁵ Há exemplos de documentações pessoais incluídas em arquivos públicos, como a documentação do compositor Henrique Oswald, que consultei para o meu mestrado, no Arquivo Nacional (RJ), ou em arquivos de instituições religiosas, como o arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo.

¹⁶ Disponíveis em <<http://www.estantevirtual.com.br/>> e <www.traca.com.br>. Último acesso em 08/11/2010.

diversificada quantidade de materiais. Em diversas ocasiões, estivemos em residências consultando materiais à venda ou para doação, quase sempre a partir de decisões difíceis de familiares que não mais poderiam dispor de espaço e tempo para cuidar de um acervo alheio do qual, no entanto, reconhecem a importância e valor. Muitas vezes, desfazer-se do material é um trabalho que leva tempo, pois cada parte da coleção interessará a um tipo de novo colecionador, o que pode levar semanas ou meses. E há aqueles parentes que, sabendo do zelo de seu antigo proprietário, não querem comercializar o acervo, mas sim doá-lo para outras pessoas que saberão fazer uso de um material carregado de memórias, de trabalho e de afetividades. É comum que os parentes queiram encaminhar o material a instituições, onde os volumes teriam uso por um público mais amplo, mas nem sempre bibliotecas musicais ou instituições artísticas e de ensino aceitam tais tipos de doação, que requereriam uma triagem, trariam muito material duplicado em relação ao acervo já existente, além de que as constantes alterações ortográficas dificultariam o uso por estudantes atuais. Não havendo uma política de arquivos históricos, esse material costuma ser destinado a particulares.

Foi dessa maneira que, ao lado da consulta a bibliotecas e arquivos, foi reunida grande parte do acervo pessoal com o qual trabalhamos nesta pesquisa, com muitos materiais do início do século XX e, até mesmo, alguns do século XIX, com 1^{as} edições publicadas na época focalizada e uma grande quantidade de volumes autografados por seus autores e dedicados aos músicos a quem sucedemos na posse (provisória) desses materiais. Além do seu valor intrínseco de informação musical e histórica, este acervo reunido de origens diversas forneceu uma grande quantidade de anotações à margem, de anotações e sínteses em folhas encartadas nos próprios volumes, de dúvidas expressas em um diálogo consigo mesmo e em um diálogo imaginado com os autores. Foram encontrados programas de concerto, folhetos de missa, santinhos, marcadores de livros. Encontramos volumes encapados, partituras anotadas, nomes de alunos a quem seriam destinados os repertórios analisados. Às vezes, junto com os livros, vieram horários de aulas, programas de cursos e conferências, recortes com críticas ou notícias referentes ao volume em questão.

Para um historiador, um acervo pessoal, se conservado em seu conjunto, traz muitas informações a serem consideradas. Em primeiro lugar, fala de seu organizador e usuário, de seus hábitos de leitura, da circulação das ideias, dos materiais recebidos e dos materiais comprados, de publicações nacionais ou estrangeiras, de livros muito manuseados ou praticamente intactos, dos comprados no lançamento ou adquiridos em época distante da primeira edição. Pode ainda informar sobre hábitos da utilização do material impresso, se mantém ou não anotações à margem, se são acompanhados de sínteses e de informações

complementares, se as partituras indicam datas de utilização, correções por professores, anotações para auxílio à memória, anotações musicais particulares como o dedilhado utilizado, as respirações marcadas, as transformações na dinâmica e no andamento.

Por não termos recebido nenhum acervo pessoal completo, e nem termos trabalhado com materiais vindos de um único proprietário, estas informações, tão úteis para uma história da leitura, só puderam ser apreendidas enquanto fragmentos de vidas vividas, de trajetórias musicais que compartilharam de um passado recente que, no entanto, apesar de recente se esvai com grande rapidez. Entre os acervos pessoais a que nos referimos estão os dos compositores Francisco Casabona, Luís Elmerich e Alexandre Levy, e das professoras de piano Odette Guedes, Aracê Lago e Wilma Nogueira.

A documentação completou-se com grande quantidade de informações recolhidas em periódicos das décadas de 20, 30 e 40 consultados, principalmente, na Biblioteca Alberto Nepomuceno da UFRJ, de onde foi retirada parte da iconografia. Os periódicos serviram também para confirmar ou confrontar alguns dados, principalmente relacionados às datas e personalidades mencionadas. O material do arquivo pessoal de Ceição de Barros Barreto e o arquivo histórico da Academia Brasileira de Música forneceram importantes informações e documentação. Na Academia Brasileira de Música, as fontes foram principalmente a correspondência, os recortes de jornal, atas de reuniões, sínteses biográficas e fotografias.

Os periódicos não foram explorados sistematicamente como fontes, mas alguns dados biográficos, notícias de lançamentos de livros, críticas e comentários a apresentações artísticas ajudaram a localizar algumas das autoras sobre as quais não dispúnhamos de outras fontes de informação.¹⁷

A produção inventariada, portanto, foi utilizada como objeto e também como fonte, particularmente pela grande quantidade de documentos reproduzidos e pelos relatos da época de sua publicação, além da memória de instituições, artistas e educadores, muitos dos quais não foram ainda estudados, biografados e, muitas vezes, nem mesmo constam de obras de referência.¹⁸

¹⁷ Entre os principais periódicos consultados estão *Brasil Musical*, *Ariel*, *Ilustração Brasileira*, *Ilustração Musical*, *Vozes de Petrópolis*, *Revista Brasileira de Música*.

¹⁸ Na apresentação das Fontes e Referências bibliográficas, optamos por apresentar, separadamente: A) fontes documentais (arquivos e acervos consultados) e fontes impressas (programas de cursos, livros didáticos, bibliografia francesa e luso-brasileira do período, obras autobiográficas e memorialísticas); B) Obras de consulta (dicionários, bibliografias, polianteias); C) Referências bibliográficas. Os títulos apresentados no 1º capítulo, em ordem cronológica de publicação, podem ser consultados no formato de referência bibliográfica, no Apêndice A.

Definição do *corpus*

A partir dos 100 títulos e 46 autoras que fazem parte do inventário de textos sobre música e educação, pode-se perceber a vinculação dessa produção a diferentes modalidades de ensino. Optamos por classificar esses livros como:

- 1) Vinculados à escolarização formal, incluindo a formação de professores.

Estão aqui incluídos os manuais e coletâneas escolares, materiais de apoio didático, materiais complementares ao estudo do canto orfeônico, assim discriminados, e livros voltados à discussão pedagógica sobre a música na escola ou na formação de professores.

- 2) Voltados ao ensino superior e/ou à especialização musical de cunho ensaístico.

É formado principalmente pelas teses de concurso, como requisito aos cargos docentes no ensino superior, ou pelo resultado de pesquisas acadêmicas. Inclui os manuais ou livros técnicos voltados especificamente para o ensino superior e a produção de cunho ensaístico, ou seja, que contenha elaboração original da autora.

- 3) Voltados à formação técnica, cultural ou artística, no ensino particular ou conservatorial.

Inclui trabalhos impressos pelos próprios autores e estudos com temática bem definida, com caráter informativo, mesmo quando não estejam claras as situações de uso, mas sejam detectados objetivos de formação técnica, cultural ou artística especializada, sem que tais livros estejam direcionados ao ensino superior.

- 4) Obras de divulgação sobre cultura musical, inclusive para o público infantil.

Foram classificados como obras de divulgação os livros voltados ao grande público não especializado, cuja leitura não exija habilidades especializadas como, por exemplo, a análise ou leitura musical. O fato de serem classificados como obras de divulgação não significa um julgamento de mérito ou de inferioridade, com relação às obras especializadas dos itens 2 e 3, apenas significa que o leitor visado não é, necessariamente, o estudante ou o especialista. No caso das obras voltadas ao público infantil, estão aqui incluídas aquelas que não se vinculam diretamente a contextos de formação, nem na escola regular, nem no conservatório.

Deste *corpus*, eliminamos as biografias, que aumentariam muito o inventário e exigiriam metodologia e bibliografia próprias.¹⁹ Também não foram incluídos artigos publicados em periódicos, o que demandaria outra metodologia de pesquisa. Desta forma, o inventário foi limitado a títulos que relacionam música e educação, impressos como livros ou folhetos e publicados por editoras comerciais ou empresas gráficas. Foram incluídos tanto os títulos que fizeram parte de projetos editoriais como aqueles originados de iniciativas particulares das próprias autoras.

Referencial teórico e quadro conceitual

A articulação dos diferentes campos de estudo foi feita tendo como centro os estudos em Educação, área que é a de nosso campo de ação e que, portanto, define o lugar a partir do qual pudemos realizar a investigação e orientar as escolhas. A linha de pesquisa em História da Educação e Historiografia orientou os temas, métodos, referências teóricas e estabelecimento de fontes.

A História do Livro e da Leitura, como campo interdisciplinar, permitiu tratar tanto do livro didático como de outras publicações que, sem serem propostas como materiais didáticos, foram analisadas a partir de sua relação com contextos educacionais, fossem eles formais ou voltados à formação estética e artística.

Pontualmente, foram também utilizados conceitos da crítica literária, principalmente no segundo capítulo, voltado à produção do início do século XX, em que a análise dos livros passava pela discussão do caráter literário e das convenções dos gêneros textuais de que se serviram as autoras.

¹⁹ Algumas das autoras inventariadas, no entanto, são também autoras de biografias: Mariza Lira foi a primeira biógrafa de Chiquinha Gonzaga, Iza Queiroz Santos é também a primeira autora de uma biografia sobre seu professor Francisco Braga, assim como Leonila Linhares Beuttenmüller em relação a Frei Pedro Sinzig. A biografia de músicos brasileiros ou de compositores do repertório internacional ocidental foi um gênero literário muito praticado no início do século XX, e uma análise dessa produção de autores brasileiros (com uma forte presença de autoras mulheres), ao lado das traduções de textos estrangeiros, continua sendo um importante tema para outras pesquisas. Trabalhos neste gênero textual, portanto, não vêm inventariados na produção de autoras sobre temas ligados à música e educação, mas alguns deles são usados como fontes, assim como algumas autobiografias de músicos que, produzidas em um período posterior, foram importantes para a identificação de personagens, localização de obras e autores, compreensão de tensões e polêmicas, identificação de representações quanto aos gêneros musicais, hierarquias entre músicos, papéis sociais, dentre outros temas.

Unimos à História da Educação o campo da Musicologia, ao qual recorremos em caso de necessidade de comentários sobre aspectos específicos dos textos analisados, e da História Cultural, cujas pesquisas e referenciais amplos têm servido aos pesquisadores em variados temas e abordagens de uma “história cultural do social”, a partir da expressão de Chartier.

Em diversos textos e entrevistas, Roger Chartier comenta que a história da leitura é uma história das capacidades de leitura (CHARTIER, 2001, p. 74), uma vez que essa é a primeira condição para o acesso aos textos. Esta perspectiva tem levado a uma série de questionamentos sobre a capacidade de ler e escrever, sobre alfabetização e letramento. Neste trabalho, a educação musical vem considerada dentro de uma *dupla cultura escrita*, e essa capacidade de ler e escrever a notação musical mostrou-se particularmente importante na análise dos impressos selecionados.

Assim, percebe-se que a competência da leitura e escrita musicais foi o que permitiu a atitude mediadora de Júlia de Brito Mendes (1911) e Alexina de Magalhães Pinto (1916), que a partir da formação pianística, transcreveram em notação musical, para o público letrado e musicalizado, as canções que ouviram de iletrados. Estas considerações sobre competências de leitura (inclusive a do código musical), são relevantes para as análises dos livros sobre música. Considerando que as competências de leitura serão trabalhadas como normas, em uma comunidade de leitores – o que também se aplica para a música – é importante identificar o peso dado a esses aspectos nos manuais de canto orfeônico, por exemplo, assim como a discussão sobre a divisão entre teoria e prática, aprendizado da música “por leitura” ou “por audição”, temas discutidos por Ceição de Barros Barreto (1938).

Com relação à análise, Chartier chama a atenção para o perigo da dissociação entre “o comentário e a compreensão das obras e a análise das condições técnicas ou sociais de sua publicação, circulação e apropriação” (CHARTIER, 2007, p. 11). Esta preocupação se inscreve em uma concepção mais geral que procura evitar a tendência à abstração dos textos, que só podem ser lidos em uma de suas materialidades possíveis (a publicação impressa, o manuscrito, a cópia corrigida, por exemplo) (CHARTIER, 2007, p. 305).

Os textos em que Roger Chartier discute as perspectivas de pesquisa em torno da leitura e dos impressos ajudaram a traçar diretrizes e fazer escolhas. Neste sentido, *Inscriver e Apagar*, por exemplo, trouxe importantes questões sobre as práticas de escrita e sobre a discussão sobre memória e esquecimento, escrita e apagamento. Ainda de acordo com esta linha de trabalho, estão presentes as noções de *práticas*, *representação* e *apropriação*, além das discussões sobre os efeitos de significação.

Para a noção de *apropriação*, presente em inúmeros trabalhos, pode-se recorrer à discussão tratada por Chartier em *A História Cultural: entre práticas e representações*:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 1990, p. 26).

Por essa perspectiva, as interpretações e as práticas específicas que as produzem devem ser tratadas juntas, dando importância às condições e aos processos que, concretamente, determinam as operações de construção de sentido. Sem que se faça menção, no corpo do texto da tese, a todas as vezes que esta noção de apropriação estiver sendo considerada, ela esteve na base das considerações que guiaram as análises da produção escrita, como construtoras de sentido. Desta forma, mesmo quando nos referimos ao “texto”, ou ao “leitor”, de forma geral, há a preocupação em considerá-los como historicamente produzidos e nunca como categorias pretensamente universais e invariáveis.

A noção de *representação* tem servido justamente para demonstrar que os discursos não são neutros, o que fazemos principalmente no capítulo 5. Analisar as representações construídas nos discursos, portanto, foi uma das possibilidades de uso operacional dessa noção, na medida em que, através dela, é possível ver as disputas pela legitimidade, os interesses em concorrência, os mecanismos pelos quais as autoras afirmam seus valores.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 1990, p. 17).

Essa definição do objeto da história cultural e a importância dada às noções de *representação*, *prática* e *apropriação* fazem parte da construção do trabalho. Relacionadas a elas, o conceito de campo, desenvolvido por Pierre Bourdieu, foi o que melhor permitiu entender as práticas, a trajetória e a produção das autoras citadas neste trabalho, na medida em

que permitiu discutir as posições ocupadas, as ações e as tomadas de posição como parte de um jogo relacional que se dá com regras próprias ao campo.

Dos muitos textos em que Bourdieu trabalha e explicita este conceito, foram utilizados aqueles que falam das propriedades gerais dos campos (BOURDIEU, 2007) e, principalmente, algumas conclusões presentes em *As Regras da Arte*, cuja análise do campo literário francês traz elementos para a compreensão de todo o campo artístico e adquiriram um papel decisivo e central na consideração do nosso objeto, uma vez que o próprio autor incentiva os pesquisadores a buscarem análises semelhantes a partir de outros objetos. Alguns textos sobre o campo científico, principalmente na análise de mecanismos presentes no campo universitário e, ainda, algumas observações sobre o campo religioso e o campo do poder também fizeram parte do referencial teórico mais amplo em torno da análise das práticas (BOURDIEU, 1996, 2007).

Apesar de não termos encontrado uma análise do campo musical feita a partir da teoria de Bourdieu, pode-se perceber, a partir da bibliografia sobre a primeira metade do século XX, um movimento em direção ao que ele chama de “autonomização do campo”. É principalmente no capítulo 3, dedicado à música na escola, que os conceitos trabalhados em *As Regras da Arte* e as normas de funcionamento do campo artístico puderam demonstrar uma capacidade explicativa para alguns dos processos que pretendíamos analisar. Por essa razão, serão abordados aqui de forma mais sistematizada e reapresentados no corpo da tese, já em função das práticas discutidas, ou das disputas identificadas.

Em diversas oportunidades, Bourdieu destaca a responsabilidade dos historiadores e teóricos da arte no estabelecimento de uma ciência das obras que busque uma perspectiva adequada aos seus objetivos. Em todas elas, vem sempre destacada a necessidade de historicizar os conceitos e as categorias de percepção e classificação. Esta chamada à responsabilidade poderia ser analisada a partir das categorias determinantes de toda a relação com a obra e de toda experiência estética, sempre consciente de que aqueles que são responsáveis pela história e pela teoria da arte fazem parte das lutas em que se produzem o sentido e o valor da arte. Para que não sejam "enredados pelo objeto que acreditam tomar por objeto" (BOURDIEU, 1996, p. 330), esses agentes deveriam tirar dessa inserção no campo todas as consequências. Nesta perspectiva, a ciência deveria apreender a lógica objetiva segundo a qual se determinam "as apostas e os campos, as estratégias e as vitórias; e relacionar representações e instrumentos de pensamento que se pensam como incondicionados às condições sociais de sua produção e de sua utilização" (BOURDIEU, 1996, p. 332).

Se os próprios conceitos usados para definir e classificar a arte e os artistas, assim como as categorias utilizadas para pensar a arte, fazem parte dos esquemas classificatórios surgidos das lutas que são travadas no campo, o que é tão habilmente demonstrado por Bourdieu, a falsa questão da "objetividade" da ciência cai por terra e uma nova perspectiva se impõe: a de que só historicizando os conceitos, as posições e as tomadas de posição, pode-se dar ao pensamento "a possibilidade de uma liberdade" com relação às condições sociais do pensamento. Isso, segundo Bourdieu, seria "compreender o compreender", livrando-se da perspectiva ilusória de objetividade, da crença na existência de uma linguagem universal ou atemporal, atitudes que podem ser percebidas em boa parte da produção analisada neste trabalho, voltada exatamente para a discussão das obras de arte ou das categorias de apreciação de obras artísticas (musicais).

Para Bourdieu, a experiência estética é uma *instituição*, tornada possível a partir do trabalho histórico e cumulativo de autonomização do campo artístico. A partir daí derivam várias questões que estão colocadas no campo artístico e, em especial, na busca de uma ciência das obras. Entre elas, a visão do artista como "criador" e dos produtores culturais como aqueles que estão aptos a criar os critérios de percepção e apreciação de seus produtos. Suas observações ajudam a compreender a posição de Villa-Lobos no campo artístico e no campo da educação musical, temática presente no capítulo 3.

Se a obra de arte se tornou um fetiche e a experiência estética passou a ser definida pelo desinteresse e pela separação de seu entorno, que poderia ser traduzida pelo "olhar puro", isso se deve, segundo Bourdieu, a um processo de autonomização do campo que conseguiu criar, historicamente, um ideal de disposição estética pura, por parte dos consumidores de arte. Esta defesa da disposição estética pura está presente, inclusive, na discussão da experiência estética no ambiente escolar. Entre as críticas que a professora e regente coral Ceição de Barros Barreto faz, com relação às práticas escolares, está o perfil instrumental que o canto orfeônico assumia no cotidiano escolar, mais voltado às exibições do que à expressão artística, desvirtuando o que ela considerava o verdadeiro objetivo do ensino de música: o desenvolvimento do sentido estético e do gosto pela música, questões que estão analisadas no capítulo 4.

A análise de Bourdieu concentra-se na gênese dessa disposição estética, colocando-a como parte do campo artístico, portanto como objeto de disputa e de afirmação das regras próprias à arte. É desta forma que poderíamos entender a afirmação de Bourdieu de que não existe uma ciência das obras em duas partes, uma voltada para a produção e outra à recepção, uma vez que a compreensão de uma está inextricavelmente ligada à outra, como partes que

são de um mesmo campo. Neste aspecto, restringindo a análise ao campo musical, talvez pudéssemos considerar que a emergência dos chamados *estudos de recepção* foi uma maneira de buscar alternativas às visões formalistas, que dominaram quase que exclusivamente, durante um certo período, a historiografia e a análise musical. A superação entre a análise interna (mais voltada aos aspectos formais) e a análise externa (voltada a aspectos exteriores à obra), para Bourdieu, pode ser conseguida a partir da noção de campo, que permite tratar, como partes de um mesmo todo, estas duas análises, antes percebidas como inconciliáveis.

Um dos aspectos defendidos por Bourdieu é que se substitua a abordagem biográfica pela análise dos agentes no campo, em suas posições, disposições e tomadas de posição. Ao analisar o campo como rede de relações objetivas (parte 2, capítulo 2), Bourdieu salienta que cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições, ou ainda, pelo sistema das propriedades que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura do campo. Neste ponto, Bourdieu destaca o papel que os manifestos e as polêmicas assumem, como elementos nas *tomadas de posição*. Considera que essa constatação ajuda a justificar a análise que recusa a alternativa entre a leitura interna da obra e a explicação pelas condições sociais de sua produção ou de seu consumo (BOURDIEU, 1996, p. 261-262). De certa forma, a produção escrita por mulheres sobre música foi considerada uma forma de *tomada de posição*. Isso fez com que decidíssemos analisar algumas obras com mais profundidade, dependendo de suas características próprias, dos assuntos que punham em discussão e dos elementos de que dispúnhamos para compreender as tomadas de posição das autoras e assim tentar situá-las no campo de posições objetivas.

Completando a síntese dos principais pontos da análise de Bourdieu sobre o campo artístico que utilizamos como referencial teórico, está a análise da gênese do *habitus* dos ocupantes dessas posições, ou seja, "os sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo musical, encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se" (BOURDIEU, 1996, p. 243). Bourdieu fala em analisar a *gênese* do *habitus* dos ocupantes. Não está totalmente claro quando localizar esta gênese, pois se há, no período em análise, posições que são ocupadas pela primeira vez por mulheres, isso não quer dizer que não existissem outras posições e disposições com relação aos espaços no campo musical. Bourdieu propõe inverter a progressão geralmente adotada: ao invés de perguntar como alguém chegou a ser o que foi, estudar como pôde ocupar as posições já feitas ou por fazer em um determinado estado do campo (musical), a partir de sua origem social e das propriedades socialmente constituídas que ele lhe devia. No caso da análise da presença das mulheres no campo literário, ele mesmo

analisou um fato que pôde ser verificado nesta pesquisa sobre mulheres no campo musical: trata-se da maneira como as mulheres da classe dominante aproximam-se dos artistas e intelectuais e assumem um papel mediador entre as frações “dominante-dominada”, como classifica Bourdieu, o que elas já desempenhavam nos salões, dada sua condição de “dominada entre os dominantes”.

Encarregadas, segundo a oposição entre o trabalho e o lazer, o dinheiro e a arte, o útil e o fútil, das coisas da arte e do gosto, do culto doméstico do refinamento moral e estético (que, aliás, era a condição maior do sucesso no mercado matrimonial), ao mesmo tempo que da manutenção das relações sociais do grupo familiar (enquanto “donas de casa”), as mulheres da aristocracia e da burguesia ocupam no campo do poder doméstico uma posição homóloga à que têm os escritores e os artistas, dominados entre os dominantes, no seio do campo do poder: isso contribui, sem dúvida, para as predispor a desempenhar o papel de intermediárias entre o mundo da arte e o mundo do dinheiro, entre o artista e o “burguês” (é assim que se devem interpretar a existência e os efeitos das *ligações*, especialmente as que se estabelecem entre mulheres da aristocracia ou da grande burguesia parisiense e escritores ou artistas saídos das classes dominadas) (BOURDIEU, 1996, p. 283).

Neste caso, dada a semelhança e mesmo a ligação direta entre a aristocracia e a burguesia brasileiras com o ambiente cultural francês, a análise das relações entre as mulheres das classes dominantes e os artistas no momento estudado por Bourdieu guarda relação bem próxima com o processo que se estabeleceu nas primeiras décadas do século XX entre as mulheres “da sociedade” e os intelectuais e artistas, sendo possível analisar, a partir de algum desses casos, o *habitus* e as posições que puderam ser ocupadas ou criadas, como parte de um melhor entendimento do campo.

A noção de *habitus* está presente nesta pesquisa, embora o foco investigativo não seja analisar o *habitus* dessas mulheres que escrevem sobre música. Em diversos textos, Bourdieu apresenta explicações sobre esta noção, que nem sempre é considerada muito clara por analistas e críticos de sua teoria. Entre as características que podem auxiliar a nossa análise, está a descrição do *habitus* como “um cabedal e também um haver que pode, em certos casos, funcionar como um capital” (BOURDIEU, 1996, p. 205) ou ainda, o “princípio de estruturação social da existência temporal, de todas as antecipações e pressuposições através das quais construímos praticamente o sentido do mundo, isto é, sua significação, mas também, inseparavelmente, sua orientação para o *porvir*” (BOURDIEU, 1996, p. 364).

Sem ser o objetivo do trabalho, a consideração da noção de *habitus* está presente porque é ela, em grande parte, que articula a análise que Bourdieu faz do conhecimento prático. Na explicação de Maria Andréa Loyola,

O *habitus* constitui um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquirido ao longo do tempo que nos permitem perceber e agir e evoluir com naturalidade num universo social dado. (BOURDIEU, 2002, p. 68)

Além dessas noções principais, poderíamos acrescentar a *doxa* e o *capital cultural*, por estarem diretamente relacionados aos assuntos tratados. *Doxa* é como Bourdieu chama a opinião consensual, aquilo que não está em discussão, pois todos os participantes do campo estão de acordo. Utilizamos esta noção na análise de *Coro.Orfeão*, de Ceição de Barros Barreto, no capítulo 4, ainda que tenhamos preferido não utilizar o termo “doxa” e apontar, simplesmente, “o que não está em discussão”.

O conceito de *capital cultural* trabalhado por Bourdieu (1998) foi útil para analisar a presença da música na cultura feminina da elite, nos três estados: como capital incorporado (a própria cultura musical e as habilidades adquiridas), como capital objetivado (os instrumentos musicais, as coleções de livros e partituras, a propriedade dos “salões”) e como capital institucionalizado, na figura dos diplomas e prêmios (talvez a grande conquista desta metade do século XX). A ideia de reconversão de capitais também auxiliou a observar as relações entre o musical e o social, o ambiente doméstico e o ambiente artístico, as atividades artísticas e as atividades docentes em música.

É importante esclarecer que as noções e conceitos dos autores citados foram usados em seu potencial analítico e explicativo, sem o objetivo de inscrever este trabalho em uma teoria fechada. O conceito de estratégia, por exemplo, usado por Bourdieu, foi criticado por Michel de Certeau, que faz uma distinção entre “estratégias” e “táticas”, de acordo com a posição dos agentes.

Chamo de estratégias o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46).

Distinguindo as estratégias das táticas, Certeau define as últimas como:

Cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por

inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias (CERTEAU, 1994, p. 46).

Da mesma forma, apesar de utilizarmos os conceitos de Bourdieu para a análise do campo e das práticas, não estamos trabalhando diretamente sobre o conceito de “reprodução cultural”, apesar de o tema estar vinculado à ideia de transmissão de uma tradição. Peter Burke sugere pensar essa ideia-chave como “criação contínua”, estudada por Bourdieu pelo conceito de “reprodução cultural”, por Lévi-Strauss pelo conceito de “bricolage”, ou em Michel de Certeau, como “reutilização”. “O que quer que os supostos transmissores pensem que estejam fazendo, passar adiante uma cultura para uma nova geração é necessariamente um processo de reconstrução” (BURKE, 2005, p. 130).

Os autores citados têm, em comum, uma preocupação com a construção histórica das significações e uma preocupação com as práticas através das quais essas significações são postas em ação. No caso de Certeau, utilizamos principalmente sua discussão quanto à historiografia (2002), principalmente no capítulo 5, com referência à maneira com que Iza de Queiroz Santos constitui o seu livro, em que identificamos as operações historiográficas comentadas por Michel de Certeau.

Para algumas das discussões que se operam no campo dos estudos históricos, torna-se necessário abordar alguns conceitos particulares que foram utilizados, embora nem sempre o mesmo conceito ou a mesma discussão metodológica seja aplicável a todos os casos analisados. Destacam-se, portanto, a discussão sobre o caráter literário da construção histórica (WHITE, 1995; GINZBURG, 1987), as relações entre memória e história (LE GOFF, 1990, POLLACK, 1989), a investigação e os critérios de prova como parte da construção da narrativa histórica (GINZBURG, 1990), o uso de novas fontes historiográficas (fotos, fragmentos, livros didáticos), a cultura escolar como objeto histórico (JULIA, 2001, FARIA FILHO et alii, 2004).

Sobre o livro didático, utilizamos as definições e parte da metodologia de análise trabalhada por Alain Choppin (2004), além das pesquisas realizadas no Brasil por Circe Bittencourt (1993, 2004). Também apareceram questões sobre a circulação de ideias (musicais, pedagógicas, científicas) e a relação entre essas ideias e os deslocamentos dos sujeitos; as regulamentações do ensino, da impressão e comercialização de livros; a inserção das práticas locais em um ambiente (o musical) referenciado internacionalmente.

Metodologia da pesquisa e parâmetros analíticos

A partir do que já foi exposto, a pesquisa utiliza metodologia da pesquisa histórica, com discussão bibliográfica, uso de fontes documentais, análises comparativas, procedimentos de crítica textual.

Entre os parâmetros analíticos que orientaram a análise das fontes estão, principalmente:

- O público visado (implícito e/ou declarado) e as apropriações por parte das comunidades de leitores identificadas.
- A(s) disciplina(s) de referência e as convenções e normas de leitura e escrita, na configuração sócio-histórica de sua produção.
- As formas de transmissão do texto, entre elas o local de publicação, as estratégias de publicação e divulgação.
- O aparato de consagração (ou sua ausência) e as estratégias do autor e/ou editor.
- Relações com o aparato de regulamentação e/ou institucionalização e o posicionamento do autor e da obra no campo.
- As relações diretas ou indiretas com o campo educacional.
- A existência (ou não) de vestígios de leituras singulares, através de anotações à margem, sínteses, comentários, memórias, seja em forma manuscrita, diretamente no livro ou em folhas avulsas, ou publicadas, considerando-se o papel de representação (enquanto leitor) que se constrói nesta escrita (seja esta representação para si ou para os outros)

Estruturação do trabalho

Esta tese está dividida em *cinco capítulos* e as *considerações finais*. O primeiro capítulo, **Mapeando a produção escrita por mulheres sobre música**, apresenta o *Inventário comentado de textos sobre música escritos por mulheres* (Brasil, 1907-1958), com os

resultados da busca pelas fontes produzidas no período, ao mesmo tempo em que procura familiarizar o leitor com os livros e autoras que serão comentados nos capítulos seguintes, situados nos contextos educacionais em que foram produzidos. Completando o capítulo, é apresentado um texto sobre a *visão de conjunto: as professoras, a escrita sobre música, a publicação de livros*, situando as autoras e os livros em quatro blocos: 1) ligados à escolarização formal; 2) livros para o ensino especializado em música (ligados ao ensino superior ou de caráter ensaístico); 3) livros de formação técnica, cultural e artística (em contextos diferentes dos dois anteriores); 4) obras de divulgação da cultura musical.

No segundo capítulo, intitulado **Complexas combinações: cultura brasileira e cultura europeia na produção das décadas de 10 e 20**, são abordadas duas autoras nascidas na década de 1870, com produção publicada nas três primeiras décadas do século XX. Alexina de Magalhães Pinto é autora de livros e artigos sobre folclore, muitos deles propostos como literatura infantil. Publica, em 1916, uma coletânea de *Cantigas das crianças e do povo e danças populares*, pela Livraria Francisco Alves, e estabelece um debate sobre a incorporação da cultura oral na educação infantil. Dois anos mais tarde, em 1918, Amélia de Rezende Martins publica sua *História da Música*, primeiro de três livros voltados à divulgação da música na tradição erudita europeia. Termos como “cultura brasileira” e “tradição erudita europeia” fizeram parte das discussões artísticas e educacionais em todo o século XX, e o texto procura destacar o caráter complexo dessas combinações.

O terceiro capítulo aborda a música na escola e a produção escrita por mulheres, diretamente vinculada à atividade docente. A partir das fontes utilizadas neste capítulo, **A Música na escola: permanências e transformações**, damos uma importância especial à discussão dos “vestígios” das práticas encontrados nos textos escritos e na própria atividade de escrita e publicação de livros. É também neste capítulo que analisamos a presença da música na escola ao longo do período e a participação de mulheres no canto orfeônico no Brasil. São analisados ainda: a presença de Villa-Lobos no campo da educação musical, a formação de professores, os cancioneiros e hinários, o movimento de *iniciação musical* como alternativa ao canto orfeônico.

O quarto capítulo, **Formar professores, afirmar-se professora**, está diretamente relacionado ao anterior, abordando dois temas. O primeiro é a história do canto orfeônico como espaço de disputas pela memória, o que permite situar as autoras de livros didáticos nos conflitos travados no campo da educação musical. O segundo tema é a formação de professores de canto orfeônico e as relações com o movimento escolanovista. São analisados dois livros que se autodeclaram ligados à escola nova: *Música na Escola Nova*, de Leonila

Beuttenmüller, e *Coro. Orfeão*, de Ceição de Barros Barretos, duas das autoras mais citadas na bibliografia sobre música e canto orfeônico dos anos 30. A análise pretende mostrar que o canto orfeônico se fez em meio a conflitos e disputas em torno das ideias e práticas pedagógicas.

Uma das preocupações deste trabalho é mostrar a relação existente, no período estudado, entre a música na escola e o campo artístico musical. A educação artística, ou formação especializada em música, é o tema do capítulo 5, **A formação artística: palcos e páginas**, em que são discutidas as representações sobre a música e sobre o “feminino” em arte. São utilizadas algumas fontes autobiográficas e material documental dos arquivos consultados, tanto na análise das práticas e representações, como na discussão sobre o ensino superior em música. Neste capítulo apresentamos três diferentes exemplos do texto escrito como dispositivo de inscrição no campo da música e da educação musical. São analisados os livros publicados, por iniciativa própria, por duas professoras de música paulistas: Alice Serva Pimenta, que escreve sobre o piano, e Sofia Melo Oliveira, sobre teoria e análise musicais. O terceiro livro analisado foi publicado em 1942, pela Imprensa Nacional, um estudo de Iza de Queiroz Santos, em luxuosa edição, sobre a história da música portuguesa e brasileira. Nossa análise parte de *a operação historiográfica*, de Michel de Certeau (2002), encerrando o capítulo.

Nas considerações finais, a título de síntese, são retomados alguns dos assuntos, dando importância ao papel da memória na atividade docente e tecendo considerações sobre a própria escrita da história, com o tema **professoras de música: o “lugar da memória” “entre práticas e representações”**. Dentre os resultados desta investigação, centrada na produção escrita, conclui-se pela relação direta entre essa produção escrita sobre música e a atividade docente em diferentes contextos de educação musical. A pesquisa não foi proposta como uma história da profissão docente, e sim como uma história da educação musical que toma por objeto os textos sobre música escritos por mulheres, publicados em forma de livro. No entanto, é a figura da *professora de música*, desmembrada em diferentes estilos, preocupações, formações e objetivos, que emerge como agente e como personagem.

2 CAPÍTULO 1: MAPEANDO A PRODUÇÃO ESCRITA POR MULHERES SOBRE MÚSICA

A primeira parte deste capítulo será apresentada na forma de listagem, como a maneira mais sucinta de organizar a grande quantidade de informações encontradas e facilitar a consulta. Entre os comentários, estão incluídas tanto informações gerais sobre o conteúdo das obras, quanto aspectos específicos do exemplar consultado. Algumas informações que não são detalhadas nos capítulos foram também inseridas, principalmente com relação às autoras e editoras. Reproduzimos algumas figuras, tais como capas de livros ou páginas anotadas e assinadas. A captação dessas imagens foi feita em momentos distintos da pesquisa, o que explica uma falta de uniformização em termos de tamanho e qualidade das imagens, a depender do equipamento utilizado e da qualidade do arquivo digitalizado. As figuras procedentes de bancos de imagens trazem indicação das fontes na legenda, nas figuras em que essas fontes não forem indicadas, as imagens foram geradas por fotografia ou escaneamento dos originais, especialmente para esta pesquisa.

Figura 1 - Capa da 1ª edição no Brasil de *Música Popular Brasileira* (1950), de Oneyda Alvarenga.

2.1 INVENTÁRIO COMENTADO ²⁰: TEXTOS SOBRE MÚSICA ESCRITOS POR MULHERES (BRASIL, 1907 – 1958) ²¹ =

Lista de siglas utilizadas para clasificar as obras:

Modalidade:

DIV – Obras de divulgação

EF – Livros ligados à escolarização formal (EP – Ensino Primário; ESec – Ensino secundário,

FP – Formação de Professores)

ESP – Livros de música para o ensino especializado

TCA – Livros de formação técnica, cultural ou artística

Temáticas:

AM – Análise musical

C – Canto

CANC – Cancioneiro

CC – Canto coral

CO – Canto orfeônico

F – Folclore

GER – Guia de escuta de repertório

HIN - Hinário

I – Temática infantil

IM – Iniciação musical

LM – Leitura musical

MB – Música brasileira

P – Piano

PM – Pedagogia musical

TM – Teoria da Música

²⁰ Estamos usando o termo “inventário” a partir da definição e do uso feito por Philippe Lejeune em “Qu'est-ce qu'un inventaire?”, um dos textos divulgados em seu site na internet dedicado à pesquisa sobre a autobiografia. Usamos o termo “inventário”, pela preocupação em apresentar o conjunto dos textos encontrados na categoria definida, ao contrário das bibliografias e dos repertórios, segundo o autor, apresentados a partir de alguma seleção (por exemplo, os textos lidos ou escolhidos). A partir do inventário (sempre em construção), foi feita a seleção das autoras e textos a serem analisados. As bibliotecas e arquivos consultados estão citados no texto que discute as fontes de pesquisa. Diz Lejeune: « Um inventário é o produto de uma pesquisa sistemática de todos os textos correspondentes a uma definição dada que figuram em catálogos de bibliotecas ou arquivos bem definidos, geralmente aqueles que têm condições de reunir o conjunto da produção de um país ou de uma área linguística. (...) Os inventários têm, apenas, uma função científica: fornecer a lista mais completa possível de tudo o que foi escrito ou publicado em um gênero e época dados. Eles são inutilizáveis e ilegíveis pelo grande público de leitores. Eles se dirigem tão somente aos especialistas” (tradução nossa). No original: “Un inventaire est le produit d'une recherche systématique de tous les textes correspondant à une définition donnée qui figurent dans les catalogues de bibliothèques ou de lieux d'archives bien définis, en général ceux qui ont chance de rassembler l'ensemble de la production d'un pays ou d'une aire linguistique. (...) Les inventaires, eux, ont uniquement une fonction scientifique : donner la liste la plus complète possible de tout ce qui s'est écrit ou publié dans un genre et à une époque donnés. Ils sont inutilisables et illisibles pour le grand public des lecteurs. Ils ne s'adressent qu'à des spécialistes”. Disponível em <[http:// www.autopacte.org/inventaire3.html](http://www.autopacte.org/inventaire3.html)>. Último acesso em 29/03/2010.

²¹ Apresentados em ordem cronológica de publicação.

Indicação: **Modalidade** (Nível de ensino, quando houver):
 Temáticas, em ordem alfabética.

1. Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). **As nossas histórias** (cantadas). Biblioteca infantil. Coleção Icks, série C. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, 1907. **DIV/EF** (EP): CANC, I, F.²²

Comentários: Localizado somente como citação. CARNEVALI (2009) cita edição de Francisco Alves, 1907, com o título **Contribuição do folclore brasileiro à biblioteca infantil**. BIBLIOTECA NACIONAL (1957) cita **Contribuição do folclore brasileiro à biblioteca infantil**. Paris, 1907 (211p.) Incluimos, para efeito das estatísticas, nas obras de divulgação, mas indicamos aqui a relação com a escolarização primária.

2. Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). **Os nossos brinquedos**. Biblioteca Infantil. Contribuição para o folclore brasileiro. Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A Editora, 1909. **DIV/EF** (EP): I, F.

Comentários: Consultado na Biblioteca Nacional. (303 p.) Incluimos, para efeito das estatísticas, nas obras de divulgação, mas indicamos aqui a relação com a escolarização primária.

3. Julia de Brito Mendes [?]. **Canções Populares do Brasil**. Prefácio de Brito Mendes. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, editor, 1911. **DIV:** C, CANC, F, MB.

Comentários: Informações adicionais na publicação: “Coleção escolhida das mais conhecidas modinhas brasileiras, acompanhadas das respectivas músicas, a maior parte das quais trasladadas da tradição oral pela distinta pianista D. Julia de Brito Mendes”. Cf. o índice alfabético das canções, elaborado nesta pesquisa, no Apêndice. Não foi encontrada nenhuma biografia da autora.

²² Estão listadas as diversas temáticas presentes em cada livro, por ordem alfabética. Para efeito das estatísticas, no entanto, foi considerada apenas a temática principal. Em casos excepcionais, são dadas duas modalidades, como neste exemplo, mas nas estatísticas foi feita sempre uma entrada única, a partir da primeira modalidade, que foi considerada a principal.

Figura 2 - Página de rosto de *Canções Populares do Brasil* (1911), de Júlia de Brito Mendes.

4. Marieta de Werney Campelo Barroso [?]. **Da respiração na Arte do Canto**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1914. **ESP:** C.

Comentários: Citado por FELIX (1997). Não foi encontrada nenhuma biografia da autora. Outras grafias: Marietta Verney Campello. Avelino Pereira indica a admissão de Maria Verney Campelo, como professora no Instituto Nacional de Música em 1914, ou ainda de Maria Isabel de Verney Campelo, provavelmente a mesma pessoa. (Cf. PEREIRA, 2007, Anexo 4). O catálogo VILLA-LOBOS (2009) registra a participação de Marietta Verney Campello no papel de Eniht, da ópera Izaht, apresentada em 1918 sob o título de *Eniht-Izaht* ou ainda de *Canção Árabe*, sob regência do próprio Villa-Lobos. Não foi possível definir se o trabalho é uma Tese de Concurso ou Livro ligado à docência no ensino superior.

5. Maria Clara Câmara de Meneses Lopes [?]. **Apontamentos de teoria musical**. Paris: Max Eschig, 1914. **ESP:** TM

Comentários: livre docente do Instituto Nacional de Música, na época da publicação. Livro didático em forma de perguntas e respostas, no gênero textual do diálogo entre professor e aluno. 83 páginas. (BAN – UFRJ 780.71 / L864) (Cf. AZEVEDO, 1952). Interina da cadeira de Solfejo entre abril e dezembro de 1915. (Cf. PEREIRA, 2007, Anexo 5). Não foi encontrada nenhuma biografia da autora.

6. Maria Victoria [?]. **Coleção de fados e canções (portuguesas e brasileiras)**. Rio de Janeiro: Casa de A. de Azevedo Costa, 1916. 95p. **DIV:** C, CANC, F, MB

Comentários: A única referência que encontramos a esta publicação é o catálogo da exposição realizada no décimo aniversário da Comissão Nacional de Folclore (BIBLIOTECA NACIONAL, 1957). Não foi possível localizar dados sobre a autora, o que deixa incerto se ela é brasileira ou portuguesa. A indicação de publicação no Rio de Janeiro fez com que optássemos por sua inclusão.

7. Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). **Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares**. Coleção Icks, série A. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916. **DIV/EF** (EP): CANC, I, F, MB.

Comentários: Incluímos, para efeito das estatísticas, nas obras de divulgação, mas indicamos aqui a relação com a escolarização primária. Texto terminado em 1911 e publicado em 1916. Analisado no capítulo 2. A circulação dos livros de Alexina pode ser vista pela indicação dos locais onde seriam encontrados: “Os livros já impressos acham-se à venda na LIVRARIA FRANCISCO Alves, Rio, Ouvidor, 166, S. Paulo, Rua de S. Bento, 65 e Belo Horizonte, Rua da Bahia, 1055; PROGRESSO, em Juiz de Fora; BELTRÃO, em Belo Horizonte, ALMEIDA & IRMÃO, Alfândega, 37, Bahia; WOLFREDO DE MEDEIROS, LIVRARIA FRANCESA, em Pernambuco; PAPELARIA CEARENSE, de Barrozo & Cia, Ceará; JERONYMO VIVEIROS, Maranhão; STRAUCH, Rio Grande do Sul, no Brasil, e nas LIVRARIAS AILLAUD E BERTRAND em Lisboa”.

Figura 3 - Capa do livro *Provérbios populares, máximas e observações usuais*, de Alexina de Magalhães Pinto. Livraria Francisco Alves, 1917. Fonte da imagem: Centro de Memória Editorial Brasileira / Lihed/ UFF.²³

8. Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). **Provérbios, máximas e observações usuais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917. Série F. **DIV/EF** (EP): I, F. **Comentários:** Informações adicionais na publicação: “Coligidos na tradição oral, mui cuidadosamente selecionados e distribuídos em grupos pela autora. Com a

²³ Disponível em <<http://www.uff.br/lihed/index.php/component/content/article/37-acervo/100-palhares-a-queiroz.html>>. Acesso em 08/11/2010.

colaboração de Astolpho Pinto. Composto em linotipo e impresso na máquina n. 6, nas Oficinas Gráficas da Livraria Francisco Alves, em janeiro de 1917. Aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, aos 11 de novembro de 1907, e pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a 11 de setembro de 1916”. Com um “Esboço provisório de uma biblioteca infantil”. (FFLCH. Lihed). Incluímos, como as outras obras da autora, entre os livros de divulgação. Sem ser um livro didático, este foi um dos livros adotados em escolas primárias.

9. Amélia de Rezende Martins (1877-1948). **História da Música**. Campinas: Tipografia “Livro Azul”, 1918 (1ª edição). Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1926 (2ª edição). São Paulo: Irmãos Vitale, 1946 (3ª edição). **TCA/DIV: HM.**
Comentários: ALMEIDA (1946) cita edição de 26, que foi a que consultamos.

Figura 4 - Capa de *História da Música*, (3ª ed.), de Amélia de Rezende Martins

10. Amélia de Rezende Martins (1877-1948). **Curiosidades Musicais**. Campinas: Tipografia “Livro Azul” – A. B. de Castro Mendes, 1920. Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1928 (2ª edição). São Paulo: Irmãos Vitale, 1944 (3ª edição). **DIV: GER.**
Comentários: Foram consultados dois exemplares: da 1ª edição, encadernado junto com **As Nove Sinfonias de Beethoven**, 1ª edição; e da 3ª edição, encadernado junto com **As Nove Sinfonias de Beethoven**, 2ª edição.
11. Amélia de Rezende Martins (1877-1948). **As Nove Sinfonias de Beethoven**. São Paulo/ Cayeiras/ Rio: Companhia Melhoramentos, 1922. São Paulo: Irmãos Vitale, s/d (2ª edição) **TCA/DIV: GER.**

Comentários: O exemplar consultado, da 1ª edição, foi encadernado junto com **Curiosidades Musicais**, 2ª edição. A 2ª edição é provavelmente da década de 40. Analisado no capítulo 2.

12. Luiza Ruas [?]. **Teoria da Música**. Guia de classe. Rio de Janeiro: s/n, 1924 (sem pautas nem notas) **EF?:** TM

Comentários: não localizamos um exemplar, o que não permite ter certeza sobre o perfil do livro, no entanto parece ligado à escolarização formal, como será classificado. Não foi encontrada nenhuma biografia da autora.

13. Emma Santos Fonseca da Câmara (Emma Romero Santos Fonseca da Camara Reys) [?]. **Arte do canto: breves noções**. Rio de Janeiro: s/n, 1927. **ESP:** C.

Comentários: (BAN, 784.9 R 466). A autora pode ser portuguesa. Não encontramos uma biografia da autora, mas achamos uma menção a Emma S. F. da Câmara Reys, pianista, casada com o escritor Luís da Câmara Reys (1885-1961), diretor da revista *Seara Nova*, natural do Algarve, Portugal. (Cf. blogue do historiador José Carlos Vilhena Mesquita).

Disponível em: <<http://promontoriadamemoria.blogspot.com/2010/03/fonseca-marina-romero-santos.html#comment-form>>. Acesso em 01/02/2011.

14. Branca de Carvalho Vasconcelos (1886-1971) e Arduino Bolívar (1873-1952).

Cancioneiro Escolar. 1º vol. Rio de Janeiro: Casa Bevilacqua, 1925. **EF:** CANC.

Comentários: Branca de Carvalho Vasconcelos foi uma das primeiras referências mineiras na música escolar. Foi professora de música na Escola Normal de Belo Horizonte e escreveu diversos artigos para a Revista de Ensino nas décadas de 20 e 30.

15. Branca de Carvalho Vasconcelos (1886-1971) e Arduino Bolívar (1873-1952) **Cancioneiro Escolar**. 2º vol. Rio de Janeiro: Casa Bevilacqua, 1926. **EF:** CANC.

Comentários: A Casa Bevilacqua funcionava na Rua do Ouvidor, 145, fundada em 1846. Às vezes os dois livros são citados com uma obra só, por terem sido reeditados em um único volume, em 1951 (355 páginas com 202 músicas). O 1º volume foi publicado em 1925 e o 2º, em 1926. Optamos por incluir cada livro separadamente.

16. Branca de Carvalho (1886-1971) e Arduino Bolívar (1873-1952). **Hinário Escolar** (1º vol. 44 hinos,). Belo Horizonte: Imprensa do Estado de Minas Gerais, 1926. **EF:** CANC.

17. Branca de Carvalho (1886-1971) e Arduino Bolívar (1873-1952). **Hinário Escolar** (2º vol. 30 hinos). Belo Horizonte: Imprensa do Estado de Minas Gerais, 1926. **EF:** CANC.

18. Antonietta de Sousa (1893-1976). **Os cantores líricos e a cultura; bases para a organização do Teatro Lírico Nacional**. Prefácio de Basílio de Magalhães. RJ: Tipografia Baptista de Souza, 1928. **ESP: C**.

Comentários: A autora foi diretora do Conservatório Brasileiro de Música, após a morte súbita de Lorenzo Fernandez. Há variantes na grafia do nome da autora, como Antoniet(t)a de Sousa/Souza. Conferência realizada no INM no dia 16 de agosto de 1921. (BN, 784.93 S 729c).

Figura 5 - Foto de Antonietta de Sousa na capa do periódico *Brasil Musical*.

19. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Cantigas de quando eu era pequenina**. 1ª série. RJ: Pimenta de Mello & C., 1930. **EF: CANC, I, F, MB, CO**.

Comentários: HALLEWELL (1985, p. 198) informa que a Pimenta de Mello foi fundada em 1845 e que sobreviveu até pelo menos 1937. Funcionava na Rua Sachet, nº 34, depois conhecida como travessa do Ouvidor.

Figura 6 - Capa e página interna de *Cantigas de quando eu era pequenina*, de Ceição de B. Barreto (1930)

20. Elsie Houston (1902-1943). **Chants populaires du Brésil**. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1930. Coleção "Bibliothèque musicale du Musée de la parole et du Musée Guimet. Chants populaires – chants orientaux – chants des régions lointaines". **DIV:** C, F, MB.
21. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Palestra-moldura para um ensaio de orfeão**. RJ: Pimenta de Mello & C., 1932. **EF:** CO.
22. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Organização do ensino de música nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Diretoria da instrução pública do Rio de Janeiro. Niteroi: Oficinas gráficas da escola de trabalho do Estado do Rio de Janeiro, 1933. **EF:** CO
Comentários: Relatório Técnico. Consultado no arquivo histórico/ Ceição Barros Barreto da BAN/UFRJ.

Figura 7 - Capa de *Organização do ensino de música nas escolas públicas do Rio de Janeiro* (1933), de Ceição de Barros Barreto. Fonte: Arquivo Histórico / BAN/UFRJ/ Ceição de Barros Barreto.

23. Marieta de Werney Campelo Barroso [?]. **Noções de Canto.** Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1933. **ESP:** C.
Comentários: citado por FELIX (1997). Ver n. 4. Não localizamos um exemplar, portanto não foi possível afirmar se é voltado ao ensino superior ou tese de concurso.
24. Antonietta de Sousa (1893-1976). **Em defesa do ideal por que me bato.** s.l: s.n., 1933. (BN, 784.93 S 729e) **ESP:** C.
25. Antonietta de Sousa (1893-1976). **Razões que Provam a Necessidade da Existência das Cadeiras de Declamação Lírica e Dicção no Instituto Nacional de Música.** Rio de Janeiro, s/ed., 1934. **ESP:** C.
Comentários: (BN, 780.72 S 729r) A autora foi a criadora e professora da cadeira de Dicção na Escola Nacional de Música, entre 1932 e 1936.
26. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Tema.** (tese apresentada na VI Conferência Nacional de Educação). RJ: Pimenta de Mello & C., 1934. **EF:** CO
Comentários: a autora participou da Associação Brasileira de Educação.
27. Celeste Jaguaribe (Maria Celeste Jaguaribe de Matos) (1873-1938). **Solfejo especial para orfeão.** 3 volumes. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1933. **EF:** CO, LM.

Comentários: Cleofe Person de Mattos indica o conhecimento apenas do primeiro volume. Esta produção de *solfejos* está ligada à atuação de Celeste Jaguaribe como catedrática de Teoria e Solfejo no INM, nomeada pelo diretor Alberto Nepomuceno em 1911, exercendo essa função até a aposentadoria, na década de 30. Entre abril e novembro de 1914 esteve na Europa para aperfeiçoamento. Foi também cantora e compositora.

28. Celeste Jaguaribe (1873-1938). **Curso superior de solfejo**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1934 (Adaptado à Teoria Musical do Terceiro Ano do Instituto Nacional de Música) **ESP:** LM, TM.

29. Celeste Jaguaribe (1873-1938). **Solfejos graduados**. 2 volumes. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1934. **ESP:** LM, TM.
Comentários: 1º volume: 88 p. 2º volume: 65 p. Cleofe Person de Mattos indica, respectivamente, chapas 2045 e 2046. O livro é citado por SINZIG, 1959 (Dicionário Musical). A autora afirma que “o meu principal fito aqui é o habituar o aluno a *ler sem vacilação*, único meio de obter a verdadeira prática da leitura à primeira vista, tão necessária aos cantores, aos instrumentistas e mui particularmente àqueles que se dedicam à orquestra” (p. 4)

30. Iza Queiroz Santos (Maria Luiza de Queiroz Amâncio dos Santos) (1890-1965). **Método Analítico-sintético do Piano**. São Paulo: Empresa Gráfica Revista dos Tribunais, 1935. **ESP:** P
Comentários: Há grande variação na grafia do nome da autora, em função das reformas ortográficas, encontra-se também Isa de Queirós. É nascida em Fortaleza e radicada no Rio de Janeiro. Encontramos referências à sua presença em Manaus, ainda na juventude. É admitida como livre-docente de piano no Instituto Nacional de Música em 1917.

31. Iza Queiroz Santos (Maria Luiza de Queiroz Amâncio dos Santos) (1890-1965). **Análise de Peças Seleccionadas do repertório Pianístico**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1935. **ESP:** AM, P.
Comentários: (BAN 780.15 S 237a)

32. Carlindas Filgueiras Lima (?). **Canto a Solo, Coral, Orfeão**. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica Jornal do Brasil, 1935. **ESP:** C, CO.
Comentários: diplomada pelo INM com medalha de ouro. Sucedeu Carmen Gomes na cadeira de Declamação Lírica, por concurso de provas e títulos. Não encontramos uma biografia da autora. Joaquina de Araújo Campos afirma que: “Esta notável professora, incansável e entusiasta, deu-nos exibições excelentes, provas cabais de seu grande tino didático, chegando a pôr em cena, apesar dos inúmeros obstáculos a vencer, óperas completas; 1) *L’Enfant Prodigue*”, de Debussy; 2) “A Noite no Castelo”, de Henrique Alves de Mesquita (carioca); 3) “Le Villi” de Puccini; 4) “Abul” de Alberto Nepomuceno (1964); Um “Auto de

Natal” de Alberto Nepomuceno (1964). (CAMPOS, 1977, p. 320-321) (BAN 784.932 C 837).

Figura 8 - Capa e página de rosto do exemplar da Biblioteca Alberto Nepomuceno (UFRJ) de *Canto a Solo, Coral, Orfeão*, de Carlindas Filgueiras Lima.

33. Margaret Steward [?] /Francisco Mignone (1897-1986). **História da Música contada às crianças**. São Paulo: E.S.Mangione, 1935, vol. 1. TCA: I, HM.
Comentários: São os únicos livros de História da Música voltados para crianças que foram encontrados. O livro inclui “Testes” ao final de cada capítulo, com perguntas. Por exemplo: “Qual foi o primeiro ilustre músico brasileiro? Em que gênero de música se celebrou?” (p. 83) Incluímos entre os livros de formação técnica, cultural ou artística, pelo claro perfil de desenvolvimento cultural de crianças que se dedicam ao estudo da música erudita.
34. Margaret Steward [?] /Francisco Mignone (1897-1986). **História da Música contada às crianças**. São Paulo: E.S.Mangione, 193, vol. 2. TCA: I, HM.
35. Rute Valadares Corrêa [?]. **A Arte do Canto**. Rio de Janeiro: Tipografia Coelho, 1936. ESP: C.
Comentários: a autora foi a primeira intérprete e autora da letra da *Ária* (Cantilena) da Bachiana n. 5 de Villa-Lobos, estreada sob regência do compositor em 1939. Este texto às vezes é atribuído erroneamente a Manuel Bandeira, autor da letra da 2ª parte da Bachiana nº 5, *Dança* (Martelo). Não encontramos nenhuma biografia da autora.

36. Joaquina de Araújo Campos [?]. *Considerações a respeito do curso de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano*. (Folheto). Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1937. **ESP: LM, P.**

Comentários: Referência ao concurso de títulos e provas para Docente Livre na Universidade do Brasil. A autora publicou, em 1977, *Curso de Harmonia e Morfologia Musical* (“de utilidade, também, nos cursos de História da Música e de Composição”). 2º volume. Rio de Janeiro: s/n (impresso na Gráfica Olímpica Editora), 1977. Não localizamos o 1º volume.

37. Leonila Linhares Beuttenmüller [?]. **O orfeão na escola nova**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti editores, 1937. **EF (FP): CO.**

Comentários: O livro reproduz o programa do curso de Villa-Lobos para formação de professores. Analisado no capítulo 4. Não encontramos nenhuma biografia da autora.

38. Victoria Serva Pimenta [?]. **Pianística:** conselhos práticos aos que se dedicam ao estudo do Piano. São Paulo, Martinelli, Souza e C., 1937. Prefácio de Caldeira Filho. **TCA: P.**

Comentários: Exemplar com anotações da professora Aracê Brandão Lago. Analisado no capítulo 5. Não encontramos nenhuma biografia da autora.

39. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Coro. Orfeão**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1938. (Biblioteca de Educação, v. 28. Organizada por Lourenço Filho, autor do prefácio) **EF (FP): CO.**

Comentários: Analisado no capítulo 4.

40. Maria Amorim Ferrara (1898-1974). **Notas de uma professora de música escolar**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938. **EF (FP): CO.**

Comentários: Maria Amorim Ferrara foi professora na Escola Normal de Belo Horizonte. Algumas fontes dão o ano de 1973 como ano de seu falecimento, com base em uma entrevista em que esse dado foi informado por engano por um familiar, mas confirmamos a data de 1974 com seus netos. Este livro reproduz correspondência trocada com Villa-Lobos, comentando a relação entre os programas de ensino da Música Escolar em Minas Gerais e as orientações de Villa-Lobos na SEMA. É reproduzida, também, a melodia da Montanha da Piedade de Belo Horizonte, escrita por Villa-Lobos a partir do processo que ele mesmo explica em carta à autora: “Sobre a escala milimetrada de música, por mim imaginada, não só para aumentar a fonte temática do nosso folclore nativo, como para despertar o interesse de criação melódica de uma nova forma folclórica (que em vez de vir diretamente do povo, será extraída da fotografia das montanhas) da qual a Sra. se utiliza, pedindo a minha colaboração em milimetrar a melodia da Montanha da Piedade de Belo Horizonte (Minas Gerais), conforme envio junto, já harmonizada, recomendo-lhe o máximo cuidado na aplicação da mesma, afim de

que não apareça, apenas, como um jogo pueril de simples divertimento, quando no entanto, é um processo que trará grandes vantagens a quem não tem facilidade de composição melódica”. (VILLA-LOBOS in: FERRARA, 1938, p.7-8)

Figura 9 - Detalhe da melodia da Montanha da Piedade, de Villa-Lobos, e do gráfico milimetrado, reproduzidos em *Notas de uma professora escolar*, de Maria Amorim Ferrara.

41. Silvia Guaspari. **Primeira Jornada no Reino da Música:** 1º ano de teoria musical explicada à infância. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938. TCA: I, TM. **Comentários:** A autora, 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, informa que o curso está de acordo com o programa oficial do Instituto Nacional de Música, adotado também no Instituto de Belas Artes da Universidade de Porto Alegre. Voltado ao público infantil, escrito em forma de diálogo da aluna Lúcia com a professora, destina-se ao ensino de música e não à escolarização formal, como se percebe na 1ª lição, em que a professora justifica o ensino da teoria musical antes das aulas práticas: “Lúcia acaba de completar oito anos. Vai iniciar o seu estudo de música e quer ser pianista. Os seus pais, extremosos e inteligentes, não desejam, porém, que ela ponha as mãozinhas no teclado, antes de conhecer as primeiras noções de teoria musical” (GUASPARI, 1938, p.11). Não encontramos uma biografia da autora, mas há uma menção ao duo Lilia Guaspari e Silvia Guaspari (violino e piano), que em 1940

estreou, no Rio de Janeiro, a Sonata n. 1, de Claudio Santoro, não sendo possível certificar se é a mesma pessoa.

(Cf. em: <<http://www.claudiosantoro.art.br/Santoro/3.html>>)

42. Antonietta de Sousa (1893-1976). **Lições de Dicção**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1938. **ESP:** C.

Comentários: O livro apresenta os pontos explicados em aula. Foi encontrada referência a uma edição pela Ricordi, não localizada. (BAN 784.9 S 729)

43. Mariza Lira (Maria Luiza Lira de Araújo Lima) (1899-1971). **Brasil sonoro, generos e compositores populares**. Rio de Janeiro: Editora S. A. A Noite, 1938. **DIV:** F, MB.

Comentários: A autora publicou outros estudos sobre folclore com temas não musicais e diversos artigos na imprensa.

Figura 10 - Página de rosto de *Brasil Sonoro* (1938), assinada pela autora Mariza Lira.

44. Maria Elisa Leite Freitas. **Miniaturas dos Quadros para o Ensino Prático da Música**. s/l: s/n, s/d. [1939?] (rigorosamente de acordo com o programa do curso secundário) **EF (ESec):** CO, LM, TM. **Data atribuída: 1939.**

Comentários: Publicação em formato de livro escolar dos quadros utilizados no curso secundário. Exemplar numerado e assinado, n. 1761. São reproduzidas cartas de Sá Pereira, diretor da ENM, Frei Pedro Sinzig, Villa-Lobos, diretor do Depto. de Música, Prof. João Rocha, Charley Lachmund. Provavelmente impresso no Rio de Janeiro, depois de 1939. Carimbo na contracapa: “aprovado pela comissão de livros da prefeitura do distrito federal”. O exemplar consultado é datado de 1945.

45. Sofia Melo Oliveira (Sofia Marcondes de Moraes Melo Oliveira) (1897-1980). *Lições de Solfejo e Teoria do Intervalo*. São Paulo: Impressora Moderna Ltda, 1939. (folheto impresso I) **TCA:** LM, TM.
Comentários: o conjunto do curso de música de Sofia Melo Oliveira é analisado no capítulo 5. Encontramos variantes na grafia do nome Mel(l)o, mas todas as publicações trazem a forma adotada.
46. Angélica de Rezende Garcia (Paiva) [?]. **O meu piano**. op. 92 (?). [Belo Horizonte?, sn/1940?]. **TCA:** I, P. **Data atribuída:** 1940.
Comentários: “Livro didático e ensino elementar progressivo. Obra acompanhada de cantigas próprias para crianças e juventude, contendo também melodias do nosso folclore. Aprovado pelo Ministério da Educação, pelo Conservatório Brasileiro de Música e pela Secretaria de Educação de Minas Gerais”. Não localizamos um exemplar nem a data de publicação, adotamos 1940 a partir das resenhas encontradas. Consta da folha de rosto: “Diplomada pela Escola Nacional da Universidade do Brasil. Professora registrada na Escola Nacional de Canto Orfeônico e da Comissão Nacional de Folclore.” Muito citada como professora e estudiosa do folclore em Minas Gerais, tendo integrado a Comissão Mineira de Folclore. É mencionada por BITTENCOURT (1970) no **Dicionário biobibliográfico de mulheres ilustres, notáveis e intelectuais do Brasil**, mas não consta a data de nascimento.
47. Maria Amélia Figueiró Bezerra [?]. **Noções de Técnica Vocal: respiração, emissão, empostação da voz, articulação e pronúncia**. Tese de concurso para Livre Docência da Escola de Música. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio/Rodrigues e Cia, 1941 **ESP:** C.
Comentários: Embora tenha encontrado menções à atuação como cantora, não encontramos uma biografia da autora.
48. Anna Maria (Ribeiro) Fiuza [1911-?]. **O Canto no Tempo e no Espaço**. Rio de Janeiro: s/n, 1941. **ESP:** C.
Comentários: não localizado um exemplar, citado por FELIX (1997) e por BITTENCOURT (1970) p. 302. Mezzosoprano, recebeu Medalha de Ouro na Escola Nacional de Música.
49. Elza Barrozo Murtinho [?]. **Novos Aspectos para o Ensino do Canto**. Tese de Concurso à cátedra de Canto da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: s/n, 1941. **ESP:** C.
50. Lúcia Lopes de Almeida Noronha [?]. **A Higiene da Voz do Cantor**. Tese de Concurso à Cadeira de Canto da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia Globo, 1941. **ESP:** C
Comentários: Não encontramos uma biografia da autora, mas há uma referência que indica ser filha da escritora Júlia Lopes de Almeida (1862-1934),

provavelmente nascida depois de 1904, casada com Carlos Augusto Lopez de Noronha.

51. Iza Queiroz Santos (Maria Luiza de Queiroz Amâncio dos Santos) (1890-1965). **Os grandes vultos da Polifonia Vocal em Portugal nos séculos XVI e XVII.** Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1941. **ESP:** HM.
Comentários: Conferência realizada no Liceu Literário Português a 22 de Agosto de 1940. O texto é praticamente o mesmo do capítulo equivalente em SANTOS (1942). Consultado o exemplar da Biblioteca Nacional, não foi anotado o número de catálogo.
52. Iza Queiroz Santos (Maria Luiza de Queiroz A. dos Santos) (1890-1965). **Estética Musical no Mecanismo Pianístico** (tese para concurso). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941. **ESP:** P.
53. Maria Elisa Leite Freitas e Samuel Teitel. **Noções de Música e Canto Orfeônico.** 1ª série. (rigorosamente de acordo com o programa do curso secundário). Rio de Janeiro: Papelaria Brasil – J. G. Pereira & C, 1941.
Comentários: O livro, desenvolvido para o ensino de canto orfeônico no Colégio Pedro II, segue o programa oficial de 1940.

Figura 11 - Capa de *Cantos de nossa terra*, de Walter Schultz e Maria Moritz (1942)

54. Walter Schultz [?] e Maria Moritz [?]. **Cantos da nossa terra.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1942. Edição especial. (Impresso na Of. Lit. da livraria do Globo, Porto Alegre) **EF/TCA:** CANC, CC, CO, F.

Comentários: Flávio Oliveira, em depoimento sobre Léo Schneider, menciona Maria Moritz pela atuação na Divisão de Música da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, por volta de 1957.

(Cf. < http://leoschneiderdepoimentos.blogspot.com/2009_08_01_archive.html>)

55. Iza Queiroz Santos (Maria Luiza de Queiroz A. dos Santos) (1890-1965). **Origem e Evolução da Música em Portugal e sua Influência no Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942. **ESP:** HM.

Comentários: O livro está ligado às comemorações dos centenários de Portugal e à política da aproximação do Estado Novo entre Portugal e Brasil, governados respectivamente por António Salazar e Getúlio Vargas. Analisado no capítulo 5.

56. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Estudo sobre Hinos e Bandeira do Brasil**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs e Cia, 1942. (Inclui figuras em cores, partituras em p&b. Inclui vocabulário dos hinos estudados) **EF:** CO, HIN.

57. Mariza Lira (1899-1971). **Cânticos Militares**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. **EF:** CO, HIN.

Comentários: às vezes é citado com data de 1943, pode ser uma 2ª edição. Inclui letra e linha melódica dos hinos, divididos em: hinos oficiais; hinos tradicionais; cânticos de exaltação à pátria; cânticos das armas do exército; cânticos dos marinheiros, polícia, bombeiros, atiradores e escoteiros.

58. Olintina Costa [?]. **Hinário Cívico**: complemento do canto orfeônico. (organizado pela prof. O. C.) 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Popular Ltda, s/d. **EF:** CO, HIN.
Data atribuída: 1942 (ou 43)

Comentários: Cita decreto de 1942, enfatizando que “é obrigatório o ensino da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, normal e profissional” (p. 10) . O conjunto dos hinários e cancionários é comentado no capítulo 3.

59. Cleofe Person de Mattos (1913-2002). **Tonalidade**. (tese de concurso para a cadeira de Teoria Musical apresentada à Escola de Música da Universidade do Brasil). RJ: Duarte, Neves e Cia, 1945. **ESP:** AM, TM.

Comentário: Consultada no arquivo histórico da ABM/ Acadêmicos/ Cleofe.

60. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Dos intervalos justos**. São Paulo: Editora Litéro-musical Tupy, 1945. **TCA:** TM.

Comentário: Referência, em 1948, a **Intervalos Justos**, folheto impresso IV.

61. Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1909-1983). **Cânticos do Natal**. RJ: s/n, 1947. **TCA:** CANC, CO, MB.

Comentários: É autora, também, do livro **Música sacra evangélica no Brasil: contribuição à sua história**. Rio de Janeiro: Livraria Kosmos Editora, 1961. Encontramos algumas fontes que citam a data de 1958, provavelmente por erro,

mas registramos esta obra publicada em período posterior ao abrangido na pesquisa, que é utilizada como a principal referência bibliográfica sobre a história da música evangélica no Brasil. A autora publicou também cantos e hinos e era conhecida como “D. Rosinha” na Igreja Evangélica Congregacional do Brasil.

62. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Compasso e Ritmo**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1946a. (folheto impresso VII) **TCA: TM**
63. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Elementos de análise harmônica**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1946b. (folheto impresso V) **TCA: AM**.
64. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Teoria do Compasso**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1946c. (folheto impresso II) **TCA: TM**.
65. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Teoria elementar da escala**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1946d. (folheto impresso III) **TCA: TM**.
66. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Fraseologia musical**. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1947. (folheto impresso VIII) **TCA: AM, TM**.
67. Liddy Chiaffarelli (1891-1962) e Marina Lorenzo Fernandez [?]. **Iniciação Musical: treinos de ouvido, ritmo e leitura**. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947. **ESP: I, IM**.
Comentários: Adotamos o nome utilizado na publicação. Elisa Hewig Carlia Mankel Chiaffarelli, filha do pianista Luigi Chiaffarelli, assinou também como Liddy Chiaffarelli Mignone, depois do casamento com o compositor Francisco Mignone. No final das 22 páginas, as autoras definem os objetivos do trabalho: “Este compêndio não tem absolutamente pretensões a “tratado disto ou daquilo”. É simplesmente um resumo das aulas de iniciação musical, levadas a efeito no Conservatório Brasileiro de Música, com um crescente entusiasmo pelos resultados obtidos tanto por parte dos professores como dos pequenos alunos” (p. 21). Classificamos a obra no conjunto dos livros voltados ao ensino especializado de música, uma vez que a *iniciação musical* foi defendida como uma especialidade, a partir do trabalho de Sá Pereira na cadeira de Pedagogia Musical da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. O livro relata as experiências de 10 anos de atividades no CBM e sua publicação buscava a adesão de novos professores ao movimento da iniciação musical. No capítulo 3 a *iniciação musical* é discutida enquanto alternativa ao canto orfeônico.
68. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Análises Harmônico-Fraseológicas** (Chopin. Prelúdios 1, 2, 3, 4, 5) (folheto impresso X). São Paulo, 1948a. **TCA: AM**.

Comentários: A autora publicou também “Edições fraseadas Arsis”, partituras anotadas.

69. Sofia Melo Oliveira. **Curso de Música da Professora Sofia Melo Oliveira: sua fundação e finalidade.** (folheto). São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1948b. **TCA:** AM, TM.

Comentários: há outra edição, de 1951, com acréscimos.

70. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Análise Elementar da Modulação.** (folheto impresso VI) [São Paulo? Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais?, s/d]. **TCA:** AM.

Comentários: Não localizamos um exemplar e não encontramos referência à data de publicação.

71. Sofia Melo Oliveira (1897-1980). **Noções de Forma Musical.** (folheto impresso IX). São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1949. **TCA:** AM, TM.

72. Nayde Jaguaribe Alencar de Sá Pereira [?]. **Iniciação Musical:** histórico, finalidade e características essenciais do curso. (Tese). Rio de Janeiro: 1949. **ESP:** IM.

Figura 12 - Capa de uma tese de concurso apresentada à Escola Nacional de Música.

73. Laura Jacobina Lacombe [1897?- ?] e Octavio Bevilacqua [?]. **Vamos Cantar:** primeira série, curso ginásial. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1949. (BAN, não foi anotado o número de catálogo. Foto da capa) **EF (ESec):** CANC, CO.

74. Laura Jacobina Lacombe [1897?- ?] e Octavio Bevilacqua[?]. **Vamos Cantar:** segunda série, curso ginásial. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1949. **EF** (ESec): CANC, CO.
Comentários: (FEUSP, LDPBd17 L142v, 3ª ed., 1951)
75. Oneyda Alvarenga (1911-1984). **Música Popular Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950 **ESP** (MB, F)
Comentários: publicado originalmente em 1944 pela Fondo de Cultura Económica, México. Uma das principais obras de referência sobre a música brasileira. A autora foi diretora da Discoteca Pública municipal de São Paulo, responsável pela organização de exemplos musicais gravados e de acervo iconográfico sobre as tradições populares brasileiras. Publicou diversos artigos e comunicações de pesquisa.
76. Ceição de Barros Barreto (1885-1984). **Um auto de Pastorinhas.** RJ: Agir, 1950. **EF:** CANC, CO, I, MB.
77. Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1909-1983). **Melodias do Cancioneiro Infantil Brasileiro.** Rio de Janeiro: s/n, 1950. **EF** (FP): F, I, CO, HM.
Comentários: a autora publicou diversos artigos e participou de palestras e conferências, algumas transcritas, por essa razão às vezes há títulos semelhantes, causando dúvidas quanto aos livros ou artigos, nas obras de referência consultadas.
78. Edith de Souza Lopes [?]. **Nova orientação no ensino dos símbolos musicais.** Rio de Janeiro: s/n, 1950. Tese de Concurso à Docência Livre de Iniciação Musical na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. (Assistente do Curso de Iniciação Musical) **ESP:** IM.
Comentários: consultamos um exemplar assinado pela autora, com anotações a lápis de um leitor(a) que parece ser um membro da banca ou leitor crítico. Este leitor(a) considera que a argumentação é teoricamente superada, aponta incorreções e generalizações. É um bom exemplo de que esses textos geralmente referidos como “teses”, preparados para concorrer em concursos, eram debatidos e questionados. O tema das teses de concurso é analisado no capítulo 5. Não encontramos nenhuma biografia da autora.

Figura 13 - Página de tese de concurso com anotações de um leitor crítico.

79. Angélica de Rezende Garcia [?]. **Nossos avós contavam... e cantavam.** Ensaios folclóricos e tradições brasileiras. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949. **DIV:** F, I, MB.

Comentários: Contém 191 p., 307 textos musicais colhidos pela autora, 24 ilustrações e 22 fotografias. Encontramos fontes que datam de 1950. TINHORÃO (2002, p. 123) registra uma 2ª edição da autora, por Carneiro & Cia editores, ampliada, revista e melhorada, em 1957.

80. Yolanda de Quadros Arruda [?]. **Elementos de Canto Orfeônico.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. **EF:** CO.

Comentários: Não foi possível ter certeza sobre a data da primeira edição. A mais antiga edição localizada é de 1949, pela Companhia Editora Nacional. Foi depois editada pela Vitale, especializada em música. A última edição encontrada é de 1964, mas há também referências a edições sem data. Há notícias sobre 41 edições. Edição consultada: 11ª, de 1954, revista e ampliada. A Companhia Editora Nacional é comentada na segunda parte deste capítulo. Yolanda de Quadros Arruda foi professora de canto orfeônico nos cursos primário, secundário e normal, entre 1935 e 1961. Foi professora e regente do orfeão do Colégio Canadá, em Santos. Não encontramos uma biografia da autora.

81. Judith Morisson Almeida [?]. **Aulas de canto orfeônico** (para as 4 séries do curso ginasial). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. **EF:** CO.

Comentários: Não foi possível ter certeza sobre a data da primeira edição. A mais antiga edição localizada é de 1951, a última é de 1960 (44ª edição). Há referências a edições sem data. Edição consultada: 1952 (9ª edição). Não encontramos uma biografia da autora.

82. Lucília de Figueiredo (1919-1950). **Pelo maravilhoso reino da música.** (Comentários). Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1951. **DIV:** GER.

Comentários: publicado postumamente, por iniciativa da mãe da autora, Sebastiana de Figueiredo. A autora deixou texto de apresentação, intitulado “Algumas palavras”, datado de 1950. Os comentários às obras do repertório erudito musical foram veiculados pela Rádio MEC, PRA-2, nos programas “Faça do seu lar um paraíso” e “Coletânea Musical”. A autora também publicou obras de ficção, como contos infantis.

83. Mercedes Reis Pequeno (1921). **A música militar no Brasil no século XIX.** Rio de Janeiro: Imprensa Militar, 1951. **ESP:** HM.

Comentários: Encontramos também a data de 1952. Mercedes Reis Pequeno, bibliotecária, foi chefe da Divisão de Música e Arquivo Sonoro da Biblioteca Nacional (RJ), de 1951 a 1990, quando se aposentou. É membro da Academia Brasileira de Música. Colaborou com inúmeras pesquisas sobre música no Brasil, organizou exposições e catálogos.

84. Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1909-1983). **A música como fator educativo.** Rio de Janeiro: s/n, 1952. **ESP:** PM.

85. Yara Álvares Coelho [?]. **A Respiração como Fator Predominante na Arte do Canto.** Tese de Concurso para Docente Livre de Canto da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1952. **ESP:** C.

Comentários: Não encontramos uma biografia da autora.

86. Antonietta de Sousa (1893-1976). **O cantor de ópera; artista e personagem.** Rio de Janeiro: Jornal do comércio, 1952. (BN, 784.95 S 729c) **ESP:** C.

87. Luis Heitor Corrêa de Azevedo (1905-1992), Cleofe Person de Mattos (1913-2002), Mercedes de Moura Reis Pequeno (1921). **Bibliografia Musical Brasileira (1820-1950).** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1952. **ESP:** HM, MB.

Comentários: Uma das principais obras de referência sobre a música no Brasil.

88. Yolanda de Quadros Arruda. **Cantos infantis**, para uso das escolas. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1954. **EF:** CANC, CO, I.

89. Dulce Lamas (1914-1992). **Contribuição de Portugal ao folclore musical brasileiro**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1954. 18 p.

90. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Música para a escola elementar**. Rio de Janeiro: INEP/SEMA, 1955. Coleção Guias de Ensino e Livros de Texto. Série I. Volume 6. EF (EP): CANC, CO, F, I.

Comentários: a *Nota Explicativa* informa que a seleção e adaptação das músicas contidas na publicação foram realizadas por uma comissão composta por Sylvio Salema Garção Ribeiro – diretor do Serviço de Educação Musical e Artística do Distrito Federal – e as professoras Olga Behring Pohlmann, Cacilda Borges Barbosa, Maria Autusta Joppert, Emilia D’Annibale Jannibelli, Maria Dulce Sampaio Autunes, Lucilia Guimarães Villa-Lobos e Edila Sousa Aguiar Rocha.

Figura 14 - Capa do exemplar consultado: INEP. *Música para a escola elementar*.

91. Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1909-1983). **Brinquedos cantados**. In: Curso de fundamentos e técnicas de recreação. Rio de Janeiro: s/n, 1955 EF (FP): F, I.

92. Henriqueta Rosa Fernandes. Braga (1909-1983). **Pontos de história da música**. Rio de Janeiro: s/n, 1956. ESP: HM.

93. Henriqueta Rosa Fernandes Braga (1909-1983). **Do coral e sua projeção na história da música**. Rio de Janeiro: Kosmos, 1958 ESP: CC, HM.

94. Angélica de Rezende Garcia [?]. **Coretos de nossa terra**. Para piano e canto em solo ou conjunto coral até quatro vozes, com acompanhamento ou a capella, op. 85. [Belo Horizonte?: s/n, s/d]. **TCA:** C, CANC, CC, F, P.

Comentários: Algumas das obras de Angélica de Rezende Garcia foram localizadas somente a partir de referências e comentários. Não conseguimos datá-las, colocando-as na ordem de número de opus fornecida pela própria autora na listagem de obras publicadas que se encontra em *Modinhas de nossa terra*, consultada em cópia xerox. A autora publicou também diversas partituras e indica que algumas delas foram aprovadas e inseridas nos programas da Escola Nacional de Música.

95. Angélica de Rezende Garcia [?]. **Cantigas de nossa terra**. Melodias do nosso folclore, para piano e canto em solo ou conjunto coral até 4 vozes, mistas ou iguais. Op. 86. [Belo Horizonte?: s/n, s/d]. **TCA:** C, CANC, CC, F, P.

96. Angélica de Rezende Garcia [?]. **Modinhas de nossa terra**. Para canto, piano ou coral. Belo Horizonte: Carneiro e Cia. Editores, 1958. Coleção Nossos avós cantavam. Livro n. 1, op. 88. [Belo Horizonte?: s/n, s/d]. **TCA:** C, CANC, CC, F, P.

97. Angélica de Rezende Garcia [?]. **Teoria musical aplicada**. 1ª, 2ª e 3ª séries, op. 89. Abrangendo o curso secundário, normal e conservatórios. [Belo Horizonte?: s/n, s/d]. **TCA:** I, TM.

98. Angélica de Rezende Garcia [?]. *Exercícios iniciais de música*. op. 95. Teoria musical facilitada para principiantes. **TCA:** I, LM, TM.

99. Cleofe Person de Mattos (1913-2002). **Inteligência Musical**. Elementos para o seu desenvolvimento nos cursos de Teoria da Música. Tese apresentada a concurso para a cadeira de Teoria Musical da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1958. **ESP:** TM.

Comentários: reprodução com anotações da autora no Acervo Cleofe Person de Mattos da UFRJ.

100. Maria Amorim Ferrara (1898-1974). **Teoria do Canto Orfeônico e Teoria Musical Aplicada**. (de acordo com a orientação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico). 1958. **EF:** CO, TM.

Comentários: Estamos mantendo a data de 1958 (Cf. blogue de sua neta, Virginia Ferrara: <<http://www.chaodesaladeaula.blogspot.com/>>). Temos também referências à 4ª edição, de 1961. Foi citado erroneamente como *Curso de Canto Orfeônico*. A autora publicou também **Como Brincam as Crianças Mineiras**. Pesquisa folclórica. Belo Horizonte: MEC/INEP/Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. 161 p.

2.2 VISÃO DE CONJUNTO: AS PROFESSORAS, A ESCRITA SOBRE MÚSICA, A PUBLICAÇÃO DE LIVROS

A “visão de conjunto” esteve sempre como um dos objetivos do trabalho, na medida em que, ao mesmo tempo em que procedíamos à análise dos livros que deram origem ao projeto, descobríamos novos materiais, novas relações entre as autoras de textos publicados em forma de livro e destas com o campo musical e educacional.

O aprofundamento sobre cada uma das autoras e dos livros publicados, suas atividades docentes e artísticas, suas leituras, seu aprendizado musical e os movimentos que as levaram a escrever e publicar; todos estes fatores estiveram presentes nas diversas etapas da pesquisa. Ao mesmo tempo, outras leituras contribuíram para a forma final deste texto, entre elas outras pesquisas em história da educação, sobretudo aquelas voltadas aos assuntos musicais, à formação de professores, ao livro didático, à história da profissão docente e à cultura escolar.

Trabalhar com *livros* impunha outras necessidades, como conhecer a história do livro e da leitura, a história do livro no Brasil (principalmente o livro didático), o estudo da relação entre a publicação de livros e o crescimento do mercado editorial, tendo como pano de fundo as transformações políticas, sociais e econômicas, a legislação e as regulamentações brasileiras.

Completando o quadro, as leituras teóricas colocaram nosso problema específico em um panorama mais amplo, levantando novas perguntas, orientando a busca para que não nos perdêssemos nos detalhes (todos interessantes), em busca de uma *visão do conjunto*. Colocar as autoras e livros estudados em uma cena mais ampla foi visto também como procedimento metodológico, uma vez que muitos dos temas da investigação continuavam inexplorados por outros trabalhos ou referidos apenas de passagem, enquanto detalhe, em pesquisas com outros objetivos, e corria-se o risco de generalizar ou particularizar indevidamente, caso não víssemos as obras estudadas e algumas trajetórias de professoras e artistas em relação ao campo como um todo, adotando sempre uma perspectiva relacional.

O *inventário de textos*, na forma que apresentamos, expõe, portanto, diversas “incertezas”, principalmente com relação às publicações que foram localizadas somente como citação. Entre as principais dúvidas, estão as datas e editoras das 1^{as} edições. Muitas dessas publicações suscitam perguntas quanto à inserção social dessas mulheres autoras de livros sobre música e do significado cultural que representava ter um livro publicado, principalmente para as professoras de música, nos diversos momentos deste meio século, em

que essas autoras foram adaptando seu trabalho e suas expectativas às novas situações, diante de tantas transformações importantes com relação à história da educação no Brasil.

Nosso trabalho não se concentra na atividade livreira e editorial, ou seja, o foco está na produção escrita por mulheres sobre música. Conseguimos identificar as gráficas e editoras, o que ajuda a informar sobre a inserção dessas mulheres no campo da música e da educação, mas quase poderíamos refazer todo o caminho, se tivéssemos como foco entender essa produção sobre música como parte da história da edição no Brasil.

O primeiro dos livros listados fornece um exemplo. Encontramos duas referências à obra de Alexina de Magalhães Pinto publicada em 1907, uma pela editora J. Ribeiro dos Santos, outra pela Livraria Francisco Alves.

Segundo Hallewell, que é tido por praticamente todos os que estudam o livro no Brasil como importante referência no assunto, Jacintho Ribeiro dos Santos era o herdeiro de Serafim José Alves, que fundou em 1871 sua casa, num mercado dominado pela Garnier, seguida pela Laemmert. A J. Ribeiro existiu como livraria até 1945, quando foi adquirida pela Editora A Noite (HALLEWELL, 1985, p. 198). Pela J. Ribeiro foram editadas obras ligadas ao folclore e cultura brasileira, de Alexina de Magalhães Pinto e Julia Brito Mendes. A editora A Noite, empresa que adquiriu a J. Ribeiro, por sua vez, publicou *Brasil Sonoro e Pelo maravilhoso reino da música*, todas elas classificadas, de acordo com os critérios adotados aqui, como obras de divulgação voltadas ao grande público. Ficam claras, portanto, as proximidades entre estes livros de diversas autoras, apesar das transformações ocorridas no período.

A Livraria Francisco Alves, que também publicou os trabalhos da mineira Alexina de Magalhães Pinto, estabeleceu-se a partir do mercado de livros didáticos. Hallewell menciona que, em 1906, Francisco Alves abriu uma filial em Belo Horizonte e fez várias aquisições de firmas menores, chegando a ter quase o monopólio dos livros didáticos nas primeiras décadas do século XX, aproveitando a expansão da escola primária (HALLEWELL, 1985, p. 210).

Aníbal Bragança destaca o papel de Francisco Alves na profissionalização do escritor no Brasil, corrigindo algumas leituras anteriores que trataram o editor como estrangeiro. Bragança mostra que o crescimento da editora esteve ligado a uma visão empresarial que viria transformar a Francisco Alves na primeira grande editora brasileira. Pela análise dos contratos entre escritores e a Livraria Francisco Alves, o pesquisador conclui que o processo de profissionalização daquele momento atingia tanto o escritor, como o editor, tendo como maior beneficiado o mercado de obras didáticas e paradidáticas (BRAGANÇA, 2002).

Na pesquisa sobre a participação das mulheres no campo editorial brasileiro, é possível perceber algumas linhas de confluência, observar relações entre autores e editores e entre o mercado de livros e o público leitor, preparado pela cultura escolar. É sempre importante, para se entender melhor esse objeto de estudo, partir da perspectiva de que autores escrevem textos, e não livros, pois os livros são objetos manufaturados que passam por uma fabricação: “são manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas” (STODDARD, apud CHARTIER, 1990, p. 126).

Comentando a diferença entre o panorama cultural em São Paulo e no Rio, na passagem para o século XX, Hallewell destaca: “No fim do século, contudo, São Paulo ainda tinha apenas oito livrarias: apenas a metade das que havia no Rio de Janeiro em 1820!” (HALLEWELL, 1985, p. 232). Isso ajuda a compreender a menor proporção de livros publicados em São Paulo, em comparação com o Rio, no *corpus* a que se dedica este trabalho, em que é refletida a diferença que se encontra no conjunto do mercado editorial no Brasil.

De acordo com as tabelas fornecidas pelo autor, 209 títulos foram publicados em São Paulo, em 1920, e 95, em 1930, enquanto o Rio de Janeiro registrou 782 títulos, em 1929. Os dados de 1920 foram retirados do inquérito produzido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, que permite saber um pouco mais sobre o movimento editorial da Melhoramentos, por exemplo, onde Amélia de Rezende Martins publicou seu livro sobre as Sinfonias de Beethoven, em 1922, e Ceição de Barros Barreto seu *Coro. Orfeão*, em 1938. Em 1920, 35 títulos foram publicados pela empresa, com 144.700 exemplares.

O crescimento da Melhoramentos esteve ligado ao fato da companhia ser fabricante de papel, à aquisição de maquinário moderno, depois da Guerra, e ao crescimento do setor de livros didáticos. Outra empresa paulista que aparece em nosso *inventário* é a Companhia Editora Nacional. Assim como a Francisco Alves cresceu em torno dos livros didáticos para o curso primário, nas primeiras décadas do século, a Companhia Editora Nacional foi a principal editora de livros para o secundário, depois da Reforma Capanema.

Entre 1938 e 1948, segundo informa Hallewell, a Companhia Editora Nacional, sucessora da Lobato e Cia, mantinha uma média anual de 400 títulos. Apenas como comparação, em 1955 a editora produziu 349 edições com 6.002.500 exemplares, bem acima das 203 edições da Melhoramentos, em segundo lugar (HALLEWELL, 1985, p. 292-293). Pela Companhia Editora Nacional foram publicados dois dos manuais de canto orfeônico com maior circulação no Brasil, os de Judith Morrison de Almeida e Yolanda de Quadros Arruda. Não podemos apresentar os números de exemplares que confirmariam a extensão de sua

publicação, nem indicar as datas das primeiras edições, pela falta de dados, mas pode-se dizer que do livro de Arruda, por exemplo, foram localizadas mais de 41 edições, a partir de 1949.

Figura 15 - Capa da 11ª edição de *Elementos de canto orfeônico*, de Yolanda de Quadros Arruda, pela Companhia Editora Nacional (1954).

Toda essa expansão do mercado editorial, portanto, esteve relacionada diretamente ao aumento da escolaridade da população, e a produção escrita por mulheres que pudemos localizar também está diretamente ligada a esse processo, na medida em que não só aumentava o público leitor e o número de estudantes no Brasil, mas também o número de normalistas e professoras, todas elas com uma formação musical como parte do currículo.

Boris Fausto compara os dados dos recenseamentos de 1920 e 1940, com relação ao setor educativo:

Entre 1920 e 1940 houve algum declínio do índice de analfabetos, mas esse índice continuou a ser muito elevado. Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940. Os números são indicativos de que o esforço pela expansão do sistema escolar produziu resultados, a partir de índices muito baixos de frequência à escola em 1920. Estima-se que naquela época o índice de escolarização de meninos e meninas entre cinco a dezenove anos, que frequentavam a escola primária ou média, era de cerca de 9%. Em 1940,

o índice chegou a mais de 21%. No que diz respeito ao ensino superior, houve um incremento de 60% do número total de alunos entre 1929 e 1939, passando de 13.239 para 21.235 (FAUSTO, 2006, p. 393-394).

Quando se fala em expansão da escola e aumento do número de leitores, portanto, é preciso não perder de vista as enormes desigualdades sociais brasileiras. Nos últimos anos do período abrangido por esta pesquisa, elas ainda eram grandes, com relação ao acesso à escolarização. Os dados do censo de 1950 indicam que 53,9% dos homens e 60,6% das mulheres eram analfabetos e que só em 1987 esses índices cairiam para 25,8% dos homens e 26% das mulheres. Boris Fausto considera que “para a evolução geral, contribuiu bastante o avanço da alfabetização das mulheres – um indicador direto de sua maior presença na vida social e na PEA (população economicamente ativa)” (FAUSTO, 2006, p. 543).

2.2.1 A escolarização formal ²⁴

Os dados acima servem para compreender o porquê de boa parte da produção localizada estar relacionada à escolarização formal, que será discutida nos capítulos 3 e 4. Relacionamos, aqui, as professoras-autoras ligadas à escola primária e secundária, incluindo o curso normal. São elas, em ordem alfabética: Branca de Carvalho (em coautoria com Arduino Bolívar), Ceição de Barros Barreto, Celeste Jaguaribe, Henriqueta Rosa Fernandes Braga, Judith Morisson Almeida, Laura Jacobina (em coautoria com Octavio Bevilacqua), Leonila Linhares Beuttenmüller, Luiza Ruas²⁵, Maria Amorim Ferrara, Maria Elisa Leite Freitas (um dos livros em coautoria com Samuel Teitel), Maria Moritz (em coautoria com Walter Schultz), Mariza Lira, Olintina Costa, Yolanda de Quadros Arruda.²⁶

²⁴ Não serão repetidos aqui os critérios de classificação, já explicitados no item “definição do *corpus*”, na Introdução deste trabalho.

²⁵ Ressaltando que não tivemos acesso ao livro *Teoria da Música*, desta autora. O subtítulo “Guia de classe”, assim como a data de publicação, sugeriram a relação com a escolarização formal, que não podemos dar como certa.

²⁶ A produção de Alexina de Magalhães Pinto está ligada à escola primária, mas seus livros não são propostos como livros escolares. Decidimos classificá-los entre as obras de divulgação do início do século, voltadas para a construção de uma biblioteca infantil, em que os espaços da escola e da família se misturam, o que fica claro nas notas explicativas da autora. O tema é tratado no capítulo 2.

INTERVALLOS Nº 4 SÉRIE A

SIMPLES

Dó a dó Dó a ré Dó a mi Dó a fá Dó a sol Dó a lá Dó a si Dó a dó

Uníssono de 2º de 3º de 4º de 5º de 6º de 7º de 8º

COMPOSTOS

Dó a ré Dó a mi Dó a fá Dó a sol Dó a lá Dó a si

uma ou 2ª dupla 3ª dupla ou décima 4ª dupla 5ª dupla 6ª dupla 2ª tripla

QUADRO - CONFORME - CATEGORIAS

Categoria	Maior		Menor		Justa	
	Tom	Semi tom	Tom	Semi tom	Tom	Semi tom
1º	—	U	ni	soo	no	—
2º	1	—	—	1	—	—
3º	2	—	1	1	—	—
4º	—	—	—	—	2	1
5º	—	—	—	—	3	1
6º	4	1	3	2	—	—
7º	5	1	4	2	—	—
8º	—	—	—	—	5	2

Invertido *O mesmo tornado composto*

Figura 16 - Quadro para o ensino dos intervallos musicais, de Maria Elisa Leite Freitas.

Fonte: *Miniaturas dos quadros para o ensino prático da Música.*

Desses 29 títulos, alguns serão comentados nos capítulos 3 e 4. Muitos respondem diretamente às reformas do ensino, como explica Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, no prefácio a *Vamos Cantar*, para o curso ginásial:

Será o livro de classe ideal para os ginásianos que têm a fortuna de fazer o seu curso no regime da reforma Capanema, que instituiu o Canto Orfeônico como disciplina integrante dessa etapa de sua vida estudantil (AZEVEDO, in: LACOMBE; BEVILACQUA, 1949, p. 7).

É uma produção, portanto, que se vincula à necessidade prática de materiais, e é importante lembrar que o livro de classe é lido tanto por professores como por alunos. Entre os materiais que classificamos por sua relação com a escola formal, foram encontrados:

Gráfico 1 - Livros ligados à escolarização formal. Fonte dos dados: Todos os gráficos deste capítulo foram elaborados especificamente para esta pesquisa, a partir dos dados que estão detalhados no *Inventário comentado: Textos sobre música escritos por mulheres (Brasil, 1907- 1958)*.

2.2.2 Livros de música para o ensino especializado

Em termos numéricos, a maior parte da produção localizada faz parte desta modalidade, em que reunimos as teses de concurso, os livros didáticos para ensino superior e a produção com perfil ensaístico. São 36 títulos, com caráter muito diverso. Estão aqui reunidos pequenos folhetos, em que as autoras discutem programas ou conteúdos de cursos; trabalhos de revisão bibliográfica sobre algum tema, como requisito para concursos; divulgação do próprio trabalho didático, às vezes com a exposição técnica sobre os assuntos tratados; ou resultado de longo tempo de leitura, investigação e redação, como os trabalhos de maior fôlego: a edição comemorativa de Iza de Queiroz Santos sobre a música portuguesa e brasileira (analisado no capítulo 5), ou o livro de Oneyda Alvarenga sobre *Música Popular Brasileira* (1950), reproduzindo melodias colhidas oralmente ou transcritas de outras obras já publicadas.

O conjunto formado por estas produções com estatutos tão díspares justifica-se pelo foco dos textos, todos eles voltados a algum aspecto específico da música. Desta forma,

grande parte está ligada ao ensino superior ou aos primeiros trabalhos de pesquisa em música com caráter ensaístico, o que será discutido no capítulo 5. Surgem da atividade prática, como complemento, como afirmação de linha de trabalho, como demonstração de conhecimento.

Joaquina de Araújo Campos que, em 1937, publica *Considerações a respeito do Curso de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano*, justifica a nova cadeira inaugurada na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, conceituando o que entende por “leitura à primeira vista”, “transporte” e “acompanhamento”, tratando desses aspectos a partir da história do piano. O folheto, portanto, é ao mesmo tempo uma defesa da área específica, da adaptação à pedagogia moderna e da carreira musical frente às novas práticas, em que “não raro acontece que os artistas são contratados ao apagar das luzes, sendo, por isso, quase sempre, obrigados a ler à 1ª vista” (ARAÚJO, 1937, p. 5).

A especialização musical foi ampliada em um momento em que o ensino artístico caminhava para um perfil cada vez mais técnico e científico, em que as novas disciplinas vinham atualizar a prática e o ensino já tradicionais. “O Instituto de Música, na sua primitiva organização, não cogitava de uma cadeira de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano”, diz Joaquina Araújo. “O músico que tocava à 1ª vista, era, quase pode dizer-se, o de orquestra. O pianista empregava-se em recitais, acompanhamentos ensaiados, portanto, estudados. Atualmente, outra feição se nos apresenta” (ARAÚJO, 1937, p. 5). A autora informa, ainda, responder às novas demandas, inclusive dos programas, que exigem uma prova de leitura à 1ª vista.

A reforma Francisco Campos veio ao encontro desse objetivo criando, entre outras, a cadeira em questão. Muito cabe ao professor de piano para que lhe sobeje vagar de, ao lado da técnica própria do instrumento, ainda se preocupar com esta face da questão que nos serve de tema neste momento (ARAÚJO, 1937, p. 6).

O folheto, impresso na Oficina Gráfica Jornal do Brasil, era vendido por 2\$000. A lista das disciplinas acima dá uma mostra da especialização do ensino de música, por volta dos anos 30, em que a autora se definia como:

Docente livre de Harmonia Superior, Harmonia Elementar, Análise de Contraponto e Noções de Instrumentação, Análise Harmônica e Construção Musical, na Escola de Música da Universidade do Brasil (ex-Instituto de Música) por concurso de títulos e de provas (ARAÚJO, 1937, capa).

Em outras circunstâncias, o conjunto das disciplinas poderia ser referido, simplesmente, como Teoria e Análise. Outra observação a ser feita é o fato da disciplina

técnica, de leitura à primeira vista, estar sendo ministrada por uma professora da área teórica, obviamente com formação pianística, o que fez com que este folheto fosse caracterizado, em nossa listagem, entre as obras teóricas e não entre aquelas voltadas ao piano, fazendo aqui a ressalva do caráter interdisciplinar.

Figura 17 - Capa de folheto sobre *Leitura à 1ª vista*, de Joaquina de Araújo Campos.

Este mapeamento, no caso da especialização musical, tem por objetivo observar em quais das disciplinas específicas do ensino musical concentraram-se as autoras. Dividimos a produção a partir dos livros encontrados, chegando ao seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Livros de Música para o ensino especializado

Detalhando alguns dos dados, que podem ser consultados no *inventário*, percebe-se que a maior parte da produção escrita que foi localizada é da área de canto, o que será comentado no capítulo 5. Estão agrupados na área de Teoria e Leitura Musicais trabalhos sobre teoria musical, leitura, solfejo e tonalidade. Os estudos de folclore listados aqui têm um caráter diferente dos que figuram na escolarização formal, estes voltados ao cancioneiro. Entre as autoras listadas como especialistas em folclore estão Oneyda Alvarenga, Dulce Lamas, Henriqueta Braga, preocupadas em discutir os exemplos do folclore como parte de uma ciência, com metodologia de pesquisa e concepção musical integrada às ciências sociais, que poderiam ser incluídas entre as primeiras ensaístas brasileiras que tratarão de assuntos musicais (Cf. HOLLANDA, 1993).

Gráfico 3 - Quantidade de livros de música para o ensino especializado, por autoras (1914-1958)

Também é necessário lembrar que o período abrangido pela pesquisa faz com que algumas autoras possam ser vistas em todo o seu perfil intelectual, como a cantora Antonietta de Sousa, Iza de Queiroz Santos e Henriqueta Braga, pela coincidência do período mais produtivo de suas vidas com os limites cronológicos deste estudo. Outras autoras com forte trajetória intelectual, como Oneyda Alvarenga, Cleofe Person de Mattos, Mercedes Reis Pequeno, por exemplo, aparecem com apenas um ou dois títulos, mas é importante lembrar que continuaram publicando livros, verbetes em enciclopédias, textos em catálogos e artigos em periódicos, em período posterior.

2.2.3 Formação técnica, cultural e artística

A produção listada no item anterior está diretamente ligada à Escola Nacional de Música, centro da formação musical em nível superior no Brasil até esse momento. Já os livros contidos neste grupo, identificados como de formação técnica, cultural e artística, são voltados ao ensino de música em outros espaços que não a escola formal e nem o ensino superior.

Gráfico 4 - Temática dos livros de formação técnica, cultural ou artística (1918-1958).

Percebe-se que parte desta produção está ligada a um empreendimento pessoal. Angélica de Rezende Garcia (Paiva) foi professora de canto orfeônico. Suas publicações de canções do folclore são voltadas para públicos diversos, podendo ser cantadas a uma voz, tocadas ao piano ou cantadas por um coral, mostrando que a autora buscava diversificar os públicos potenciais, a partir das suas estratégias autorais. Assim como os folhetos de Sofia Melo Oliveira, podem ser caracterizadas como edições da autora. Ambas mantiveram uma regularidade de publicações, com perfil bem definido: Sofia M. Oliveira em temas de teoria e análise musical, Angélica de Rezende Garcia ligada ao ensino do piano, canções folclóricas e noções teóricas. Victoria Serva Pimenta também publica por iniciativa pessoal, assim como Amélia de Rezende Martins, antes dela.

O ensino de música para crianças motivou algumas das obras inventariadas: o livro de teoria musical de Sílvia Guaspari, *Primeira jornada no reino da Música*, que tem por subtítulo “1º ano de teoria musical explicada à infância”, publicado em Porto Alegre, e os dois volumes da *História da Música contada à juventude*, em coautoria de Margaret Steward e Francisco Mignone, editados pela Mangione, especializada em partituras e livros sobre música.²⁷

Gráfico 5 - Quantidade de livros para a formação técnica, cultural ou artística, por autoras (1918-1958)

²⁷ Presente no Rio de Janeiro desde 1927, a firma passou a atuar em São Paulo como E.S. Mangione, por volta de 1930, passando a Editorial Mangione em 1944 (NORI; VASCONCELLOS, 1987). Está em atividade até hoje, como Editora Mangione, voltada principalmente à música popular, como detentora de direitos autorais de canções brasileiras, incluindo muitas canções carnavalescas.

Os locais de impressão dependem tanto dos relacionamentos sociais das autoras como das práticas específicas aos momentos em que publicaram. A Empresa Gráfica Revista dos Tribunais, onde Sofia Melo Oliveira imprimiu a maior parte dos seus folhetos, possuía as máquinas mais modernas do país. Hallewell considera que a Revista dos Tribunais, como impressora de livros, foi tão grande quanto a Nacional como editora, sendo responsável por cerca de 60% da produção brasileira de livros nas décadas de 30 e 40. Sofia M. Oliveira, portanto, imprimiu seus folhetos no período em que a Empresa Gráfica dominava comercialmente o mercado, para aqueles que publicavam seus textos por iniciativa própria, sem vínculo com uma editora, uma prática que a empresa manteria até a década de 50. (HALLEWELL, 1985, p. 272)

Figura 18 - Detalhe da contracapa de folheto assinado por Sofia Melo Oliveira, com logotipo da Empresa Gráfica Revista dos Tribunais.

A edição por encomenda, ou edição do autor, foi uma prática comum, assim como era comum que um mesmo texto tivesse a sua 2ª ou 3ª edições feitas por outra editora, às vezes de outra cidade, como pode ser observado nas edições dos livros de Amélia de Rezende Martins. Hallewell explica esse processo, que foi comum e durou até a década de 30:

É preciso termos em mente que uma vez que os autores editavam suas próprias obras – um fato frequente até pelo menos 1930 – muitos ficariam felizes em confiar o produto de seu trabalho a qualquer editora acessível na região em que residissem. Foi assim que Nísia Floresta teve o seu *Direito das mulheres e injustiças dos homens* (uma tradução livre do trabalho de Mary Wollstoncraft Godwin, *Vindication of the rights of women*), impresso em Recife, em 1832, porque na ocasião ela morava naquela cidade. No ano seguinte ela mudou-se para Porto Alegre, levando consigo, aparentemente, o estoque remanescente do livro e confiando a sua venda a um livreiro local. O livro só se tornou conhecido no Rio de Janeiro em abril de 1839, quando ela passou a residir na capital e entregou os exemplares ainda não vendidos à Casa do Livro Azul, na rua do Ouvidor n° 121. Mesmo neste século, as primeiras edições de obras tão significativas como *O quinze*, de Rachel de

Queiroz (Fortaleza, Gráfica Urânia, 1930), e *A bagaceira*, de José Américo de Almeida (Parahyba do Norte, Imprensa Oficial, 1928) foram impressas por tipografias locais por conta dos autores, embora José Américo estivesse na posição especial de funcionário público e tivesse seu livro impresso pela gráfica oficial. A tradição era tão forte que ainda em 1958, por uma nova lei de direitos autorais então proposta, o Instituto Nacional do Livro seria obrigado a despendar 20% de seus recursos em trabalhos publicados por seus autores (HALLEWELL, 1985, p. 55).

Se a prática de mandar imprimir os próprios textos atingia autores literários como Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida, se era também uma prática comum, já no século XIX, mandar publicar teses de medicina, assim como “discursos políticos, orações fúnebres, constituições de sociedade de benemerência, propaganda de teatros, relatórios de companhias e poemas ocasionais” (HALLEWELL, 1985, p. 88), pode-se entender melhor a participação das mulheres e dos textos sobre música nessa forma de circulação das ideias. Através dos impressos, essas professoras artistas divulgavam a própria atividade e tornavam-se mais conhecidas, o que é válido tanto para a produção que estamos classificando como técnica ou cultural, como para as teses e os programas de cursos. Alguns terão, inclusive, o caráter de propaganda, sejam eles particulares ou institucionais, como alguns programas de conservatórios e institutos musicais, com listagens de disciplinas e quadros de professores.²⁸

Figura 19 - Propaganda do curso de piano da Academia Musical de São Paulo

²⁸ Consultar, por exemplo, o Anexo C, com a lista de professores do Instituto Musical de São Paulo.

2.2.4 Obras de divulgação sobre cultura musical

Incluímos entre as obras de divulgação aquelas voltadas ao grande público, sem necessidade de formação especializada em música. Algumas das autoras também são encontradas nos outros grupos, pois estamos classificando a produção escrita publicada como livro, de acordo com sua temática, sua abordagem e sua relação com os contextos educacionais (escolarização formal, ensino superior, ensino privado ou conservatorial, formação de público).

Estes impressos, em menor número, foram destinados ao grande público, o que não significa que algumas das obras classificadas entre as categorias anteriores não fossem lidas por parcelas mais amplas da população. Aqui estão, portanto, livros que são voltados à formação de uma cultura geral, e não vinculados a uma situação de ensino-aprendizagem.

As obras que classificamos nesta categoria incluem a produção de Alexina de Magalhães Pinto, *As nossas histórias (cantadas); Os nossos brinquedos; Cantigas das crianças e do povo e Danças populares;*, *Provérbios, máximas e observações usuais*; Amélia de Rezende Martins, *Curiosidades Musicais*; Angélica de Rezende Garcia, *Nossos avós contavam e cantavam*; Elsie Houston, *Chants populaires du Brésil*; Julia de Brito Mendes, *Canções Populares do Brasil*; Lucília de Figueiredo, *Pelo maravilhoso reino da música*; Maria Victoria, *Coleção de fados e canções*; Mariza Lira, *Brasil sonoro, gêneros e compositores populares*.

A maioria destes livros volta-se à música brasileira e mostra como os termos “folclore” e “popular” eram frequentes na discussão da cultura no Brasil. Durante toda a primeira metade do século XX, estes termos estarão presentes na educação musical e na prática artística. Diversos escritores, professores, compositores e arranjadores farão suas próprias classificações e categorizações em torno destes termos, ampliando ou restringindo o âmbito do “folclórico” ou do “popular”, de acordo com seus objetivos e seus objetos de estudo. Recorrendo a uma das especialistas estudadas, Oneyda Alvarenga, podemos perceber a discussão desses termos e entender o intenso trabalho de conceituação, classificação e estabelecimento de critérios para a análise desse repertório, procedimento característico da primeira metade do século XX:

Criação resultante do trabalho inventivo de tantos, a música folclórica brasileira parece ter já fixado suas tendências principais e apresenta uma unidade de caráter que a sua constituição recente torna mais inesperada ainda. Para bem situá-la e compreendê-la, é necessário não se perder de vista

um ponto fundamental, salientado por Mário de Andrade: o Brasil não possui uma verdadeira música folclórica, isto é, não possui cantos tradicionais transmitidos de geração a geração e comuns pelo menos a uma certa região. Nas nossas cantigas, os textos, embora circulem por várias delas, permanecem muito mais do que a música, que nunca se fixa numa forma só, desdobra-se em infinidade de variantes e no geral acaba desaparecendo mais ou menos rapidamente. Entretanto, apesar dessa precária vida das obras criadas, as características de forma, o feitiço melódico e rítmico, as fórmulas estereotipadas permanecem tradicionalizados em todas elas, dando-lhes um aspecto, uma legitimidade nacional irrecusáveis. Se não temos cantos tradicionais, temos, assim, *processos já fixados* de criação musical e por eles, uma música que, se não é folclórica, é perfeitamente popular. Provenha ela do norte ou do sul do país, todos nós a reconhecemos como intimamente nossa (ALVARENGA, 1950, p. 27).

A divulgação dessas variantes de que fala Oneyda Alvarenga (a redação é do início dos anos 40) está na base do aparecimento de grande quantidade de materiais que apresentam canções recolhidas da tradição oral. A coletânea de Julia Brito Mendes (1911), por exemplo, centra-se no repertório de modinhas, algumas já impressas em versões para canto e piano, outras fixadas pela primeira vez de forma escrita.²⁹ Se neste início do século há uma discussão sobre a relevância dessa produção, que incorpora cantos e histórias das camadas letradas, com o passar do tempo a discussão passará a ser a constituição do “genuinamente brasileiro”, com essa cultura oral já fixada em versões escritas (texto e música) e apresentadas em reelaborações destinadas à música na escola e às apresentações artísticas. A reiteração da ideia de “nossos brinquedos” ou “nossas histórias” demonstra a preocupação com a identidade nacional e cultural.

Os compositores, por exemplo, em contato com os estudiosos do folclore e fazendo parte do debate sobre a criação de uma “cultura brasileira”, tomaram temas “populares” ou “folclóricos” como base para suas composições eruditas. O livro *Nossos avós contavam e cantavam*, de Angélica de Rezende Garcia (1949), explicita essa intenção de tratar o folclore como tradição nacional, a partir da visão familiar.

Em 1938, *Brasil sonoro, gêneros e compositores populares*, de Mariza Lira, demonstrava bem a exploração de um conjunto heterogêneo de manifestações musicais, que

²⁹ Para a lista completa das modinhas e canções publicadas em MENDES (1911), em ordem alfabética, consultar o Apêndice B.

mais se caracterizavam pelo que não eram, ou seja, por serem distintas da música erudita, culta ou de concerto.

Entre seus capítulos, Mariza Lira refere-se a poemas, canções, intérpretes, compositores, estudiosos, gêneros musicais (sem transcrição de nenhum exemplo em notação musical). Na apresentação, a autora deixa claro que sua pesquisa é baseada na bibliografia já publicada, o que diferencia este livro do tipo de texto produzido por Oneyda Alvarenga que, no entanto, cita Mariza Lira entre suas leituras. A filiação às teorias mesológicas que também inspiraram Euclides da Cunha está evidente no título do primeiro capítulo: “A terra – o homem – a música”.

O índice de assuntos poderia induzir a uma leitura equivocada, mas a consulta ao texto esclarece que o fato de Mariza Lira comentar as manifestações populares não significa aceitar todas elas. No capítulo dedicado à “Macumba”, por exemplo, depois de fornecer vários textos e salientar o papel da música nas cerimônias, há uma reprovação explícita:

Essas reuniões são centros de barbaria (sic) condenados pelo art. 147 do nosso Código Penal.

Um povo como o brasileiro, que procura elevar o seu nível cultural sob todos os aspectos, não deve incrementar essas práticas que só nos degradam.

Se na música das macumbas, existe algo de original, aproveitemos os motivos, com elevação, desprezando completamente as toadas banais e as letras inexpressivas (LIRA, 1938, p. 97-98).

Os comentários sobre as obras de divulgação mostram o intenso debate em torno dessa produção e das formas de apropriação que eram feitas, tendo a chamada cultura popular como elemento em disputa. Uma das produções que se destaca do conjunto é a publicação francesa da cantora Elsie Houston, que fez carreira internacional a partir do repertório “exótico” brasileiro, sobretudo aquele ligado às tradições africanas. A cantora foi sempre elogiada por Mário de Andrade, pela dicção e pela expressão. A escolha da divulgação desse repertório no âmbito internacional também a levou à procura de outras formas e locais de apresentação, distanciando-se do canto lírico, tema da maioria dos trabalhos listados entre os livros de música especializados.³⁰

³⁰ Elsie Houston nasceu no Rio de Janeiro em 1902, filha de Arinda Galdo e do dentista americano James Frank Houston. Foi educada na Europa e casou-se com um belga. Frequentou o círculo de intelectuais que incluía Mario de Andrade e seu cunhado Mario Pedrosa. Morou em Nova York, onde foi encontrada morta em seu apartamento, em 1943.

Figura 20 - Elsie Houston, soprano especializada no repertório afrobrasileiro.

Fonte da imagem: Carl Van Vechten, Portrait Photographs of Celebrities, 1940.³¹

Entre as obras de divulgação, estão dois livros sobre a temática da música ligada à tradição europeia: *Curiosidades Musicais* (1920) e *Pelo maravilhoso reino da música* (1951), ambos voltados para o público de concertos. A presença dos dois livros permite comentar as alterações na divulgação do repertório erudito: o primeiro livro é voltado para o frequentador de recitais e concertos, o segundo destina-se ao ouvinte da programação musical veiculada pelo rádio.

Curiosidades Musicais é formado por textos curtos, com epígrafes e ilustrações, abordando obras do repertório pianístico (incluindo transcrições) e verbetes sobre as principais formas musicais. Com nítido perfil de divulgação para diletantes, repertoria os

³¹ Disponível em: em <<http://home.comcast.net/~gullcity/elsiehouston/Houston.html>>. Acesso em 30/07/08.

principais compositores e obras que seriam fundamentais para uma cultura pianística. O texto apresenta a música como parte do convívio doméstico, em redação de 1919, dedicando o trabalho ao marido e justificando-o como um esforço para a formação das filhas. Amélia de Rezende Martins defende a aproximação com a cultura literária e endereça o livro aos amadores:

Muita música de Chopin foi-lhe inspirada pelas obras de Mieckiewicz; Schumann, Schubert, são influenciados pelas baladas de Goethe, Schiller, Heine, João Paulo, Hoffmann; Debussy encontra em Verlaine campo para sua imaginação fantástica, e assim por diante, e é natural que a nossa imaginação sintasse atraída por esses poemas que deram origem a tanta música de valor real.

Pode parecer a alguns artistas que é tirar o cunho de beleza abstrata da música, reduzi-la a um nível tão comum, passando-a para a nossa linguagem vulgar; entretanto, todos não possuem a compreensão fácil e clara dos que se dedicam exclusivamente à arte musical, nem a intuição artística, aliás bastante comum entre nós, e devem portanto ser guiados, para encontrar na música, a ideia, que o artista apreende e sente sem traduzir por palavras. A este grupo de amadores talvez interesse o meu trabalho (MARTINS, 1920, s/n).

O livro de Lucília Figueiredo, publicado postumamente, tem perfil muito próximo ao de Amélia R. Martins. O panorama musical havia mudado, agora o foco é o repertório sinfônico, com muitas obras do repertório brasileiro. Sem ilustrações, traz informações sucintas sobre o compositor e comenta as obras que seriam ouvidas. As referências literárias também são usadas como estratégia para atingir os ouvintes leigos que acompanhavam o programa apresentado pela autora na Rádio do Ministério da Educação.

2.2.5 A divisão da produção em modalidades

Ao percorrer o conjunto dessa produção e ao propor essa divisão a partir dos contextos educacionais que circunscrevem autores, leitores, formas de circulação e de leitura, pode-se perceber muitas nuances em relação aos protocolos de escrita, maior ou menor familiaridade com a função autor, diferentes graus de aprofundamento nos temas abordados, assim como reações muito diferentes na recepção crítica, do destaque à indiferença. A

inclusão da música como um dos campos da cultura ao alcance das mulheres, no entanto, fica clara no conjunto desta produção.

Gráfico 6 - Textos escritos por mulheres publicados como livros, por modalidades (1907-1958)

A abordagem a partir das relações de gênero ajudou a separar um subconjunto, com o objetivo de depois integrá-lo ao conhecimento histórico sobre os processos de educação musical no Brasil. Françoise Thébaud, na introdução aos textos sobre as mulheres e a criação e representação na França, no volume dedicado ao século XX da *História das Mulheres no Ocidente*, destaca a escolarização do século XX e apresenta uma interrogação sobre a transmissão da produção das mulheres em uma cultura mista (masculina e feminina).

Finalmente, é preciso insistir nisso, o século XX assinala, com a escolarização massiva das jovens, o acesso das mulheres à palavra teórica, literária e artística, e esta apropriação da cultura ainda não produziu todos os seus efeitos. Pode-se interrogar, em todo caso, sobre o futuro e as possibilidades de transmissão às novas gerações das produções culturais e teóricas das mulheres, e sublinhar a aposta que constitui, hoje em dia, a

emergência de uma verdadeira cultura mista que permita a luz de uma dupla visão-simbolização do mundo (THÉBAUD, 2002, p. 359, tradução nossa).³²

A educação musical no Brasil passou por um processo de crescente institucionalização, na primeira metade do século XX. Com acesso a uma boa educação, principalmente no que se refere às letras e às artes, as mulheres das camadas mais elevadas da população aproveitaram as oportunidades de concorrer às vagas que foram continuamente abertas nas escolas públicas, nos conservatórios e no ensino superior em música, primeiramente como alunas e, depois, como docentes, diretoras, inspetoras e supervisoras. A dedicação, o tempo disponível, a cultura sólida, a familiaridade com os rituais dos espaços culturais e sociais tornavam-nas aptas a participar desse processo de institucionalização, em busca da “cultura mista” a que se refere Thébaud. Nos próximos capítulos, são detalhados alguns desses processos.

³² No original : « Finalement, il faut y insister, le XX^e siècle signe, avec la scolarisation massive des filles, l'accès des femmes à la parole théorique, littéraire et artistique, et cette appropriation de la culture n'a pas encore produit tous ses effects. On peut s'interroger cependant sur l'avenir et les possibilités de transmissions aux nouvelles générations des productions culturelles et théoriques des femmes, et souligner l'enjeu que constitue aujourd'hui l'émergence d'une véritable culture mixte qui permette le feu d'une double vision-symbolisation du monde ».

Tabela 1 - Localização dos livros no Inventário, por modalidade

	Autoras	Nasc. e morte	Escolarização Formal (EF)	Livros de música para o ensino especializado (ESP)	Livros para a formação técnica, cultural ou artística (TCA)	Obras de Divulgação (DIV)
1	Alexina de Magalhães Pinto	1870-1921				1,2,7,8
2	Amélia de Rezende Martins	1877-1948			9,11	10
3	Angélica de Rezende Garcia (Paiva)	? - ?			46, 94,95, 96, 97, 98	79
4	Anna Maria Fiuza	? - ?		48		
5	Antonietta de Sousa	1893-1976		18, 24, 25, 42, 86		
6	Branca de Carvalho Vasconcelos e Arduino Bolívar	1886-? 1873-1952)	14,15,16, 17			
7	Carlindas Filgueiras Lima	? -?		32		
8	Ceição de Barros Barreto	1885-1984	19, 21, 22, 26, 39, 56, 76			
9	Celeste Jaguaribe	1873-1938	27	28, 29		
10	Cleofe Person de Mattos	1913-2002		59, 87, 99		
11	Dulce Lamas	1914-1992		89		
12	Edith de Souza Lopes	? - ?		78		
13	Elsie Houston	1902-1943				20
14	Elza Barrozo Murtinho	? - ?		49		
15	Emma Santos Fonseca da Câmara	? - ?		13		
16	Henriqueta Rosa Fernandes Braga	1909-1983	77,84, 91	92, 93	61	
17	Joaquina de Araújo Campos	? - ?		36		
18	Judith Morisson Almeida	? - ?	81			
19	Julia de Brito Mendes	? - ?				3
20	Laura Jacobina e Octavio Bevilacqua	1897- ? ? -?	73, 74			
21	Leonila Linhares Beuttenmüller	? -?	37			
22 23	Liddy Chiafarelli e Marina Lorenzo Fernandez.	1891-1962 ? -?		67		

Continuação	Autoras	Nasc. e morte	Escolarização Formal (EF)	Livros de música para o ensino especializado (ESP)	Livros para a formação técnica, cultural ou artística (TCA)	Obras de Divulgação (DIV)
24	Lúcia Lopes de Almeida Noronha	?		50		
25	Lucília de Figueiredo	1919-1950				82
26	Luiza Ruas	? - ?	12 (?)			
27	Margaret Steward e Francisco Mignone	? - ? 1897-1986			33,34	
28	Maria Amélia Figueiró Bezerra	? - ?		47		
29	Maria Amorim Ferrara	1898-1974	40, 100			
30	Maria Clara Câmara de Meneses Lopes	? - ?		5		
31	Maria Elisa Leite Freitas	? - ?	44			
32	Maria Luiza de Queiroz A. dos Santos (Iza Queiroz Santos)	1890-1965		30, 31, 51, 52, 55		
33	Maria Victoria	? - ?				6
34	Marieta de Werney Campelo Barroso	? - ?		4, 23		
35	Mariza Lira	1899-1971	57			43
36	Mercedes Reis Pequeno	1921		83, 87		
37	Nayde Jaguaribe Alencar de Sá Pereira	? - ?		72		
38	Olintina Costa	? - ?	58			
39	Oneyda Alvarenga	1911-1984		75		
40	Rute Valadares Corrêa	? - ?		35		
41	Silvia Guaspari	? - ?			41	
42	Sofia Melo Oliveira	1897-1980			45, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71	
43	Victoria Serva Pimenta	? - ?			38	
44	Maria Moritz e Walter Schultz	? - ? ? - ?	54			
45	Yara Álvares Coelho	? - ?		85		
46	Yolanda de Quadros Arruda	? - ?	80, 88			
	Diversos autores (INEP)		90			

3 CAPÍTULO 2. COMPLEXAS COMBINAÇÕES: CULTURA BRASILEIRA E CULTURA EUROPEIA NA PRODUÇÃO DAS DÉCADAS DE 10 E 20.

Na percepção de professoras musicistas, o que era e o que deveria ser a **cultura musical**, objeto e objetivo da educação musical a ser dada aos jovens e à população em geral? Quem eram essas professoras de música, e quais foram as primeiras experiências de uma produção escrita sobre música por mulheres? Quais eram os modelos e os métodos adotados, antes da maior escolarização da música? Quais eram as representações associadas à música brasileira e à música europeia, nas primeiras décadas do século XX, e quais os esforços que foram feitos para o desenvolvimento musical da população? Que papel tiveram as mulheres nessa construção, considerando que a música era uma das ocupações e das preocupações na formação das mulheres da elite letrada, em um país com 69,9% de analfabetismo, por volta de 1920?³³

As questões não estão aqui colocadas para serem “respondidas”, mas demonstram as principais motivações que nos levaram a uma análise mais detalhada de algumas das obras que constam do nosso inventário, sobretudo aquelas que, significativas de um momento inicial da produção escrita sobre música, foram pouco consideradas na literatura crítica, até pelo fato de serem um tanto singulares, produzidas por mulheres que, de alguma forma, encontravam-se em uma situação de exceção. Justamente por suas características excepcionais em seus comportamentos, formações e atividades culturais, elas puderam produzir obras escritas que hoje são percebidas como inauguradoras de campos disciplinares ou de gêneros discursivos.

Estas mesmas obras, do ponto de vista da história da educação musical no Brasil, são também documentos bastante ricos e eloquentes sobre a formação recebida, sobre as representações associadas à música, sobre as concepções educativas, sobre o repertório musical e cultural, em um momento de efervescência da discussão pedagógica e de maior participação de camadas da população até então pouco presentes. Dentre esse conjunto, identificamos duas autoras que serão analisadas a seguir.

Alexina de Magalhães Pinto já foi tema de estudos acadêmicos, do ponto de vista da literatura para crianças e do ponto de vista da história da cultura. O primeiro trabalho aborda a obra de Alexina a partir de uma perspectiva comparada, que discute o ludismo e o

³³ Sobre as taxas de analfabetismo da população brasileira, Cf. FAUSTO, 2006, p. 393 et seq.

pragmatismo no Brasil e em Portugal e que, portanto, toca em temáticas que ligam a produção literária à educação e à discussão da função da literatura, entre o prazer e o ensinamento (SILVEIRA, 1996). Uma pesquisa mais recente retoma a ideia da “mineira ruidosa”, título de um artigo publicado na Revista Veja em 1970, por ocasião do centenário do nascimento de Alexina de Magalhães Pinto, e tem como foco a discussão da cultura popular e da ideia de “brasilidade” nas obras da autora, relacionando essa perspectiva à discussão sobre educação, ainda que não seja a proposição central do trabalho (CARNEVALI, 2009).

A atuação de Alexina como folclorista é bastante citada em toda a literatura sobre música brasileira e, em diversos trabalhos consultados, a autora é usada como referência bibliográfica, principalmente na discussão de exemplos do folclore e na comparação de versões diferentes de uma mesma canção ou brinquedo cantado. Entre os autores que utilizaram os trabalhos de Alexina M. Pinto estão, por exemplo, Villa-Lobos, Mário de Andrade e Oneyda Alvarenga. As principais temáticas encontradas em suas obras dizem respeito à música como parte da educação infantil e à utilização do folclore como cultura escolar. A autora coloca-se como uma mediadora cultural entre dois objetivos: educação (civilização) e folclore (ciência) e sua obra é diretamente ligada à educação primária na Primeira República.

Amélia de Rezende Martins, por sua atividade e pela publicação de títulos em diversas disciplinas, vem citada em trabalhos acadêmicos de outras áreas do conhecimento, além da música e da educação, pois é também autora de livros didáticos na área de história e geografia, além de ter travado polêmicas através de textos escritos e pela participação em encontros e associações, discutindo uma grande variedade de temas que vão de música à educação física, de religião à moda. Mostra-se sempre preocupada com a discussão sobre educação, sobre a formação moral dos jovens e sobre as transformações dos costumes nas primeiras décadas do século XX. Fornece inúmeros exemplos e reproduz grande quantidade de documentos em seu trabalho memorialístico *Um idealista realizador*, centrado na figura de seu pai, o Barão Geraldo de Rezende, o que lhe permite traçar um amplo e detalhado painel da vida, cultura e relacionamentos políticos e sociais de uma família tradicional, desde as primeiras décadas do século XIX.

Nas obras sobre música, publicadas entre 1918 e 1922 (com reedições que chegam à década de 40), as principais temáticas dizem respeito ao repertório musical e à cultura musical europeia, identificada pela autora como a base da formação cultural musical no Brasil. Seus trabalhos também estão relacionados à análise musical e à história da música para

o ouvinte. São destaques, ainda, o caráter de ineditismo dos livros publicados no Brasil, tendo por referência a bibliografia francesa.

Amélia de Rezende Martins foi porta-voz do pensamento conservador católico, idealizadora da Ação Social Brasileira e defensora do ensino religioso na I Conferência Nacional de Educação, em 1927, temas analisados por Marta Carvalho em *Molde nacional e fôrma cívica* (1989a).

Através dos trabalhos destas duas autoras, Alexina de Magalhães Pinto e Amélia de Rezende Martins, estão postos em cena dois ramos do estudo e da concepção de música que se entrelaçarão, durante todo o século XX, nas mais diversas combinações: a “música brasileira” e a “música europeia”, abordagens que afetarão tanto o campo artístico musical como o campo da educação, com reflexos estéticos e políticos que podem ser sentidos até hoje. As discussões postas pelas duas autoras afetam os trabalhos musicológicos, o repertório escolar e a formação artística, com o debate sobre as raízes musicais do Brasil, de um lado através do folclore, de outro pela cultura recebida da Europa.

3.1 A PROFESSORA ALEXINA DE MAGALHÃES PINTO (ICKS)

Alexina de Magalhães Pinto, filha de uma tradicional família brasileira, nasceu em 04 de julho de 1870 na fazenda de Ouro Fino, município de Além-Paraíba, em Minas Gerais, e morreu em Correias, no estado do Rio de Janeiro, em 17 de julho de 1921, tendo dedicado sua vida profissional ao magistério e desenvolvido sua carreira na cidade de São João Del-Rei, Minas Gerais. Fez uma viagem à Europa, sozinha, em 1890, visitando a França, Itália e Espanha. Com seus 20 anos de idade, ela frequentou vários cursos nessa estadia de um ano em países europeus. Seus livros mais conhecidos datam de 1907 a 1917, mas a professora-escritora também publicou outros textos ligados às temáticas da infância e da educação.

Alexina de Magalhães Pinto Publicou diversos livros e artigos sobre educação e folclore e nestas duas áreas é bastante conhecida, embora não exista até o momento uma biografia ou um estudo crítico totalmente dedicado à sua obra. Informações biográficas são encontradas no *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*, de Nelly Novaes Coelho, (COELHO, 2002) e em Câmara Cascudo, que também incluiu um verbete sobre a educadora em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro* (CASCUDO, 1993). Além dos trabalhos

acadêmicos já mencionados, outros autores, como Saulo Martins, Antonio Gaio Sobrinho e José Murilo de Carvalho citam Alexina de Magalhães Pinto em seus trabalhos.

Os dados biográficos que puderam ser recolhidos são esparsos e, muitas vezes, contraditórios. Considerando que este trabalho não se constitui numa pesquisa de arquivo com finalidade de consideração biográfica das autoras, foi feita uma comparação entre as diversas referências, adotando os fatos comuns às diversas fontes e indicando as informações dúbias ou divergentes.

Apesar da falta de trabalhos biográficos ou analíticos, o reconhecimento do pioneirismo de Alexina de Magalhães Pinto como estudiosa do folclore é bem aceito pelos especialistas da área, embora tenha recebido de Mário de Andrade o comentário de que suas obras “possuem escasso valor etnográfico” (ANDRADE, s/d, p. 176). Oneyda Alvarenga, principal colaboradora de Mário de Andrade, no entanto, cita exemplos retirados das obras de Alexina em *Música Popular Brasileira* (ALVARENGA, 1950). As discordâncias de Mário de Andrade podem ser lidas como a afirmação de uma determinada metodologia de estudo do folclore e da definição dos estudos etnográficos como um campo próprio, à parte do interesse na utilização desse material em educação infantil. Além disso, Mário de Andrade distinguia a música popular urbana, que caracterizava como popularesca, do que seria autenticamente popular, distinção essa que não aparece no trabalho de Alexina de Magalhães Pinto.

O reconhecimento público de Alexina de Magalhães Pinto pode ainda ser medido pelas homenagens póstumas: em 1924, três anos após sua morte, parte da Rua do Recreio, em São João Del Rei, passou a chamar-se Rua Alexina Pinto e o Instituto Histórico e Geográfico de São João Del Rei, fundado em 1970, designou Alexina de Magalhães Pinto como patrona da cadeira n. 16.

Cantigas das crianças e do povo e danças populares é um livro bastante citado pelos trabalhos que comparam versões das canções brasileiras, e seu papel pioneiro tem ajudado a traçar a origem e as transformações em algumas das canções que apresenta. A colaboração de Alexina de Magalhães Pinto para a criação de uma literatura para crianças, que apenas principiava no Brasil, é um dos aspectos importantes e elucidativos do papel reservado à sua produção escrita. O *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, por exemplo, destaca a sua importância histórica, comentando a prática do folclore como inspiração literária, no final do século XIX:

Celso de Magalhães, José de Alencar, Pereira da Costa e General Couto de Magalhães estão entre os primeiros escritores que coletaram tais contos, mas o crédito por colocá-los nas mãos das crianças deve ir para Alexina de

Magalhães Pinto (1870-1921), professora e musicista. Ela foi uma assídua colaboradora do *Almanaque Garnier*; desenvolveu pesquisa sobre jogos e brinquedos infantis, e publicou uma lista de livros recreativos, “*Esboço provisório de uma biblioteca infantil*”, que foi incluída em seu livro *Provérbios, máximas e observações usuais*. Ela também publicou muitos textos baseados em suas experiências, rejeitando cartilhas e experimentando um processo que mais tarde seria chamado de método global do ensino das letras (HUNT, 2004, p. 885, tradução nossa).³⁴

Um dos primeiros fatos conhecidos da vida da professora Alexina é a viagem à Europa, onde permaneceu por um ano e teria visitado a França, Itália e Espanha, frequentado cursos e tomado contato com a pedagogia nova que se discutia na Europa.³⁵ As línguas, assim como a música, já faziam parte da educação de Alexina. Para Coelho:

Embora a crônica do tempo não tenha registrado a natureza desses cursos, a julgar pela natureza dos trabalhos e atividades que A. desenvolveu entre nós, desde sua volta até sua morte, facilmente se deduz que ela teria tido contato com os pioneiros da escola ativa ou escola viva. Era essa a linha de pensamento inovador que surgia no entresséculos: reação contra a escola antiga, racionalista e automatizante (baseada na memorização e no bloqueio à espontaneidade) e reivindicação de uma escola dinâmica, atenta à natureza lúdica da criança, e que propunha uma metodologia de valorização dos jogos como meio de aprendizado e de estímulo à criatividade dos educadores, levando-os a construir seu próprio conhecimento das coisas” (COELHO, 2002, p. 34-35).

Em seu livro, a defesa dessa nova pedagogia fica clara, tanto nos textos de introdução, todos escritos pela autora, como em algumas das notas a canções específicas. Na canção *Andei por Sorocaba*, Alexina discute, em nota, o ensino da Geografia.

Alguns colégios franceses no Brasil usam ensinar o papaguear da Geografia por uma cantarola. O método é condenável; mas o que não resta dúvida é que a música e a métrica são excelentes meios de memorização fiel e

³⁴ No original: “Celso de Magalhães, José de Alencar, Pereira da Costa and General Couto de Magalhães are among the first writers who collected these tales, but the credit for putting them into the hands of children must go to Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), professor and musician. She was an assiduous collaborator in the *Almanaque Garnier*; conducted research on children’s games and toys, and published a list of recreational books, “*Esboço provisório de uma biblioteca infantil*”, which was included in her book *Provérbios, máximas e observações usuais*. She also published many writings based on her experiences, rejected spelling primers, and experimented with a process that was later called the global method of teaching letters”.

³⁵ Quanto à data da viagem, Coelho (2002) considera o ano de 1890, e Câmara Cascudo (1993) indica o ano de 1892.

inconsciente. Para o ensino da verdadeira geografia elementar, a fazer-se durante os passeios infantis e em casa, ou no primeiro período escolar, recomendo *White-elements of Pedagogy*, American Book Co, New York. Excelente obra (PINTO, 1916, p. 172).

Um artigo da revista *Veja*, citado por Nelly Coelho como sendo de Saulo Martins, traz mais informações, sobretudo acerca do comportamento da escritora. O título *A mineira ruidosa*, colocado na seção “Comportamento” da revista semanal, faz referência aos trabalhos de Saulo Martins, mas não parece ser assinado por ele. Nesse artigo, publicado em 1970, cem anos depois de seu nascimento, comenta-se que:

Com vinte anos, ela já tinha provocado seu primeiro escândalo: fugiu para a Europa. E no dia em que voltou à cidade, um ano depois, vestia uma estranha roupa com que desfilou por praças e ruas montada numa bicicleta – estranho e desconhecido aparelho na época. A hostilidade da população manifestou-se numa chuva de tomates e ovos podres e numa ameaça de excomunhão, que só não se concretizou por causa da intervenção de alguns parentes junto ao bispo de Mariana. Finalmente, após um casamento infeliz, Alexina abandonou de uma vez os severos princípios da moral familiar e se dedicou completamente ao ensino – logo também rompeu francamente com os velhos e pouco eficazes métodos educacionais (REVISTA VEJA, 1970, p. 58).

O rompimento com os métodos tradicionais pode ser percebido em alguns de seus comentários, mas é difícil perceber o rompimento com os princípios da moral familiar, que são reiterados no livro. O texto da revista, construído a partir de protocolos de linguagem próprios da comunicação jornalística, talvez queira reforçar a dificuldade enfrentada em romper um casamento,³⁶ mas sua atuação como educadora e escritora, se traz uma consideração sobre a importância de materiais, métodos e práticas próprios à criança, ao mesmo tempo reafirma a autoridade familiar e dos professores, preocupa-se com valores morais e demonstra um cuidado com o papel das leituras e da formação artística.

Em 1893, Alexina assumiu a cadeira de Desenho e Caligrafia da Escola Normal de São João Del-Rei, mediante concurso público. Sua *Lista dos bons livros*, publicada em 1907, foi reeditada em 1908 e 1912 e, entre as recomendações, constava uma atualizada bibliografia internacional sobre psicologia. Entre 1907 e 1917, publicou vários livros, além de pesquisas

³⁶ Sobre o casamento, as fontes consultadas também são contraditórias.

no Anuário Garnier; colaborou com a recém-criada Revista Tico-Tico, voltada para o público infantil; participou do 1º Congresso Americano da Criança, realizado em Buenos Aires (1916).

A referência ao pertencimento a uma família tradicional mineira pôde ser melhor determinada através da consulta a trabalhos de genealogia de famílias brasileiras, uma vez que nenhuma das fontes consultadas forneceu nem ao menos os nomes dos seus pais. De acordo com a pesquisa realizada, Alexina foi a segunda dos três filhos de Eduardo de Almeida Magalhães, engenheiro, e Virginia Vidal Leite Carneiro. Seu pai era filho de Francisco de Paula Almeida de Magalhães, um comendador, e Maria Carolina Leite Ribeiro de Magalhães Pinto. Seu avô, Francisco de Paulo Almeida Magalhães, era filho de Pedro de Alcântara de Almeida, capitão, e Mecia Joaquina Pinto Magalhães, residentes de São João Del-Rei.³⁷

Sobre as circunstâncias de sua morte, atropelada por um trem enquanto realizava pesquisas no estado do Rio de Janeiro, Câmara Cascudo menciona uma surdez, informação que não foi encontrada em outras fontes.

3.1.1 *Cantigas das crianças e do povo e danças populares: entre a literatura, o folclore e o livro infantil*

Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares é caracterizado por múltiplos referentes. Há uma linguagem verbal representada pelo texto das canções, portanto parte do gênero lírico, e uma segunda linguagem verbal em prosa, de outra natureza, onde compreenderíamos os textos com caráter referencial: os textos de apresentação, as notas explicativas, as referências à pesquisa e às soluções encontradas. É neste duplo discurso verbal, por um lado poético, por outro referencial, usando as categorias de Jakobson para as funções da linguagem (JAKOBSON, s/d), que podemos destacar alguns elementos para entender as afirmações da autora em relação à ideia de cultura (com suas adjetivações: cultura brasileira, cultura popular, cultura infantil, cultura musical). Além dos discursos verbais, o livro contém transcrições das melodias em notação musical e uma ilustração para cada canção, além das ilustrações da capa. Desta forma, o livro não é concebido apenas como um texto, mas como um conjunto de linguagens: texto, música, imagem.

³⁷ Estas referências são retiradas de José Batista Coelho. *Dois velhos troncos mineiros: a descendência de Pedro de Alcântara de Almeida e Mecia Joaquina Pinto de Magalhães*, a partir da versão eletrônica disponível em <<http://www.selwa.uavip.com.br/arvore/pafg176htm>>, acesso em dezembro de 2008.

Figura 21 - Página ilustrada de *Cantigas das crianças e do povo* (1916), de Alexina de Magalhães Pinto.

Quanto ao conceito de autoria, estamos diante de um material cujo principal trabalho é o de seleção, ordenação e explicação, pois se trata de uma apresentação de canções de autoria anônima, recolhidas diretamente de informantes não letrados, de maneira oral, em diversas localidades e durante um longo período de tempo.

Nesta análise, que não pretende fechar o texto em um sentido único, a publicação é analisada como um conjunto textual, sem tomar o conteúdo autoral como um valor abstrato. Roger Chartier chama a atenção para o fato de que os textos não existem separados da materialidade que os dá a ler (CHARTIER, 1990 e 2001). Considera-se, portanto, que as estratégias autorais e editoriais se apresentam misturadas ao leitor, utilizando-se o conceito de intertextualidade que se tornou, desde os anos 60, um importante instrumento analítico.

De Biasi considera que o conceito de *dialogismo* de Bakhtin está na origem do desenvolvimento do conceito de *intertextualidade*, na medida em que Bakhtin considera que “todo texto se situa na junção de diversos textos dos quais ele é, ao mesmo tempo, a releitura,

a acentuação, a condensação, o deslocamento e o aprofundamento”³⁸ (BAKHTIN apud DE BIASI, 2001, p. 387, tradução nossa). A partir dos anos 80, o conceito de *intertextualidade* desenvolveu-se em trabalhos que analisam a sua prática, dos quais salientamos os estudos sobre as práticas de citação, concebidas como “repetição de uma unidade de discurso em um outro discurso”,³⁹ a partir da definição de Antoine Compagnon (apud DE BIASI, 2001, p. 391, tradução nossa). O detalhamento dos mecanismos e das práticas de citação está ligado a um conceito de escritura literária que considera que “toda escritura é colagem e glosa, citação e comentário”⁴⁰ (DE BIASI, 2001, p. 391, tradução nossa).

Em *Cantigas das crianças de do povo*, a ideia de intertextualidade está na própria definição do livro, em que uma autora dialoga com dezenas de autores anônimos e com os outros intelectuais que refletiram sobre o assunto. A citação e o comentário são explícitos e feitos sobre uma seleção de canções, portanto, sobre uma colagem de música e texto de procedências diversas que Alexina, no papel de autora, organiza e transforma em um texto, um conjunto.

Em *A teoria do romance*, Bakhtin comenta o caráter de resposta antecipada implícito no ato de escrita, pois “o discurso nasce no diálogo com sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1993, p. 89).

Esse caráter de “resposta antecipada” é perceptível no livro de Alexina M. Pinto. As canções apresentadas sofreram censuras, pois o trabalho de adaptação de algumas canções recolhidas por ex-escravos e seus descendentes, feito pela autora, partia de uma concepção de incorporação desse patrimônio cultural à cultura letrada e escolar vigente, mantidos os seus padrões culturais. As alterações eram justificadas a partir de determinados pressupostos de como deveria ser a incorporação dessa cultura popular brasileira ao universo da educação das crianças. Comentando uma canção de Carnaval, por exemplo, a autora adiciona uma nota em que comenta a omissão da palavra “bebedeira”: “Ora viva o Zé Pereira, / Que a ninguém faz mal!/ Ora viva o Zé Pereira / Do dia do Carnaval!”

Os bandos carnavalescos rimam algumas vezes o final do terceiro verso com o do primeiro por um derivado de beber. Que tal substantivo mereça vivas de lábios infantis, não me parece bem; daí a opção supra, e, este meio de não

³⁸ No original : “Tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l’accentuation, la condensation, de déplacement et la profondeur”

³⁹ No original : “Répétition d’une unité de discours dans un autre discours”.

⁴⁰ No original : “toute écriture est collage et glose, citation et commentaire”

sofismar a verdade, ante os estudiosos do nosso *folclore* (PINTO, 1916, p. 142-143).

As *cantigas* foram classificadas numa determinada ordem, de acordo com a percepção da autora dos diferentes gêneros de canções, grupos temáticos ou origem dos exemplos selecionados. Consideradas as canções, este é um trabalho que trata de textos e músicas com um caráter criativo, portanto, dentro do amplo espectro do que poderíamos chamar de um universo artístico e ficcional. A autora faz, nas notas e comentários, interessantes relações entre esta criação artística e episódios e pessoas reais, que podem ser personagens das canções e histórias em que estão inseridas, ou transmissores desse legado cultural, dos quais a autora dá notícia através do relato de algumas situações em que colheu as canções, como no exemplo seguinte:

Devo esse romancezinho a uma cozinheira preta, maltrapilha, analfabeta, - mas de memória musical e de memória de palavras extraordinária; voz agradável, harmoniosa, afinação impecável. O rosto iluminado por um olhar meigo, comunicativo e por um constante sorrir, fazia esquecer os andrajos, com que, tão jovem ainda, mal disfarçava a nudez (PINTO, 1916, p. 195).

Há também um discurso que se dirige diretamente ao leitor, com perfil de explicação, de comentário, e ele é feito de maneira informal e direta, ainda que preocupado com referências bibliográficas ou históricas.

Na mesma fazenda ouvi, de uma humilde preta retinta, muitas das cantigas que figuram na *Silva de Quadrinhas*, rio-grandense (Cantos Populares, de S. R., p. 284)⁴¹. Interrogada onde aprendera ela essas quadrinhas, disse: - Na minha terra, nãnhá. Tornei-lhe: - Onde é a sua terra? - É lá nas margens do Rio S. Francisco, nãnhá. - E o nome do lugar não m'o soube dizer. Também não sabia a idade em que viera. Era *assinzinha*, dizia ela, indicando o tamanho de uma criança de oito a dez anos. E essa ignorância da idade própria e dos filhos é geral, por esses lugares onde tenho estudado os negros do sul (PINTO, 1916, p. 194).

A oralidade mostra-se ainda de outra maneira: são inúmeros os exemplos em que as canções apresentam construções sintáticas da fala comum das pessoas e, não raras vezes, distante das regras e dos modelos cultos. Todos esses índices de oralidade – muitos dos quais se perderam ou passaram a ser aceitos como norma culta – são cuidadosamente anotados e

⁴¹ Silvio Romero

explicados por Alexina. Na nota à modinha *A morte de um soldado brasileiro*, a autora comenta as alterações e substituições:

Orig. pop. Infantil: 1º verso: *combate*, por – luta; *Eu não quero*, por – Não quero; 3º verso: *Mas não*, por – nunca; 15º verso: *Eu só quero*, por – quero. As crianças vivas e inteligentes, recitando ou cantando, fazem frequentemente substituição de um termo por outro sinônimo mais conhecido, sem respeito pela métrica, ilustre desconhecida sua; enxertam nos versos palavras que lhes parecem necessárias à clareza da frase, trocam plurais por singulares – ora pela lei do menor esforço, ora para pôr os versos de acordo com os seus sentimentos, ora para pô-los de acordo com a sua compreensão. Do fato citarei, entre muitos exemplos, poucos, mas característicos. Assim na mimosa canção infantil: *À direita tenho uma roseira, / que dá flor na primavera; / entrai na roda linda roseira/ e abraçai a mais faceira*, enxertam a palavra *mão* e cantam: *A mão direita tem uma roseira*, etc (PINTO, 1916, p. 177-178).

Desta forma, como um efeito secundário, o livro também informa muito sobre a linguagem cotidiana, sobre a linguagem infantil e sobre a linguagem das camadas não letradas dessa população. Apesar da preocupação com a norma culta e a despeito das “correções” que Alexina faz ao texto das canções, as explicações permitem conhecer esses traços de oralidade.

A canção, como gênero, possui um material muito propício à discussão dos níveis linguísticos, o que é percebido com acuidade por Alexina, e o que torna este livro um material privilegiado para a discussão desses assuntos, por seu pioneirismo e por seu papel ímpar na intenção de unir a pesquisa folclórica e o perfil educacional. Por diversas vezes Alexina se detém sobre aspectos mais diretamente musicais, como este, em que discute a relação entre a métrica musical e a métrica do texto, a partir de uma variante brasileira de texto originalmente português.

Orig. pop.: *comendo* – forma brasileira correspondente à do infinito, precedido de prep. que é peculiar aos lusos; dizem eles: - a *fazer*; nós: *fazendo*; eles: a *comer*; nós: *comendo*. Sou forçada a corrigir por causa do ritmo da música: esse, no terceiro verso, recai na terceira sílaba, o que daria para o canto – *comendô*, desencontro vicioso e desagradável ao ouvido (PINTO, 1916, p. 34).

O livro de Alexina apresenta-se como uma coletânea comentada de canções, publicado na *Biblioteca Infantil* da Livraria Francisco Alves. No entanto, a própria autora constitui múltiplos leitores e, a cada um deles, endereça suas notas: primeiramente, “Às

crianças”; em seguida, “Alguns conselhos sobre a maneira de se servirem deste livro os pais, as crianças, os educadores”, com uma observação para que se vejam as “Notas em Apêndice”; e, por último, uma “Nota justificativa aos estudiosos e aos educadores”, um texto mais longo e mais elaborado. No final do livro estão as “Notas em Apêndice”, em que tanto estão explicações sobre determinadas canções, como a defesa de princípios pedagógicos e recomendações aos artistas e educadores.

Figura 22 - Capa de *Cantigas das crianças e do povo e danças populares*, de Alexina de Magalhães Pinto, publicado pela Livraria Francisco Alves (1916).

A Livraria Francisco Alves ocupava, nesse momento, um lugar bastante específico na formação de uma literatura infantil. Francisco Alves foi um livreiro-editor que soube aproveitar o momento da discussão sobre a nacionalização da cultura, estendendo para a literatura infantil as discussões sobre a criação e difusão de uma literatura nacional.⁴² Como livreiro-editor, ele colocava-se próximo aos críticos e escritores, ao mesmo tempo em que as apostas num mercado novo visavam ao sucesso comercial frente às recentes demandas por

⁴² Sobre a atividade de Francisco Alves, cf. BRAGANÇA (2002) e LEÃO (2004), em que se encontram mais detalhadas algumas das informações sobre o editor e sua atividade empresarial.

livros escolares. Comprou o fundo editorial da francesa Aillaud e investiu em livros visuais e voltados para a leitura em voz alta, apostando em um mercado onde era forte a presença de um público não letrado (crianças e analfabetos), mas ávido por boas histórias. Investiu em coleções de livros que, provavelmente, não chegariam à escola, mas com isso apostava na criação do hábito da leitura. A literatura voltada à infância, até então, era marcada pela importação de livros franceses, sobretudo das editoras Garnier e Laemmert. As primeiras “bibliotecas escolares” datam do final do século XIX, constituídas de traduções dos clássicos franceses. Carlos Jansen, professor do Colégio Pedro II, foi o primeiro tradutor/adaptador das histórias francesas para o público brasileiro, a partir de 1882, seguido por Figueiredo Pimentel, que adaptou os *Contos da Carochinha* para a Livraria do Povo, de Pedro Quaresma, outro editor empenhado no comércio brasileiro de livros.

No catálogo da Livraria Francisco Alves figuravam, em primeiro lugar, os livros de ensino, além de uma literatura cívica da qual participavam, como autores, Olavo Bilac e Coelho Neto. Uma das coleções de Francisco Alves foi a *Biblioteca Infantil*, que começou a ser anunciada no início do século XX e está ligada à criação da revista *O Tico-Tico*, em 1905, onde foram publicados contos para crianças. Alexina Magalhães Pinto publicou diversos contos na *Tico-Tico*, sob o pseudônimo de Icks. É como parte da *Biblioteca Infantil* que o livro *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares* é publicado, como Série A da Coleção Icks, e assinado, uma vez que muitos dos contos baseados nas tradições populares foram publicados de forma anônima. Talvez este seja um dos fatores que fizeram com que, na publicação comemorativa aos 100 anos da Revista *Tico-Tico*, não encontrássemos uma única menção a Alexina, embora um grande número de autores e ilustradores tenha sido mencionado pelos articulistas e pelos entrevistados (VERGUEIRO; SANTOS, org, 2005). Apesar de desvendarem uma grande quantidade de pseudônimos, não pudemos identificar, a partir desses textos, qual teria sido a participação de Alexina na revista *Tico-Tico*.

Para Andréa Borges Leão, “Alves contribuiu com a afirmação intelectual de mulheres que faziam da escrita aventura autoral e prática da autonomia”, lembrando que a Livraria Francisco Alves foi a editora de Alexina de Magalhães Pinto e de Júlia Lopes de Almeida. (LEÃO, 2004, p. 12)

A partir da compreensão das estratégias de mercado e das apostas literárias de Francisco Alves, fica mais fácil entender a preocupação de Alexina em defender seu triplo objetivo: apresentar um livro atraente às crianças, que fornecesse elementos e propusesse novos desafios aos pais e educadores e, ao mesmo tempo, pudesse ser aceito pela comunidade dos pesquisadores do folclore brasileiro. A construção do texto trafega pelas exigências desses

múltiplos destinatários, o que faz com que o livro seja cheio de notas, observações e recomendações, bem como de ilustrações voltadas ao público infantil.

As recomendações revelam a maneira pela qual a autora busca atingir os diversos públicos. Depois de expor a poesia e música de *Manoel Corisco*, por exemplo, escreve a seguinte “nota às crianças”, realçando-a em relação às demais notas e comentários:

Ser valentão, meus meninos, só no palco e por brincadeira. Em sociedade, em família, as gabolices, as fanfarronadas são coisas mais que ridículas, - condenáveis e só próprias dos tolos. Se, entretanto, gostais de ser fisicamente um valente, tendes as corridas a pé, a ginástica, a natação, a luta romana para vos exercitardes nelas à vontade (PINTO, 1916, p. 99).

Com caráter semelhante é a recomendação “aos juvenzinhos”, sobre a canção *Carola*: “Você gosta de mim, Carola;/ eu gosto de você, Carola./ Vou pedir a seu pai, Carola/ para casar com você (...)/ Se ele disser que não, Carola/ Vamos morrer de paixão” .

Isso de morrer de paixão só por brincadeira e nas cantigas usam alguns; na vida prática denominam todos tresloucados os que atentam contra a vida por tal motivo, sendo o dever de cada um neste mundo – vasta oficina em que tanto achamos e em algo devemos deixar, como em pagamento de uma dívida sagrada – concorrer com todas as energias para minorar os males dos menos felizes que nós e os nossos próprios (PINTO, 1916, p. 91).

Endereçando sua observação aos “juvenzinhos”, atinge seu outro público – os pais e educadores – justificando-se pela escolha do tema que poderia causar alguma polêmica. Na *Nota justificativa*, a autora já havia falado, em termos gerais, sobre as escolhas das canções e sobre o enfrentamento de algumas temáticas até então ausentes da educação das crianças.

Assume, agora, a defesa das escolhas, revelando ter questionado a si mesma sobre a possibilidade de conciliar interesses opostos na mesma obra: os interesses dos estudiosos do folclore (“rigorosa fidelidade aos textos originais e mesmo às deturpações quaisquer desses textos; exigindo a verdade, toda a verdade nua e crua”) e os interesses da criança (a educação, a formação), exigindo “de quem a dirige, mesmo nos folguedos, uma certa correção de linguagem”.

A autora revela, ainda, ter encontrado resistências ao seu projeto e expõe, grafando em itálico, dando a perceber as palavras de outrem, as “causas das divergências”: “*assuntos maus, nocivos, condenáveis nos lábios infantis*” (PINTO, 1916, p. 7).

Como estudo das ideias pedagógicas e das discussões éticas e morais ligadas à educação no período, a necessidade de justificar suas escolhas e endereçar-se aos diversos públicos faz com que a obra revele os conflitos que cercavam a educação das crianças.

Um ponto a se destacar é a referência à conhecida epígrafe de Eça de Queirós para *A Relíquia*: “Sobre a nudez forte da verdade, o manto diáfano da fantasia”, que em Alexina aparece como parte de seu questionamento – e posterior confirmação – sobre a validade e a possibilidade de conciliar, em um mesmo livro, os interesses da pesquisa folclórica e de uma literatura voltada à educação das crianças. De outra forma, poderíamos também dizer que há, em sua reflexão, uma discussão sobre esses dois níveis textuais: o da fantasia, da criação, portanto das características lúdicas e literárias da obra; e o da explicação, da pesquisa, da denotação, portanto da vinculação do seu livro ao referencial de um discurso acadêmico e científico (deixando claros os seus modelos e fazendo inúmeras citações bibliográficas). Nas palavras de Alexina, a citação implícita de Eça de Queirós é assim referenciada, retomando os pontos salientados acima:

Entretanto, os interesses dos estudiosos do *folk-lore* exigindo, como exigem, a mais rigorosa fidelidade aos textos originais e mesmo às deturpações quaisquer desses textos; exigindo a verdade, toda a verdade nua e crua...e os interesses da criança, inversamente, demandando de quem a dirige, mesmo nos folguedos, uma certa correção de linguagem; e, não raro, sobre a “nudez da verdade”, mais que “o véu diáfano da fantasia...” conciliar em um mesmo livro – repositório nacional, interesses assim radicalmente opostos seria possível? (PINTO, 1916, p. 7).

A Relíquia, de Eça de Queirós, foi inicialmente publicado como folhetim no Rio de Janeiro, pela Gazeta de Notícias, e a epígrafe, que servia como uma espécie de subtítulo, é citada por Alexina sem se referir explicitamente à obra, demonstrando que a ideia do romance que procurava sintetizar a aliança entre realismo e imaginação, o naturalismo e o fantástico, seria compreendida pelo público a quem dirigia sua “Nota Justificativa”. Da intriga central - a viagem de Teodorico à Terra Santa, de onde traz, não a relíquia que prometera à tia beata, mas sim, por lapso, a camisa de dormir de uma amante - sobressai o sonho ou a viagem no tempo do protagonista, que, acompanhado pelo seu erudito amigo Dr. Topsius, assiste à pregação, julgamento e morte de Jesus (QUEIRÓS, 2000). Apesar dos poucos dados biográficos de que se dispõe sobre a autora, comenta-se o frequentemente o seu caráter polêmico e desafiador. A referência a um romance que foi visto como herético, pelos setores mais conservadores do catolicismo, é mais um elemento para que se entenda a profundidade da polêmica e o caráter desestabilizador das propostas de Alexina de Magalhães Pinto.

3.1.1.1 Plano da obra: sobre o processo de coleta e seleção do material

Alexina Magalhães Pinto. *Cantigas das Creanças e do Povo e Dansas Populares*. “Colligidas e seleccionadas do Folk-Lore brasileiro por Alexina de Magalhães Pinto. Coleção Icks. Série A.”⁴³

O livro de Alexina é formado por 76 canções e 9 notas em apêndice, além dos textos iniciais, todos escritos pela autora, assim distribuídos:

- Cantigas (32)
- Cantigas dos pretos (7)
- Cantigas e Danças (9)
- Coretos (4)
- Coretos de mesa (2)
- Coretos de bando de rua (2)
- Cantigas jocosas (6)
- Cantigas históricas, regionais e patrióticas (14)
- Notas em apêndice (9)

Inseridas entre os textos iniciais, ou distribuídas em notas, estão explicações sobre o método de trabalho e constantes referências ao conteúdo pesquisado e recolhido, mas não selecionado para figurar nesse livro, informando sobre os projetos de livros futuros. Os objetivos dessa obra, portanto, estão bastante claros: fornecer um livro para crianças que pudesse também interessar aos adultos (pais e educadores), pois eles deveriam compartilhar com as crianças a leitura do livro; de outro lado, servir para os estudiosos do folclore e contribuir para a unidade nacional, através da coleção de tradições não escritas.

Às crianças (PINTO, 1916, p. 3)

O primeiro público a quem a autora se dirige são as crianças. Dirá na nota preliminar que vem como apêndice às cantigas que:

⁴³ Excepcionalmente, está aqui mantida a grafia original do título completo. Nas demais citações, foi feita a atualização ortográfica.

Para conhecer, para dirigir a criança é preciso amá-la, judiciosamente observá-la; mais ainda apoiá-la, guiá-la nos folgedos, compreendê-la nos inevitáveis desvarios, ajudá-la nos trabalhos que espontaneamente empreenda (PINTO, 1916, p. 191).

Ao dirigir-se às crianças, sua mensagem é simples: as crianças devem cantar e brincar, o objetivo, no entanto, está no cultivo de determinados valores. “Cantai, filhinhos, cantai. Reuni-vos aos bons, cantai, brincai”. O texto menciona os valores desejados e estimulados pelas cantigas: que fossem amáveis, delicados, generosos, prendados, piedosos, educados, inteligentes, valorosos, humanos. “Aprendeí sempre o que é bem”. Por fim, diz que “trabalha por ver-vos cada dia mais alegres, mais fortes, mais nobres pelo sentimento e pelo saber” (PINTO, 1916, p. 3).

Alguns conselhos (sobre a maneira de se servirem deste livro os pais, as crianças, os educadores) (PINTO, 1916, p. 4)

Nos “conselhos”, a autora dirige-se aos pais e educadores e expõe um método de leitura e de apropriação da obra que oferece ao público. Um primeiro bloco de recomendações diz respeito ao que hoje é chamado de “higiene vocal”, misturado a alguns princípios de aprendizado das canções, levando-se em consideração que elas possuem um código duplo, literário e musical. As recomendações podem ser assim resumidas:

- Ler expressivamente e aprender bem cada poesia antes de entoá-la;
- Preferir cantar sempre à meia voz;
- 10 minutos de canto devem equivaler a pelo menos 5 minutos de descanso;
- Evitar ler ou falar em voz alta após haver cantado;
- Não se resfriar ou resfriar a garganta após exercícios vocais (para não perder a voz).

Em seguida apresenta outras recomendações:

- Figuras: Indicar com um ponteiro e convidar as crianças a “externar simplesmente o que veem, o que sentem, o que lhes diz o quadro”. Em seguida as crianças deveriam apontar os detalhes (“com os dedos bem limpinhos”) e mencionar o que percebem.
- História: Narrada pelo educador. As crianças deveriam repetir nos dias seguintes, “sem exigência de detalhes” e, mais tarde, inventariam histórias.

- Colorir: Aconselhar a colorir com aquarela ou lápis de cor. Poderiam ampliar o desenho (“desenho em ponto maior”) ou desenhar por decalque (“pode ser, a princípio, permitido”).

Nestas notas, percebe-se a preocupação com o conjunto do livro e não só com a música, ou com o sentido do texto. Ela propõe um método de uso do livro que supõe uma apropriação pela criança, com a permissão e a orientação do adulto. As sugestões feitas ressaltam a participação ativa da criança, o desenvolvimento de sua sensibilidade e criatividade, a importância da atividade lúdica, elementos da nova pedagogia. Além de musicista, Alexina foi professora de desenho, o que explica esse interesse pelas diversas áreas de expressão: texto/música/ilustração. A ilustração, uma característica da literatura para crianças, é vista como importante fator de motivação para que os jovens queiram conhecer as histórias e as canções.

A espera de pincéis, que os interpretem com sentimento, andam por aí os nossos folguedos populares e infantis, as nossas cenas e canções do trabalho, todo o *folclore* nacional brasileiro no que ele tem de mais pitoresco, mais expressivo, mais significativo. Alguns dos nossos tipos, apenas, souberam inspirar um ou outro pintor, conquistar a objetiva de um ou outro fotógrafo artista (PINTO, 1916, p. 201-202).

Essa importância dada à ilustração explica suas insistentes queixas sobre a falta de material nacional para ilustrar seus livros, assim como a crítica a um relativo desinteresse pelo registro das atividades infantis, por parte de artistas plásticos e fotógrafos, visto na citação anterior. Em outro momento, a autora reitera:

A ilustração que aos editores envio é estrangeira: não retrata o gaturamo, nem a rolinha, por motivo que é ocioso repetir (PINTO, 1916, p. 188).

Nota justificativa (aos estudiosos e aos educadores) (PINTO, 1916, p. 6-10)

O primeiro tema desta justificativa, um texto mais longo e mais elaborado, é o interesse pela literatura popular anônima. Apesar do crescente interesse pelo conhecimento e divulgação desse material, com trabalhos dedicados ao tema por intelectuais como Silvio Romero e Mello Moraes Filho, citados múltiplas vezes, a incorporação da literatura oral e da música popular anônima, como patrimônio cultural nacional, não era uma ideia aceita de forma unânime pelas camadas cultas da sociedade.

Em *Canções Populares do Brasil* (1911), publicado no mesmo período, percebe-se a mesma defesa da divulgação do “folk-lore” no prefácio de Brito Mendes às canções

transcritas por Júlia de Brito Mendes, que assina o volume como autora da coletânea. Com a diferença de não se destinar ao uso por crianças, são citados argumentos parecidos e fontes comuns, como os autores já mencionados acima. Ao citar Catulo da Paixão Cearense e Laurindo Rabello, além de Silvio Romero e Mello Moraes Filho, o autor do prefácio comenta a produção de “cantares” publicada em livro, considerando essa que essa produção é volumosa e espalhada pelo país:

Além d’esses livros temos, entretanto, numerosíssimos outros, publicados em vários pontos do Brasil, a maioria dos quais certamente desconheço. Ser-me-ia impossível, por isso, enumerá-los. Mas o que significa, afinal, tão numerosa produção? Significa que o fundo da alma brasileira é essencialmente poético, como se pode verificar até entre a gente inculta e analfabeta. Não vemos aí, a avolumar o nosso folclore, tantas composições poéticas de origem africana e indígena, o que se constata pelas frases e termos especiais que nelas aparecem, próprios das referidas línguas? Posso te dar alguns exemplos dessas canções, onde os estranhos enxertos de linguagem comprovam a existência de sentimentos poéticos no próprio negro africano, ou no índio, indivíduos absolutamente ignorantes (MENDES, 1911, p. xiii-xiv).

Há uma proximidade entre Alexina de Magalhães Pinto e Júlia de Brito Mendes, no que se refere à forma de coletar as canções e à formação musical, com base pianística, que permitiu às duas mulheres coletarem as canções que sobreviviam, principalmente, pela transmissão oral. Escrito em forma de diálogo com um amigo, que inicialmente desdenha as modinhas, sendo convencido, ao final do prefácio, de seu valor cultural, o prefaciador e marido de Júlia de Brito Mendes esclarece como foram coligidas as canções:

Ora, meu amigo, inquirindo de quem as soubesse cantar para que minha mulher, ouvindo-as, pudesse apanhá-las e escrevê-las. Colhidas assim, na maior parte, da tradição oral, essas músicas devem ter muitos defeitos, que mais sobressairão naquelas que porventura tiverem autores conhecidos ou andarem por aí impressas – o que só me foi possível averiguar relativamente a um número limitadíssimo delas. Mas isso poderá remediar-se em próxima edição, se algum benévolo amigo ou leitor me quiser fazer qualquer comunicação nesse sentido. Ah! Meu amigo, que cansa-me deram essas músicas! Que cansa-me!... (MENDES, 1911, p. xviii-xix).

O texto de Brito Mendes mostra um pouco do caráter coletivo dessas publicações. Alexina de Magalhães Pinto, por sua vez, pede diretamente aos leitores contribuições para os

livros que já publicou ou pretende publicar. Na contracapa de *Cantigas das Crianças e do Povo*, esclarece que para o *Hinário Brasileiro* (série G):

Aceitam-se contribuições de todos que tiverem à mão belos hinos nossos quaisquer, desses só as poesias e as melodias serão aproveitadas, indicar-se-ão editores, nomes de autores, nomes e obras das pessoas que os enviarem a A. de Magalhães Pinto, Brasil, Minas, S. João Del-Rei (PINTO, 1916, p. 2).

Pedido semelhante é endereçado às próprias crianças:

Entoais direitinho essas cantigas. E se de outras tão simples como essas souberdes os versinhos, mandai-os com o vosso endereço, o endereço de quem as aprendestes, a quem trabalha por ver-vos cada dia mais alegres, mais fortes, mais nobres pelo sentimento e pelo saber... (PINTO, 1916, p. 3).

Considerando que essa literatura popular anônima contém um saber e um papel a cumprir na criação de uma unidade nacional, a autora descreve o método de trabalho, refuta os argumentos negativos recebidos e define os seus objetivos. “Como sabemos, a arte primitiva é hoje objeto de ciência, a ciência toda experimental, a grande arte filha da natureza” (PINTO, 1916, p. 6). Tendo por justificativa o interesse científico, passa a descrever seu método de coleta.

De lar em lar, de pouso em pouso, durante longos anos, andei a ouvir e a registrar de lábios mineiros, cariocas, fluminenses, paulistas, – de contingentes estranhos que a sorte adversa a essas paragens lançara – cantigas, histórias, máximas, receitas, superstições... Nos salões, nas salas, atenta, ouvi meninas, mocinhas, senhoras, matronas, buscando-as sempre em meios em boa conta tidos. Nos empoeirados engenhos mineiros, carinhosa, solicitei das *abelhas negras* que mourejando, zumbem cantigas para os livros dos seus filhinhos. Uns e outros espécimes desses furtos que em taperas ou em estufas vicejam igualmente, sem monda ou amanho, trago-os aqui aos civilizados e às crianças. E trago fielmente: indicando ao sopé de cada texto a região em que foram colhidos, seus senões característicos ou não, interessantes ou insossos. Destituídos de interesse imediato, alguns o têm remoto (PINTO, 1916, p. 5).

Como processo mais global, a autora informa que a Coleção Icks, da qual este livro é chamado de Série A, contém a primeira e melhor parte de seu acervo e que, como método de trabalho, ela coligiu indistintamente tudo o que encontrou, separando depois em livros. Alguns dos materiais não utilizados serviriam para outros tipos de publicação, das quais cita,

por exemplo, a possibilidade de um estudo psicológico sobre a família brasileira, a ser publicado “algum dia”.

Além da coleta do material, o método de transcrição também é explicitado:

Ouvia de lápis na mão, de papel em punho; escrevia rápido; em segunda audição verificava o que escrevera; para o piano transportava os trechos musicais; escrevia-os; conferia-os, após escritos. Um fonógrafo, se fosse utilizado em nosso meio, como pela Associação de Etnologia de Washington nos Estados Unidos, só com o estrago de várias placas receptoras poderia dar um fiel original – tanto se acanham, arfam, se interrompem, esquecem, repetem, se atrapalham, mudam de voz os nossos modestos cantores do sul, não afeitos a atenções de espécie alguma (PINTO, 1916, p. 6).

Por diversas vezes, Alexina dirige-se aos artistas – escritores, pintores, músicos, fotógrafos – com o objetivo de defender tanto a temática infantil quanto as tradições dos chamados “primitivos”. Nestes, “ausentes os meios de exercitar a razão abstrata”, ela via “uma eterna criança”.

Como a criança, imita, gesticula; expressivamente diz; canta, toca e dança; quer-se admirado pelos seus pares; corre, salta, bate, embate, derruba, atira, despedaça; algo ideando (*matutando*) amontoa, amolga, amassa, queima; destrói, constrói; lasca, traça, pule, sem que, por mãos civilizadas, seja iniciado em tais diligências. Altivo – criança, indivíduo, tribo, nação – evolve através das artes; e só através das artes conseguirá avançar, surgir e, mais tarde, firmar-se na história da civilização (PINTO, 1916, p. 191).

A sequência de ações indica, ao mesmo tempo, a falta de civilização e o traço ingênuo, espontâneo, que é visto como terreno para um desenvolvimento através da arte. Assim, a pedagogia que dá uma nova voz e um novo papel à criança, ao ver o “primitivo” como criança, imagina um caminho de desenvolvimento que, centrado nas artes, deixa para segundo plano a “razão abstrata”, mas confere um lugar e uma possibilidade na história da civilização.

É neste texto que Alexina explicita melhor seus objetivos e a palavra que melhor traduz sua preocupação é “aproximação”. É este o verbo que ela utiliza para descrever a relação desejada entre adultos e crianças: “Tem a criança ante os olhos um livro de cantigas que aprenda pelas figuras, pelos versos? Aproximar-se-á dos grandes para saber como entoá-las” (PINTO, 1916, p. 191). Mas ela também se preocupa com o trabalho inverso: no que o livro interessaria aos adultos? Para ela, o que poderia realizar “a almejada aproximação” é a reciprocidade de interesses.

Observando o indiferentismo dos que tudo podem a bem do alimento espiritual de que é tão ávida a infância; observando o insulamento em que vivem grandes e pequenos, pareceu-me que, no momento atual de reconstrução e remodelação, seria bem-vindo, seria o ideal, um veículo que prendendo-os, ambos, aproximasse esses dois fatores vivos do progresso nacional (PINTO, 1916, p. 7).

Também é um ideal de aproximação fazer com que o universo letrado conheça e reconheça a “arte primitiva”:

Ora, tudo o que tenda a facilitar o contato dos homens de gabinete com os seus objetos de estudo, dos artistas com os modelos vivos, cheios de seiva nacional, pode aproveitar à ciência e à arte: chame-se aquela *filologia* ou *psicologia*; chame-se esta *pintura*, *escultura*, *poesia* ou *música*. Essa fé ou esse erro alentou-me trabalhando (PINTO, 1916, p. 6).

Na sequência de seu texto, passa a refutar as opiniões que julgaram que tal conciliação não era possível. Abaixo, um resumo das críticas e as soluções apresentadas:

- *Assuntos maus, nocivos, condenáveis nos lábios infantis.*

Poderia arquivar e separar os exemplos não recomendáveis. Julga que a *seleção* que o respeito à “candidez da infância impõe” não prejudicaria o trabalho.

- *Erros de linguagem e arcaísmos.*

Quando corrigidos, não prejudicam aos estudiosos do folclore, porque as notas trazem o original. Vê as correções como desejáveis e necessárias, quando destinadas às crianças.

- *Métrica falha.*

Resolve respeitar as falhas de métrica, justificando seu uso pela poesia moderna, além de considerar que a métrica possui uma importância secundária quando cantada.

- *Ritmos dos versos em discordância com os da música.*

Registra o erro chamando a atenção e convidando para evitar o mal. As explicações vêm em notas. Considera que isso pode ser o início da “educação auditiva consciente” dos que cantam para a infância.

- *Títulos.*

Usou de sua liberdade, uma vez que os cantores populares nomeiam pelos primeiros versos ou pelo vocábulo mais característico.

- *Nomes de autores.*

As canções são anônimas, pois o povo não memoriza os autores, mas na escola os autores são sempre estudados. Vê nisso uma vantagem (“que eloquente lição para os vaidosos!”).

Com essas observações, a autora julga ter conciliado os interesses dos investigadores do folclore, dos educadores psicólogos, das crianças, dos primitivos, dos artistas pintores e escultores e dos artistas músicos. “Se não logrei realizá-los, outros o farão. É essa a lei a que obedecem os esforços humanos” (PINTO, 1916, p. 9).

3.1.2 O folclore e a cultura letrada em Alexina de Magalhães Pinto e a ideia de “cultura brasileira”

A obra que foi analisada é parte de um conjunto de livros que são o resultado, transmitido pela forma escrita, de uma prática da “coleta”, procedimento valorizado entre os folcloristas, sempre com o objetivo de *aproximação* já analisado. Em outras oportunidades, Alexina esclarece essa postura e demonstra que a “coleta” dos exemplos da cultura oral convivia com as pesquisas já publicadas de forma escrita, às quais os seus trabalhos vêm se somar.

Na nota explicativa a *Os nossos brinquedos* (1909), com o título “Duas Palavras”, detalhou seu método de trabalho, confirmando o que já foi analisado sobre as *Cantigas*:

Cheguei-me aos pequenos e me fiz um deles.

Ouvi, registrei, colecionei. Depois selecionei. Distinguir apenas o que era bom, ótimo, - difícil tarefa era; rejeitar só o que algo de condenável sugeria, mais fácil e mais de aconselhar-se. Foi o que fiz.

E do prazer dos inocentes, de cristalinas gargalhadas, d’aéreos sons festivos, surgiram estas folhas, estes quadrinhos. Se algo forem, se d’algo valerem saibamos nós brasileiros que os devemos à gentileza das crianças dos estados de Minas, do Rio, e do Distrito Federal; à benevolência de senhoras de S. Paulo e Bahia, escrupulosas no informar; à dedicação patriótica das páginas conscientes e conscienciosamente trabalhadas do “Cantos Populares” e dos “Estudos sobre a Poesia Popular no Brasil, do sr. Silvio Romero, nos vindo dessas todo o material relativo aos estados de

Sergipe, Pernambuco e Rio Grande do Sul, e a ideia desta coleta (PINTO, 1909, p. 299).

Os livros publicados por Alexina e os projetos esboçados, que não chegaram a ser publicados como livros, mostram uma clara preocupação com uma ideia de “cultura brasileira”, que seria desenvolvida nas décadas seguintes. Dentre todas as publicações inventariadas e analisadas, a produção de Alexina de Magalhães Pinto destaca-se justamente pela proposta de união da cultura letrada e das canções e danças das tradições orais, na composição de um material poético-musical a ser trabalhado com as crianças. Dois importantes temas, defendidos pela professora-autora, foram colocados em uma posição de grande importância na discussão cultural que atravessa todo o século XX: a educação musical das crianças e a discussão do folclore na criação de uma cultura brasileira.

Sua produção contrasta com a de Amélia de Rezende Martins, que será analisada a seguir. A união das duas autoras num mesmo capítulo teve por objetivo expor esses dois conjuntos nucleares da educação musical, a partir de trabalhos publicados nas primeiras décadas do século XX: a cultura musical erudita, herdada da Europa, e as tradições indígenas e africanas, tais como recebidas e percebidas pela elite letrada. As duas autoras, com objetivos e estratégias contrastantes, permitem perceber que a “cultura brasileira” e a “cultura europeia” são representações que estiveram sempre como dois lados da moeda, no debate em torno da educação musical no Brasil, durante a primeira metade do século XX, em suas combinações múltiplas, contraditórias, complexas.

3.2 AMÉLIA DE REZENDE MARTINS E A CULTURA MUSICAL EUROPEIA

No prefácio ao primeiro livro de Caldeira Filho que, em 1935, já era professor e crítico musical formado pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, Mário de Andrade comenta a produção paulista de uma “biblioteca de didática musical”, que ele vincula aos dois modelos principais de formação musical oferecidos no estado:

Essa orientação da cultura musical paulista se originou de dois focos principais, a meu ver: a sistematização oficial do ensino de música nas escolas públicas do estado e o Conservatório. Surgiu desses dois focos criadores um enxame de obras de divulgação, excelente em conjunto, artinhas, cursos primários de harmonia, obras corais didáticas, histórias da

música, biografias de músicos, etnografia musical, a que se deverá juntar ainda as obras admiráveis de Sá Pereira e Furio Franceschini. Com tudo isto já se formou uma biblioteca de didática musical que é exemplo único no país (ANDRADE, prefácio a CALDEIRA FILHO, 1935, p. 5-6).

A observação de Mário de Andrade, ele próprio autor de um grande volume de textos com temática musical (entre eles uma História da Música, estudos de etnologia e textos reflexivos com caráter analítico e de discussão estética) demonstra existir uma relação entre esses dois focos educativos musicais, com objetivos distintos e que, no entanto, participam de um mesmo panorama cultural.

As obras de Amélia de Rezende Martins, publicadas a partir de 1918, fazem parte dessa produção que surge para suprir uma demanda por materiais em língua nacional, voltados não aos professores especialistas (aptos a ler a bibliografia estrangeira em suas edições originais), mas a um público que se inicia no estudo da música, seja através do ensino formal ou conservatorial, ou ainda através da fruição musical em ambientes domésticos ou nos espaços públicos dos concertos.

Três obras sobre música, com perfis diferentes, foram publicadas pela autora.⁴⁴

- *História da Música*. Campinas: Tipografia “Livro Azul”, 1918. (2ª edição: Tipografia Leuzinger, 1926; 3ª edição: Irmãos Vitale, 1946)
- *Curiosidades Musicais*. Campinas, Tipografia “Livro Azul” – A. B. de Castro Mendes, 1920. (2ª edição: Tipografia Leuzinger, 1928; 3ª edição: Irmãos Vitale, 1944)
- *As Nove Sinfonias de Beethoven*. São Paulo/Cayeiras/Rio: Companhia Melhoramentos, 1922. (2ª edição: s/d, Irmãos Vitale)

Amélia Martins inicia a publicação dos livros sobre música na *Casa Livro Azul*, de Campinas, empreendimento comercial que pertenceu à família Castro Mendes entre 1876 e 1958. A loja foi conhecida como livraria, papelaria ou tipografia, mas também vendia bonecas de porcelana, brinquedos importados, pianos, louças, caixinhas de música. Nela eram impressos cartões e cartazes dos concertos realizados em Campinas, além de cadernos e material de escritório, como informa a pesquisa de Maria Lygia Köpke (2004). A família Rezende Martins frequentava a *Casa Livro Azul*, que não era apenas um ponto comercial.

⁴⁴ Não trataremos aqui das outras obras publicadas pela autora.

Como ponto de reunião de músicos, escritores e políticos, a casa, que se destacava pelo comércio de pianos, também promovia saraus musicais e literários, conhecidos como *Concertinhos Livro Azul*.

As propagandas analisadas por Köpke mostram que, por volta do início do século XX, o livro era anunciado como um produto que chamava a atenção do ambiente campineiro, na cidade que possuía um ambiente rico, pelas lavouras do café, e uma população que consumia arte e cultura. O comércio de livros destacava títulos nas áreas de ciências, letras, artes e literatura, além dos livros didáticos, o que ajuda a compreender a produção escrita por Amélia Rezende Martins. “Os autores novos que surgiam, principalmente locais, tinham suas publicações impressas pela livraria sob encomenda, publicações estas até reeditadas algumas vezes” (KÖPKE, 2004, p. 10).

Figura 23 - Foto da fachada da Casa Livro Azul, em Campinas. Fonte da imagem: blog Pró-memória de Campinas, SP ⁴⁵

⁴⁵ Disponível em: <<http://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com/2007/06/curiosidades-casa-livro-azul.html>>. Acesso em 09/12/2010.

As informações sobre o ambiente cultural em torno da *Casa Livro Azul* permitem identificar o leitor implícito imaginado pela autora, cujos livros podem ser classificados como obras de divulgação e de formação cultural, publicados como projeto pessoal e não por convite editorial, tendo por objeto a cultura musical referenciada no repertório erudito europeu, o que explica as temáticas. Quanto à abordagem, estes livros fazem parte de uma produção que costuma ser aproximada mais da cultura literária do que do pensamento científico.

Apesar do termo “musicologia” já ser utilizado desde 1915 - como uma ciência da música que viria reivindicar metodologias e objetos próprios - no Brasil, a adoção de uma perspectiva musicológica desenvolveu-se lentamente. Somente a partir da década de 60 houve um uso mais corrente e sistematizado do termo e da designação de *musicólogo* para os pesquisadores da música. Para Paulo Castagna,

Apesar da existência de trabalhos interessados no conhecimento da música brasileira já no século XIX, a musicologia iniciou o seu desenvolvimento no Brasil enquanto uma atividade intermediária entre literatura e ciência a partir da década de 1900, mas começando a ser praticada segundo concepções propriamente científicas somente a partir da década de 1960 (CASTAGNA, 2008, p. 32).

Esta distinção, feita entre os estudos musicológicos da segunda metade do século XX e os estudos anteriores, prioriza o conhecimento sobre a música brasileira, além de se concentrar no gênero textual, considerando que:

Observou-se a transição de uma fase literário-musical para uma fase propriamente musicológica, na qual os trabalhos passaram a se enquadrar em uma espécie de gênero intermediário entre literatura e ciência, incluindo-se aí as assim denominadas “histórias da música brasileira” (ou “no Brasil”) e suas congêneres, como as de Guilherme de MELLO (1908), Renato ALMEIDA (1926), Vincenzo CERNICHIARO (1926), Mário de ANDRADE (1941), Renato ALMEIDA (1942), Maria Luiza de Queirós Amâncio dos SANTOS (1942), Francisco ACQUARONE [c.1948] e Luís-Heitor Corrêa de AZEVEDO (1956), para citar apenas as mais conhecidas” (CASTAGNA, 2008, p. 34).

A produção de textos de autores brasileiros sobre temas da cultura musical internacional não é contemplada nessa descrição, que se volta exclusivamente para o conhecimento da música brasileira. Mas, até mesmo do ponto de vista da construção de uma cultura musical brasileira, a falta de estudos sobre a circulação de textos sobre o cânone

musical é uma grande falha, uma vez que o repertório europeu, bem como as teorias e metodologias de análise, estiveram no centro da formação musical oferecida no Brasil. A nascente musicologia concentrava-se em revelar o passado musical brasileiro, bastante influenciada pelas ideias nacionalistas e pela discussão da identidade nacional, concentrando-se prioritariamente na análise de conjuntos de autor e obra. Talvez essa ênfase nos assuntos brasileiros tenha contribuído para que textos como os de Amélia R. Martins fossem desconsiderados pelos estudos musicológicos, embora Paulo Castagna indique a abertura de campo que se opera na nova musicologia a partir da década de 90, retomando alguns desses temas antes desconsiderados e abrindo novos horizontes de investigação.

Do ponto de vista da História da Educação e, em particular, da história da educação musical, a compreensão da trajetória de desenvolvimento dos temas abordados pela musicologia no Brasil é importante, por revelar as causas que levaram à falta de estudos sobre temas que foram desconsiderados ou menosprezados. Sem o compromisso com os temas “nobres” da tradição musicológica brasileira, a produção escrita por Amélia Rezende Martins pode, agora, ser abordada e provocar alguns questionamentos. Entre as questões a serem respondidas está, por exemplo, a definição da proximidade e/ou afastamento existente entre essa escrita brasileira e as fontes europeias das quais se serve, bem como uma análise um pouco mais detalhada do perfil “literário” dessa escrita, tendo por base comparativa tanto a bibliografia europeia como a produção brasileira.

3.2.1 Maria Amélia, Amélia e a jovem Maria Amélia: a música em uma família aristocrática

O primeiro desafio ao estudo da produção escrita de Amélia de Rezende Martins é desfazer os equívocos que confundem sua biografia com a de familiares, dada a semelhança dos nomes. Alguns textos referem-se a Amélia de Rezende Martins e Maria Amélia de Rezende Martins, sua filha, como se fossem a mesma pessoa. Como se não bastasse essa dificuldade, a filha de Amélia Martins recebeu o nome da avó (Maria Amélia Barbosa de Oliveira, nascida em 1853), gerando a sucessão de “Amélias” do título.⁴⁶

⁴⁶ A filha, Maria Amélia, vem biografada na Enciclopédia da Música Brasileira (que, no entanto, não fornece um verbete sobre a mãe), citando as datas de 6/8/1895 para o nascimento, no Rio de Janeiro, e morte em

A trajetória de sua filha Maria Amélia, que se tornou pianista e professora do instrumento, contribui para essa mistura entre as biografias, que são às vezes confundidas como se as duas musicistas fossem uma mesma pessoa, atribuindo alguns acontecimentos ora a uma, ora a outra pessoa. Rememorando o ano de 1909, Laura Jacobina Lacombe comenta a presença doméstica da música no cotidiano e a presença da prima pianista.

A nossa casa tinha um grande movimento, além do “curso”.

Era o centro da família e, naquele tempo, em que o Rio de Janeiro era uma pequena cidade de 800.000 habitantes, a vida não era tão intensa, e havia tempo para reuniões semanais.

Todos os domingos, à noite, depois do jantar, havia uma recepção à qual compareciam parentes e amigos.

Havia recitativos, canto, piano, verdadeiras festas que terminavam com uma mesa de doces.

Vovozinha cantava e recitava, assim como tia Maroquinha; Mamãe dizia seus monólogos, quase sempre trágicos, que comoviam; tia Maria Lina tocava piano e, às vezes, também tínhamos ocasião de ouvir a nossa jovem prima: Maria Amélia de Rezende Martins, que se anunciava grande pianista.

Essa era a prata de casa, mas, às vezes, tínhamos o prazer de ouvir artistas que nos vinham trazidos por amigos. Assim é que ouvimos Chiafitelli, Celina Branco, Cernicchiaro e outros, cujos nomes não guardei (LACOMBE, 1962, p. 179).

Nelly Novaes Coelho indica 1877 como o ano de nascimento de Amélia, assim como outras fontes, mas diz que a autora morreu em data desconhecida (COELHO, 2002, p. 48). Zahidé Lupinacci Muzart, organizadora de *Escritoras Brasileiras do século XIX*, apresenta, no volume II, as biografias de autoras nascidas entre 1860 e 1866, que publicam mais no século XX, citando as datas de nascimento (23/04/77) e morte (03/02/1948) de Amélia de Rezende Martins (MUZART, 2004). Encontramos, em diversas fontes, o ano de 1948 como data de falecimento de Amélia.

5/5/1968, também no Rio de Janeiro. Entre seus professores estão Luigi Chiaffarelli e Alberto Nepomuceno. As caravanas artísticas pelo sul do Brasil, em 1938, também estão citadas neste verbete, que atribui a fundação da Sociedade de Cultura Artística à sua mãe. Em 1947, Maria Amélia deixaria a Sociedade para criar a Associação Brasileira de Concertos, que se fundiria à Pró-Arte, originando a ABC-Pró-Arte, sociedade que foi responsável pelos conhecidos cursos de férias de Teresópolis, a partir dos anos 50 (ENCICLOPÉDIA, 1977, p. 460). O Centro de Memória e Arquivos Históricos da Unicamp possui um dossiê sobre Maria Amélia de Rezende Martins, no fundo João Falchi Trinca, que também permitiu desfazer as informações referentes às duas musicistas. Como professora, Maria Amélia também publicou textos sobre música (são comumente citados artigos para a revista *Intercâmbio*). De qualquer forma, é interessante notar que a filha Maria Amélia tornou-se uma pianista profissional, o que nunca ocorreu com Amélia de Rezende Martins.

A familiaridade com a escrita foi uma prática que perpassou as gerações. A carreira literária de Amélia, que escreveu sobre diversos temas, pode ter sido facilitada pela própria mãe, que tinha em família o apelido de Mme. Sevigné, por sua dedicação à escrita, em referência à aristocrata do século XVII que se tornou conhecida pelo estilo das cartas que escrevia à sua filha e é frequentemente citada entre os exemplos mais antigos e notórios de escrita feminina.

Amélia de Rezende Martins era parente da família Jacobina Lacombe. Sua mãe, Maria Amélia, casada com o Barão Geraldo de Rezende, era tia de Isabel Lacombe, conhecida como Belinha, a fundadora do Colégio Jacobina, no Rio de Janeiro.

As práticas de documentação e celebração das famílias aristocráticas brasileiras permitiram recuperar algumas informações sobre a formação de Amélia. Seu nome consta da lista de alunas do Colégio Progresso, reproduzida por Laura Jacobina Lacombe (1962). A autora demonstra como o Colégio Jacobina sucedeu o Colégio Progresso, que foi fundado no Rio de Janeiro, em 1878, por Miss Eleanor Leslie (que assina Mrs. William B. Hentz, depois do casamento). O colégio, que tinha a estrutura de um pensionato para meninas, com alunas internas e externas, foi o primeiro a adotar métodos americanos no Rio de Janeiro. Entre as principais novidades estava o estudo da geografia a partir da cartografia. Há relatos da surpresa de visitantes com as meninas desenhando mapas (LACOMBE, 1962, p. 10), o que ajuda a entender a produção didática de Amélia de Rezende Martins para as disciplinas de geografia e história.

A defesa da necessidade de instrução feminina está na base de toda apresentação do histórico do Colégio e de suas personalidades, tema do livro que comemora os 50 anos da primeira turma do Colégio Jacobina. Aparece, também, na correspondência entre Belinha e seu pai, em que se pode perceber a discussão sobre a educação feminina em um ambiente que Amélia Rezende Martins frequentou, como aluna e pelas relações de parentesco. Lacombe, ao organizar uma publicação com caráter memorialista, detém-se, em muitos os momentos, sobre o objetivo de “estimular a evolução técnica do ensino feminino”, utilizando textos da época, publicados no jornal do colégio, e a correspondência dos fundadores. O piano, neste contexto, aparece como parte da formação do passado, que a nova instrução feminina vinha ampliar.

No 3º número do **Progresso** há um interessante artigo da redação sobre **A necessidade da mulher se instruir**.

“À mulher competem grandes encargos de **dona de casa e educadora** e como poderá ela desempenhar tão nobres papéis sem ter uma instrução

sólida e bem organizada?” E, adiante, diz a autora “... a maior parte das nossas moças contenta-se em tocar um pouco de piano, ler alguns romances e julgam-se bastante instruídas para frequentarem a sociedade”.

Por aí, vemos uma boa reação contra essa instrução insuficiente das moças daquele tempo (LACOMBE, 1962, p. 13-14. Grifos da autora).

O investimento na educação feminina é o tema de muitas das cartas recebidas por Isabel de seu pai, como esta, de 31 de outubro de 1885:

Tens 3 exames prontos, e parece-me ser preciso fazê-los. É um sacrifício para mim hoje bem grande, porque os meios vão-me infelizmente escasseando, para fazer o sacrifício para teres uma educação, que te ponha ao abrigo de certos riscos, que corremos na vida, dadas certas eventualidades infelizes, que são mais vulgares do que pensas (LACOMBE, 1962, p. 40).

A insistência na importância do estudo para a filha é diretamente relacionada ao fato de não serem ricos, demonstrando a procura pela atividade intelectual como uma estratégia de colocação na elite, pelo capital cultural, o que é explicitado nesta outra carta, de 1888:

Minha boa Belinha

Quando completares os teus estudos, nesse dia compreenderás que a ideia de teu pai de te dar uma educação mais elevada não foi só um resultado de rabugice, mas que representa para ti um capital e um gozo, porque as coisas com que se ocupam as mulheres são geralmente futilidades e espero que um dia te sentirás acima do comum e isso é, também, um prazer: tanto mais, que poderás precisar ver muita coisa que o comum não vê: então te recordarás do teu velho pai e talvez sejas dos poucos que terão de me agradecer e recordar-se de mim com reconhecimento e saudade, que julgo não deixarei a ninguém.

Só te desejo e te desejarei felicidade minha filha e ao menos espero que teu espírito se eleve bastante, para teres a tranquilidade dele que é a verdadeira felicidade (LACOMBE, 1962, p. 62-63).

A preocupação com a instrução e o impulso para a publicação, com o objetivo de ampliar os conhecimentos musicais de outras moças, ficam claros e referenciados a partir da documentação apresentada por Jacobina Lacombe, na passagem do século XIX ao século XX. Outros dados sobre a formação de Amélia de Rezende Martins, destacando-se a presença da música, podem ser encontrados em seu trabalho memorialista, *Um idealista realizador: Barão Geraldo de Rezende* (1939). Nele, é bastante reiterada a presença da música como parte da educação feminina, principalmente quando a autora fala da mãe, também pianista, e da

viagem que a família fez a Paris, em 1892, com estadia de um ano e meio (MARTINS, 1939, p. 497 et seq.).

Vista de uma perspectiva histórica das práticas culturais, a partir de uma escrita privada, que tem na correspondência familiar um dos principais gêneros de escritura feminina, Amélia passa a participar do movimento que permitiu à mulher outras práticas de leitura e escrita, diretamente ligadas ao tipo de educação recebida e ao ambiente social que frequentava. Segundo Marie-Claire Hooke-Demarle:

A correspondência, esta forma primeira de expressão das mulheres, estabelece um tipo de rede paralela onde se imortalizam as mulheres de talento e de espírito. Sob a aparência de escrito íntimo, a carta circula e transforma-se, ao mesmo tempo, em instrumento de informação, terreno de reflexão e jogo com todos os gêneros (HOOKE-DEMARLE, 2002, p. 197, tradução nossa).⁴⁷

No caso de Amélia Martins, as cartas mantêm um papel fundamental e não são vistas como documentos efêmeros, como se pode comprovar pela reprodução de grande parte da correspondência familiar, seja a de tom mais pessoal, entre parentes em viagem, ou a correspondência política de várias gerações. Algumas cartas são reproduzidas em fac-símile, tais como as dos imperadores Pedro I e Pedro II, outras são transcritas pela autora, selecionando os trechos que lhe interessava divulgar e omitindo outros, visando à preservação da boa imagem da família.

Amélia posiciona-se como verdadeira guardiã da memória familiar, assumindo a função descrita por Myriam Moraes Lins de Barros em sua pesquisa sobre a família brasileira, a partir dos estudos sobre memória coletiva e memória individual de Halbwachs (BARROS, 1989). Nesse papel de “guardiã do museu familiar”, Amélia Rezende Martins confere importância documental à correspondência de família, documentos e fotografias, que mescla às suas memórias, ao diário da mãe e a outros registros escritos, além de transformar as memórias orais dos familiares em um relato escrito, em forma de livro.

Já foi mencionado que Amélia Martins publicou tanto textos sobre música como livros didáticos de História e Geografia, além de ao participar da I Conferência Nacional de Educação, em 1927, e de travar intensos debates sobre os rumos da educação e da presença da mulher na sociedade, adotando posturas contrárias às novas práticas de comportamento, assim

⁴⁷ No original : « Les correspondance, cette forme première de l'expression des femmes, établissent une sorte de réseau parallèle où s'illustrent des femmes de talent et d'esprit. Sous ses apparences d'écrit intime, la lettre circule et devient à la fois instrument d'information, terrain de réflexion et jeu avec tous les genres ».

como às transformações que se operavam na educação. Neste panorama, busca-se analisar a inserção de sua produção musical no debate que se iniciava, sobre a educação musical no Brasil. Busca-se, ainda, compreender os modelos musicais e bibliográficos adotados pela autora em suas práticas discursivas.

Em seu estudo sobre a situação da mulher na época do modernismo brasileiro, Susan Besse cita algumas vezes os textos de Amélia Martins, como exemplo da postura “arquiconservadora”, tal como vem classificada a autora em mais de uma oportunidade (BESSE, 1999, p. 133). Como exemplo dessa postura antimoderna, saindo um pouco dos temas musicais, pode-se perceber a crítica de Amélia Rezende Martins às aulas de educação física, em que destacava o uso de “pouca roupa” e os efeitos prejudiciais à formação que poderiam causar as práticas esportivas, misturando meninos e meninas.

3.2.2 “Um resumo do estudo que fizemos”: a leitura e a fabricação da escrita

À época da primeira publicação de *As Nove Sinfonias de Beethoven*, ainda não havia sido publicado no Brasil nenhum livro sobre esse assunto, e mesmo a bibliografia europeia ainda era incipiente, considerando a quantidade e a dimensão dos estudos que lhe seriam posteriores.⁴⁸ Não havia, também, um grande número de estudos histórico-musicais entre a produção brasileira.

Se concordarmos que o autor concebe sua obra para um “leitor implícito”, como propõe Roger Chartier, considerando com isso um leitor imaginado, perceberemos que Amélia endereça o seu texto a “outros amadores, como nós sequiosos de conhecer as grandes impressões, que inspiraram a obra imortal do imortal Beethoven” (MARTINS, 1922, p. 6).

Não tendo capacidade para prestar a esse grande gênio uma homenagem digna do seu alto valor, foi com muita discrição, porém com um prazer indizível, que procurei trazer para a nossa língua algumas lembranças sobre a sua vida, acompanhando o curso majestoso representado por suas 9 composições magistrais, e os louvores que têm sido tecidos, em todos os

⁴⁸ De acordo com a base de dados *Worldcat*, que lista a produção catalogada em bibliotecas de diversos países, atualmente *Beethoven* é o tema de 40.250 obras em 123.092 edições, em 61 idiomas, com 820.029 entradas em catálogos. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/>>. Acesso em 02/11/2010.

países civilizados, ao grande Mestre das Sinfonias, reunindo também aqui os seus retratos mais interessantes (MARTINS, 1922, p. 6).

Alguns aspectos importantes são aqui inscritos como parte dos dispositivos da autora: a seleção das imagens (“os retratos mais interessantes”), a consulta à bibliografia internacional (“os louvores tecidos em todos os países civilizados”), uma certa declaração de independência e prazer com o trabalho realizado (“com muita discrição, porém com um prazer indizível”). Quanto a possíveis colaborações, são citadas as filhas, com quem estudou o assunto, e Charley Lachmund, pianista e professor que organizou a tabela dos temas musicais.⁴⁹

Também é ressaltado o perfil do trabalho. Diferenciando-se de outros perfis de autores, informa que “não se trata aqui de uma obra de crítica ou uma exposição de impressões pessoais” e sim de um “resumo do estudo que fizemos, minhas filhas e eu, procurando, pela leitura, nos preparar a ouvir e compreender com maior gozo intelectual esse tesouro de arte” (MARTINS, 1922, p. 5). Fica claro, pelo teor do texto, que Amélia se responsabiliza pela *redação*, incluindo a ideia de tradução, seleção e de síntese.

Há ainda uma observação à tradução das cartas, optando por sacrificar a redação em função de uma aproximação com o estilo do autor, informando ainda ter utilizado a fonte francesa:

Nas traduções francesas da sua Correspondência, muitas vezes a linguagem se ressentia um pouco, para deixar, tão aproximado quanto possível, o estilo do Mestre, qualidade esta exigida nas obras que servem de fonte de investigação. Procuramos seguir aqui o mesmo critério (MARTINS, 1922, p. 5).

Pelos dados relativos à sua formação e à sua situação de classe, percebe-se que a atividade de escrita e publicação, para Amélia, vem da tradição das práticas culturais comuns às mulheres da elite aristocrática, portanto, numa linha de continuidade com as práticas vindas do século XIX, nesses grupos sociais. Neste sentido, pode-se aproximar o valor dado ao exercício da tradução, analisado por Hooke-Demarle sobre a leitura e escrita das mulheres na Alemanha, no século XIX:

Uma das estratégias mais eficazes e mais elaboradas da passagem ao ato de escrever continua a ser a prática, pelas mulheres, da tradução. Esta, com efeito, é considerada uma atividade feminina por excelência, por razões

⁴⁹ Charley Lachmund, de família alemã, radicado no Brasil desde a infância, teve sua formação musical realizada na Europa, mas desenvolveu sua carreira como pianista, professor e conferencista no Brasil.

evidentes. Traduz-se em casa, em privado: não se expõe, portanto, à publicidade indecente do mercado literário. A tradução, embora ocasionalmente seja muito bem paga, é uma atividade anônima: não se prostitui o nome do marido, não se coloca a família em perigo. Enfim, é uma atividade compatível com os encargos ditos femininos: pode-se interrompê-la e retomá-la a seu tempo, o “trabalho” é submetido ao ritmo do lar e não o inverso. Mas há também outra coisa que nem sempre aparece tão claramente àqueles que consideram a tradução como um agradável passatempo feminino: traduzir é fazer um uso concreto dos conhecimentos adquiridos e, para algumas mulheres que têm consciência disso, é uma margem de liberdade na escolha dos textos a traduzir, e mesmo a possibilidade de passar ao acaso da tradução às reflexões, às anotações que não teriam espaço em outro lugar (HOOKE-DEMARLE, 2002, p.195-196, tradução nossa).⁵⁰

O quadro exposto por Marie-Claire Hooke-Demarle esclarece, com precisão, essa passagem da tradução aos comentários, que pode ser observada nos trabalhos escritos por Amélia de Rezende Martins como, por exemplo, neste texto final da *Apresentação*, em *Curiosidades Musicais*:

Não me posso furtar à satisfação de transcrever aqui algumas frases de Maurice Kufferath a propósito do programa explicativo de Wagner sobre a Nona Sinfonia de Beethoven e oferecido ao público de Dresde (sic) antes da execução dessa obra prima.

Estas linhas que me caíram debaixo dos olhos depois de feito o meu pequeno trabalho, vêm como que confirmar a modestíssima opinião que emiti e que em vez de se dirigir à sublimidade da música sinfônica se refere à música de piano em geral (MARTINS, 1920, s/n).

No caso de *As Nove Sinfonias de Beethoven*, a “tradução” pode ser tomada em um sentido duplo: a tradução propriamente dita, principalmente da correspondência, mas também de frases de outros autores, privilegiando compositores como Berlioz e Wagner, e a paráfrase,

⁵⁰ No original : « Une des stratégies les plus efficaces et les plus élaborées du passage à l'acte d'écrire reste la pratique par les femmes de la traduction. Celle-ci est en effet considérée comme une activité féminine par excellence, pour des raisons évidentes. On traduit chez soi, en privé : on ne s'expose donc pas à la publicité indécente du marché littéraire. La traduction, bien que parfois fort bien payée, est une activité anonyme : on ne prostitue pas le nom du mari, on ne met pas la famille en danger. Enfin, c'est une activité compatible avec les tâches dites féminines : on peut l'interrompre et la reprendre à loisir, on soumet son « travail » au rythme du foyer et non l'inverse. Mais il y a là aussi autre chose que n'apparaît pas toujours clairement à ceux qui considèrent la traduction comme un aimable passe-temps féminin : traduire, c'est faire un usage concret des connaissances acquises et, pour certaines femmes qui en ont conscience, c'est une marge de liberté dans le choix des textes à traduire, et même la possibilité de glisser au hasard de la traduction des réflexions, des accents qui ne trouveraient pas place ailleurs ».

espécie de tradução comentada ou abreviada, no caso da bibliografia consultada. Esta não vem apresentada de forma acadêmica, listada ao fim do volume, mas é citada no corpo do texto, identificando algumas das leituras de onde retira as ideias centrais. No prefácio de seu *As Nove Sinfonias de Beethoven*, ela afirma que:

Publicar um trabalho com o título de um dos maiores colossos da literatura musical “As Nove Sinfonias de Beethoven” seria de uma pretensão insana, não fosse ele precedido de algumas palavras, que ressalvam toda a responsabilidade.

Não se trata aqui de uma obra de crítica ou uma exposição de impressões pessoais de quem tenha um conhecimento profundo das Sinfonias de Beethoven; é, muito pelo contrário, um resumo do estudo que fizemos, minhas filhas e eu, procurando, pela leitura, nos preparar a ouvir e compreender com maior gozo intelectual esse tesouro de arte.

O que se segue não é portanto mais do que fatos, ideias e opiniões, colhidos na pequena bagagem literária que aqui possuímos sobre Beethoven (MARTINS, 1922, p.5).

A referência à “leitura” e, mais abaixo, à tradução francesa de sua correspondência, foi uma primeira indicação de onde deveríamos procurar os antecedentes deste livro, inéditos no Brasil. O tradutor das cartas de Beethoven, publicadas pela primeira vez na França em 1903, é Jean Chantavoine, autor de várias obras sobre Beethoven, entre elas *Correspondance de Beethoven* (1903) e *Beethoven* (1907), em que analisa a vida e obra do compositor, dividida pelas formas e meios expressivos (Sonatas, Quartetos, Sinfonias, Música religiosa). Entre autores que foram lidos por Amélia de R. Martins identificamos também Prod’homme e Romain Rolland, demonstrando que ela estava atualizada em relação ao que se produzia na França.

No texto de Amélia R. Martins, aparecem diversas referências bibliográficas, como Berlioz e Hoffman, mas, curiosamente, não há referência explícita a Chantavoine ou Prod’homme⁵¹. A confrontação entre os textos, no entanto, não deixa dúvida de que a autora consultou esses autores, ficando claro, também, que o *Beethoven* de Chantavoine, aproveitado como principal fonte da análise musical, não é a única referência para a construção dos

⁵¹ Considerando que as práticas de citação são feitas mais por alusão a personalidades referenciais do que em termos de indicação bibliográfica, pode-se entender a citação de Berlioz e não de Chantavoine por ser o primeiro considerado uma autoridade artística, cuja opinião de compositor se inscreve na tradição que leva ao próprio Beethoven. Portanto, o trabalho analítico de Chantavoine é aproveitado, mas ao autor não é dado o mesmo lugar de proeminência que aos críticos-compositores.

capítulos, divididos a partir de cada sinfonia. Outra leitura aguçou nossa curiosidade e provocou a ideia de que os comentários analíticos teriam uma fonte: o fato de que alguns desses comentários encontram-se praticamente idênticos em Victoria Serva (que, numa obra sobre o ensino do piano, insere um capítulo sobre as sinfonias de Beethoven). Muito ainda se terá a pesquisar em termos da produção escrita sobre música no Brasil, mas o cotejamento das fontes pareceu-nos um primeiro caminho a ser buscado, a partir dos elementos que Amélia Martins deixou aos seus leitores.

A relação entre o texto de Amélia R. Martins e suas fontes francesas pode ser comprovada pela tabela abaixo. Optamos por dar apenas um exemplo, visto que não é objeto deste trabalho fazer uma análise nem musicológica nem de crítica literária. No entanto, julgamos fundamental o esclarecimento sobre o uso das fontes francesas e a constatação das capacidades de tradução, síntese e adaptação ao público leigo brasileiro, feitas por Martins. Além disso, este cotejamento permitiu avaliar melhor o estatuto de sua produção e a maneira direta e clara como ela esclarece o sentido do seu trabalho, na apresentação.

Na tabela a seguir, a coluna 1 apresenta o texto original de Chantavoine, com as frases utilizadas destacadas, o mesmo acontecendo com a coluna 3, com referência ao texto de Prod'homme. As colunas 2 e 4 apresentam traduções nossas, e a última coluna é uma transcrição do texto de Amélia, em que se pode perceber a mescla entre os dois textos e algumas decisões pessoais, simplificando a linguagem em alguns termos muito técnicos e omitindo porções dos textos originais. A última ideia analítica expressa no texto não foi localizada, mas pode indicar alguma outra fonte.

Tabela 2 - Comparação entre o texto de Amélia de Rezende Martins e a bibliografia francesa (Chantavoine e Prod'homme), na análise do I Movimento da 1ª Sinfonia de Beethoven.

Chantavoine (1907)	(tradução nossa)	Prod'homme (1906)	(tradução nossa)	Amélia R. Martins (1922)
<p>La symphonie en ut commence par une introduction lente, de douze mesures, dont la première causa d'abord quelque scandale : chez Haydn et Mozart, de pareilles introductions se bornent à affirmer et établir la tonalité principale. Or la première symphonie du jeune Beethoven, au lieu de débiter par un accord consonant à ut majeur, s'ouvre sur un accord dissonant de fa : double hérésie, dont la seconde surtout fut fort blâmée. Ensuite, le premier allegro se développe régulièrement, dans le cadre de la forme-sonate: l'exposition comprend les deux motifs réglementaires en ut et en sol ; elle est répétée ; le développement, court et un peu maigre, use de formules qui sentent encore l'école: la récapitulation se distingue par une orchestration souvent nouvelle et une coda qui ramène le premier motif.</p>	<p>A sinfonia em dó começa por uma introdução lenta, de doze compassos, cuja estreia causou, de início, algum escândalo: em Haydn e Mozart, introduções semelhantes limitam-se a afirmar e estabelecer a tonalidade principal. Pois a estreia da sinfonia do jovem Beethoven, em lugar de começar por um acorde consonante em dó maior, abre-se sobre um acorde dissonante de fá. Dupla heresia, das quais a segunda, sobretudo, foi muito condenada. Em seguida, o primeiro allegro desenvolve-se regularmente, no quadro da forma-sonata: a exposição compreende dois motivos regulamentares em dó e em sol; ela é repetida; o desenvolvimento, curto e um pouco fraco, usa fórmulas que fazem sentir ainda a escola: a recapitulação distingue-se por uma orquestração frequentemente nova e uma coda que remete ao primeiro motivo.</p>	<p>L'Adagio débute d'une façon inattendue, par l'accord de septième dominante du ton de fa, frappé par le tutti, forte, auquel succède l'accord de <i>fa</i> ; la deuxième mesure est dans le ton d'<i>ut</i>, mais la suivante, immédiatement module en sol. L'attention fortement éveillée par ces sautes brusques, de quatre en quatre, après cette sorte de lutte entre trois tonalités différentes, le ton de la symphonie s'impose et l'introduction, de douze mesures en tout, amène bientôt le premier thème, impétueux, qui est exposé par les cordes.</p>	<p>O Adagio inicia de uma forma inesperada, pelo acorde de sétima de dominante do tom de fá, atacado pelo <i>tutti</i>, forte, ao qual sucede o acorde de fá; o segundo compasso está no tom de dó, mas o seguinte imediatamente modula para sol. A atenção fortemente despertada por estes saltos bruscos, de quarta em quarta, depois desta espécie de luta entre três tonalidades diferentes, o tom da sinfonia se impõe e a introdução, de 12 compassos no total, leva rapidamente ao primeiro tema, impetuoso, que é exposto pelas cordas.</p>	<p>Esta Sinfonia começa por uma introdução lenta, de 12 compassos, e fugindo à norma geral de estabelecer desde logo a tonalidade principal, como faziam Haydn e Mozart, o jovem Beethoven, em vez de iniciar sua Sinfonia pelo acorde de Dó maior, ataca em toda a orquestra um acorde dissonante de sétima dominante, de Fá maior, passa depois para o tom de Sol maior e em modulação para o de lá menor. Finda esta sucessão de 3 tonalidades impõe-se o tom da Sinfonia no tema apresentado pelos instrumentos de corda. O Allegro de desenvolve normalmente na forma da Sonata com os dois motivos regulamentares em Dó e em Sol; os temas graciosos prestam-se perfeitamente ao desenvolvimento <i>fugato</i> de que o autor soube tirar um partido tão engenhoso quanto atraente.</p>

Há vários elementos constitutivos trazidos da bibliografia francesa sobre Beethoven do início do século XX, tais como a representação do gênio musical, o complexo autor-obra como padrão analítico, o tratamento por gêneros (sinfonias, sonatas, quartetos), voltados a certa especialização.

No texto, que aborda obras musicais de um dos mais célebres e mais estudados compositores alemães, estão implícitas as práticas musicais do tempo de quem escreve. É preciso entender, por exemplo, que a cultura sinfônica era parte da cultura pianística, principalmente pela prática das transcrições para piano solista, a 4 mãos ou a 2 pianos (o que justifica que as sinfonias de Beethoven sejam abordadas no trabalho de Victoria Serva e também no de Amélia Martins). Pode-se perceber ainda que, nesse início do século XX, a prática musical era estreitamente ligada a uma prática de escuta, o que significava um hábito social de presença nas temporadas musicais, nas quais se apresentavam solistas, cameristas, orquestras, companhias de ópera.

O repertório, dessa forma, é visto como principal conteúdo a ser conhecido, talvez rivalizado com o conhecimento, reconhecimento e valorização dos intérpretes. O repertório é também um fator de aprendizado da própria Arte (idealizada como uma entidade em si), e isto explicaria uma produção escrita voltada para as obras, para a análise do binômio vida-e-obra, para o conhecimento dos períodos estilísticos.

É grande a produção de textos devotados a listar e a oferecer informações sobre as principais obras do repertório, pois, nos salões e nos teatros, o comentário sobre a obra é um dos fatores que permite avaliar os intérpretes. Portanto, conhecer compositores, detalhes da composição e elementos analíticos foi, sem dúvida, um dos elementos de “educação musical” e de “crescimento cultural” das novas gerações que, aos poucos, passam a incluir os jovens (e, sobretudo, as jovens) num ambiente, ao mesmo tempo, musical e social, graças a uma prática cultural que incluía a música doméstica, a instrução musical, a frequência aos concertos e aos salões, a leitura, as conversações. É neste sentido que podemos falar em uma “cultura musical” que inclui todos estes aspectos.

Figura 24 - Quadro dos temas da 1ª Sinfonia de Beethoven organizado por Charley Lachmund e reproduzido em *As Nove Sinfonias de Beethoven*, de Amélia de Rezende Martins.

Excetuando-se o texto introdutório, “Uma explicação necessária...”, Amélia Martins não mais se dirigirá ao leitor, nem fará observações pessoais ao longo do texto. O livro é dividido em 10 capítulos, um introdutório, “As Sinfonias de Beethoven em sua significação ideal”, e os outros dedicados às Nove Sinfonias, em ordem cronológica. No final, são ainda apresentados os temas principais de cada sinfonia, em notação musical (organizados por Charley Lachmund), e “alguns dados acerca das primeiras execuções das Sinfonias de Beethoven, no Rio de Janeiro e São Paulo, até o ano de 1921”. A autora faz inúmeras referências às primeiras execuções das obras em Viena e Paris e fornece aos historiadores dados importantes sobre as primeiras obras executadas no Brasil, locais e intérpretes, seguindo os padrões já estabelecidos pelos textos consultados, com relação ao registro das primeiras execuções na Europa.

Por esse relato fica-se sabendo, por exemplo, que a primeira sinfonia de Beethoven executada no Brasil foi a 6ª, conhecida como *Sinfonia Pastoral*, a 21 de outubro de 1843, no

Teatro São Januário (incendiado em 1863), sob regência do francês Jaune.⁵² Os dados trazidos por Amélia Rezende Martins permitem também identificar a primeira vez que o repertório beethoveniano foi apresentado como Concerto Popular, a mesma 6ª Sinfonia, a pedido do Imperador Pedro II, em 1870.

Percebe-se que Amélia serviu-se da bibliografia francesa de duas formas: sintetizando as informações biográficas e analíticas e também aproveitando a estrutura das obras lidas, reproduzindo o mesmo padrão de divisão de capítulos e adotando procedimentos como este, o de incluir as informações sobre as primeiras execuções no país. Foi essa maneira de apresentar seu texto que permitiu identificar os primeiros maestros brasileiros a apresentarem as Sinfonias: Leopoldo Miguez (1884), Alexandre Levy (1885), Alberto Nepomuceno (1897), Francisco Braga (1917). A autora também registra a presença no Brasil de reconhecidos maestros estrangeiros, como André Messager e Richard Strauss, além de Félix Weingarten, Nicolas Bassi, Gino Marinuzzi, Joseph White, Francisco Murino. Participaram dessas performances as associações como o Club Beethoven, a Sociedade dos Concertos Sinfônicos, Associação dos Concertos Populares, e as companhias particulares como as de Carlota Patti-Ritter-Sarasate e a Orquestra Walter Mocchi, ou ainda orquestras formadas especialmente para a ocasião “por amadores e professores”. Estas informações, apesar de incompletas, são muito úteis para uma história do desenvolvimento da música sinfônica no Brasil e para o estudo do repertório praticado.⁵³

O “caráter literário”, comentado por alguns musicólogos e analistas, pode ser também entendido a partir da tradição francesa. Abaixo vem reproduzido um trecho retirado da análise da 1ª Sinfonia de Beethoven por Romain Rolland, em *Vie de Beethoven*. Rolland, prêmio Nobel de literatura em 1915, autor do romance histórico musical *Jean Christophe*, foi

⁵² Mesmo após consulta a diversas obras de referência, não localizamos informações biográficas deste maestro.

⁵³ “Amadores” e “professores” são termos que tinham sentidos muito precisos no ambiente musical, no momento da escrita desse texto. As expressões indicam que as orquestras eram formadas tanto por músicos profissionais (professores), como por amadores, ou seja, por pessoas que estudaram música, mas não tinham por profissão a atividade musical. O *Dicionário Musical* de Raphael Coelho Machado (1909) registra: “Amadores: musicalmente, significa: amantes, e apaixonados pela Música, que a estudam, e exercitam pelo prazer, que nela encontram, sem fazerem dela ocupação: vulgarmente, *curiosos*. Também se denominam Amadores os que frequentam os concertos ou Academias musicais. V. *diletante* (amadores, conhecedores da Arte)” (MACHADO, 1909, p. 16). “Professores: os que exercitam a arte, que fazem dela profissão, isto é, que se empregam unicamente nela. O vulgo muitas vezes confunde os verdadeiros professores com os curiosos que se arrogam este nome. Esta palavra (professor) tem outra acepção entre os músicos e é os que sabem perfeitamente a arte de executar vocal ou instrumental, e assim diz-se: Fulano é professor, quer dizer, é perito. Este termo é tanto aplicável aos executores como aos compositores. V. *executores* e *amadores*” (MACHADO, 1909, p. 175). Este *Dicionário Musical* de Raphael Coelho Machado, músico português radicado no Brasil, foi o primeiro publicado no Brasil, em 1842, com reedições em 1855 e 1888. A edição citada é de 1909, edição póstuma aumentada pelo autor e por Raphael Machado Filho.

o primeiro professor a ministrar um curso de História da Música na Sorbonne, em 1904, como uma especialização do curso anterior de História da Arte.⁵⁴ A comparação entre os dois textos deixa evidente a tradução feita por Amélia, que mescla em seu livro textos de diversos autores.

Tabela 3 - Comparação entre os textos de Romain Rolland e Amélia de Rezende Martins sobre a 1ª Sinfonia de Beethoven.

Romain Rolland (1903)	Amélia R. Martins (1922)
<p>Seul et malheureux à Vienne, Beethoven se réfugiait dans ses souvenirs du pays natal; sa pensée d'alors en est tout imprégnée. Le thème de V andante à variations du Septuor est un Lied rhénan. La Symphonie en ut majeur est aussi une œuvre du Rhin, un poème d'adolescent qui sourit à ses rêves. Elle est gaie, langoureuse; on y sent le désir et l'espérance de plaire. Mais dans certains passages, dans l'introduction, dans le clair-obscur de quelques sombres basses, dans le scherzo fantasque, on aperçoit, avec quelle émotion! Dans cette jeune figure le regard du génie à venir. Ce sont les yeux du Bambino de Botticelli dans ses Saintes familles, ces yeux de petit enfant où l'on croit lire déjà la <i>tragédie prochaine</i>. OBS: as passagens descartadas estão sem negrito.</p>	<p>Só e infeliz, em Viena, ele se refugia na lembrança da terra natal. Seu Septuor é um lied renano, a Sinfonia em Dó maior é também uma obra do Reno, um poema de adolescente que sorri aos seus sonhos; é alegre, <i>mas também</i> langorosa; nela se percebe o desejo de agradar, mas em certos trechos, no claro escuro dos baixos, no Scherzo fantástico, já se encontra, e com que emoção, numa figura infantil, o olhar do gênio que se anuncia. São os olhos do Bambino de Botticelli nos seus quadros da Sagrada Família, olhos de criança em que já transparece o <i>futuro Calvário</i>.</p> <p>OBS: Amélia troca “tragédia próxima” por “futuro calvário”.</p>

3.2.3 As obras musicais como objeto

Em dissertação recentemente apresentada à UNESP, um dos livros de Amélia R. Martins é apresentado como um dos primeiros exemplos de análise musical no Brasil. De 42 obras levantadas, *As Nove Sinfonias de Beethoven* é o 2º trabalho localizado pelo autor, do ponto de vista cronológico. Com o objetivo de traçar uma história da produção brasileira em análise musical, o trabalho identifica diferentes fases, até chegar ao momento atual, e

⁵⁴ Sobre os perfis das pessoas que se dedicavam aos assuntos musicológicos na França, no início do século XX, Cf. John Haines. *Généalogies musicologiques. Aux origines d'une science de la musique vers 1900*. In : *Acta Musicologica*, [Vol.] 73, [Fasc.] 1 (2001), pp. 21-44.

classifica a obra de Martins dentre as primeiras tentativas no campo da análise musical (sempre considerando os trabalhos que apareceram em formato de livro). Para Versolato,

Amélia Rezende Martins destaca-se por ter sido a única autora presente na primeira metade do século XX, e pode-se observar que, após a publicação do seu *As Nove Symphonias de Beethoven* (1922), só na década de 1990 surgiram outros títulos escritos por autoras (VERSOLATO, 2008, p. 30-31).

Na continuidade de sua análise, Versolato observa que se passaram 70 anos sem a ocorrência de autoras dedicadas à análise musical e que, a partir dos anos 90, ocorreria uma inversão, com uma maioria de autoras em relação aos autores (o dobro de autoras), passando a uma nova inversão nos primeiros sete anos do século XXI.

Pela característica desta pesquisa, voltada exclusivamente à produção feminina, e pela lógica da contribuição entre os trabalhos acadêmicos, há alguns questionamentos a serem feitos. Em primeiro lugar, se considerarmos a *análise musical* do ponto de vista da contribuição crítica original sobre uma obra artística, concluiremos que o trabalho de Amélia Rezende Martins, se tem a intenção de inaugurar um campo de estudos sobre música, na verdade ainda não é o primeiro trabalho analítico realizado por uma mulher, pelas características que expusemos.

Por outro lado, através da realização do inventário da produção feminina sobre música, outras autoras poderiam ser apontadas nesse caminho, que vai dos gêneros mais próximos de uma literatura de comentário, como a de Amélia, aos trabalhos musicológicos de cunho mais científico. Neste campo, identificamos uma mudança no tratamento das fontes, na construção analítica e na redação do texto, na produção de Iza de Queiroz Santos e Cleofe Person de Mattos. A análise musical, sempre considerando-se os limites cronológicos desta pesquisa, é também o campo de atuação de Sofia Melo Oliveira, que publicou seus cursos de teoria e análise musical em folhetos avulsos. Aqui, no entanto, é necessário considerar que os trabalhos escritos, embora analisem obras do repertório erudito, têm por objetivo mais o desenvolvimento da capacidade analítica dos alunos, com claro perfil didático, do que a fixação de concepções analíticas próprias que tenham por objetivo a discussão das obras. Podem ser percebidas, no entanto, as concepções teóricas e estéticas da autora nos exemplos selecionados, em que cita e comenta outras análises retiradas de sua bibliografia de referência.

As considerações feitas a partir da inclusão de comentários a Amélia de Rezende Martins como analista, na dissertação de Versolato, permitem colocar em causa as dificuldades na delimitação do campo próprio da análise musical, na primeira metade do século XX, corroborando as conclusões de Paulo Castagna sobre o desenvolvimento da

musicologia no Brasil, já discutidas. Permitem, também, chamar a atenção para o fato de que a contribuição dos trabalhos de Amélia de Rezende Martins talvez não esteja em seu estatuto de “autora”, no que esta denominação carrega em termos de representação da geração de conhecimento novo, e sim no fato de que ela pretendeu discutir o repertório erudito como base da construção de uma cultura musical, em que a representação de “autores verdadeiros” cabe ao compositor-criador, deixando os comentadores oscilarem em diferentes estágios de “autoridade”, inclusive ela mesma.

Para nossa temática específica, concluir que Amélia não produziu um conhecimento analítico próprio não significa nem maior nem menor valor aos atributos culturais da autora, mas uma história por descobrir: como se utilizavam os conhecimentos adquiridos enquanto articuladores de novas práticas culturais ligadas à fruição artística, à educação musical e a uma divulgação mais ampla do repertório musical. Neste sentido, no conjunto da investigação, vemos durante a primeira metade do século XX uma continuação na exploração dos *temas* e os *gêneros textuais* de que se serviu Amélia, transformados pelas mudanças na educação artística e na educação formal que foram dadas às mulheres, assim como podemos perceber uma ampliação dos grupos sociais que passam a se comunicar pela publicação de livros.⁵⁵

Ainda estão por ser mais bem estudadas as relações entre texto escrito, texto apresentado oralmente (em aulas, conferências e palestras) e a performance/ fruição das obras analisadas. A referência aos comentários de Chiaffarelli, por ocasião da apresentação das Sinfonias de Beethoven na versão para piano a quatro mãos, confirma esta relação entre o texto escrito e as comunicações orais. Certamente, na preparação de palestras, aulas e conferências, os professores recorrem à bibliografia existente. O exercício da performance e da análise, por outro lado, acrescenta elementos interpretativos próprios, em comparação ou complementação à bibliografia consultada.

⁵⁵ Alguns destes temas serão mais desenvolvidos nos capítulos seguintes, principalmente: a cultura musical trabalhada na escola, nos anos 30-50; a formação artística dada às mulheres; as expectativas de vivência musical relacionadas à educação recebida. Algumas das autoras citadas têm obras analisadas no capítulo 5: Iza de Queiroz Santos, em sua obra sobre a música portuguesa e brasileira, e Sofia Melo Oliveira, sobre o conjunto de seus trabalhos de teoria e análise musicais.

3.2.4 Amélia de Rezende Martins e a memória familiar

Dentre as obras escritas por Amélia de Rezende Martins, além daquelas que interessam à nossa temática, acrescentamos também seu trabalho memorialístico dedicado à figura de seu pai, o Barão Geraldo. Em *Um idealista realizador*, Amélia tem por objetivo recuperar a imagem do pai, aristocrata próximo da família imperial que, após a queda do Império, dedicou-se à fazenda e à produção. Mário de Andrade, em 1940, destinou a parte final de sua crônica sobre novos lançamentos bibliográficos voltados ao período do II Império, destacando este texto de 1939 e salientando as fontes utilizadas: documentos, fotografias, textos publicados na imprensa e correspondência. O livro tem sido bastante citado como uma das fontes para o entendimento da vida cotidiana da família da elite rural paulista, além de ter chamado a atenção de pesquisadores dos mais diversos temas que trabalham a partir de fontes memorialistas.

Registrando seu “malestar” com o período, depois de analisar outras publicações, Mário de Andrade destaca a “descrição da existência de uma família abastada dos fins do Império”.

Termino registrando o volume publicado recentemente, em edição particular, por D. Amélia de Resende Martins⁵⁶ sobre *Um idealista realizador, o barão de Resende*. Preito de homenagem de uma filha a seu pai ilustre, a verdade é que a Sra. Amélia de Resende Martins conseguiu realizar um livro interessantíssimo, tal a soma de documentos importantes e curiosos que recriou e publicou. Além dos documentos históricos, soube a escritora, auxiliada por fotografias, notícias de jornal e principalmente epistolário de época, nos dar uma descrição da existência de uma família abastada dos fins do Império. É um livro que fará, por certo, as delícias do Sr. Gilberto Freire. E fez as minhas também (ANDRADE, 1993, p. 160-161).

Como parte da função de registro da memória familiar e da vida na Fazenda, Amélia Martins reproduz cantos de escravos (MARTINS, 1939, p. 268-271), identificados como “O di-lê-lê”, “Quando meu bem vai s’embora”, “Eu já fui eu já vi”, “Minha comádi”, “Vô chamá Nhônô”, “Neve cai neve”, “Nhônô fazenda”, “Mangueira minha mangueira” e dois cantos

⁵⁶ A grafia do nome de família vem citada, nas diversas fontes, às vezes na forma *Rezende*, em outras, *Resende*. Adotamos a forma *Rezende*, tal como conserva a própria autora e os outros familiares, mas aqui mantivemos a forma *Resende*, porque são conhecidas as particularidades de Mário de Andrade na grafia dos nomes próprios, o que informa-nos também sobre seu desejo de nacionalização da língua.

religiosos registrados sem títulos, uma ladainha e um “canto de incelença”. “Achei interessante publicar a letra dos sambas na linguagem primitiva dos pretos da fazenda”, informa sobre os critérios de sua transcrição, que traz o texto e a melodia em notação musical (MARTINS, 1939, p. 269).

Aproveitado aqui como fonte sobre a educação da própria autora, este livro de 762 páginas presta-se a muitas abordagens diferentes sobre o século XIX, pela minúcia de detalhes, a linguagem que oscila entre o pitoresco e o documental, a reprodução de documentos, fotos, correspondências, atas. Serviu, também, para uma visão mais ampla dos objetivos e dos recursos culturais e políticos de Amélia de Rezende Martins.

3.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL FRENTE À MÚSICA BRASILEIRA E MÚSICA EUROPEIA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

A discussão posta pelas primeiras produções localizadas nesta pesquisa mostra alguns temas que terão lugar em toda a primeira metade do século XX. Entre eles, dois serão destacados: 1) o papel da música na educação dos jovens e da população brasileira; e 2) o repertório a ser estudado, oscilando entre o repertório erudito europeu e as culturas populares brasileiras. A identificação do que é europeu, o que brasileiro, o que é erudito ou popular, o que é autêntico e adquirido, o que é próprio e impróprio à infância, são exatamente os pontos em discussão. A análise da produção escrita pelas mulheres traz muitos temas a serem considerados nesse debate e a abordagem dos assuntos revela muito sobre a história das práticas culturais e sobre a história da educação no Brasil.

4 CAPÍTULO 3.

A MÚSICA NA ESCOLA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES

Foi grande a participação de mulheres na atividade musical escolar, centrada na prática orfeônica. Alguns textos voltados a professores chegam a dirigir-se exclusivamente “às professoras”, ignorando a possibilidade de um professor do gênero masculino. Esta presença maciça das mulheres na educação musical feita pelo canto, no entanto, não era a situação predominante na música escolar no início da República, em que alguns professores (homens) foram referência a diversas gerações de alunos, com uma longa carreira docente. Foram professores de canto orfeônico, entre outros, João Gomes de Araújo, João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, João Baptista Julião, Honorato Faustino, Samuel Archanjo, Antônio Cândido, Fabiano Lozano, Aricó Júnior, Miguel Izzo.

As reformas estaduais de ensino, que se intensificaram na década de 20, e a Reforma Francisco Campos, em 1931, que estabelecia parâmetros nacionais para a educação, estão ligadas às permanências e transformações no campo da educação musical. A regulamentação cada vez mais detalhada das disciplinas obrigatórias no currículo, dos programas a serem cumpridos, das qualificações necessárias ao professor e do aparato de avaliação e inspeção provocaram uma transformação em termos da institucionalização da disciplina e do perfil dos profissionais aptos a trabalharem com a música na escola.

Em São Paulo, a reforma da educação pública de 1890⁵⁷ confirmou a presença do canto e leitura de música como conteúdo da escola pública. Esta presença da música na escola já era observada antes da reforma, que articulava o ensino primário, secundário e superior e previa a reforma do Ensino Normal. Vera Jardim analisou a formação musical que era dada ao normalista, que deveria ser o promotor das práticas musicais das crianças.

A formação de música do professor normalista estava fundamentada, inicialmente, em um curso com um ano de duração, com aulas teóricas e práticas, e transmitiria apenas a prática desse conhecimento aos alunos durante os quatro anos do curso do 1º grau, ou seja, seria um dirigente de uma prática musical realizada pelas crianças, visto estar especificado para este grau de ensino apenas canto coral (JARDIM, 2009, p. 18).

⁵⁷ Decreto nº 27 de 12 de março (São Paulo, 1890)

A manutenção dos conteúdos de música, desde a instauração da República até os anos 50, pode ser observada na tabela que lista as disciplinas confirmadas pelos decretos que regulavam a instrução pública em São Paulo:

Tabela 4 - Disciplinas ligadas à música nas reformas curriculares

Ano	Legislação	Nível de ensino	Disciplina	Observações
1890	Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. Reforma Benjamin Constant	Ensino primário. 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos)	1º grau: Elementos de Música 2º grau: Música	
1892	São Paulo. Decreto n. 144-B, de 30/12/1892	Escolas preliminares	Leitura de música e canto	
1901	Código Epitácio Pessoa. Decreto n. 3.890, de 11/1/1901	Ensino secundário (6 anos)	Não consta disciplina de música	Código dos Institutos Oficiais de Ensino Secundário e Superior
1905	São Paulo. Decreto n. 1281, de 24/4/1905	Escolas primárias	Música	
1915	Brasil. Reforma Carlos Maximiliano. Decreto n. 11.530, de 18/3/1915.	Ensino secundário e superior	Não consta disciplina de música	Elimina a obrigatoriedade do ensino de grego no curso secundário
1925	Brasil. Reforma Rocha Vaz. Decreto n. 16.782-A, de 13/11/1925.	Ensino secundário	Não consta disciplina de música	
1925	São Paulo. Ato de 19/2/1925	Escolas primárias	Música	
1931	Brasil. Reforma Francisco Campos. Decreto n. 19.890, de 18/4/1931. A portaria ministerial de 30/6/1931 estabelece os programas do Curso Fundamental.	Ensino secundário. Dois ciclos: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos)	Canto Orfeônico (fundamental: I, II, III anos)	Regulamenta o trabalho docente no ensino secundário, exigindo o Registro de Professores junto ao Departamento Nacional de Ensino e a formação específica.
1933	São Paulo. Decreto n. 5884 (Fernando de Azevedo)	Código de Educação do Estado de São Paulo. Escolas públicas primárias em 4 categorias: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos, escolas experimentais	Canto	
				<i>continua</i>

				<i>continuação</i>
1934	Brasil. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.	Ensino primário e secundário.	Canto orfeônico	Ensino obrigatório do canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares oficiais, incluindo o curso primário.
1942	Brasil. Lei orgânica do Ensino Secundário (Decreto n. 4.244, de 9/4/1942).	Ensino secundário. Divisão em dois ciclos: ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). O colegial pode ser clássico ou científico.	Canto Orfeônico Ginásial:I,II,III,IV anos	Conhecida como Reforma Capanema.
1946	Brasil. Decreto-lei n. 8.529, de 2/1/1946 (Lei orgânica do ensino Primário)	Ensino primário. Dois ciclos: fundamental para crianças de 1 a 12 anos (elementar, 4 anos, e complementar, 1 ano) e primário supletivo, para adolescentes e adultos (2 anos)	Canto Orfeônico (primário elementar)	
1946	Brasil. Lei Orgânica do Ensino Normal. (Decreto-lei n. 8.530, de 2/1/1946)	Curso Normal. Dois níveis: 1º ciclo (4 anos, nas Escolas Normais Regionais), 2º ciclo (3 anos, nas Escolas Normais). São criados os Institutos de Educação com os cursos anexos de Jardim da Infância e Escola Primária, Cursos de especialização de professores para escola pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho, artes aplicadas e música, curso de habilitação em administração escolar: direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar)	1º ciclo: Canto Orfeônico I, II, III, IV. 2º ciclo: Música e Canto Orfeônico I, II, III	
1949	São Paulo.	Ensino primário fundamental	Canto	
				<i>conclusão</i>

No caso da escola paulista, Vera Jardim analisou a presença da música a partir dos atos legais, que “delineiam uma trajetória da permanência da disciplina, demonstrando sua consolidação nas práticas escolares, no aumento gradativo na carga horária, na ampliação de conteúdos e maior exigência de preparo do professor” (JARDIM, 2009, p. 18).

Pela análise da legislação da década de 10, a autora conclui que os reformadores não pensaram em retirar a música das escolas, apesar dos problemas encontrados com a falta de professores ou falta de recursos, incluindo a escassez de material didático apropriado.

Em 1911, pode-se constatar que a disciplina adquire um estatuto de matéria estratégica e fundamental na formação do professor, pelo fato de permanecer durante toda a duração do curso (quatro anos), pelo aumento da carga horária, pelo aprofundamento do programa e pela forma de sua avaliação estabelecida, pela qual a matéria teria prova oral e escrita para os exames de suficiência determinados na lei nº 1.311, de 2 de janeiro (São Paulo, 1911).

Verifica-se seu constante apuro, na determinação da lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917 (São Paulo, 1917), que inclui nos exames de admissão para os cursos complementares questões para a prova de música, como requisito para o ingresso nos cursos complementares.

Pela lei de 1917 ficava clara, também, a expectativa do legislador de que todo professor deveria ter uma formação para ministrar o ensino musical, visto a disciplina estar incluída nos programas de ensino de todas as modalidades de escolas, então existentes no Estado: escolas rurais, escolas distritais, grupos escolares, escolas modelo, curso complementar, escolas normais (JARDIM, 2009, p. 19).

Sobre a década de 20 em São Paulo, Jardim ressalta a presença de dois perfis profissionais: o de professores normalistas, atuando no ensino preliminar, e os professores especializados em música, no curso complementar e normal. Pelo decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, em São Paulo, as escolas complementares teriam professores especializados, aptos a organizar os orfeões escolares, então obrigatórios. Esta presença de músicos profissionais ligados à música escolar gerou uma série de materiais didáticos e pedagógicos (manuais, coletâneas, métodos).

Assim, a categoria dos músicos profissionais participava da música escolar, o que contribuía para o estabelecimento de critérios estéticos e pedagógicos comuns entre a prática escolar e a aprendizagem especializada. João Gomes Júnior, Gomes Cardim, Luigi Chiafarelli, Fabiano Lozano, João Batista Julião, Honorato Faustino, Antonio Carlos, José

Carlos Dias, José Ivo são alguns desses músicos professores que tomam parte da discussão, da prática musical e da produção escrita ligada à escola republicana paulista.

Em 1929, por exemplo, João Gomes de Araújo, que une as posições de catedrático do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e Inspetor Técnico do mesmo estabelecimento, apresenta seu *Método para o estudo dos orfeões* como uma contribuição ao desenvolvimento da arte, em que o método é oferecido para suprir uma falha, cuja elaboração está fortemente ancorada na prática.

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

Os “orpheons” europeus são organizações modelares, que vêm produzindo os mais brilhantes resultados.

O alto grau da nossa civilização e da nossa cultura artística está a exigir, aqui, o ensino e estudo dessa arte, nos mais modernos e acabados moldes.

O presente trabalho nada mais representa do que um sincero esforço do seu autor, no sentido de prestar a isso um pequeno auxílio.

Assim, apresentando ao público o meu modesto trabalho, dar-me-ei por bem pago do pouco que pude fazer, se em alguma coisa for ele útil ao desenvolvimento dessa arte em minha Pátria (GOMES JR, 1929, s/n).

Alguns aspectos a merecem destaque no texto de João Gomes Júnior, para auxiliar a compreensão do papel imaginado para os orfeões, em sua concepção: a orientação para os “resultados” (musicais e sociais); a identificação cultural com o modelo europeu (os orfeões europeus como “organizações modelares”); o papel do autor, como participante desinteressado dessa construção coletiva e internacional (na medida em que cita os moldes europeus e liga o esforço do autor à necessidade do trabalho proposto, útil para atingir um grau de cultura artística da pátria compatível com o modelo europeu); o ensino e estudo “nos mais modernos e acabados moldes”, em referência à modernidade do método. A ligação entre as aspirações do catedrático e os objetivos dos orfeões escolares é dada pela destinação da publicação: “adotado no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e próprio para Orfeões Escolares”.

Em pesquisa sobre a *Revista de Ensino* de Minas Gerais, Maurilane de Souza Bicas mostrou o uso da *Revista* como impresso pedagógico oficial, que “encarnava e explicitava as

estratégias traçadas para formar e atualizar os professores mineiros a partir das concepções teórico-metodológicas que fundamentavam os métodos mais modernos a serem aplicados na educação” (BICCAS, 2008, p. 200). Analisando as edições da Revista que circularam entre 1925 e 1940, em mais de um momento o estudo de Maurilane Bicas aponta a presença da música na escola mineira.

Além da impressão de partituras e da publicidade de pianos, que provam a existência de um público apto a ler música e a consumir produtos dirigidos a professores com formação musical, aparecem outros dados que mostram a presença da música nos currículos mineiros e uma circulação entre o ambiente musical e escolar.

Em 1926, o Conservatório de Música da Capital é a ilustração de capa do número 18. A autora esclarece que “nas capas dessas edições [14 a 25], aparecem fotografias de edifícios públicos esplendorosos que se prestavam ao serviço da educação e da cultura do povo mineiro” (BICCAS, 2008, p. 100). Pode-se concluir, portanto, que o Conservatório de Música é percebido como local de formação merecedor de respeito e destaque.

Em tabela sobre as Seções mantidas pela Revista do Ensino, encontramos a Seção “Canto nas Escolas”, no ano de 1926, e, mais à frente, podemos ver que Branca de Carvalho Vasconcelos escreveu sete textos sobre o ensino de música nas escolas. Branca de Carvalho é uma das autoras que faz parte de nosso *inventário* de obras escritas sobre música e educação, tendo publicado, entre 1925 e 1926, cancionários e hinários escolares em coautoria com Arduíno Bolívar, ambos professores da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte.

Somente na década de 30 foi feita a incorporação da música como componente curricular em todo o território nacional. O projeto de canto orfeônico ganhou grande visibilidade e se desenvolveu em uma estrutura complexa de ensino, formação de professores, publicação de material didático, pesquisa e divulgação de repertório brasileiro ou adaptado em português. Um conjunto de ações coordenadas articulava iniciativas de educação musical dos escolares, formação de professores, divulgação da música nacionalista, pesquisas folclóricas, apresentações musicais, dispositivos legais e uma crescente estrutura administrativa. Todos os projetos que envolviam a educação musical foram liderados por Villa-Lobos, que assumiu o cargo de superintendente de Educação Musical e Artística, criado como parte dessa nova estrutura que visava dar suporte ao desenvolvimento das atividades orfeônicas.

A música, através do orfeão escolar, atingiu um patamar de importância política e visibilidade sem precedentes. Por outro lado, sem menosprezar os objetivos musicais, o que tornou o orfeão um projeto prioritário nas ações oficiais de educação foram suas funções de sociabilidade e desenvolvimento do sentimento cívico, além da fortíssima capacidade de

representação que esteve ligada a essa atividade. Entre essas representações (tomadas como algo que está em lugar de outra coisa, criando uma homologia) estavam as características que o novo governo queria ver reforçadas, associadas ao *novo*, mas também ao *nacional*, *disciplinado*, *ordenado*, *harmônico*. “Na disciplina, trabalhar cantando”⁵⁸, expressão muitas vezes repetida, foi o mote de uma educação cuja principal representação era deixar antever um futuro ao mesmo tempo ordenado, autoconfiante e bem realizado, de que as crianças reunidas sob um maestro eram o símbolo ideal. Eram finalidades do canto orfeônico:

- a) Estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto;
- b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra;
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva;
- d) Incutir o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar;
- e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas;
- f) Promover a confraternização entre os escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946).⁵⁹

A reforma do Ensino Normal de 1946 está articulada à reforma do Ensino Primário, uma vez que estes dois níveis de ensino estão indissociavelmente unidos, pois o curso normal prepara os professores do primário. Apesar de o curso normal ser oferecido no Brasil desde meados do século XIX, até 1946 esta modalidade de ensino não tinha uma diretriz nacional estabelecida, cabendo às legislações estaduais promover o ensino primário e o curso normal. O decreto-lei n. 8.530, de 1946, oficializa para o ensino normal as funções de formação de docentes para as escolas primárias e de administradores para essas escolas. Reafirmando uma trajetória de presença da música vocal no ensino primário, a disciplina *canto orfeônico* fará parte dos currículos nos quatro anos do 1º ciclo do curso normal e nos três anos do 2º ciclo (música e canto orfeônico).

⁵⁸ Embora não seja o nosso objetivo identificar a autoria de tal frase, uma vez que foi usada como mote, como *slogan*, deve-se registrar o uso da expressão por Roquete Pinto, em 1932, quando da criação do Orfeão dos Professores, ligado à SEMA: “Prometo de todo o coração servir à Arte, para que o Brasil possa, na disciplina, trabalhar cantando”. (Cf. CONTIER, 1998, p. 32)

⁵⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, Portaria n. 300 de 7 de Maio de 1946, assinada por Ernesto de Souza Campos e publicada no Diário Oficial de 14 de maio de 1946.

Existe uma discussão, na historiografia da educação como um todo, e da educação musical, em particular, sobre a permanência e o destaque dado à disciplina *Canto Orfeônico* nos currículos. Talvez por ter assumido uma função mobilizadora dos ideais de civismo, nacionalismo e obediência ao Estado autoritário, a permanência do canto orfeônico foi questionada por alguns educadores, no momento em que se passava para um período democrático, com uma nova Constituição em 1946. Na própria historiografia da educação, persistem as ressalvas com relação à validade da disciplina. Em comentário sobre a lei orgânica do ensino normal, ao analisar os currículos do ensino normal de 2º ciclo, instituídos pelo decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Otaíza Romanelli afirma em seu conhecido estudo que:

O curso normal regional, como era chamado, foi, por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário. Não se justificava, portanto, que disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Didática só aparecessem na última série, enquanto Canto Orfeônico, por exemplo, aparecesse em todas as séries do currículo (ROMANELLI, 2005, p. 165).

A análise dos currículos escolares demonstra que a função ideológica das disciplinas e do conteúdo programático não foi uma exclusividade do canto orfeônico. No entanto, uma das principais características da presença do canto orfeônico nas escolas foi servir de elemento visível ao trabalho educativo que era feito com os estudantes, aproveitando a característica intrínseca à atividade musical de ser um meio de contato com a sociedade, através das apresentações públicas. Assim, o esgotamento e certa aversão à disciplina *canto orfeônico* pode ter se dado em função da super-exposição promovida pelas práticas culturais a ela relacionadas (concentrações orfeônicas, apresentações públicas, gravações e transmissões pelo rádio, fotos publicadas em cartazes, jornais e revistas), atividades que necessariamente movimentavam tanto as famílias dos alunos como uma forte estrutura logística de produção e divulgação.

A logística de um desses eventos foi descrita por Arnaldo Daraya Contier, que estudou o canto orfeônico, sobretudo em seus aspectos políticos, como instrumento de propaganda do Estado Novo. Na análise da comemoração do 7 de setembro de 1940, Contier destaca o aparato necessário para a coordenação do evento, visto como uma espécie de apogeu das concentrações orfeônicas que já se estendiam por quase uma década. Nesta, o projeto previa a presença de 40.000 escolares e 1.000 músicos de banda, reunidos no estádio de futebol do Vasco da Gama.

Villa-Lobos foi assessorado por uma Comissão Central da Secretaria Geral de Educação e Cultura, constituída por 11 membros (coronéis, professores e técnicos). Foram previstas quotas para merendas dos escolares, sistemas de transportes e serviço de assistência médica. Relacionaram-se todos os professores e suas respectivas tarefas – tais como: organizar os alunos nas arquibancadas, distribuir bandeiras e folhetos, entre outros encargos. Previam-se os locais de desembarque dos ônibus, bondes e trens dos alunos vindos das zonas Norte e Sul; preestabeleceram-se todos os ensaios a serem realizados nas escolas a partir de 17 de agosto, sob a supervisão geral de Villa-Lobos; cuidou-se da organização das bandas – dos Fuzileiros Navais, do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar, entre outras – fez-se a relação completa dos nomes das escolas participantes, com os respectivos números de alunos e alunas, estabeleceu-se a ordem de saída de cada escola do estádio após o espetáculo; além de uma infinidade de outros detalhes (CONTIER, 1998, p. 68).

A contestação da disciplina *canto orfeônico* nos currículos fortaleceu-se a partir das discussões que se seguiram à reforma de 1946, em que outras disciplinas como o Latim, Grego, Filosofia, Literatura, as línguas estrangeiras (Francês e Espanhol), Trabalhos Manuais, Desenho e Ciências Sociais também estavam em discussão. O modelo do ensino humanista estava em declínio, e a troca desse modelo por um ensino mais simplificado e mais centrado na cultura científica foi alvo de debate durante os anos 50. Com relação à disciplina *canto orfeônico*, Rosa Fátima de Souza afirma:

Muitas críticas também foram desferidas sobre os Trabalhos Manuais e o Canto Orfeônico. De fato, essas disciplinas eram consideradas de menor relevância por professores e alunos e, de certo modo, por toda a comunidade escolar.

Os investimentos no sentido de transformar o Canto Orfeônico em disciplina escolar foram notáveis nas décadas de 1930 e 1940 contando com o apoio de artistas e profissionais da música (Souza, Monteiro, 2003; Lemos Jr., 2005). No entanto, nos projetos de reforma do secundário, nos anos 50, a disciplina foi elevada à condição de prática educativa e cogitou-se a mudança de denominação para Educação Musical, com frequência obrigatória, mas sem atribuição de notas. A proposta foi vista pelos professores da disciplina como um duro golpe para a sobrevivência dela no currículo (SOUZA, 2008, p. 221).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a disciplina Canto Orfeônico foi considerada optativa ou transformada em prática educativa, como escolha dos estabelecimentos de ensino. Um levantamento feito em 1963 pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura em 1.409 currículos oferecidos por 1.356 ginásios secundários, em estabelecimentos particulares de ensino, constatou a presença de *Canto Orfeônico* no currículo ginásial de 246 estabelecimentos, geralmente nas duas primeiras séries. A título de comparação, a disciplina Latim foi oferecida em 346 ginásios, o inglês, em 1.371, Desenho, em 1.305 e Francês, em 1.195, o que mostra uma forte diminuição da presença da música nas escolas, a partir desse momento. A disciplina Educação Musical continuou a ser oferecida como optativa e o diploma de professor de canto orfeônico foi equiparado ao de professor de educação musical, pela portaria n. 288 de 26 de junho de 1969. No entanto, a música como componente curricular não teria vida longa na estrutura de ensino, sendo extinta e substituída pela Educação Artística (lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971).

4.1 VILLA-LOBOS E O CANTO ORFEÔNICO

Durante quase 30 anos, Villa-Lobos esteve na liderança das políticas públicas e das diretrizes pedagógicas sobre disciplinas de música, distribuição no currículo e formação de professores de música no Brasil. Talvez porque os relatos biográficos concentrem-se, como é de se esperar, em sua produção como compositor, a passagem do artístico ao burocrático costuma ser tratada em termos do “desinteresse”, “missão” e “predestinação”, representações da ligação entre a arte e a educação que começam a ser construídas nos depoimentos do próprio Villa-Lobos.

Sem percorrer a ampla bibliografia que trata desse tema, o que seria um desvio nos propósitos deste trabalho, daremos apenas um exemplo bem conhecido da historiografia musical. A maioria dos relatos sobre os cargos assumidos por Villa-Lobos na burocracia estatal durante o governo de Getúlio Vargas repete, com variações, este exemplo. Ele é trazido para demonstrar as representações construídas em torno da sua “missão” e ajuda a situar os outros discursos sobre educação musical e canto orfeônico, incluindo os textos produzidos por mulheres e publicados no período em que Villa-Lobos dominava a cena musical brasileira. Em capítulo intitulado “Villa-Lobos e a descoberta do Brasil”, Luiz Heitor comenta a vida profissional, a obra composicional e a ligação com a educação.

Regressando ao Brasil, em 1930, Villa-Lobos vinha empolgado por uma ideia: promover a educação musical do povo, a fim de combater a crise de desinteresse pela arte e falta de estímulo para os artistas, que encontrava em sua terra, e que ainda mais se avolumava, aos seus olhos, pela comparação com o ambiente europeu em que vivera esses últimos anos (AZEVEDO, 1956. p. 268).

Como parte da biografia de Villa-Lobos, o contato com o ambiente europeu e o regresso ao Brasil podem estar ligados a essa empolgação com a educação musical. Na Europa, as ações de Jacques Dalcroze, na Suíça, e de Zoltan Kodály, na Hungria, eram internacionalmente reconhecidas. O período em que Villa-Lobos viveu também conheceu outros compositores que participaram de movimentos educacionais, muitos deles ligados, de forma análoga, a uma recuperação das tradições culturais populares e de uma reelaboração erudita a partir de melodias, ritmos, modos e escalas presentes nas culturas tradicionais. Além de Dalcroze e Kodály, podemos incluir como parte desse panorama internacional as atuações de Carl Orff e Willelms. Todos eles deixaram estabelecidas algumas práticas musicais, trabalharam a partir de princípios pedagógicos que dialogaram com a ciência da época, sobretudo a Psicologia, influenciando a Pedagogia e a Didática, e a Antropologia, dando novo caráter aos estudos folclóricos e etnográficos.

Do ponto de vista da construção que se sobrepôs à história da educação, no entanto, há outra leitura do texto de Luiz Heitor e dos inúmeros aproveitamentos que dele foram feitos. Porque, se do ponto de vista da biografia de Villa-Lobos a narrativa encontra coerência e é tratada a partir dos requisitos da biografia, como gênero literário, a transformação da *vontade* e *empolgação* de Villa-Lobos em um movimento de educação nacional pela música torna-se uma construção completamente diferente, que apaga ou joga para um segundo plano os aspectos práticos e políticos de sua implantação.

A vinculação *ideológica* do projeto de educação com o projeto cívico, nacionalista e autoritário do governo liderado por Getúlio Vargas foi bem estudada, sobretudo pelas análises de Arnaldo D. Contier. Estes estudos, e muitos outros que a eles se seguiram, ajudaram a conhecer melhor o repertório orfeônico, os aspectos inculcados nas gerações de estudantes com relação às noções de *pátria*, *nacionalidade*, *cultura*. Foi grande a quantidade de pesquisas sobre o canto orfeônico, estudado a partir das muitas fontes produzidas, entre elas publicações, documentação de gabinete, documentação escolar, notícias e depoimentos na imprensa, gravações, propaganda, relatórios, iconografia, memórias. Nosso objeto de estudo vem mostrar duas coisas:

- 1) Como parte dessa orientação oficial do canto orfeônico, existiu uma grande quantidade de coadjuvantes, de auxiliares, de participantes. Entre eles encontramos um grande número de mulheres que ficaram mais ou menos “escondidas”, apesar de visíveis em inúmeras fotos. Como a propaganda oficial e a própria historiografia musical repetia a orientação centralizadora das ações governamentais, é sempre a figura de Villa-Lobos que tem destaque, o que deixa os outros atores em posição de obscuridade. Por que estudá-los? Em primeiro lugar, para entender a estrutura centralizadora, a autonomia (ou não) dos poderes exercidos, as diversas funções assumidas. Depois, porque conhecer um tecido mais complexo pode revelar melhor as práticas, as apropriações e reelaborações realizadas *na e pela* atividade prática, trazendo novos elementos para a discussão da uniformidade e dos mecanismos de controle. As novas fontes podem ajudar a mostrar o que se construía e como era realizado esse processo de educação musical, a partir dos aspectos reiterados, das dificuldades relatadas e das representações idealizadas. Talvez seja importante romper a centralidade de Villa-Lobos como objeto de estudo para entender a forte ascensão desse projeto de educação musical e também sua queda e desaparecimento.
- 2) Convivendo com as diretrizes impostas, há uma série de profissionais já em atividade no momento dessa implantação. Em que medida eles colaboram, disputam, discordam? Dado o forte controle e censura, sobretudo durante o Estado Novo, como agiram os músicos já inscritos no campo? Que novos participantes foram aceitos, e com que regras de funcionamento? Existia espaço para discussão e proposição? A implantação do canto orfeônico no Brasil foi um processo aceito unanimemente e sem resistência? Como se posicionaram aqueles que não se encontravam no centro de poder, mas desfrutaram do período de maior institucionalização da música?

Na continuidade do relato de Luiz Heitor, nesse livro que tem por objetivo fazer um balanço da atividade musical no Brasil, por volta do meio do século XX, as ações que levaram Villa-Lobos à direção da Superintendência de Educação Musical são mais detalhadas, e a reiteração de que o governo *prestigiou* e *apoiou* as iniciativas de Villa-Lobos (então em atividade, pois a redação do texto é de 1944 a 1951) contribui para uma idealização de suas ações, ocultando sua real posição no campo: a de detentor de um dos mais altos cargos

políticos na área específica, correspondendo a ele uma das mais altas faixas salariais do funcionalismo público.⁶⁰

Sua fixação na Capital da República dá-se em 1932, a Revolução de Outubro de 1930 levará ao poder Getúlio Vargas, a quem Villa-Lobos endereça *dramático apelo*, em Fevereiro daquele ano, encontrando *eco favorável*, pois no chefe do Governo Provisório, como no Presidente da República, passa a ter um *admirador*, que sempre o *prestigiou* e que *apoiou* todas as suas iniciativas. O que Getúlio Vargas apreciava no compositor era a *inestancável energia*, a *febre do grandioso*, do *colossal*, postas a serviço de cerimônias cívicas da República Nova, anterior a 1935, ou do estado novo, posterior a 1937. Compreensão mais ampla e profunda, direto aproveitamento dos seus *ideais*, vêm-lhe de um grande educador que então se encontra à frente da Diretoria de Instrução Municipal do Rio de Janeiro: Anísio Teixeira. Fundando a Superintendência de Educação Musical e Artística, ele *coloca à sua frente* Villa-Lobos. E com o Orfeão dos Professores, constituído por elementos do magistério municipal, com o largo planejamento de uma educação musical básica, incluindo orfeões escolares e artísticos, bandas, formação de professores, música para o povo, o compositor se *empenha* em *memorável campanha*, que teve os mais auspiciosos resultados. A criação de um Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, pelo Governo Federal, em 1943, destinado a preparar o professorado especializado, *segundo os planos* de Villa-Lobos, e sob a sua *direção*, veio *coroar essa obra* (AZEVEDO, 1956, p. 269. Grifos nossos).⁶¹

Embora seja citada a direção do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cargo administrativo, e a SEMA, a escolha da linguagem, sobretudo através dos termos destacados, prefere uma retórica alheia ao campo político. Ser *colocado à frente* da SEMA diz mais sobre sua autoridade moral do que administrativa, mas funciona como um eufemismo que apaga a relação *profissionalizada* do músico com esses organismos. Essa retórica do desinteresse, associada à grande energia e dedicação ao trabalho (características presentes em muitos

⁶⁰ Villa-Lobos ocupou o cargo de Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, do Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, cargo em comissão com padrão CC-5, reservado a diretores de institutos. O site JusBrasil digitalizou grande quantidade de documentação jurídica, onde foram encontrados muitos dados sobre a legislação, estrutura de cargos, nomeações e afastamentos de funcionários, entre outros. Cf. <<http://www.jusbrasil.com.br/>>

⁶¹ Há uma discrepância nas fontes, com relação às datas de criação do CNCO, sendo citados os anos de 1942 e 1943. Como o decreto que o institui é de novembro de 1942, entende-se que os cursos começaram efetivamente no ano de 1943.

depoimentos e memórias sobre Villa-Lobos) pode ser vista como uma espécie de modelo a ser seguido. A representação das políticas públicas de educação musical como *memorável campanha* também diminui o caráter estritamente político-institucional, trazendo as ações para o campo da *propagação e da agregação*, características ligadas tanto aos movimentos revolucionários como religiosos, reforçando o caráter desbravador e a participação e integração de um grande grupo de pessoas sob um líder.

Um ofício encaminhado por Villa-Lobos ao ministro Capanema detalha melhor a proposta que foi aceita, em detrimento de outros projetos encaminhados, para a organização do ensino de música e difusão da música brasileira. O texto é reproduzido e comentado em *Tempos de Capanema*, por Scharzman, Bomery e Costa (1984), que acrescenta informações sobre a existência de outros projetos de educação musical.

“Tomo a liberdade de *propor* a V. Excia. a *solução* que se segue, a qual nada mais é do que um plano de reforma e adaptação do aparelho educacional da música no Brasil, para que dessa forma possa ser considerado o problema da música brasileira, como o de absoluto interesse nacional a corresponder às respeitadas e elevadas ideias de nacionalização do Exmo. Sr. presidente da República”. Era um plano, segundo ele, que tinha por objetivo “fixar o característico fisionômico de nossa música”, de maneira que o Brasil viesse a se assemelhar aos outros países, como “Espanha, Alemanha, Rússia, Itália, Estados Unidos da América do Norte e outros, que já se impuseram no mundo, dominando as tendências dos países fracos, de povos indiferentes”. Essencialmente, o plano previa três escolas de música (de estudos superiores, profissional e de professores) e uma inspetoria geral de canto orfeônico, com ação sobre todo o país, para “zelar a execução correta dos hinos oficiais, intensificar o gosto e apreciação da música elevada e encaminhar as tendências folclorísticas da música popular nacional (música, literatura e dança)”.

As tentativas de organização do ensino e difusão da música, em todas as formas e níveis, se multiplicavam. Há um projeto de Magdalena Tagliaferro sobre a “reorganização do ensino musical no Brasil, e particularmente da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, de julho de 1940”; há um minucioso anteprojeto de lei orgânica do ensino musical, que estabelecia este ensino em três ciclos, especificando as respectivas matérias, critérios de admissão etc., e outros.

Destes projetos mais ou menos grandiosos, o que adquire maior expressão é, exatamente, o de canto orfeônico. Um decreto-lei de novembro

de 1942 (n. 4.993) cria o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado diretamente ao Departamento Nacional de Educação, mas para funcionar junto à Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Seu objetivo era o de formar candidatos ao magistério do canto orfeônico de nível primário e secundário. Além disso, deveria promover pesquisas “visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas da arte brasileira e bem assim o recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares no país, no passado e no presente”; e mais especificamente, promover “a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país” (SCHARTZMAN; BOMERY; COSTA, 1984, p. 92-93).⁶²

Figura 25 - Diplomandos do Curso de Especialização em Canto Orfeônico. Ano 1940. Fonte da imagem: Acervo Cleofe Person de Mattos - UFRJ

⁶² Documentos do Arquivo Gustavo Capanema, GC 37.00.00/5-3, GC 37.00.00/5-A-5, GC 42.05.12/2, CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro)

No que diz respeito à formação de professores e à relação entre a educação artística especializada em música e a formação de professores de música, é importante que o *Conservatório*, como instituição de ensino de música no Brasil, seja compreendido como parte da presença mais ampla da música na educação, principalmente entre os anos 40 e 50. A música na escola foi uma das maneiras imaginadas para a formação cultural da população, em termos gerais, mas também continuou a existir o ensino especializado de música para aqueles que quisessem e pudessem ter um aprofundamento individualizado. É necessário que se volte um pouco à história dessa instituição (o conservatório) para entender seu duplo significado na história da educação brasileira.

Em seu sentido mais antigo, o *Conservatório* também era voltado à formação de professores de música e à discussão pedagógico-musical. Ao decidir que a formação específica de professores de canto orfeônico deveria ser feita em um espaço de ensino com o nome de *Conservatório*, a própria instituição precisou ser ressignificada socialmente. Podemos ver, neste caso, uma institucionalização crescente do campo musical e uma troca direta entre as autoridades musicais legitimadas (compositores, grandes intérpretes, musicólogos) e o ambiente escolar (os professores que, a partir de então, só poderiam ministrar a disciplina *música e canto orfeônico* a partir da formação no Conservatório Nacional, num primeiro momento e, depois, também nas outras instituições reconhecidas e equiparadas ao estabelecimento padrão). O *Conservatório*, portanto, deixa de ser uma instituição à parte do sistema escolar e passa a integrar a estrutura de educação formal.

As origens do Conservatório, como instituição voltada ao ensino musical, remontam ao final do século XVI, já apresentando, nessa época, uma concepção de ambiente *formador* e não apenas voltado ao treinamento técnico. Com este propósito foram mantidas as instituições tais como os *Ospedali*, espécie de orfanatos voltados para crianças internas, muitas vezes consideradas desfavorecidas socialmente, quer pela ausência dos pais, quer por uma situação de pobreza. É no século XIX, tendo por modelo o Conservatório de Paris, criado em 1795, que se consolida o ensino técnico, o virtuosismo como ideal, o aprofundamento teórico e o cultivo de um repertório com base na qualidade (reconhecida entre os pares) e na cultura artística europeia (incorporando, ao longo do tempo, as experiências pós-coloniais).

Para John Rink, o desenvolvimento do ensino no conservatório foi paralelo à introdução da música nos currículos escolares da Europa, durante o século XIX. Os primeiros livros destinados ao ensino do canto escolar datam da década de 1830 e, para o autor, as iniciativas de ensino de leitura musical para crianças das classes trabalhadoras, no final dos anos 1830 e início dos 40, na Europa e nos Estados Unidos, foram iniciativas sociais

importantes, construídas a partir da sólida base profissional que a música havia atingido nessa época (RINK, 2002).⁶³

A profissionalização da música beneficiou-se enormemente do rápido alastramento da formação conservatorial por toda Europa, seguindo o estabelecimento do Conservatório de Paris em 1795. Tradicionalmente, os músicos eram instruídos como aprendizes ou na família, na igreja ou na corte, e, ainda que Nápoles e Veneza tivessem conservatórios datados do final do século XVI, eles haviam declinado por volta de 1800. O Conservatório de Paris surgiu da Escola de Música da Guarda Nacional de Sarrete, fundada na esteira da Revolução para prover música militar para os festivais públicos. Os mais proeminentes músicos foram engajados no seu corpo docente, que pôde por fim integrar Gossec, Mehul, Boieldieu, Cherubini, Le Sueur, Baillot, Duvernoy e outros mencionados antes. Embora, por muitos anos, as matrículas instrumentais fossem limitadas à flauta, oboé, clarineta, fagote, trompa, violino, violoncelo e piano, foram idealizados currículos detalhados para “todos os ramos da arte da música”⁶⁴ e foram encomendados manuais para especialistas tais como Adam, Baillot, Le Suer e Reicha, com o propósito de instrução sistemática. Além disso, exames rigorosos e competições garantiam que os estudantes – algo em torno de 400 por volta de 1806 – adquirissem os mais altos padrões. Todas essas inovações transformaram fortemente o ensino musical na França e, na verdade, na Europa como um todo, com novos conservatórios fundados em Praga (1811), Viena (1817), Londres (1823), Milão (1824), Bruxelas (1832), Leipzig (1843), Munique (1846) e muitos outros lugares (RINK, 2002, p.82, tradução nossa).⁶⁵

⁶³ No Brasil, o primeiro Conservatório de Música foi inaugurado em 1848, portanto, contemporâneo das iniciativas europeias, se tomarmos a sequência cronológica apresentada por John Rink. A análise do Conservatório como instituição e seu papel na formação artística e superior em música consta do quinto capítulo, sobre o ensino especializado em música.

⁶⁴ Citado em J. Ritterman, ‘On Teaching Performance’, in J. Rink (ed.), *Musical Performance* (Cambridge, 2002).

⁶⁵ No original: “The professionalization of music benefited enormously from the rapid spread of conservatory training throughout Europe following the Paris Conservatoire’s establishment in 1795. Musicians had traditionally been trained as apprentices or in the family, church or court, and although Naples and Venice had conservatories dating from the late sixteenth century, they had declined by 1800. The Paris Conservatoire emerged from Sarrette’s École de Musique de la Garde Nationale, founded in the wake of the Revolution to provide military music for public festivals. It engaged the most prominent musicians on its teaching staff, which eventually would feature Gossec, Mehul, Boieldieu, Cherubini, Le Sueur, Baillot, Duvernoy and others mentioned earlier. Although for many years instrumental tuition was limited to flute, oboe, clarinet, bassoon, horn, violin, cello and piano, detailed curricula were devised for ‘all branches of the art of music’ and textbooks were commissioned from such specialists as Adam, Baillot, Le Sueur and Reicha for the purposes of systematic

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CANTO ORFEÔNICO E A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES COMO ALUNAS E PROFESSORAS

A formação do professor de Canto Orfeônico é um dos temas recorrentes nos textos sobre educação musical entre os anos 30 e 60. As reformas da educação afetavam diretamente a atividade prática e a valorização profissional, interferiam na validade dos diplomas, nos cargos ocupados, nos currículos e nos programas a serem trabalhados.

Outra questão ampla é a relação entre a formação musical específica (na Escola de Música ou nos Conservatórios de Música, ou ainda nas modalidades de ensino particular)⁶⁶ e a formação pedagógico-musical que seria oferecida a partir da década de 30, em cursos especializados de formação para professores de canto orfeônico e, depois de 1942, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e em alguns conservatórios estaduais. Estas formas especializadas no ensino de música e canto orfeônico vieram somar-se à formação já existente, nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (contando com os cursos anexos, em que os alunos normalistas tinham uma atividade prática com crianças).

As reformas de ensino, que incluíram importantes decisões quanto ao ensino de música e à formação de professores, mobilizavam toda a comunidade artística musical. Isto quer dizer que, se por um lado o campo musical se impunha como padrão de formação para o professor de música (o que pode explicar a importância dada à leitura e escrita de música e às noções teóricas), por outro lado, a docência nas escolas estaria vetada a um músico sem formação específica em *canto orfeônico*. Pela legislação, impedia-se que músicos com formação pianística, compositores ou regentes, vinculados estritamente à atividade artística, assumissem classes de música em escolas, como havia sido feito no passado, por exemplo, pelo compositor Alberto Nepomuceno, professor no Colégio Jacobina.⁶⁷ A partir de 1942, os

training. Furthermore, rigorous examinations and competitions ensured that students – some 400 in number by 1806 – achieved the highest standards. All these innovations utterly transformed musical training in France and indeed Europe in general, with new conservatories founded in Prague (1811), Vienna (1817), London (1823), Milan (1824), Brussels (1832), Leipzig (1843), Munich (1846) and elsewhere”.

⁶⁶ O ensino particular de música é aquele feito, geralmente, em casa do professor ou a domicílio. Embora se constitua como ensino não formal, sem vínculos contratuais ou legais, o professor particular, no caso da música, pode ser analisado como uma verdadeira instituição, no sentido de que segue determinados protocolos, com metodologia e didática definidas. Alguns professores adquiriram notoriedade e são considerados criadores de “escola”, no sentido de uma pedagogia própria, com discípulos e concorrentes.

⁶⁷ Encontramos referência à atividade do compositor Alberto Nepomuceno (1864-1920) como professor de música no Colégio Jacobina em LACOMBE, 1962, p. 131, que informa ainda que suas filhas estudaram na

músicos que quisessem atuar na escola formal deveriam ter também o preparo teórico, prático e pedagógico da disciplina *canto orfeônico*, que assim adquiriria uma nova definição.

Uma análise apenas das determinações legais, no entanto, poderia nos levar a conclusões falsas. É necessário que se observe *quem*, efetivamente, ocupou os postos de professores de canto orfeônico, *qual a formação* desse professor de música, e em que medida se misturava a formação específica musical à formação em canto orfeônico. Sem ser o alvo desta pesquisa, a análise de inúmeros depoimentos e trajetórias profissionais mostram a necessidade de um esforço ainda por fazer, em termos das pesquisas sobre o canto orfeônico no Brasil, que, incorporando as conclusões das pesquisas anteriores, mais centradas em abordar os aspectos ideológicos (políticos e nacionalistas) do canto orfeônico, inclusive através da análise do repertório, possam também se concentrar nas práticas escolares e nas trajetórias escolares e profissionais dos atores.

Apenas a título de exemplo, reproduzimos um perfil biográfico de uma dessas trajetórias (que não se trata de uma trajetória de exceção, diante de outros relatos semelhantes encontrados), que coloca em jogo a necessidade de discussão sobre as relações entre a formação específica musical (com perfil instrumental ou vocal, particular ou conservatorial) e a formação pedagógico-musical oficializada, instituída pelos conservatórios de canto orfeônico, em que seria feita a formação de professores.

A atividade profissional de Maria Lucy Veiga Teixeira foi um divisor de águas no ensino e prática do canto coral em Goiânia. Em três décadas à frente dos coros do Conservatório Goiano de Música (1956-60), da Escola Técnica Federal (1955-76) e, de 1960 a 1983, do Coral da Universidade Federal de Goiás, Maria Lucy estabeleceu um novo padrão de excelência e disciplina para gerações futuras de regentes e cantores. Nascida em 1926, estudou piano com Edméia Camargo. Foi aluna do Conservatório Santa Marcelina, em São Paulo e estudou piano com Belkiss Spencièrre em Goiânia. Concluiu, no Rio de Janeiro, o Curso Emergencial de Canto Orfeônico em 1952, sob orientação do próprio Villa-Lobos e, em 1953, obteve dois diplomas, o primeiro em piano, pelo Instituto Musical de São Paulo, e o segundo em canto orfeônico, pelo Conservatório Paulista de Canto Orfeônico. Estes cursos foram feitos com muito esforço, pois havia

instituição, por um breve período. Nepomuceno, além da notoriedade como compositor, foi por duas vezes diretor do Instituto Nacional de Música.

viagens duas vezes por mês e trabalhos enviados pelo correio (DIAS, 2008, p. 7).⁶⁸

A articulação entre duas formações – a pianística e a de canto orfeônico – e as relações complexas estabelecidas entre o ambiente artístico musical e o ambiente da educação musical são alguns dos temas suscitados pelo perfil desta professora e regente coral. Neste perfil biográfico, convivem diferentes modalidades de ensino de música (aulas particulares, conservatórios, escola técnica e universidade) e duas áreas de atuação (piano e canto orfeônico). O curso destinado a habilitar professores (curso emergencial de canto orfeônico), na verdade é mais um agregador de valorização (contato com o próprio Villa-Lobos) do que a real base de formação de valores e conhecimentos musicais (dado muito mais pelo estudo do piano e pelo conservatório). O esforço, representado pelas viagens e pelos trabalhos enviados por correio, demonstram o investimento para conseguir as habilitações necessárias para uma atuação profissional.

A relação entre o ambiente artístico e o sistema de ensino foi analisada por Bourdieu em diversos textos em que o autor discute a função de inculcação do sistema de ensino em sua relação com o campo de produção erudita. Em *O mercado dos bens simbólicos*, Bourdieu compara os produtos da indústria cultural aos produtos da arte erudita, discutindo a relação mantida, por um lado, com as instâncias de conservação do capital de bens simbólicos e, de outro, com as instâncias qualificadas para assegurar o sistema de reprodução. Nos textos em que Bourdieu analisa a cultura erudita, há sempre como ponto de partida a consideração dos mecanismos ligados ao passado escolar e origem social dos participantes do campo. O próprio conceito de “campo”, por sua vez, trata das relações objetivas entre os espaços disponíveis, os espaços ocupados e a forma de ocupar esses espaços, a partir de uma distribuição desigual dos capitais que são mobilizados nas ações e nas tomadas de posição, num momento dado da história do campo.

A relação que se instaura objetivamente entre o campo de produção e o sistema de ensino, operando enquanto instância de reprodução e

⁶⁸ Como metodologia desta pesquisa, optamos por trabalhar apenas com fontes escritas. Os depoimentos e perfis biográficos aqui utilizados foram selecionados de trabalhos acadêmicos, inclusive alguns que utilizaram metodologia de pesquisa da história oral. Na escolha desses exemplos, selecionamos aqueles que, utilizando-se de entrevistas, memórias, etc, fizessem parte de estudos históricos ou musicais de diferentes regiões do país. A construção de mecanismos de pesquisa e de publicação universitárias, a partir dos recursos eletrônicos atualmente disponíveis, assim como a participação e o acompanhamento de instituições de pesquisadores (ABEM, ABC, ANPPOM) facilitaram a pesquisa. O objetivo do uso de tais depoimentos, perfis biográficos ou dados institucionais é a verificação e exemplificação, a partir das referências teóricas e das fontes históricas centrais desta pesquisa, de algumas práticas ligadas à escola e à profissionalização docente em música em diferentes regiões do país.

consagração, encontra-se, ao mesmo tempo, reforçada a partir de um determinado ângulo, e encoberta em outro ângulo, pela ação dos mecanismos sociais que tendem a assegurar uma espécie de harmonia preestabelecida entre os postos e os ocupantes (eliminação e autoeliminação, pré-formação e pré-orientação familiares, cooptação de classe ou de frações de classe etc). Tais mecanismos orientam para a segurança obscura das carreiras de burocrata intelectual ou na direção das vias prestigiosas dos empreendimentos intelectuais ou artísticos independentes de certas categorias de pessoal bem distintas, cujo passado escolar e cuja origem social – no segundo – acabam por predispô-los a mobilizar em sua atividade ambições muito divergentes e de antemão ajustadas aos postos oferecidos, dando origem, por exemplo, à modéstia laboriosa do *lector* ou à invenção “criadora” do *auctor* (BOURDIEU, 2005, p. 127).

A diferença entre *lector* e *auctor* foi tratada por Bourdieu em outras ocasiões. Bourdieu estabelece essa separação de perfis, presentes no ambiente erudito, a partir da terminologia empregada para distinguir os sacerdotes (que acrescentam comentários e trabalham a forma de abordar um discurso) dos profetas (que produzem um discurso novo, que propõem, baseados em um princípio de *autoridade* de seu próprio carisma) (BOURDIEU, 1990, p. 135). No caso da produção de textos sobre música, podem ser vistas como posições ligadas ao papel do *lector* os trabalhos didáticos, as coletâneas de arranjos adaptadas às necessidades das situações práticas, as organizações dos conteúdos dados em cursos, como produções que atualizam, reinterpretem, a partir de leituras letradas, os discursos anteriores. Já o *auctor* manifesta-se, de maneira mais evidente, na produção de obras artísticas (ainda que voltadas à prática escolar, como a produção de cantos e arranjos orfeônicos de Villa-Lobos). O *auctor* é reconhecido como propositor, “criador”, inovador, o primeiro a dizer. No campo intelectual, podemos perceber uma disposição à posição de *auctor* na medida em que se manifesta uma independência intelectual, uma proposição nova, uma posição de autoridade de onde é permitido propor.

A concepção de Bourdieu sobre as relações que o sistema de ensino mantém com o campo da produção erudita (em nosso caso, o campo musical) permite buscar uma interpretação sobre as diretrizes adotadas quanto às disciplinas musicais pelas principais reformas de ensino republicanas (cf. tabela 4, presente no início deste capítulo). À luz dos conceitos trabalhados por Bourdieu, é possível pensar a produção escrita voltada à música na escola (livros para professores de canto orfeônico, manuais e coletâneas a serem usados pelos alunos do primário e ginásio) a partir da inserção dessas autoras no campo, ou seja: no quadro

das orientações oficiais, que delimitam os postos possíveis e as orientações legítimas, e as maneiras particulares (ligadas às disposições de origem e às trajetórias) como essas autoras posicionam-se no campo, seja através da “modéstia laboriosa do *lector*”, ou pela “invenção ‘criadora’ do *auctor*”.

Ainda com relação à perspectiva de análise oferecida pelos trabalhos de Bourdieu, que são articulados a partir de uma pesquisa empírica e uma sistematização teórica, pode-se compreender o papel desempenhado pelo sistema de ensino em sua relação com a produção musical erudita, como instância qualificada para:

Assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada formação social (entre eles, os esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos). Através de uma ação prolongada de inculcação, tal sistema é capaz de produzir agentes dotados de um *habitus* secundário, ou seja, de um *ethos* e de um *eidos* secundários que constituem os produtos da interiorização de um conjunto, mais ou menos integrado em sistema, mais ou menos extenso, mais ou menos apropriado, destes esquemas (BOURDIEU, 2005, p. 117).⁶⁹

4.3 PRODUÇÃO ESCRITA E PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES

Na produção escrita por mulheres que analisamos neste trabalho, as autoras participam de um momento dado do campo musical e do campo educacional em que a atuação como professora de canto orfeônico é um dos postos *objetivos* colocados à disposição para a realização de sua “missão” ou “talento” (representações reiteradas nos discursos sobre a atividade docente em música). Esta produção escrita pode então ser analisada em termos do

⁶⁹ Entre os trabalhos que explicam a teoria de Bourdieu, servimo-nos do artigo de Thiry-Cherques, que detalha a análise da noção de *habitus*, considerando que o *habitus* constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente. É composto: pelo *ethos*, os valores em estado prático, não consciente, que regem a moral cotidiana (diferente da ética, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral, o *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos); pelo *héxis*, os princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (Aristóteles); e pelo *eidos*, um modo de pensar específico, apreensão intelectual da realidade (Platão, Aristóteles), que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos. (THIRY-CHERQUES, 2006, p.33)

investimento feito, **nas próprias publicações**, para a “reprodução dos esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos” de que fala Bourdieu.

A relação entre os discursos voltados à formação de professores (as) de canto orfeônico e os manuais voltados aos alunos permitem a identificação de diversos “vestígios” das práticas.⁷⁰ Permitem, também, verificar o trabalho de inculcação e de reprodução realizado. Independentemente das disputas sobre a história e a introdução da música nos currículos escolares brasileiros, o fato de o canto orfeônico ser tratado como “conhecimento novo” no aparato escolar, todo ele empenhado em realizar a integração de um grande contingente da população à cultura letrada, a partir da década de 30, fez com que a produção escrita sobre música registrasse, às vezes minuciosamente, as práticas pretendidas, os esquemas de percepção e apreciação desejados, a produção artística e os níveis de expressão (musicais) tidos como padrão.

Figura 26 - Aula de canto orfeônico com utilização de manossolfa no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro).

Fonte da imagem: Maria Elisa Leite Freitas e Samuel Teitel. *Noções de música e canto orfeônico* (1941).

⁷⁰ Utilizo aqui a ideia de “vestígios” das práticas, discutida durante meu exame de qualificação com a professora Marta Maria Chagas Carvalho. Nessa oportunidade, discuti com a banca (formada, além da Profa. Marta, por minha orientadora Cynthia Pereira de Sousa e pela Profa. Maria Lúcia Speedo Hilsdorf) qual o peso que a história das práticas teria na redação final do trabalho. A instigante discussão realizada nesse momento fundamental da pesquisa e as valiosas sugestões fizeram com que eu assumisse a discussão das práticas contida nos textos, como uma das dimensões dessa produção escrita enquanto fontes para a história da educação (tanto musical como geral).

A análise das publicações sobre educação musical permite investigar as instâncias e os mecanismos que deveriam assegurar a produção dos agentes capazes de reproduzir e renovar essa cultura musical escolar: os professores de canto orfeônico. A maioria desse contingente de professores, sobretudo a partir da década de 40, era formada por mulheres, o que nos leva a considerar as relações de gênero presentes em tal produção de agentes, inclusive nas representações criadas entre a figura feminina da professora de canto orfeônico e outras representações do feminino, aí incluídas as simbologias da própria música (Arte das musas) e da santa protetora, ao mesmo tempo determinada, pura, espiritual e mártir (Santa Cecília).⁷¹

Os investimentos educacionais (oficiais e particulares) feitos na formação de professores (responsáveis pelo processo de reprodução) relacionam-se a investimentos correspondentes no conjunto de dispositivos legais, pedagógicos, técnicos e práticos para a produção dos receptores da cultura musical (os alunos e, em segundo plano, as famílias). Em inúmeras vezes, o projeto de educação musical pelo canto orfeônico foi justificado pela necessidade de criação de critérios de apreciação artística, componente julgado imprescindível a uma elevação do nível cultural da população. Para Bourdieu, o sistema de ensino é uma instância capaz de assegurar a produção de receptores dispostos e aptos a receber (pelo menos em médio prazo) a cultura feita (BOURDIEU, 2005, p. 117).

Para Ceição de Barros Barreto, num diagnóstico publicado em seu livro de 1938, seria necessário um grande investimento na formação do professor e o problema não estaria nos programas, e sim no preparo dos futuros docentes, assim como em uma estrutura escolar que não possibilitava que a música fosse tratada como *meio de expressão*. “A execução de canções impostas, automaticamente repetidas como sucede frequentemente, não poderá produzir qualquer resultado em educação” (BARRETO, 1938, p. 17). A autora chamava a atenção, ainda, para a distância entre os programas de ensino e as práticas realizadas, o que é particularmente importante para a análise dos materiais didáticos, dos relatórios e dos depoimentos.

Tudo nos leva a crer que inúmeras divergências existem entre o que os próprios programas de ensino têm estabelecido e o que realmente se pratica. Programas existem com orientação conveniente. Eles deverão, em qualquer caso, porém, ser ajustados à classe e às condições do ambiente, onde se

⁷¹ A simbologia em torno de Santa Cecília como mártir cristã e as representações associadas à santa, inclusive na iconografia de diferentes períodos, estão detalhadamente exemplificadas em “Santa Cecília – virgem e mártir, Patrona dos Músicos”, por Carmen Reis Temporal (*Revista CBM*, 1960).

pretenda processar o ensino. Será necessário compreender o meio, onde viva a criança, sua experiência musical anterior, seus gostos, suas preferências. Só então poder-se-á esboçar um plano de trabalho com objetivos definidos, suscetíveis de serem alcançados. Ora, isso exigirá condições de orientação do professor. Não bastará um programa. A ausência dessa verdadeira orientação observa-se geralmente na realização do ensino da música, como disciplina isolada de todas as outras. No entanto, por ser uma linguagem do sentimento, ela facilmente se relaciona com todos os assuntos, prestando-se ao ensino globalizado. E só por essa forma, acreditamos que a experiência em arte e beleza possa influir na formação das crianças (BARRETO, 1938, p. 18).

Ceição Barreto propõe, portanto, que o estudo de música fosse integrado às outras disciplinas, a partir de uma concepção do ensino global adaptada à própria estrutura curricular. Adepta da pedagogia da escola nova e do uso de inquéritos e testes como orientadores das escolhas didáticas, a autora cita um estudo baseado em observações, relatórios e inquéritos realizados em escolas elementares e secundárias do Distrito Federal e outros Estados, de onde resume as principais dificuldades encontradas no ensino de música:

- 1) *Quanto ao professor:*
 - a. Pouca ou nenhuma prática de leitura de música e canto em conjunto;
 - b. Pouco conhecimento teórico e prático do manejo vocal;
 - c. Pouca objetivação no ensino;
 - d. Falta de curiosidade em conhecer o progresso que se vem realizando nos métodos e processos de ensino de música em outros países;
 - e. Deficiência de cultura geral;
 - f. Timidez, falta de iniciativa, pouco entusiasmo;
 - g. Pouca prática de regência e coros;
 - h. Orientação deficiente em gosto musical.
- 2) *Quanto ao manejo da classe:*
 - a. Pouca prática de ensino de música e desinteresse na avaliação do aproveitamento do trabalho;
 - b. Dificuldade em motivar o ensino, e em conseguir colaboração interessada por parte dos alunos;
 - c. Despreocupação em adaptar o ensino à conveniência e capacidade dos alunos, ou seja, pouca atenção às diferenças individuais;
 - d. Tendência à rotina no trabalho, no esquecimento de que toda canção por mais singela, representa arte, exigindo interpretação cuidadosa;
 - e. Pouco domínio da classe, obtendo disciplina apenas por imposição;
 - f. Negligência em conseguir dos alunos, emissão de voz agradável, dicção correta e expressão;
 - g. Pouco interesse em ensinar a estudar. (BARRETO, 1938, p. 19-20)

O texto continua, abordando também os problemas encontrados com relação aos alunos e à administração escolar. No desenvolvimento do livro, a autora apresentará tanto uma fundamentação pedagógica dos princípios educativos que propõe para um melhor aproveitamento da música na escola, como uma discussão técnica aprofundada sobre os saberes exigidos do professor, a partir das constatações expostas sobre suas deficiências. Questiona a primazia das solenidades com “audições improvisadas”, como principal presença do canto orfeônico nas escolas, sem ligação com objetivos definidos. Defende uma melhor compreensão dos objetivos da educação musical, a correlação da música com as outras matérias do currículo, o entendimento e cooperação entre todos os que participam da educação artística (superintendentes ou inspetores, diretores, professores, famílias dos alunos, educadores, técnicos de educação em geral, técnicos especializados).

A partir do diagnóstico fornecido por Ceição de Barros Barreto, o ensino de música sofria, por um lado, pela falta de formação pedagógica e, por outro, pela falta de domínio da teoria e das práticas musicais. Diante dessa dupla deficiência, que profissional estaria apto a assumir as classes de música, tornadas obrigatórias, e a partir de que critérios seria estabelecido o ensino de música? Alguns relatos informam sobre os problemas encontrados para cumprir com as determinações legais e as soluções, nem sempre dentro das normas exigidas.

A trajetória de uma professora em Itapetininga, Bahia, é um dos muitos exemplos esclarecedores das soluções práticas encontradas diante de tais dificuldades. Lindiomar Santana foi bolsista do Colégio Taylor-Egídio, escola confessional protestante, na Chapada Diamantina, e chegou à cidade de Itapetininga em 1943, depois de ter a bolsa suspensa pelo governo estadual. Matriculou-se no ginásio em que, mais tarde, seria professora de *Música e Canto Orfeônico*. Compôs o Hino do Alfredo Dutra, o Hino da Escola Normal Juvino Oliveira e o Hino da cidade de Itapetininga. Sua formação musical levou-a a assumir funções como docente especializada e a situação exemplifica bem o perfil do professor de música, que além da formação pedagógica da escola normal, reunia uma formação musical específica.

Quando da criação da Escola Normal Juvino Oliveira, ela, aluna do curso normal, ensinou as disciplinas *Canto, Geografia e História* no curso ginásial. E, mesmo estudando na Escola Normal, ela precisava ensinar *Música* neste nível de ensino, devido à falta de “pessoa que tivesse conhecimentos

musicais” na cidade (SANTANA, 2004^a, p. 6)⁷². A sua formação musical começou ainda na infância, em 1949, quando fazia o curso primário no Instituto Moderno de Ensino, na vila de Itapetininga, com a professora Zaíde Andrade que, durante um ano e meio, lhe deu aulas de piano. Em 1950, já no Colégio Taylor-Egídio, continuou a estudar música como autodidata, através dos cadernos e apontamentos das colegas, no piano do internato. Do segundo ano em diante, passou a frequentar as aulas de música do colégio. E, mais tarde, de 1963 a 1966, estudou no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro.

Era por meio dos apontamentos das aulas de música tidas no Colégio Taylor-Egídio que Lindiomar Santana preparava as suas aulas para os cursos ginásial e normal do *Ginásio Alfredo Dutra*. Como dito, ela era, ao mesmo tempo, aluna e professora do curso normal. Sobre essa peculiaridade, é válido informarmos que, por ocasião da realização das provas, ela as elaborava e as entregava à professora Claudenôra Brasil, Inspetora Estadual de ensino. Nesses períodos, o procedimento de Lindiomar consistia em dar as explicações necessárias e, junto com as suas colegas de classe, responder a prova. Depois, fazia as correções das mesmas e colocava as notas, com o visto da Inspetora Estadual de Ensino (ADORNO, 2004, p. 98).

As informações, algumas colhidas como depoimento oral em pesquisa de mestrado realizada por Soraya Mendes Rodrigues Adorno em Natal, sobre a Associação Cultural Itapetininguense da Bahia, revelam a ligação direta entre a formação recebida e a atividade como docente. Poderíamos destacar a reprodução das práticas vividas nos contextos escolares e a reutilização dos materiais didáticos. Na sequência da pesquisa, esses materiais são revelados. No ginásio, a professora Lindiomar estudou através do livro de Judith Morrison de Almeida, *Aulas de Canto Orfeônico para as quatro séries do Curso Ginásial*.

A partir desta obra e dos apontamentos guardados ainda do tempo de ginásiana no Colégio Taylor-Egídio, a professora Lindiomar começou a compor a sua disciplina e a planejar as suas aulas no *Ginásio Alfredo Dutra*. Além dessas fontes, a professora utilizou dois livros que compunham o acervo da *Biblioteca Dr. Orlando Bahia*, os quais foram: *Noções de Teoria aplicada ao Canto Orfeônico*, de Vicente Aricó Júnior, e *Solfejos originais e*

⁷² SANTANA, Lindiomar. *Reminiscências*: Ginásio Alfredo Dutra, Escola Juvino Oliveira e eu. 1953-1963. Mimeo. 2004^a.

sobre temas de Cantigas Populares, para ensino de Canto Orfeônico, de Heitor Villa-Lobos (ADORNO, 2004, p. 113-114).

Pelo exemplo, observa-se o poder de permanência desse tipo de impresso didático e seu papel como articulador das práticas docentes em música (as práticas recebidas no tempo de aluna e a reelaboração, como professora, a partir do material prático-didático conhecido), no trabalho de reprodução que Bourdieu analisou em profundidade.

4.3.1 Mulheres autoras de livros didáticos sobre Canto Orfeônico

A pesquisa bibliográfica sobre canto orfeônico no Brasil revela que algumas das autoras que tomamos por objeto neste estudo têm sido frequentemente citadas como referências. Os dados históricos, as avaliações sobre as deficiências sobre o professor de música ou sobre a prática musical escolar e alguns princípios práticos com relação ao trabalho orfeônico estão entre os principais aspectos destacados nos estudos recentes. No entanto, raramente tais citações são acompanhadas de uma discussão sobre o contexto que originou os textos, ou sobre as formas como foram dados a conhecer (discussão sobre edição, coleção, formato, circulação, etc), temas mais afeitos à história do livro e da leitura do que às temáticas práticas dos desafios da educação musical.

Alguns dos livros presentes em nosso inventário tiveram grande circulação, entre eles o manual citado pela professora da Bahia. Esses impressos atingiam dois tipos de público: os estudantes, através do livro didático, no formato de manual para o ensino ginasial, e a formação de professores, com foco nos estudantes normalistas e futuros regentes de orfeões. Ao lado dos manuais, aparecem as coletâneas, geralmente propostas como cancionários e hinários, e alguns trabalhos incluindo estudos sobre hinos e material de apoio às aulas de canto orfeônico.

Ao abordar essa produção escrita, buscamos referenciá-la nas disputas inscritas em um momento específico do campo e nos contextos de ensino para os quais são dirigidos (vistos no quadro das transformações do sistema de ensino da primeira metade do século). Procuramos, também, analisar esta produção pela perspectiva do livro didático, como parte de uma história do livro, tendo por objetivo fornecer elementos que possam qualificar essa leitura, para os propósitos da história da educação musical no Brasil.

Situar essas autoras de livros didáticos e abordar a grande quantidade de informações presentes nesse tipo de livro é um grande desafio, tendo em vista a observação de Circe Bittencourt:

Tendo por base essa dimensão da função-autor, a pesquisa sobre os autores de obras didáticas exige uma ampliação de perspectiva alterando os limites do contexto biográfico em suas relações com o conteúdo expresso no texto. Os conflitos, tensões, acordos, discriminações, satisfações, fazem parte da história dos autores dos livros e há necessidade de inclusão de outras fontes documentais. Requer uma leitura bastante atenta de catálogos das editoras, de contratos ou correspondência entre editores e autores e, cabe assinalar, que há dificuldades em ter acesso a essas fontes por causa das empresas editoriais, que nem sempre permitem a consulta de seus arquivos, além do fato de serem escassas. Ademais, nos livros didáticos existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

As diferenças regionais, ao lado de prescrições muito homogeneizadas em suas proposições, fazem com que se tenha, às vezes, uma estranha relação com as temporalidades relacionadas ao canto orfeônico. Alguns dos temas de Ceição Barreto, formulados em 1938, puderam ser retomados pela autora em 1973, com uma leve mudança de enfoque e de público-alvo. Isso faz com que nos interroguemos sobre os complexos processos de mudança e permanência, quando se toma por objeto a história da educação musical no Brasil. Desse panorama surgem, como temas a serem investigados, os processos de reelaboração ou de apropriação por professores de música, a partir desse material impresso.

Figura 27 - Capas de Livros didáticos de Canto Orfeônico

4.3.2 Mulheres autoras de Hinários e Coletâneas de canções escolares

Embora tenha sido grande a produção de material didático contendo hinos e cantos escolares, desde a Primeira República, não observamos a participação de mulheres na autoria deste tipo de livro antes de 1925, data da publicação do 1º volume do *Cancioneiro Escolar*, por Branca de Carvalho e Arduino Bolivar.⁷³ São também publicadas em coautoria outras coletâneas de canções e hinos escolares inventariados nesta pesquisa (SCHULTZ; MORITZ, 1942 e JACOBINA; BEVILACQUA, 1949).

A publicação de hinários e coletâneas de canções revela a participação de professoras como produtoras de material didático. Muitas vezes, é a partir do material publicado (textos, melodias, cantos orfeônicos, hinos) que se pode recuperar a atuação de algumas dessas professoras e perceber que a formação pedagógica é geralmente complementada por uma formação pianística. As referências são esparsas, quase sempre meras citações, “pistas” de uma atuação que, pela característica da própria atividade, fornecia momentos de maior exposição, alguns deles registrados em fotos, notícias em jornais, menção em boletins internos das instituições em que trabalhavam. Pelas fontes consultadas, percebe-se que a maioria dessas atuações teve uma abrangência limitada à presença local ou regional, o que não deixou de ser considerado relevante para a comunidade em que se situava. O papel central desenvolvido pela cidade do Rio de Janeiro, como sede do Distrito Federal, facilitou a localização de muitas mulheres professoras, inclusive daquelas que são procedentes de outros estados e que fixaram residência na capital federal. Em Minas Gerais, que já adotava a música na escola antes do programa nacional, foram localizadas ativas professoras-autoras ligadas à música escolar, entre elas Branca de Carvalho, Maria Amorim Ferrara e Angélica Rezende Garcia, assim como em cidades paulistas.

⁷³ As coletâneas de Alexina de Magalhães Pinto, principalmente *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares* (1916) foram publicadas como literatura infantil. Embora estejam ligadas à escolarização promovida na 1ª República, não são propostas como livros didáticos, e sim como livros familiares, para serem lidos por crianças e adultos.

O LIVRO E A AMÉRICA

Letra de Castro Alves

Música de
LUCILIA G. VILLA-LOBOS

Figura 28 - Canção orfeônica de Lucília Villa-Lobos. Fonte: Lucília Villa-Lobos. Cantar é Viver. Edição online.

O livro *Música para a Escola Elementar*, publicado pelo INEP em 1955, relaciona a comissão de professores que trabalhou na seleção e adaptação das músicas deste volume 6 da série I da Coleção Guias de Ensino e Livros de Texto. O INEP era dirigido por Anísio Teixeira, com a direção do SEMA a cargo de Sylvio Salema Garção Ribeiro.

A seleção e a adaptação das músicas contidas na presente publicação foi realizada por uma comissão composta dos professores Sylvio Salema Garção Ribeiro, Olga Behring Pohlmann, Cacilda Borges Barbosa, Maria Augusta Joppert, Emilia D'Anniballe Jannibelli, Maria Dulce Sampaio Antunes, Lucília Guimarães Villa-Lobos e Edila Sousa Aguiar Rocha, aos quais o I.N.E.P. agradece a colaboração que lhe foi prestada.

O I.N.E.P. estende seus agradecimentos a Florinda Santoro, Irene Catharina Pereira Lyra, Maria Dulce Sampaio Antunes e Zuleida de Araújo

Motta, que se encarregaram de pesquisa sobre o decreto-lei relativo ao Hino Nacional, e Maria Arlinda de Carvalho Corrêa, responsável pela execução gráfica do presente trabalho (INEP, 1955, p. 10).

Com exceção do diretor do SEMA (que também é autor de diversas canções), percebe-se que se trata de uma comissão de mulheres, algumas delas autoras das melodias e/ou textos das canções presentes na coletânea, como Lucilia Villa-Lobos (primeira esposa do compositor Heitor Villa-Lobos), Maria Dulce Sampaio Antunes, Cacilda Borges Barbosa, Olga Behring Pohlmann, Irene Catharina Pereira Lyra, Edila Sousa Aguiar Rocha. Além da comissão citada, no interior da publicação identificamos outras autoras de melodias e/ou textos: Geraldina Teixeira Rodrigues, Esmeralda da S. Tavares, Francisca N. de Vasconcellos, Duhilia Madeira, Maria Graça Conrado (letra). Percebe-se, portanto, a forte presença feminina na formação deste cancioneiro, responsável pela divulgação de um repertório criado como repertório escolar, a partir da prática do canto orfeônico, pela atuação de professoras e regentes de orfeão. Uma nota na melodia “Saudação”, letra e música de Irene Lyra, esclarece a função desse repertório e deixa claro seu papel de exemplo, do qual poderiam se servir outros (as) professores (as), elaborando melodias semelhantes, de acordo com sua necessidade:

A fim de comemorar datas peculiares a determinadas Escolas, homenagear homens ilustres ou países estrangeiros empregam-se pequenas e singelas melodias, de assimilação fácil, que vão ao encontro às exigências do momento. Conduzidas com habilidade, podem despertar nos escolares, entusiasmo e alegria (INEP, 1955, p. 178).

Outro aspecto a ser mais investigado são as migrações, tema presente na história da educação, ainda pouco explorado na história da educação musical. Com a migração de professores de música, além das práticas musicais (formas de ensaio e apresentação musicais, maneiras de construir um programa musical), há a divulgação do repertório (confirmando repertórios mais espalhados ou ampliando repertórios antes localizados regionalmente), de ideias e métodos pedagógicos, a partir da memória e da ligação pessoal com professores, centros de formação e instituições musicais de outras cidades e estados. A migração de professoras mulheres também é um tema que poderia demonstrar melhor o papel mediador assumido (inclusive cultural), uma vez que, no período estudado, a situação mais comum é a de um núcleo familiar presidido por um homem, em que a mulher (esposa ou filha) tende a acompanhar as necessidades de migração feitas, principalmente, a partir de determinantes ligados ao trabalho ou à adaptação política do pai ou do marido.

Muitos desses temas estão apenas apontados, por insuficiência de dados. Em grande parte dos materiais analisados, a sobrevivência do livro não foi acompanhada de notícias sobre suas autoras. Recolhemos informações esparsas sobre suas trajetórias e incluímos algumas nos comentários ao inventário. Apesar da procura constante, são imensas as lacunas com relação às referências biográficas ou profissionais, e muitas dessas autoras são apresentadas sem data ou local de nascimento, com não mais informações do que as que puderam ser colhidas nas próprias publicações.

O inventário de obras ligadas à educação musical revela diversas publicações voltadas aos hinos nacionais, e mesmo aquelas que se definem cancionários infantis ou folclóricos incluem também hinos nacionais e canções patrióticas. Essas publicações estão diretamente ligadas à política de nacionalização e à legislação que instituiu a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional nas escolas e espaços públicos. Olintina Costa inclui a seguinte “Observação”, na apresentação de seu *Hinário Cívico* (s/d):

De acordo com o Decreto-Lei 4545 de 31/7/1942, o Hino Nacional é o que se compõe da música de Francisco Manuel da Silva e do poema de Joaquim Osório Duque Estrada, sendo proibida a execução de quaisquer arranjos vocais ou artístico-instrumentais.

O Hino Nacional será sempre executado em andamento metronômico de uma semínima igual a 120.

Nos casos de simples execução instrumental, tocar-se-á a música integralmente, mas sem repetição, sendo obrigatória a tonalidade original de Si bemol Maior, de acordo com a adaptação vocal de Alberto Nepomuceno.

“É obrigatório o ensino da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, normal e profissional.

Ninguém poderá ser admitido ao serviço público sem que demonstre conhecimento do Hino Nacional”⁷⁴ (COSTA, s/d, p. 10).

O *Hinário Cívico* de Olintina Costa é apresentado como “complemento do canto orfeônico”. Além da reprodução dos hinos (tanto o texto em forma poética como a música com o texto, em notação musical), a autora apresenta uma breve “Análise Musical”, indicando para cada hino a tonalidade, compasso, andamento, duração da introdução (em número de compassos) e indicação do início do canto (em que tempo do compasso e em que nota

⁷⁴ Decreto-lei n. 4545 artigos. 38, 39, de 31 de Julho de 1942. A autora omitiu a palavra *desenho* em “é obrigatório o ensino *do desenho* da Bandeira Nacional...”

começa, com indicação da função harmônica). Com relação ao Hino à Bandeira, por exemplo, indica a autora que: “o canto começa no 3º tempo do 10º compasso (anacruse) com a nota Lá b (tônica da tonalidade)” (COSTA, s/d, p. 35).

Sínteses biográficas, vocabulário e um questionário também fazem parte deste livro didático, que termina com os “Mandamentos do Orfeonista”. É de se destacar a aproximação do caráter religioso, pela instituição de mandamentos, além do sentido de obrigação a ser cumprida, reforçado pela linguagem imperativa.

Mandamentos do Orfeonista

Ser sempre bem comportado.

Ser cumpridor dos deveres.

Manter no orfeão a atitude que o mesmo exige: imóvel, corpo firme, cabeça erguida, braços caídos e olhos fixos no regente.

Ser assíduo e pontual em todas as ocasiões.

Apresentar-se corretamente uniformizado sempre que for preciso.

Cantar os Hinos pátrios com correção, admiração e respeito.

Dar preferência à boa música, procurando ouvi-la sempre que tiver oportunidade.

Considerar a Música na escola, uma matéria de ensino tão útil como as demais, porque seu programa coopera para o desenvolvimento da inteligência e do caráter (COSTA, s/d, p. 53).

O relato da participação de escolares nas comemorações cívicas pode adquirir características particulares nos diferentes estados brasileiros. Em pesquisa que utiliza fontes orais, com entrevistas feitas na primeira década dos anos 2000, com pessoas que eram estudantes na época do Estado Novo (com idades entre 73 e 81 anos na ocasião da entrevista), Tânia Regina da Rocha Unglaub discute a prática do canto orfeônico em cerimônias cívicas em Santa Catarina, destacando o caráter nacionalista e ufanista. Em um estado com grande presença de imigrantes alemães, a obrigação do canto do hino e da participação em manifestações patrióticas provocava constrangimento em uma população que utilizava o idioma alemão em casa e que, portanto, denunciava um não pertencimento e provocava

dúvidas com relação à posição desses estudantes, no quadro do nacionalismo brasileiro. De acordo com as entrevistas apresentadas, foram muitas as situações humilhantes em que se viram esses alunos, impossibilitados de esconder os sotaques e os olhos azuis. Além das entrevistas, a pesquisa analisou relatórios oficiais e divulgação na imprensa, em busca de um relato das práticas orfeônicas nessas situações e da definição das datas em que ocorriam. O relato demonstra que a partir dos estudantes era mobilizada a família e que, em torno das datas nacionais e regionais, eram cultuadas as principais personalidades políticas.

Compondo o conjunto das cerimônias cívicas, comemorava-se a Semana da Pátria, o aniversário do presidente e do Estado Novo, o dia do trabalho, de Tiradentes, de Duque de Caxias, da Bandeira, da Raça, do Soldado, e outras datas impostas pelos estados e municípios. Em Santa Catarina, além destas datas, festejava-se o aniversário do interventor Nereu Ramos e das cidades. Aproveitava-se também para tornar dias festivos e declarar feriado facultativo as inaugurações de retratos de personalidades e visitas de autoridades. Nestas situações organizavam-se verdadeiras festividades cívico-patrióticas, que favoreciam a aglomeração de gente.

Para fortalecer os esforços de produção do sentido de brasilidade, somou-se ao calendário oficial outro evento de muita expressividade, que foram os Congressos de Brasilidade. Estas programações foram realizadas anualmente no período de 1941 a 1944. As diretrizes para sua realização eram impostas pelo governo federal e encaminhadas aos estados. A programação ocorria durante dez dias consecutivos. Iniciava no dia que antecedia o aniversário da instalação do Estado Novo, 10 de novembro, e concluía no dia da Bandeira. Ou seja, esses Congressos eram festejados nos dias 9 a 19 de novembro. O encerramento acontecia no dia da Bandeira por ser o ícone de uma nação.

Os Congressos de Brasilidade acontecidos em Florianópolis tinham como destaque conferências proferidas por autoridades em cada noite do congresso. Todas convergindo para a unidade política, cultural, histórica, moral, social, geográfica, econômica e patriótica. Estas conferências eram publicadas no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina para que o cidadão pudesse reviver tais momentos. Durante os Congressos, além das conferências e programações noturnas, havia comemorações alusivas à Pátria durante o dia. A bandeira era hasteada nas escolas e repartições públicas. A programação diurna era variável e animada com apresentações das bandas de música da Força Policial, canções cívicas entoadas por escolares, outras atividades cívicas no jardim da Praça 15 de Novembro. O

dia 10 de novembro era comemorado com o desfile dos escolares, que cantavam e marchavam num ato simultâneo nas principais ruas da cidade (UNGLAUB, 2009, p. 127).

Algumas autoras que publicaram estudos sobre hinos e canções militares já haviam publicado outras obras, portanto eram conhecidas o suficiente para oferecerem ao público seus estudos e edições de um tema de grande relevância na educação musical e cívica. Estas duas dimensões (musical e cívica) encontravam-se unidas pelo imperativo do aprendizado dos hinos como conteúdo escolar, a cargo do professor de música. Em um assunto que deveria ser dominado por todos, esperava-se dos autores alguma contribuição pessoal que distinguisse sua obra das demais. Dependendo de suas posições no campo, os diversos autores traçaram suas estratégias, a partir das quais analisamos a produção das autoras que se dedicaram ao tema.

Se Olintina Costa, por exemplo, centra-se no conhecimento prático necessário ao estudante, oferecendo um material útil, simplificado e direto, Ceição de Barros Barreto coloca-se de uma outra forma, apresentando um estudo sobre os hinos e a bandeira que aprofunda os aspectos históricos e técnicos. A ligação entre o hino e a bandeira, como se viu pela descrição das solenidades em Santa Catarina, também ocorria em termos das práticas escolares. O mesmo decreto citado por Olintina Costa (que omitiu a palavra *desenho* da Bandeira) é reproduzido por Ceição Barros Barreto: “é obrigatório do ensino do desenho da Bandeira Nacional e do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos públicos ou particulares, de ensino primário, normal, secundário e profissional” (BARRETO, 1942, p.5). Nesta publicação, as diferentes bandeiras adotadas na história do Brasil vêm reproduzidas em figuras coloridas, com citação dos decretos que as instituíram e uma análise da simbologia utilizada. Um “esquema para o desenho da Bandeira Brasileira” é fornecido na página 13, detalhando as proporções e a localização dos elementos gráficos, cumprindo com a determinação do decreto-lei.

Com relação ao Hino, Barreto apresenta, além do texto, vocabulário, música, biografia dos autores e “anotações para o estudo da execução vocal dos principais hinos cívicos do Brasil”, em que detalha minuciosamente os erros mais frequentes observados na execução cantada. Com a função de corrigir os problemas e preparar os professores para evitar os erros mais comuns, Ceição B. Barreto oferece aos historiadores informações importantes para uma história das práticas escolares. Falando como uma especialista em canto coral, a autora dedica-se a marcar, em notação musical, o “certo” e o “errado”, reforçar a expressividade (chamando a atenção para as intenções do compositor) e auxiliar a

compreensão do texto, inclusive na discussão de aspectos ligados à performance vocal, como a correta articulação e as dificuldades fonéticas.

Como explicamos anteriormente, esta poesia foi composta muito posteriormente à música de Francisco Manuel.

O ritmo da música exigiu da poesia, acúmulo de sílabas, o que de certa maneira concorre para dificultar a pronúncia do texto quando cantado.

Contudo, uma dicção mais cuidada poderá auxiliar a pronúncia, e, portanto, a clareza do verso.

É defeito muito generalizado entre nós, mesmo na linguagem falada, a deficiência de articulação das consoantes, o que no canto, resulta em frouxidão de ritmo. As consoantes finais e grupos consonantais nem sempre devidamente pronunciados, tornam incompreensível a composição cantada. O *e* final átono é muitas vezes pronunciado como *ê*, ex: mor-tê, for-tê, ou então pronunciam como *i* ex: mor-ti, for-ti.

A fusão dos sons musicais com a palavra, exige melhor articulação e dicção mais cuidada. A declamação rítmica muito auxilia a correção desses defeitos. Ainda será indispensável o conhecimento da significação das palavras que exprimem o pensamento do poeta (BARRETO, 1942, p. 25-26).

As publicações que têm por tema ao Hino e a Bandeira não informam apenas sobre a maneira como o governo obrigava e/ou proibia a manutenção de práticas relacionadas aos símbolos nacionais. Informa também sobre as próprias práticas de publicação de livros voltados ao uso didático e o imperativo da aprovação oficial, como esclarece a autora:

O presente trabalho deveria ter sido publicado em 1938. Aguardou, porém a decisão da comissão instituída em 1937 pelo Ministério de Educação para o estudo da letra a ser modificada no hino. Em Abril do corrente ano, foi o trabalho encaminhado a esse ministério por intermédio do Instituto Nacional do Livro. Algumas semanas depois foi devolvido para aguardar ainda a determinação oficial.

O decreto-lei n. 4545, de 31 de Julho de 1942, regulando a forma e apresentação dos símbolos nacionais, veio conceder maior segurança ao estudo que realizamos aqui, visto achar-se este, inteiramente dentro das normas estabelecidas pelo texto governamental (BARRETO, 1942, p. 7).

O tema dos hinos e canções patrióticas mobilizava a publicação de livros por autores em diferentes posições no campo da música e da educação musical. Caldeira Filho, na época assistente de música do curso fundamental da Escola Caetano de Campos, publicou pela

Ricordi, em 1941, *Hino da Independência e Hino Nacional*, ampliando dois artigos de sua autoria como redator musical no jornal O Estado de São Paulo, em 31 de outubro e 16 de novembro de 1941 (CALDEIRA F^o, 1941). É de 1942 *Cânticos Militares*, de Mariza Lira, obra pouco citada desta autora que tem sido muito estudada como uma das primeiras folcloristas a dar importância à música popular urbana (*Brasil Sonoro*, 1938), autora também de uma biografia de Chiquinha Gonzaga. Algumas publicações reproduziam conferências, como a de João Baptista Julião realizada em 1948, *Hinos e Cantos Escolares* (JULIÃO, 1949).

O caráter obrigatório e prioritário dado aos hinos na prática orfeônica faz com que eles estejam presentes em todas as coletâneas destinadas à prática musical escolar que se seguiram ao decreto-lei de 1942, geralmente como primeira parte do livro, no caso de se tratar de uma coletânea com temática mais ampla. Entre as autoras estudadas, isso pode ser verificado, por exemplo, nas coletâneas publicadas em coautoria que fazem parte de nosso inventário: a de Walter Schultz e Maria Moritz, *Cantos da nossa terra* (SCHULTZ MORITZ, 1942) e os dois volumes *Vamos Cantar* para a primeira e segunda séries do curso ginásial (JACOBINA; BEVILACQUA, 1949).

4.4 O CANTO ORFEÔNICO NA ESCOLA, COMO PROJETO NACIONAL, E AS PERSPECTIVAS CONCORRENTES

As diversas iniciativas ligadas à presença da música na educação brasileira, implantadas por lei a partir da década de 30, deram o caráter de obrigatoriedade, homogeneidade e abrangência a práticas que, nas décadas anteriores, já eram presentes em alguns Estados da União, inclusive com legislação específica, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco. Isso explica a divergência de opiniões, pois enquanto alguns autores preocupam-se com o estabelecimento da história a partir das ações, oficializadas ou não, que já tinham o canto orfeônico como base de uma educação musical escolar, às vezes buscando o estabelecimento da origem das iniciativas orfeônicas no Brasil, outros autores preocupam-se em analisar o canto orfeônico a partir de sua implantação como projeto de governo em nível federal, o que só ocorreu a partir do governo de Getúlio Vargas, sob liderança de Villa-Lobos, que foi indicado Superintendente de Música e Educação Artística em 1932.

O “projeto de implantação”, neste caso, aparece como iniciativa fundadora, mas é necessário considerar que só se pode falar em “implantação” do canto orfeônico no Brasil, nos termos em que coloca Villa-Lobos, em sua dimensão de projeto de governo de alcance nacional, fazendo uso da legislação e da instauração de uma formação docente obrigatória, regulada, aprovada e inspecionada de maneira centralizada pelo poder público federal. O caráter autoritário e totalitário da coordenação dessa “implantação” do canto orfeônico é um dos elementos capazes de explicar a dificuldade da expressão de opiniões contrárias e a falta de clareza no estabelecimento de uma oposição que, publicamente, apresenta-se em discursos de aceitação e elogio.

Visto a partir do conceito de “campo” de Bourdieu, pode-se dizer que, unindo as disposições de *habitus* do “compositor-criador”, (provido de “talento” e, ao mesmo tempo, guiado pelo sentido de predestinação e líder devotado a um ideal artístico, mais ou menos messiânico, mais ou menos político), Villa-Lobos concentrou em si (a partir do posto de Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, mas também a partir de sua posição como livre-criador de obras musicais) o poder de ditar as regras (do ponto de vista institucional) e acumular o capital específico (do ponto de vista do talento musical).

Se considerarmos, com Bourdieu, que boa parte do trabalho de reprodução se faz por cooptação, pode-se entender a posição central que Villa-Lobos ocupou, como legítimo (porque artista) ocupante do cargo burocrático (como diretor, funcionário do Estado), em que uma posição termina por legitimar a outra. Para Bourdieu, a estrutura do campo é dada pela relação de forças e pela busca da autoridade específica, capaz de ditar as regras de funcionamento do campo:

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição de capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Essa estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 1993, p. 90).

Pode-se ver, no plano pedagógico, propostas divergentes dos princípios ou das aplicações do projeto de canto orfeônico liderado por Villa-Lobos, como parte dessa luta pelo monopólio da autoridade específica. Podemos considerar como *concorrentes* as iniciativas

anteriores à estrutura curricular e às práticas instaladas pelo Curso Superior de Canto Orfeônico, dirigido por Villa-Lobos, tais como as atuações dos educadores musicais paulistas em atividade antes dos anos 30 e também os desdobramentos dessas iniciativas. Isso pode ser observado na posição de Ceição de Barros Barreto, inicialmente professora em Pernambuco, depois ligada a Fabiano Lozano, que atuava em Campinas e esteve em Pernambuco, como parte do projeto paulista de expansão. Ao se fixar no Rio de Janeiro, Ceição de Barros Barreto passa a fazer parte do círculo de educadores ligados a Lourenço Filho.

No caso de uma perspectiva concorrente, mas *dentro* da estrutura dos cursos de canto orfeônico, as eventuais discordâncias ou divergências ficam restritas a aspectos considerados mais técnicos ou mais práticos, enquadrados na estrutura oficial, como em Yolanda Quadros Arruda.

4.4.1 O movimento de *Iniciação Musical* como alternativa ao Canto Orfeônico

“Iniciação Musical” foi uma expressão que se consagrou a partir do curso de Pedagogia Musical ministrado por Antonio de Sá Pereira na Escola de Música da Universidade do Brasil, nos anos 30. Sá Pereira é autor de *Psicotécnica do Ensino Elementar da Música* (1937a) em que, além de valorizar o ensino elementar, expõe suas bases pedagógicas e relata as práticas adotadas em seus cursos. É ainda autor de *Ensino Moderno de Piano (aprendizagem racionalizada)* (1933b), apresentado como um tratado científico de ensino do piano, além de outros textos sobre a pedagogia do instrumento e sobre o uso de testes de avaliação, como *Um "test" de apreciação musical* (conferência em 1934, publicação em 1937b). Um dos fundadores da revista *Ariel*, em São Paulo, e do Conservatório Musical de Pelotas, no Rio Grande de Sul, a partir de sua fixação no Rio de Janeiro envolveu-se em polêmicas pela renovação do ensino musical, como aquela que motivou a escrita de *O Perfil de um "Crítico": resposta ao cronista Oscar Guanabara por Antonio Sá Pereira (catedrático contratado de Pedagogia Musical no Instituto Nacional de Música)*. Uma vez instalado no Rio de Janeiro, Sá Pereira, que teve formação musical e científica na Europa quando adolescente (Alemanha, França e Suíça), continuou a incorporar novidades a partir das viagens feitas à Tchecoslováquia, Estados Unidos e Suíça, com o propósito específico de conhecer, estudar e adaptar experiências de ensino renovadoras e bem sucedidas.

Em *Psicotécnica do ensino elementar de música* (1937a), Sá Pereira aprofunda sua relação com a Escola Nova, enfatizando as referências da psicologia. São reiteradamente citados Claparède e Kilkpatrick, bem como Münsterberg e Giese, no uso do conceito de *psicotécnica*. Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Faria de Vasconcelos, Manoel Bonfim, John Dewey, são algumas das referências usadas por Sá Pereira para argumentar a favor do conhecimento de psicologia no ensino elementar, para criticar a escola tradicional e discutir o modelo da Escola Nova e da pedagogia ativa.

Sá Pereira ressalta a importância do ensino elementar como espaço de especialização e defende a profissionalização do ensino inicial de música, demonstrando enxergar nessa atividade um espaço feminino a ser ocupado. Mais do que isso, a educação elementar é apresentada como possibilidade de distinção e valorização, em lugar da atividade tradicionalmente feminina e pouco profissional, segundo o autor, como professora de piano.

Às jovens professoras que se queiram especializar no ensino elementar da música abre-se pois um vasto campo de atividade em que facilmente se poderão *notabilizar e manter um elevado nível profissional*, ao invés de, como é de praxe corrente, se fazerem demolidora concorrência abaixando os honorários a preços aviltantes que em nada honram a classe, e que a um chefe de família inteligente só deveriam dar motivo para desconfiar da qualidade do serviço oferecido. Quem tão pouco valor empresta ao seu trabalho, não pode esperar que outros o valorizem mais.

Faz-se necessária uma reação contra tão degradante estado de coisas, o que só é possível se o professorado tratar de primeiramente *eleva o seu nível profissional por meio de estudos especializados*, destacando-se dentre eles, como de suma importância, o da *pedagogia moderna* (SÁ PEREIRA, 1937a, p. 23-24. Grifos do autor).

Liddy Chiaffarelli Mingone e Marina Lorenzo Fernandez, as duas, filhas de renomados músicos (Luigi Chiaffarelli e Oscar Lorenzo Fernandez), fazem um relato das práticas adotadas no curso de Iniciação Musical. Em um texto destinado à formação de professores, em que "treinos de ouvido, ritmo e leitura" são discutidos e apresentados em 23 páginas, resumindo as atividades realizadas em 10 anos de atividades do curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, o nome de Sá Pereira é citado como o idealizador do método voltado à musicalização da criança (o termo, que seria largamente utilizado na década de 80, vem aqui grafado entre aspas, como um neologismo, tal como

usado pelo próprio Sá Pereira em obra de 1937. Talvez ele tenha inaugurado no Brasil essa abordagem de ensino de música para crianças).⁷⁵

Queremos, em primeiro lugar, que seja consignado aqui que a Iniciação Musical, se bem correspondesse a um anseio generalizado da pedagogia musical em nosso meio, se plasmou, definitivamente no Brasil graças aos esforços do prof. Antonio Sá Pereira, catedrático de pedagogia da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Havendo viajado muito pela Europa e pelos Estados Unidos, trouxe-nos ele as suas observações e um sólido cabedal de ideias originais, sobre processos e métodos com os quais obter um resultado que se poderá chamar de "musicalização" da criança (CHIAFARELLI E LORENZO-FERNANDEZ, 1947, p.5).

O texto faz referência aos objetivos da Iniciação Musical, que "visa não somente a acentuar as aptidões inatas das crianças, como também despertar o interesse musical, nas menos dotadas pela natureza, por meio de jogos e exercícios divertidos e variados", rompendo, portanto, com o modelo de ensino conservatorial (cf. PENNA, 1990 e VIEIRA, 2001) e ressaltando que o professor de Iniciação Musical necessita, "além do preparo técnico, base pedagógica e conhecimento da psicologia infantil". A valorização da experiência antes da regra, a adoção de princípios pedagógicos e o respeito às fases do desenvolvimento infantil são expressos por todo o texto.

A Iniciação Musical, assim, opunha-se ao ensino tradicional do Solfejo e Teoria Musical, parte do treinamento do músico nas escolas especializadas que seguiam o modelo do Conservatório, com o ensino dividido entre prática e teoria, opondo-se também ao modelo adotado pelo Canto Orfeônico, que incorporava elementos desse ensino tradicional. Para Rosa Fuks, tanto a Iniciação Musical como o Canto Orfeônico são de origem modernista, convivendo durante a década de 30 e o Estado Novo. As aproximações entre as duas metodologias estariam no uso de um repertório musical de caráter nacionalista, com o uso de cantigas folclóricas pelos dois projetos. Fuks ressalta, no entanto, o uso de hinos patrióticos no Canto Orfeônico, adotado nas escolas públicas e na Prefeitura do Distrito Federal, trabalhando com grupos quantitativamente numerosos, diferentemente da Iniciação Musical, que utilizava jogos e trabalhava com pequenos grupos de alunos, sendo implantada em

⁷⁵ Ermelina Paz (2000, p. 27) também faz menção ao uso do termo ao abordar o método de *Gazzi de Sá*, mas o fato de os estudos deste educador não estarem publicados dificulta um melhor conhecimento de sua pedagogia musical.

escolas vocacionais (Conservatório Brasileiro de Música e Escola Nacional de Música) e em diversas escolas da rede particular.

Em relação à Iniciação Musical, que é um método ativo e cujo objetivo é despertar o interesse da criança, podemos acrescentar que o seu conteúdo também era ligado ao canto de cantigas do nosso folclore e a jogos, através dos quais, musicalizavam-se os alunos. Os dois métodos, pois, possuíam diferenças entre si, mas se aproximavam em alguns aspectos (FUKS, 2007, p. 21).

Há que se ressaltar, porém, que o uso de cantigas nacionais foi largamente utilizado por todos os métodos ativos, tais como em Jaques-Dalcroze, Kodály, Orff, Willems. Maura Penna, analisando os métodos ativos em educação musical, considera que "o folclore é frequentemente valorizado como material para a educação musical, principalmente junto a crianças" e que "o folclore musical, infantil ou não, baseia-se em estruturas simples" e, com um código musical restrito, evidenciando elementos musicais básicos, torna-se um foco para a atividade perceptiva, embora considere que exista uma supervalorização do folclore como "material ideal para um processo de musicalização" (PENNA, 1990, p. 64).

Sá Pereira compara, ainda, o método de leitura global de Dottrens e Margairaz com o ensino tradicional da leitura musical e invoca o exemplo e os livros de Jaques-Dalcroze (1865-1950), na renovação do ensino elementar de música. Liddy Chiaffarelli Migonone talvez seja sua mais conhecida continuadora, pelo trabalho desenvolvido no Conservatório Brasileiro de Música, que até hoje promove cursos de formação de professores de educação musical baseados nessa tradição pedagógico-musical, mas outras educadoras também desenvolveram projetos baseados nas ideias de Sá Pereira.⁷⁶

⁷⁶ Sobre a relação entre as ideias pedagógicas de Sá Pereira e a presença de mulheres na *iniciação musical*, ver nosso artigo apresentado no VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (IGAYARA, 2008).

5 CAPÍTULO 4. FORMAR PROFESSORES, AFIRMAR-SE PROFESSORA

O conjunto dos livros didáticos de canto orfeônico produzidos por autoras faz parte de um conjunto maior de manuais e coletâneas para uso em escolas que revela muitas das prescrições do Ministério da Educação com respeito ao canto orfeônico, expedidas por Villalobos, na qualidade de diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. A liberdade de escolha quanto aos assuntos a serem abordados, ao repertório a ser praticado e à divisão dos temas no decorrer do curso sofriam uma forte vigilância, uma vez que as provas eram também controladas, tanto no conteúdo programático a ser exigido, como na maneira de serem aplicadas:

- a) As provas parciais, escritas, serão feitas com toda a turma, mediante um ditado cantado ou por meio do manossolfa;
- b) A prova oral ou prática, em grupo de quatro alunos, deve ser cantada ou feita com elementos de Teoria Musical Aplicada, de acordo com o programa oficial (Ofício nº 209, de 11 de novembro de 1949).

Em um ambiente tão fortemente regulado, a maior contribuição dos autores, portanto, ficava por conta da explicação da aplicação prática das diretrizes oficiais. Apoiada, por um lado, nos conceitos a serem trabalhados nas “unidades didáticas” e, por outro, na experiência acumulada como docente, entre os trunfos da autora estavam a boa explicação, a abordagem direta dos problemas a serem resolvidos em sala de aula, as recomendações dos erros a serem evitados. O capítulo sobre *declamações rítmicas*, de Yolanda de Quadros Arruda, é um bom exemplo:

Consiste a declamação rítmica na recitação da letra subordinada ao ritmo da música, isto é, à duração das figuras, podendo-se ao mesmo tempo marcar o compasso.

É de grande eficácia no preparo de quaisquer hinos ou canções, pois obriga os alunos à perfeita dicção (califasia), um dos principais elementos para o bom resultado do canto em conjunto, além de lhes facilitar a compreensão do sentido do texto em estudo.

Evita assim que as classes cantem letras erradas ou palavras trocadas, como não raramente acontece, pela razão de não conhecerem a significação do texto literário.

Além dessas vantagens, a união dos alunos na declamação rítmica dará necessariamente como resultado a unidade de movimento, sentindo-se cada um dos elementos integrado no conjunto.

Constitui assim, também, fator de disciplina.

Inicialmente, antes do estudo de qualquer hino ou canção, deve-se fazer a declamação das letras tal como se apresentam, atendendo quanto possível à califasia e ao sentido das frases; far-se-á em seguida a versão do texto para a prosa, em linguagem acessível, dissipando as dúvidas da classe quanto às palavras desconhecidas; completar-se-á essa preparação com a declamação rítmica, batendo o compasso.

Esse preâmbulo, apesar de sua grande importância, ocupará somente uma parte da aula, pois deve-se ter sempre em vista o *som*, a fim de que as aulas de canto orfeônico não fujam à sua verdadeira finalidade, que é a de fazer os alunos *cantarem* (ARRUDA, 1954, p. 80-81).

A explicação detalhada tem o objetivo de unificar as práticas e alcançar os resultados musicais e educativos esperados e idealizados pelo programa oficial. Para o historiador, serve como fonte para a melhor compreensão de alguns conceitos-chave da prática orfeônica: declamação rítmica, califasia, unidade de movimento. É também uma fonte importante para a discussão sobre o lugar ocupado pela prática e pela teoria nas aulas de canto orfeônico, o que parece não ser consenso entre os depoimentos e entre os analistas, provavelmente porque esse equilíbrio, tal como deixa perceber Yolanda Arruda, dependia muito do domínio do tempo de aula pelo professor, assim como do preparo e das reações da classe de alunos.

DECLAMAÇÃO RÍTMICA DO HINO
NACIONAL BRASILEIRO

Ou-vi-ram do I-piran-ga as mar-gens plá--á-cidas
4 1 2 3 4 1 2 3

De um po-vo herói-co o bra-do re-tumban-te —
4 1 2 3 4 1 2 3

E o sol da li-berda-de em ra-ios fú-úl-gidos
4 1 2 3 4 1 2 3

Bri-lhou no céu da Pá-tria nes-se instan-te —
4 1 2 3 4 1 2 3

Se-o penho-or — dessa i-gualda-de-e
4 1 2 3 4 1 2 3

Con-segui-mos con-quistar com bra-ço for-te —
4 1 2 3 4 1 2 3

Em teu se-io — ó li-berda-de-e
4 1 2 3 4 1 2 3

De-sa-fi-a o nos-so pei-to a pró-pria mort-te —
4 1 2 3 4 1 2 3

Ó Pá-tria ama-da
4 1

Ido-latra-da
2 3

Sal-ve Sa-al-ve
4 1 2 3

NOTA — Os números que figuram sob as sílabas correspondem aos tempos do compasso.

Figura 29 - Declamação rítmica do Hino Nacional em *Elementos de canto orfeônico*, de Yolanda Arruda, p. 82

Um dos temas frequentemente abordados no estudo do canto orfeônico diz respeito ao perfil desejado para o professor de música, que está diretamente relacionado à formação recebida. Maria Amorim Ferrara, professora da Escola Normal de Belo Horizonte, abordou o assunto em seu livro de 1938, *Notas de uma professora de música escolar*, propondo uma divisão de tarefas musicais entre a professora de classe e a professora especializada, que deveria reger o orfeão escolar:

Em princípio, creio que o canto escolar deve ser ensinado pela professora da classe.

A música está estreitamente ligada às dramatizações, aos auditórios, às comemorações cívicas, às aulas de linguagem, etc, fica bem entre duas aulas mais fatigantes ou monótonas e, por isto, deve ser ministrada no momento oportuno; promove os jogos mais interessantes do recreio na escola.

Entretanto, nem todas as professoras podem reunir as qualidades características indispensáveis a uma regente de orfeão, mesmo no curso primário, e que são: cultura musical, ritmo seguro, personalidade, energia e noção exata de disciplina, controle das emoções, qualidades de comando, etc.

Quem deverá, então, ensinar a música nas escolas?

– A professora de classe, relacionando a música com as diversas atividades, e a professora especializada que rege as audições coletivas, trabalha para as concentrações gerais e colabora com a professora de classe, sempre que o horário o permita (FERRARA, 1938, p. 63-64).

A professora Maria Amorim Ferrara foi regente do Orfeão da Escola Normal, que funcionava nos moldes do Orfeão dos Professores de Villa-Lobos, voltado para as apresentações musicais. No livro destinado à formação de professores, em que relata sua experiência e expõe as soluções encontradas para diversas situações em sala de aula, a autora destacou a importância das “bases teóricas” e da prática orfeônica, além do desenvolvimento dos aspectos culturais (FERRARA, 1938, p. 59). Demonstra sua preocupação com a necessidade de especialização das professoras, o que levaria as classes a terem um número reduzido de alunas, “desde que as candidatas reúnam as qualidades já referidas”. Confirma ainda o uso de relatórios mensais, a partir da observação das aulas: “todas as alunas assistirão às aulas práticas, não só da professora efetiva, como das colegas aceitas para a especialização” (FERRARA, 1938, p. 68).

Confrontando os decretos que se referem à implantação do canto orfeônico com os diários de classe e os registros das agremiações estudantis, Ismael Neiva concentrou-se na

presença do canto orfeônico nas práticas cotidianas na Escola Normal em que atuou Maria Amorim Ferrara, o mais importante centro de formação de Minas Gerais, afirmando que a Escola Normal era responsável por uma formação mais geral em música e que a formação específica era fornecida pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (NEIVA, 2008). Isamel Neiva chega à conclusão, em sua dissertação, de que há mais permanências do que rupturas na história do canto orfeônico. Constata, também, uma grande presença do canto orfeônico nas atividades extraclasse, como nas festividades e nas atividades dos grêmios literários, cívicos e musicais.

5.1 ENQUADRAR A MEMÓRIA: A HISTÓRIA DO CANTO ORFEÔNICO COMO ALVO DE DISPUTAS

A história do canto orfeônico no Brasil tem sido alvo de disputas. Como discutimos no capítulo 3, uma memória muito difundida, consolidada no próprio período de expansão da atividade orfeônica nas escolas brasileiras, a partir da década de 30, atribui a presença da música na escola a uma iniciativa de Villa-Lobos. Em textos escritos a partir dos anos 30, podemos perceber alguns autores que buscam historiar a origem do canto orfeônico. Pesquisas recentes têm esclarecido e estudado melhor a atividade de alguns desses músicos-educadores, assim como os materiais didáticos e o repertório praticado. Dependendo do foco de tais análises, pode-se chegar a diferentes conclusões sobre a presença da música na escola e sobre o real impacto das iniciativas de educação musical. Mesmo quando são abordadas práticas instituídas de maneira formal, a partir de leis estaduais e federais, há divergências nas análises que fazem com que não exista uma opinião consensual sobre a história da educação musical no Brasil republicano.

Na maioria dos estudos sobre o canto orfeônico no Brasil, incluindo os trabalhos acadêmicos recentes, um retrospecto histórico das primeiras formas de canto orfeônico praticadas no país geralmente faz referências aos textos de Leonila Beuttenmüller (1937) e Ceição de Barros Barreto (1938), pelo fato de ambas as autoras, ligadas diretamente à docência e à prática do canto orfeônico, terem incluído dados históricos sobre o início do canto orfeônico no Brasil, sempre tão difíceis de serem encontrados. Os manuais que se seguiram a estes dois livros geralmente fazem menção ou reproduzem dados já apresentados por estas autoras, o que foi constatado a partir da análise comparada.

Em uma breve primeira parte, Leonila Beuttenmüller (1937) discorre sobre “A Origem do Canto Orfeônico”, invocando inicialmente os cânticos bíblicos para chegar ao século XIX, origem dessa forma de canto conjunto que se estabelece pelo nome de “orfeão”, em referência ao mito de Orfeu. Para a conceituação do termo, parte de dicionários musicais utilizados internacionalmente, como o de Hugo Riemann (também citado por Barreto), Pedrel e Grove. Faz referência a datas, a coros e a regentes europeus, comenta brevemente o desenvolvimento orfeônico nos EUA e Argentina, para então abordar “O Orfeão no Brasil”. Diferentemente de Ceição B. Barreto, que optou por não citar nomes de regentes e educadores brasileiros, Leonila comenta as atuações de Gomes Cardim, João Gomes Junior, Fabiano Lozano e da própria Ceição de Barros Barreto. Nota-se a ausência de menção a João Baptista Julião, fundador do Instituto Musical de São Paulo (1926), em que mantinha curso profissionalizante para professores de canto orfeônico. Julião foi o primeiro, no Brasil, a ter registro junto Ministério da Educação e Saúde como professor especialista em canto orfeônico, em 1930. Desde 1922, atuava como professor na Escola Normal Padre Anchieta, no Brás. Foi autor de cantos escolares e regente de reconhecidos orfeões em cidades paulistas.

João Baptista Julião (1886-1961) disputava com Heitor Villa-Lobos (1887-1959) a autoridade no ensino de canto orfeônico, mas apesar de fazer parte dos “pioneiros”, ficou em posição secundária a partir do momento em que Villa-Lobos uniu sua autoridade musical, como compositor, aos cargos assumidos junto ao Ministério da Educação e Saúde.

Julião, diante desse novo quadro, optou por uma estratégia de participação, exigindo seu reconhecimento no campo educacional musical e sujeitando-se às deliberações da nova legislação, que previam a formação de professores a partir de treinamento unificado e centralizado. Apesar de uma memória que valoriza o caráter homogêneo do canto orfeônico como atividade musical, dando a impressão de um processo consensual e bem acolhido por todo o campo musical, as iniciativas adotadas no subcampo da educação musical no Brasil foram feitas em meio a muitas tensões, nem sempre fáceis de serem identificadas, graças à permanência de discursos laudatórios e diplomáticos, sobretudo quando se referem a Villa-Lobos, depois de o compositor ter se tornado o superintendente de música (SEMA) e acumulado grande poder.⁷⁷

⁷⁷ A sigla SEMA, em 1932, significava Superintendência de Educação Musical e Artística. Este nome foi posteriormente mudado para Serviço de Educação Musical e Artística, sendo mantida a mesma sigla, o que explica as referências ora à SEMA, ora ao SEMA. No acervo da regente e musicóloga Cleofe Person de Mattos encontramos uma nota que explica as transformações desse organismo, responsável pelo ensino de música nas escolas estaduais. Essa nota encontra-se reproduzida no Anexo D.

Para Renato Gilioli, a sujeição de João Baptista Julião a uma situação constrangedora foi uma opção consciente. Ele, que possuía o simbólico registro de primeiro professor a ser especializado em canto orfeônico, professor de professores, foi obrigado a realizar um estágio no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, já que a partir de 1942 passou a existir uma necessidade legal de formação nessa instituição, para o exercício da profissão.

Embora Villa-Lobos tenha encampado a estrutura pedagógica do curso de Julião e, a partir daí, legitimado-se e monopolizado institucionalmente para si a liderança do movimento orfeônico, Julião não se “rendeu”. Só aceitou se colocar num plano inferior ao que Villa passou a ocupar porque, de alguma forma, o ilustre compositor lhe sinalizou com a possibilidade de institucionalização e reconhecimento legal do Curso Profissionalizante do Instituto Musical de São Paulo.

Assim, em 1944, passou a dirigir o curso de canto orfeônico do Instituto de Educação Caetano de Campos, que, em 1949, tornou-se Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (e atualmente abriga o Instituto de Artes da UNESP). Finalmente, João Baptista Julião compôs o quadro de membros efetivos fundadores da Academia Brasileira de Música, criada por Villa-Lobos, e ocupou postos tais como a presidência do Sindicato dos Professores de Canto Orfeônico e a presidência de honra da Associação Coral e Sinfônica de São Paulo.

Afora as disputas institucionais ocorridas no campo do ensino orfeônico, chama a atenção o fato de que a estrutura de profissionalização do professor de música criada por Julião no Instituto Musical de São Paulo já era bastante racionalizada.

Portanto, ainda que o processo de pedagogização do saber musical tenha, como vimos, começado a ser ensaiado na última década do século XIX e se viabilizado durante as décadas de 1910 e 1920, alcançou uma forma verdadeiramente institucionalizada e racionalizada principalmente com a experiência do Instituto Musical de São Paulo, no final dos anos 1920. Somente após isso Villa-Lobos se impôs definitivamente como a grande estrela do canto orfeônico brasileiro (GIGLIOLI, 2003, p. 110-111).

Essa disputa pela memória, embora dissimulada, está presente nos manuais de canto orfeônico analisados nesta pesquisa em que se pode perceber, pela valorização aos “mestres” ou pela ausência de referências a pessoas reconhecidas no ambiente musical, de que forma as autoras declaram suas filiações ou distanciamentos em relação a personalidades como Villa-Lobos, João Baptista Julião, Fabiano Lozano.

Comparando-se os diversos “históricos” da presença do orfeão na escola brasileira, encontraremos reiteraões e exclusões, que informam sobre as divisões e as tensões em torno do canto orfeônico. A análise destes comentários com relação ao passado da atividade musical na escola também apresenta importante material para entender algumas escolhas das autoras, no que se refere às suas maneiras de inserção neste subcampo específico – a educação musical – ora mais próxima do campo educacional, ora do campo artístico-musical, sempre direta ou indiretamente relacionada ao campo do poder.

Em 1973, Ceição Barros Barreto, autora de *Coro. Orfeão* (1938), publicou outro livro, *Canto Coral: organização e técnica de coro*, em que retoma alguns dos temas tratados em *Coro. Orfeão* (principalmente os aspectos técnicos) e suprime a discussão sobre educação musical e ensino do canto orfeônico. Desaparecida a disciplina *canto orfeônico* das escolas brasileiras, a autora volta-se, na década de 70, à prática coral. A permanência de alguns tópicos, no entanto, demonstra a estreita ligação entre a prática musical na escola e nos ambientes de formação técnica musical. Na apresentação do novo livro, a autora comenta “a boa acolhida dispensada ao estudo ‘Coro-Orfeão’” e comenta que existia no país “muito desconhecimento em relação ao canto coral como atividade artística especializada” (BARRETO, 1973, p. 7), defendendo a integração da disciplina *canto coral* “nos currículos dos nossos conservatórios e escolas de música, inclusive nas universidades brasileiras, e aí confiada a professores realmente especializados, a fim de que ao canto coral corresponda o que dele se espera, como arte especializada” (BARRETO, 1973, p. 8).

A comparação entre o histórico apresentado nas duas obras da autora mostra um aprofundamento nos aspectos históricos do canto coral, no panorama internacional, e uma nova orientação quanto ao quadro brasileiro. Em 1938, Ceição Barreto optou por datar as principais realizações ligadas ao canto orfeônico, sem mencionar os responsáveis. Em 1973, nomeia as ações já relatadas no trabalho anterior, acrescentando informações sobre Lourenço Filho e lamenta a falta de continuidade das iniciativas daquele momento. Em uma tabela, as reelaboraões do texto sobre o histórico do canto orfeônico na escola ficam mais fáceis de serem percebidas nos dois diferentes momentos de escrita:

Tabela 5 - Comparação entre os históricos do canto orfeônico nas publicações de Ceição de Barros Barreto (1938, 1973)

Temas	CBB 1938	CBB 1973	OBSERVAÇÕES
<i>Início do canto orfeônico em S. Paulo, manossolfa</i>	Já em 1915, as escolas de S. Paulo haviam adotado novos processos de estudo de canções com o emprego da <i>manussolfa</i> (sic).	Em 1915, João Gomes Jr. adotava em S. Paulo o estudo de canções em coro pelo processo de manossolfa;	A autora faz menção ao emprego da <i>manossolfa</i> , recurso didático para o aprendizado das canções, presente em diversas metodologias de trabalho em canto coletivo. Villa-Lobos incluía essa prática em seus cursos e programas. A ele é atribuído o “manossolfa modificado”.
<i>Orfeão brasileiro</i>	Em 1917 é formado o Orfeão Brasileiro, na Escola Normal de Piracicaba.	Em 1917, Fabiano Lozano organizava pela primeira vez o Orfeão Brasileiro, na Escola Normal de Piracicaba, iniciativa que muito influenciou a educação musical em S. Paulo e noutras cidades brasileiras.	
<i>Ensaio de orfeão nas escolas normais</i>	Do decreto nº 3356, regulamento da lei nº 1750 que reformou a instrução pública em S. Paulo, em 1921, consta o Art. Seguinte: “Nas escolas normais, realizar-se-ão ensaios de orfeão escolar”.	Em 1921, da reforma da instrução pública em S. Paulo, consta o seguinte: “nas escolas normais realizar-se-ão ensaios de orfeão escolar” e,	
<i>Orfeão paulista, formado por crianças</i>	Em 1925 é aprovado pela lei nº 205 o seguinte artigo: “Fica instituído o Orfeão infantil paulista, composto de todos os alunos que frequentam os 3º e 4º anos dos grupos escolares do Estado”.	Em 1925, a lei nº 205 determinava: “o orfeão paulista será composto dos alunos dos 3º e 4º anos de grupos escolares do Estado”.	
<i>Ensino musical no distrito federal (escola primária, curso normal)</i>	Em 1924, um projeto de reforma da Escola Normal do Distrito Federal refere-se do seguinte modo à música: “O ensino musical na escola primária, com as canções populares e nacionais, se faz dia a dia mais necessário” (<i>O ensino na Capital do Brasil</i> - A. Carneiro Leão)	Em 1924, do projeto de reforma da Escola Normal do Distrito Federal, consta: “O ensino musical na escola primária, com as canções populares e nacionais, se faz dia a dia mais necessário” (<i>O ensino na Capital do Brasil</i> – A. Carneiro Leão).	
			<i>continua</i>

			<i>continuação</i>
<i>Problemas da prática de coro nas escolas</i>		Apesar de tais determinações, a prática de coro nas escolas em geral, e nas escolas de música era muito deficiente, sendo as canções mecanicamente executadas, quando não ensaiadas por audição, com repertório inadequado às vozes e possibilidades dos cantores.	
<i>Orfeões escolares em Pernambuco</i>	Em Maio de 1930, é oficialmente instituída em Pernambuco a organização dos orfeões escolares, o mesmo acontecendo	Em maio de 1930 foi oficialmente organizado o ensino de música e formação de orfeões escolares em Pernambuco, sob a orientação do Professor Fabiano Lozano.	
<i>Ensino de música nas escolas depois de 1932, em todo Brasil</i>	depois de 1932 no Distrito Federal e, consecutivamente, no Estado do Rio de Janeiro, no Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Bahia e Sergipe.	Em 1932, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Dr. Anísio Teixeira, deu todo o apoio ao ensino da música nas escolas, tendo em Villa-Lobos um incentivador emérito. Introduziu o canto orfeônico nos currículos escolares de todo o país.	
<i>Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação</i>		É de justiça mencionar o eminente educador e diretor do Instituto de Educação, naquela época, Dr. Lourenço Filho. Consciente do valor da educação musical na formação da juventude, muito prestigiou o ensino da música e canto coral. Promoveu a organização da primeira discoteca escolar, aplicou os testes em música, facultou a criação de bandas rítmicas para jardins de infância e utilizou novos métodos na educação musical.	Este texto de 1973 é um comentário à própria situação que gerou o texto de 1938. Naquela ocasião, Ceição Barros Barreto trabalhava diretamente ligada a Lourenço Filho, que dava respaldo às suas iniciativas no ensino de música. O livro de 1938 reproduz alguns dos “testes” mencionados, faz menção a diversos inquéritos promovidos entre professores. A própria inclusão de um volume dedicado ao canto orfeônico, numa coleção como essa, foi um importante impulso para a valorização da atividade musical durante os anos 30 e 40.
			<i>continua</i>

			<i>continuação</i>
<i>Desenvolvimento do interesse pelo canto coral</i>	Além dos orfeões escolares, desenvolve-se o interesse pelo canto coral	Todavia este esforço de renovação do ensino musical não teve a continuidade desejada. As novas leis, tornando o estudo da música facultativo ou opcional, prejudicaram a prática do canto coral. Enquanto as artes plásticas continuavam em pleno desenvolvimento, a música retrogedia à rotina antiquada.	Ceição expressa, no texto de 1973, o descontentamento de grande parte dos professores de música, que se viram diante de um dilema, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961) que eliminou as aulas de música. Aos professores (alguns deles, obrigados a um grande investimento pessoal para estarem aptos a trabalhar com a disciplina canto orfeônico) restaram duas opções: novo investimento como professores de educação artística (formação polivalente), ou a saída do ensino formal e a migração para o ensino técnico-musical. ⁷⁸
<i>Estabelecimentos que mantiveram corais, principais orfeões e grupos corais</i>	nos estabelecimentos especializados: Institutos de Música, Conservatórios no Distrito Federal e demais Estados, assim como em associações artísticas particulares, entre estas o Orfeão Piracicabano, fundado em 1925, em S. Paulo, o Orfeão de Professores do Distrito Federal, o Orfeão Barroso Neto, os orfeões de Professores dos Estados do Rio, Ceará, Bahia,	Apesar disso existem conjuntos orfeônicos nas escolas primárias e secundárias do país, do mesmo modo que várias universidades possuem seus corais, inclusive as do Paraná, Sta. Catarina, Rio Grande do Sul, a universidade Gama Filho, do Rio, a Associação Coral de Florianópolis, o Coral Paulistano , o coral de Brasília, o coral Roberto Ricardo de Niterói, o coral de Recife, o coro da Bahia,	O único coro citado nos dois textos é o Coral Paulistano, coro artístico-profissional vinculado ao Teatro Municipal de São Paulo, um dos corpos estáveis da Secretaria de Cultura do Município, fundado por Mário de Andrade e em atividade no momento de redação desta pesquisa. Para a história do canto coral e da educação musical no Brasil, <i>continua</i>

⁷⁸ Para Rosa Fátima de Souza, “a hegemonia das humanidades caía definitivamente em ruínas. Ao instituir como disciplinas obrigatórias Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, relegando as demais às possibilidades de diversificação e escolha, o Conselho Federal de Educação explicitava a tendência que se tornaria predominante a partir de então, isto é, o encontro da cultura científica e técnica e seu prestígio em detrimento das humanidades. Entre as disciplinas optativas foram relacionadas: a) no ciclo ginasial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas; b) no ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética” (SOUZA, 2008, p. 234).

	o Orfeão Militar de Pernambuco, o Coral Paulistano e o Grupo dos Apiacás.	o coro da matriz da Glória, no Rio, o conjunto vocal Roberto de Regina, o Madrigal Renascentista, a Associação de Canto Coral, no Rio, os coros da Rádio Ministério de Educação e Cultura, da Rádio Globo e Rádio Tupi, e entre os conjuntos vocais infantis o coro dos Canarinhos de Petrópolis, filiado à Federação Nacional dos Meninos Cantores e integrado à Federação Internacional dos Pueri, em Roma.	<i>continuação</i> carente de documentação organizada, a menção dos grupos em atividade é um importante indicador de temas a serem pesquisados.
<i>Produção de música vocal para conjuntos escolares</i>	Surtem algumas coletâneas de canções e hinários, aumenta a produção de música vocal para conjuntos escolares, apesar de muitas vezes ressentir-se ainda da falta dos requisitos indispensáveis aos fins a que se destina.		A própria autora publicou estudos sobre hinos e coletâneas de canções, entre muitos profissionais ligados à música escolar, geralmente unindo a atividade de professor e regente à de compositor ou arranjador.
Concentrações orfeônicas	Organizam-se no país, concentrações orfeônicas com centenas ou com milhares de alunos, muito embora sem o devido preparo técnico, mas contribuindo para a difusão do canto orfeônico e socialização dos escolares.		Apesar do elogio, Ceição faz restrições ao preparo técnico dos orfeões.
Música na escola e cultura artística do povo	Oxalá todo este empreendimento de educação musical, resistindo às constantes reformas de ensino, torne-se realmente base sólida de cultura artística na formação do povo brasileiro. (BARRETO, 1938, p. 36-37)	<i>(já citado: Todavia este esforço de renovação do ensino musical não teve a continuidade desejada.</i> As novas leis, tornando o estudo da música facultativo ou opcional, prejudicaram a prática do canto coral. Enquanto as artes plásticas continuavam em pleno desenvolvimento, a música retrogredia à rotina antiquada.)	Lido retrospectivamente, o texto de 1938 deixa entrever um certo descrédito de que o canto orfeônico resistiria às reformas de ensino e seria uma “base sólida” de cultura artística. <i>conclusão</i>

Nos dois textos da década de 30 (Leonila Linhares Beuttenmüller, 1937; Ceição de Barros Barreto, 1938), as publicações destinam-se à formação de professores. A produção de outras duas autoras inventariadas, já no final da década de 40, com muitas reedições durante os anos 50, são manuais de canto orfeônico com grande circulação.⁷⁹ Embora existam leves discordâncias nas datas, provavelmente tomando por referências diferentes ocasiões marcantes na história da música na escola, Judith Morrison de Almeida relata um histórico semelhante, em *Aulas de canto orfeônico*:

No Brasil, ao que sabemos, a primeira tentativa nessa matéria deve-se ao maestro João Gomes Júnior, de São Paulo, que, em 1910, como iniciativa particular, organizava o Canto Orfeônico no seu Estado, conseguindo torná-lo oficial em todas as escolas. Outras iniciativas, também particulares, foram aparecendo, cá e lá, preparando assim o ambiente para uma ação mais vasta. E foi o grande Maestro Villa-Lobos que, no ano de 1931, em São Paulo, fez uma corajosa demonstração das possibilidades do Canto Orfeônico, reunindo, em festa cívica, um conjunto de 12 mil vozes. Passando ao Rio de Janeiro, em 1932, instalou um “Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico” no Distrito Federal. Surgiu assim o “Orfeão de Professores” que, além de mostrar o que era o Canto orfeônico, preparou, outrossim, professores para as escolas primárias do Distrito Federal.

Hoje possuímos o “Conservatório Nacional de Canto Orfeônico” que prepara Professores para todas as escolas secundárias do país.

Em muitas ocasiões pudemos admirar o grande sucesso do Maestro Villa-Lobos nas maravilhosas concentrações escolares, participando de comemorações cívicas, executando as mais variadas composições musicais, com efeitos surpreendentes. À tenacidade, ao arrojo, à arte indiscutível do grande Maestro, devemos a definitiva implantação do Canto Orfeônico, no Brasil, cujas finalidades artísticas, educativas e patrióticas estudaremos a seguir (ALMEIDA, 1951, p. 17-18).

A narrativa é clara: para Judith Morrison de Almeida, as iniciativas estaduais paulistas foram uma “primeira tentativa”, que teve “definitiva implantação” com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico de Villa-Lobos.

Considerando que estes textos sobre as origens e os desdobramentos do canto orfeônico nas escolas são, todos eles, parte de manuais didáticos, percebemos que as autoras analisadas participam em uma verdadeira disputa pela memória. Em capítulo intitulado “Os

⁷⁹ Nem sempre é fácil identificar as datas das 1as edições.

orfeões e suas organizações no Brasil e no estrangeiro”, Yolanda de Quadros Arruda concorda com a ideia de “primeira tentativa” mencionada por Judith Morrison de Almeida e amplia as informações sobre a música nas escolas paulistas, citando também a situação do ensino musical em outros estados e tratando, de forma ampla, do “canto coletivo”, incluindo tanto o canto escolar, como outros tipos de grupos corais:

Em 1912 João Gomes Júnior fez nas escolas de São Paulo as primeiras tentativas de introdução do canto coletivo bem organizado, a várias vozes, com e sem acompanhamento de instrumentos; seguiram-no Fabiano Lozano e João Batista (sic) Julião, que nesse setor realizaram quanto as circunstâncias permitiram nessa época.

João Gomes Júnior procurou com afinho elevar o nível do ensino de música nas escolas, através dos orfeões compostos de normalistas, que atingiram um relativo grau de perfeição na Escola Normal da Capital, conhecida como Escola da Praça da República.

Fabiano Lozano batalhou na cidade de Piracicaba, onde lecionava, conseguindo um bom conjunto entre as normalistas e fundando também o Orfeão Piracicabano, que sob sua direção muitas vitórias alcançou.

João Batista Julião teve papel saliente no tocante às realizações orfeônicas: em 1912, com a instalação da Penitenciária Modelo do Estado de São Paulo, foi ali criado o Orfeão dos presidiários que, por ele organizado e dirigido, tornou-se famoso pelas audições através do rádio, por ocasião das festas de Natal, e ainda nas recepções de autoridades nacionais e estrangeiras. Reuniu também as alunas da Escola Normal “Padre Anchieta” num disciplinado conjunto orfeônico, que teve grande repercussão pelas brilhantes audições que constantemente proporcionava ao povo bandeirante.

Em 1921 o governo paulista começava já a dirigir suas vistas para o ensino de música nas escolas e, por um artigo de lei que reformou a instrução pública em São Paulo, autorizou as escolas normais a fazerem ensaios de orfeão e em 1925, por outro artigo, instituía o Orfeão Infantil Paulista, composto por todos os alunos dos terceiros e quartos anos primários.

Em 1930 organizaram-se oficialmente orfeões escolares em Pernambuco, em 1921 no distrito Federal e logo após no Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Bahia e Sergipe.

Enquanto nas escolas em geral crescia o interesse pelo canto coletivo, os estabelecimentos especializados em música e as sociedades de cultura

artística formavam também seus corpos corais, surgindo a esse tempo o Orfeão de Professores do Distrito Federal, do Estado do Rio, da Bahia, do Ceará, Orfeão Militar de Pernambuco e o Coral Paulistano.

Organizavam-se também concentrações orfeônicas por todo o Brasil, ocasião em que ressalta nesse setor a figura do já então famoso compositor Heitor Villa-Lobos: dirigiu no Rio e em São Paulo as notáveis *Exortações*, compostas de milhares de alunos, as quais, não visando apuro artístico nem grande perfeição técnica, contribuíram grandemente para a difusão do canto coletivo e despertaram o gosto pela música nas escolas.

Daí para cá o movimento veio se acentuando cada vez mais, refletindo-se com êxito no espírito da mocidade brasileira, pois um dos meios mais adequados à educação cívica e artística é sem dúvida a prática do canto em conjunto (ARRUDA, 1954, p. 190-192).

O texto de Yolanda de Quadros Arruda, além de detalhar a posição dos principais professores que atuaram em São Paulo (João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Baptista Julião), discute, ainda que superficialmente, aspectos ligados à qualidade e à técnica das execuções musicais. Cita as iniciativas para além do eixo Rio-São Paulo e comenta brevemente as práticas associadas ao canto orfeônico: a transmissão pelo rádio, os ensaios (diferenciando-se de aulas). A menção aos grupos corais não escolares, como o Orfeão Militar de Pernambuco e o Coral Paulistano (corpo profissional ligado ao Teatro Municipal de São Paulo), além de algumas das ideias expostas no texto sugerem a leitura dos textos anteriormente publicados, sobretudo *Coro. Orfeão*, de Ceição Barros Barreto, pela coincidência dos exemplos e pela linha de raciocínio. No entanto, Yolanda dá um destaque a Villa-Lobos que Barreto pareceu evitar, ao mesmo tempo em que a figura de João Baptista Julião é também destacada. A relação entre o orfeão escolar e as práticas corais amadoras e artístico-profissionais também é enfatizada por Yolanda Q. Arruda, embora já esteja presente em Ceição B. Barreto.

Ainda em *Elementos de Canto Orfeônico*, Yolanda de Quadros Arruda comenta o preparo dos professores, ressaltando que “o serviço nas escolas ressentia-se da falta de professores especializados em ensino coletivo, principalmente devido ao desconhecimento de inéditos métodos educacionais”, o que teria levado à criação de um estabelecimento padrão “que preparasse professores dentro dos mais modernos preceitos da Pedagogia e Didática, que se inteirassem dos originais processos técnicos do ensino do Canto Orfeônico, e que assim se tornassem aptos a difundi-lo convenientemente por todo o país” (ARRUDA, 1954, p. 193). A partir dessa valorização do processo educacional liderado por Villa-Lobos, passa a historiar as

iniciativas anteriores, deixando clara a cronologia em relação ao desenvolvimento dos dois cursos de formação: do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, dirigido por Villa-Lobos, e do Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, dirigido por João Baptista Julião. Utilizando os dados fornecidos pela autora, apresento em tabela, para facilitar a leitura e a comparação:

Tabela 6 - Informações sobre o histórico do canto orfeônico em Yolanda Quadros Arruda (1954)

Data	São Paulo	Rio de Janeiro	Observações
1939	Curso Profissional no Instituto Musical de São Paulo		O IMSP estava em funcionamento desde 1926, 1939 é a data do início do curso profissionalizante
1942		Criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, dirigido por Villa-Lobos	
03/02/1943	Autorização do Ministério da Educação e Saúde para o funcionamento do curso de Canto Orfeônico, propondo-se a preencher os dispositivos legais e equiparando-o ao conservatório padrão.		
16/04/1947	O curso de Canto Orfeônico é transformado em Conservatório Paulista de Canto Orfeônico, por decreto do presidente da República, reconhecido para todos os efeitos.		
1947	Campinas: Criação do Conservatório de Canto Orfeônico Maestro Julião, com curso de formação de professores especializados em canto orfeônico, anexo ao Conservatório Carlos Gomes, o segundo a ser reconhecido no Estado, depois agregado à Faculdade de Filosofia Campineira da Universidade Católica		
28/01/1949	Criado outro Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, anexo ao Instituto Caetano de Campos, sob direção técnica de J. B. Julião, primeiro curso oficial no Estado de São Paulo		A autora cita, sem data, a fundação do Conservatório de Canto Orfeônico da Bahia

João Baptista Julião, o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico e o Curso de Especialização Orfeônica do Instituto de Educação “Caetano de Campos” aparecem, no texto de Yolanda Quadros Arruda, como parte da história de educação musical nas escolas, mas deve-se ressaltar que as enunciações que pretendem legitimar essa história e inscrever esses primeiros passos como fundadores do canto orfeônico no Brasil não faziam parte de um passado distante, no momento em que foram publicadas. Ao contrário, os atores mencionados estão em plena disputa pela legitimidade pedagógica e pelo futuro da música nas escolas. Voltado ao ensino secundário e seguindo o programa oficial (que vem reproduzido no início do livro), a “nota ao leitor” demonstra que a autora, através do caráter didático, encontra um espaço para reordenar e eliminar alguns conteúdos, o que pode demonstrar alguma divergência com a condução dos cursos de música nas escolas.

Publicando o presente trabalho, outro escopo não tivemos além de procurar facilitar aos estudantes do curso secundário o aprendizado do canto orfeônico. Muitos e bons são os livros que tratam das matérias abrangidas por essa disciplina. Mas o desenvolvimento dos assuntos é, no mais das vezes, de extensão superior à necessária a estudantes que, na fase em que se forma sua estrutura cultural, são forçados a distribuir os momentos de trabalho intelectual pelos vários campos das ciências e das artes. Pareceu-nos pois conveniente a divulgação desses capítulos que, contendo o principal do programa de canto orfeônico para o curso secundário, dispensarão os estudiosos das digressões a que os obrigam os trabalhos especializados, de maior profundidade e mais alto alcance. Obra de caráter didático, sem maiores pretensões, eis o que aqui apresentamos. Perdoe-nos o leitor as falhas que porventura não tenham podido ser evitadas: será a premência do tempo que haverá vencido, por vezes, nosso esforço e nossa intenção de acertar e de bem servir (ARRUDA, 1954, p. 11).

Forçada a cumprir com um programa oficial e, ao mesmo tempo, integrar as atividades paulistas, é justamente o perfil *didático* que a autora invoca para as escolhas que poderiam distinguir o trabalho de outros manuais do gênero. A observância ao programa oficial é reforçada pelo parecer datado de 14 de fevereiro de 1950, do próprio Maestro João Baptista Julião, que além de figurar no panorama histórico do canto orfeônico, aparece como parecerista na qualidade de diretor do Conservatório Paulista de Canto Orfeônico e do Curso de Especialização Orfeônica. Essa mistura de papéis – ora como autoridade avaliadora, ora como educador proponente – é uma característica das ações ligadas à música na escola, no período abrangido por nossa análise. Professores, autores de livros, inspetores, pareceristas,

avaliadores: as posições no subcampo da educação musical relacionam-se, ainda, a posições no campo artístico, em que o capital cultural parece possuir alto valor de reconversão no campo educacional.

Na condição de parecerista, é assim que se manifesta João Baptista Julião:

Segundo o espírito atualizado do Canto Orfeônico, cujo ensino condiciona-se a diretrizes técnico-pedagógicas traçadas e orientadas pelo Conservatório nacional de Canto Orfeônico, devem-se ter sempre presentes as unidades didáticas:

- a) Elementos gráficos;
- b) ” melódicos;
- c) ” rítmicos;
- d) ” harmônicos;
- e) ” de prática orfeônica;
- f) ” histórico-folclóricos.

Não basta entretanto conhecerem-se tais elementos; necessário se torna que se saiba dosá-los convenientemente na respectiva série e curso, a fim de que a aula atenda a todos os elementos de maneira globalizadora.

No presente trabalho as “unidades didáticas” previstas na Portaria Ministerial nº 300, de 7 de maio de 1946, apresentadas sob criterioso desenvolvimento, serão, sem dúvida, magnífico auxiliar do mestre e excelente guia para o estudante.

Tenho assim a convicção de que os “Elementos de Canto Orfeônico”, enriquecendo a bibliografia orfeônico-escolar, terá, como merece, a mais ampla divulgação, não somente em São Paulo, mas, ainda, em todo o País.

Por esta ótima e oportuna contribuição didática, merece sua autora, Profa. Yolanda de Quadros Arruda, os aplausos reconhecidos dos que se interessam pelo ensino orfeônico, em cujo meio se vê o colega admirador (JULIÃO, 1950).⁸⁰

O parecer de Julião esclarece o título do livro didático proposto por Yolanda, *Elementos de Canto Orfeônico*, título diretamente vinculado à última portaria do Ministério de Educação e Saúde, citada pelo parecerista, que traz a seguinte redação:

A nota mensal será dada por meio de exercícios orais e práticos realizados em aulas.

⁸⁰ Parecer datado de 14 de fevereiro de 1950, na qualidade de Diretor do Conservatório Paulista de Canto Orfeônico e do Curso de Especialização Orfeônica do Instituto de Educação “Caetano de Campos”. Reproduzido em ARRUDA, 1954.

Estes exercícios versarão sobre *elementos de* teoria musical, solfejos e ditados (melódicos e rítmicos) e “Prática Orfeônica”, de acordo com a orientação traçada pelo Conservatório Nacional de *Canto Orfeônico* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946. Grifos nossos).⁸¹

A análise dos manuais didáticos, portanto, ao mesmo tempo em que permite elucidar os programas de ensino, tais como idealizados por autores e legisladores, foi vista aqui como recurso para compreensão dos conflitos em torno da educação musical, principalmente quando se procede a uma leitura comparativa. O recorte feito a partir do gênero pretendeu mostrar que as autoras não se inseriam em um bloco único. As autoras-professoras participavam dessas tensões e diálogos com o meio musical e educacional.

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MÚSICA NA “ESCOLA NOVA”

Nos primeiros anos do Estado Novo são publicados, no intervalo de apenas um ano, dois trabalhos que se tornaram bibliografia de referência nos estudos sobre a disciplina canto orfeônico nas escolas brasileiras: *O Orfeão na Escola Nova*, de Leonila Linhares Beuttenmüller (1937) e *Coro. Orfeão*, de Ceição de Barros Barreto (1938).

Ambos fazem menção à filiação ao movimento escolanovista, traçam um retrospecto da atividade orfeônica no Brasil e na Europa e apresentam-se como materiais voltados ao professor de canto orfeônico. No entanto, a análise das duas publicações mostra que existiam divergências em termos dos princípios pedagógicos e das práticas relatadas. Para facilitar a comparação, optamos por apresentar em tabelas alguns dados referentes às publicações.

Na primeira tabela, vemos as informações de capa, com as qualificações das autoras e dados sobre as edições:

⁸¹ Ministério da Educação e Saúde, Portaria nº 300, Artigo VII, 07/Maio/1946.

Tabela 7 - Comparação entre as qualificações das autoras e dados sobre as edições: Leonila Beuttenmüller (1937) e Ceição de Barros Barreto (1938)

	Leonila Linhares Beuttenmüller	Ceição de Barros Barreto
Apresentação da autora:	Membro do Orfeão de professores do Distrito Federal, Curso de Piano com o Maestro Henrique Oswald, Curso de História da Música e Harmonia de Frei Pedro Sinzig.	Catedrática de Canto Coral, na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, ex-professora-Chefe da Seção de Música e Canto Orfeônico, na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal
Editora, local de edição, data:	Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti editores, 1937.	São Paulo: Companhia Melhoramentos (Weisflog Irmãos Incorporada), 1938.
Coleção		Biblioteca de Educação, v. 28 (organizada por Lourenço Filho)
Aprovações e Adoções oficiais	“Aprovado pela Superintendência de Educação Musical e Artística e Adotado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal”	

As duas autoras assumem, logo de início, estatutos diferentes: enquanto as qualificações de Leonila Beuttenmüller são dadas por seu sucesso enquanto aluna, referendada pelo aparato de aprovação oficial, Ceição Barros Barreto ancora-se na autoridade de professora catedrática e partícipe de uma coleção prestigiada enquanto biblioteca pedagógica, formada por autores nacionais e estrangeiros alçados, pela própria coleção, à condição de referências em suas áreas. A primeira oposição, desta forma, é dada pela filiação à corrente oficial de ensino do canto orfeônico, por uma aluna destacada de Villa-Lobos, em contraposição ao conhecimento de uma especialista em educação, trabalhando na área de formação de professores para o canto orfeônico que, em alguns aspectos, se contrapõe ao próprio Villa-Lobos.

Na segunda tabela, ainda como parte das estratégias editoriais, podemos perceber as inserções das autoras no campo educacional, a partir da publicação de pareceres, apresentações e atestados, por parte de Leonila, em que a obra é apresentada mediante aprovação de autoridades musicais e pedagógicas reconhecidas; em estratégia bastante diferente do livro de Ceição, publicado como parte de uma coleção já consagrada à discussão pedagógica (fundamentos ou práticas). Nesta publicação, a opção foi um prefácio de Lourenço Filho, coordenador da coleção, um esclarecimento da autora e duas epígrafes, com textos do próprio Lourenço Filho e de Anísio Teixeira.

Tabela 8 - Estratégias de apresentação e valorização das autoras: Leonila Beuttenmüller (1937) e Ceição de Barros Barreto (1938)

	Leonila Linhares Beuttenmüller		Ceição de Barros Barreto
Autorização	<i>Atestado</i> de Heitor Villa-Lobos (superintendente da SEMA), 1934.		
Apresentação	<i>Duas Palavras</i> , apresentação por Frei Pedro Sinzig, 1934.	Apresentação	<i>A Música e a Educação Renovada</i> , por Lourenço Filho, 1938.
		Esclarecimento	Pela autora, vinculando o trabalho à prática docente na Escola de Educação do Distrito Federal (direção de Lourenço Filho)
Aprovações	<i>Parecer</i> de João Gomes Junior, diretor do Instituto Musical de São Paulo, 1935.		
	<i>Parecer</i> de Fabiano Lozano, da Diretoria de Ensino, 1935.		
	<i>Parecer</i> de Fernando de Azevedo, diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, 1935.		
		Epígrafes	Lourenço Filho: “educar é adaptar, é socializar, é influir na organização das condutas de conservação e defesa de vida e nas de organização social do pensamento” (Introdução ao estudo da escola nova)
			Anísio Teixeira: “A educação artística é hoje um dos postulados reivindicados da antiguidade, contra o tradicionalismo em que havia imergido a educação estreitamente utilitária do século passado”. (Educação pública)

5.2.1 Leonila Beuttenmüller. *O Orfeão na Escola Nova* (1937)

Além da proximidade com as diretrizes oficiais, representadas pelo aval de Villa-Lobos e Fernando de Azevedo, Leonila Beuttenmüller apresenta-se visivelmente próxima do campo educacional católico, representado aqui, principalmente, por Pedro Sinzig e

corroborada pela menção a Henrique Oswald, que embora invocado por sua posição como reconhecido e valorizado professor de piano, é um compositor com fortes vínculos com o movimento católico. A inserção religiosa da autora pode ser ainda confirmada pela publicação da imagem de Santa Cecília⁸², a título de epígrafe, o que funcionou como um signo comum entre os autores católicos de livros sobre música.⁸³ Completando sua declarada filiação religiosa, aparece outra tópica dos autores católicos, que atribuem a música diretamente a Deus, ou tecem comparações entre música, natureza e divindade, como se percebe na primeira página do livro:

Não há teogonia, que não cite o advento do homem, como posterior aos outros seres; portanto, embora sob forma inconsciente, o conjunto harmônico dos seres e da própria beleza natural do universo criado, embalam os primeiros momentos, em que Deus plasmou no barro o primeiro homem, feito para sua glória, para dominar a terra e, ao depois, se elevar à altura de um ideal perfeito, e divino... constituindo, assim, a própria natureza num grandioso coro orfeônico (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 17).

Pedro Sinzig⁸⁴ foi um dos autores que ajudou a perpetuar a ideia de que foi Villa-Lobos o introdutor do canto orfeônico nas escolas, ignorando as iniciativas paulistas. No verbete “escola” do Dicionário Musical *Pelo Mundo do Som*, afirma que “H. Villa-Lobos conseguiu introduzir nas escolas o *canto orfeônico* a 1, 2 e mais vozes” (SINZIG, 1959, p. 237). Este dicionário foi primeiramente publicado em 1946, com uma segunda edição em 1959, e teve grande circulação como obra de referência. Para cada verbete, são oferecidas referências bibliográficas, tanto para os assuntos brasileiros como para os estrangeiros. Neste assunto (escola), as duas únicas referências são exatamente as autoras e obras que analisamos aqui: Leonila Linhares Beuttenmüller e Ceição de Barros Barreto.

⁸² Há poucas variações nas representações iconográficas de Santa Cecília presentes nas publicações musicais brasileiras. Nesta, a santa aparece ao órgão, com o olhar para o alto, acompanhada por dois anjos cantando com partituras nas mãos. A data de 22 de novembro, dia da Santa, é comemorada como o dia da Música.

⁸³ A imagem de Santa Cecília antes do início do livro foi vista como uma espécie de epígrafe, a partir das considerações sobre os elementos paratextuais feitas por Gérard Genette em *Paratextos editoriais*: “Já que a epígrafe é uma citação, segue-se quase necessariamente que consiste num texto. Mas, no fim de contas, pode-se citar – reproduzir – com função de epígrafe produções não verbais, como um desenho ou uma partitura” (GENETTE, 2009, p. 136).

⁸⁴ Pedro Sinzig, frade franciscano, foi uma importante referência no campo musical brasileiro. Escritor, compositor, regente e professor nascido na Alemanha em 1876, naturalizou-se brasileiro em 1898. Foi ordenado no Brasil, onde exerceu sua atividade. Sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, membro fundador da Academia Brasileira de Música, membro da Comissão Arquidiocesana de Música Sacra do Rio de Janeiro, Professor de Estética na Faculdade de Filosofia do Instituto La Fayette, Redator da Revista Música Sacra, Fundador da Pró-Arte, Pedro Sinzig atuou no campo musical, editorial, educacional e religioso.

Leonila Linhares Beuttenmüller cita acontecimentos e personalidades ligadas à história do canto orfeônico no Brasil. Apresentado como uma transcrição das aulas dadas por Villa-Lobos, o livro de Leonila coloca o compositor no centro e no ápice da educação musical brasileira. A maior parte do livro é formada pela descrição de programas e atividades do curso de Canto Orfeônico, sob o título de “Aulas práticas Orfeônicas do Maestro Villa-Lobos”.

Pedro Sinzig, em sua apresentação, insiste na verdadeira autoria das “aulas”: “é evidente que, dada a autoridade do mestre, a ouvinte em seu livro se limite a reproduzir o que o professor ensinou, sem análise nem crítica”.⁸⁵ Realçando a *autoridade* de Villa-Lobos, o erudito professor, com certeza, preocupava-se em reconhecer a autoria do trabalho e diferenciar a *autoridade* e a *função-autor* do trabalho de transmissão feito pela discípula, tratada como mera transcritora privilegiada.⁸⁶

Neste caso, Sinzig continuará a qualificar a aluna Leonila Beuttenmüller como “ouvinte”, retirando qualquer responsabilidade por conceitos ou ideias expostos no livro: “Em uma ou outra parte do livro, a autora, como ouvinte atenta, sublinha o essencial, tornando-o bem claro, enquanto por meio de gráficos bem feitos e de exemplos musicais esclarece outros pontos”.⁸⁷ Conclui, no final de sua apresentação, que “o trabalho de Leonila Linhares Beuttenmüller enaltece a grande obra de Villa-Lobos”.

A “autora”, na verdade “ouvinte atenta”, realiza, mais uma vez, uma função tradicionalmente feminina descrita por Michelle Perrot: “copiar”, sem “análise nem crítica”, as opiniões do mestre, ser a porta-voz, dispor de seu tempo para ser uma divulgadora do projeto orfeônico de Villa-Lobos, tendo sido participante, entusiasta e testemunha, autorizada a publicar suas notas pelo “bom aproveitamento” do curso, como confirma o compositor:

⁸⁵ O sentido da expressão “sem análise nem crítica” pode ser encontrado no próprio *Dicionário Musical* de Pedro Sinzig, em que é oferecida uma definição do objeto da “crítica musical”, tal como entendida pela comunidade dos músicos. “A crítica de obras musicais examina sua ideia e forma, sendo indispensável que o crítico saiba ver, ouvir, compreender pensamentos e realizações de outros, estejam de acordo, ou não, com a tradição e suas próprias predileções – e que saiba transmitir eficientemente seu juízo estético ao público em geral” (SINZIG, 1959, p. 185).

⁸⁶ De acordo com a noção de “função-autor”, tal com tratada por Foucault, Frei Sinzig parece preocupado em creditar a função-autor ao próprio Villa-Lobos, ainda que o nome de Leonila Beuttenmüller seja identificado como a “autora” do livro. Para a discussão da função-autor em Foucault, de maneira sintética, cf. CASTRO, 2009, verbete 38.

⁸⁷ Convém notar que o termo escolhido por Sinzig, “ouvinte”, é o mesmo que designa, nas aulas de canto orfeônico, os “desentoados” ou “desafinados”, que apenas assistem, sem participar ativamente das práticas musicais. No entanto, a observação feita aqui não quer sugerir que Pedro Sinzig quisesse, com isso, desqualificar a autora, uma discípula devotada que foi, inclusive, sua biógrafa.

“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 julgo perfeitamente capaz de colaborar ao lado do plano que tracei para a implantação e orientação do canto orfeônico no Brasil” (VILLA-LOBOS, in: BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 5).

A menção à *escola nova* do título do livro de Beuttenmüller pode sugerir uma discussão pedagógica mais aprofundada, mas não é o que se encontra em *O Orfeão na Escola Nova*. A autora inicia a II parte do livro discutindo referências pedagógicas, mas a citação de autores é feita apenas neste momento inicial, sem que sejam retrabalhados conceitos ou princípios. O ponto mais ressaltado pela autora é o poder disciplinador da atividade pedagógica musical. Na apresentação de suas intenções, Leonila deixa claro o papel secundário da discussão pedagógica. A importância de uma justificação científica como base das ações educativas, no entanto, poderá ser percebida no desenvolvimento do texto.

Não tenho intenção de deixar impresso neste trabalho, as questões da pedagogia geral, direi sucintamente o influxo benéfico que se faz sentir da Pedagogia, como ciência, sobre a Música, como arte, encadeando-se num belíssimo acorde perfeito, na efusão da sensibilidade que a beleza da Arte nos empresta, cuja resolução tem a finalidade de conduzir os povos (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 33).

As primeiras referências vêm enumeradas a seguir: Fenelon, J. B. de La Salle; Locke, Pedro Ponce, Basedow, Lieber, Pestalozzi, Froebel. Sobre a pedagogia alemã, destaca “o ensino intuitivo, os exercícios simultâneos, o estudo da natureza. As escolas alemãs têm, além de um variado e metódico material de ensino, o fator dominante: - a *disciplina*” (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 34. grifo da autora.).

Outro tema é introduzido, o da “eficiência”, considerando a educação um objetivo, a partir de citação de Davenport, trazendo outra leva de autores:

E para que o trabalho do professor seja eficiente e proveitoso, é preciso ser inteligentemente conduzido por mestres, como Gates, Pintner, Dewey, Kilpatrick, Thorndike, Binet, Claparède, e outros, etc. (sic) (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 33).

Entre os brasileiros, faz referência a Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carlos de Laet, Antonio Carneiro Leão, Sampaio Dória, Abilio Cesar Borges, “precursor da escola nova ou renovada, pois, quando Cesar Borges escreveu seu belíssimo tratado, Dewey, americano, tinha apenas 14 anos...”.

Conduzindo esta introdução para o elemento focal, a pedagogia de Villa-Lobos, destaca a combinação de *disciplina e harmonia*:

Entretanto me inclino a crer que também pela energia, disciplina, e verdadeiro espírito de sacrifício de que é dotado Villa-Lobos, pugnando pelo levantamento do nível artístico, seu espírito, não deixando de lado outras escolas, se baseie no método disciplinar alemão, em aplicando às aulas práticas orfeônicas como base a disciplina e harmonia entre as classes, como fatores indispensáveis, à educação renovada (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 35).

A partir daí, o livro passa a descrever o programa para o ensino orfeônico, através dos “Pontos”, numerados sequencialmente, às vezes incluindo um subtítulo “Prática”, em que relata aspectos específicos do dia-a-dia em sala de aula. Neste tipo de texto, volta-se diretamente ao seu público-alvo: as professoras de canto orfeônico, detalhando atitudes a serem tomadas, justificando as opiniões emitidas, descrevendo atividades práticas, às vezes detalhadamente, como no exemplo:

A posição normal do orfeão é a seguinte: os alunos devem sentar-se na ponta dos bancos, com as mãos nos joelhos, e com a atenção voltada para a Professora, observar, na maior disciplina, o sinal dado.

A Professora (sentada ou de pé) indica o sinal que vai fazer, para que a classe se levante ao mesmo tempo, sem fazer o menor ruído. Conta 3 tempos, e no momento que disser o 4º tempo, fazendo com as mãos o gesto de levantar, toda a classe deve se levantar sem o menor ruído, e na maior disciplina de conjunto.

Uma vez a classe de pé, observar para que os alunos fiquem rigorosamente em posição normal: - os pés unidos; os braços pendidos ao longo do corpo; a cabeça erguida e o olhar fixo na Professora, obedecendo ao menor sinal da regência.

O orfeão pode ensaiar sentado, mas, só pode cantar de pé. Os sinais ritmados no orfeão podem ser dados pelo diapasão BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 40).

O caráter prescritivo das instruções é um testemunho eloquente das práticas pretendidas e conseguidas (dada a quantidade de relatos, além dos documentos iconográficos), do controle dos corpos como meio para alcançar a disciplina desejada, da insistência no rigor e na completa uniformização das atitudes dos alunos. O livro reproduz os programas de

música das escolas elementares e das escolas secundárias técnicas, ambos em cinco anos e divididos entre conteúdos do “plano teórico” e do “plano prático”.

As aulas práticas terminam com o “Ponto” 16, “Finalidade do Orfeão”, em que a autora “responde” a uma indagação de Graça Aranha: “porque o predomínio da música no espírito brasileiro?”

Vejamos a resposta: - é, porque quando Deus quis manifestar sua onipotência no resumo de todas as harmonias, criou o Brasil; deixando o belo nas nossas selvas, o flagrante nas nossas flores, as excelsas irradiações do sol abrasando a terra, a magnificência do céu azul, a grandeza do mar revoltado e caprichoso... para a contemplação e alegria própria do povo brasileiro, nas emoções cristalizadas pela fé, delicadeza, magnanimidade e civismo desse mesmo povo, a formar um acorde perfeito, cuja resultante é o Orfeão que tem a finalidade de remodelação artística, e de formação moral e intelectual do Brasil, elevando-o no concerto dos países civilizados... (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 66).

O orfeão é igualado ao ideal civilizador da escola, presente nos discursos desde o início da República, enquadrado num conjunto de civismo e religião. Essa presença do conteúdo religioso e da vinculação entre formação moral e religião foi analisada por Marta Carvalho no contexto da Associação Brasileira de Educação nos anos 20, em que a historiadora destaca a atuação de mulheres católicas como defensoras do ensino religioso nas Conferências de Educação (CARVALHO, 1998a).

Na discussão da educação musical, essa associação entre formação moral e espírito religioso aparece de maneira muito forte, a partir de uma representação da música como “perfeição” e obra divina. O “acorde perfeito”, termo técnico utilizado para caracterizar o acorde maior, nos estudos de harmonia, confunde-se com obra divina, em que “perfeição” e “harmonia” assumem significados simbólicos atrelados a uma característica divina. Embora a construção seja claramente metafórica, a insistência da metáfora firmou uma representação da música que, inclusive, afasta do campo musical a discussão política de ocupação de espaços, a discussão científica sobre métodos pedagógicos e a discussão estética sobre outras correntes artísticas que não a dominante. A identificação da “perfeição” com um projeto ao mesmo tempo artístico, político e pedagógico opera a exclusão de outras opiniões, o que a menção à manifestação divina só vem reforçar.

Figura 30 - Capa de *O Orfeão na Escola Nova*, de Leonila Linhares Beuttenmüller (1937)

O final do livro traz uma relação de orfeões artísticos nas escolas técnicas secundárias, na escola pré-vocacional, nas escolas elementares, experimentais e no Jardim de Infância, citando apenas nomes indicativos desses orfeões. Destaca, entre os “grandes conjuntos musicais”, o *Orfeão dos Professores*, *Sociedade de Concertos Sinfônicos*, *Orquestra Archangelo Corelli*, *Coro Beethoven*, *Coral Barroso Netto*, *Orfeão do Instituto Nacional de Música e Orquestra do Teatro Municipal*, todos do Rio de Janeiro, aproximando os coros com perfil mais artístico que educativo dos conjuntos orquestrais.

As últimas páginas do livro são dedicadas a assuntos escolhidos para uma explicação que não tem lugar na estruturação das aulas. Entre esses assuntos estão: Noções de Canto Gregoriano, Andamento, Noções de Acústica, Ritmo, Sons Harmônicos, Série Harmônica, Música Brasileira.

Esta mistura de aspectos teórico-musicais com temáticas históricas reproduz, de certa maneira, a própria estruturação de aulas do programa oficial do curso de Canto Orfeônico. O programa do quarto ano do curso secundário, por exemplo, propõe como “plano teórico”:

Tons Vizinhos, Graus tonais e modais, Apogiatura (breve e longa), Mordente, Sinais de Intensidade, etc, Clave de *dó* e *fá* na 4ª linha, Andamentos, Metrônomo, História da Música (continuação) (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 62).

A simples enumeração iguala um tema amplo como “história da música” a um tipo específico de ornamentação musical, como “mordente”. Há uma clara desproporção em relação à importância relativa de cada item do programa proposto. Alguns desses temas pressupõem conhecimentos prévios por parte dos alunos e requerem um planejamento, por parte do professor, da distribuição do tempo de aula para tópicos com distintos graus de relevância e aprofundamento.

O último ponto a ser analisado é a presença de gráficos elaborados pela autora. O último deles, por exemplo, é apresentado como espécie de “prova” de que a música “é uma tendência do povo brasileiro” (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 87). Sem uma explicação que facilite a leitura dos gráficos, parece que sua inclusão tem por objetivo, além de destacar aspectos escolhidos, produzir um “efeito de ciência”, embora não estejam claros os critérios de escolha dos parâmetros analíticos ou métodos de recolhimento dos dados. Sobre o último gráfico, que “prova” a existência de poucos desafinados no Brasil, diz a autora:

Por observação, entre alunas não só do curso de Piano, como entre Orfeonistas, tracei o seguinte gráfico da mentalidade musical brasileira. Pelo diagrama exposto, há um número diminuto de desafinados, e a média de desafinados em uma classe de 60 alunos, é de 8 a 10 figuras; portanto, é necessário que no Brasil, toda Escola tenha um Orfeão Artístico (BEUTTENMÜLLER, 1937, p. 87).

Descontado o primarismo da conclusão e a ingenuidade da apresentação da proposta, interessa saber que o uso de tabelas e gráficos pretende revestir a observação de um caráter científico, empírico, que ao mesmo tempo contrasta e se combina com o caráter prescritivo das lições.

5.2.2 Ceição de Barros Barreto: *Coro. Orfeão.* (1938)

Ceição de Barros Barreto, atuante principalmente no subcampo do canto coral, é autora de livros que tiveram grande circulação. Foi professora do Instituto de Educação, membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação e membro da Comissão Nacional do Livro Didático. Sua trajetória, que começa em Pernambuco, antes de fixar-se no Rio de Janeiro, inclui muitas viagens pelo Brasil além da participação em eventos no exterior. Esteve envolvida em polêmicas institucionais, na defesa do curso de Canto Coral na atual

Escola de Música da UFRJ. Para o estudo de Ceição de Barros Barreto recorremos diretamente aos documentos constantes do arquivo histórico da Biblioteca Alberto Nepomuceno (UFRJ). Não localizamos estudos anteriores sobre a vida e/ou obra de Ceição de Barros Barreto, que teve importante participação em comissões e projetos vinculados ao processo de institucionalização da música e da educação musical no Brasil, a partir dos anos 30.

Seu principal tema é a defesa do canto coral como atividade artística e espaço profissional, ao mesmo tempo em que atua na formação de professores para o canto orfeônico. Foi também responsável por estudos e divulgação de repertório. Através de sua trajetória pode-se observar algumas relações entre o ensino de música em nível superior e o ensino primário e secundário e compreender as tensões existentes na prática do canto orfeônico, atividade que provocou o aparecimento de muitos manuais, coletâneas e livros didáticos.

Da grande produção de Ceição de Barros Barreto que, além dos títulos inventariados na pesquisa, é autora de diversos artigos sobre música em periódicos especializados, foi escolhido o livro *Coro. Orfeão*, editado em São Paulo pela Melhoramentos, em 1938, n. 28 da Coleção Biblioteca de Educação. De acordo com Diana Vidal,

As experiências realizadas no Instituto de Educação rapidamente alcançaram o público mais amplo, servindo à reformulação de trabalhos já publicados, como foi o caso dos *Testes ABC*, de Lourenço Filho, e à produção de novas publicações a exemplo de *Como se Ensina a História*, de Jônathas Serrano, em 1935; *A Escrita na Escola Primária*, de Ormindia Marques, em 1936, e *Coro Orfeão*, de Ceição de Barros Barreto, em 1938, todos frutos dos ensaios educativos desenvolvidos na Escola⁸⁸, editados pela Biblioteca de Educação da Cia. Melhoramentos de São Paulo. Estudavam a criança e a/o adolescente brasileiras/os, pretendendo gestar as bases de uma ciência pedagógica adaptada à nossa realidade (VIDAL, 1996, p. 253).

Este livro tem um interesse central nesta pesquisa, por algumas razões:

- 1) Tem sido usado como fonte e referência bibliográfica para trabalhos em canto coral, educação musical, história da educação.
- 2) Por estar diretamente relacionado à atividade desenvolvida no Instituto de Educação do Distrito Federal, quando era diretor Lourenço Filho, são relatadas diversas experiências renovadoras que foram desenvolvidas nessa instituição, tanto na formação

⁸⁸ A autora refere-se à Escola de Educação.

de professores, como nos níveis primário, secundário e no jardim da infância, lembrando que o Instituto de Educação (IE) tinha um curso anexo.

3) O texto é escrito do ponto de vista de uma professora catedrática, que assume um discurso acadêmico. Numa linguagem técnica, revela uma postura científica na análise dos temas educacionais. Ao mesmo tempo, o texto é voltado ao professor, deixando claras as práticas e condutas incentivadas ou a serem evitadas, assumindo o tom didático.

4) O livro serve como fonte privilegiada na análise dos pontos em discussão na prática e na pedagogia orfeônicas nos anos 30. Para a discussão das práticas, separamos as informações e opiniões em: a) práticas julgadas negativamente (a serem evitadas), b) práticas incentivadas (a serem seguidas, algumas com caráter experimental) e c) práticas relatadas sem um julgamento (as práticas mais comuns, compartilhadas).

5) Do ponto de vista da história da educação, oferece uma leitura detalhada de como o canto orfeônico estava sendo praticado e das expectativas em torno de seu desenvolvimento e de seu papel educativo, por parte de uma professora especializada em canto coral.

6) Do ponto de vista da prática do canto coral, oferece uma discussão técnica, prática e pedagógica importante, situa a prática orfeônica em uma história do canto coral, define conceitos e relata práticas de ensaio e de notação musical que auxiliam a compreensão de termos usados na bibliografia da época e nas partituras que foram editadas nesse momento, sendo também uma fonte importante para a análise musicológica do repertório coral editado no período.

5.2.2.1 Plano do livro

O livro é desenvolvido em 7 capítulos e um Apêndice contendo testes de avaliação, provas e fichas de aproveitamento, materiais utilizados no IE entre 1933 e 1936. Contém *Prefácio* de Lourenço Filho, *Esclarecimento* da autora (sobre o contexto de surgimento do livro) e *Bibliografia*.

A autora escreve a partir dos parâmetros do trabalho acadêmico, considerando a educação musical como uma disciplina ligada à ciência da educação. Apoia-se em bibliografia nacional e internacional, com referências a títulos publicados em francês, inglês, espanhol e

italiano, além do português (Brasil e Portugal). Usa essas referências nos assuntos musicais (canto, canto coral, estética, história da música), nas ciências humanas (psicologia, sociologia, educação) e apresenta uma bibliografia especializada em educação musical, com referências internacionais e títulos específicos para as diferentes fases da infância e adolescência.

Podemos agrupar os 7 capítulos em quatro blocos:

1) Sobre o canto orfeônico (estado atual, ensino)

Cap. I – Preludiando (Como o canto coletivo se tem apresentado nas escolas)

Cap. VII – O ensino do canto orfeônico.

Os dois capítulos que abrem e fecham o livro tratam da música na escola. Se no primeiro capítulo, a problemática é apresentada (com diversas críticas e referências às práticas a serem evitadas), no último são detalhadas algumas das questões práticas, com base dos princípios discutidos no cap. III, enfatizando as práticas a serem incentivadas.

2) Cap. II – Histórico do canto coral e orfeão

O histórico insere a prática coral escolar em uma história mais ampla do canto coral. Conceitua coro e orfeão, mostrando as diferentes práticas, com seus objetivos e níveis de aprofundamento, mas também os pontos comuns: o canto, a técnica vocal, a história do canto nas escolas.

3) Cap. III – Bases psicológicas da educação musical

O capítulo mobiliza uma série de estudos tanto musicais como psicológicos, pedagógicos, sociológicos, para mostrar o papel da educação musical no quadro da educação renovada. Discute a relação da criança com a música e as condições do educando.

4) Três dos capítulos são mais diretamente voltados aos aspectos específicos dos coros e orfeões, com discussão técnica, sugestões práticas e críticas às práticas correntes, quando em desacordo com os princípios declarados e comentados pela autora. Este bloco é formado por diferentes capítulos:

- a. Cap. IV – Organização de coros e orfeões
- b. Cap. V – Noções gerais de técnica vocal
- c. Cap. VI – Treino de conjunto

A análise a seguir será centrada nas *práticas*, divididas de acordo com sua utilização no texto, em três diferentes situações:

1) Práticas mencionadas, sem julgamento de mérito, que indicam situações comuns e aceitas. Aparecem às vezes em exemplos, às vezes como parte da explicação de um conceito ou no relato de alguma situação concreta.

2) Práticas incentivadas (positivas). Em diversas situações a autora adota um caráter mais prescritivo (deve-se fazer), às vezes algumas práticas são apresentadas como conselhos práticos (é bom, é interessante fazer), às vezes são incentivadas práticas renovadoras ou experimentais (pode-se fazer). Nas práticas incentivadas estão as principais ideias e comportamentos defendidos pela autora.

3) Práticas a serem evitadas (negativas). Por muitas vezes, há menção a práticas efetivamente observadas, no entanto avaliadas negativamente, como comportamento ou resultado “deficiente”, desaconselhável, inadequado, muitas vezes exemplificando uma crítica ou aparecendo como um antiexemplo. Muitas vezes a prática negativa é mobilizada em comparação com o comportamento ou exercício incentivado, por oposição. Sua menção no texto deixa claro que houve observação do exemplo em situações concretas.

Além da identificação dos “vestígios” das práticas, esta análise procurou identificar *o que estava em discussão*, uma vez que o texto se inscrevia numa coleção voltada a apresentar propostas que, de acordo com os princípios da escola nova, relatavam e apresentavam as bases de experiências a serem seguidas, adaptadas à realidade brasileira e apoiadas na ciência pedagógica. É com esse objetivo que nossa análise buscou identificar:

1) O que está *em discussão*. A característica da coleção em que é publicado este texto era a discussão de princípios ou práticas. Adquire, portanto, um caráter de exemplo e de proposta, dentro dos parâmetros da escola nova. Contém, portanto, algum caráter de novidade e por isso é importante identificar *o que está em discussão*, para estabelecer a diferença com relação aos outros textos e outros princípios práticos ou pedagógicos.

2) O que *não está em discussão*. Alguns conceitos ou temas são dados como “naturais”, “indispensáveis”, “inevitáveis”. A identificação do que está *acima* da discussão, ou seja, do que não está em discussão por ser consensual entre os pares, é importante para a

definição dos *possíveis* e para a compreensão da construção cultural do que é dado como natural, o que não é percebido ou apresentado como construção, o que é *naturalizado*.⁸⁹

3) As referências (bibliográficas, pessoais, históricas) e os elementos autobiográficos, importantes para situar a autora no campo.

5.2.2.2 Práticas a serem evitadas e práticas a serem incentivadas

Ceição de Barros Barreto tem uma ideia clara, várias vezes reiterada, do papel reservado ao canto coletivo na educação musical dos jovens. A autora dá exemplos, apresenta os autores que usa como referência, esclarece os conceitos com os quais trabalha, apresenta diagramas, fornece exemplos dos questionários que aplicou no Instituto de Educação. Tudo isso, procurando demonstrar a diferença entre as práticas que defende e outras práticas a serem evitadas que, como efeito secundário, seu texto apresenta de maneira detalhada e esclarecedora.

Do ponto de vista da história da educação, importam as suas ideias, utilizadas em alguns estudos posteriores, mas importam igualmente os seus antiexemplos, as suas críticas, os episódios relatados, na medida em que informam sobre o canto orfeônico em seus pontos fracos ou criticáveis, portanto, naquilo que estava ausente dos programas oficiais, dos discursos prescritivos e dos balanços positivos.

Nesse painel, disperso ao longo do texto, vemos que a autora se preocupa com a formação de professores, pois vê um papel central no líder que está à frente de um coro ou orfeão, seja ele um professor, regente ou ensaiador. Apesar de reconhecer algumas novidades nos programas, o que Ceição observa com relação às práticas é que elas repetem um modelo adquirido, em que “ainda é muito precária entre nós a concepção das finalidades educativas da música” (BARRETO, 1938, p. 16). As principais “deficiências” devem-se à falta de preparo, que levam a um ensino da música “deficiente, em técnica e expressão”. Comenta, por exemplo, ter encontrado um programa de ensino no Ceará, em 1923, que recomendava que “os alunos devem cantar e não gritar” (BARRETO, 1938, p. 14).

⁸⁹ A ideia do que não está em discussão, por ser consensual entre os participantes de um campo, foi tratada por Bourdieu através da noção de *doxa*.

Os processos de ensino são criticados em seus dois extremos: o ensino do “solfejo” e o ensino “por simples audição”, revelando uma postura crítica contra as práticas mais comuns.

O ensino da leitura musical, identificado com o estudo do ‘solfejo’, tanto no estrangeiro como no Brasil, nem sempre tem sido realizado eficientemente. Tem-se limitado, muitas vezes, ao ensino mecanizado da denominação das notas, dos valores, da pauta, dos compassos, quase consistindo numa memorização empírica das regras de teoria, de que o aluno não sente, por si, a aplicação imediata, nas canções ou melodias.

Em sentido de nítida reação contra esse ensino formal, educadores há que têm propugnado o ensino do canto, nas escolas, por *simples audição*, ou imitação. Um extremo, contra outro extremo... (BARRETO, 1938, p. 41. Grifos da autora).

Uma das principais práticas a evitar é o treino mecanizado (BARRETO, 1938, p. 54), voltado apenas para “abrilhantar as festas, por ocasião de solenidades nacionais ou escolares” (BARRETO, 1938, p. 14). A preocupação com as médias e exames teria transformado o estudo da música numa rotina, com papel acessório (BARRETO, 1938, p. 18), em que faltavam horários e locais adequados (BARRETO, 1938, p. 18-19). Nem sempre o material era de qualidade, uma das críticas mais severas que faz a autora, ela mesma tendo sido parecerista de coleções de cantos orfeônicos para o Ministério de Educação e Saúde.

Em pesquisa no Arquivo Histórico da UFRJ, sobre sua atuação como parecerista, percebe-se que nem mesmo Villa-Lobos escapou de suas considerações sobre a adequação das canções aos coros escolares, o que não é mencionado no livro. Selecionamos, dentre os documentos referentes à atuação de Ceição de Barros Barreto, três diferentes pareceres relacionados a Villa-Lobos. A propósito de *As Crianças*, de autoria de Heitor Villa-Lobos, por exemplo, Barreto opina pela não aprovação da canção, no parecer 49/46, número de ordem 49, processo no. 64.546/46, do Ministério de Educação e Saúde:

O arranjo para coro a seco a 4 vozes da canção *As Crianças*, se não fosse a tessitura grave constante da 4ª voz, seria ótimo estudo para prática de afinação em conjunto, principalmente no que diz respeito à harmonização da 1ª e 2ª voz.

A letra apesar do pensamento que encerra, muito louvável na sua significação, contém incorreções gramaticais e não está na ortografia adotada pela lei.

Com tais restrições não podemos opinar pela aprovação desta canção (BARRETO, 1946).⁹⁰

Em outra ocasião, Ceição de Barros Barreto aprova a canção com sugestão de modificação, como em *Cantiga de Roda* (parecer n. 47/46, número de ordem 47, processo n. 64.544/46):

A Cantiga de Roda é um dos mais interessantes arranjos de tema popular realizado pelo autor, para coro, e como estudo rítmico é ótimo. Infelizmente, porém, não tem esta composição maior aceitação devido a constante tessitura grave do segundo contralto, o que tanto dificulta a execução do Adagio desta bonita peça.

Opinamos pela aprovação da Cantiga de Roda sugerindo porém ao autor facilitar a execução desta música (BARRETO, 1946).⁹¹

Como último exemplo dos pareceres de Ceição relacionados a Villa-Lobos, reproduzimos uma repreensão feita pela parecerista ao acréscimo do nome de Villa-Lobos na publicação dos *12 Vocalises*, de autoria de Celeste Jaguaribe⁹²:

As (sic) 12 Vocalises (a seco) são melodias interessantes harmonizadas para duas vozes. É uma das preciosas contribuições de D. Celeste Jaguaribe para a prática de canto em conjunto. Discordamos ainda uma vez do acréscimo: “Adaptadas e dirigidas por H. Villa-Lobos” pois estas melodias são originais e nenhuma modificação apresentam.

Com esta restrição opinamos pela aprovação da obra em apreço (BARRETO, 1946).⁹³

A técnica vocal tem um lugar central nas discussões sobre a educação pelo canto coral e Ceição posiciona-se, de maneira clara, a favor de um trabalho técnico vocal com as crianças, demonstrando preocupação com a postura adequada ao ato respiratório. “Quantas vezes se observa, nos coros e orfeões, a preocupação da leitura, forçando os pulmões, ou negligentemente recostados nas cadeiras, ou ainda cruzando os braços, comprimindo o tórax...” (BARRETO, 1938, p. 97) A respiração para o canto não se identificava com outras práticas, como a educação física, por exemplo.

O treino respiratório, conjugado com movimentos de educação física, não me parecem dar resultado no canto em coro. Mas os exercícios adaptados à

⁹⁰ Parecer no 49/46. Cf. reprodução no Anexo B.

⁹¹ Parecer no 47/46. Cf. reprodução no Anexo B.

⁹² Sobre as publicações de Celeste Jaguaribe, voltadas ao estudo do solfejo, consultar o *Inventário de textos*, no 1º capítulo, n.ºs 27, 28 e 29.

⁹³ Parecer no 46/46. Cf. reprodução no Anexo B.

emissão de voz, mesmo ritmados, produzem efeito, por obrigar a regular a respiração, especialmente nas frases entoadas (BARRETO, 1938, p. 96).

Ainda com relação à técnica vocal, deveriam ser evitadas as vogais muito abertas (á, é, ó), que deveriam ser substituídas por vogais fechadas (â, ê, ô), além de ser necessário o treino de mudanças de vogais (BARRETO, 1938, p. 98), sempre evitando o abuso do vibrato (BARRETO, 1938, p. 104), aspectos técnicos que revelam, por um lado, sua preocupação com todos os planos da educação pelo canto coletivo e, por outro, dão mostras de sua formação especializada em técnica vocal e canto coral.

Ceição acreditava que não se deveria começar um trabalho com a classificação vocal e recomendava evitar o solfejo para classificar as vozes. A classificação das vozes deveria ser feita só com o diapasão, sem auxílio de instrumento, fazendo com que os alunos repetissem trechos de canções nas regiões grave, média e aguda, além de cantar escalas em arpejos nas chamadas “sílabas neutras” (nan, lá, etc). Em último caso, pois esse processo “deixa a desejar”, a classificação vocal utilizaria palavras com entoações agudas (Brasil, bem-te-vi) ou graves (amanhã, canção) (BARRETO, 1938, p. 83).

O estudo do ritmo tem, em todas as publicações do período, um lugar central. Ceição valoriza a declamação rítmica, explicando os sinais e sua utilização (BARRETO, 1938, p. 100). Menciona o uso de movimentos, orquestra rítmica, treino rítmico e efeitos orfeônicos (BARRETO, 1938, p. 107-109). Como exemplo de sua preocupação com o esclarecimento dos conceitos, presente em todo o livro, fornecemos sua distinção entre ritmo e compasso:

Convém lembrar aqui a confusão que se estabelece, frequentemente, entre ritmo e compasso, aliás nem sempre conjugados. É verdade que o ritmo elementar está de certa maneira ligado às acentuações do compasso. Mas, ele se liberta logo que começa a desenvolver-se tornando-se criação estética, que se manifesta em toda a estrutura da composição. O compasso apresenta, ainda assim, a fórmula da métrica dos valores e tempos, e é demarcado pelos travessões (BARRETO, 1938, p. 108).

Ceição de Barros Barreto analisa as condições da composição, do regente e dos executantes, como elementos diretamente ligados ao “êxito do canto em conjunto” (BARRETO, 1938, p. 111), dando especial importância aos processos de ensaio.

Os processos de ensaio variam de acordo com o método de trabalho do professor ou regente encarregado do coro e das próprias capacidades dos executantes. Não é conveniente estabelecer normas rígidas a respeito. Ademais, a própria qualidade das músicas reclama processos diversos, em cada caso (BARRETO, 1938, p. 111).

Tratando-se de um texto voltado à formação de professores (portanto, no caso específico, à formação de regentes de coro e orfeão), há uma certa insistência nas qualidades exigidas destes professores, bem como uma exemplificação e descrição detalhada dos processos de avaliação e seleção de professores. No Anexo A, podem ser vistos exemplos reproduzidos dos testes de avaliação de aptidões, preferências, conhecimentos técnicos e cultura geral em música, sempre a partir da experiência da Escola de Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entre 1933 e 1937.

De acordo com a autora, o regente deveria ter “intuição psicológica” além do “preparo musical, preparo geral e pedagógico, qualidades de liderança, iniciativa, decisão” (BARRETO, 1938, p. 116).

Isto é, facilidade de observar, compreender e dirigir as *tendências presentes* ou *latentes* do grupo, em cada momento. Uma palavra de estímulo; uma explicação ou crítica oportuna; uma pausa na atividade ou sua variação; a aplicação de um processo diferente do que esteja sendo usado; a manifestação de entusiasmo pelo trabalho – tudo são recursos para os quais não se poderão estabelecer regrinhas ou receitas. Dependem, para aplicação com êxito, da preparação psicológica do regente. E de tudo pode-se dizer que ele obtém o que, etimologicamente, significa, a palavra *simpatia*: energia conjunta, dirigida para um fim comum (BARRETO, 1938, p. 116).

Apesar de sua ênfase em tratar a atividade coral e orfeônica como uma atividade especializada, a técnica de regência assume um lugar secundário entre as qualidades exigidas do líder do orfeão, que dependendo da situação poderia ser um professor de música ou mesmo um professor de classe. A autora apresenta “alguns conselhos” sobre regência (117-118), para o caso em que o professor não tivesse essa prática, “deixando transparecer indecisão no momento de reger” (BARRETO, 1938, p. 116).

Este constrangimento facilmente desaparecerá, não só com o próprio efeito da prática, aos poucos adquirida, como por preparo especial de regência, realizado no estudo das canções e treino de direção nos movimentos e gestos, necessários à determinação das entradas das vozes, nuances de ritmo, intensidade dos sons, fraseado da música” (BARRETO, 1938, p. 116).

Uma das principais discussões sobre o papel do regente ou professor de orfeão é sua função de líder e disciplinador do conjunto, que não deveria nunca ser exercida por imposição. A disciplina, tema presente também em outros textos, recebe muitas considerações por parte da autora.

A disciplina é, no canto em conjunto, meio e fim. Meio para a obtenção das condições elementares do trabalho inicial. Depois, a finalidade mesma de toda a execução. O executante domina-se para poder cantar. Canta, depois, integrando-se num grupo, que age solidariamente com ele (BARRETO, 1938, p. 132).

Por isso, a verdadeira disciplina não pode ser incutida pelo temor, por coação externa, embora exija autoridade, que surge como uma compreensão do próprio trabalho. Nele, estarão presentes, os valores da arte, do civismo, da religião...Uma disciplina por todos aceita e por todos consentida, numa comunhão de esforços e de ideais – será a do conjunto coral digno desse nome (BARRETO, 1938, p. 133).

Sobre os executantes, os alunos do orfeão, o discurso centra-se na discussão do conceito de *interesse*, presente na psicopedagogia do período. As práticas que incluem o *jogo* são valorizadas e classificadas, de acordo com o nível de ensino e faixa etária. São mencionados o brinquedo, dramatização, projeto, jogo como consequência, jogo espontâneo, jogo superior. (BARRETO, 1938, p. 115)

A *apreciação musical* também é comentada, demonstrando as novas experiências realizadas na década de 30. O texto alterna entre o relato e o comentário dessas experiências e a proposição de atividades para as diferentes faixas etárias. A *prática* do canto orfeônico, portanto, vem relacionada à atividade de apreciação e criação.

Depois de comentar iniciativas de concertos para crianças por parte da Orquestra Filarmônica, no ano de 1932, incluindo um trabalho de explicação do repertório que seria ouvido, em atividade anterior aos concertos, segue-se o relato de outras iniciativas. Entre 1934-1937, por exemplo, atividades de apreciação e criação musical livre com o Jardim da Infância. Na escola primária, objetivando a globalização do ensino de música, foi trabalhado o processo de caligrafia pelo ritmo, em conjunto com Orminda Marques, autora que figura na mesma coleção em que é publicado *Coro.Orfeão* (MARQUES, 1936). Na escola secundária, foram realizadas aulas-concerto e audições fonográficas, explicadas por professores da Seção de Música ou por especialistas convidados (1934-1936) e na Escola de Educação, desde 1933 até 1937, foram dadas aulas sistemáticas de apreciação musical, ensino por *projetos*, verificação de rendimento por testes, assistência a ensaios de conjuntos de ópera lírica. Todas essas iniciativas são citadas como práticas a serem incentivadas, surgidas do impulso renovador do qual a música fazia parte.

No relato e no incentivo de práticas como estas, está uma importante concepção do lugar que a música deveria ocupar na educação das crianças e jovens. Ceição de Barros Barreto defende a ideia de que:

A música está por tal modo relacionada com outros assuntos e problemas na vida real, que apesar de exigir técnica especializada, não prescinde de conhecimentos globalizados, criando situações favoráveis ao seu desenvolvimento educativo. (BARRETO, 1938, p. 55).

Os objetivos do canto orfeônico serão justificados a partir da premissa de que “Escola e Arte não são antagônicas” (BARRETO, 1938, p. 23) e de que há uma importante função socializadora da escola, para a qual o canto é um elemento indispensável, apto a desenvolver a formação do gosto, do caráter e do civismo.

5.2.2.3 O canto coletivo na pedagogia renovada: o que está e o que não está em discussão

Construindo um discurso pedagógico apto a ser lido por especialistas e por professores em formação na área de música, a autora buscou também dialogar com outras áreas do campo educacional, separando os capítulos mais técnico-musicais de outros mais voltados à discussão da finalidade do canto orfeônico e de seus pressupostos científicos.

A produção inventariada e analisada nesta pesquisa, ao cobrir um período de cerca de 50 anos iniciais do século XX, dedica-se a um momento com grandes transformações em que, dependendo das disciplinas e das temáticas, podem ser observadas maiores ou menores alterações nos parâmetros formadores da base pedagógica musical. A perspectiva crítica da autora, que apresenta sua visão e traz, como exemplos, relatos de experiências como docente, permite uma análise das tensões e da multiplicidade de práticas ligadas à educação musical pelo canto orfeônico. Como procedimento analítico, foi feita uma leitura separando as propostas apresentadas como inovadoras e as ideias naturalizadas no texto como válidas, sem necessidade de justificativas.

A função socializadora da escola (BARRETO, 1938, p. 13), por exemplo, é uma dessas bases consensuais sobre as quais se desenvolve todo o seu discurso. No livro, que se propõe a discutir o papel do canto orfeônico nessa função socializadora, Ceição situa a música na escola como parte da história do canto coral (BARRETO, 1938, p. 33), assumindo também como válida a relação de aproximação entre os “povos primitivos” e a “criança”, ideia

também aceita por Alexina de Magalhães Pinto e Mariza Lira. É esta relação de aproximação entre a criança e o primitivo que justificará uma ênfase no ritmo e na dança, como os elementos mais básicos da música. “Realmente tudo nos faz crer que a música primitiva tenha surgido do ritmo da dança e da palavra” (BARRETO, 1938, p. 58), conclui a autora, reiterando as referências bibliográficas utilizadas, que explicam as equivalências traçadas entre danças guerreiras e religiosas e o agitar de um brinquedo, entre bater palmas e o bater de uma lança (BARRETO, 1938, p. 57).

A adoção dessa premissa está relacionada à construção dos programas seguindo as leis percebidas como “naturais”, aptas a reproduzir a “evolução construtiva”.

A rápida análise da origem da música, como expressão natural da vida, nos seus impulsos de ritmo, e de necessidade de socialização, no homem, leva-nos a considerar que o primeiro cuidado do educador deveria ser o de repetir na criança a mesma evolução construtiva, a fim de assentar o seu ensino nas leis naturais (BARRETO, 1938, p. 60-61).

O princípio fundamental que embasa, portanto, toda a concepção educativa expressa em *Coro. Orfeão*. é a “lei da recapitulação abreviada”. Tomando essa proposição como ponto de partida, os processos de ensino deveriam refletir o progresso da arte musical e a evolução da psicologia da aprendizagem. A adoção desse princípio, como algo *acima da discussão*, demonstra a filiação de Ceição de Barros Barreto às correntes que pensam a educação a partir de uma base científica, principalmente da psicologia experimental. No Brasil, estas ideias foram desenvolvidas, sobretudo, por Sampaio Dória (DÓRIA, 1914, 1923), a partir das teorias de Spencer. De acordo com esta formulação, o próprio programa de música deveria ser definido a partir de uma concepção de *evolução musical*, partindo do uníssono, às vezes reforçado por um instrumento, dobrado em oitava ou em outro intervalo, para só depois chegar ao acorde de três sons (BARRETO, 1938, p. 37).

O organicismo, outro dos princípios spenceristas que é aceito pela autora, é demonstrado pelas muitas alusões ao orgânico, seja em relação ao coro ou à própria música.

A música é, antes de tudo, ritmo. E não já a psicologia, mas a própria biologia nos mostra que a vida é movimento, e movimento submetido a ritmos. A circulação, a respiração, o dinamismo nervoso e humoral está submetido a movimentos de ação e de pausas. Cada organismo, como resultado do seu próprio processo vital, é uma expressão de ritmo (BARRETO, 1938, p. 57).

A primazia dada ao ritmo, portanto, vem de uma concepção científica com base na psicologia e na biologia. Na pedagogia musical, Jacques Dalcroze destaca-se como uma das principais referências a desenvolver um método pedagógico que une a música ao movimento.

O meio privilegiado para desenvolvimento da educação musical, por outro lado, é a voz, vista como “comportamento nativo” e, portanto, facilitador da aprendizagem, seguindo o mesmo tipo de raciocínio.

Não há apenas uma voz que canta, e sim todo um organismo que vibra. É o coração, a inteligência e o raciocínio, que colaboram em síntese de emoções e pensamentos. É o canto o meio mais acessível à educação musical, sendo a voz humana o instrumento legado a todos indistintamente pela Natureza, constituindo-se ao mesmo tempo o mais expressivo fator de comunicabilidade (BARRETO, 1938, p. 70).

Além da importância dada à educação musical pela voz, base teórica consensual que possibilitou a implantação e expansão do canto orfeônico no Brasil, há outra aproximação a ser feita: entre a música e a palavra, o que levará ao questionamento da importância da notação musical como elemento constitutivo da aprendizagem de música, através de uma relação de equivalência com o ensino da linguagem. Para Barreto, a criança fala antes de saber que o discurso se compõe de orações, por exemplo, e deve aprender a leitura e escrita, o que a levará à análise lexicológica e às regras de sintaxe. Com relação à música, por sua vez:

Não a língua pela gramática, mas a gramática pela língua. Não a teoria musical, por si só, nem desligada do exercício ativo ou funcional da música – é também o que se deve compreender. Mas o que a própria história do ensino da música nos leva a concluir é que a teoria – a gramática musical, digamos assim – apareceu como fase de desenvolvimento necessário, para que o homem pudesse vir a dominar, do modo mais perfeito e socializado, o material dos sons (BARRETO, 1938, p. 42).

Ceição expressa sua concepção de música, que pressupõe uma evolução histórica e uma elaboração intelectual, valorizando, portanto, a música que se fixou pela escrita. Embora a aquisição das habilidades de leitura e escrita não sejam a finalidade do ensino de música, a autora não aprova um ensino feito somente por audição ou pelo manossolfa, que vê como um meio auxiliar, um recurso facilitador que não deveria substituir a notação escrita (BARRETO, 1938, p. 43-44). Diversos processos de representação dos sons são analisados. Na discussão da necessidade de um sistema de grafia para a música, são citados neumas, mão harmônica, tonic-solfa, meloplasto, gráficos. Analisa o sistema Rousseau-Galin-Paris-Chevé ou método modal, o processo de representação de Renaudet e Délage (com gestos da mão apoiados no

corpo), o sistema gráfico de Farnsworth (com traços e linhas), além de discutir recursos pessoais que encontrou em sua atividade docente, como algumas espécies de distribuição do texto sobre a página ou de fonomímica, que não se caracterizariam como métodos, mas como recursos práticos (BARRETO, 1938, p. 43-50).

As observações que fizemos bastam para demonstrar a importância que a notação musical, escrita ou simbólica, tem tido sobre a evolução dos processos de ensino. Os recursos indicados foram lembrados como processos de análise, ou de apoio dos exercícios no canto, e talvez para amenizar junto aos alunos a tendência do ensino da leitura e escrita musical, sem aplicação imediata (BARRETO, 1938, p. 50).

A ressalva a ser feita é não transformar um meio em um fim, o que poderia acontecer pela “unilateralidade de vista dos especialistas”. Demonstrava, assim, sua identificação com as propostas de Lourenço Filho, que em *Testes ABC* também considerou a leitura e escrita um mero instrumento, “nunca a finalidade em si mesma” (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 13).

Citando Jules Combarieu, Ceição Barreto lembra que “a educação musical deve ser dirigida ao ouvido, não à vista” (COMBARIEU, apud BARRETO, 1938, p. 50).⁹⁴ A notação, portanto, deve ter, em sua concepção, o papel que lhe cabe e o ensino de canto não deveria se transformar em ensino da teoria musical. A discussão sobre a ênfase dada à prática ou à teoria, durante o período do canto orfeônico, não tem sido um tema fácil de ser desvendado, principalmente porque as principais fontes têm sido os manuais em que, por determinação do programa oficial, eram expostos apenas os pontos teóricos. Nem sempre são encontradas fontes que discutam ou relatem as práticas em sala de aula. Neste sentido, tomando o livro de Ceição como fonte, percebe-se por suas críticas que a transformação do curso de canto em curso de teoria dependia, em última análise, do professor.

Entre os pontos em discussão, a importância da notação musical e o peso dado à prática e à teoria são pontos em que, além de se deter, de justificar e exemplificar, a autora demonstra sua erudição e sua atualização em relação às iniciativas internacionais conhecidas. Além de Dalcroze, cita os jogos musicais de Décroly e Montessori, as iniciativas realizadas nos Estados Unidos e Alemanha, usando tanto audições como a relação entre música e

⁹⁴ COMBARIEU, Jules. *Le Chant Chorale*. Paris: Hachette. Jules Combarieu (1859-1916) foi professor de História da Música no College de France e editor de *La Revue Musicale* desde sua fundação, em Paris (1901), autor de diversas obras e personalidade com grande influência no ambiente musical. A autora não cita a data da edição utilizada, encontramos referências à edição de 1912, provavelmente a primeira edição, e diversas reedições. (Cf. RIEMANN, 1931).

desenho. Em todos esses exemplos, apresenta uma visão da música como técnica especializada para trabalhar com conhecimentos globalizados. Todo o seu discurso se dirige não à defesa de uma especialização musical, e sim a uma integração da música com a cultura literária e científica e com as demais disciplinas do currículo.

Na escola, a música não deve ser considerada como matéria especial, que valha por si mesma. É complemento do ensino literário e científico, influenciando no caráter, no sentimento, nas forças criadoras do espírito (BARRETO, 1938, p. 54).

Ao invés de defender a autonomia ou independência da educação musical, é pela integração e pelo fator de socialização que ela via a força da música na escola. “Há uma educação a fazer-se *em música*, certamente. Ela não será completa se não compreendermos, porém, que há uma educação geral das crianças e dos adolescentes a fazer-se *pela música* (BARRETO, 1938, p. 53). Se, por um lado, considerava que as aptidões musicais variavam a cada indivíduo, defendia que “todos têm o mesmo direito a uma educação musical” (BARRETO, 1938, p. 68), atribuindo as diversas condições dos educandos ao fato de que “toda educação, além de sujeita às várias influências do meio e ambiente em que se processa, está de certo modo condicionada pelo contingente hereditário, temperamento e capacidade orgânica do indivíduo” (BARRETO, 1938, p. 62). Dará importância ao tema dos “desentoados”, que também podiam ser chamados de “monótonos” ou “ouvintes”, classificando-os em 12 tipos, dependendo das características que impedem esses alunos de cantarem na afinação e ritmo desejados (BARRETO, 1938, p. 67-68). Diversos testes e inquéritos são mencionados, demonstrando que os problemas de entoação eram objeto de pesquisa experimental.

A partir da psicologia, considera que “Aprender é modificar um comportamento”. O primeiro ponto a ser trabalhado, portanto, é estimular o *desejo de cantar*. A partir de um diagnóstico do indivíduo, são identificadas as possibilidades musicais de cada aluno, o que deveria sugerir caminhos ao professor, pois “toda criatura humana tem possibilidades musicais, em grau maior ou menor, senão para exprimir, ao menos para apreciar” (BARRETO, 1938, p. 55). O canto coral surge como atividade ideal para realizar os propósitos de desenvolvimento da musicalidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, cumprir com a função socializadora da arte.

Com efeito, o canto coral ensina o ritmo; leva à educação auditiva; exige a compreensão e a prática da teoria; dá aos executantes, de modo funcional, os objetivos verdadeiros da prática da arte, seja produzindo, seja sentindo.

Exige, por outro lado, para perfeita execução do que os executantes intentam, conhecimentos de ordem geral sobre a história da Música, sobre a variedade de gêneros, a intenção dos compositores. O canto coral deve levar à penetração perfeita do pensamento musical, seja nas produções mais simples como nas mais complexas, de modo a que a obra em execução como que esteja sendo “recriada”, no momento. Expressão perfeita de arte, enfim. (BARRETO, 1938, p. 40)

A análise de *Coro. Orfeão* demonstra que a educação musical pelo canto foi tratada por Ceição de Barros Barreto com a abordagem compatível com os outros volumes da Coleção, constituindo-se em importante fonte para a análise das concepções pedagógicas da escola nova que eram debatidas no campo da educação musical, ao mesmo tempo em que, pela própria posição que ocupa a autora, mostra-se uma importante fonte para a história das práticas. Nem sempre há uma correspondência entre as concepções pedagógicas, os programas oficiais, as publicações de materiais didáticos e as práticas em sala de aula. Ao enfatizar as novas ideias, justificadas pelas referências às ciências, sobretudo a biologia, psicologia, pedagogia e sociologia, estão espalhados pelo texto inúmeros exemplos de práticas a serem transformadas, como parte do processo educativo que pressupunha essa transformação. O livro, como dispositivo estratégico para a formação de professores, visava cumprir com o objetivo de traçar um quadro crítico, fornecer conhecimentos especializados sólidos e estimular a adoção das práticas renovadas, abandonando os comportamentos indesejados.

Dentre as obras analisadas, portanto, esta se caracteriza, por sua particularidade, como fonte privilegiada na história das práticas de educação musical pelo canto orfeônico e da história da formação de professores de música. Como exemplo, tome-se o comentário sobre a avaliação dos alunos da Escola de Educação. A partir do diagnóstico realizado, as atividades de avaliação se diferenciavam nos três trimestres. No primeiro, havia um plano flexível de trabalho, com prova parcial com leitura à primeira vista de melodias sorteadas ou canções estudadas. No segundo trimestre havia outra prova parcial, um teste com toda a matéria estudada e exercício de autocrítica. No terceiro, a nota de aproveitamento baseava-se principalmente no julgamento do trabalho de *projeto*, que se desenvolvia desde o início do ano, concluído com uma audição de orfeão. O Exame final referia-se à metodologia do ensino

de música ⁹⁵.

O último tema a ser destacado diz respeito à sua preocupação com a *qualidade* do material a ser trabalhado nas aulas de orfeão. A falta de qualidade era sentida em canções julgadas inapropriadas, seja pela música, seja pelo texto. O repertório deveria ter essência pedagógica e valor artístico. Algumas das qualidades desejadas, assim como alguns dos temas em discussão, podem ser percebidas pelo relato de um inquérito realizado em Buenos Aires, em que foram feitas perguntas específicas sobre a qualidade e quantidade do repertório escolar a um grupo de professores e educadores notáveis.

De acordo com o resultado, o canto escolar deveria apresentar ritmo bem definido; o canto humorístico poderia ser cultivado, desde que satisfizesse as condições de qualidade e propriedade educativa; não haveria razão para proibir as transcrições de óperas e operetas *quando adequadamente arranjadas* (grifo da autora); as canções com solos poderiam proporcionar aos alunos oportunidades de utilizarem belas vozes e incentivar o estudo de canto. O mínimo de canções em um ano escolar deveria ser vinte composições, de variável extensão. Havia preocupação com o desinteresse, caso fossem realizadas muitas repetições consecutivas, o que indicaria que ou o professor não sabia ensinar, ou a canção não era apropriada aos alunos. Por fim, o resultado do inquérito demonstrava que o êxito do ensino (outra preocupação constante) dependia não somente da beleza da música e letra, mas da maneira como era realizada (BARRETO, 1938, p. 130).

Por necessitar renovação constante, o repertório é de importância vital no coro e orfeão. A autora não define normas rígidas para a seleção das músicas, mas destaca os imperativos de ordem artístico-musical, literário, emotivo e educacional. Os hinos e cantos patrióticos teriam lugar obrigatório em qualquer conjunto. Entre as canções populares, cita as rondas infantis, acalantos, modinhas, toadas, cantos de trabalho, sambas, emboladas, desafios, marchinhas de carnaval, pois “exprimem a alma coletiva do povo, seu próprio ambiente e história e não devem ser desprezadas, embora exijam rigorosa escolha” (BARRETO, 1938, p. 131).

A autora não detalha os critérios da “rigorosa escolha”. Uma comparação entre os gêneros populares citados e os capítulos tratados por Mariza Lira em *Brasil Sonoro*, publicado na mesma época, deixa muito evidentes as exclusões. Considerando o folclore um “elo

⁹⁵ Alguns dos questionários usados para orientação das aulas de apreciação musical estão reproduzidos no Anexo A.

poderoso entre as gerações, transmitido pela tradição” (BARRETO, 1938, p. 131), deixa claro, no entanto, que “não basta que uma canção seja popular, para que possa ser adotada. A significação do pensamento que encerre, a forma de que se revista, o modo porque é trabalhada, tanto na música como na letra, inclusive a linguagem, são pontos que merecem a mais cuidadosa atenção do educador” (BARRETO, 1938, p. 131).

Podemos comparar os exemplos citados como passíveis de aproveitamento no canto escolar com os gêneros presentes em Mariza Lira, que não destina sua obra ao público infantil ou à discussão pedagógica, mas caracteriza seu trabalho na linhagem folclórica, ampliada para a música popular urbana. Veremos que estão presentes em *O Brasil Sonoro*: Modinha, Bailes pastoris (temática presente em outros trabalhos de Ceição); Lundu; Congadas e Taieras; Batuque e Jongo; Macumba; Trovas Sertanejas, Coco e martelo; Maracatus; Cantos de Berço; Cantigas de roda; Cânticos escolares; Cantos religiosos; Hinos e cânticos militares; Cançoneta; Canção. Como música de dança, Mariza Lira destaca a Valsa; Schottisch; Polca, Quadrilha, Mazurca; Tango brasileiro; Maxixe; Samba; Marcha.

Podem ser percebidas, portanto, as intersecções e as diferenças de perspectiva. Mariza Lira, em seu livro sobre cultura popular, inclui um capítulo sobre cantos escolares, mas trata principalmente da colonização jesuítica, da música como recurso mnemônico nos ABCs e tabuadas (já criticados por Alexina de Magalhães Pinto, pelo mero exercício da repetição), nas fórmulas de saudação, presentes em diversas coletâneas de cantos orfeônicos e nos Hinários escolares, destacando o trabalho de Villa-Lobos.

Na seleção mencionada por Barreto, vemos um predomínio das formas vocais e de alguns gêneros nacionais, como o samba ou a embolada, com ausência de alguns gêneros provavelmente considerados impróprios pela dança ou pelos textos, como lundus e maxixes. A perspectiva de educação estética está sempre presente e Ceição pode também recorrer a outros autores para a discussão do valor artístico. A citação de Rafael Benedito, por exemplo, destaca que:

Sob o título de cantos escolares se tem fabricado uma série de cantos desprovidos em absoluto da menor essência pedagógica e, o que é pior, com pretensões exageradas de serem pedagógicos, sendo além do mais, do ponto de vista artístico, verdadeiros modelos de mau gosto e de vulgaridade (BENEDITO, apud BARRETO, 1938, p. 129).⁹⁶

⁹⁶ BENEDITO, Rafael. Como se enseña el canto y la música. *Revista de Pedagogía*. Madrid. No original: “Bajo el título de cantos escolares se han fabricado una serie de cantos desprovistos en absoluto de la menor esencia pedagógica y lo que es peor con pretensiones exageradas de ser pedagógicas, siendo además, desde el punto

Com um referencial teórico construído com base em diversas disciplinas, inserindo o canto orfeônico no diálogo com o campo educacional, Ceição de Barros Barreto considera que a música é “primeiro expressão individual, depois, expressão socializada” e que:

Como produto socializado, é material de inter-comunicação humana, uma linguagem, que tanto impressiona o primitivo e a criança como o civilizado, e que pode suscitar as mais altas emoções estéticas. São essas as razões porque a música e, em especial, o canto, se apresentam como extraordinários elementos de educação (BARRETO, 1938, p. 60).

Entre os inúmeros documentos pessoais constantes do arquivo Ceição de Barros Barreto da Biblioteca Alberto Nepomuceno, encontramos um texto-elogio por uma ex-aluna, Iva Waisberg Bonow, *Em louvor a Ceição Barros Barreto*, datado de 05/12/73. Por ocasião de uma homenagem reunindo ex-alunos do Instituto de Educação, uma das alunas não pode comparecer e deixou um depoimento gravado, tendo sido guardada a transcrição escrita. Reproduzimos um trecho, em que a autora do elogio faz uma memória dos anos do canto orfeônico, destacando qualidades da antiga professora e estabelecendo algumas comparações e comentários sobre Villa-Lobos. Algumas das temáticas destacadas coincidem com pontos discutidos e defendidos em *Coro. Orfeão*.

Com a perspectiva da distância é que posso vê-la ímpar, nunca se submetendo ou dobrando, e, sim, cooperando a sua maneira, nos seus próprios moldes. Com esse seu jeito você conseguia que compreendêssemos os “arrebatamentos geniais” do Villa, tornando-nos dóceis e cômicas da extraordinária experiência que nos estava sendo proporcionada, a de conviver com uma figura universal. Você pequenina, você frágil, você, naquela época, apenas uma professora de música, sabia ombrear inclusive com ele.

Nunca você nos manipulou, nunca deixou que nos magoassem ou inferiorizassem. Como uma leoa, sempre, você estava na defesa dos seus filhotes amados. Brigava conosco, exigia o máximo de nós, mas, aí de quem ousasse o mesmo. Puxa! Que mulher valente você sempre foi. Com o seu exemplo, inconscientemente, marcou-nos com o protótipo do brio, da dignidade pessoal e da determinação indestrutível. Quão felizes fomos em ter tido você como modelo. Você inflexível na disciplina, ambiciosa de

perfeição, mas, humana e doce de coração, a ponto de me deixar a mim – uma voz desafinada e um ouvido de toupeira – usufruir a felicidade de uma ilusão, a de que: eu era igual a todo mundo, também podia cantar e era indispensável nas arquibancadas do Fluminense, naquelas festas “dipianas” da era do Getúlio.

Pois, apesar daquela atmosfera de “lavagem cerebral”, você nos preservou do rebanhismo sendo sempre pessoal, afirmada, tão nossa amiga e tão confiante em nós (BONOW, 1973).

Figura 31 - Ceição de Barros Barreto na revista *Brasil Musical*, para a qual escreveu diversos artigos sobre História da Música e Canto Coral.

6 CAPÍTULO 5. A FORMAÇÃO ARTÍSTICA: PALCOS E PÁGINAS

A pesquisa sobre a produção escrita por mulheres sobre música levou-nos a consultar uma grande quantidade de textos sobre perfis de mulheres que sobressaíram no campo artístico e educacional ligados à música, bem como no campo social ligado às atividades musicais, identificando um grande número de mulheres artistas que não produziram textos sobre música, mas foram citadas ou tiveram suas trajetórias comentadas.

Durante o período estudado, algumas musicistas brasileiras desenvolveram carreiras internacionais que até hoje são parâmetros de qualidade artística, tais como Bidu Sayão, cantora lírica (1902-1999), em atividade artística até 1957; as pianistas Guiomar Novaes (1896-1979), atuante até 1972, e Magdalena Tagliaferro (1893-1986); Oneyda Alvarenga (1911-1984), folclorista e musicóloga; Cleofe Person de Mattos (1913-2002), regente coral, professora e musicóloga, para citar algumas personalidades que exerceram grande influência nas gerações seguintes.

Figura 32 - Foto de Guiomar Novaes, enviada à Academia Brasileira de Música. Fonte da imagem: ABM/Arquivo Histórico/Arquivo dos Acadêmicos/Guiomar Novaes.

Outras artistas que se destacaram foram Antonietta Rudge (1886-1974), pianista; Paulina d'Ambrósio (1890-1976), violinista e professora; Vera Janacopoulos (1892-1955) e Madalena Lebeis (1912-1984), cantoras, além de Elsie Houston (1902-1943), cantora dedicada ao folclore brasileiro e autora de uma coletânea de canções. A análise das biografias, das notícias jornalísticas e das críticas sobre essas artistas pode informar muito acerca das representações que eram feitas sobre as mulheres artistas e sobre a própria música.

Ainda com relação a algumas mulheres que iexerceram influência no campo musical, podem ser citadas D. Olívia Guedes Penteado (1872-1934), mecenas e impulsionadora do movimento modernista e Esther Mesquita (1884-1963), que assumiu a direção da Sociedade de Cultura Artística de São Paulo, em 1933, e é autora de um livro de memórias publicado em 1981, para citar duas personalidades marcantes vindas da elite social.

6.1 PALCOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL E AS MULHERES ARTISTAS

Armando Belardi, regente orquestral que atuou em São Paulo, no século XX, em produções sinfônicas e operísticas, ao recordar as temporadas de concerto que dirigiu na década de 20 da Sociedade de Concertos Sinfônicos de São Paulo, destaca a atuação dos solistas:

As temporadas de concertos da Sociedade ⁹⁷ tiveram a participação de brilhantes solistas: Guiomar Novaes, Antonietta Rudge, Marie Antoinette Aussenac (francesa), Amélia Henn (alemã), Lucília Villa-Lobos (esposa do compositor), Torquato Amore (grande violinista e professor), Buger Hammer (pianista norueguês), Olga Massucci Costabile (harpista), Armando Belardi (violoncelista), o saudoso João de Souza Lima (príncipe dos pianistas brasileiros, tal como era conhecido), Nascimento Filho (ilustre cantor brasileiro), a jovem Stelinha Epstein (pianista), Alexandre Brailowsky, Eduard Risler (pianistas), Fanny Anítua (célebre meio-soprano), Georgete Pereira, Pery Machado (saudoso violinista brasileiro), Elza Respighi (meio-soprano) e inúmeros outros que marcaram a trajetória de ouro da “Sociedade de Concertos Sinfônicos” de São Paulo que orgulhava a cultura da cidade, pois durante vários anos atuou com destacado mérito,

⁹⁷ Sociedade de Concertos Sinfônicos de São Paulo, fundada em 1921.

contando sempre com o apoio da crítica, do público e dos sócios que aprovavam totalmente o trabalho e orientação que imprimi e a produção desenvolvida pela sua diretoria (BELARDI, 1986, p. 44).

Piano, canto, harpa e violino são os instrumentos nomeados. São justamente estes instrumentos que tiveram entre seus principais intérpretes algumas das mulheres artistas brasileiras que mantiveram carreiras internacionais. Não há, no relato de Bellardi, indicação da presença de mulheres nas orquestras que acompanhavam tais solistas, mas a iconografia é capaz de mostrar que a orquestra era formada exclusivamente por homens. A ausência de mulheres nas estantes de orquestra explica-se pelo longo tempo em que o estudo de instrumentos foi expressamente proibido em institutos formais de educação musical (excetuando-se os instrumentos solistas citados e o órgão, praticado em ambientes religiosos).

Figura 33 - Coro e Orquestra regidos por Armando Belardi em 1940. Fonte da imagem: Armando Belardi. Vocação e Arte: memórias de uma vida para a música

O Regimento Interno do Instituto Nacional de Música, em portaria de 13 de junho de 1900, indicava em seu artigo 84: “Só podem frequentar os cursos de instrumentos de orquestra alunos do sexo masculino. Todos os outros cursos poderão ser frequentados por

alunos de ambos os sexos” (REGIMENTO INTERNO, 1900).⁹⁸

A razão histórica para a baixa presença de mulheres na prática de alguns instrumentos explica o lento movimento que, aos poucos, e não sem dificuldades e constrangimentos, incorpora as mulheres aos grandes conjuntos instrumentais, como orquestras, bandas, bandas sinfônicas, que hoje incluem mulheres instrumentistas e regentes. A Corporação Musical Euterpe de Pindamonhangaba, banda fundada em 22 de agosto de 1825, que se considera a mais antiga corporação do gênero no Brasil, só recebeu as primeiras mulheres em 1989, uma clarinetista e uma trompetista.⁹⁹ Entre os conjuntos musicais de grande porte, as bandas, formadas por instrumentos de sopro e percussão, estão entre os mais antigos conjuntos em atuação no Brasil, presentes desde o Brasil Colônia. Primeiramente organizadas pelas irmandades religiosas e, a partir do século XVIII, também por senhores de engenho, mantiveram um caráter tradicionalmente militar. Com músicos uniformizados, forte organização hierárquica, mesclando serviços profissionais à formação musical desenvolvida na prática, através de professores que integram as bandas, as apresentações aconteceram nos salões e salas de concerto e em manifestações em praças e ruas, presentes tanto no ambiente rural como urbano, em comemorações religiosas, cívicas e festivas. Essa descrição auxilia a entender a presença tardia das mulheres. Para Regina Cajazeira, as bandas de música foram responsáveis pela formação de boa parte dos músicos instrumentistas brasileiros (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007).

Se a presença feminina não ocorria nas bandas e nem nas orquestras, também as práticas solistas e corais sofriam estrita regulamentação. Voltando ao Instituto Nacional de Música do início do século XX, percebe-se pelo regimento interno a recomendação de total separação entre as classes femininas e masculinas:

Artigo 85: Os cursos de solfejo e canto coral, de teclado e de canto a solo dividir-se-ão em classes para o sexo masculino e classes para o sexo feminino, as quais funcionarão em dias ou, pelo menos, em horas diferentes. O curso superior de canto-coral é misto e será dado em dias especiais.

Artigo 86: Convindo reunir em uma só classe todos os alunos do curso de teclado, será ela dividida em duas seções, que funcionarão com intervalo de

⁹⁸ A partir do decreto n. 3632, de 31 de março de 1900, que aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Música. Capital Federal, 31 de março de 1900.

⁹⁹ Estas informações estão disponíveis em <www.pindavale.com.br/historiassecasos/textos.asp?artigo=15>, acesso em 09/09/06.

meia hora: a primeira seção destinar-se-á à frequência de alunos, a segunda seção à de alunas.

Artigo 106: Enquanto não forem aumentadas as dependências do Instituto, não serão instaladas as classes de solfejo para alunas, estas só serão admitidas nos cursos de canto a solo, teclado e canto coral, curso superior, se forem julgadas habilitadas no curso de solfejo (REGIMENTO INTERNO, 1900).

A presença feminina seria regulada mesmo para as mães, e não só para as alunas, deixando claras as restrições vinculadas ao gênero e, por outro lado, informando sobre a possibilidade de presença de uma pessoa que acompanharia as alunas em suas aulas, lembrando que a tradição de ensino de instrumentos e canto implicava em aulas particulares e na relação de um professor com um aluno:

Artigo 39: Às mães das alunas ou às pessoas que as representem convenientemente, será permitido assistir às lições. Será, porém vedada a entrada àquela que, nas aulas ou nas dependências exclusivamente destinadas aos alunos, perturbar por qualquer forma as lições, ou faltar com o decoro necessário (REGIMENTO INTERNO, 1900).

6.1.1 Representações do feminino: biografias e relatos autobiográficos

Tratar das biografias de artistas, tais como as que são encontradas em dicionários biográficos ou em programas de apresentações públicas, seria quase um desvio nos objetivos desta pesquisa. No entanto, ao tratar das modalidades e dos gêneros autobiográficos ou autorreferenciados como fontes para a história da educação, Antonio Viñao inclui as relações de méritos e serviços e o *curriculum vitae* de professores como fontes férteis, especialmente para algumas das modalidades da história da educação.

A literatura autobiográfica – sobretudo algumas de suas modalidades, como as relações de méritos e serviços, mas não só elas – é, por último, uma das fontes básicas para os estudos prosopográficos e, no que se refere à educação, para a análise dos processos de profissionalização docente, academização dos saberes profissionais e generalização do princípio meritocrático, assim como para a gênese e evolução das disciplinas e currículos escolares. A relação existente entre a formação e os títulos exigidos dos candidatos a um lugar ou posto determinados, os critérios

seguidos para sua seleção e a evolução das disciplinas e de seus conteúdos – ou das tarefas fixadas para alguns determinados profissionais – convertem este tipo de fontes, como tenho mostrado em alguns trabalhos, nos documentos mais adequados – se forem manejados um número suficientemente amplo deles – para conectar a história das profissões com a da educação e do currículo (VIÑAO, 2000, p. 97, tradução nossa).¹⁰⁰

No caso de professoras artistas, há outros elementos a serem considerados, uma vez que o currículo do artista segue um protocolo de elogios, citações e valorizações que possuem elementos retóricos próprios, compartilhados em todo o campo educacional, mas também alguns elementos distintivos presentes nas representações sobre o artístico, em que podem ser invocadas qualidades tais como o traço excepcional e inato.

Sem aprofundar as muitas fontes que oferecem currículos e listagens de atividades artísticas, oferecemos apenas um exemplo. Miguel Izzo, professor de canto coral nas escolas profissionais do Estado de São Paulo, em 1942, incluiu em seu livro didático *Noções elementares de Música* um conjunto de *notas biográficas* de compositores e intérpretes brasileiros e estrangeiros. Em verbetes curtos, o autor localiza os locais de nascimento e morte, os principais professores, postos assumidos e obras compostas. Faz, frequentemente, julgamentos de mérito, como “excelente pianista, compositor e maestro”, para Carlos (Charles) Alkan; “inteligente pianista e compositor”, para Homero Sá Barreto; ou textos mais longos como o que dedica a Brailowsky: “suas qualidades características são um verdadeiro talento, uma sensibilidade tal que empresta verdadeiro encanto nas interpretações dos mestres românticos, especialmente Chopin” (IZZO, 1942).

Miguel Izzo inclui biografias das principais pianistas do momento, que vêm assim descritas:

NOVAES PINTO GUIOMAR. N; em S. Paulo no ano de 1897, fez seus estudos com L. Chiaffarelli. Deu seu primeiro concerto em S. Paulo (1908), despertando grande admiração. Em Paris, sob a direção do Prof. Philippe,

¹⁰⁰ No original: “La literatura autobiográfica – sobre todo algunas de su modalidades, como las relaciones de méritos y servicios, pero no sólo ellas – es, por último, una de las fuentes básicas para los estudios prosopográficos y, en lo que a la educación se refiere, para el análisis de los procesos de profesionalización docente, academización de los saberes profesionales y generalización del principio meritocrático, así como para el de la génesis y evolución de las disciplinas y curriculum escolares. La relación existente entre la formación y los títulos exigidos a los candidatos a una plaza o puesto determinados, los criterios seguidos para su selección y la evolución de las disciplinas y de sus contenidos – o de las tareas asignadas a unos determinados profesionales – convierten a este tipo de fuentes, como ho mostrado en algún trabajo, en los documentos más adecuados – si se maneja un número lo suficientemente amplio de ellos – para conectar la historia de las profesiones con la de la educación y el curriculum”.

completou o curso de aperfeiçoamento. G. Novaes, hoje célebre em todo o mundo artístico, é uma das maiores glórias brasileiras (IZZO, 1942, p. 110).

O destaque para a celebridade também está presente na biografia de Tagliaferro:

TAGLIAFERRO MAGDALENA. Célebre pianista brasileira, n. em Petropolis (1894). Recebeu as primeiras noções de música de seu pai. Na capital francesa completou seu curso onde seu nome figurou por muitos anos, ao lado dos mais eminentes artistas. Com a morte do célebre professor Philippe, Tagliaferro ocupou o lugar de catedrático de piano no Conservatório de Paris. Em varias épocas tem dado concertos nesta capital e sempre alcançando grandes sucessos. Devido a guerra, esta distinta pianista reside atualmente aqui no Brasil (IZZO, 1942, p. 120).

É na biografia de Antonieta Rudge, no entanto, que aparecem os maiores elogios, ao mesmo tempo em que fica evidente uma representação negativa do “feminino”:

RUDGE ANTONIETA. Talento precoce, vocação maravilhosa, somente com 7 anos de idade, despertou admiração n’uma audição particular, oferecida à imprensa local na Casa Levy (18-5-1893). E desde então revelou-se um temperamento másculo, isenta de afetação; sua execução é *simples, serena, majestosa* e admirável pela nobreza de estilo. Iniciou seus estudos com Giroudon, tendo-os terminado com L. Chiaffarelli. Seus concertos realizados nas capitais europeias foram verdadeiros triunfos. Atualmente A. Rudge reside em S. Paulo (IZZO, 1942, p. 116. Grifos do autor).

Alguns aspectos merecem destaque: os elogios ao talento precoce e à qualidade da execução, construídos a partir de representações que associam a qualidade musical a qualificativos relacionados à nobreza (execução majestosa, nobreza de estilo) e à masculinidade (temperamento másculo). A qualificação “isenta de afetação”, associada às ideias seguintes de execução “simples, serena”, mostram uma ligação entre características pessoais e o resultado musical, em que essas qualificações são relacionadas à primeira característica, o temperamento másculo, em oposição à natureza feminina.

Nas memórias de Magdalena Tagliaferro, a pianista comenta a carreira de virtuose e discorre sobre as particularidades de ser mulher no ambiente de concerto:

É comum ouvir-se dizer que a carreira de virtuose é mais fácil para uma mulher. Que engano! Os que pensam assim julgam que se ela for bonita alcança indulgências; se for feia provoca piedade. E que pode também “pagar em espécie”! Absolutamente não! Essa carreira é de luta muito dura, e mais ainda se a mulher for bonita, atraindo invejas e ciúme. Vai

precisar defender-se, a não ser que goste do sistema de “trocos”! Se for bonita, exige-se mais dela que de outra qualquer: terá de fazer com que lhe perdoem a beleza (TAGLIAFERRO, 1979, p. 147).

Com uma escrita às vezes evocativa, muitas vezes defensiva, mas geralmente com um texto leve, Magdalena Tagliaferro narra episódios divertidos e mostra sua visão pessoal sobre as principais personalidades artísticas com quem conviveu. Em algumas situações, no entanto, Magdalena apresenta um texto forte, como o citado acima, em que apesar das metáforas, ficam claras as situações constrangedoras a que esteve exposta, como uma mulher que se dedicou à carreira artística internacional. Neste outro corte do mesmo texto, a pianista usa as memórias pessoais para romper o ambiente de *glamour* a que as artistas estavam vinculadas:

Quando tem de dar uma série de concertos com viagens quase diárias, fazendo e desfazendo malas, cuidando de seus vestidos, ao mesmo tempo assistindo ou não a recepções oficiais, mas sempre com um sorriso – creiam-me que não é tão simples nem tão fácil quanto parece (TAGLIAFERRO, 1979, p. 147).

Outro relato de constrangimento foi dado por Paulina d'Ambrosio, violinista que participou da Semana de Arte de 1922. Em seu depoimento, destaca-se a narrativa da reação do público e dos artistas no ambiente provocativo dos concertos da Semana.

Os ditos engraçados e pitorescos que adiante relatarei e que tiveram lugar no teatro Municipal de São Paulo, motivaram momentos jocosos em nossas reuniões. Cumpre assinalar que as realizações no referido teatro foram tumultuosas: - metade da plateia delirava aplaudindo e a restante vaiava. (...) Quanto a mim, antes de começar a tocar uma sonata (aliás muito aplaudida) no levantar a alça do meu vestido que estava fora de lugar, gritaram: - “Quem tem alfinete aí?” – o que me fez chorar de nervosismo, sendo acalmada pelas boas palavras e olhares de advertência do querido Villa. Achava-se ele na ocasião atacado de ácido úrico nos pés e tendo um deles enfaixado, apoiado em um guarda-chuva, entrou em cena. Nessa mesma ocasião o insuperável artista Nascimento Filho (vulgo “Pequenino”) começou a cantar e então um gaiato nas galerias gritou: - “Ridi Pagliaccio”, e o Nascimento replicou: - “Desce para eu lhe ensinar como se canta”, e o Villa, com a ponta do guarda-chuva espetou-o para que se calasse. No dia seguinte, Nascimento apareceu com um dos olhos arroxeados, produto de sua singular lição de canto” (AMBROSIO, apud WISNIK, 1978, p. 75).

Os relatos das artistas trazem inúmeras situações em que a pretensa “harmonia” do mundo artístico se desfaz. E é de dentro das próprias instituições de ensino artístico que o ambiente de rivalidade e deslealdade começa a ser percebido. Novamente o relato de Magdalena Tagliaferro desfaz a representação de pureza do ambiente artístico, ao comentar sua participação no concurso de piano do Conservatório de Paris, em que obteve o primeiro lugar:

A sineta do diretor soava inutilmente! Chamavam-me à cena, quando era proibido agradecer apaludos. Sempre tímida, eu não estava entendendo nada daquela confusão. É evidente que várias “mães” já se precipitavam à minha volta dizendo: “Você está com o prêmio no bolso, mas cuidado com a leitura à primeira vista, é muito importante ler bem!”

Marmontel, conhecedor da mentalidade dessas “damas”, proibira-me aceitar fosse o que fosse em matéria de comida, mesmo a mais sedutora das gulodices. Ele não esquecia o concurso do ano anterior, quando ofereceram bombons com um produto de misterioso efeito às inúmeras concorrentes, tirando-lhes as suas possibilidades pianísticas e substituindo-as por fortíssimas dores estomacais! (TAGLIAFERRO, 1979, p. 22).

Figura 34 - Magda Tagliaferro.

Fonte da imagem: Ivan Ângelo. 85 anos de Cultura: História da Sociedade de Cultura Artística (1998), p. 85.

De volta ao Brasil, em 1939, Tagliaferro, nascida no Brasil com ascendência italiana e francesa, passou a ministrar cursos públicos de interpretação pianística, atuando como

elemento de ligação entre a cultura brasileira e a cultura francesa. Ela relata os primeiros contatos que fizeram iniciar este tipo de modalidade de ensino e divulgação artística.

Em seguida, Gustavo Capanema, político emérito, dono de vasta cultura, homem muito receptivo, pediu-me que fosse falar com ele.

“Já que a guerra não lhe permite voltar à França”, disse-me, “traga *também* um pouco dos seus ensinamentos a este país que a viu nascer”. Era uma censura indireta, pois eu fora nomeada professora do Conservatório de Paris... “precisamos criar pianistas”. Mas isso, apesar de tudo, não se faz num abrir e fechar de olhos!

Dei-lhe a minha anuência, mas acrescentando que era preciso também criar um público para ouvir esses pianistas... (TAGLIAFERRO, 1979, p. 79-80).

Tendo sido decidido que as aulas seriam dadas na Escola Nacional de Música, Magdalena Tagliaferro comenta a resistência dos professores da instituição, que teriam enviado uma carta anônima de repúdio à sua presença ao diretor Sá Pereira.

A carta dizia coisas no gênero: “Não permitiremos que Magda Tagliaferro faça o seu curso. Nós a impediremos de falar, etc.”

“Ah, é assim?”, disse eu. “Vamos lá!” E entrei, certa de que seria vaiada. Tudo pura intimidação. E os “anônimos” eram os professores. Claro como água de fonte.

Levaram algum tempo até reconhecerem o seu erro, mas as pessoas acabam por se cansar de cometer faltas inúteis e aquelas seis aulas foram pronunciadas diante de salas repletas. Na temporada seguinte, iniciou-se um período de trinta aulas públicas anuais. São Paulo quis o mesmo número e foi assim que criei, também no Brasil, um numeroso grupo de pianistas que, desde então, fazem carreira de concertistas, professores ou de diretores de escolas de música (TAGLIAFERRO, 1979, p. 80).

A comparação entre o concerto ou recital e a aula pública foi abordada por Magda Tagliaferro, que dizia entrar no palco para uma e outra atividade “num estado de espírito completamente diferente”.

Já para os cursos trata-se, em primeiro lugar, não de dar, mas sim de captar o que os alunos me oferecem. Preciso estar extremamente atenta, pois, dependendo da qualidade da execução, ou me delicio ou busco como censurar sem ferir e sem desencorajar, ou até mesmo como silenciar. Existe sempre alguma coisa a elogiar em uma execução e nunca deixo de mencioná-la. Tenho o dever, é lógico, de ser justa, mas também a obrigação

de fazer conhecer meu ponto de vista através do texto do compositor. Enfim, é infinitamente delicado e sou muito sensível à atenção, com que todos esses jovens atendem às minhas sugestões (TAGLIAFERRO, 1979, p. 117).

Algumas das ideias trabalhadas nessas aulas foram transcritas pela pianista no livro de memórias, que, na continuidade da descrição de suas atividades didáticas no Brasil, comenta a criação da Fundação Magda Tagliaferro, em 1969. Entre seus alunos, cita Gilberto Tinetti, Daisy de Luca, Flávio Varani, Oriano de Almeida, Maria Lúcia Pinho, Sônia Muniz, Henriqueta Garcez Duarte, Glória Maria Fonseca Costa, Julhina Wagner, Laís Prado Vasconcellos, Isabel Mourão, conhecidos pianistas e professores (TAGLIAFERRO, 1979, p. 114). Outro episódio narrado, referente a um período posterior ao tema desta pesquisa, serve para pontuar a proximidade da artista com o campo político, mostrando as relações ambíguas entre a liberdade do artista e as cooptações políticas, além de demonstrar a continuidade dessa relação de proximidade com o poder, em período posterior ao governo de Getúlio Vargas.

Já há muito tempo eu dividia meu tempo entre a Europa e o Brasil. Depois comecei a permanecer cinco meses em minha terra e sete na Europa.

Vendo que a balança se inclinava cada vez mais para a Europa, o então Prefeito de São Paulo, Paulo Salim Maluf, chamou-me para dizer-me que me daria uma vida régia se eu renunciasse totalmente em favor do Brasil.

Ante a minha recusa categórica, o diálogo entrou num clima de mercado árabe! “Se não quer ficar o ano inteiro, fique dez meses!” “Nem pensar!” “Então oito”. “Também não.”

A minha intransigência fê-lo ir baixando a oferta para seis e depois para quatro meses. Acabamos por assinar um contrato muito razoável, com dois anos de vigência.

A seguir, meus cursos e concertos passaram às mãos do Ministério da Educação de Brasília, cujo ministro, Jarbas Passarinho, é homem de extraordinária visão, agindo unicamente no interesse cultural de seu país. A conversa que tivemos para ajustar o nosso acordo me fascinou literalmente.

No segundo ano, ele quis que eu viajasse por todo o Brasil para dar 65 aulas de interpretação. Era excessivo, mas, sempre bastante ousada, aceitei. O destino, no entanto não aceitou. Eu fazia justamente o curso de Brasília quando praticamente arranquei o tendão de Aquiles do pé direito, caindo em um desnível de uma sala pouco iluminada. Duas operações, dois meses de gesso. Sofri muito. Fiquei no Hospital de Brasília, maravilhosamente instalada no apartamento presidencial. O Ministro Jarbas Passarinho

comportou-se como o cavalheiro que é. No entanto, o acidente interrompeu minhas atividades durante vários meses. Foi uma fratura séria e considerou-se um milagre eu não ter guardado a menor seqüela do acidente (TAGLIAFERRO, 1979, p. 93).

6.1.2 O canto, entre o teatro lírico e as teses de concurso

A ópera, como gênero musical, e o Teatro Lírico, como instituição, ocuparam um lugar central a partir do século XIX no Brasil, em movimento semelhante ao que acontecia em outros centros musicais ocidentais. Amélia de Rezende Martins, em seu extenso trabalho baseado em memórias e documentos guardados pela família, relata esse lugar de destaque que tinha ópera no conjunto das atividades musicais do século XIX.

A música, porém, de maior aceitação, era sempre a da temporada lírica; essa atraía toda a elite da Corte. Tinha meu avô assinatura permanente, e as récitas eram esperadas sempre com ansiedade. E relatava-nos, minha mãe, com o entusiasmo de quem havia estado presente, a primeira do Guarani, o comparecimento de Carlos Gomes ao camarote do Imperador, que o condecorou, o delírio do povo e o entusiasmo do artista, sacudindo a cabeleira leonina, agradecendo e agradecendo ainda, os aplausos de seus patrícios... (MARTINS, 1939, p. 210).

A presença feminina foi constante nas companhias líricas voltadas ao repertório romântico, uma vez que a grande ópera consagrou os diferentes registros vocais, identificados aos personagens que atuam cantando. Um soprano, portanto, é uma identidade feminina, tanto quanto um registro vocal. Essa característica intrínseca, única das atividades musicais em que o “exclusivo” feminino se impunha, talvez seja um dos fatores que expliquem a grande presença de mulheres como docentes nas cadeiras de Canto e Declamação Lírica.¹⁰¹

¹⁰¹ Deve-se ressaltar que, nesse momento histórico, havia sido abandonada a prática de se representar os papéis femininos através de vozes masculinas, muitas vezes a partir de falsetistas ou castrados, prática em vigor no século XVIII, definitivamente abandonada no início do século XIX. O uso de contraltos e sopranos masculinos em ópera, para personagens femininos, está praticamente restrito a produções voltadas ao repertório barroco.

BIDÚ SAYÃO
em Manon — "Manon" (3.o ato)

BIDÚ SAYÃO
em Rosina — "Il Barbiere di Siviglia"

BIDÚ SAYÃO
em Carolina — "Il Matrimonio Segreto"

BIDÚ SAYÃO
em Gilda — "Rigoletto"

Figura 35 - Bidu Sayão caracterizada em suas principais personagens operísticas.

Fonte da imagem: Paulo de Oliveira Castro Cerquera. *Um século de ópera em São Paulo* (1954), livro dedicado a Bidu Sayão.¹⁰²

¹⁰² Dedicatória: "A BIDU SAYÃO, a ilustre artista brasileira que grandemente contribuiu para o prestígio da ópera em São Paulo e demonstrou aos seus compatriotas as possibilidades de sucesso na cena lírica internacional, com admiração dedica o Autor".

O canto foi, sem dúvida, dentre as atividades docentes musicais, a que primeiramente permitiu uma atuação pública feminina. Considerando o papel de modelo exercido pelo Conservatório de Paris, durante o século XIX, e considerando o panorama musical e o lugar atribuído ao canto lírico na passagem do século XIX para o XX, vemos que a instituição da *diva*, o papel protagonista feminino nas grandes óperas do romantismo, levou a uma preocupação correspondente, em termos da formação de artistas. Michelle Perrot lembra que:

Escrever foi difícil. Pintar, esculpir, compor música, criar arte foi ainda mais difícil. Isso por questões de princípio: a imagem e a música são formas de criação do mundo. Principalmente a música, linguagem dos deuses. As mulheres são impróprias para isso. Como poderiam participar dessa colocação em forma, dessa orquestração do universo? As mulheres podem apenas copiar, traduzir, interpretar. Ser cantora lírica, por exemplo. A cantora lírica é uma grande figura feminina da arte, e foi por esse motivo que George Sand a elegera como heroína de seu maior romance, *Consuelo* (PERROT, 2008, p. 101).

A produção escrita sobre canto que foi localizada na pesquisa esteve estritamente ligada aos concursos para preenchimento de vagas como docentes na Escola Nacional de Música. Tornava-se necessário conhecer o caminho traçado pelas grandes cantoras, quanto ao desenvolvimento musical, bem como ouvir seus conselhos aos jovens, quanto ao desenvolvimento da carreira. A questão técnica, a organização didática e o estudo do repertório foram as grandes preocupações no ensino do canto.

Entre as artistas que tiveram livros publicados está Elsie Houston, cuja trajetória diferencia-se das demais por ter se dedicado ao canto popular, e não ao canto lírico, apesar de ter estudado com Lili Lehman. Mário de Andrade elogiou-a pela dicção perfeita e suas gravações tornaram-se referências na interpretação do cancionário afrobrasileiro, que a cantora divulgou na Europa e nos EUA. Sua produção, portanto, difere-se das demais cantoras por se voltar à divulgação do repertório, e não à discussão da prática artística ou ao ensino do canto.

A cantora que mais uniu a prática artística à produção escrita foi, sem dúvida, Antonietta de Sousa, autora de cinco títulos, diretora do Conservatório Brasileiro de Música depois da morte de Lorenzo Fernandez (entre 1948 e 1976), criadora da cadeira de Declamação Lírica e Dicção na Escola de Música, articulista em diversos periódicos musicais, redatora-chefe da Revista do Conservatório Brasileiro de Música. Na atividade de Antonietta de Sousa, vemos a defesa de uma atividade artística em que o canto é considerado uma atividade especializada. A cantora e professora pretende ampliar a formação dos artistas com

um currículo que objetiva prover o Teatro Lírico com cantores formados no país, uma das discussões importantes no campo musical, durante a primeira metade do século XX. Como aluna, a mezzosoprano foi detentora do Primeiro Prêmio e do Prêmio de Viagem, concedido por unanimidade. Como artista, participou das temporadas líricas atuando, por exemplo, na *Cavaleria Rusticana* sob regência do compositor, Pietro Mascagni.

Em linhas gerais, a produção sobre canto concentra-se em aspectos técnicos (respiração, dicção) ou na discussão da carreira do cantor lírico (nos trabalhos de Antonietta de Sousa). Aparece o conceito de “higiene vocal”, relacionado aos cuidados que o cantor deveria ter com a saúde da voz. O estudo de Carlinda Filgueiras volta-se tanto para o canto solista, como para a prática do canto coral, disciplinas do currículo da Escola Nacional de Música, para onde o livro é destinado. Outras abordagens, além da predominante abordagem técnica, é a discussão dos aspectos artísticos ou pedagógicos ligados à atividade do canto.

O ensino de canto, nos moldes conservatoriais adotados no Brasil, pressupunha um ensino particularizado, em classes individuais, formadas pelo professor e o aluno, com a participação de um pianista (que poderia ou não ser o próprio professor). Essas aulas eram voltadas à técnica, bem como à interpretação de obras do repertório. A ópera é considerada como o repertório que mais desafios traz à carreira de um cantor, verdadeiro objetivo dos estudos. O repertório camerístico, as obras com conteúdo religioso (Missas, Oratórios), a música de câmara e a participação solista em obras orquestrais são mais ou menos exploradas, de acordo com os objetivos do professor e o perfil do aluno.

É importante lembrar que os professores de canto, nessa tradição de ensino, são necessariamente cantores, de preferência com uma grande experiência de palco acumulada, que estarão aptos a funcionarem como verdadeiros tutores dos discípulos. O estudo de canto compreende exercícios técnicos (com função preparatória e formativa, determinando dificuldades a serem dominadas pelo aluno); estudos (obras com função didática, compostas no estilo das peças do repertório), obras do repertório em seleção seriada (árias antigas, canções, peças sacras), obras do repertório artístico de acordo com o perfil vocal do aluno (reconhecidas como “o” repertório a ser conquistado, sobretudo na ópera, com a identificação dos principais personagens que caracterizam os distintos perfis vocais).¹⁰³

¹⁰³ O repertório do canto lírico é específico para cada voz. Sopranos lírico, dramático ou ligeiro não compartilharão o mesmo repertório. De uma forma geral, ao se identificar determinado cantor com determinados personagens, já se tem conhecimento de algumas características vocais. Uma Mimi, uma Rainha da Noite ou um Werther indicam, para os conhecedores da arte lírica, um perfil previsto de determinadas

As obras, portanto, são consideradas significativas do progresso técnico do aluno, bem como capazes de situá-lo em um desenvolvimento progressivo da arte do canto. Do aluno de canto também é exigido o conhecimento da prosódia e dicção das línguas modernas em que o repertório operístico se desenvolveu e se tornou um repertório compartilhado, na rede de instituições que torna o canto lírico uma arte internacionalizada. Os principais teatros, as companhias de ópera, as publicações especializadas, os selos de gravação, as séries de rádio ou televisão; cada um desses exemplos foi marcante em momentos históricos específicos.

O ensino e a prática do canto no curso superior provocaram polêmicas entre professores de canto solista e de canto coral, como a disputa travada por Ceição de Barros Barreto em torno do curso de Canto Coral na Escola de Música, polêmica que começou no final da década de 30 e se estendeu por toda a década de 40.

No capítulo 4, *Formar professores, afirmar-se professora*, foi analisada a produção e a atuação de Ceição de Barros Barreto na formação de professores de canto orfeônico. Em 1936, a professora tornou-se catedrática de Canto Coral na ENM, por concurso de títulos e provas. Como desde 1931 o curso de Canto Coral não funcionava, Barreto apresenta ao Conselho Técnico Administrativo um programa que regularizaria a prática coral na instituição. Sem providências, tem início uma série de requerimentos e recursos que se arrastam por longo período, sem que os alunos fossem obrigados a frequentar as classes. Pelo que se depreende da documentação, chega-se à situação de ter apenas uma aluna obrigada a cursar a disciplina de canto coral, inviabilizando o curso, além de frequentes menções a situações em que os alunos são tirados da sala de aula para outras atividades, ou a episódios em que outros professores (do corpo docente ou externos) assumem conjuntos corais, em detrimento da professora catedrática.

Em 1937, Barreto tem seu pedido de estágio na Europa negado, em 1938, forçada a decidir entre o cargo na ENM e o cargo de professora chefe da Escola de Professores do Instituto de Educação, opta pela ENM e entra numa disputa direta com a diretora da instituição, Joanídia Sodré, compositora, regente e professora. Em 1949, depois de inúmeros requerimentos, é reintegrada como catedrática do curso normal do Instituto de Educação do Distrito Federal. Durante todo o tempo da disputa institucional na Escola de Música, Ceição de Barros Barreto organizou coros, regeu em concertos na Escola ou em outros locais,

realizou pesquisas, publicou e ministrou cursos e palestras pelo Brasil. Seu livro *Coro. Orfeão*, portanto, foi publicado em meio a uma forte disputa institucional.

Só na década de 50 a professora conseguiria regularizar o curso de Canto Coral. Em 1955, no Tribunal Federal de Recursos, conseguiu que os alunos de sua classe na ENM pudessem lecionar nas escolas secundárias, o que até então só era facultado aos alunos do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, mas somente em 1965 seus alunos teriam o direito ao registro de professores de música e coro, concedido pelo Ministério da Educação.

A trajetória institucional de Ceição de Barros Barreto, documentada minuciosamente em seu arquivo pessoal, permite enxergar a instituição de formação artística com maior tradição no país a partir de sua dinâmica de disputas internas. A Escola Nacional de Música, regulamentada por dispositivos legais e instâncias internas, aparece também em sua dimensão nacional, em que alguns dos requerimentos eram julgados pela Presidência da República. Fica claro, no modo de ação de Ceição de Barros Barreto, que sua estratégia de luta e de sobrevivência institucional foi calcada nos dispositivos legais que permitiram vencer e perder disputas político-institucionais, com a garantia de estabilidade que a função de catedrática lhe permitia.

Ceição Barreto argumentava que o curso de canto coral, em instituição superior especializada em música, visava a formar “coristas profissionais”, distinguindo-os dos participantes dos orfeões, que eram coros escolares ou amadores. Deveria, portanto, ser frequentado pelos alunos do curso de canto, uma vez que estes futuros profissionais iriam “executar coros religiosos, coros de concertos e coros de teatro”. A professora apresenta sugestões práticas com relação à duração do curso, distribuição do horário e definição de objetivos, recebendo a seguinte resposta:

Escola Nacional de Música

Rio, 27 de Agosto de 1938

Senhora professora

Em referência às sugestões que apresentastes a esta Diretoria, relativas ao funcionamento da vossa classe, devo informar-vos que nenhuma das medidas sugeridas pode ser tomada por iniciativa do Diretor, dependendo, todas, de prévia reforma do ensino que não pode ser feita pelo diretor; não obstante, as vossas sugestões serão tomadas em consideração na primeira oportunidade que se oferecer para uma reforma.

Devo lembrar-vos que a Diretoria não desconhece a importância do curso de canto coral na formação artística dos alunos, tanto assim que

espontaneamente tem feito o máximo ao seu alcance, recrutando alunos voluntários, para que seja possível o regular (!) funcionamento da classe.

No momento, podeis dispor de alguns alunos e de uma sala com horário certo para realização do curso, não sendo possível, atualmente, qualquer outra providência mais eficiente,

Saudações cordiais

a) A. Sá Pereira

A correspondência entre a professora e o diretor continua:

Rio de Janeiro, 30 de Agosto de 1938

Ilm. Snr. Prof. A. Sá Pereira

D.D. Diretor da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil

Agradecendo o vosso of. n° 612, lamento sinceramente não ser possível à Diretoria dessa Escola, tomar a iniciativa das medidas por mim sugeridas, as quais se me parecem as mais aconselháveis para solucionar melhor o funcionamento da cadeira de canto coral. Certa porém, estou, que essa Diretoria encaminhará as referidas sugestões às devidas autoridades do ensino, em benefício do trabalho dessa Escola.

Reiterando os meus agradecimentos pelo interesse demonstrado por V. S. “recrutando espontaneamente alunos voluntários, para o curso de canto coral”, solicito a fineza de informar quais os alunos que se prontificaram a frequentar o curso e qual o horário e sala que deverei dispor.

Atenciosas saudações

a) Maria Conceição Cavalcanti de Albuquerque de Barros Barreto

Catedrático de canto coral da E.N. de Música da Universidade do Brasil

Escola Nacional de Música

Rio, 2 de setembro de 1938

Senhora Professora:

Em referência à vossa carta de 30 de Agosto último, cumpre-me comunicar-vos que o horário designado para funcionamento da vossa classe é de 15 a 18 horas, na sala n° 15, dias e horas em que tendes assinado o ponto, provando dessa forma que o horário não vos é desconhecido, o que torna a consulta inteiramente descabida; caso exista qualquer obstáculo, à realização das aulas naquele local e horas, deveis dirigir-vos à inspetora de alunos de serviço na sala 1.

Quanto aos alunos voluntários da classe de canto coral, recrutados pelo diretor, a vós como professora e não ao Diretor, compete tomar-lhes os nomes ou providenciar que a Inspetora o faça; devo, no entanto, salientar que não sois obrigada a aceitação de tais alunos e que esta Diretoria só os recrutou atendendo a vossa justa objeção de não ser possível realizar o curso com o reduzido número de alunos a ele obrigados.

a) A. Sá Pereira

Diretor ¹⁰⁴

A troca de correspondência entre a professora catedrática de Canto Coral e o diretor da Escola Nacional de Música é um exemplo do modo de ação de Ceição de Barros Barreto, fazendo uso da correspondência oficial como tática de criação de documentos que pudessem registrar as disputas e as condições em que (não) se davam o curso.

6.1.3 Educação Artística

A perspectiva da artista profissional, bem descrita pelas memórias de Magda Tagliaferro, combina-se e ao mesmo tempo contrasta com as expectativas do pianismo amador. Em estudo sobre o Conservatório de Música de Pelotas no período 1918-1968, Isabel Porto Nogueira observa a dificuldade de aceitação de uma atividade musical profissional, embora detecte, através dos cursos e concertos promovidos pelo Conservatório de Música ao longo do século XX, uma mudança do ambiente doméstico ao ambiente profissional.

No período de florescimento dos saraus, a música; e o piano em especial, eram fatores essenciais da boa educação feminina, ao lado do bordado e do conhecimento da língua francesa, e a prática musical amadorística era atividade altamente considerada. Isto devia-se a vários fatores, entre eles o status de que gozava o piano nesta época, por um lado símbolo de refinamento e portador de costumes europeus, e por outro lado garantia da qualidade da formação pessoal da mulher, responsável pela educação básica familiar.

¹⁰⁴ As cartas estão reproduzidas de acordo com os documentos do Arquivo Ceição de Barros Barreto, parte do Arquivo Histórico da Biblioteca Alberto Nepomuceno da UFRJ. A professora Ceição mantinha cópias datilografadas de toda a sua correspondência institucional.

Os saraus eram então a ocasião ideal para que as moças pudessem luzir socialmente seus dotes artísticos, posto que as atividades musicais praticadas nestes ambientes não estavam associadas ao profissionalismo, mas se constituíam em atividades amadoras que simbolizavam a boa educação de que havia desfrutado a moça em questão.

Se bem observamos que a prática amadorística era atividade altamente considerada, ressaltamos que a prática musical profissional não gozava do mesmo prestígio. Dentro das significações da vida musical brasileira, e no caso específico da cidade de Pelotas anterior à fundação do Conservatório de Música, tocar num sarau é socialmente aceito e bem visto, enquanto que pisar num palco é mal visto e veladamente proibido às moças, que ao mesmo tempo são incentivadas a estudar música (NOGUEIRA, 2003, p. 2-3).

Pode-se ainda pensar em uma comparação entre a atividade da leitura e a interpretação pianística, entre a escrita e a composição. Se, com a leitura, a mulher pôde desenvolver um espaço interior de sonhos, desejos e expectativas, com o estudo do piano (nunca silencioso!), poderia também desenvolver e externar uma sensibilidade, cultura musical e expressão pessoal.

Nogueira comenta a maioria feminina nos cursos de piano, tanto entre alunos como entre professores, e conclui que, como instituição, o Conservatório Musical de Pelotas contribuiu para uma maior profissionalização da música. Dois de seus diretores foram importantes pianistas-professores e autores de livros sobre o piano, Guilherme Fontainha e Antonio de Sá Pereira.¹⁰⁵

Analisando por outra parte a atividade dos alunos formados pelo Conservatório de Música até 1968, encontramos que a maior parte deles mantiveram atividades profissionais na área da música, seja como pianistas, professores particulares, acompanhadores ou como professores de canto orfeônico nas escolas municipais e estaduais.

Desta forma, podemos observar que a atividade do Conservatório de Música contribuiu de forma sistemática para mudanças com respeito à consideração social das atividades musicais profissionais na cidade de Pelotas,

¹⁰⁵ Sobre o piano, Antonio de Sá Pereira escreveu dois trabalhos: *Ensino Moderno de Piano*: aprendizagem racionalizada. São Paulo: Edição Ricordi, 1933 e *O Pedal na Técnica do Piano*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, s/d. (2ª edição de 1954). Guilherme Halfeld Fontainha é autor de *O ensino do piano*: seus problemas técnicos e estéticos. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1956. O livro de Fontainha foi adotado oficialmente no Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul e no Conservatório de Música de Pelotas.

principalmente como alternativa profissional feminina, uma vez que a maior parte do público que buscava o Conservatório eram mulheres.

Cabe também recordar que entre os professores de piano que atuaram na escola no período em estudo, temos 11 mulheres para 9 homens, o que nos leva à conclusão que, além das aulas particulares, a mulher ocupou também o espaço da instituição pública oficial do ensino de música (NOGUEIRA, 2003, p. 4).

Em todos os exemplos, percebe-se que a formação artística está diretamente relacionada à participação da vida artística, primeiramente como público de concertos, óperas e recitais. Pode-se dizer que a *atividade* artística musical e *educação* artística musical são interdependentes. À medida que se amplia a formação e a frequência artísticas, os alunos passam ao “palco”, mais ou menos doméstico ou profissionalizado, segundo as ambições e as capacidades de cada um.

Figura 36 - Camargo Guarnieri com suas alunas de piano.

Fonte da imagem: Flávio Silva. *Camargo Guarnieri: o tempo e a música* (2001)

O modelo conservatorial, responsável por um ensino musical escolarizado, especializado e seriado, conviveu no Brasil com o ensino particular e com as atividades públicas mais eventuais, como as aulas de interpretação, conferências e palestras ligadas às atividades de concertos e recitais, tanto de professores brasileiros como estrangeiros.

A inclusão da música no capítulo sobre “A Cultura Artística”, na segunda parte de *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, publicado pela primeira vez em 1943, demonstra que estava consolidada, por volta dos anos 40, uma preocupação com a educação artística do país e uma discussão, nas camadas intelectuais, tanto sobre a história da atividade musical, como sobre a formação do artista e os rumos da produção. Citando e comentando autores que já haviam desenvolvido uma explicação histórica da música no Brasil, tais como Mário de Andrade, Renato Almeida e Luís Heitor Corrêa de Azevedo; Fernando de Azevedo destaca as transformações na formação dos artistas, na passagem do Império para a República.

Segundo Azevedo, um novo modelo já começava a se implantar, a partir das novas instituições de formação surgidas com o federalismo. Se no “sistema de D. João VI” eram contratadas missões artísticas e culturais vindas da Europa, com D. Pedro II se instaurou o sistema de bolsas de estudo, em que os artistas brasileiros eram subvencionados para que se aperfeiçoassem na Europa. Fernando de Azevedo concorda com Eduardo Prado, que considera que “não é enviando à Europa meninos mais ou menos prodígios ou gênios mais ou menos incompreendidos que se conseguirá encorajar a arte brasileira” (PRADO, apud AZEVEDO, 2010, p. 510). Azevedo via no federalismo, e na consequente descentralização política que se operava, “um movimento de irradiação, de que são as primeiras manifestações as novas escolas profissionais artísticas que vão surgindo nos Estados” (AZEVEDO, 2010, p. 512). Com relação à música, destaca algumas instituições fundadas nas primeiras décadas do século XX:

As instituições musicais multiplicam-se pelo país, em que começam a figurar, ao lado do Instituto Nacional de Música, do Rio – o mais antigo dos estabelecimentos desse gênero -, o Conservatório de Música, do Recife, o de Porto Alegre, organizado em 1910, o Conservatório Dramático e Musical, de São Paulo, fundado em 1906, a Sociedade de Concertos Sinfônicos (1921) e a Sociedade de Cultura Artística, que se fundou também, por essa época, em São Paulo, e já promoveu cerca de quinhentos saraus ou recitais. Esse movimento de expansão artística que se produziu, ainda que sem grande vigor, a não ser na capital paulista, não foi sem consequências para a evolução das artes no Brasil: fragmentou, no seu centrifugismo, a orientação uniforme do antigo aparelhamento oficial, dando maiores oportunidades à

expansão de forças e ao desenvolvimento de correntes diversas e dilatando cada vez mais, sobre o território nacional, o campo de atividades artísticas (AZEVEDO, 2010, p. 512).

A maior frequência de mulheres nas atividades artísticas, a partir do funcionamento das instituições citadas, não foi notada pelo estudioso da cultura brasileira, mas é uma das hipóteses presentes neste trabalho. No relato de Azevedo sobre as instituições formadas na Primeira República, no entanto, ficam claras as relações entre a formação especializada, feita sobretudo pelo Conservatório, e a prática musical, principalmente a partir de instituições promotoras de concertos, como a Sociedade de Concertos Sinfônicos e a Sociedade de Cultura Artística, que foram modelos de outras instituições semelhantes em diversos outros municípios que não as capitais do Rio e São Paulo, onde se concentrava um grande número de artistas, eles mesmos os primeiros interessados em fixar um público e promover temporadas internacionais.

Ao comentar a década de 30, outras instituições são acrescentadas por Fernando de Azevedo: a Associação Brasileira de Música, fundada em junho de 1930 por Luciano Gallet, o Orfeão de Professores, fundado em 1932 por Villa-Lobos, e as revistas artístico-musicais sediadas no Rio de Janeiro: *Ilustração Musical*, *Revista da Associação Brasileira de Música*, *Revista Brasileira de Música* (publicada desde 1934 pela Escola Nacional de Música), *Cultura Artística*, *Música Viva*; além de *Resenha Musical*, de São Paulo, vistas por Azevedo como “não somente sintomas, mas fatores da cultura musical, pelos trabalhos de crítica, de erudição e de pesquisas” (AZEVEDO, 2010, p. 525).

O ensino superior em música restringia-se à Escola Nacional de Música, que em sua origem tinha sido também um Conservatório. Azevedo comenta a fraca presença das áreas artísticas no sistema universitário, na década de 40.

Escolas destinadas às “profissões simbolizantes” ou às atividades artísticas em que “o trabalho psíquico consiste em projetar no exterior, por meio de símbolos, o que o artista sente”, anexaram-se ao território universitário, na Universidade de Porto Alegre em que figura uma Escola de Belas-artes, e na do Brasil – o sistema universitário mais rico e complexo do país – em que se incorporaram, em 1939, a Escola Nacional de Música e a de Belas-Artes. Na Universidade de São Paulo, como na de Belo Horizonte, não se estenderam os benefícios e as vantagens do regime universitário a esses setores da cultura estética, que permanecem fora da órbita de sua influência” (AZEVEDO, 2010, p. 816).

A música só seria incorporada à USP em 1971, com o início das atividades do Departamento de Música da Escola de Comunicações Culturais, atualmente denominada Escola de Comunicações e Artes. Ficam claras, portanto, as diferentes modalidades de ensino artístico e a centralidade da Escola Nacional de Música, cujos cargos docentes, os únicos em nível superior no emprego público, passam a ser alvo de disputas.

Em São Paulo, o Conservatório, como instituição, convive e dialoga com o ensino privado, que se erige como verdadeira instituição. É nessa rede institucional de formação artística, estreitamente relacionada às instituições de promoção da atividade prática em música e à crítica musical, que analisamos a presença de mulheres artistas e professoras, em suas relações institucionais, produção escrita e campos disciplinares especializados.

6.2 ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA E AS TESES DE CONCURSO: A PRODUÇÃO ESCRITA COMO REQUISITO INSTITUCIONAL

Grande parte da produção escrita sobre música, voltada à especialização artística ou teórica, está diretamente ligada à atividade docente e às exigências de uma “tese de concurso” para ingresso no corpo docente do Instituto Nacional de Música, incorporado à Universidade do Rio de Janeiro em 1931 e à Universidade do Brasil em 1937.

O Instituto Nacional de Música e a Escola Nacional de Belas Artes, instituições cuja existência remonta ao Império, foram transformados em institutos de educação superior com a chegada da República. A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, redigida por Rivadávia da Cunha Corrêa e conhecida como Lei Rivadávia, foi promulgada pelo presidente da República Marechal Hermes da Fonseca, por decreto 8.695, de 5 de abril de 1911. Entre os diversos pontos que instituiu, está a criação da figura do livre-docente. Para ser livre-docente, era necessário ser graduado e ter um trabalho original aprovado pela congregação de uma escola superior. Luiz Antonio Cunha explica que:

O livre-docente poderia ministrar cursos, chamados particulares ou privados, nas escolas superiores pelos quais não seria remunerado, senão pelas taxas pagas pelos alunos que o procurassem, descontadas as despesas havidas e uma porcentagem da receita que caberia ao estabelecimento (CUNHA, 2007a, p. 164).

Ainda de acordo com Cunha, foram muitas as críticas à lei orgânica, em que os próprios concursos de livre-docente se desmoralizavam pela quantidade de títulos conferidos, por exemplo, em Medicina, e pela dificuldade de se averiguar “a paternidade das teses apresentadas sem arguição” (CUNHA, 2007a, p. 165). A autonomia das escolas superiores e a liberdade profissional eram alguns dos temas invocados, neste período de definições do modo de funcionamento da Primeira República. Ao longo do período, várias transformações seriam feitas na legislação como, por exemplo, o decreto 11.530, de 18 de março de 1915, que mantinha a livre-docência, mas instituía uma prova oral, a fim de se verificar a autoria da tese. Este mesmo decreto instituía a figura do professor catedrático, cargo vitalício escolhido por concurso, com tese escrita.

O crescimento da produção escrita sobre música, portanto, é diretamente relacionado à incorporação do Instituto Nacional de Música ao ensino superior republicano e às novas regras de funcionamento, que tinham nos concursos um dos seus principais elementos, concursos estes, aliás, que se tornaram alvo de fervorosas discussões pela imprensa e diversos questionamentos judiciais.

O ensino superior, assim, ocupava na Primeira República o papel de distinção fornecido anteriormente pelas condecorações do Império. As regras de funcionamento democráticas, com exames públicos de admissão, por exemplo, com bancas examinadoras e programas a serem cumpridos, foram certamente fatores que favoreceram a forte presença feminina nos cursos superiores de música, atividade para a qual as mulheres já vinham sendo preparadas nas gerações anteriores. Muitas das polêmicas travadas em torno de concursos para admissão de docentes foi travada por mulheres.

Iza de Queiroz Santos, por exemplo, disputou em 1945 um concurso para o qual já ocupava uma vaga interinamente, e foi classificada em 3º lugar, tendo perdido para Arnaldo Estrella, em 1º lugar, e Yara Coutinho, em 2º lugar. Murilo Mendes publicou, na seção “Letras e Artes” do jornal *A Manhã*, em 14 de julho de 1946, uma defesa de Arnaldo Estrella e uma crítica à atitude da professora, questionando o fato de Iza de Queiroz ter recorrido da decisão da banca.

Essa candidata é uma professora que ocupa interinamente uma das cadeiras. Conhecia pessoalmente os professores da Escola que foram escolhidos para a Banca, sabia da sua situação legal. Nenhum protesto apresentou antes da realização do concurso. Se vencesse, certamente não consideraria a Banca ilegal...

O concurso foi aprovado unanimemente pela Congregação da Escola Nacional de Música. O recurso da anulação foi recusado unanimemente pela mesma Congregação; enviado ao Conselho Universitário, depois de muitos debates foi recusado. O processo seguiu para o Ministro da Educação, que, conforme é de justiça, deverá homologar aquelas decisões. Mas até o momento presente, tal não se deu (MENDES, 1993).

O texto, além de situar a autora nas disputas pelo cargo, demonstra com clareza as instâncias administrativas e a hierarquia entre elas. A partir de 1930, durante o governo Vargas, foi grande a expansão do ensino e as alterações em sua estrutura. Desde 1931, o ensino superior passou a ser regulado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.

Quanto ao corpo docente, seria constituído por professores catedráticos, distribuídos por *cadeiras* do curso, auxiliares de ensino (chefe de laboratório, assistente, preparador) e docentes-livres, estes últimos a serem aprovados por concursos de títulos e provas. Foi também a partir deste decreto que o Instituto Nacional de Música foi incorporado à Universidade do Rio de Janeiro, que passou a ter os seguintes institutos: Escola de Minas (de Ouro Preto), Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas-Artes e Instituto Nacional de Música. Deveriam ser criadas, em tempo futuro, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a Escola de Higiene e Saúde Pública e a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (CUNHA, 1977 a, p. 269).

Em 1937, uma nova reorganização fará com que a Universidade do Rio de Janeiro passe a se chamar Universidade do Brasil, reunindo 15 escolas superiores e 14 institutos, entre eles a Escola Nacional de Belas-Artes e a Escola Nacional de Música. O valor do título, na República, foi descrito pelo próprio Rivadávia Corrêa, em um dos Relatórios como Ministro do Interior, em 1910:

Foi sempre um anelo da burguesia a aristocratização pelos títulos; perdidas as fornadas das condecorações e dos outros ornatos da fidalguia medieval, o título acadêmico transformou-se no sonho dourado de quase todas as famílias brasileiras. Os resultados foram a avalanche de matrículas nos cursos superiores e as imensas levadas anuais de doutores e bacharéis (CORRÊA, apud CUNHA, 1977^a, p. 165).¹⁰⁶

¹⁰⁶ Relatório do Ministro do Interior Rivadávia Corrêa, 1910.

Quanto à presença feminina nos cursos superiores, a música foi uma opção de ensino superior muito atraente para as mulheres das camadas médias e altas da população, uma vez que a prática e o ensino musical doméstico eram tradicionais para este público, e que classes de ensino feminino já eram praticadas no Conservatório Imperial, depois mantidas no Instituto Nacional de Música.

Susan Besse fornece uma tabela com o número de diplomados no Brasil em 1940, e sua perspectiva de estudo da desigualdade de gênero fez com que a pesquisadora destacasse o número de homens e mulheres formados em cada carreira, a partir do Recenseamento Geral de 1940. Por essa tabela, podemos detalhar um pouco mais a presença da música como opção de ensino superior para as mulheres: de 9.650 mulheres com ensino superior, em números absolutos, o curso de Música foi o que mais formou mulheres (2.648), seguido por Farmácia (1.841) e Odontologia (1.225). Se o número de mulheres diplomadas em música no ensino superior foi de 2.648, o de homens foi 456. Para um termo comparativo, na carreira de Farmácia, para as 1.841 mulheres corresponderam 8.242 homens; em Odontologia, são 1.225 mulheres e 10.817 homens diplomados. De acordo com esses dados, portanto, a carreira superior em música foi o único caso em que o número de mulheres diplomadas excedeu o de homens, em larga vantagem para a formação feminina. O mesmo não ocorria com as Belas Artes, em que constam 581 homens diplomados e 187 mulheres (BESSE, 1999, p. 130).

Finalmente, depois de 1930, as mulheres começaram a fazer progressos mais rápidos e significativos na educação secundária e superior. As reformas e a expansão do ensino secundário, juntamente com a fundação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Brasil, na Universidade de São Paulo, em 1934, aumentaram as oportunidades de as mulheres adquirirem educação superior. Contudo, muito embora o censo do Brasil de 1940 registrasse que 48,1% dos diplomados em escola secundária eram mulheres, esses números ocultam a permanente desigualdade entre a educação de meninas e meninos. Mais de um terço (33,5%) de todas as mulheres brasileiras que se haviam diplomado no ensino secundário haviam se diplomado no curso de magistério, ficando ainda fortemente dominada pelos homens a educação preparatória para a universidade. E, embora o Brasil exibisse números crescentes de mulheres formadas como médicas, advogadas e cientistas, 59,2% de todas as mulheres que conseguiram títulos superiores fizeram-no nos três campos de odontologia, farmácia e música (BESSE, 1999, p. 129).

No ensino de música em nível secundário, também se mantém a predominância feminina: 1.248 mulheres e 231 homens formados. No campo da pedagogia, a maioria feminina não chega ao ensino superior: são 4.874 homens e 57.871 mulheres no curso secundário; já no ensino superior, as mulheres são minoria: 1.665 homens e 543 mulheres (BESSE, 1999, p. 130).

Algumas das professoras do INM/ENM chegaram a ocupar esses lugares a partir de sua trajetória como alunas. Conquistados os títulos na condição de estudantes, um próximo passo foi disputar os espaços como docentes. Entre as alunas do INM que se tornaram professoras destacam-se, pelo ineditismo de suas trajetórias, a pianista Elvira Belo Lobo, primeira aluna do Instituto a se tornar professora na Instituição, em 1894; e a cantora Camila da Conceição, também ex-aluna e primeira professora negra, que assumiu o lugar do seu professor Louis Gillan em 1903, sendo efetivada em 1904.¹⁰⁷

Lendo os relatos biográficos, um traço comum a essas professoras, sempre destacado, é o “brilhantismo” do curso realizado, os sucessos conquistados, o fato de terem se destacado do conjunto de alunos. Nas publicações impressas, os prêmios são sempre mencionados e exibidos como uma espécie de “credencial” oferecida pela instituição.

Pode-se perceber, por esses relatos das “pioneiras” na docência em nível superior, somados às análises das estatísticas educacionais da década de 40, que a presença das mulheres nas carreiras superiores em Música foi um processo desenvolvido ao longo do século XX, a partir das transformações na legislação educacional e ancorado nas práticas de educação musical anteriores à República. A música se manteve como uma atividade procurada pelas mulheres e o grande desenvolvimento da educação musical a partir dos anos 30 veio somar-se à formação profissional que já era oferecida em nível superior desde a Primeira República, com forte participação feminina entre as matrículas dos cursos do Instituto Nacional de Música.

As estatísticas do ano de 1910 sobre o ensino profissional mostram que o Instituto Nacional de Música possuía um total de 52 profissionais em seu quadro docente, distribuídos entre 28 professores e 21 auxiliares (incluindo auxiliares, adjuntos, monitores, acompanhadores). Deste total, temos uma divisão entre 31 homens e 21 mulheres. Infelizmente, as estatísticas não detalham como se distribuíam estes homens e mulheres nas categorias de professores e auxiliares, dando-nos apenas a estatística do conjunto. Do total de

¹⁰⁷ Elvira Belo Lobo foi auxiliar de ensino por três anos e tornou-se catedrática, com a morte da professora Gemma Luziani. Exerceu o magistério até ser aposentada, em virtude do decreto de 11 de março de 1941. (Cf. SANTOS, 1942, p. 238)

matrículas no ano de 1910 (422 alunos), percebe-se a maioria feminina: 363 alunas, diante de 59 matrículas de alunos homens, ou seja, 86% dos alunos matriculados no Instituto Nacional de Música, em 1910, eram mulheres.

Outras estatísticas ajudam a confirmar a presença da Música como uma das primeiras carreiras em nível superior a ter uma maioria feminina. Os registros profissionais do ano de 1938 apresentam 8 diplomados em Piano, um em Canto e um em Composição ou Instrumento. Dos 8 pianistas, 6 eram mulheres, assim como a diplomada em Canto. No ano seguinte, 1939, dos 8 diplomados em Piano, 7 eram mulheres. Em 1945, dos 22 diplomas de ensino superior registrados na carreira de Música, 21 referiam-se a mulheres.¹⁰⁸

6.3 PÁGINAS: TRÊS EXEMPLOS DA PRODUÇÃO ESCRITA COMO DISPOSITIVO DE INSCRIÇÃO NO CAMPO MUSICAL

Nesta parte final do último capítulo, selecionamos três exemplos em que os livros ou folhetos publicados são vistos como dispositivos de inscrição no campo musical, a partir da posição de professoras especialistas em suas disciplinas.

Os dois primeiros exemplos são iniciativas particulares de duas professoras paulistas: Victoria Serva Pimenta, na década de 30, e Sofia Melo Oliveira, na década de 40. As disciplinas de referência das duas autoras são, respectivamente, o *piano* e a *análise e teoria* musicais. O terceiro exemplo, também da década de 40, é um estudo histórico publicado por Iza de Queiroz Santos, em 1942, sobre a música em Portugal e no Brasil até o início do século XX.

Entre os modestos impressos das duas professoras paulistas, publicados por iniciativa própria em empresas gráficas, e a luxuosa edição publicada no Rio de Janeiro, com reprodução da foto do presidente da República, Getúlio Vargas, há muitos elementos contrastantes, o que pode ser verificado pela análise dos três trabalhos.¹⁰⁹ Esse contraste é utilizado para demonstrar que a produção analisada nesta tese é múltipla, diversificada, relacionada tanto à formação recebida, quanto ao público a que se destinava. No entanto, a

¹⁰⁸ Os dados utilizados aqui podem ser conferidos no Anexo E – Estatísticas ligadas ao ensino profissional em Música.

¹⁰⁹ Estamos aqui tratando os diversos folhetos publicados em separado por Sofia como um conjunto, ao qual ela mesma se referiu como “Curso de Música”.

formação original das três autoras está ligada a uma mesma situação de origem: as três foram, em seu primeiro contato com a música, alunas de piano.¹¹⁰

A produção de mulheres que escreveram sobre música na primeira metade do século XX, tomada como conjunto, mostra que a publicação impressa foi parte da atividade como professoras de música e que as diferentes trajetórias como docentes partiram de uma situação inicial semelhante, como *alunas de piano*. Ser professora de música, portanto, na primeira metade do século, era uma atividade que oferecia oportunidades diferenciadas quanto às disciplinas técnicas e teóricas especializadas (teoria, leitura musical ou solfejo, harmonia, análise) e quanto às práticas musicais (o canto solista, o canto orfeônico, o piano).

Percebe-se, também, que a maior especialização em disciplinas e/ou a discussão da música, em uma visão mais geral, dependeu da vinculação dessas professoras autoras aos diversos contextos de educação musical, incluindo as instituições como o ensino superior, o conservatório, as sociedades e associações musicais e, inclusive, o ensino particular, tomado como uma instituição cultural. No ensino particular ou privado, por exemplo, esses impressos – unidos aos relatos autobiográficos ou memorialistas e aos currículos presentes nos programas de concerto – são das poucas fontes que se têm para uma história dessa modalidade de formação artística que, dada sua condição não formal, tende a se “esconder” dos historiadores.

6.3.1 Victoria Serva Pimenta: aluna de Chiaffarelli, professora de piano

Pianística tem como subtítulo “conselhos práticos aos que se dedicam ao estudo do piano”. Em páginas separadas, a autora faz dedicatórias ao marido Gelasio Pimenta (in memoriam), “meu esposo adorado que tanto me auxiliou na carreira musical”, “à minha Mãe e irmãos muito queridos” (lembrando que muitos textos da época se referem às “irmãs Serva”, as três pianistas), “às minhas filhas e alunos muito queridos, estes despretensiosos conselhos”

¹¹⁰ Iza de Queiroz Santos foi também pianista e organista, autora de um Método de Piano. Sofia Melo Oliveira foi aluna de piano de Victoria Serva Pimenta. Encontramos referência a um texto de Sofia M. Oliveira sobre Victoria S. Pimenta, que não localizamos (é utilizada outra grafia do nome): Mello Oliveira, Sophia. A Da. Victoria Serva Pimenta: Minha Ilustre Professora. Cópia. Citado em: <<http://www.arquivo.akademie-brasil-europa.org/Bibliothek/port-Literatur-M.html>> Acesso em 18/07/2009.

e, finalmente, “à memória do meu nunca esquecido Professor CHIAFFARELLI” (PIMENTA, 1937). Uma fotografia do professor Luigi Chiaffarelli aparece na página da dedicatória, em uma pose que se insere na tradição romântica comentada por José Eduardo Martins, a partir da conhecida imagem de Liszt ao piano, com olhar “perdido”, fixo em um ponto imaginário:

Figura 37 - Luigi Chiaffarelli. Fonte da imagem: Victoria Serva Pimenta. *Pianística*, p. 9.

O repetir a mesma pose, em dezenas de intérpretes de valor, não representaria, sob outro aspecto, que a tradição sonoro-repetitiva mantém a sua aceitação básica consagrada? Não seriam esses registros a referência ao próprio repertório romântico relacionado ao poético, ao sonho, à divagação, ao noturno? (MARTINS, 2007, p. 9).

A relação entre a tradição pianística e o cultivo de um determinado repertório, tratada por J. E. Martins, pode ser notada no texto de Victoria Serva Pimenta, ainda que este seja endereçado como “despretensiosos conselhos” aos seus alunos. As reflexões de José Eduardo Martins, embora voltadas para outro contexto (a discussão da interpretação musical e o papel desempenhado pela cultura pianística, num plano internacional) apontam importantes elementos para que se perceba a posição central que o instrumento ocupou no ensino musical, reflexões particularmente esclarecedoras para que se entenda a cultura pianística desenvolvida em São Paulo. Considerando a oralidade e a relação professor-aluno como elementos importantes na manutenção da tradição de interpretação pianística, Martins (ele próprio pianista, professor e musicólogo) destaca a importância dos textos de professores-intérpretes que permaneceram, entre outros elementos que merecem atenção:

A permanência da tradição através dos século XIX e XX, no que se relaciona à obra escrita para cravo interpretada ao piano, assim como todo o repertório posterior escrito para este instrumento, deve muito àqueles executantes que,

do romantismo à atualidade, pensaram a fidelidade à obra como um fim, entendendo-se as diferenças individuais. Alguns aspectos mereceriam um pormenorizar mais atento: a leitura iconográfica; as edições comentadas, prenúncio das edições críticas; os relatos de pianistas nascidos na segunda metade do século XIX, a traduzirem o executante frente à formação, ao ambiente musical ou não, ao repertório e à carreira desenvolvida; os textos de professores-intérpretes que permaneceram (MARTINS, 2007, p. 8).

Uma das qualidades desses textos é o fato de concentrarem-se na “práxis vivida, exercida e transmitida por mestres e intérpretes que perduraram na memória” (MARTINS, 2007, p. 9). Inserem-se numa cultura escrita, como uma extensão dessa experiência prática, e com o objetivo de que essa tradição seja mantida, utilizando-se para isso das várias formas do texto escrito (tratado técnico, relatos de experiência como artista ou como professor-intérprete e análises interpretativas, estas em menor número, ainda segundo Martins). Esta prática da escrita qualitativa sobre música diminuiria à medida que avançam os meios de transmissão sonora. Para Martins, não é só o relato de experiência que diminui em quantidade, e sim o debate de ideias, que tende a se deslocar da discussão sobre a música e o repertório (o domínio das obras), para o intérprete e sua trajetória (o domínio do artista).

Se houve um aumento geométrico em termos de pianistas, a partir sobretudo da segunda metade do século XX, constatar-se-ia que a progressão não teria sido sequer aritmética quanto a essa literatura específico-qualitativa, decrescente entre os intérpretes de gerações posteriores (MARTINS, 2007, p. 16).

Esta análise da questão da tradição, colocada por Martins como ponto central da interpretação pianística, auxilia a análise do texto de Victoria Serva Pimenta e as passagens entre a construção didática, a discussão do repertório, as ideias expostas sobre a música e sobre o papel do professor. Talvez não fique totalmente claro o público leitor imaginado pela autora, ou melhor, talvez não seja tão fácil compreender a passagem de um discurso mais técnico, como o capítulo dedicado ao ensino do piano, à descrição das sinfonias de Beethoven, no capítulo sobre a escola romântica. Entre os aspectos destacados por Caldeira Filho no prefácio, estão as qualificações da autora enquanto continuadora de Chiaffarelli:

Fiel aos ensinamentos recebidos do mestre, vem continuando abnegadamente a obra de formação de pianistas e professores, constituindo hoje o seu núcleo de trabalho uma verdadeira escola que, sob a elevada orientação da sua personalidade artística, é bem a continuação da Escola Chiaffarelli, nas suas

mais legítimas tradições (CALDEIRA FILHO, prefácio a PIMENTA, 1937, p. 12).

Revestida da autoridade de continuadora da escola, Victoria S. Pimenta constrói seu texto, e dele Caldeira Filho, músico e crítico musical dos mais influentes no período, destaca a síntese dos princípios básicos do magistério do piano: “Do assunto vastíssimo abordado neste trabalho, o novel professor que o consulte encontrará numa síntese feliz, a indicação exata, a apreciação justa e o conselho oportuno” (CALDEIRA FILHO, prefácio a PIMENTA, 1937, p. 12). Outro aspecto destacado é a orientação dada ao professor iniciante, diante de tantos métodos e coleções de peças e estudos:

A autora escolheu os livros de exercícios e de estudos que melhor resultado têm dado no ensino do piano, principalmente para o ensino de principiantes, período em que todas as dificuldades parecem cair a um tempo sobre o professor estreante, desorientando-o e desanimando-o. A dificuldade é realmente de tal ordem que a autora não hesitou em descer aos menores detalhes no emprego dos textos de iniciação técnica, ordenando os exercícios numa ordem que nem sempre coincide com a dos autores (às vezes presos por demais ao desenvolvimento lógico dos exercícios, esquecidos da realidade que é a criança), e indicando a maneira de estudar cada capítulo e cada problema” (CALDEIRA FILHO, prefácio a PIMENTA, 1937, p. 13).

Se já havia ficado claro o caráter, pode-se dizer, *conjunto* do texto apresentado, uma vez que representa a síntese feita por uma professora na qualidade de discípula privilegiada de um “formador de escola” como foi Chiaffarelli em relação ao ensino do piano em São Paulo, pode-se agora perceber que as práticas de reordenação de exercícios, de escolhas de repertório e de métodos de estudo se faziam, a partir do material oferecido pela circulação editorial, enquanto escolhas de *grupo*, aqui representado pela tradição da “escola Chiaffarelli”. É desta forma que se vê, pela apresentação da listagem de materiais a serem utilizados, as orientações da escola, oferecidas em forma de conselhos no título, mas de maneira bem mais prescritivas no interior do livro:

Segue uma coleção de métodos e livros para o ensino da música em seus diferentes ramos. Exercícios técnicos, estudos de qualidades diversas e um repertório de mais de mil e seiscentas músicas, mais ou menos classificadas em ordem progressiva do 1º ao 8º ano. Poderão achar que coloquei no 8º ano peças de grande dificuldade, mas, consideremos que com a continuação dos estudos, estas dificuldades irão sendo vencidas.

Deveis seguir a ordem adiante indicada para os estudos de Bull, Rie, Benoit-Chiaffarelli, Germer, Beringer (PIMENTA, 1937, p. 69).

Nessa “coleção”, percebe-se a importância do repertório, quer em seu valor didático, quer artístico, mas chama a atenção a ampliação das atribuições do professor de piano, que deveria também orientar seus alunos nos campos teóricos, representados pelas áreas disciplinares da história da música, leitura rítmica musical, teoria musical, solfejos e ditados, harmonia e análise musical (para todos estes campos são oferecidas referências bibliográficas, enfatizando-se a produção brasileira). Para os métodos, já conhecidos dos que compartilhavam da experiência como alunos e/ou professores de piano, a ênfase recai na forma de uso já testada e para o caráter *prático* das observações apresentadas:

MÉTODO BULL

Começai pela

1ª SÉRIE, PÁGINA 1

Mãos juntas. Sem esforço o aluno vai conhecendo as notas da clave de fá. O aluno o fará também em oitavas; se as mãos ainda não alcançarem a oitava, o fará em oitavas harpejadas. Conhecida a clave de fá deveis começar a ensinar-lhe as escalas (PIMENTA, 1937, p. 72. Grifos da autora).

A importância do método de estudo se sobrepõe ao interesse por parte dos alunos, quando isso ocorrer:

MÉTODO GERMER – “LA TECHNIQUE DU PIANO”

Geralmente os alunos têm grande antipatia por este livro. Deveis fazer-lhes compreender que o seu estudo é de absoluta necessidade para quem quer ter algum conhecimento de música.

Fazei o aluno estudar neste livro, ao mesmo tempo, dois ou três exercícios de técnica diversa (PIMENTA, 1937, p. 74).

A ordenação e a sugestão de formas de uso não indicadas nos livros sugere um total domínio da construção técnica como requisito para abordar o repertório musical:

ÚLTIMO CAPÍTULO DO LIVRO (Germer)

Este estudo deve ser feito lentamente e com muita atenção para preparar o aluno ao estudo de Bach. Se ele encontrar muita dificuldade, fazei-o interromper para começá-lo mais tarde.

Este capítulo, para ficar bem feito e compreendido, deve ser feito lentamente, e depois de terminado, deverá o aluno estudá-lo de novo.

Voltai ao

CAPÍTULO 10, PÁGINA 59 (PIMENTA, 1937, p. 75)

Esta construção técnica e sua rigidez, vistas como requisitos indispensáveis para se tocar bem, estariam de acordo com os objetivos dos pais, mas a professora teria que ser ao mesmo tempo “educadora e mãe extremosa” (PIMENTA, 1937, p. 19):

Os pais, quando nos entregam seus filhos, recomendam geralmente muita energia e severidade para com eles. Esta recomendação é muito natural em se tratando de pais que se interessam pelos filhos. Parece-nos todavia mais acertado e mais proveitoso tratá-los antes *com carinho* do que com *energia* (PIMENTA, 1937, p. 20).

Entre a primeira aproximação com o aluno e a continuidade dos estudos, seria trilhado um caminho completamente regulado através de uma forma escolar, com a divisão do tempo de aula e de estudo em unidades dedicadas à técnica, à leitura à primeira vista, estudos e repertório de peças, informações sobre autores e obras. O início dos estudos é feito na infância, o que pressupõe da professora alguma tolerância e um trabalho de conquista do aluno para o rigor exigido pela música.

A hora da lição de música deve ser uma hora de prazer, não só para a professora, como principalmente para o aluno. Muitas vezes acontece que este, dados os seus outros afazeres, não teve um minuto para estudar o piano mas não quer perder a sua lição, atraído que está pelos predicados do professor (PIMENTA, 1937, p. 20).

O tempo de estudo e a distribuição das matérias segue uma ampliação progressiva. “A criança nunca deve fazer sozinha seus primeiros meses de estudo. Este deve ser coadjuvado pela mamãe ou pessoa competente. Com este auxílio ela vencerá as dificuldades sem o perceber” (PIMENTA, 1937, p. 25). Para que este início seja frutífero, a autora indica duas aulas por semana de meia hora. Três ou quatro meses depois, o estudo pode ser estendido para uma hora e, assim, gradativamente. O 4º ano de estudo pressupõe não menos de três horas, a primeira “dedicada exclusivamente a exercícios técnicos de toda qualidade; a segunda é dedicada aos outros diversos estudos e a terceira às músicas, repassando cada dia duas peças já sabidas de cor para formar seu repertório” (PIMENTA, 1937, p. 37). Assim como na escola, de que reproduz a forma, estão previstos tempos de repouso de 10 a 15 minutos entre uma hora e outra (PIMENTA, 1937, p. 38).

Esta indicação precisa do uso do tempo e da progressão prevista para o aluno são completadas pelos momentos de reunião de alunos em “audições”, “ao menos uma vez ao mês para tocarem uns diante dos outros” (PIMENTA, 1937, p. 32). Este comentário foi um dos

que mereceu anotações à margem de uma professora também atuante em São Paulo, na década de 70.¹¹¹

Victória Serva Pimenta também discute a importância do ensino de música para as crianças e valoriza a função do professor:

Ensinar essa arte divina (a música), difundindo-a e espalhando-a por toda a parte é, pois, uma das mais benéficas e meritórias missões. Nunca será demasiado insistir no valor da difusão desse ensino, principalmente entre as crianças, cujo espírito ainda não corrompido, é o campo mais favorável para a germinação dos sentimentos puros e nobres. Esse ensino é, na verdade, o melhor meio de purificar a alma da criança, tão exposta em nossos dias aos perigos e aos males de uma liberdade já um tanto excessiva (PIMENTA, 1937, p. 17).

A reiteração da representação da música como “atividade da alma” e do ensino como “missão” mostra que algumas das representações geralmente relacionadas à profissão docente estão muito presentes em relação às professoras de piano.

6.3.1.1 Contribuição à história da leitura: comentários de uma professora de piano, três décadas depois

A frequência de audições recomendada – uma por mês – parece ter causado espanto à professora que grifou e acrescentou exclamações à margem (!!). Em outros momentos a leitura da professora demonstra que as prescrições do livro provavelmente dialogavam com outras fontes.

Com relação ao repertório, ela é bem clara. Para Schmoll, um dos métodos prescritos, a professora indica “não”, para Francisco Russo, “ruim!!”, algumas peças do repertório selecionado são consideradas “boas” (como a *Fábula do tapete mágico* de Savino de Benedictis, por exemplo), outras “feias”, como *Confidências*, de Barrozo-Neto, ambas indicadas para o 1º ano. Ao lado de peças “boas” e “feias”, aparecem também as “batidas”, como os *Estudos melódicos op. 149* de Diabelli ou “muito batida”, como a *Gavotte des*

¹¹¹ Todas as indicações comentadas encontram-se no exemplar que pertenceu à professora Aracê Brandão Lago.

Mathurins de Lemaire. *La tartine de beurre* (Bolinho de manteiga) de Mozart figura como “boazinha” nesta leitura, que tem também peças “ótimas”, como *Senhora pastora* de Villa-Lobos.

A listagem parece ter trazido novidades ao repertório da professora que foi a proprietária do volume analisado, pois algumas peças aparecem com a anotação “ver”, para uso futuro. Algumas trazem ainda nomes de alunas, já indicando uma escolha a partir da listagem, que foi percorrida do 1º ao 8º ano, ainda que demonstre um maior número de alunos nos anos iniciais, com algumas reclassificações de peças indicadas para o 2º ano, que a professora prefere considerar para o 1º.

Figura 38 - Página de *Pianística*, de Victoria Serva Pimenta, com anotações da professora de piano Aracê Lago.

A utilização do livro pela professora Aracê Lago demonstra o alcance de um dos principais públicos imaginados – outros professores de piano – e a permanência dos “conselhos” várias décadas depois. Mudaram algumas práticas, mas permaneceu a racionalização do estudo. A indicação de repertório continuou a trazer ideias válidas, mas com relação à recomendação de energia e severidade por parte dos pais, com certeza o panorama

havia mudado, pois Aracê destaca: “? 1974!! Recomendavam”, em um diálogo consigo mesma. Na mesma página, a “paciência” vem grifada, “a primeira condição para quem se dedica ao magistério” (PIMENTA, 1937, p. 19, grifos da leitora).

O diálogo continua em termos técnicos: “como? Não concordo”, diz a professora, comentando a indicação de que “com o mesmo colorido o fará também em oitavas, empregando os 5^{os}, 4^{os}, 3^{os} dedos e se possível for também o 2^{os}” (PIMENTA, 1937, p. 27).

Mas há os momentos em que a leitura serve para confirmar opiniões, por exemplo, de que “o professor particular nunca poderá conseguir do seu aluno estudo tão altamente adequado, como início ao estudo de piano”, frase grifada e destacada na margem. Victoria afirma que “o maior prazer dos pais é ouvir seu filho, logo aos seis ou sete anos, com apenas alguns meses de estudo, executar com compreensão uma peça por pequena que seja” (PIMENTA, 1937, p. 21). “É a pura verdade”, concorda Aracê, 37 anos depois. A distância temporal é percebida pela leitora de 1974. Quando Victoria comenta um novo método de ensino, “já deveis conhecer um deles: Margaret Steward”, Aracê anota: “1937 já”, destacando a novidade (PIMENTA, 1937, p. 21).

Se, como aluna de Chiaffarelli, Victoria S. Pimenta demonstra em seu texto sua base técnica, há um outro discurso que emerge, e que se torna um domínio próprio: a presença feminina da professora de piano. Em termos quantitativos, não foi grande a temática pianística, no conjunto da produção inventariada nesta pesquisa. Não localizamos outros trabalhos além do livro de Victoria Serva Pimenta, do livro para crianças de Angélica Rezende Garcia e das publicações de Iza de Queiroz Santos, o que nos leva a levantar duas hipóteses.¹¹² A primeira e mais óbvia, é a de que, apesar de não terem sido localizados, podem existir outros textos publicados em formato de livro, sobretudo teses de concurso, que não constam das bibliotecas nem das bibliografias consultadas. A discussão pianística também poderia ser explorada nos artigos em periódicos musicais, que ainda não foram submetidos a pesquisas temáticas. A segunda, totalmente especulativa, levaria a se questionar se o piano, tão praticado pelas mulheres, não foi de fato evitado como objeto de escrita, levando a se questionar sobre as razões dessa rejeição. Haveria uma “aura do sagrado”, vinda da tradição romântica, ainda mantida na primeira metade do século XX, que afastou as mulheres desse campo disciplinar?

¹¹² O texto de Joaquina de Araújo Campos, *Considerações a respeito do curso de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano* (1937), é uma tese de concurso que, embora ligada à prática pianística, tem como foco a habilidade de leitura, e não uma discussão sobre técnica ou literatura pianística, razão pela qual não o incluímos na temática pianística, e sim na temática teórico-musical. Ainda que fosse considerado, seria o único exemplo, além dos citados.

Quais as razões pelas quais a maciça presença de professoras de piano nos quadros de conservatórios e institutos de ensino musical não se reverteu em publicações de livros sobre o piano?

Apenas a título de exemplo sobre as áreas especializadas em que as mulheres tiveram maior presença, pode-se consultar o folheto impresso *Programa de Piano* (regime federal), do Instituto Musical de São Paulo. A Diretoria é formada por Martin Braunwieser (diretor artístico), Hercília Castilho Cardoso (diretora administradora) e Maria de Lourdes Julião (diretora proprietária). No corpo docente, encontram-se 19 professoras de piano (o quadro é exclusivamente feminino), duas professoras de canto, dois professores de violino. O violão é ministrado por um professor e duas professoras. Nas matérias complementares, encontramos mulheres nas cadeiras de Teoria, Solfejo, Harmonia, Análise Harmônica, História da Música, Folclore Musical, Pedagogia Musical, Harmonia e Morfologia. Os professores homens ocupam as cadeiras de Canto Coral, Prática de Orquestra, Composição e Regência (todas pelo diretor Braunwieser), além de Música de Câmara, Prática de Acompanhamento e Folclore Musical. Atuam como inspetora federal a compositora Dinhorah de Carvalho Muricy, como fiscal estadual Ida Dall'Olio Barbati e como inspetora estadual a professora Lucy Ivancko. (INSTITUTO, s/n, p. 29-31).¹¹³

6.3.2 O Curso de Música de Dona Sofia Melo Oliveira

As áreas teóricas com função complementar ao ensino prático artístico também foram campos especializados em que se encontra uma produção feminina. Dentre as autoras inventariadas, destaca-se a produção de Sofia Melo Oliveira, que publicou, como iniciativa pessoal, diversos folhetos didáticos sobre teoria e análise musicais. Em 1948, a professora definiu os objetivos de seu curso e forneceu as referências teóricas.

Nosso Curso de Música tem, portanto, como finalidade, dar conhecimento, ao estudante da teoria do fraseado, pondo-o em condições de proceder à análise integral de um trecho de música, para o interpretar de acordo com a verdade musical nele contida, uma vez que, por efeito de notação insuficiente, obscura, quando não errônea, e pela natureza maleável da linha melódica, o trecho de

¹¹³ Para o quadro completo dos professores, ver ANEXO C.

música sofre profunda modificação no caso de o intérprete, entregue somente ao seu sentimento, sem apoio em conhecimentos técnicos e estéticos, se afastar, sem disso se dar conta, dos moldes traçados pelo compositor. Em nossa *Fraseologia Musical* essa questão vem detalhadamente exposta (OLIVEIRA, 1948b, p. 8).

Sofia Melo Oliveira foi divulgadora, no Brasil, do pensamento teórico e analítico de Hugo Riemann e Giulio Bas, entre outros teóricos. Embora tenha sido uma professora influente no ambiente artístico do Estado de São Paulo e tenha tido entre seus alunos importantes músicos como Aylton Escobar, Claudio Stephan, Roberto Sion, Paulo Bosísio, Arnaldo José Senise, entre outros, não foram encontrados estudos nem informações sobre sua vida ou sua trajetória profissional. Seus trabalhos concentram-se na formação teórico-analítica, ou seja, seu objetivo é tratar aspectos da construção musical como fundamento para a interpretação de obras musicais.

Seus cursos abordam capítulos específicos: teoria da escala, teoria do compasso, análise harmônica, por exemplo, e são desenvolvidos em *lições* seriadas. Expõe os conceitos teóricos, sempre fundamentados em estudos anteriores, adota uma abordagem muito técnica e especializada e propõe exercícios que deveriam ser resolvidos por meio da escrita musical. Os intérpretes dos mais variados instrumentos, assim como os compositores, estão no perfil típico de seus alunos, mas ela se refere a eles simplesmente como “estudantes de música.

Entre os exemplares consultados, encontrei inúmeras anotações de alunos e de professores que utilizaram seus livros como material didático. O texto oscila entre uma linguagem direta e conceitual e explicações sobre a maneira pela qual os folhetos poderiam ser usados por professores e alunos de música. Como exemplo do primeiro caso:

Nos conjuntos harmônicos, os diferentes artifícios podem ser combinados entre si, como se vai ver.

No exemplo 61 há os seguintes casos:

- 1) Nota de passagem seguida de *appoggiatura*
- 2) *Appoggiatura* seguida de nota de passagem cromática
- 3) Ornato da nota de passagem
- 4) *Appoggiatura* da nota de passagem
- 5) Antecipação da nota de passagem
- 6) Nota de passagem prolongada formando retardo (OLIVEIRA, 1946b, p. 52).

A linguagem é seca e técnica, característica de um tipo de estudo da análise harmônica. Na figura 39, percebe-se que o aluno identificou, no exemplo, os casos indicados pela professora.

Figura 39 - Exemplo 61, p. 52, *Elementos de Análise Harmônica* (1946), de Sofia Melo Oliveira, com anotações de um estudante.

Há, no entanto, outro tipo de texto, no mesmo volume, que põe em relevo o trabalho de *construção contínua* contido no estudo aprofundado dos aspectos teórico-musicais, alertando o aluno para a diferença entre os compêndios, baseados nas regras e leis teóricas, e o seu curso, baseado na análise das obras musicais dos “Mestres”.

A análise musical é tarefa assaz difícil, pelo que só se chega a dominá-la pouco a pouco. Por isso, ao encontrar, em seus primeiros trabalhos, questões que ainda desconheça, o estudante *deve ter paciência*, limitando-se àquilo que seus conhecimentos, no momento, lhe permitam discernir no texto em exame. O desenvolvimento de seus estudos lhe dará a compreensão integral dos fatos harmônicos.

Encontrará, por vezes, certas liberdades de escrita que não podem ser previstas nos compêndios, os quais apresentam as questões em caráter escolástico. Somente a prática, sob as vistas do professor, promoverá a destreza nesse gênero de trabalho, pois a fantasia dos compositores é incomensurável (OLIVEIRA, 1946b, p. 51-52).

Uma das preocupações de Sofia Melo Oliveira é fazer o aluno interpretar “corretamente” a notação musical, trabalhando sempre a partir de princípios teóricos do sistema tonal que são naturalizados como válidos em quaisquer circunstâncias.

Somente por meio da análise fraseológica do trecho de música é que se chega a compreender a intenção do compositor.

E sendo essa análise baseada nas leis da Harmonia e do Ritmo, leis imutáveis, porque naturais, não há como repelir um fraseado que sobre elas tenha fundamento (OLIVEIRA, 1947, p. 3).

O repertório erudito ocidental, portanto, é ponto de partida e de chegada. Dele são retirados os exemplos que justificam as leis de construção musical. Analisados a partir de tais leis, os exemplos embasam a interpretação do mesmo repertório.

Com o estudo da obra de BACH, HAENDEL, MOZART, GLUCK, HAYDN, e de outros Mestres, apura-se o gosto musical, para saber distinguir torneios vulgares de passagens verdadeiramente artísticas. Os princípios fundamentais de uma arte ou ciência, dentro de nossa esfera de ação, de nossa consciência, são eternos, imutáveis, de onde não ser possível chegar a um certo grau de aperfeiçoamento, em música, por exemplo, sem o manuseio da obra daqueles que se tornaram, em todos os tempos, os expoentes do bom estilo. Dos textos de CHOPIN, MENDELSSOHN, DEBUSSY, etc, ressalta o conhecimento profundo que esses Mestres tinham de seus predecessores. Importa, pois, ao estudante de música, saber em que consiste o bom estilo na arte dos sons (OLIVEIRA, 1949, p. 28).

Os cursos de Sofia Melo Oliveira demonstram o empenho em levar o estudante de música a uma inserção e uma imersão na tradição erudita ocidental, pela análise do repertório e pela formação de conceitos estruturantes da concepção e da prática da música. Tem como uma das principais características a intenção de relacionar a prática da performance ou da criação musical com um conhecimento teórico que também se dá de modo prático, pelo exercício, pelo desenvolvimento da escuta e pelo hábito da análise. Trata as composições, fixadas pela notação musical, como “textos” a serem interpretados.

Por não atuar em uma instituição de ensino, mas em cursos particulares, geralmente ministrados em grupos de alunos, os *cursos* de Sofia de Melo Oliveira são exemplo de uma outra prática educativa, que não prevê um diploma ou uma conclusão em tempo determinado, mas pode se estender nos assuntos pelo tempo que for acordado entre professor e aluno, até se transformar, num dado momento, em um espaço de estudo conjunto, mais um *espaço prático* de estudo musical do que um programa a ser cumprido.

O *impresso* exerceu um papel importante, tanto no aspecto operacional dos cursos, a partir de um livro-texto que organiza as aulas, como para uma divulgação mais ampla (inclusive como instrumento de propaganda e lucro pessoal), além de fixar, através da autoria, o trabalho de organização e síntese dos conhecimentos trabalhados em aula, que foram reaproveitados por seus alunos e por outros leitores.

Na construção do texto, e na proposição dos cursos, fica clara a operação analisada por Bourdieu em *As Regras da Arte*: a determinação de quem está apto para definir as categorias de apreciação estética que serão consideradas válidas (BOURDIEU, 1996). Para Sofia Melo Oliveira, as obras e os compositores que conquistaram um lugar no campo artístico que devem continuar sendo o parâmetro de avaliação para o futuro da música, e sua função como professora é zelar pela manutenção dessas categorias de apreciação estética.

6.3.3 Iza de Queiroz Santos: Historiadora da Música pela Imprensa Nacional

Não foram localizados estudos biográficos sobre Iza de Queiroz Santos ou análises de sua produção bibliográfica. A Enciclopédia da Música Brasileira classifica sua atuação como “professora, organista, pianista, musicóloga” (ENCICLOPÉDIA, 1977, p. 694). Nascida em Fortaleza, desenvolveu seus estudos e sua carreira no Rio de Janeiro. Seu *Origem e Evolução da música em Portugal e sua influência no Brasil* é bastante citado na historiografia musical, inclusive em estudos recentes. O musicólogo Paulo Castagna comenta o caráter de ineditismo da temática das relações musicais entre Brasil e Portugal, que só seria retomada novamente em iniciativas esparsas, a partir da década de 60.

A primeira tentativa brasileira de abordagem da música portuguesa para a busca de informações que esclarecessem fenômenos históricos é *Origens (sic) e evolução da música em Portugal e sua influência no Brasil*, de Maria Luiza de Queirós Amâncio dos Santos (1942), ainda que as informações sejam apresentadas de forma separada, sem tentativa de interrelações. Houve repercussão positiva da imprensa e 12 artigos de periódicos da época, elogiando o trabalho, além de cartas, homenagens e pareceres, foram reunidos em livro pela Imprensa Nacional, em 1947. Contudo, o interesse pela música portuguesa nessa época era mínimo e o livro acabou não resultando no desenvolvimento de estudos nessa área (CASTAGNA, 1995, p. 67).

Figura 40 - Foto da autora, Iza de Queiroz Santos, incluída no livro de 1942.

Entre os estudos histórico-musicais publicados em forma de livro, fazem parte de sua produção:

- *Os grandes vultos da polifonia vocal em Portugal nos séculos XVI e XVII*, Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1941;
- *Origem e Evolução da música em Portugal e sua influência no Brasil*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942;
- *Francisco Braga*, Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores/Divisão Cultural, 1951. (pp. 694)

Na publicação de 1942, são citadas três obras “em preparo”, que não foram localizadas: uma *História da Música*, um trabalho sobre *Origem e evolução do Canto Litúrgico* e outro trabalho sobre *O Órgão, instrumento autônomo, sintético e polifônico*.

A trajetória intelectual de Iza de Queiroz Santos demonstra também a participação como conferencista, inclusive através do rádio, instrumento que foi usado com um perfil educativo a partir dos anos 30, como parte da política de divulgação de valores do governo Vargas. Inicialmente preparados como conferências e posteriormente publicados, são os

trabalhos sobre *Os grandes vultos da polifonia vocal em Portugal nos séculos XVI e XVII*, proferida no Liceu Literário Português a 22 de agosto de 1940, e *O órgão, instrumento rei*, conferência proferida para a Rádio Cultura (P.R.E. 7).

6.3.3.1 A “operação historiográfica”: a inscrição no campo pela contribuição à História da Música

De toda sua produção, *Origem e Evolução da Música em Portugal e sua Influência no Brasil* é, sem dúvida, o trabalho com maior repercussão. Na análise desta obra, o tema escolhido neste estudo é, justamente, a constituição, pela autora, do lugar de historiadora, a partir dos diversos procedimentos que Michel de Certeau identifica como pertinentes à “operação historiográfica”. Diz Certeau que, em história, uma “obra de valor” é:

Aquela que é reconhecida como tal por seus pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos “objetos” e dos métodos históricos e, que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas (CERTEAU, 2002, p. 72-73).

Este texto de Iza Queiroz Santos tem sido citado como fonte em inúmeros trabalhos, comprovando sua função como propiciadora de novas pesquisas. As condições de produção deste livro revelam características distintas do conjunto da produção da autora, por se tratar de uma obra encomendada pela Comissão Brasileira dos Centenários de Portugal e se inscrever não só na historiografia musical, mas também no âmbito das relações culturais luso-brasileiras, num momento de aproximação entre os governos brasileiro e português, não por acaso, ambos chamados de Estado Novo.

Interessa-nos, em termos da discussão sobre a presença da música na história da educação, o fato de a história da música ter suscitado uma publicação que busca aproximar as nações brasileira e portuguesa, o que demonstra o lugar ocupado pela disciplina “música” naquele momento específico, além de chamar a atenção para o papel destinado à história, como articuladora das relações culturais e das raízes comuns.

As comemorações dos centenários de Portugal (8º Centenário da Fundação do Reino, 1139, e 3º centenário da Restauração da nacionalidade portuguesa, 1640) foram promovidas por Antonio Oliveira Salazar e se concentraram em três eventos principais: uma *Exposição*

Histórica do Mundo Português, um *Congresso do Mundo Português*, que incluiu um *Congresso Luso-Brasileiro de História*, e o *Cortejo do Mundo Português*. O Brasil participou, principalmente, através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e foi incluído como “nação irmã”, a única a ter um pavilhão próprio na *Exposição*.¹¹⁴

Antes de analisarmos a inserção da obra de Iza Queiroz Santos e discutirmos sua significação nesse contexto específico, convém lembrar que a aproximação entre os estados brasileiro e português vinha sendo realizada desde os anos 30. Algumas iniciativas demonstram o caráter dessa aproximação, que adquiriu contornos de diplomacia cultural.

O Acordo Ortográfico firmado entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, em 1931, foi uma das iniciativas com o objetivo comum de promover a expansão da língua portuguesa. Lucia Maria Paschoal Guimarães salienta que, “como se vê, essa aproximação se iniciou, justamente, pelo viés cultural”, uma vez que tratados comerciais entre os dois países só seriam iniciados dois anos depois (GUIMARÃES, 2006, p.3).

O intercâmbio cultural foi o alvo do Instituto Luso-Brasileiro de Alta Cultura, criado em 1934. Em 1936, foi recriada a Academia Portuguesa de História, que reservava 10 dos 50 assentos para sócios brasileiros do IHGB.¹¹⁵ No ano seguinte, 1937, a Sociedade de Geografia Portuguesa criaria um Centro de Estudos Brasileiros e em julho de 1940 iniciaram-se as atividades do *Congresso do Mundo Português*, entre julho e dezembro, mesmo ano em que foi fundada, no Rio de Janeiro, uma Associação de Amigos de Portugal, a 15 de maio.

Estas iniciativas parciais culminariam no Acordo Luso-Brasileiro, em 1941, firmado entre o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) de Portugal, e o Departamento de Imprensa e Propaganda brasileiro (DIP), com um delegado brasileiro no organismo português e vice-versa. O objetivo comum era promover a difusão da cultura dos dois países e incentivar a produção escrita.

A publicação do livro de Iza Queiroz Santos, em 1942, surge depois de a autora ter proferido conferência sobre compositores portugueses no Liceu Literário Português, no ano

¹¹⁴ A programação completa pode ser encontrada no fascículo 15 da Revista dos Centenários, publicada entre 31/01/1939 e 31/12/1940, em 24 números, como órgão da Comissão Executiva da Comissão Nacional dos Centenários. Os exemplares foram digitalizados e encontram-se disponíveis em: <<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/REVISTADOSCENTENARIOS/N1/N1.pdf>>. Os últimos fascículos de cada ano, n° 12 e n° 24, apresentam índices gerais do ano respectivo (1939 e 1940). A revista manteve um espaço para as notícias saídas na imprensa.

¹¹⁵ Vagas ocupadas por Conde de Afonso Celso, Max Fleiüss, Afonso d’Escragnole Taunay, Arthur Guimarães de Araújo Jorge, Francisco José de Oliveira Vianna, Gustavo Barroso, Júlio Afrânio Peixoto, Manuel Cícero Peregrino da Silva, Pedro Calmon e Rodolfo Garcia. (APH, 1937-1938, apud Guimarães, 2006, pp. 6-7)

das Comemorações Centenárias, e pode ser vista como parte desse trabalho de aproximação, que incluiu a música e que seria abordado pela autora exatamente dentro das estratégias de valorizar o passado comum. Para Guimarães, “o caráter nacionalista da sua política de governo [de Getúlio Vargas] levou-o a se acercar da velha metrópole, onde estariam as raízes étnicas e culturais da jovem nação brasileira”. Salazar, por seu turno, “tencionava robustecer ainda mais os laços com o Brasil, por meio de uma política de relações culturais alicerçada na existência de um patrimônio comum, em que a história representava um dos mais fortes esteios” (GUIMARÃES, 2006, p. 6).

A conferência de Iza Queiroz em Portugal deu-se em 22 de Agosto de 1940, portanto, no ano das comemorações centenárias, mas fora da programação oficial. O tema da conferência, por sua vez, está contido entre os capítulos de *Origem e Evolução*, capítulo IV da primeira parte, voltada à música em Portugal. Não estão totalmente claras as circunstâncias que levaram à escolha de Iza Queiroz Santos para a autoria da obra comemorativa, mas a autora demonstra ter trabalhado por convite a partir de um objetivo bem definido, de acordo com os princípios acordados pela Comissão Brasileira dos Centenários de Portugal, quando afirma:

Não temos a pretensão de ter apresentado um trabalho completo, mas, pelos elementos dele constantes, julgamos ter demonstrado o nosso desejo de bem corresponder à distinção do convite que nos foi dirigido pela Ilustre COMISSÃO BRASILEIRA DOS CENTENÁRIOS DE PORTUGAL, chefiada pelo saudoso General Francisco José Pinto (SANTOS, 1942, p. 283).

Entre os elementos a que se refere, está uma grande quantidade de documentação até então inédita no formato de livro: um “suplemento biográfico dos músicos que influíram em nossa cultura musical do XVI ao XIX século”; um quadro com a relação dos mosteiros beneditinos no Brasil; e, como Anexos, quadros sinóticos com a relação dos músicos que exerceram atividades no Rio de Janeiro entre 1844 e 1890. O livro traz esclarecimentos sobre instituições musicais atuantes no século XIX, fornecendo dados históricos tais como datas de fundação, cursos mantidos, quadro diretivo e quadro docente.

Estes dados têm sido utilizados até o presente, em estudos históricos sobre a atividade musical no Brasil. André Cardoso (2005) e Paulo Castagna (1999, 1995), entre outros, são pesquisadores que, por suas escolhas temáticas, fizeram uso de Queiroz como referência, confrontando os dados fornecidos com outras fontes e, de acordo com as necessidades de suas pesquisas, indo a alguns dos arquivos citados pela autora.

“Ir aos arquivos”, diz Certeau, é o enunciado de uma lei tácita da história. A leitura de *A operação historiográfica*, que analisa a operação do historiador e a passagem da pesquisa à escrita, forneceu os elementos que passaremos a discutir. Consideramos o livro de Iza Queiroz um exemplo dessa operação historiográfica que talvez inaugure essa perspectiva, no âmbito dos estudos histórico-musicais luso-brasileiros.

Em nossa investigação, dedicada à análise da relação entre educação e produção escrita por mulheres sobre música, o trabalho de Iza de Queiroz destaca-se dos demais por não apresentar nenhum traço tradicional das narrativas femininas já analisadas. O texto não se remete especificamente ao universo feminino, é simplesmente a obra escrita por uma mulher que participa do campo musical. Neste sentido, ele é exemplo de um estilo de escrita neutro, sem referências pessoais, que assume a escrita em uma dimensão científica, a partir da disciplina histórica.

A análise que se segue procurará analisar o livro a partir dos principais elementos discutidos por Certeau em *A Operação historiográfica*. Partirá da definição de Certeau da história como uma “operação”: “compreendê-la como relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão), *procedimentos de análise* (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura)” (CERTEAU, 2002, p. 66).

6.3.3.1.1 *Um lugar*

A ausência de estudos biográficos sobre Iza de Queiroz faz com que a discussão do *lugar* de onde ela “faz história” apresente algumas lacunas, mas os dados levantados permitem discutir, se não em uma dimensão completa, ao menos os fragmentos conhecidos que compõem esse *lugar social*. Um aspecto destacado por Certeau é a explicação de que o *lugar* é o que permite e o que proíbe, é a combinação entre *permissão* e *interdição*. Esta “dupla função do lugar” é responsável por uma série de consequências que se revelam no texto. Para Certeau, toda pesquisa historiográfica se articula como um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural, e está submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. O autor salienta, no entanto, que “o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o produto de um lugar” (CERTEAU, 2002, p. 73).

Analisando, a partir de Certeau, mais o *lugar* do que a filosofia pessoal, pode-se dizer que Iza Queiroz escreve a partir do lugar mais alto do poder, investida pela Comissão brasileira que tinha, na situação das comemorações dos centenários de Portugal, a oportunidade de uma dupla propaganda: a divulgação do Brasil em Portugal e a reafirmação de valores úteis ao Estado Novo dentro do Brasil. As estratégias de celebração da nacionalidade portuguesa pelo governo de Salazar davam ao Brasil um lugar de destaque, como uma das principais realizações portuguesas. A partir de um tema eminentemente cultural, tal como a música em Portugal e no Brasil, as comemorações atingiam objetivos diretamente políticos, incluindo objetivos econômicos e militares.

Com as fundações dessa Casa principia hoje a obra de cooperação do Brasil nas celebrações do Duplo Centenário, obra vasta, que transcende os limites da Exposição do Mundo Português, porque se afirmará noutros domínios e noutras atividades. Veremos, no Tejo, unidades da heróica marinha de guerra brasileira; nos cortejos e nas paradas cívico-históricas, contingentes do seu exército de terra e mar; a sua arte florescerá no monumento a Pedro Alvares Cabral, que o Governo da República irmã oferece à Nação portuguesa; a sua indústria não deixará de afirmar, noutro certame, as suas poderosas realizações e as suas possibilidades deslumbrantes; grandes figuras da Igreja brasileira virão dizer-nos com que ardor, no Brasil imenso, germinou a Fé católica dos nossos primeiros missionários; historiadores, investigadores, eruditos d'além Atlântico trabalharão conosco na obra, que ousa supor definitiva, do Congresso Luso-Brasileiro de História; num só claustro pleno intercontinental, as Universidades, a Academia, os Institutos das duas nações glorificarão o passado comum e a língua comum, a maravilhosa língua portuguesa, falada, desde o século XVI, em todas as partes do Mundo. O Brasil vem contar-nos, na grandeza das suas revelações, o que fez de nossa herança colonial, a que esplendor e a que opulência elevou o patrimônio que deixamos nas suas mãos (Discurso de Júlio Dantas, REVISTA DOS CENTENÁRIOS, n. 13, 1940).

Apesar de um pouco longa, a citação de Júlio Dantas, presidente da Comissão Executiva portuguesa do Duplo Centenário, expõe o conjunto das intenções das comemorações e situa a presença brasileira, tal como percebida pelas autoridades portuguesas. A análise de uma publicação sobre história da música portuguesa e brasileira, neste contexto, é transformada pelo ângulo de visão que, se fosse concentrado apenas em seus aspectos musicais, perderia, justamente, a possibilidade de discussão do *lugar* de onde foi possível

produzir essa narrativa. É desta forma que uma publicação da Imprensa Nacional, encomendada pela Comissão Brasileira dos Centenários, inscreve a temática específica musical em um quadro de discussão da nacionalidade e das raízes culturais comuns, o que define, já no ponto de partida, a estruturação do trabalho e deixa ver as *permissões e interdições* temáticas que se mostrarão no texto.

6.3.3.1.2 A construção do texto

Iza de Queiroz Santos divide o corpo de seu trabalho em duas partes, uma voltada à música em Portugal, em cinco capítulos, e outra à música no Brasil, também em cinco capítulos. Propõe, em termos estruturais, uma simetria, embora as subdivisões internas e o caráter dos capítulos sejam assimétricos, como se pode perceber:

PRIMEIRA PARTE

Capítulo I – Da música árabe até os bardos (p. 15-27)

- Influência da invasão árabe na península ibérica.
- A música religiosa e profana na Arábia e na Espanha.
- Os cantos religiosos do Oriente e os cantos da liturgia cristã do Ocidente.
- Instrumentos orientais introduzidos em Portugal.
- A viola e a guitarra.

Capítulo II – Folclore canário (p. 31-37)

- Gaston Knosp e sua monografia – “Les îles Canaries”.
- João de Bettencourt e a proteção de Henrique III, Rei de Castela.
- Vários gêneros musicais do folclore canário.
- A música tradicional das “ilhas Canárias” e sua afinidade com os cantos populares da península Ibérica.

Capítulo III – A música em Portugal no reinado de D. Afonso III e de D. Sebastião (p. 41-47)

- O notável sacerdote Aymeric D’Ebrard na Corte de D. Afonso III.
- D. Diniz, famoso menestrel.
- Influência da escola provençal na formação artística do povo português.
- Os cancioneiros da época e o intenso cultivo das letras pelos vates lusitanos.
- Instrumentos preferidos pelos poetas-cantores da Idade Média.
- “Baladas”, “canções” e “danças” de Portugal.
- O “Vilancico”.
- D. Duarte e suas recomendações aos clérigos músicos.
- D. Afonso V e o traslado do cerimonial litúrgico dos reis da Inglaterra.
- D. João II e a perfeição da música nos “Divinos Ofícios”.
- D. Manoel, o venturoso, e os notáveis artistas que ilustraram o seu reinado.

- Gil Vicente e o teatro português.
- Mateus Aranda, precursor da polifonia moderna.
- Compositores portugueses, representantes da “renascença primitiva”.

Capítulo IV – **Principais vultos da polifonia vocal nos séculos XVI e XVII (p. 51-64)**

- O organum, o falso bordão e o discantus
- John Scött Erigene e a origem do contraponto no IX século.
- Henrique V e o canto dos bardos célticos.
- Dunstaple e a música da igreja.
- Cisão do canto litúrgico com o profano.
- A escola de Évora e os notáveis contrapontistas da época.
- D. Teodósio e o Colégio dos Reis em Vila Viçosa.
- D. João IV, Príncipe do estilo “A capela”.
- Homenagem de Duarte Lobo a D. João IV.
- Antônio Vieira e o célebre “Sermão das Exéquias D’El Rei D. João IV”.
- D. João IV e o motete “Adjuva-nos”.

Capítulo V - **De D. João V a D. Maria II (p. 67-75)**

- D. João V e o grande esplendor da música na Igreja.
- Estudo retrospectivo sobre as Capelas Reais.
- A Academia Real de História.
- Diogo Barbosa Machado e a “Biblioteca Lusitana”.
- D. João V e o célebre “Monumento de Mafra”.
- Domenico Scarlatti na Corte de D. João V.
- Interesse de D. João V pelos cantos litúrgicos.
- Intercâmbio cultural Portugal-Itália.
- D. Maria I e a fundação de vários estabelecimentos culturais.
- A decadência do antigo Seminário.
- O governo liberal e a extinção do Seminário.
- Fundação do “Conservatório de Música” de Lisboa.
- Almeida Garret e o plano da reforma da instrução pública.
- Precioso relatório de Almeida Garret, dirigido a Sua Alteza D. Maria II.

SEGUNDA PARTE

Capítulo I - **A música no Brasil desde os primórdios (p. 81-109)**

- A armada de Pedro Alvares Cabral e os primeiros músicos que vieram à Terra de Santa Cruz.
- Os escritores do século XVI e a originalidade da música dos principais tribus (sic) indígenas do Brasil.
- Jean de Lery e alguns espécimes originais da música dos nossos aborígenes.
- Os jesuítas e a grandiosa obra de catequese.
- Dsembarque de José de Anchieta na Baía. (sic)
- Anchieta, o Gil Vicente do Brasil.
- Roquete Pinto e os interessantes fonogramas do “Rondonia”.
- J. B. Von Spix e C. F. P. Von Martius e sua importante obra “Viagem pelo Brasil”.
- Espécimes musicais de várias tribus indígenas.
- A “Missão Beneditina” no Rio Branco.
- Instrumentos musicais usados pelas diversas tribus indígenas e africanas.

Capítulo II – **A música erudita no Brasil (p. 113-127)**

- D. João VI e sua chegada às terras do novo mundo.

- A carta régia de 28 de janeiro de 1808.
- A grande missa cantada no Colégio de Santo Inácio.
- Escola musical da fazenda de Santa Cruz e o traslado do auto de inventário do instrumental lá encontrado.
- Referências históricas sobre alguns órgãos e organistas existentes nos séculos XVII, XVIII e XIX.
- José Maurício Nunes Garcia, o maior músico do Brasil colonial.
- Chegada de Marcos Portugal à corte do Rio de Janeiro.
- José Maurício recebe de D. João VI a insígnia da Ordem de Cristo.
- Atuação de D. João VI no que se refere à nossa cultura musical.
- A arquiduquesa D. Leopoldina e a vinda ao Brasil de Eduardo Neuparth.
- Sigismundo Neukomm profundo admirador de José Maurício.
- Francisco Manoel da Silva funda a primeira Sociedade de Beneficência Musical e um Conservatório, para o ensino gratuito de música.
- O Governo reconhece e secunda os esforços de Francisco Manoel.
- Modificações por que passou o Conservatório até sua extinção.
- O Governo funda, sob a direção de Leopoldo Miguez, o Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro.

Capítulo III – **A música popular no Brasil (131-146)**

- A música brasileira; elementos constitutivos de sua formação.
- Os fatores ibérico, africano e indígena.
- Influência portuguesa nos cantos populares do Brasil.
- Modas e canções do Brasil e Portugal.
- Origem do fado.
- O samba brasileiro.

Capítulo IV – **Hinos e Marchas do Brasil e Portugal (p. 149-188)**

- O Príncipe D. Pedro e seus Hinos Constitucionais.
- Hino da Independência de Pedro I.
- Hino da Independência de Marcos Portugal.
- Francisco Manoel da Silva e o “Hino da Abdicação”, também conhecido por “Hino 7 de Abril” e posteriormente “Hino Nacional Brasileiro”.
- Francisco Manoel e o “Hino da Coroação”.
- O Governo Provisório e o “Hino da Proclamação da República”.
- Francisco Braga e seus Hinos patrióticos.
- “Hino de Confraternização Luso-Brasileiro”.
- Marcha-hino “Portugal-Brasil”.
- Marcha Solene dos Centenários de Portugal.

Capítulo V – **Sumário (192-320)**

- Suplemento biográfico dos músicos que influíram em nossa cultura musical do XVI ao XIX século.
- Mosteiros Beneditinos no Brasil.
- Anexos, com a relação, em quadros sinóticos, dos músicos (cantores, instrumentistas, organistas e professores) que exerceram no Rio de Janeiro sua atividade artística e profissional de 1844 a 1890.
- Dados históricos sobre algumas instituições de cultura musical que se originaram e desenvolveram no Rio de Janeiro no XIX século.

- Organistas das principais Igrejas do Rio de Janeiro, de 1854 a 1891.
- Transcrição de alguns documentos do “Livro do Pessoal da Casa Imperial”.

A inclusão do “suplemento biográfico” e os quadros sinóticos e transcrições documentais em um V capítulo parece ter seguido apenas uma intenção de simetria, uma vez que o conteúdo deste “V capítulo” é, visivelmente, de outra ordem, podendo ser percebido ou como uma terceira parte, ou mesmo como um corpo à parte, por se constituir, inclusive, em outro tipo de texto, diferente do perfil narrativo que combinou elementos históricos e analíticos, nos capítulos anteriores. Também o capítulo IV destaca-se do conjunto, em primeiro lugar pelo espaço dedicado às partituras, algumas inéditas.

A análise dos temas escolhidos revela que, se o *lugar de poder* é assumido, e inclusive reforçado pela escolha de uma cronologia apoiada na sucessão de figuras dos líderes políticos da monarquia, por outro lado os temas escolhidos revelam assuntos tradicionais nas histórias da música, ora voltados aos “vultos” musicais, ora às principais formas e gêneros musicais, numa combinação da estrutura autor-obra à análise gênero-forma-estilo, ambas aceitas pela comunidade acadêmica musical. Desta forma, o *lugar social* de onde escreve Iza de Queiroz Santos parece ser uma combinação do lugar de poder, autorizado politicamente, ao lugar da produção de conhecimento, fazendo valer a autoridade dada ao conhecimento específico e à detenção dos espaços ocupados nas instituições musicais.

Na apresentação da autora, incluída entre os elementos paratextuais, vem ela assim qualificada:

Maria Luiza de Queiroz Amancio dos Santos

(Iza Queiroz Santos)

1º Prêmio (Medalha de Ouro) do Inst. Nac. de Música.

Prof.Liv. Doc. de Piano e Cat. int. e Hist. da Música (1938-1939) da Universidade do Brasil.

Organista da Catedral do S.S. Salvador de Campos.

No momento da publicação, portanto, a autora exerce a função de organista da Catedral de Campos, mas lista as posições ocupadas e o mérito reconhecido na maior instituição de ensino musical do momento, à qual ela se candidataria novamente em 1945. A filiação à disciplina histórica é mais facilmente percebida através de suas escolhas metodológicas e técnicas. Certeau afirma que “o lugar que se dá à técnica coloca a história do lado da literatura ou da ciência”, e pode-se perceber nas decisões de Iza Queiroz Santos uma opção pela escrita científica e não literária, o que, inclusive, a diferencia de Amélia Rezende Martins, já analisada no segundo capítulo deste trabalho, também voltada aos assuntos

históricos e analíticos musicais, mas constituindo um texto com características e objetivos totalmente diferentes.

6.3.3.1.3 Estabelecimento de fontes

Ainda de acordo com Certeau, o estabelecimento das fontes é um gesto fundador, representado pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas, e é essa operação de transporte de uma região da cultura para outra que produz a história. Com relação aos arquivos, Certeau lembra que os arquivos modernos são a combinação de um grupo, os “eruditos”, com lugares, as “bibliotecas” e um conjunto de práticas, como a cópia, a impressão, comunicação, classificação. A autora menciona as instituições que forneceram as fontes:

Contribuíram para o desenvolvimento e elucidação de certos assuntos, em que os recursos de nossa biblioteca particular eram deficientes: a **Biblioteca Nacional**, o **Museu Nacional**, o **Real Gabinete Português de Leitura**, o **Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, os **Mosteiros de São Bento**, a **Escola Nacional de Música**, a **Sociedade Capistrano de Abreu** e o **Arquivo Nacional**; a todos agradecemos a solicitude que nos foi dispensada durante a elaboração desta obra (SANTOS, 1942, p. 283).

A “operação historiográfica”, portanto, parece ser uma opção consciente, em que “o material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente” (CERTEAU, 2002, p. 81), a partir do gesto de separar, reunir, transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira, ou, como afirma Certeau, de “*produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto” (CERTEAU, 2002, p. 81).

Este estabelecimento de fontes é uma das operações realizadas por Iza de Queiroz Santos, e dos inúmeros exemplos espalhados pelo livro, destacamos os seguintes:

- Documentos musicais:

A cópia ou reprodução de documentos musicais, em forma de partituras musicais, estão por todo o texto, exemplificando e documentando os temas trabalhados. Na compreensão da história da música, exemplos em partitura funcionam como as reproduções

de quadros na história da arte, ou como as tabelas de dados econômicos e populacionais em geografia, para tentarmos uma aproximação com outros campos do saber. Em certa medida, alguns elementos não podem ser parafraseados, mas seu potencial explicativo está em sua exposição direta: pode ser inútil descrever o claro-escuro, mas um exemplo bem escolhido de uma obra artística é, ao mesmo tempo, explicativo e constituinte do discurso sobre a arte.

As partituras musicais, no texto, não possuem papel de ilustração, de reiteração, mas são elementos intrínsecos ao discurso e, neste sentido, figuram como documentos musicais, que podem inclusive “sair” do texto, quando aproveitados enquanto música, em situações artísticas ou educativas. Tal é o caso, por exemplo, da inserção do Hino-Marcha *Portugal-Brasil* e da Marcha Solene dos Centenários de Portugal, obras musicais inéditas, que estão inseridas no capítulo IV, com os seguintes textos respectivos:

O maestro Francisco Braga, contribuindo com o brilho do seu talento, para as homenagens do Brasil, nas Comemorações Centenárias de Portugal, ofereceu-nos o Hino-Marcha *Portugal-Brasil*, precioso modelo de confraternização harmônica, inédito, que une em páginas de civismo artístico *A Portuguesa*, de Alfredo Keil, ao *Hino Nacional Brasileiro*, de Francisco Manoel da Silva.

É com justo desvanecimento que incluímos nesta obra patriótica as páginas eloquentes do grande gênio brasileiro que é Francisco Braga (SANTOS, 1942, p. 170).

É apresentada, logo abaixo, a cópia do manuscrito autógrafo de Francisco Braga, assinado em 24 de junho de 1940, e em seguida a autora acrescenta parágrafo sobre a “Marcha Solene”:

Para concluir este trabalho, com o qual prestamos à grande Nação amiga o culto da nossa admiração, pedimos ao ilustre professor Nicolino Milano, portador de um nome glorioso e artista de invulgar cultura musical, que se dignasse, com o seu estro de cultor das usas sonoras, musicar a grandiosa *Marcha Solene dos Centenários de Portugal*, cuja letra é do nobre poeta lusitano Jessé de Almeida, tão querido e admirado pelos brasileiros, por sua inspiração sadia e pela pureza da forma de que se revestem suas ideias, transcendentais de espiritualidade e patriotismo (SANTOS, 1942, p. 173).

Da mesma forma, é apresentada a partitura inédita, que assim conclui o capítulo patriótico com um “gran finale”, não só documentando a integração cultural desejada, mas provocando a criação de uma obra artística transformada imediatamente em documento.

- Ilustrações e fotografias de instrumentos musicais

Ainda como parte da constituição de documentos, pode-se salientar as figuras representando instrumentos, tanto no capítulo I da primeira parte, sobre os instrumentos na península ibérica, como no capítulo sobre a música indígena no Brasil. Em ambos os casos, recorre-se a ilustrações desenhadas. Já no capítulo II da segunda parte, os instrumentos musicais são fotografados e a informação iconográfica é completada com a descrição da disposição, ou seja, a descrição dos registros encontrados nos diversos manuais dos órgãos fotografados em igrejas e mosteiros.

- Transcrição de documentos históricos

A documentação encontrada em arquivos e bibliotecas é utilizada como parte da constituição do texto, prática citacional tradicional nos estudos históricos. Há um exemplo, no entanto, em que o valor de documento é salientado pela autora, que explica a adoção de um procedimento: a transcrição integral.

A fim de esclarecer as dúvidas provenientes de equívocos de vários historiadores da música, sobre organistas, mestres de capela e professores do XIX século, resolvemos transcrever na íntegra os termos de algumas nomeações feitas pelos 1º e 2º Imperadores do Brasil, nas épocas respectivas. Nas biografias de Pedro e Frederico Guignon, bem como na de Simão Portugal, encontram-se outros decretos que lhes dizem respeito. À página 125, reproduzimos a nomeação de Francisco Manoel da Silva, como substituto de Simão Portugal (SANTOS, 1942, p. 320).

Em 1947, a Imprensa Nacional publicou um documentário crítico de 41 páginas sobre o trabalho de Iza de Queiroz Santos, em que são reproduzidos pareceres, críticas na imprensa e cartas em resposta ao envio de exemplares, por personalidades do meio intelectual, artístico, religioso e político. Os textos e pareceres reproduzidos permitem avaliar a recepção da obra, o que não cabe nos propósitos deste trabalho, mas há um aspecto a ser comentado.

Pelo parecer nº 1/46, da Comissão especial de Música do Ministério da Educação e Saúde, fica-se sabendo que o livro foi encaminhado à comissão para que fosse aprovado como livro didático, recebendo uma negativa da comissão formada por Luiz Heitor Corrêa de Azevedo (relator), Heitor Villa-Lobos (revisor) e Antonio Sá Pereira (revisor).

Figura 41- Ilustração com brasões em *Origem e Evolução da Música em Portugal e sua influência no Brasil*.

O parecer afirma que “esse livro, apesar de seus méritos, que são muitos, e vão do beneditino trabalho de pesquisa a que se entregou a autora, à esplêndida obra gráfica executada na Imprensa Nacional, não é de nenhum modo um livro didático” (ORIGEM, 1947, p. 5). Na justificativa, a comissão recorre ao decreto-lei nº 8.460, de 26/12/1945, que define os livros didáticos como “compêndios e os livros de leitura de classe”, e afirma que o livro não se destina a nenhum dos graus de ensino especificados pela lei (escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias).

A que disciplina poderia servir esse erudito estudo sobre as antiguidades da música portuguesa, seus fundamentos e o desenvolvimento da música em nosso país? Penso que isto avançando, não estou de forma alguma diminuindo os méritos da autora. O seu livro se coloca num plano superior; é obra indispensável a qualquer biblioteca pública ou universitária, no Brasil, ou em países interessados pelos estudos americanos, mas não encontra lugar na modesta carteira de um escolar. Ultrapassa a sua compreensão e, provavelmente, as suas posses; pois que se trata de uma edição de luxo, primorosamente confeccionada, e cujo preço de venda se eleva a algumas centenas de cruzeiros. O mesmo se teria a dizer das obras clássicas da ciência musicológica, admiráveis instrumentos de estudo e consulta para o professor, para o estudante de tipo universitário, para um grupo selecionado de leitores, mas que seria irrisório recomendar, como livros didáticos, à juventude das escolas secundárias (ORIGEM, 1947, p. 5).

Por um lado, a submissão do trabalho à Comissão de Música mostra que o livro didático ocupava um lugar de importância, fazendo com que um trabalho especializado como o de Iza de Queiroz Santos fosse apresentado para julgamento. Por outro lado, mostra a definição dos campos disciplinares e a distinção entre a música na escola e a música no ensino especializado, ideia claramente exposta pela comissão, formada por três dos mais influentes personalidades musicais do período.

Outros textos publicados no *documentário crítico* destacam a erudição, a documentação utilizada, a importância histórica do livro, principalmente pelas informações sobre o passado musical brasileiro e pelo suplemento biográfico, informando que os dados foram recolhidos em dois anos de pesquisa em bibliotecas e arquivos. Pelos textos publicados na imprensa fica-se sabendo um pouco mais sobre o trabalho de divulgação da obra, que contou com palestras da autora e apresentações musicais, em que Iza de Queiroz Santos também atuou como pianista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS. PROFESSORAS DE MÚSICA: O LUGAR DA MEMÓRIA ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES¹¹⁶

O título acima faz referência a dois textos determinados que foram utilizados por uma gama ampla de pesquisadores, em diferentes campos disciplinares. Os conceitos neles contidos têm servido para analisar uma multiplicidade de objetos em pesquisas históricas culturais e estão diluídos por todo o texto desta tese, pois estiveram na origem das preocupações que ajudaram a definir objetos e métodos de pesquisa.

Ao fazer esta dupla citação, pretende-se não somente enfatizar os conhecidos conceitos de Pierre Nora, sobre os “lugares da memória” e de Roger Chartier, sobre “práticas e representações”, mas recapitular alguns temas já apresentados, vistos a partir da prática docente que unifica, em sua definição ampla, a produção contemplada como objeto desta pesquisa.

Em um espaço de tempo que, se não é um corte muito restrito, também não chega a ser demasiado amplo, reunimos diferentes tipos de professoras de música. Estas diferentes atuações, como já foi explicitado nos capítulos anteriores, estiveram diretamente ligadas às condições históricas e sociais que ajudaram a definir sua posição social, a importância de sua disciplina para o grupo social e de gênero em que se inseriram, constituindo parte de sua identidade social e de suas disposições (no espectro social, como parte das atribuições familiares, em sua definição como indivíduo singular).

Se a música forneceu elementos para algumas das representações sobre a arte (mais do que isso, muitas vezes são tomadas como representações da própria vida), foi também a música, como atividade artística que, de alguma forma, unificou temas e interesses tão diversos como os expostos neste trabalho.

A produção dessas mulheres sobre música e educação é vista através das relações de gênero que foram estabelecidas entre homens e mulheres, entre mulheres e outras mulheres, mulheres adultas e crianças (filhos ou alunos, meninos ou meninas), mulheres de uma classe ou grupo social com outras mulheres/homens/crianças do mesmo grupo ou classe ou de grupos e classes diferentes. Este ponto de partida, de uma situação *localizada*, esteve no

¹¹⁶ O título faz referência a CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e representações* e NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Ver referências completas em Fontes e Referências, no final do trabalho.

centro da pesquisa, como um conceito definidor e organizador da tarefa de tratar como conjunto esta produção que permitiria inúmeras outras abordagens.

Cabe discutir o caráter “discursivo” dessa produção, uma vez que foi feita a escolha de se trabalhar apenas com textos publicados como livros, tendo por assunto a música, que, apesar de poder ser escrita, define-se muito mais pela “sonoridade” do que pela discursividade.

A concentração nos diferentes processos de “educação musical”, tomada em um sentido amplo de educação, tendo a música por meio ou por objeto, permitiu que pudéssemos abordar esta produção a partir dos pressupostos de uma pesquisa histórica, que as recentes pesquisas em torno da história da educação e da história cultural vieram facilitar. Mas além da questão histórica (e historiográfica) e da questão musical, o fato de termos por objeto os livros impõe uma discussão mais aprofundada sobre as práticas discursivas e sobre o caráter desses escritos, que ora se apresentam como mais próximos do campo educacional, ora do campo científico ou do campo artístico.

Carlo Ginzburg, em entrevista a Maria Lúcia Pallares-Burke, discute a narrativa histórica em sua aproximação da obra literária e os limites e as relações entre a história e a literatura, como duas atividades que se dão a conhecer a partir de práticas discursivas.

(...) acredito que há coisas que podem ser provadas, que há um lado objetivo a ser encontrado, que pode ser aceito mesmo por pessoas que trabalham com pressupostos diferentes; no entanto, também reconheço que os historiadores são pessoas que falam a partir de um lugar – pertencem ao gênero masculino ou feminino, nasceram em determinado contexto etc, - e que, portanto, o conhecimento que produzem é localizado (PALLARES-BURKE, 2000, p. 297-298).

O comentário é sobre a relação entre história e literatura, Ginzburg fala como historiador e aceita como condição histórica o fato de que o conhecimento produzido é localizado, sem com isso descartar o trabalho de “prova”, um trabalho mais objetivo, cujo resultado pode ser percebido mesmo por pesquisadores que partam de outros pressupostos teóricos, o que está bem detalhado em “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” (GINZBURG, 1990).

Nesta pesquisa, portanto, procurou-se combinar o pressuposto de seu conhecimento “localizado” com uma detecção das formas e gêneros textuais que poderiam estar no universo de referência das autoras. No prefácio de *Literatura como Missão*, Nicolau Sevcenko menciona o reconhecimento da importância da palavra no pensamento do século XX, e

lembra que o discurso se articula em função de regras e formas convencionais, e que a produção discursiva deve ser entendida como um conjunto de significados condensados em sua dimensão social (SEVCENKO, 2003).

Neste trabalho, a principal proposta foi a análise de textos escritos por educadoras musicais, publicados como livros com os mais diferentes estatutos: livro didático, biblioteca pedagógica para o professor, estudo musicológico, depoimento, obra de divulgação para o grande público. Partimos da ideia de que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros”, e que as representações do mundo social “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17). Isso leva, como um dos primeiros pontos, a “relacionar os discursos contidos nessas obras com a posição de quem constrói esses discursos”, como propõe Roger Chartier. Se a ideia é tomada como ponto de partida, isso não significa ter resolvido o problema.

Entre as primeiras obras de nosso inventário da produção escrita sobre música por mulheres estão *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares*, de Alexina Magalhães Pinto e *Canções Populares do Brasil*, de Julia de Brito Mendes, analisadas no capítulo 2. O trabalho de classificação e delimitação, um dos assuntos salientados por Chartier, é uma das operações básicas da construção dos dois livros, por se tratarem de coletâneas. Temos muitas informações sobre as representações do mundo social ou, de maneira mais direta, da representação de uma composição social do final do século XIX em que se percebe o papel atribuído aos diferentes grupos: senhores e escravos, homens e mulheres, crianças e adultos.

Outro aspecto diz respeito às próprias práticas discursivas: “produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1990, p. 28). Usando os conceitos de Chartier (práticas, representações, apropriação), são percebidos os ordenamentos, as divisões, as afirmações de aproximações e distâncias entre as autoras e as canções que são comentadas e selecionadas.

A noção de apropriação foi utilizada operacionalmente, em um sentido limitado, ou seja, vista como procedimento das próprias autoras; neste caso, a apropriação *letrada* que fazem Alexina de Magalhães Pinto e Julia Brito Mendes da produção cultural recebida de forma *oral*. Explicando melhor: o conceito de apropriação tem sido usado na análise das formas de leitura e na distância entre as práticas de leitura e as intenções dos autores. Nosso trabalho, no entanto, não se concentra na recepção ou nos processos de apropriação das obras estudadas.

A análise da “coletânea de canções”, como gênero textual, trouxe dois importantes pontos para discussão. O primeiro, sobre a “função-autor”, uma vez que, na prática letrada, é considerado “autor” o *organizador* da coletânea, que selecionou, ordenou e classificou exemplos da cultura oral. A própria Alexina M. Pinto reflete sobre isto, demonstrando consciência dessas duas realidades culturais: a da cultura erudita e a da cultura “popular e anônima”.

O segundo ponto é sobre a *memória*. Pode-se dizer que a *Memória* está presente, em maior ou menor grau, em praticamente todos os textos analisados. Por vezes, inclusive, de forma surpreendente. Não imaginávamos, antes de consultar esta produção escrita, que encontraríamos tantos elementos sobre a memória de alguns educadores musicais em um livro intitulado *Curso de Harmonia e Morfologia Musical*, de Joaquina de Araújo Campos, única das autoras estudadas que é citada por Patricia Adkins Chiti em seu estudo sobre as mulheres na música, um panorama internacional que abrange diversos períodos históricos (CHITI, 1995, p.190).

A “brecha da memória”, em um livro que se define como técnico, ocorre justamente na complexa relação entre memória e história, no capítulo em que a autora aborda a música brasileira contemporânea, depois de ter se concentrado sobre aspectos do estudo de Harmonia, de ter analisado processos de modulação em Beethoven e Debussy e de ter tratado das formas musicais nos diferentes períodos históricos, na música instrumental, sacra e dramática.¹¹⁷ Ao relatar os fatos recentes e tecer comentários sobre as personalidades atuantes ou recentemente desaparecidas, surge o *depoimento* da autora, que assume um discurso de *testemunho*.

Em *Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres*, Antonio Viñao amplia o conceito de *relato autobiográfico* (VIÑAO, 2004). São considerados autobiográficos muitos tipos de texto, num universo amplo de escritos. Com esta abertura, aparece a discussão sobre a perspectiva autobiográfica de cada um dos gêneros textuais analisados, para além dos mais diretamente classificáveis nessa categoria (diários, memórias, cartas).

Neste sentido amplo dado por Viñao, até mesmo textos definidos como técnicos poderão ser analisados em seu componente autobiográfico e autorreferencial. É importante observar, no entanto, que foi a *posição de educadora* que permitiu adotar o tom testemunhal, como alguém que, ao mesmo tempo, presencia e legitima a importância.

¹¹⁷ Capítulo XXXV, Música Brasileira – Mestres Principais, sobretudo em “Cacofonia e eufonia”, p. 316-324. Este livro foi publicado em 1977, mas relata acontecimentos e relembra personalidades atuantes no período abrangido pela pesquisa.

Viñao organiza, classifica, distingue as características específicas de cada tipo de texto e, nesse processo, permite a reunião de trabalhos com estatutos diferentes, pela ideia de texto “autorreferencial”. É a *experiência* dos professores que permite o espaço para a memória. Muitas vezes, é numa argumentação sobre didática ou na descrição de um cotidiano escolar que essa *experiência* pode surgir, como em *Coro. Orfeão*, de Ceição de Barros Barreto, e não nos textos de caráter mais diretamente autobiográficos, que podem até se centrarem em aspectos pessoais e não nos temas mais diretamente ligados à prática educativa, como no exemplo das memórias de Magdalena Tagliaferro.

É verdade que, para que exista um texto, há alguém que escreve, e que este que escreve está mais ou menos explícito naquilo que escreve (lembrando ainda da ideia de conhecimento localizado, tratada por Ginzburg). É nesta dimensão autobiográfica ou autorreferencial que boa parte da produção analisada traz elementos para a discussão da profissão docente em música. Sérgio Miceli discutiu um novo uso sobre fontes conhecidas, tais como memórias, biografias e correspondência, fontes das quais o sociólogo se serviu na elaboração de *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*, de 1979.

Com efeito, quase todas as fontes aí utilizadas eram sobejamente conhecidas, ao alcance de todos, sem jamais terem sido alvo de uma reflexão historiográfica ou sequer submetidas à análise sistemática empreendida nesse trabalho. Em vez de serem encaradas apenas como depositárias de informações a respeito dos escritores, proporcionando massa crítica ao anedotário de que se nutre o trabalho de canonização biográfica, característico de toda uma vertente prolixa da história e da crítica literárias, tais fontes foram apreciadas umas em relação às outras, como gestos de uma prática social significativa e, por conseguinte, guardando as marcas existenciais de seus autores ou então, no caso de biografias de autoria de terceiros, de seus objetos de reverência. As fontes foram consideradas materiais expressivos, prontos a oferecer uma restituição cifrada das condições mais gerais de gênese e operação do campo intelectual no país, propiciando uma visão compreensiva das relações de força em que se alicerça a hierarquia de legitimidades capaz de dar sentido às posições institucionais disponíveis, às práticas sociais, intelectuais e políticas de seus ocupantes e, por que não, até mesmo às obras por eles produzidas (MICELI, 2008, p. 374).

A análise da professora de música na história da profissão docente, a partir deste tipo de fonte, apresenta dificuldades e benefícios. Nesses textos, a memória surge como

potencializadora da discussão sobre a relação – ao mesmo tempo institucional e subjetiva – dos professores com seus locais e objetos de trabalho, questão difícil de ser equacionada, tanto como objeto de estudo, como na prática docente e de pesquisa.

A perspectiva de outra disciplina, a psicologia social, permitiu uma abordagem que lidasse com esse caráter ao mesmo tempo individual e social da memória, como faz Ecléa Bosi em seu *Memória e Sociedade* (2004). No primeiro capítulo, são expostas as principais referências teóricas que a professora utilizou na elaboração de seu estudo. A autora passa por trabalhos diversos que têm em comum o fato de concentrarem-se no estudo da memória: Bergson, Halbwachs, Bartlett, Stern.

A partir destas referências, Ecléa Bosi explica a importância de trabalhar com a memória das pessoas idosas, “lembranças de velhos”, na perspectiva da psicologia social. Para a autora, a função social própria da velhice é lembrar: memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. É a partir desta ideia e da importância dada aos “quadros da memória”, de que fala Halbwachs, que a autora constrói o livro, apresentando diferentes personagens que expõem suas memórias através de entrevistas.

Sua perspectiva encorajou-nos a ler algumas autobiografias de músicos como fontes para entender o período e as discussões postas em questão. Aguçou, também, nossa percepção para o reconhecimento dos relatos autorreferenciados nos textos didáticos e técnico-musicais, fontes bem específicas que foram utilizadas para outros propósitos além do conhecimento musical.

Em casos como esses, o valor de testemunho é amplificado a partir da adoção da perspectiva da velhice, ou seja, como função social a serviço de uma causa, geralmente a do desenvolvimento da música e da educação. Neste sentido: Laura Lacombe, sobre o Colégio Jacobina; Magda Tagliaferro, sobre sua carreira musical, sobre o piano, sobre o papel do artista; Armando Belardi, sobre o ambiente profissional musical e sobre a presença dos italianos em São Paulo; Amélia Rezende Martins, sobre a educação e socialização em uma família tradicional na passagem do Império para a República, para ficar com os textos essencialmente memorialísticos.

A inserção da memória em textos com caráter técnico pode ser sentida em Ceição Barros Barreto, sobre o Canto Coral depois de Villa-Lobos; em Joaquina de Araújo Campos, sobre músicos atuantes no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX; em Sofia Melo Oliveira, sobre o perfil dos alunos que frequentaram seus cursos; em Victoria Serva Pimenta, sobre a escola de piano de Luigi Chiaffarelli e sobre a profissão de professora particular de piano.

Como já foi explicado, a *biografia* não foi incluída no inventário de obras publicadas, por tratar-se de um gênero literário com questões distintas do resto do conjunto. No entanto, ao mencionar a insistência na função da memória, por parte das autoras compreendidas neste estudo, é importante mencionar a relação de mestre e discípula entre biógrafas e biografados. É esta relação que está na base das biografias escritas por Iza Queiroz sobre Francisco Braga, Leonila Beuttenmüller sobre Frei Pedro Sinzig, Leozinha de Almeida sobre Henrique Oswald. Em certa medida, a relação de discípula é próxima da relação pai/filha, que define a biografia de Amélia de Rezende Martins sobre seu pai em *Um idealista realizador: Barão Geraldo de Rezende*, tratada como saga familiar. Mariza Lira é biógrafa de Chiquinha Gonzaga, neste caso identificando uma “filiação” de trabalho, uma vez que Mariza Lira tratará, em seus textos, da música popular e folclórica brasileira. Apesar de não nos aprofundarmos na análise dessas biografias, seu papel como criador de memórias é evidente.

Caberia ainda uma questão, a partir da constatação de Ecléa Bosi sobre as “lembranças dos velhos”. Se a função social dos velhos é lembrar, teriam essas mulheres assumido uma função social, que mistura o papel de discípulas com a capacidade de testemunho, documentação e narrativa? Teriam elas assumido, como parte de sua identidade de gênero, a função social da memória musical, misto de memória e zelo pessoal, contato com os modelos e uma parte de suas funções como docentes, em que a transmissão dos conhecimentos recebidos estaria misturada às lembranças afetivas, ao respeito algo reverencial aos mestres (pais artísticos, embora não biológicos)? Seria essa narrativa, construída a partir da memória, um tipo de escrita feminina, reconhecida socialmente por seu valor integrador de uma identidade ao mesmo tempo familiar, escolar e civil (civilizadora)? Teriam essas educadoras musicais assumido um papel integrador como parte de sua função na **construção da nacionalidade** (reunir os elementos formadores de um reconhecimento nacional) na **continuidade do padrão familiar** (estar próxima das pessoas, ser *educadora*, no sentido maternal e *continuadora*, no sentido filial) e na valorização das **instituições escolares** (ser discípula devotada, aluna exemplar, guardiã da história institucional)?

No estudo de Ecléa Bosi, a relação entre a memória individual e as instituições sociais fica muito mais clara, muito mais viva a partir da leitura das entrevistas. Para Halbwachs, a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, classe social, escola, igreja, profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência de cada indivíduo. Nas entrevistas relatadas em *Memória e Sociedade*, aparecem nomes de conhecidos, aparecem fatos do cotidiano, lembranças materiais, percepções individuais das

situações políticas, canções, lembranças sobre o clima, sobre as construções, sobre a vida escolar.

No final do livro, a autora retoma alguns temas que deixam claras as intenções de trabalhar com a memória social: a ideia do indivíduo como testemunha, o papel dos velhos nas lembranças de família, mas também o espaço sonoro e os espaços físicos comentados pelos entrevistados e, por fim, a memória ligada à política e ao trabalho. No caso de nosso interesse específico – a música – o que os relatos apresentam são fragmentos inseridos numa narrativa em que todas as memórias estão misturadas, inclusive as memórias musicais. Os relatos se prestariam a uma análise do papel atribuído à música nesses depoimentos, informando, talvez, sobre a ligação que essas pessoas tiveram com a atividade musical, ou sobre a representação da presença da música nos tempos descritos, ou ainda sobre a presença da música na atividade de rememoração.

Michael Pollack, em conjunto com o livro de Ecléa Bosi, traz elementos fecundos e amplos para a discussão do papel da memória como atividade e capacidade humanas, de maneira geral, mas ajuda-nos a pensar nas operações da memória em suas relações com a produção literária e historiográfica. No texto de Pollack sobre memória e esquecimento podemos refletir sobre essas relações na memória coletiva, na memória enquadrada ou na memória subterrânea. Pollack chama a atenção para uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, entre o vivido e o transmitido, e acredita que esta interação aplica-se a toda forma de memória (POLLACK, 1989, p. 9). Entre as referências citadas por Pollack, aparecem comentários à obra de Halbwachs e à análise que o autor faz das funções positivas desempenhadas pela memória, além da negociação que se opera entre a memória coletiva e as memórias individuais.

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (POLLACK, 1989, p.4).

A citação acima deixa claro como se opera a identificação entre o autor e o leitor, sobretudo em situações em que as fontes se referem diretamente a algum contexto educacional conhecido. A ideia do testemunho, portanto, será aceita por um leitor, à medida que houver elementos de concordância suficientes para que o texto proposto seja *percebido* como um testemunho, mesmo lembrando, com Marc Bloch, dos perigos de mentira e erro dos testemunhos (BLOCH, 2001, p. 76-81).

As *canções*, especialmente as canções ligadas à infância, desempenham um papel na memória coletiva, e as coletâneas de canções ou estudos folclóricos que buscam entendê-las em seu conjunto cultural são uma parte significativa dos trabalhos inventariados. Os estudos que tomam como objeto de análise as canções infantis geralmente concentram-se no papel da canção como instrumento de educação musical (independente das concepções de educação ou mesmo dos objetivos culturais e musicais dos processos educacionais que se servem da música). Outros trabalhos concentram-se na abordagem das canções como produtos sociais e culturais, analisando seu papel na construção de valores sociais ou criticando o uso ideológico que se opera através da utilização da música e da ideia de cultura folclórica, às vezes considerada como equivalente ou componente privilegiado da ideia de cultura nacional.

As discussões sobre memória coletiva que foram apresentadas por Pollack trazem elementos importantes para essa análise, sobretudo os pontos a seguir: a discussão sobre os processos de formalização das memórias; a ideia de “comunidade afetiva”, que Pollack traz de Halbwachs; a discussão sobre o conceito de memória nacional como uma memória coletiva fortemente constituída; a ideia de memória enquadrada e o imperativo da justificação; a sobrevivência da memória, mesmo com o desaparecimento de um grupo social.

Em nossa pesquisa, percebemos a transformação de um conjunto de criações culturais – as canções e seus textos – em *coletivo* (e sobretudo no coletivo nacional): de memória de grupos sociais, etários e de gênero, passam a fazer parte de uma cultura letrada e conquistam um lugar na memória coletiva mais ampla.

Pollack (1989) inclui o folclore e a música entre os “monumentos” (lugares da memória analisados por Pierre Nora). É a partir dessa ideia, da música folclórica como “monumento”, que se pode discutir o papel das canções na construção da memória coletiva (como memória de grupos e como memória nacional). O texto de Pollack ajuda a discutir as coletâneas de canções como instrumentos de identidade, através de seu reconhecimento como memória coletiva.

Observa-se essa operação tanto nas obras dedicadas a registrar canções e brinquedos transmitidos de forma oral, como na utilização de melodias recolhidas pelas primeiras pesquisadoras da cultura oral, continuamente retrabalhadas e transformadas em material básico da música na escola. O pedido de Alexina Magalhães Pinto, para que os leitores informassem sobre novas canções, demonstra claramente o propósito de contribuir para uma memória coletiva e a prática de aproximação com a população não letrada, em busca de novos “monumentos”, pode ser sentida em todo o período.

Como contribuições a essa memória coletiva, textos com diferentes estatutos podem ser aproximados dos já citados, como *Brasil Sonoro*, de Mariza Lima, *Nossos avós contavam... e cantavam*, de Angélica de Rezende Garcia e, principalmente, *Música Popular Brasileira*, de Oneyda Alvarenga. Nas coletâneas para uso escolar, relembramos as produzidas por Ceição de Barros Barreto, Branca de Carvalho Vasconcelos, Angélica de Rezende Garcia, Laura Jacobina Lacombe, Maria Moritz e Henriqueta Braga.

Mas é importante perceber que mesmo Amélia de Rezende Martins, que foi destacada nesta pesquisa pela preocupação com a transmissão da cultura musical europeia, também forneceu transcrição de cantos de escravos colhidos em sua fazenda e registrados em *Um idealista realizador*. Da forma semelhante, em obra de história da música, que aproxima a cultura brasileira da cultura herdada de Portugal, Iza de Queiroz Santos também trata do folclore canário e da música indígena.

Se o folclore foi visto como fundamental para a construção dessa memória nacional, o repertório erudito europeu, acrescido das composições brasileiras que a ele buscam se integrar, também cumpriu com um papel semelhante, de incorporação ao “concerto das nações”, metáfora musical repetida tanto dentro como fora do ambiente artístico. Neste caso, é atribuído à música um caráter “universal”, representando através dessa ideia de “universal” uma determinada concepção de “civilização”, como foi tratada por todas as autoras que se sentiram parte da cultura musical de matriz europeia.

Durante toda a redação deste trabalho, tivemos em mente a preocupação com a “fabricação” de um texto que pudesse articular as transformações operadas ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, lidar com as permanências, fossem elas de temática, de abordagem, de atividade prática. A produção escrita por mulheres, como eixo central, esteve sempre na origem da seleção dos assuntos e das referências teóricas e metodológicas que melhor pudessem ajudar a compreendê-la. Chegando ao fim e voltando às referências primeiras, encontramos um texto que não foi citado, embora tenha sido implicitamente considerado. Nele, Geneviève Fraisse e Michele Perrot comentam o sentido da palavra “produção”:

O termo « produção » será tomado aqui em seu duplo sentido, passivo – como as mulheres são produzidas –, e ativo – o que elas mesmas produzem. De fato, as mulheres não são simples agentes da reprodução, mas sujeitos, tanto quanto objetos da produção. Elas não são simplesmente criaturas, mas

criadoras, e modificam sem cessar o processo que as faz (FRAISSE; PERROT, 2002, p. 143, tradução nossa).¹¹⁸

Com esta consideração, é possível entender a articulação direta entre os livros publicados e a história das práticas docentes. Nota-se a passagem de uma a outras modalidades de escrita e os novos usos que foram feitos das habilidades de leitura e escrita, assim como das habilidades especificamente musicais que permitiram escrever ou transcrever música, e que levaram essas professoras-escritoras a comentar, ensinar e pesquisar música. Tudo isso foi feito a partir de uma cultura musical que se integrava à cultura humanística mais geral do período e a uma cultura científica em construção.

O estudo e a transmissão do resultado criativo dessas habilidades postas em prática, portanto, tem como objetivo principal discutir essa produção escrita sobre música em uma ampla história da educação no Brasil, que inclua a educação musical e, nela, a produção das mulheres, como parte menos conhecida desse todo e não como uma subcultura feminina.

¹¹⁸ No original : « Le terme “production” sera pris ici dans son double sens, passif – comment les femmes sont produites –, et actif – ce qu’elles-mêmes produisent. En effet, les femmes ne sont pas simples agents de la reproduction, mais sujets autant qu’objets de la production. Elles ne sont pas seulement créatures, mais créatrices, et modifient sans cesse le processus qui les fait ».

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) FONTES

a) FONTES DOCUMENTAIS

ACERVO CLEOFE PERSON DE MATTOS. Base de dados digital desenvolvida pela UFRJ.
<<http://www.acpm.com.br/>>

ARQUIVO DOS ACADÊMICOS. Arquivo Histórico da Academia Brasileira de Música

ARQUIVO CEIÇÃO DE BARROS BARRETO. Arquivo Histórico da Biblioteca Alberto Nepomuceno. Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ARQUIVO PESSOAL DE ODETE GUEDES (professora de piano em São Paulo)

ARQUIVO HISTÓRICO DA BIBLIOTECA ALBERTO NEPOMUCENO. Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Documentos citados:

Pareceres para o Ministério de Educação e Saúde, avaliando repertório orfeônico e recomendando ou não sua publicação: n. 46/46, processo n. 64.525/46; n. 47/46, processo n. 64.544/46; n. 49/46, processo n. 64.546/46.

BONOW, Iva Weinberg. **Em louvor a Ceição Barros Barreto**. Carta datada de 05/Dez/1973 (por ocasião de homenagem recebida por Ceição de Barros Barreto).

Correspondência institucional entre Ceição de Barros Barreto e a Diretoria da Escola de Música (Prof. Sá Pereira).

Regimento Interno do Instituto Nacional de Musica. Portaria de 13 de junho de 1900, a partir do decreto n. 3632, de 31 de março de 1900, que aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Música. Capital Federal, 31 de março de 1900.

Serviço de Educação Musical. Ficha elaborada por Cleofe Person de Mattos.

b) FONTES IMPRESSAS (produzidas no período estudado)

1. Programas de curso e folhetos informativos

ACADEMIA MUSICAL DE SÃO PAULO. **Alguns conselhos sobre Técnica do Piano**. São Paulo: Ricordi, 1930.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DE SÃO PAULO. (sem título)

CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO. **Programas de Canto Orfeônico.**

GUEDES, Odete. **13 aulas.** Iniciação ao piano. (título atribuído). Datilografado. Reproduz, na capa, o brasão do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. s/d.

INSTITUTO MUSICAL SÃO PAULO. **Programa de Piano.** Regime Federal. (Impresso na oficina gráfica Irmãos Vitale, s/d)

UNIVERSIDADE DO BRASIL. Escola Nacional de Música. **Programa de Piano.** Cursos: Formação de professores, Formação profissional, Aperfeiçoamento, Pós-graduação. 1952.

2. Livros sobre música com autoria de mulheres (1907-1958)

(As obras constam do inventário, no primeiro capítulo. Para a referência bibliográfica, em ordem alfabética, consultar Apêndice A)

3. Coletâneas de canções e livros didáticos

(Além das obras citadas abaixo, consultar Apêndice C)

BARRETO, Ceição de Barros. **Canto Coral: organização e técnica de coro.** Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

GOMES JR, João. **Methodo para o estudo dos Orpheons.** São Paulo: Casa Wagner, 1929.

IZZO, Miguel. **Noções elementares de música** (teoria – gêneros de músicas e formas musicais – notas biográficas). 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: s.n., 1942.

JULIÃO, João Baptista. **Hinos e cantos escolares.** São Paulo: Casa Wagner, 1949.

VILLA-LOBOS, Lucília. **Cantar é viver.** Edição online. Seleção e tradução: Mary Luciana Lombardi, 2008. Disponível em: < <http://musicandwords.net/lucilia.pdf>>

4. Bibliografia francesa utilizadas no capítulo 2, na análise de *As Nova Sinfonias de Beethoven*, de Amélia de Rezende Martins

CHANTAVOINE, Jean. **Beethoven.** Paris : Félix Alcan, 1907. Collection Les Maitres de la Musique.

_____. **Correspondance de Beethoven**, traduction, introduction e notes. Paris : Calmann-Lévy, 1903.

PROD'HOMME, J. G. **Les Symphonies de Beethoven.** Paris : Librairie Delagrave, 1906.

ROLLAND, Romain. **Vie de Beethoven.** Paris: Cahiers de la Quinzaine, 1903.

5. Bibliografia luso-brasileira utilizadas no capítulo 5, na análise de *Origem e evolução da música em Portugal e sua influência no Brasil*, de Iza Queiroz Santos

ORIGEM E EVOLUÇÃO DA MÚSICA EM PORTUGAL E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL. Expressivo documentário crítico sobre este trabalho da professora Maria Luiza de Queiroz Amâncio dos Santos (Iza Queiroz Santos) da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

REVISTA DOS CENTENÁRIOS. Lisboa, 1940. Disponível em:

<<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/REVISTADOSCENTENARIOS/N1/N1.pdf>>

6. Textos autobiográficos e memorialísticos

BELARDI, Armando. **Vocação e arte:** memórias de uma vida para a música. São Paulo: Edição Manon, 1986.

LACOMBE, Laura Jacobina. **Como nasceu o Colégio Jacobina.** Rio de Janeiro: Sociedade gráfica Vida Doméstica, 1962.

MARTINS, Amélia de Rezende. **Um idealista realizador:** Barão Geraldo de Rezende. Rio de Janeiro: Oficinas gráficas do Almanak Laemmert, 1939.

MESQUITA, Esther. **Um livro de memórias sem importância.** SP: 1981

TAGLIAFERRO, Magdalena. **Quase tudo...** (memórias). São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1979.

B) OBRAS DE CONSULTA: Dicionários Musicais, Dicionários Biográficos, Bibliografias Musicais, Polianteias, Dicionários literários e filosóficos, Coleções Históricas.

ALMEIDA, Renato. **História da música brasileira.** 2ª ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1942.

ÂNGELO, Ivan. **85 anos de Cultura:** história da Sociedade de Cultura Artística. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

AZEVEDO, Luiz Heitor Correia et alii. **Bibliografia musical brasileira (1820-1950).** RJ: Ministério da Educação e Saúde/Instituto Nacional do Livro, 1952.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** Rio de Janeiro: Edições de ouro, 1969. 2 v.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1993. 7ª edição.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

CERQUERA, Paulo de Oliveira Castro. **Um século de ópera em São Paulo**. São Paulo: Editora Guia Fiscal, 1954.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: Escrituras, 2002.

DICTIONNAIRE DES GENRES ET NOTIONS LITTÉRAIRES. Paris: Encyclopaedia Universalis/Albin Michel, 2001. 2a ed.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DUBY, George; PERROT, Michelle. **Histoire des femmes en occident**. Paris: Perrin, 2002. Collection Tempus. 5 vol.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA. 2 vol. São Paulo: Art editora, 1977.

HUNT, Peter (ed). **International companion encyclopedia of children's literature**. Publisher: New York: Routledge, 2004.

MACHADO, Raphael Coelho. **Dicionário Musical**. Rio de Janeiro: Garnier, 1909. (Nova edição aumentada pelo autor e por Raphael Machado Filho).

MARCONDES, Marcos Antônio et alii (Eds). **Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica**. 2ª ed. São Paulo: Art Editora; Publifolha, 1998.

MORAES, Rubens Borba; BERRIEN, William. **Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Gráfica editora Souza, 1949.

MUZART, Zahidé Lupinaci (org). **Escritoras brasileiras do século XIX. Volume II**. Florianópolis: Editora Mulheres/ Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

RIEMANN, Hugo. **Dictionnaire de Musique**. Paris : Payot, 1931. Tradução : Georges Humbert. 3a edição revista e aumentada com colaboração de Pincherle, Rokseth, Tessier.

SADIE, Stanley (ed). **The new Grove Dictionary of Music and Musicians**. London/New York: Macmillan Press, 1980.

SINZIG, Pedro. **Dicionário musical: pelo mundo do som**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Kosmos, 1959.

VILLA-LOBOS: sua obra. Catálogo. Rio de Janeiro: MinC / IBRAM/ Museu Villa-Lobos, 2009. Versão 1.0 baseada na edição de 1989. Disponível em: <http://www.museuvillalobos.org.br/bancodad/VLSO_1.0.pdf>. Acesso em: 01/02/2011.

C) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues. **A Associação Cultural Itapetinguense: um projeto de emancipação educacional e política para uma vila (1936-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

ALVARENGA, Oneyda. **Música Popular Brasileira**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

ANDRADE, Mário. **Aspectos da Música Brasileira** - São Paulo, Martins, s/d.

_____. Prefácio a CALDEIRA FILHO. **Música criadora e baladas de Chopin**. São Paulo: Ricordi, 1935.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2010. Coleção Os fundadores da USP, vol. 1

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa. **150 anos de Música no Brasil (1800 – 1950)** RJ: José Lympio Editora, 1956 – 1ª ed.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética. In: **A teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1993.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e Família. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, vol. 2, n. 3, 1989, p. 29-42.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940**. São Paulo: Edusp, 1999.

BICCAS, Maurilane. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gérias (1925-1940)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

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

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n.3, p. 475-49, 2004.

BITTENCOURT-SAMPAIO, Sérgio. **Negras líricas: duas intérpretes negras brasileiras na música de concerto**. Rio de Janeiro: editora 7 Letras, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

BORTOLI, Fernando. **Bidú Sayão: o rouxinol brasileiro**. São Paulo, s.n., 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

BOSÍSIO, Paulo. **Paulina d'Ambrosio e a modernidade violinística no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira). UNIRIO, Rio de Janeiro, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia**. RJ: Editora Marco Zero, 1983, p. 89-94.

_____. As gêneses dos conceitos de *habitus* e campo. In: **O poder simbólico**. RJ: Bertrand do Brasil, 2007, p. 59-73.

_____. **As regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. RJ: Bertrand do Brasil, 2007.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editoria de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 2002.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2003.

BURKE, Peter (Org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **História e Teoria Social**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

_____. Unidade e variedade na história cultural. **Variedades de história cultural**. RJ: Civilização Brasileira, 2000, p 231-267.

CALDAS, Pedro Henrique. **História do Conservatório de Música de Pelotas**. Pelotas: Semeador, 1992.

CALDEIRA FILHO, João C. **Música criadora e Baladas de Chopin**. São Paulo: L.G. Miranda, 1935. Prefácio: Mário de Andrade.

_____. **Hino da Independência e Hino Nacional**. São Paulo: Ricordi Americana, 1941.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

CARNEVALI, Flavia Guia. **A mineira ruidosa: Cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)**. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade de São Paulo, FFLCH, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Nação e cidadania no império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998a.

_____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998b. p. 329-353.

CASTAGNA, Paulo. Musicologia portuguesa e brasileira: a inevitável integração. **Revista da Sociedade Brasileira de Musicologia**. São Paulo, n.1, 64-79, 1995.

_____. Avanços e perspectivas na musicologia histórica brasileira. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**. Pelotas, n. 1, 32-57, 2008.

CATANI, Denice. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**. Volume 20, n. 10, 115-130, jul/dez 1996.

CATANI, Denice B.; BUENO; Blemira O.; SOUSA, Cynthia P.; SOUZA, M. Cecília C.C. (Org). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia Pereira. **Imprensa periódica educacional paulista (1890-19096)**. Catálogo. São Paulo: Plêiade/FINEP, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. RJ: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: A história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

_____. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996.

_____. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **Inscrever e apagar**. Cultura escrita e literatura. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. O mundo como representação. SP: **Estudos Avançados**, 5, 11, 173-191, abril 1991.

_____. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. pp. 179-192.

CHITI, Patricia Adkins. **Las mujeres en la música**. Madrid: Alianza editorial, 1995.

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

COELHO, José Batista. **Dois velhos troncos mineiros**: a descendência de Pedro de Alcântara de Almeida e Mecia Joaquina Pinto de Magalhães. Belo Horizonte: Tostes, 1999.

CONTIER, Arnaldo Daraya. **Música e ideologia no Brasil**. 2a edição. São Paulo: Editora Novas Metas; 1985.

_____. **Passarinhada do Brasil**: Canto Orfeônico, Educação e Getulismo. Bauru: EDUSC, 1998. 72 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

DE BIASI, Pierre-Marc. Théorie de l'intertextualité. In: **Dictionnaire des genres et notions littéraires**. Paris: Encyclopaedia Universalis Albin Michel, 2001, p. 387-393.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP/Contexto, 1997.

DIAS, Ângelo. O Canto Coral em Goiânia: uma trajetória. **Revista UFG**. Goiânia, Ano X. nº 5, 130-137, Dezembro/2008.

DÓRIA, Antonio Sampaio. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914.

_____. **A reforma de 1920 em São Paulo**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923. Coleção Questões de ensino, v.1.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz/ Edusp, 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et alii. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.30, n.1, p. 139-159, 2004.

FÁVERO, Osmar (Org). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÉLIX, Sandra Mara de Paula. **O ensino de canto no Brasil**: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de canto no Brasil. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FERNANDES, José Nunes. A Pesquisa em Educação Musical no Brasil: Teses e Dissertações - Diversidade Temática, Teórica e Metodológica. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 37 – 54.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. La Production des femmes, imaginaires et réelles. Introduction. In : DUBY, George; PERROT, Michelle. **Histoire des femmes en occident. IV. Le XIX^e siècle** (sous la direction de Geneviève FRAISSE et Michelle PERROT). Paris: Perrin, 2002. Collection Tempus.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Memória Musical de São Carlos**: retratos de um conservatório. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2004.

FUKS, Rosa. A Educação Musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007, p.18-23.

_____. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIGLIOLI, Renato de Souza Porto. **Civilizando pela música**: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930). Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2003.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição: São Paulo: Companhia das letras, 1987.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Relações culturais luso-brasileiras: encontros e desentendimentos. In: XII Encontro regional de História. 2006, Anpuh. **Usos do passado** (Anais). Rio de Janeiro: Anpuh, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson, 2003.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; ARAÚJO, Lúcia Nascimento. **Ensaístas brasileiras**: mulheres que escreveram sobre literatura e artes de 1860 a 1991. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

HOOCK-DEMARLE, Marie-Claire. Lire et écrire en Allemagne. In: DUBY, George; PERROT, Michelle. **Histoire des femmes en occident. IV. Le XIX^e siècle**. Paris: Perrin, 2002.

IGAYARA, Susana Cecília. O artista-pedagogo, o crítico e as alunas de piano: da análise de uma polêmica entre Antonio Sá Pereira (1888-1966) e Oscar Guanabara (1851-1937) à discussão sobre a presença feminina na educação musical no Brasil. In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2008. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. (Atas). Porto: Sociedade portuguesa de ciências da educação, 2010.

JAKOBSON, ROMAN. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, s/d. 10^a edição.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da república**: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira república (1889-1930). Dissertação (Mestrado), São Paulo, 2003.

_____. Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 15-24, mar. 2009.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, 9-43, jan/jun 2001.

LAGUNA, Helena Beatriz Greco. **Magdalena Tagliaferro**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1983.

LEÃO, ANDRÉA BORGES. Francisco Alves e a formação da literatura infantil. Rio de Janeiro: **I Seminário Brasileiro sobre o Livro e a História Editorial**, 2004. Versão eletrônica: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/andreaborgesleao.pdf>>

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LEJEUNE, Philippe. Qu'est-ce qu'un inventaire ?

Disponível em: <<http://www.autopacte.org/inventaire3.html>> Acesso em 29/03/2010.

_____. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.

KÖPKE, Maria Lygia. Entre louças, pianos, livros e impressos: A Casa Livro Azul. **I Seminário Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro: UFF/LIHED, 2004. Versão eletrônica: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marialygia.pdf>>

LEITE, Édson Roberto. **Magdalena Tagliaferro**: testemunha de seu tempo. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 1999.

_____. **Magdalena Tagliaferro**: testemunha de seu tempo. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MARTINS, José Eduardo. Interpretação Musical frente à Tradição: Piano como Modelo. In: MARTINGO, Ângelo e MONTEIRO, Francisco (eds). **Interpretação Musical: teoria e prática**. Lisboa: Colibri, 2007, p. 177-202.

MARQUES, Orminda. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

MENDES, Murilo. **Formação de Discoteca**. São Paulo: Edusp/ Giordano, 1993.

MICELI, Sergio. **Nacional estrangeiro: história social e cultural do modernismo artístico em São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a.

MICELI, Sérgio. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. In: **Tempo social**, São Paulo, vol.15, n.1, p. 63-79, abril de 2003b.

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

MORAES, José Geraldo Vinci de. O Brasil Sonoro de Mariza Lira. Cascavel (PR), **Temas & Matizes**, Nº 10, segundo semestre de 2006, p. 29-36.

MORILA, Ailton Pereira. **Dando o tom: música e cultura nas ruas, salões e escolas da cidade de São Paulo (1870-1906).** Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. **Educação musical escolar: o canto orfeônico na escola normal de Belo Horizonte (1934-1971).** Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

NOGUEIRA, Isabel Porto NOGUEIRA, ISABEL PORTO (Org.). **História iconográfica do Conservatório de Música da UFPel.** Porto Alegre: Gráfica Palotti, 2005.

_____. **El pianismo en la ciudad de Pelotas** (RS, Brasil) de 1918 a 1968. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas/Editora Universitária, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História.** São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez/1993.

NORI, M. Elizabeth; VASCONCELOS, Paulo Alexandre. **A arte da música impressa.** São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1987.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. **Educação musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva. **O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primários e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ORSINI, Maria Stella. **Guiomar Novaes: uma vida, uma obra.** Tese (Livre Docência em Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. **Guiomar Novaes: uma arrebatadora história de amor.** São Paulo: Cia ilimitada, 1992.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia. **As muitas faces da história.** São Paulo: Unesp, 2000.

PAZ, Ermelina Azevedo. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PEREIRA, Avelino R. **Música, Sociedade e Política: Alberto Nepomuceno e a República Musical.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2008.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIRÓS, Eça de. **A Relíquia.** São Paulo: Martin Claret, 2000.

REVISTA VEJA. A MINEIRA RUIDOSA. São Paulo, (100)1970: p. 58

RINK, John. The profession of music. In: Samson, Jam. **The Cambridge History of Nineteenth Century Music.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ROCHA, Inês de Almeida. **Liddy Chiaffarelli Mignone:** reconstruindo sua trajetória. Dissertação (Mestrado). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro 1997.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. 29ª edição.

ROUDAUT, JEAN. Récit de voyage. In: **Dictionnaire des genres et notions littéraires.** Paris: Encyclopaedia Universalis Albin Michel, 2001, p.637-649.

SÁ PEREIRA, Antonio Leal de. **Psicotécnica do Ensino Elementar de Música.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1937.

_____. *O Perfil de um "Crítico":* resposta ao cronista Oscar Guanabara. Rio de Janeiro: edição do autor, 1933. (a)

_____. *Ensino Moderno de Piano:* aprendizagem racionalizada. São Paulo, Ricordi, 1933.(b)

_____. Um test de apreciação musical. *Revista Brasileira de Música*, vol. IV, 3º e 4º fascículos. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Música da Univesidade do Brasil, 1937.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMERY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/Edusp, 1984.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, P. **A Escrita da História.** São Paulo: Unesp, 1992.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão:** tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVEIRA, Francisca Amélia. **Ludismo e pragmatismo** na literatura para criança no início do século XX; uma análise das obras de Alexina de Magalhães (Brasil) e de Castro Osório (Portugal). Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1996.

SOUSA, Cynthia Pereira. **Família, mulher e prole:** a doutrina social da igreja e a política social do Estado Novo. Tese (Doutoramento). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1988.

SOUZA, Rosa Fátima. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo na escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 20, n. 51, 9-28, novembro 2000.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX.** São Paulo: Cortez, 2008.

THÉBAUD, Françoise. Femmes, création et représentation. Introduction. In : DUBY, George; PERROT, Michelle. **Histoire des femmes en occident. V. Le XX^e siècle**. Paris: Perrin, 2002.

TINHORÃO, José Ramos. **A música popular no Romance Brasileiro**. Vol. III. São Paulo: Editora 34, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu : a teoria na prática. **RAP – Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, vol. 40, n. 1, 27-55, Jan/Fev 2006.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. A prática do canto orfeônico e cerimônias cívicas na consolidação de um nacionalismo ufanista em terras catarinenses. **Linhas, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 105 – 127, jan./jun. 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio (org). **O Tico-Tico**: centerário da primeira revista de quadrinhos do Brasil. São Paulo: Opera Graphica Editora, 2005.

VERSOLATO, Julio Cesar. **Rumos da Análise Musical no Brasil - Análise Estilística (1919-84)**. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Música), Universidade do Estado de São Paulo, 2008.

VIALA, Alain. Littérature épistolaire. In: **Dictionnaire des genres et notions littéraires**. Paris: Encyclopaedia Universalis Albin Michel, 2001, p. 448-451.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer a história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-284.

_____. Ensaios para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, vol. 77, n. 185, 239-258, jan/abr. 1996.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Editora Cejub, 2001.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Teias**. Faculdade de Educação. UERJ. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 82-97, jan-jun 2000.

_____. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das letras, 2004.

WHITE, Hayden. **Meta-história**. A imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Edusp, 1995.

WISNIK, José Miguel. **O coro dos contrários**. A música em torno da semana de 22. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

**APÊNDICE A – LIVROS SOBRE MÚSICA COM AUTORIA DE MULHERES
(1907-1958). INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA.**

ALMEIDA, Judith Morisson (?). **Aulas de canto orfeônico** (para as 4 séries do curso ginásial). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

ALVARENGA, Oneyda (1911-1984). **Música Popular Brasileira**. RJ: Editora Globo, 1950.

ARRUDA, Yolanda de Quadros (?). **Elementos de Canto Orfeônico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

_____. **Cantos infantis**, para uso das escolas. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1954.

AZEVEDO, Luis Heitor Corrêa de (1905-1992); MATTOS, Cleofe Person de (1913-2002), PEQUENO, Mercedes de Moura Reis (1921). **Bibliografia Musical Brasileira (1820-1950)**. RJ: Instituto Nacional do Livro, 1952.

BARRETO, Ceição de Barros (1885-1984). **Cantigas de quando eu era pequenina**. 1ª série. RJ: Pimenta de Mello & C., 1930.

_____. **Palestra-moldura para um ensaio de orfeão**. RJ: Pimenta de Mello & C., 1932.

_____. **Organização do ensino de música nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Diretoria da instrução pública do Rio de Janeiro. Niteroi: Oficinas gráficas da escola de trabalho do Estado do Rio de Janeiro, 1933.

_____. **Tema**. (tese apresentada na VI Conferência Nacional de Educação). RJ: Pimenta de Mello & C., 1934.

_____. **Coro. Orfeão**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1938. (Biblioteca de Educação, v. 28).

_____. **Estudo sobre Hinos e Bandeira do Brasil**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs e Cia, 1942.

_____. **Um auto de Pastorinhas**. RJ: Agir, 1950.

BARROSO, Marieta de Werney Campelo (?). **Da respiração na Arte do Canto**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1914.

_____. **Noções de Canto**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1933.

BEUTTENMÜLLER, Leonila Linhares (?). **O orfeão na escola nova**. RJ: Irmãos Pongetti editores, 1937.

BEZERRA, Maria Amélia Figueiró (?). **Noções de Técnica Vocal**: respiração, emissão, empostação da voz, articulação e pronúncia. Tese de concurso para Livre Docência da Escola de Música. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio/Rodrigues e Cia, 1941

BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes (1909-1983). **Cânticos do Natal**. RJ: s/n, 1947.

_____. **Melodias do Cancioneiro Infantil Brasileiro**. Rio de Janeiro, s/n, 1950.

_____. **A música como fator educativo**. RJ: s/n, 1952.

_____. **Brinquedos cantados** (in Curso de fundamentos e técnicas de recreação) RJ: s/n, 1955

_____. **Pontos de história da música**. RJ: s/n, 1956

_____. **Do coral e sua projeção na história da música**. RJ: Kosmos, 1958

CÂMARA, Emma Santos Fonseca da (Emma Romero Santos Fonseca da Camara Reys) (?). **Arte do canto**: breves noções. Rio de Janeiro: s/n, 1927.

CAMPOS, Joaquina de Araújo (?). **Considerações a respeito do curso de leitura à 1ª vista, transporte e acompanhamento ao piano**. (Folheto). Rio de Janeiro, Oficina. Gráfica do Jornal do Brasil, 1937.

CHIAFARELLI, Liddy (1891-1962) e FERNANDEZ, Marina Lorenzo (?). **Iniciação Musical**: treinos de ouvido, ritmo e leitura. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947.

COELHO, Yara Álvares (?). **A Respiração como Fator Predominante na Arte do Canto**. Tese de Concurso para Docente Livre de Canto da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1952.

CORRÊA, Rute Valadares (?). **A Arte do Canto**. Rio de Janeiro: Tipografia Coelho, 1936.

COSTA, Olintina (?). **Hinário Cívico**: complemento do canto orfeônico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Popular Ltda, s/d. (1942?)

FERRARA, Maria Amorim (1898-1974). **Notas de uma professora de música escolar**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.

_____. **Teoria do Canto Orfeônico e Teoria Musical Aplicada**. (de acordo com a orientação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico). 1958.

FIGUEIREDO, Lucília de (1919-1950). **Pelo maravilhoso reino da música**. (Comentários). Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1951.

FIUZA, Anna Maria (Ribeiro) (1911-?). **O Canto no Tempo e no Espaço**. Rio de Janeiro, s/n, 1941.

FREITAS, Maria Elisa Leite **Miniaturas dos Quadros para o Ensino Prático da Música**. s/l: s/n, s/d. (1939?)

FREITAS, Maria Elisa Leite; TEITEL Samuel (?). **Noções de Música e Canto Orfeônico**. 1ª série. (rigorosamente de acordo com o programa do curso secundário). Rio de Janeiro: Papelaria Brasil – J. G. Pereira & C, 1941.

GARCIA, Angélica de Rezende (Angélica de Rezende Garcia Paiva) (?). **O meu piano**. op. 92 (?).

_____. **Nossos avós contavam... e cantavam**. Ensaio folclóricos e tradições brasileiras. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949.

_____. **Coretos de nossa terra**. Para piano e canto em solo ou conjunto coral até quatro vozes, com acompanhamento ou a capella, op. 85.

_____. **Modinhas de nossa terra**. Para canto, piano ou coral. Belo Horizonte: Carneiro e Cia. Editores, 1958. Coleção Nossos avós cantavam. Livro n. 1, op. 88.

_____. **Cantigas de nossa terra**. Melodias do nosso folclore, para piano e canto em solo ou conjunto coral até 4 vozes, mistas ou iguais. Op. 86.

_____. **Teoria musical aplicada**. 1ª, 2ª e 3ª séries, op. 89. Abrangendo o curso secundário, normal e conservatórios.

_____. **Exercícios iniciais de música**. op. 95. Teoria musical facilitada para principiantes.

GUASPARI, Silvia. **Primeira Jornada no Reino da Música**: 1º ano de teoria musical explicada à infância. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

HOUSTON, Elsie (1902-1943). **Chants populaires du Brésil**. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1930. Coleção “Bibliothèque musicale du Musée de la parole et du Musée Guimet. Chants populaires – chants orientaux – chants des régions lointaines”.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Música para a escola elementar**. Rio de Janeiro: INEP/SEMA, 1955. Coleção Guias de Ensino e Livros de Texto. Série I. Volume 6.

JAGUARIBE, Celeste (Maria Celeste Jaguaribe de Matos) (1873-1938). **Solfejo especial para orfeão**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1933.

_____. **Curso superior de solfejo**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1934 (Adaptado à Teoria Musical do Terceiro Ano do Instituto Nacional de Música)

_____. **Solfejos graduados**. 2 volumes. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs, 1934.

LACOMBE, Laura Jacobina (1897?- ?) e BEVILACQUA, Octavio. **Vamos Cantar:** primeira série, curso ginásial. Editora do Brasil, 1949.

_____. **Vamos Cantar:** segunda série, curso ginásial. Editora do Brasil, 1949.

LAMAS, Dulce (1914-1992). **Contribuição de Portugal ao folclore musical brasileiro.** Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1954.

LIMA, Carlindas Filgueiras (?). **Canto a Solo, Coral, Orfeão.** Rio de Janeiro: Oficina Gráfica Jornal do Brasil, 1935.

LIRA, Mariza (Maria Luiza Lira de Araújo Lima) (1899-1971). **Brasil sonoro, generos e compositores populares.** Rio de Janeiro: Editora S. A. A Noite, 1938.

_____. **Cânticos Militares.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

LOPES, Edith de Souza (?). **Nova orientação no ensino dos símbolos musicais.** Rio de Janeiro: s/n, 1950. Tese de Concurso à Docência Livre de Iniciação Musical na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil.

LOPES, Maria Clara Câmara de Meneses (?). **Apontamentos de teoria musical.** Paris: Max Eschig, 1914.

MARTINS, Amélia de Rezende (1877-1948). **História da Música.** Campinas: Tipografia “Livro Azul”, 1918 (1ª edição). Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1926 (2ª edição). São Paulo: Irmãos Vitale, 1946 (3ª edição).

_____. **Curiosidades Musicais.** Campinas: Tipografia “Livro Azul” – A. B. de Castro Mendes, 1920. Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1928 (2ª edição). São Paulo: Irmãos Vitale, 1944 (3ª edição).

_____. **As Nove Sinfonias de Beethoven.** São Paulo/ Cayeiras/ Rio: Companhia Melhoramentos, 1922. São Paulo: Irmãos Vitale, s/d (2ª edição)

MATTOS, Cleofe Person de (1913-2002). **Tonalidade.** (tese de concurso para a cadeira de teoria musical apresentada à Escola de Música da Universidade do Brasil). RJ: Duarte, Neves e Cia, 1945.

_____. **Inteligência Musical.** Elementos para o seu desenvolvimento nos cursos de Teoria da Música. Tese apresentada a concurso para a cadeira de Teoria Musical da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1958.

MENDES, Julia de Brito (?). **Canções Populares do Brasil.** Prefácio de Brito Mendes. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, editor, 1911.

MORITZ, Maria (?); SCHULTZ, Walter (?). **Cantos da nossa terra.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1942. Edição especial. (Impresso na Of. Lit. da Livraria do Globo, Porto Alegre)

MURTINHO, Elza Barrozo (?). **Novos Aspectos para o Ensino do Canto**. Tese de Concurso à cátedra de Canto da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1941.

NORONHA, Lúcia Lopes de Almeida (?). **A Higiene da Voz do Cantor**. Tese de Concurso à Cadeira de Canto da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia Globo, 1941.

OLIVEIRA, Sofia Melo (Sofia Marcondes de Moraes Melo Oliveira) (1897-1980). **Lições de Solfejo e Teoria do Intervalo**. São Paulo: Impressora Moderna Ltda, 1939. (folheto impresso I)

_____. **Dos intervalos justos**. São Paulo: Editora Lítero-musical Tupy, 1945.

_____. **Compasso e Ritmo**. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1946a. (folheto impresso VII)

_____. **Elementos de análise harmônica**. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1946b. (folheto impresso V)

_____. **Teoria do Compasso**. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1946c. (folheto impresso II)

_____. **Teoria elementar da escala**. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1946d. (folheto impresso III)

_____. **Fraseologia musical**. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1947. (folheto impresso VIII)

_____. **Análises Harmônico-Fraseológicas** (Chopin. Prelúdios 1,2,3,4,5) (folheto impresso X). São Paulo, 1948a.

_____. **Curso de Música da Professora Sofia Melo Oliveira**: sua fundação e finalidade. (folheto). São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1948b.

_____. **Análise Elementar da Modulação**. (folheto impresso VI)

_____. **Noções de Forma Musical**. (folheto impresso IX). São Paulo: empresa gráfica Revista dos Tribunais, 1949.

PEQUENO, Mercedes Reis (1921). **A música militar no Brasil no século XIX**. Rio de Janeiro: Imprensa Militar, 1951.

PEREIRA, Nayde Jaguaribe Alencar de Sá (?). **Iniciação Musical**: histórico, finalidade e características essenciais do curso. (Tese). Rio de Janeiro: 1949.

PIMENTA, Victoria Serva (?). **Pianística** (Conselhos práticos aos que se dedicam ao estudo do Piano) São Paulo, impresso em Martinelli, Souza e C., 1937. Prefácio de Caldeira Filho.

PINTO, Alexina de Magalhães (1870-1921). **As nossas histórias** (cantadas). Biblioteca infantil. Coleção Icks, série C. RJ: J. Ribeiro dos Santos, 1907.

_____. **Os nossos brinquedos**. Biblioteca Infantil. Contribuição para o folclore brasileiro. Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A Editora, 1909.

_____. **Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares**. Coleção Icks, série A. RJ: Livraria Francisco Alves, 1916.

_____. **Provérbios, máximas e observações usuais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917. Série F.

RUAS, Luiza (?). **Teoria da Música**. Guia de classe. Rio de Janeiro: s/n, 1924 (sem pautas nem notas)

SANTOS, Iza Queiroz (Maria Luiza de Queiroz Amâncio dos Santos) (1890-1965). **Método Analítico-sintético do Piano**. São Paulo: Empresa Gráfica Revista dos Tribunais, 1935.

_____. **Análise de Peças Seleccionadas do repertório Pianístico**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1935.

_____. **Os grandes vultos da Polifonia Vocal em Portugal nos séculos XVI e XVII**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1941.

_____. **Estética Musical no Mecanismo Pianístico** (tese para concurso). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

_____. **Origem e Evolução da Música em Portugal e sua Influência no Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942.

SOUSA, Antonietta de (1893-1976). **Os cantores líricos e a cultura; bases para a organização do Teatro Lírico Nacional**. Prefácio de Basílio de Magalhães. RJ: Tipografia Baptista de Souza, 1928.

_____. **Em defesa do ideal por que me bato**. s.l: s.n, 1933.

_____. **Razões que Provam a Necessidade da Existência das Cadeiras de Declamação Lírica e Dicção no Instituto Nacional de Música**. Rio de Janeiro, s/ed., 1934.

_____. **Lições de Dicção**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1938.

_____. **O cantor de ópera; artista e personagem**. RJ: Jornal do comércio, 1952.

STEWART, Margaret (?); MIGNONE Francisco (1897-1986). **História da Música contada às crianças**. São Paulo: E.S.Mangione, 1935, vol. 1

_____. **História da Música contada às crianças**. São Paulo: E.S.Mangione, 1935, vol. 2.

VASCONCELOS, Branca de Carvalho (1886-1971) e BOLÍVAR, Arduino (1873-1952). **Cancioneiro Escolar**. 1º vol. Rio de Janeiro: Casa Bevilacqua, 1925.

_____. **Cancioneiro Escolar**. 2º vol. Rio de Janeiro: Casa Bevilacqua, 1926.

_____. **Hinário Escolar** (1º vol. 44 hinos,). Belo Horizonte: Imprensa do Estado de Minas Gerais, 1926.

_____. **Hinário Escolar** (2º vol. 30 hinos). Belo Horizonte: Imprensa do Estado de Minas Gerais, 1926.

VICTORIA, Maria (?). **Coleção de fados e canções (portuguesas e brasileiras)**. Rio de Janeiro: Casa de A. de Azevedo Costa, 1916. 95p.

APÊNDICE B – Julia de Brito Mendes. **Canções Populares do Brazil**. Collecção escolhida das mais conhecidas modinhas brasileiras, acompanhadas das respectivas musicas, a maior parte das quaes trasladadas da tradição oral pela distincta pianista D. Julia de Brito Mendes. Prefácio de Brito Mendes. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, editor, 1911.¹¹⁹

Índice em ordem alfabética

3ª Serenata - 214
 A borboleta do natal - 167
 A casa branca da serra - 20
 A casinha pequenina - 82
 A flor de meus cultos - 207
 A gentil Carolina – 27
 A marrequinha - 257
 A missa campal - 226
 A mulata - 184
 A náu catharineta - 304
 A noite - 284
 A nossa amisade - 48
 A partida - 241
 A rosa murcha - 118
 A separação saudosa - 274
 A vida e a morte - 165
 Acorda, Adalgisa - 73
 Ah! Tu dormes o somno da morte - 269
 Ai! meu bem, se eu não te amo - 43
 Amor de artista - 129
 Ao luar - 17
 As bahianas - 260
 As clarinhas e as moreninhas - 211
 Beijo a mão que me condemna - 200
 Bella nympha de minh'alma - 222
 Boas noites - 220
 Borboleta, meus encantos - 163
 Canção de Maria - 293
 Canção do boiadeiro - 45
 Canção do trovador - 25
 Cantatas de reis - 170
 Canto do cysne - 23
 Canto do pescador - 9
 Caso de amor tão fingido - 106
 Ciumes - 276
 Como orvalho da noite - 95
 Confissão e desengano - 237
 Cri-te - 301
 De livre que sempre fui - 153

¹¹⁹ Foi mantida a grafia original.

Deixei cabanas - 79
 Desalento - 217
 E foi-se - 159
 Era uma noite tristonha - 326
 Eram dez horas - 296
 Espectro - 181
 Estes mocinhos d'agora - 100
 Eu sinto angustias - 111
 Eu te adoro - 266
 Fado primavera - 37
 Foi assim o seu amor - 282
 Foste falsa hontem á noite- 88
 Gosto de ti porque gosto - 71
 Hei de amar-te até morrer - 179
 Hymno da descrente - 12
 Igualdade illusoria - 194
 Lundú das moças - 126
 Mal me queres? Bem me queres? - 140
 Marinheiro - 288
 Mater dolorosa - 286
 Maura - 330
 Menina, porque razão – 7
 Meu coração está vasio- 86
 Meu destino é imutavel - 150
 Minha esperança - 56
 Modinha do Capadócio - 280
 Morena, teus olhos - 233
 Mucama - 41
 Mulatinha do caroço - 97
 Não corras na areia - 161
 Não és tu - 66
 Nas horas longas - 104
 Nas horas negras da noite - 198
 Nestas praias de limpidas areias - 239
 No meu rosto ninguem vê - 324
 O bem-te-vi - 230
 O bumba meu boi - 315
 O corcunda - 58
 O fatal segredo - 311
 O gondoleiro do amor - 143
 O Guarany - 278
 O picapáo - 319
 O poeta e a fidalga - 34
 O que é sympathia - 102
 O sapo na lagoa - 75
 O seu Antonio Gerardo - 308
 O testamento - 63
 O vago mestre - 30
 Pai João - 3
 Pallida madona - 157

Papai, eu quero me casar - 202
Para a cêra do santissimo - 154
Partir levando a lembrança - 148
Perdão, Emilia - 68
Perdão, senhor, meu Deus - 54
Poesia e amor - 247
Por te amar sem esperança - 291
Prazeres que eu não sonhava - 244
Quando meu peito - 5
Que noite de encanto - 271
Querem vêr esta menina - 124
Queres que eu chore? - 322
Quero fugir-te - 84
Quero partir - 205
Quero ser pobre na minha terra - 328
Quiz de balde varrer-te da memoria - 313
Quizera amar-te - 93
Quizera ser borboleta - 15
Remae, remae - 116
Riso e morte - 190
Rosa do sertão - 77
Se eu fôra poeta - 263
Se não me amas, oh! Mulher - 61
Sempre ella - 251
Sempre te amando - 39
Senhei! Sorri! Amei! Descri! - 176
Serenata - 121
Seu Nastaço chegou di viage - 90
Sob o cypreste - 209
Sonhei - 298
Sonhei contigo, donzella - 114
Ta, te, ti, to, tu - 196
Tenho ciumes - 224
Teu sorriso - 134
Tristes saudades - 108
Tu és o sol - 254
Tu és um anjo na terra - 146
Um ai gerado pela paixão - 136
Um sonho - 188
Vem cá, meu anjo - 50
Vem, ó noite, ó doce amiga - 192

APÊNDICE C - Coletâneas de Canções Brasileiras (1907-1967)

(apresentadas em ordem cronológica de publicação)

- 1) Pinto, Alexina Magalhães. *Biblioteca Infantil*. Coleção Icks, série C. RJ: J. Ribeiro dos Santos, 1907.
- 2) Pinto, Alexina Magalhães. *Os nossos brinquedos*. Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A Editora, 1909.
- 3) João do Rio (João Paulo Emília Cristóvão dos Santos Coelho Barreto). *Fados, Canções e Danças de Portugal*. RJ: Garnier, 1909.
- 4) Pinto, Alexina Magalhães. *Cantigas das Creanças e do Povo e Danças Populares*. Coleção Icks, série A. RJ: Livraria Francisco Alves, 1911.
- 5) Mendes, Julia Brito. *Canções Populares do Brazil*. RJ: J. Ribeiro dos Santos, 1911.
- 6) Pimentel, Alberto Figueiredo. *Os meus brinquedos*. RJ: Livro do Povo, 1911.
- 7) Gomes Junior, João e Julião, João Baptista. *Ciranda, cirandinha...* SP: Melhoramentos, 1924.
- 8) Andrade, Mário. *Ensaio sobre a Música Brasileira*. SP: Chiarato e Cia, 1928. (edição consultada: Martins Fontes, 1962. Contém “A música e a canção populares no Brasil”)
- 9) Barreto, Ceição de Barros. *Cantigas de quando eu era pequenina*. 1ª série. RJ: Pimenta de Mello & C., 1930.
- 10) Lozano, Fabiano. *Alegria das Escolas*. ?, 1931 (?)
- 11) Villa-Lobos, Heitor. *Guia Prático*. 1º volume. SP: Irmãos Vitale (?), 1932 (edição consultada: Vitale, 1941). Nova edição revista: RJ: ABM/Funarte, 2009. Revisão: Manuel Corrêa do Lago.
- 12) Lozano, Fabiano. *Antologia Musical*. SP: Ricordi, 1933.
- 13) Lozano, Fabiano. *Minhas Cantigas*. SP: Edição Livraria Liberdade, 1934.
- 14) Julião, João Baptista. *Cantigas de Minha Terra*. 1º livro. SP: Edição A Melodia, 1936.
- 15) Sinzig, Frei Pedro, O. F. M. (coleccionadas e harmonizadas por). *O Brasil Cantando*. Petrópolis, Editora Vozes, 1938.
- 16) Villa-Lobos, Heitor. *Solfejos*. 1º volume. RJ: Casa Arthur Napoleão, 1938.
- 17) Villa-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. 1º volume. RJ: Casa Arthur Napoleão, 1940.
- 18) Aricó Jr, Vicente. *Canta, criança*. ?, 1942.
- 19) Schultz, Walter; Moritz, Maria. *Cantos da nossa terra*. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1942. Edição especial.
- 20) Lira, Mariza. *Cânticos Militares*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.
- 21) Chiara, Frederico de. *Roda, roda*. SP: Edição A Melodia, 1943.
- 22) Villa-Lobos, Heitor. *Solfejos*. 2º volume. São Paulo: Irmãos Vitale, 1945.
- 23) Jacobina, Laura e Bevilacqua, Octavio. *Vamos Cantar*: primeira série, curso ginásial. Editora do Brasil, 1949.

- 24) Jacobina, Laura e Bevilacqua, Octavio. *Vamos Cantar*: segunda série, curso ginásial. Editora do Brasil, 1949.
- 25) Julião, João Baptista. *Hinos e Cantos Escolares*. São Paulo: Casa Wagner, 1949.
- 26) Alvarenga, Oneyda. *Música Popular Brasileira*. RJ: Editora Globo, 1950 (publicado em 1944 pela Fondo de Cultura Económica, México)
- 27) Villa-Lobos, Heitor. *Canto Orfeônico*. 2º volume. SP: Irmãos Vitale, 1950.
- 28) Lima, Rossini Tavares de. *ABC de Folclore*. SP: (?), 1952. (2ª edição ampliada, de 1958)
- 29) Aricó Jr, Vicente. *Canto da Juventude*. 1º volume. SP: Irmãos Vitale, 1953.
- 30) Aricó Jr, Vicente. *Canto da Juventude*. 2º volume. SP: Irmãos Vitale, 1953.
- 31) Aricó Jr, Vicente. *Canto da Juventude*. 3º volume. SP: Irmãos Vitale, 1953 (?).
- 32) Lima, Rossini Tavares de. *Folclore de São Paulo*. SP: Ricordi, 1954.
- 33) Instituto Nacional de Estudos pedagógicos. *Música para a Escola Elementar*. RJ: INEP/SEMA/Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, 1955. Coleção Guias de ensino e Livros de Texto. Série I. Volume 6.
- 34) Souza, Pe. José Geraldo de. *Cancioneiro Folclórico do Brasil*. 1ª série. SP: Ricordi, 1956.
- 35) Araujo, Alceo Maynard e Aricó Jr, Vicente. *Cem melodias folclóricas*. SP: Ricordi, 1957.
- 36) Aricó Jr, Vicente. *80 Cânones*. SP: Irmãos Vitale, 1961.
- 37) Ribeiro, Wagner. *Folclore Musical* (6 volumes. Os dois últimos são uma Antologia de cantos orfeônicos e folclóricos). SP: Coleção F.T.D, 1965.
- 38) Ferreira, Irmã Maria José Clímaco, F. M. A. *Juventude, canta*. SP: Irmãos Vitale, 1965.
- 39) Aricó Jr, Vicente. *Cantares de Minha Terra*. SP: Ricordi, 1967.
- 40) OBS: obras sem data localizada
- 41) Fabiano Lozano. *Tocar, Brincar e Cantar*.
- 42) Samuel Arcanjo. *Cirandinhas Brasileiras*.

ANEXO A – Teste de avaliação de aptidão e exame final de Música da Escola de Educação (década de 30)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

*Teste preliminar para avaliação das aptidões e preparo em
música dos alunos matriculados no 1.º ano da
Escola de Educação*

(Organizado pela Prof.^a-Chefe Ceição de Barros Barreto)

Nome _____

Ano _____ Data _____

Queira responder ao questionário abaixo. Não se trata de prova; simplesmente de dados para a orientação da professora. Responda com a maior clareza e franqueza.

Sublinhe a resposta que lhe convém:

1 —	Aprecia a música, em geral?	Muito	pouco	nada
2 —	Gosta de cantar?	Muito	pouco	nada
3 —	Gosta de solfejar?	Muito	pouco	nada
4 —	Que instrumento de música toca?	Violino	piano	violão
		flauta	cavaquinho	bandolim
		nenhum.	harmonium	
5 —	Gosta de dansar?	Muito	pouco	nada
6 —	Ouve música em sua casa?	Muito	pouco	nada
7 —	Quando se ocupa em trabalho manual cantarola ou as-sovia?	Sim	Não	
8 —	Gosta de ler histórias e livros sobre música e músicos?	Sim	Não	

9 — Há quanto tempo estuda música?

Nas escolas —

Primária _____

Secundária _____

Instituto de Música _____

Colégio particular _____

Em casa _____

10 — Fora da escola, gosta de cantar as canções nela aprendidas? Sim Não

11 — Desejaria também poder ensinar música? Sim Não

12 — Gosta de frequentar concertos? Muito Pouco Nada

13 — Indique algumas composições musicais de sua preferência;

TESTES POR AUDIÇÃO:

(A) — Identificação dos sons:

Escute com atenção a escala de *do* maior que vai ser tocada no piano.

Agora, cancele a nota que ouvir.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

Exame Final de MÚSICA — 1936

Nome _____

Turma _____ Data _____

— Sendo-lhe entregue uma classe de Escola Elementar para no momento substituir uma professora (classe a escolher do 1.º ao 5.º ano elementar) e devendo preencher o tempo de aula com música, quais das atividades abaixo escolheria:

Apreciação
Canto individual
Canto orfeônico
Leitura
Ditado
Escrita
Improvisação
Jogos musicais.

Indique a atividade escolhida e o ano da Escola Elementar:

Para escolha do material consulte *se achar necessário* a relação anexa.

— Quais os objetivos a serem visados nesta aula?

CÓRO ORFEÃO

157

Como então procederia? _____

CANÇÕES:

Relação de material:

A roseira	pop	V. Lôbos
Carneirinho de algodão	»	»
A canoa virou	»	»
Canção da Bandeira	»	C. B. B.
O anel	»	V. Lôbos
Vamos companheiro	»	»
Brincadeira de pegar	»	»
Viva o carnaval	»	»
Repi-piu-piu	»	»
Cantar para viver	»	»
Heranças de nossa raça	»	»
P'ra frente ó Brasil	»	»
As Uiáras		Nepomuceno
Modinha		Carlos Gomes
Ave-Maria		»
Hino al Nuovo Mundo		»
Hino Nacional Brasileiro		Francisco Manuel
Hino à Bandeira Nacional		Francisco Braga

Hino à Proclamação da República	Leopoldo Miguez
Hino à Independência	Pedro I
Hino Nacional da Colômbia	
Giovinezza	
Invocação à Cruz	Nepomuceno
A Praia	pop H. V. Lôbos
O Gaturamo	
Luar do Sertão	» Elza C. Mendes
Alegria das escolas	F. Lozano
<i>Orquestra rítmica</i>	

DISCOTECA

Largo al factotum — Barb. de Sevilha — (Rossini)
 Mon coeur souvre à ta voix — Sansão e Dalila (Saint-Saens.)
 Salve dimuôra casta e pura — Fausto (Gounod)
 Meditação — Thais (Massenet)
 Habanera — Carmen — Bizet
 Prelúdio da Traviata — Verdi
 Vesti la giubba — Pagliacci — Leoncavallo
 Il bimbo over sia — Mme. Butterfly — Puccini
 Balada — Guarani — Carlos Gomes
 Marcha Nupcial — Lohengrin — Wagner
 Prelúdio — Parsifal — Wagner
 Ifigênia em Aulis — Glück
 A flauta mágica — Mozart
 Sexteto — Lucia de Lammemoor — Donizetti
 Quarteto — Rigoletto — Verdi
 Ária das campainhas — Lakmé — Delibes
 Impromptu — Henrique Osvaldo
 A prole do bebé — Vila Lôbos
 Baile russo — Strawinsky
 Bolero — Ravel
 Polichinelo — Vila Lôbos
 Convite à valsa — Weber

Estudo revolucionário — Chopin
Estudo op. 25 n.º 1 — Chopin
Valsa em la menor — Chopin
Valsa do adeus — Chopin
Noturno n.º 72 — Chopin
Copellia — ballet — Delibes
Moment-musical — Schubert
Danúbio Azul — Strauss
Valse impromptu — Liszt
Marcha turca — Mozart
Marcha militar — Schubert
Marcha nupcial — Mendelssohn
Banzo — Heckel Tavares
O Tannebaum
Evening bells
Canção dos barqueiros do Volga
Santa Lucia
Canção do lúpulo
Vira
Santa Lucia lontana
Carnaval dos animais — Saint-Saëns
O vendedor de amendoins — Simons
A rede do Ceará — M. Tupinambá

ANEXO B – Pareceres de Ceição de Barros Barreto para o Ministério de Educação e Saúde. (n. 49/46, 47/46 e 46/46).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

de ordem: 47

PARECER Nº 47/46

Processo nº 64.544/46

CANTIGA DE RODA -

Autor: Heitor Villa-Lobos

Editor: Sampaio Araujo & Cia. - Casa Arthur Napoleão

Preço: Cr\$ 3,00

Relator: Maria Conceição G. de A. de Barros Barreto

Revisor: Oscar Lorenzo Fernandez

Revisor: Guilherme Halfeld Fontainha

A Cantiga de Roda é um dos mais interessantes arranjos de tema popular realizado pelo autor, para cântico, e como estudo rítmico é ótimo. Infelizmente, porém, não tem esta composição maior aceitação devido a constante tessitura grave do segundo contralto, o que tanto dificulta a execução do Adagio desta bonita peça.

Opinamos pela aprovação da Cantiga de Roda sugerindo porém ao autor facilitar a execução desta música.

Rio, 24 de setembro de 1946

a) _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

Nº DE ordem: 46

PARECER Nº 46/46

Processo nº 64.525/46

12 VOCALISES - a seco - a duas vozes

Autor: Celeste Jaguaribe - adaptada por H.Villa-Lobos

Editor: Sampaio Araujo & Cia. - Casa Arthur Napoleão

Preço: Cr\$ 12,00

Relator: Maria Conceição C.de A.de Barros Barreto

Revisor: Oscar Lorenzo Fernandez

Revisor: Guilherme Halfeld Fontainha

As 12 Vocalises (a seco) são melodias interessantes harmonizadas para duas vozes. É uma das preciosas contribuições de D.Celeste Jaguaribe para a prática de canto em conjunto. Discordamos ainda uma vez do acréscimo: "Adaptadas e dirigidas por H.Villa-Lobos" pois estas melodias são originais e nenhuma modificação apresentam.

Com esta restrição opinamos pela aprovação da obra em apreço.

Rio, 24 de setembro de 1946

a) _____

ANEXO C – Quadro de professores do Instituto Musical de São Paulo

INSTITUTO MUSICAL DE SÃO PAULO

DIRETORIA

Mtr. ^o . Martin Braunwieser	— DIRETOR-ARTÍSTICO
Prof. ^a . Hercília Castilho Cardoso	— DIRETORA-ADMINISTRADORA
Prof. ^a . Maria de Lourdes Julião	— DIRETORA-PROPRIETARIA

CORPO DOCENTE

PROFESSORES

PIANO

Anna Antonia Martino de Castro
 Clélia Félix Teixeira
 Délia de Campos
 Delly Cardoso Carrapatoso
 Elisa Alves
 Edda Nina Frugis
 Israel Pelafsky
 Julieta Corrêa Antunes
 Leonora Crevatin
 Lourdes França
 Lucia Scorzafave Carezzato
 Maria Frugis
 Maria Imaculada de Campos Nara
 Mary de Souza Baptista
 Raphaela Amato de Pierro
 Sarah Backar Girão
 Therezinha Giolito Ferreira Santiago
 Victória José Tannus Tuma
 Yolanda Di Monaco Martins de Souza

CANTO

Delly Cardoso Carrapatoso
 Maria Imaculada de Campos Nara

VIOLINO

Alberto Marino
Luiz Gonzaga Barbosa

VIOLÃO

Benedicto Moreira
Julieta Corrêa Antunes
Salma Aschar

ACORDEON

Cecilia Edelyweiss Mariani Gomes
Gessia de Figueiredo
Josephina Módica Corrã

DECLAMAÇÃO

Eunice Minelli Camera
Maria Imaculada de Campos Nara

MATÉRIAS COMPLEMENTARES**TEORIA**

Julieta Corrêa Antunes
Lucia Scorzafave Carezzato

SOLFEJO

Margarida Alvarenga

HARMONIA

Delly Cardoso Carrapatoso
Julieta Corrêa Antunes
Therezinha Giolito Ferreira Santiago
Yolanda Rigonelli

ANÁLISE**HARMÔNICA**

Julieta Corrêa Antunes
Yolanda Rigonelli

HISTÓRIA**DA MÚSICA**

Hercília Castilho Cardoso
Julieta Corrêa Antunes
Yolanda Rigonelli

FOLCLORE**MUSICAL**

Dr. Alonso Annibal da Fonseca
Hercília Castilho Cardoso

**PEDAGOGIA
MUSICAL**

Lina Herrmann Niemeyer

CANTO CORAL

Mtrº. Martin Braunwieser

**PRÁTICA
DE ORQUESTRA**

Mtrº. Martin Braunwieser

**MÚSICA
DE CÂMARA**

Alberto Marino
Luiz Gonzaga Barbosa

**PRÁTICA DE
ACOMPANHAMENTO**

Alberto Marino
Luiz Gonzaga Barbosa

**COMPOSIÇÃO
E REGÊNCIA**

Mtrº. Martin Braunwieser

**HARMONIA
E MORFOLOGIA**

Delly Cardoso Carrapatoso
Julietta Corrêa Antunes
Therezinha Giolito Ferreira Santiago
Yolanda Rigonelli

Prof.a Dinorah de Carvalho Muricy
Prof.a Ida Dall'Olio Barbatì
Prof.a Lucy Ivancko

— INSPETORA FEDERAL
— FISCAL ESTADUAL
— INSPETORA ESTADUAL

ANEXO D - Informações sobre a (o) SEMA no Acervo Cleofe Person de Mattos

Fonte da imagem: Arquivo digital Cleofe Person de Mattos.

Disponível em: <<http://www.acpm.com.br/>>

ANEXO E – Estatísticas ligadas ao ensino profissional em Música

624

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA

Ensino profissional

Enseignement professionnel

Ensino artistico liberal — Enseignement artistique libéral

ANNO DE 1910 — ANNÉE 1910

ESCOLAS ÉCOLES	PESSOAL DOCENTE PERSONNEL ENSEIGNANT				MATRICULA INSCRIPTIONS			CONCLUSÃO DE CURSOS CONCLUSION DE COURS			
	Categoria Catégorie		Sexo Sexe		Total Total	Sexo masculino Sexe masculin		Total Total	Sexo masculino Sexe masculin		Total Total
	Profes- sores Profes- seurs	Auxiliares do ensino Auxiliai- res de l'en- seigne- ment	Masculino Masculin	Feminino Féminin		Sexo masculino Sexe masculin			Sexo masculino Sexe masculin		

Ensino publico federal — Enseignement public fédéral

Escola Nacional de Bel- las Artes.	13	—	13	—	13	76	11	87	13	—	(2) 13
Instituto Nacional de Musica.	28	(1) 24	31	21	52	59	363	422	1	3	4

Ensino particular — Enseignement privé

Collegio da Immacula- da Conceição.	24	9	—	33	33	—	150	150	—	10	10
Gymnasio de Musica..	7	2	6	3	9	2	35	37	—	—	—
Lyceo de Artes e Offi- cios.	5	—	5	—	5	591	106	697	—	—	—
Lyceo Litterario Portu- guez.	3	—	3	—	3	201	—	201	54	—	54

ANNO DE 1911 — ANNÉE 1911

ESCOLAS ÉCOLES	PESSOAL DOCENTE PERSONNEL ENSEIGNANT				MATRICULA INSCRIPTIONS			CONCLUSÃO DE CURSOS CONCLUSION DE COURS			
	Categoria Catégorie		Sexo Sexe		Total Total	Sexo masculino Sexe masculin	Sexo feminino Sexe féminin	Total Total	Sexo masculino Sexe masculin	Sexo feminino Sexe féminin	Total Total
	Pro- fessores Profes- seurs	Auxiliares do ensino Auxiliai- res de l'en- seigne- ment	Masculino Masculin	Feminino Féminin							

Ensino publico federal — Enseignement public fédéral

Escola Nacional de Bel- las Artes.	20	—	20	—	20	82	4	86	(3) 12	(4) 1	13
Instituto Nacional de Musica.	42	(1) 21	37	26	63	69	388	457	2	8	10

Ensino publico municipal — Enseignement public municipal

Escola Dramatica.....	5	—	5	—	5	45	6	51	—	—	—
-----------------------	---	---	---	---	---	----	---	----	---	---	---

Ensino particular — Enseignement privé

Collegio da Immacula- da Conceição.	20	9	—	29	29	—	150	150	—	14	14
Gymnasio de Musica...	7	2	6	3	9	5	40	45	—	1	1
Lyceo de Artes e Offi- cios.	10	—	10	—	10	618	115	733	—	—	—
Lyceo Litterario Portu- guez.	3	—	3	—	3	168	—	168	48	—	48

(1) Auxiliares, adjuntos, monitores, acompanhadores etc. (2) Curso geral 7; cursos preparatorios de pintura, esculptura e gravura 3; cursos praticos — de pintura 2, de esculptura 1. (3) Curso geral 8; cursos preparatorios — de pintura, esculptura e gravura 2, de architectura 2. (4) Curso geral.

REGISTROS PROFISSIONAIS

I — DIPLOMAS REGISTRADOS NA DIVISÃO DO ENSINO SUPERIOR,
DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

1. DISCRIMINAÇÃO, SEGUNDO AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS — 1937/1939

ESPECIFICAÇÃO		DADOS NUMÉRICOS								
		Em 1937			Em 1938			Em 1939		
		Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Total de profissionais registrados durante o ano		2.929	179	3.108	3.503	235	3.738	3.592	294	3.886
Segundo a localização dos Institutos pelos quais foram diplomados	Amazonas.....	10	—	10	1	—	1	6	1	7
	Pará.....	26	—	26	31	6	37	42	7	49
	Maranhão.....	2	—	2	1	—	1	4	1	5
	Piauí.....	16	—	16	—	—	—	—	—	—
	Ceará.....	17	—	17	50	1	51	40	1	41
	Pernambuco.....	45	1	46	80	6	86	229	8	237
	Alagoas.....	—	—	—	6	—	6	9	—	9
	Baía.....	326	19	345	337	29	366	396	46	442
	Espírito Santo.....	1	—	1	21	—	21	7	—	7
	Rio de Janeiro.....	428	27	455	448	10	458	463	25	488
	Distrito Federal.....	776	94	870	992	130	1.122	902	116	1.018
	São Paulo.....	635	12	647	575	28	603	633	38	671
	Paraná.....	126	17	143	157	6	163	225	13	238
	Santa Catarina.....	2	—	2	15	2	17	6	—	6
	Rio Grande do Sul.....	43	—	43	221	8	229	295	23	314
	Mato Grosso.....	1	—	1	—	1	1	—	—	—
	Goiás.....	10	—	10	19	—	19	9	—	9
	Minas Gerais.....	395	9	404	466	8	474	283	15	298
	Sub-total.....	2.859	179	3.038	3.420	235	3.655	3.545	294	3.839
	No Exterior.....	70	—	70	83	—	83	47	—	47
Segundo a especialização	Bacharéis em direito.....	590	9	599	1.217	21	1.238	1.326	44	1.370
	Bacharéis em filosofia, ciências e letras.....	—	—	—	1	—	1	4	3	7
	Médicos.....	942	22	964	991	24	1.015	1.293	37	1.330
	Enfermeiros.....	2	111	113	8	89	97	4	103	107
	Dentistas.....	501	29	530	500	51	551	390	36	426
	Farmacêuticos.....	377	8	385	232	37	269	157	52	209
	Engenheiros civis.....	330	—	330	418	3	421	277	8	285
	Engenheiros civis e de minas.....	45	—	45	19	—	19	14	—	14
	Engenheiros eletricitas.....	52	—	52	10	—	10	36	—	36
	Engenheiros mecânicos.....	10	—	10	4	—	4	7	—	7
	Engenheiros agrimensores.....	16	—	16	14	—	14	11	—	11
	Engenheiros geógrafos.....	7	—	7	1	—	1	6	—	6
	Engenheiros mecânico-eletricistas.....	1	—	1	18	—	18	16	—	16
	Engenheiros arquitetos.....	33	—	33	28	—	28	18	—	18
	Engenheiros militares e navais.....	—	—	—	7	—	7	3	—	3
	Engenheiros agrônomos.....	—	—	—	3	—	3	1	—	1
	Engenheiros industriais.....	—	—	—	3	—	3	9	—	9
	Químicos.....	23	—	23	26	3	29	19	4	23
	Diplomados em piano.....	—	—	—	2	6	8	1	7	8
	Diplomados em canto.....	—	—	—	—	1	1	—	—	—
	Diplomados em composição e instrumentos.....	—	—	—	1	—	1	—	—	—

SITUAÇÃO CULTURAL

525

OUTROS ASPECTOS CULTURAIS

I — REGISTROS DAS PROFISSÕES LIBERAIS

1. DIPLOMAS REGISTRADOS NA DIRETORIA DO ENSINO SUPERIOR, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE — 1948

ESPECIFICAÇÃO	DIPLOMAS REGISTRADOS DURANTE O ANO													
	Total	Segundo os ramos didáticos												
		Engenharia	Química industrial	Arquitetura	Medicina	Odontologia	Farmacêutica	Agronomia	Veterinária	Enfermagem	Direito	Ciências econômicas	Filosofia	Música
TOTAL.....	4 942	703	81	43	990	628	264	77	21	139	1 055	352	569	22
Segundo a localização do estabelecimento que conferiu o diploma														
Amazonas.....	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—
Pará.....	43	5	—	—	17	3	1	—	—	2	15	—	—	—
Maranhão.....	2	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—
Piauí.....	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	—	—
Ceará.....	79	1	—	—	—	16	14	—	—	10	23	15	—	—
Pernambuco.....	225	38	13	—	62	35	13	—	—	1	21	10	32	—
Alagoas.....	10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	—	—
Sergipe.....	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—
Bahia.....	242	21	2	—	66	35	26	—	—	14	67	2	9	—
Minas Gerais.....	441	101	—	—	84	100	39	—	—	—	100	5	12	—
Espírito Santo.....	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—
Rio de Janeiro.....	419	—	—	—	93	121	24	—	—	5	174	2	—	—
Distrito Federal.....	1 286	187	18	37	344	68	19	—	—	64	264	83	189	13
São Paulo.....	1 390	247	1	6	169	173	94	67	15	26	224	141	218	9
Paraná.....	304	60	26	—	83	37	19	—	—	6	25	19	29	—
Santa Catarina.....	18	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	8	—	—
Rio Grande do Sul.....	439	41	21	—	72	38	14	10	6	8	83	66	80	—
Goiás.....	24	—	—	—	—	—	—	—	—	3	21	—	—	—
No estrangeiro.....	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Segundo o ano em que foram conferidos os diplomas														
Até 1920.....	37	5	—	—	7	1	11	—	—	1	12	—	—	—
De 1921 a 1930.....	30	6	—	—	3	1	5	—	—	4	10	—	—	1
De 1931 a 1940.....	188	15	4	1	35	21	3	—	—	17	62	26	2	2
De 1941 a 1948.....	4 679	670	77	42	945	603	245	77	21	117	971	326	566	19
Sem declaração.....	8	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
Segundo o sexo do diplomado														
Masculino.....	4 011	691	72	41	902	540	165	76	21	4	988	345	164	4
Feminino.....	931	12	9	2	88	86	99	1	—	135	69	7	405	18
Segundo a idade do diplomado														
Até 20 anos.....	5	—	—	—	1	1	—	—	—	3	—	—	—	—
De 21 a 25 anos.....	1 671	263	42	12	165	304	138	37	8	37	238	93	323	11
De 26 a 30 anos.....	2 157	355	30	28	632	218	72	37	10	30	461	140	138	6
De 31 a 35 anos.....	594	39	5	3	123	60	21	3	3	32	166	68	67	4
De 36 a 40 anos.....	263	19	3	—	39	29	7	—	—	23	94	29	20	—
De 41 a 50 anos.....	167	16	1	—	20	10	10	—	—	11	59	21	18	1
De mais de 50 anos.....	81	9	—	—	10	4	16	—	—	3	37	1	1	—
Sem declaração.....	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
Segundo a nacionalidade do diplomado														
Brasileiros natos.....	4 717	655	71	35	946	611	258	76	21	127	1 035	322	539	21
Brasileiros naturalizados e estrangeiros.....	225	48	10	8	44	15	6	1	—	12	20	30	30	1

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Saúde.

OUTROS ASPECTOS DA CULTURA INTELECTUAL E ARTÍSTICA

I — REGISTROS PROFISSIONAIS — 1945

1. DIPLOMAS DO ENSINO SUPERIOR REGISTRADOS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

ESPECIFICAÇÃO	NÚMERO DE DIPLOMAS REGISTRADOS													
	Total	Segundo os ramos didáticos												
		Engenharia	Química industrial	Arquitetura	Medicina	Odontologia	Farmacologia	Agro-nomia	Veterinária	Direito	Administração e finanças	Filosofia	Música	Ciência atuarial
TOTAL.....	3 686	439	43	61	822	498	155	60	20	1 046	170	337	22	13
Segundo o sexo dos diplomados														
Homens..	3 218	430	34	57	776	440	117	58	20	1 000	166	107	1	12
Mulheres..	468	9	9	4	46	58	38	2	—	46	4	230	21	1
Segundo a localização do estabelecimento que conferiu o diploma														
Amazonas..	4	—	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—
Pará..	36	7	—	—	24	3	—	—	—	2	—	—	—	—
Maranhão..	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—
Piauí..	7	—	—	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—
Ceará..	79	1	—	—	—	19	9	—	—	47	3	—	—	—
Pernambuco	153	8	2	—	63	20	7	—	—	28	—	25	—	—
Alagoas.....	7	—	—	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—
Sergipe..	12	—	—	—	—	—	12	—	—	—	—	—	—	—
Bahia..	158	14	—	—	75	29	—	—	—	38	2	—	—	—
Minas Gerais..	401	76	—	—	83	59	53	—	—	123	7	—	—	—
Espírito Santo..	10	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	—	—	—
Rio de Janeiro..	399	—	—	—	71	127	15	—	—	168	—	—	18	—
Distrito Federal	1 016	201	27	48	251	64	11	—	—	239	39	124	4	8
São Paulo..	930	104	2	13	161	127	38	54	10	227	84	105	—	5
Paraná..	185	19	10	—	43	21	4	—	—	46	4	38	—	—
Santa Catarina..	16	—	—	—	—	—	—	—	—	16	—	—	—	—
Rio G. do Sul..	246	9	2	—	51	29	6	6	10	57	31	45	—	—
Goiás.....	25	—	—	—	—	—	—	—	—	25	—	—	—	—

FONTE — Serviço de Estatística da Educação e Saúde.