RENATO DE SOUSA PORTO GILIOLI

**“CIVILIZANDO” PELA MÚSICA:
A PEDAGOGIA DO CANTO ORFEÔNICO NA
ESCOLA PAULISTA DA PRIMEIRA
REPÚBLICA (1910-1930)**

São Paulo

FE-USP

2003

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

**“CIVILIZANDO” PELA MÚSICA:
A PEDAGOGIA DO CANTO ORFEÔNICO NA
ESCOLA PAULISTA DA PRIMEIRA REPÚBLICA
(1910-1930)**

Renato de Sousa Porto Gilioli

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), linha de pesquisa “Cultura Organização e Educação”, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Rosario Silveira Porto.

SÃO PAULO

2003

Dedico esta dissertação à
memória de meu pai, Antônio
Gilioli, professor no Instituto de
Matemática e Estatística da USP, na
pessoa de minha mãe Lúcia Porto
Gilioli, minha tia Silvia Porto e meu
tio Armando Gilioli.

Dedico também este trabalho ao
Professor Wilson do Nascimento
Barbosa, mestre que, desde a época de
graduação no Departamento de História
da FFLCH-USP, despertou em mim,
efetiva e definitivamente, o estímulo
para a pesquisa acadêmica e a busca por
compreensões mais profundas sobre a
sociedade.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este momento para expressar a minha gratidão pela minha orientadora, Professora Maria do Rosario Silveira Porto. Desde o momento em que a Professora Maria do Rosario acolheu com grande generosidade minha proposta de pesquisa, tive a oportunidade de compartilhar momentos de alegria, aprendizado profundo, discussões construtivas e, sobretudo, cultivar o respeito pela atividade acadêmica. Sou especialmente grato pela maestria com que a orientação foi conduzida, sempre pautada pela sabedoria, abertura ao diálogo e liberdade.

Ressalto meus profundos agradecimentos às colaborações e à receptividade do Professor Afrânio Mendes Catani, da FE-USP, também sempre amigo, com quem, além de nutrir grande admiração, tive o privilégio de trabalhar como assistente-monitor na graduação, convívio acadêmico que me permitiu colaborar em alguns de seus artigos. Além disso, pude apreciar seu senso de justiça e rara generosidade.

Destaco as importantes contribuições e sugestões dos membros da Comissão Examinadora do Relatório Geral de Qualificação – Professores Alberto T. Ikeda (IA-UNESP), Maria Cecília S. Teixeira (FE-USP) e minha orientadora – cuja pertinência e atenção na leitura foram essenciais para um bom encaminhamento da pesquisa.

Não posso também esquecer do Professor Luiz Barco, da ECA-USP, mestre que, ao carregar a esperança nos olhos e a beleza da vida na fala, me ensinou a compreender a Educação como utopia humana fundamental.

Agradeço a presença e o convívio acadêmico sempre tão enriquecedor e agradável com o colega Celso Prudente – a quem tenho como o irmão que não tive –, com quem desenvolvi alguns trabalhos científicos em parceria.

Aproveito para dar relevo ao importante apoio das instituições onde realizei a pesquisa. Além da FE-USP, ressalto o Instituto de Artes da UNESP, a Escola de Comunicações e Artes da USP, o Instituto de Estudos Brasileiros da USP, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, a Biblioteca Pública Municipal de Piracicaba, a Faculdade Santa Marcelina, a Faculdade Paulista de Artes, a Faculdade Carlos Gomes, a Faculdade de Belas-Artes de São Paulo, a Faculdade Mozarteum (São Paulo), o Conservatório Musical do Instituto Adventista de Educação, a FMU, o Centro Cultural São Paulo e a Biblioteca Pública Municipal “Mário de Andrade” (São Paulo).

Por fim, agradeço a CAPES pelo suporte através de bolsa de estudo concedida durante parte do período de realização da pesquisa.

RESUMO

GILIOLI, Renato S. P. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)**. 2003. 279 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Esta pesquisa estuda o projeto de canto orfeônico nas escolas públicas paulistas das décadas de 1910 e 1920. Nesta época, os mentores do movimento orfeônico – João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Honorato Faustino e João Baptista Julião – foram pioneiros em trazer essa modalidade de ensino musical para a escola brasileira. Ainda assim, muitos deles foram em grande medida esquecidos ou, ao menos, colocados num segundo plano na história da educação musical. Este projeto de ensino musical buscava “civilizar” os costumes, favorecer a construção de uma identidade nacional e ensinar uma *audição de mundo* associada aos padrões da música ocidental moderna erudita. O período abordado é de notável importância para o ensino musical, uma vez que as experiências e postulados aí desenvolvidos representaram a fonte de Villa-Lobos para fazer do canto orfeônico um fenômeno de dimensão nacional no Brasil na década de 1930.

Palavras-chave: canto orfeônico, história da educação, metodologias de ensino, música erudita, educação musical, organizações culturais, Primeira República, identidade nacional.

ABSTRACT

GILIOLI, Renato S. P. "**Civilizing**" through music: Orpheonic Singing teaching in São Paulo State' schools in the First Brazilian Republic (1910-1930). 2003. 279 p. Thesis (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

This research studies the Orpheonic Singing project in public schools of São Paulo State in the 1910's and 1920's. At that time, the men who idealized such initiative – João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Honorato Faustino e João Baptista Julião – were pioneers in bringing to Brazilian schools this kind of musical teaching. Despite of that, many of them have been largely forgotten – or, at least, have had their role minimized – in Brazilian history of music education. This project intended to “civilize” social customs, with the objective of building national identity, and to teach a “*point of earring*” tied to the standards of western erudite music tradition. Musical teaching experiences and axioms of the 1910's and 1920's decades were especially important for they were the main source used by Villa-Lobos to become Orpheonic Singing a national phenomenon in the 1930's in Brazil.

Keywords: Orpheonic Singing, history of education, teaching methodologies, erudite music, musical teaching, cultural organizations, First Brazilian Republic, national identity.

A inclusão da música nos programas escolares trouxe-nos a luz sublime da civilização do Velho Mundo (Gomes Cardim, 1912, p. 3).

Formemos também o nosso *orpheon*, essa útil instituição que tão belos serviços tem prestado ao Velho Mundo e que constitui um veículo portentoso de propaganda da boa e sã música (Gomes Cardim, 1912, p. 11).

(...) a arte possui ‘um notável valor de informação’ para o sociólogo que, por seu intermédio, poderá descobrir os elementos escondidos e dinâmicos da sociedade, que de outro modo lhe escapariam. É um instrumento para descobrir as molas escondidas nas sociedades: como os homens se sugestionam, como criam para si necessidades; como apontam os laços tácitos de convivência sobre os quais repousam a compensação das forças e o governo dos homens (Bastide, 1979, p. 32-33).

SUMÁRIO

<i>Agradecimentos</i>	iv
<i>Resumo</i>	v
<i>Abstract</i>	vi
<i>Sumário</i>	viii
<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo 1: O universo sonoro da música ocidental erudita</i>	14
a) Sonoridades da cultura ocidental moderna: <i>temperamento</i> e <i>concepção acórdico-harmônica</i>	15
b) Sob a autoridade dos regentes	26
c) Música erudita e popular	29
d) Conclusão: ajustando o ouvido	29
<i>Capítulo 2: Recuperando aspectos da história do canto orfeônico</i>	32
a) O conceito	33
b) Canto coletivo, disciplina e prestígio	35
c) O caráter apolíneo do termo <i>Orphéon</i>	39
d) Um histórico das sociedades orfeônicas na França	46
<i>d.1) Um parêntese: o método gallinista</i>	47
<i>d.2) Década de 1830: a institucionalização do Orphéon na França</i>	49
e) As sociedades corais na Alemanha	57
f) Na Inglaterra	61
g) Um pouco mais sobre o <i>Tonic Sol-Fa</i>	63
h) Na Espanha	65
i) Os Estados Unidos da América e países eslavos	71

Capítulo 3: Aspectos históricos gerais do canto orfeônico no Brasil	73
a) O problema da qualidade vocal	74
b) Antecedentes do canto orfeônico no Brasil até 1910	78
c) Os mentores do movimento orfeônico	98
c.1) Carlos Alberto Gomes Cardim	100
c.2) João Gomes Junior	101
c.3) Lázaro Lozano	102
c.4) Fabiano Lozano	104
c.5) Honorato Faustino	107
c. 6) João Baptista Julião	108
d) Outros nomes ligados aos mentores do movimento orfeônico	111
d.1) Maestro Antonio Candido	111
d.2) Antonio Carlos Junior	111
d.3) Dr. Antonio Carlos	112
d.4) João Gomes de Araujo	113
d.5) Pedro Augusto Gomes Cardim	115
d.6) Carlos de Campos	116
d.7) Armando Gomes de Araujo	118
e) Elos musicais	118
Capítulo 4: O canto orfeônico paulista nas décadas de 1910 e 1920	129
a) Piracicaba e os irmãos Lozano	129
b) Formação docente e difusão do orfeonismo	136
c) A apresentação do Orfeão Piracicabano em 1929	138
d) A música nos currículos escolares das décadas de 1910 e 1920	143
d.1) O orfeão na Reforma Sampaio Dória	143
d.2) Programas para escolas complementares e normais (1929)	149
e) Os manuais didáticos de canto orfeônico	158
e.1) Berços e ninhos: ensino da música e ensino da língua	159
e.2) Hinário brasileiro	163
e.3) Ciranda, cirandinha...	166
e.4) “Hinos e cantos escolares”: a disseminação do orfeonismo pelo interior	167
e.5) Cantigas da minha terra	169
e.6) Aulas de música	171
e.7) Cantos escolares para orfeão “I”	173
e.8) Cantos escolares para orfeão “II”	175
f) Ensino conservatorial <i>versus</i> saber musical pedagogizado	177
f.1) O canto orfeônico e o método de Bona	178

f.2) Método para o estudo dos orfeões	179
f.3) Samuel Arcanjo dos Santos e o método sintético	183
f.4) Antonio Candido Guimarães: em cima do muro?	186
f.5) Embates musicais	187
g) Manifestações orfeônicas públicas	191
Capítulo 5: O início do canto orfeônico e o método analítico	195
a) Gomes Cardim e a adoção do método analítico para a música	197
b) O método analítico e sua aplicação à música	199
c) Centros cerebrais	202
d) A inserção dos fundamentos do método analítico no paradigma clássico	205
e) Separações e equivalências	208
f) Repetição e oralidade	213
g) Num universo sonoro ocidental	216
h) A sensibilidade estética	221
i) Objetivos programáticos do método analítico	222
j) Cantos cerebrais e sonoridades afetivas	227
Capítulo 6: Erguendo a sociedade do futuro	229
a) Ideais de construção de uma identidade nacional	229
b) A escola, o projeto republicano liberal e a música	233
c) Um projeto “civilizador” e a perspectiva paulista	240
Considerações finais	243
Bibliografia	247
Lista de manuais didáticos	259
Anexos	262

INTRODUÇÃO

Desde cedo a escrita é presente em minha vida. Aos cinco anos e meio – depois de muito insistir com meus pais em aprender música – eu já me inseria na linguagem musical através dos estudos pianísticos. Tive o privilégio – ou a sorte – de aprender simultaneamente as duas claves (de sol e de fá) desde os primeiros passos, de modo que ler uma partitura tornou-se algo tão natural e fácil quanto ler palavras e frases.

Tão natural era a música para mim que identificava com facilidade toda e qualquer nota musical, unicamente através da escuta. Certa vez, quando tinha cerca de sete anos, meu pai descobriu que eu reconhecia as notas do piano (e de qualquer instrumento), mesmo sem vê-las. Posteriormente ele e minha mãe descobriram que poucas pessoas reconheciam as notas unicamente através da escuta, sem referências prévias ou outras mediações.

Comecei então a constatar que isto não era comum mesmo no meio musical. Se um estudante de música – ou mesmo alguns músicos – ouvisse(m) uma nota “mi”, por exemplo, não saberia(m) dizer, apenas ouvindo, que aquele som era realmente um “mi”. Daí eu comecei lentamente a compreender muitas das dificuldades que as pessoas à minha volta tinham em aprender música... Mais tarde, descobri(mos) que essa capacidade de reconhecimento de notas chamava-se *ouvido absoluto*, de acordo com a terminologia que se utiliza em música. Ela é uma espécie de “afinação interior” incomum, ao menos entre os ocidentais, supostamente uma herança genética recessiva e uma capacidade que se entende perder-se com o tempo se não cultivada e desenvolvida.

Meu *ouvido absoluto* foi uma grande ferramenta no meu aprendizado de piano – e de música, em geral –, representando uma “economia” de muitos passos do aprendizado, além de me permitir uma grande flexibilidade no desenvolvimento de meu “pensamento” e execução musical. Não menciono isto à toa. Essa realidade me levou a uma percepção e compreensão diferente do universo musical, diversas das de outras pessoas e me foi sempre um mistério incrível que merecia senão respostas, ao menos perguntas sobre.

A primeira inquietação se referia às pesquisas científicas que dizem ser essa uma tendência genética. Jamais consegui aceitar isso, pois sempre achei que isso é uma resposta, senão falsa, simplista. Para lidar um pouco melhor com minhas inquietações, o encontro com um livro de Max Weber (o sociólogo) sobre música (*Os fundamentos racionais e sociológicos da música*, 1995) despertou-me uma série de questões fascinantes.

O autor explica que a divisão da escala não é um fenômeno *natural*. Simplificando, cada cultura produziria suas escalas¹ a partir de algo similar a um “arquetipo”. Weber indica que a distância entre sons e sua quantidade dentro de uma escala varia inter e intraculturalmente. Por exemplo, na escala ocidental, temos doze sons, correspondentes às sete notas conhecidas (dó, ré, mi, fá, sol, lá e si) e outras cinco (que num instrumento de teclado correspondem às teclas pretas e são os bemóis ou sustenidos). Mas, em outras culturas, há divisões diferentes, nem sempre em oitavas, com mais ou menos notas e com afinações variadas.

Qual a importância disso? Simples: a frequência sonora das notas musicais não é um dado natural e inevitável, e nem universal, o que a etnomusicologia – por exemplo, com Gerhard Kubik (1970, 1979) – já destacou com muita propriedade. Pessoalmente, isso tinha um grande significado: o *ouvido absoluto* poderia ser até uma capacidade de registrar interiormente as frequências dos sons, mas o reconhecimento das notas como “dó”, “ré”, “mi” etc. – isto é, de acordo com as frequências sonoras específicas utilizadas na escala ocidental – era, sobretudo, uma circunstância cultural.

Essa inquietação relacionada à forma de percepção do universo sonoro implicava em um questionamento relativo ao funcionamento da própria percepção do universo sonoro no ocidente, o que se reflete de modo particular nas suas concepções de ensino. Se prestarmos atenção em depoimentos de alguns compositores, sejam eruditos ou populares, veremos que, para eles, fazer música é algo muito simples. Afinal, são apenas sete notas (e as outras delas derivadas) a serem combinadas de diferentes maneiras, alturas, ritmos, durações etc. Entretanto, o “axioma das sete notas”, ainda que tenha sido questionado por vertentes da música contemporânea erudita, é muitas vezes aceito como inquestionável e como fenômeno relativamente “natural”. No ensino musical, isto é ainda mais forte...

Aliás, a prática da escala é um elemento axiomático fundamental no ensino musical, constituindo prática bastante reforçada em todos os instrumentos – inclusive e até mais enfaticamente na voz, que dispõe de recursos para executar quaisquer escalas e quaisquer intervalos de notas, por isso estando potencialmente mais livre das convenções e limitações culturais.

¹ Escalas são sucessões de sons (frequências sonoras, notas) que se encerram quando o primeiro som é repetido num registro mais agudo ou grave.

Paralelamente à questão da escala, um ponto importante a ser ressaltado é a questão da escrita musical. Parte de minha imaginação musical foi direcionada – desde pelo menos os 9, 10 anos de idade – à composições, atividade pela qual eu sempre fui fascinado e também tive o privilégio de ser muito estimulado a isso. Compor me levou a perceber, aos poucos, um dado que julgo central para algumas considerações da presente pesquisa: a música não emana, não advém da *partitura* (o pedaço de papel preenchido com signos musicais), mas sim da *imaginação* do compositor.

Isto pode parecer uma constatação simples e talvez óbvia. Mas não é, principalmente para o estudante de música e, mais especificamente ainda, para o estudante de música erudita. A música erudita é cercada de uma aura de magia, de ritual e de reverência singulares. Como o próprio nome diz, ela se autodenomina uma manifestação da cultura *erudita*. E qual é uma das características centrais da “música erudita”? O registro na partitura.

Os “grandes” compositores da “música erudita” produziram suas “obras-primas”² – freqüentemente com colaborações significativas de seus “auxiliares”, que, por vezes, “preenchem” trechos das composições simplesmente deixados em branco – e registraram-nas em *partituras*, que permaneceram como patrimônio cultural. Contudo, é freqüente observar no ensino de música que estes registros escritos são tomados como se fossem a própria obra em sua essência, e não como mediações que potencialmente proporcionam ao leitor da partitura um acesso à imaginação simbólica contida nas obras. Um exemplo disso é o excessivo rigor em seguir a execução grafada na partitura, quando, muitas vezes, a própria notação musical deixa brechas indefinidas sobre a execução³.

Em outros termos, não há uma possibilidade maniqueísta única e verdadeira de execução de uma partitura, como geralmente o ensino que tínhamos sugeria através de suas concepções. A princípio, a partitura em si mesma não significa nada: ela não é mais do que um amontoado de signos. Estes só passam a ter sentido na medida em que despertam um

² Coloco entre aspas estes termos para observar como éramos, e ainda somos, submetidos a diversos conceitos que são tomados às vezes superficialmente e mesmo como se fossem naturais, *taken for granted*.

³ Aliás, a notação musical ocidental era muito “imprecisa” em seus primórdios, ou seja, aspectos como a determinação da divisão rítmica e da afinação das notas eram consideravelmente fluidos. Foi só ao longo de séculos e séculos que a notação foi “cercando” e limitando as possibilidades de interpretação pessoal do executante. Ainda na Idade Média, as partituras eram, oficialmente, não mais do que referências muito livres para a interpretação, apresentando, inclusive, certas características da oralidade.

mundo de significação no executante. A magia musical só floresce quando o sentido literal da grafia é superado.

Vivenciei freqüentemente, no meio musical erudito, uma supervalorização deste sentido literal do signo musical escrito no papel. A repetição da partitura muitas vezes atava meus colegas a uma dependência reverencial àquele pedaço de papel. Essa submissão era muito grande: executar uma peça musical pouco significava *tocar* – isto é, tocar (ter contato com⁴) o impulso que levava o autor a compor uma dada música, *tocar* os próprios medos, angústias e alegrias interiores, *tocar* o outro –, mas sim ser um mero “copista” sonoro daquilo que estava escrito nos instrumentos.

Tanto que uma das recomendações que recebíamos nas lições de música era mais ou menos a seguinte: “aprendam corretamente a partitura para, quando a dominarem bem, libertarem-se dela e conseguirem uma boa interpretação”. Mesmo assim, alguns professores nos ensinavam que a partitura não era a chave da música: para abrir as portas da imaginação tínhamos de ir além do escrito. No entanto, isso se restringia mais à intuição, pouco se aproximando da explicação e manipulação analítica. Além disso, mesmo essa forma “aberta” de conceber e utilizar a partitura a que tive acesso não era a mais comum no ensino musical.

Se a música deriva da imaginação musical do(s) compositor(es) – que era o que minha percepção sugeria –, sendo apenas posteriormente e só em alguns casos – em especial na cultura ocidental em sua vertente erudita – grafada através de signos, por que aquela racionalização era tão cultuada? Por que o culto exagerado à partitura, objeto que não podia ser “desrespeitado” de nenhuma forma?

Quando quase acidentalmente (ou não...) travei contato, há quatro ou cinco anos atrás, com um manual de ensino musical de Gomes Cardim e Gomes Junior, cuja primeira edição data de 1914 (indicado nas referências bibliográficas), vi em suas proposições concepções que justamente tendiam a figurar a partitura como um deus racional a ser cultuado e a conferir grande importância à introjeção da escala ocidental no processo de aprendizado musical. Isso me impressionou muito, pois era, de certa forma, um demonstrativo de que aquela reverência mitificada e cega à escrita musical racionalizante,

⁴ É interessante, em relação a isso, lembrar os correspondentes lingüísticos do tocar: *play* (inglês), *jouer* (francês), sinônimos de jogar, brincar, representar (um papel), que oferecem uma noção mais ampla do ato.

que eu vira ao redor durante meus estudos pianísticos, já vinha de longa data. Além disso, passei a compreender que meu *ouvido absoluto* era não somente uma habilidade pessoal ou “natural”, mas também um reconhecimento do universo sonoro igualmente condicionado por um ensino que, já naquele momento, intencionava introjetar a escala ocidental nos discentes.

O culto à escrita musical e o *temperamento* (afinação) da escala, somados à *concepção acórdico-harmônica*, compõem os axiomas da música ocidental moderna. Considerando que esses aspectos são decisivos na discussão sobre o ensino musical (pois este se funda nesses mesmos axiomas), além do seu evidente aspecto pedagógico, considerei importante me deter na compreensão dessas questões.

Além dessas, outras discussões, não somente relativas à prática musical, também se colocaram como decisivas para tratar do tema do ensino musical praticado nos primórdios do movimento orfeônico no Brasil. Talvez a mais importante seja a questão da identidade nacional, que já me cativava há certo tempo. Logo, minhas inquietações passaram a constelar em volta do canto orfeônico, expressão muito peculiar cuja análise seria capaz de contribuir para a compreensão da produção e reprodução das formas de percepção, imaginação e prática da música.

Talvez o título do quadro datado de 1897 de Gauguin (*D’où venon-nous? Que sommes-nous? Où allons-nous?*) possa ser transplantado numa outra versão razoável para este momento: de onde vem a nossa imaginação e percepção sonora? O que ela é? Para onde ela vai? Acredito que o ensino musical seja um dos fatores significativos que sugerem uma compreensão específica do universo sonoro. Além disso, ele acaba condicionando as formas de apreensão e manipulação do universo sonoro e de configuração do gosto estético. Assim, voltar a atenção ao canto orfeônico é um modo de reconstituir raízes históricas muito importantes da percepção sonora e da imaginação musical atuais.

Nesse contexto, tive a oportunidade agradabilíssima de entrevistar a Sra. Odila Silva Franco, através de contato generosamente proporcionado pelo professor Reynuncio Napoleão de Lima, do Instituto de Artes da UNESP. D. Odila foi aluna de João Baptista Julião (um dos autores estudados na presente pesquisa) no final dos anos 1920 e início dos 30, tendo sido depois professora de canto orfeônico. Logo, esse feliz encontro contribuiu

muito para que eu pudesse compreender e sentir significados do canto orfeônico além de documentos e livros.

*
* *

Depois de quase um século de experiência de canto orfeônico na Europa – que se iniciou nas primeiras décadas do século XIX, em especial com a criação, segundo Otavio Bevilacqua, da primeira sociedade coral chamada *orphéon* na França, em 1831 (Bevilacqua, 1933, p. 41) –, a escola pública paulista implementou pela primeira vez, no início do século XX, a renovação do tradicional ensino de música (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 28-29).

Observaremos, no decorrer deste trabalho, que o canto orfeônico trouxe uma perspectiva de mudança dos materiais, metodologias e objetivos do ensino musical, de modo a que ele atendesse às exigências e aos projetos de educação escolar de formação geral da época.

Além disso, também desenvolveremos a idéia de que a disciplina Música, em sua modalidade canto orfeônico, constituiu-se tendo como foco saberes e fins pedagógicos, enquanto o saber técnico conservatorial tornou-se secundário nessa prática. Em outros termos, a disciplina Música deixou de ser caracterizada como destinada a transmitir um saber de ofício para tornar seu saber escolarizado, pedagogizado, autônomo do conservatório, da composição, da regência e da prática instrumental, enfim, da profissionalização mais estrita do músico. Tanto que a finalidade do canto orfeônico, de acordo com os educadores das duas últimas décadas da República Velha que estudamos – em especial nos métodos de Carlos Alberto Gomes Cardim e Fabiano Lozano –, não era formar pequenos maestros ou músicos, mas sim desenvolver a sensibilidade estética e educar o ouvido.

Embora o canto orfeônico só tenha alcançado âmbito nacional na década de 1930, através do eloqüente projeto de educação musical de Villa-Lobos (1887-1959) – que chegou a resultar, conforme Emília D. Jannibelli, em apresentações orfeônicas anuais regidas pelo maestro com 20.000 a 41.000 cantantes e na participação num congresso

internacional orfeônico em Praga em 1936 (Jannibelli, 1971) –, a iniciativa do famoso compositor não foi pioneira, apenas tendo encontrado mais espaço político para se expressar, no regime de Vargas. Muito antes disso, nas décadas de 1910 e 1920, os educadores paulistas João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, João Baptista Julião e Honorato Faustino iniciaram um trabalho institucional intenso nesse sentido no Estado de São Paulo, organizando a disciplina Música em sua modalidade *canto orfeônico* nas escolas públicas e elaborando métodos de ensino para esta finalidade.

O movimento orfeônico paulista intencionava inserir os alunos da escola pública – bastante restrita e elitista na época⁵ – em valores e formas de compreender o universo musical caracteristicamente européias e eruditas, ou seja, no *temperamento* da escala, no valor escriturário (mitificado) da partitura e na *concepção acórdico-harmônica* (Weber, 1995), o que se manifestou nas metodologias e conteúdos constantes nos manuais didáticos. A educação propugnada voltava-se para um *ouvir social* bastante específico:

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

No caso, a combinação harmônica e o sentimento estético legítimos eram aqueles representados pela música erudita ocidental. Veremos que embora fossem aceitos, no início do aprendizado de música, a oralidade, a memorização e o folclore, estes procedimentos musicais deveriam, de acordo com os educadores estudados, progressivamente ser substituídos pelo uso da partitura, pela precisão do código erudito e por músicas mais “elevadas”. Nesse contexto, o folclore só era aceito na medida em que era eruditizado e estilizado.

⁵ Um indicador disso é a porcentagem de matriculados sobre a população total. Ana Maria C. Infantsi da Costa salienta que “em 1908, a educação escolarizada no Estado de São Paulo atingia 105.015 indivíduos de uma população estimada em 3.209.160, ou seja, 3,3 % da população estava matriculada em algum tipo de escola. Em 1923, a matrícula geral elevou-se a 360.909; mais do que triplicou, portanto, em relação a 1908, enquanto a população não chegara a duplicar-se” (Costa, 1983, p. 39). Em 1923, a parcela de matriculados em escolas nos diversos graus era de 7,4 % da população total (*Ibidem*). Ainda segundo dados coletados pela autora (referentes ao período 1908-1923), as matrículas concentravam-se maciçamente no ensino primário, que abrangia mais de 90% do total dos matriculados (*Ibidem*). Portanto, se a educação escolar já era privilégio para poucos à época – ainda que o acesso a ela tenha mais que duplicado no intervalo de quinze anos (1908-1923) no Estado de São Paulo –, ultrapassar o primário era um fenômeno ainda mais restrito. Ademais, havia um restrito número de unidades escolares, o que tornava a rede escolar pública precária em relação ao acesso.

Acrescendo-se a essa valorização das concepções musicais ocidentais, há outros elementos essenciais do canto orfeônico que serão tratados no correr desta pesquisa: o esforço de constituição de uma identidade nacional a ser compartilhada pelos segmentos sociais que tinham acesso à escola, expresso em letras com conteúdo nacionalista e pelo grande número de marchas e hinos; a constituição de conjuntos corais escolares – os Orfeões – como organizações destinadas a “civilizar” o “povo”; e o entendimento de que um dos elementos essenciais para a formação do cidadão republicano (e da própria nação brasileira) era a alfabetização e a inserção nos códigos escritos – inclusive o musical. Também é importante salientar que o folclore nacional eruditizado articulava-se intensamente com a produção de uma memória nacional.

Renato Ortiz, ao discutir o conceito de memória nacional, pergunta retoricamente sobre a possibilidade de associação simbólica entre nacional e popular: “*A memória nacional, se colocando na perspectiva da conservação dos valores populares, não se identificaria por fim à própria memória popular?*” (Ortiz, 1994, p. 135). E responde:

(...) Esta identificação, que os diferentes movimentos de cunho nacionalista procuraram descobrir, parece-me ilusória. A memória coletiva é da ordem da vivência, a memória nacional se refere a uma história que transcende os sujeitos e não se concretiza imediatamente no seu cotidiano. O exemplo do candomblé e do folclore mostrou a necessidade de a tradição se manifestar enquanto vivência de um grupo social restrito; a memória nacional se situa em outro nível, ela se vincula à história e pertence ao domínio da ideologia. (...) o que caracteriza a memória nacional é precisamente o fato de ela não ser propriedade particularizada de nenhum grupo social, ela se define como um universal que se impõe a todos os grupos (*Idem*, p. 135-136).

O fenômeno acima descrito caracteriza o procedimento utilizado pelos mentores do movimento orfeônico da Primeira República: a música folclórica era retirada de seu contexto social particular e eruditizada para ser alçada a uma suposta universalidade que se queria impor aos grupos sociais que tinham acesso à escola pública – ou que, ao menos, eram atingidos pela cultura escolar da época. Esses esforços podem, talvez, ser considerados como um dos embriões de significativos esforços de constituição e fortalecimento de um universo simbólico nacional, depois coroados pela Era Vargas.

Tendo em vista que o ensino de música era um dos componentes do modelo de escola pública defendido pelos ideólogos do início da República⁶, especialmente no Estado de São Paulo, esta pesquisa consiste em um estudo documental e bibliográfico acerca das características do projeto de canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920, buscando compreender como essa modalidade de ensino musical inseriu-se no projeto de “civilização” dos costumes e de construção de uma identidade nacional, desenvolvido pela escola da época. Consideramos aqui a disciplina Música desde o Jardim de Infância até o Ensino Normal, passando pelos níveis intermediários: o ensino primário e o Complementar.

Foi realizado um levantamento histórico das iniciativas realizadas no ensino de música desse período – e também anteriormente –, assim como uma discussão dos postulados teóricos estabelecidos pelos mentores do projeto de canto orfeônico da época. Os educadores musicais trataram de colocar o ensino musical na trilha da renovação dos métodos e princípios de ensino (o que já vinha acontecendo em outras disciplinas escolares) e em convergência com os esforços para constituir um panteão nacional. Desse modo, foi necessário compreender a dinâmica interna na qual esses educadores atuaram. Para isso, foi montada uma parte específica do quebra-cabeça no qual se situava a *intelligentsia* cultural e artística do Estado de São Paulo do final do século XIX e início do XX.

Com o intuito de identificar as características do projeto dos mentores do canto orfeônico na República Velha, foram utilizados os manuais didáticos do período (quase sempre destinados aos professores) como importante fonte documental. Afora um amplo – mas não exaustivo – levantamento destes documentos, as demais fontes aparecem complementarmente como suporte para contextualizar e compreender adequadamente os manuais.

⁶ Para precisar melhor a noção de “ideólogos”, Infantosi da Costa ajuda-nos ao colocar que “a inquietude da ‘ilustração brasileira’ dos fins do século XIX calcava-se no ideário liberal, formulado no bojo de sociedades economicamente mais amadurecidas, nas quais percebiam os coevos o papel relevante da educação como meio de atingir a máxima prosperidade individual e coletiva. Revelavam-se, pois, na ênfase emprestada ao ensino elementar, modulações do pensamento liberal – refletidas no setor educativo – a traduzir um projeto de organização de uma nova ordem social ideado por um grupo de intelectuais contagiado, sobretudo, pelo progresso material da sociedade européia e pela efervescência da temática educacional vinculada ao pensamento liberal. Não obstante o hiato entre a realidade brasileira e o discurso dos propugnadores da educação popular, estes efetivamente realizaram tentativas de implantação do ensino elementar a todos os cidadãos. A raiz desse procedimento dos poderes públicos, quer no Império quer na República, quanto ao ensino, revelava-se sempre na concepção de instrução popular como fator de progresso” (Costa, 1983, p. 67).

O tema estudado justifica-se, entre outros motivos, pelo fato de o canto orfeônico anterior a 1930 ter sido muito pouco pesquisado. Os únicos trabalhos acadêmicos encontrados sobre o ensino musical escolar na República Velha foram as dissertações de mestrado de Horácio G. Guimarães e Vania S. Pajares.

Pajares fez uma pesquisa (*Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*, IA-UNICAMP, 1995) que trata o período que nos interessa, abordando a trajetória desse educador em Piracicaba. Guimarães, por sua vez, enfoca, em *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas da República* (PUC-SP, 1999), a prática pedagógica do maestro João Gomes Junior na Escola Normal Caetano de Campos na primeira década do século XX.

Portanto, um aprofundamento nesse campo tem a sua importância. Também se considerou necessário, para uma compreensão adequada do período (décadas de 1910 e 1920), recuar no tempo e no espaço, a fim de situar, ao menos parcialmente, o panorama histórico das experiências de ensino musical e canto orfeônico nos séculos XIX e início do XX e, acima de tudo, suas finalidades, discursos e formas simbólicas de lidar com as variáveis do saber musical. Foi inspirado na experiência pedagógica européia e estadunidense do século XIX que o canto orfeônico estabeleceu-se como parte integrante do projeto de construção do novo cidadão republicano no Brasil.

Defendemos a idéia de que o movimento orfeônico baseava-se pelo menos em dois pontos centrais: “civilização” dos costumes (inclusive dos hábitos de audição musical⁷) e construção de uma identidade nacional que respondesse aos conflitos vividos à época. Veremos que, para a realização desses objetivos, foi desenvolvida, por parte da inteligência musical escolar, uma pedagogia que buscava um consenso social capaz de executar um projeto de alçamento da nação brasileira ao suposto alto nível das nações “civilizadas”, enquanto se controlavam as pressões dos setores sociais menos favorecidos.

A análise das letras e músicas não será o foco deste trabalho, uma vez que não há praticamente bases históricas sólidas já construídas, em termos de pesquisa, sobre o tema

⁷ Nesse sentido, é interessante dizer que a existência e a extensão da prática orfeônica eram consideradas uma espécie de “índice de civilização” dos países, fazendo lembrar algo similar ao que temos hoje, por exemplo, no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Isto fica caracterizado em pelo menos quatro obras (Gomes Cardim, 1912; Gomes Junior, 1924; Beuttenmüller, 1937; Barreto, 1938), que comparam o ensino de música em diversos países e apontam pioneirismos nesse campo ou a extensão dos orfeões como indicações de que as sociedades nacionais em questão eram “avançadas”.

no período. A análise das melodias e poemas dos métodos significaria, na prática, o desenvolvimento de uma outra pesquisa subsequente a esta.

Mesmo não apresentando e nem analisando as imagens das letras e músicas, somente o aspecto do desenvolvimento institucional e pedagógico do ensino da arte musical já poderá representar contribuição relevante ao tema. Como afirma Roger Bastide, a arte é um meio de penetrar nos aspectos mais difíceis e obscuros do social (1979, p. 33). Ou, de modo mais preciso, segundo o mesmo autor, a arte

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

Como veremos, com o canto orfeônico, procurou-se incorporar os imigrantes europeus⁸ ao projeto de nação, ensinando-os, através das canções folclóricas, infantis, marchas e hinos, o idioma e muitos dos recém-elaborados valores do panteão pátrio. Concomitantemente, também havia a preocupação em diminuir progressivamente a considerada “nefasta” presença das culturas afro-indígenas; daí o combate às práticas musicais que não as ocidentais eruditas: oralidade, memorização, improvisação, não-utilização de códigos musicais escritos (o que era índice de “selvageria”), “canto gritado”⁹, não-utilização do *temperamento igual* oficial etc.

Esses ideais expressaram-se na constituição de diversos códigos escolares do canto orfeônico, que apontavam para um disciplinamento e “civilização” dos costumes de utilização da voz e do corpo. Destacamos, dentre outros, postura corporal “correta” e rígida – quase “militar” –, ginástica vocal, racionalização do uso dos materiais escolares e do tempo de aula, o caráter de padronização e de repetição rítmica das músicas (hinos,

⁸ Os imigrantes teriam sido para cá trazidos, entre outros motivos, para diminuir a porcentagem de afro-indígenas no total da população brasileira, o que correspondia ao sonho elitista de branqueamento. Sobre o tema, lembramos, por exemplo, o trabalho de Célia M. Marinho de Azevedo *Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites – séc. XIX* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

⁹ A expressão “canto gritado” remetia, direta ou indiretamente, a técnicas vocais das etnias não-brancas e ditas “atrasadas”, que seriam “dissonantes”, ou seja, não obedeciam as regras e axiomas da música ocidental moderna.

marchas etc.), a ritualística do *mano-solfa*¹⁰, exercícios de entoação e escrita repetidos exaustivamente, fundamentação teórica nas teorias psicológicas de funcionamento do cérebro e o ensino da leitura e da escrita dos signos musicais ligados a uma prática escriturária rígida, que tentava controlar o sentido da manifestação musical por meio de regras pretensamente neutras e naturais.

Por outro lado, há elementos que apontam para o oposto a essa tendência. Um exemplo é a função simbólica da música folclórica no canto orfeônico: mais fácil de ser aprendida (pois ligada à oralidade e a processos mnemônicos), as canções do folclore foram tomadas como referência inicial afetiva, sobre a qual se constituiria o aprendizado de uma linguagem gráfico-simbólica. Aliás, a sensibilidade era o princípio sobre o qual os educadores pretendiam construir o edifício da aprendizagem musical nas décadas de 1910 e 1920.

Ainda que os mentores do movimento orfeônico já notassem nas crianças grande interesse e facilidade em expressar afetividade por meio da vocalização, não consideravam isso suficiente. Tentavam evitar, ao máximo, que os alunos apenas reproduzissem mecanicamente as peças musicais através da memorização “de ouvido”: o objetivo era a alfabetização na notação gráfica musical racionalizada.

Observaremos essas características do canto orfeônico de modo mais detalhado para tentar compreender o impacto deste movimento na cultura artística e educacional nacional das primeiras décadas do século XX. Do mesmo modo, poderemos mapear algumas das concepções fundamentais do ensino de música brasileiro. De modo geral, os comentários de Infantosi da Costa acerca da educação paulista no início da República ilustram a superposição de diferentes concepções na pedagogia da época:

O alto nível do sistema de educação paulista inaugurado na República, (...) está a indicar que, intencionalmente, os primeiros republicanos eram acima de tudo humanistas (lembre-se que haviam sido educados no antigo regime), convictos de que a educação destinava-se a formar homens e não simplesmente assegurar reserva de mão-de-obra à indústria nascente. As condições materiais adversas não invalidariam a finalidade última, universal e por isso mesmo ideal, de educação entendida como auto-realização, infletida na finalidade histórica do momento: formar o cidadão da jovem República (Costa, 1983, p. 30).

¹⁰ A *mano-solfa* era uma técnica de condução do solfejo através de sinais feitos pelas mãos. Embora similar à regência, tinha finalidade diferente, a verificação *pedagógica* da introjeção dos intervalos entre as notas musicais.

Essas explicações podem ser, em parte, transpostas para o objeto deste estudo, pois o canto orfeônico repousou sob uma dualidade, combinando valores racionalizantes do incipiente mundo da produção (cientificização da pedagogia musical através da fundamentação na psicologia, controle do tempo de aula, racionalização dos materiais e métodos etc.) e cultura humanística novecentista (a valorização do folclore como fundamento para a construção simbólica da Nação, a valorização dos conhecimentos artísticos através do ensino estético etc.). Além disso, os mentores do orfeonismo compartilhavam, em certa medida, do perfil ao qual Infantosi da Costa se refere, tendo sido professores-intelectuais que colocaram em prática, no campo da pedagogia musical, o projeto de formação do novo cidadão republicano através da escola.

Para abordar de modo mais aprofundado as questões até agora apresentadas de modo resumido, o Capítulo 1 tratará de situar, em termos gerais, aspectos relevantes acerca da música ocidental erudita moderna e seus fundamentos. Nesse capítulo, desenvolveremos a idéia de que a compreensão do universo sonoro se dá através de uma *audição de mundo* (expressão que simula a idéia de *visão de mundo*, só que aplicada à música). A *audição de mundo* corresponde à forma pela qual organiza-se a percepção do sonoro por parte do ser humano, o que varia histórica e culturalmente.

Uma vez tendo estabelecido o quadro interpretativo relativo aos significados da música erudita europeia – manifestação que é a referência central para o projeto pedagógico do canto orfeônico –, faremos um histórico geral desta prática coral no Capítulo 2. Nele, abordaremos o conceito de canto orfeônico, a origem e o significado do termo e um panorama de como o orfeonismo se desenvolveu na Europa e nos EUA, principalmente no século XIX.

Deste quadro histórico geral do canto orfeônico, na sequência (Capítulo 3) apresentaremos os antecedentes desta prática no Brasil e as trajetórias dos mentores do movimento orfeônico paulista, situando-as no contexto de complexificação da cultura da época, inclusive da escolar.

O Capítulo 4 concentrará, de maneira mais intensa, o desenvolvimento do canto orfeônico nas décadas de 1910 e 1920. Primeiramente, discutiremos a questão da formação docente para o ensino orfeônico e a atuação dos irmãos Lozano em Piracicaba. Depois, serão estudados os casos concretos nos quais a disciplina Música aparece nos currículos,

assim como análises específicas dos principais manuais didáticos publicados à época. A seguir, enfocaremos as disputas internas no movimento orfeônico e os debates sobre o ensino de música, nos quais era saliente a oposição entre os tradicionalistas (que defendiam um ensino mais conservatorial) e os renovadores, dentre os quais estavam os mentores do movimento orfeônico (que observavam a necessidade de ampliar a dimensão do saber musical e de pedagogizá-lo). Por fim, tocaremos na delicada questão dos idealizadores das manifestações orfeônicas de grande porte.

Já no Capítulo 5, analisaremos mais especificamente, no âmbito do movimento orfeônico, o *método analítico* de ensino, que representou o discurso pedagógico mais bem estruturado da época no campo, examinando em detalhes seus pressupostos e concepções. É nesse contexto que podemos compreender mais adequadamente o significado do cultivo da sensibilidade estética através da arte dos sons.

Finalmente, no Capítulo 6, procuraremos inserir o orfeonismo no quadro mais geral da educação da Primeira República e no contexto das discussões a respeito da tentativa de construção simbólica da identidade nacional.

As *Considerações Finais* apresentarão um panorama geral com algumas das principais questões discutidas.

Antes de prosseguir, cabe apenas fazer uma observação: todas as citações de manuais didáticos, livros e outras fontes bibliográficas em língua portuguesa que utilizavam padrões ortográficos diferentes antigos foram uniformizadas segundo a grafia atual. Ortografias anteriores à vigente hoje em dia só foram conservadas na *Bibliografia*, pois isso talvez possa facilitar eventuais buscas ou consultas ulteriores das indicações contidas.

CAPÍTULO 1:

O UNIVERSO SONORO DA MÚSICA OCIDENTAL ERUDITA

Este capítulo pretende discutir algumas questões que podem contribuir para a interpretação do discurso musical presente no canto orfeônico. Para isso, destacaremos questões relativas aos fundamentos da música ocidental: o *temperamento* das escalas (que se estabeleceu mais solidamente no final do séc. XVII), a *concepção acórdico-harmônica* de organização da discursividade musical e algumas das características da notação musical. As abordagens estritamente relacionadas à técnica, à teoria musical e à acústica – que não são o objetivo central da discussão – somente serão utilizadas na medida em que fornecerem subsídios para a compreensão da estruturação da percepção do universo musical, em particular o ocidental. Além disso, serão abordados outros tópicos exemplares, tais como o perfil dos regentes, a separação entre música erudita e popular e elementos de sistemas musicais de outras culturas – e seus entendimentos sonoros – que contribuam para a reflexão acerca da percepção do universo musical no Ocidente.

a) Sonoridades da cultura ocidental moderna: *temperamento* e *concepção acórdico-harmônica*

Neste item, abordaremos pontos essenciais para a interpretação da pedagogia do canto orfeônico, pois esta prática era intimamente ligada aos fundamentos da música no Ocidente moderno. O mais importante a ser sublinhado é o *temperamento* da escala, conforme mencionado na Introdução.

Imaginemos uma nota musical. Quando repetimo-la no registro (frequência sonora) imediatamente mais agudo (ou mais grave), estamos tocando aquela nota musical uma *oitava* acima (ou abaixo). Entretanto, esse intervalo entre uma nota musical e sua repetição (mais aguda ou mais grave) compreende uma vasta gama intermediária de sons, que podem ser organizados de diferentes maneiras. Uma das maneiras de organizar os sons que estão no intervalo de uma oitava é o *temperamento*. Uma das características do *temperamento* é que os intervalos entre as notas que preenchem as oitavas são pretensamente iguais entre si, ou seja, o *temperamento* é um “ajuste”, é uma divisão matemática da oitava em partes

iguais, como se ela fosse uma “régua” com suas divisões igualmente precisas em “centímetros”. O problema é que essa “régua sonora” não é uma ciência exata: há diferentes possibilidades de se calcular quais serão os “pontos” a serem considerados legítimos e utilizáveis. No caso do *temperamento ocidental moderno*, há doze sons em cada oitava (ou, usando a metáfora da régua, doze “centímetros”).

Todavia, o *temperamento* ocidental moderno tem uma peculiaridade em relação aos utilizados em outras culturas, conforme Max Weber nos alerta em *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*, pois não objetiva somente a criação de uma divisão da oitava em doze sons, cujas distâncias sejam metricamente iguais: a igualdade matemática da distância entre cada nota vem acompanhada de uma concepção acórdico-harmônica dos intervalos (Weber, 1995, p. 133).

Expliquemos mais detalhadamente. Uma divisão puramente *métrica* da oitava tem, a princípio, apenas a função de permitir a transposição de uma melodia para diferentes registros sonoros – mais agudos ou mais graves – *sem que se altere o significado musical da melodia*. Contudo, nossos ouvidos, condicionados pelo paradigma da música ocidental moderna, estão de tal modo habituados à possibilidade de cantar ou tocar uma mesma melodia em diferentes alturas (mais graves ou mais agudas) que dificilmente imaginamos que, em certas situações, isso possa não ser possível. Além disso, nos sistemas sonoros *temperados*, não importa qual “ponto”, qual escala, qual modo, qual tonalidade, qual nota é tomada como referência: as relações de proporção entre as distâncias sonoras serão sempre as mesmas, havendo homogeneidade.

Em sistemas sonoros não temperados, a “régua” (oitava) dos sons sobre os quais se faz música não é dividida em “pontos” (notas) *fixos, absolutos, invariáveis* (no caso do *temperamento* ocidental são doze, como dissemos) e, em teoria, com *distâncias iguais* entre si. As distâncias entre os “pontos” podem ser matematicamente diferentes e são *relativas* nesses sistemas, mudando de acordo com o “ponto” (tonalidade) que se toma como referência.

Ou seja, a proporção entre as distâncias sonoras varia de acordo com o “ponto” de referência, havendo, portanto, heterogeneidade. Assim, se me expresso musicalmente num sistema não-temperado, não posso executar uma mesma melodia na tonalidade de “Dó Maior” e na de “Fá Maior” do mesmo jeito: se houver a tentativa de mudar a melodia para

um registro mais agudo ou mais grave, ela será alterada, “transformando-se” em *outra* melodia, ainda que semelhante.

O ouvido ocidental consideraria que, num sistema não-temperado, ao se tentar efetuar essa transposição, muitas notas ficariam “desafinadas” – e, em alguns casos, algumas notas se “transformariam” em outras – em relação à melodia não transposta. Isto ocorreria justamente pelo fato de as distâncias dos “pontos” da “régua” não serem matematicamente iguais e pelas proporções entre os intervalos variarem de acordo com a tonalidade que se toma como referência.

No Ocidente, o *temperamento* teria surgido a partir de um longo processo que se localizaria no desenvolvimento da música religiosa medieval. O canto gregoriano era essencialmente melódico e a divisão da oitava não-temperada, por isso, sujeita a “desafinações”. Diante disso, as melodias não utilizavam uma tessitura (distância da nota mais grave à mais aguda executadas) muito grande, reduzindo assim os “desvios”, as “desafinações”.

O desenvolvimento do canto gregoriano (ou cantochão) foi acompanhado por um fenômeno de complexificação: o canto monódico (cantado em apenas uma única linha melódica) tornou-se progressivamente polifônico (cantado com mais de uma linha melódica ao mesmo tempo). Com isso, a limitação do universo de notas que podia ser utilizado – para que fossem evitadas as “desafinações” daquele sistema não-temperado – veio a representar, também, uma limitação para a expressão estética. Esta necessidade fez com que se experimentassem caminhos novos: um deles foi o *temperamento*, que demorou pelo menos cerca de dois séculos desde que foi proposto até se estabelecer de modo predominante como modelo de afinação e de divisão da oitava no Ocidente. Em uma definição de *temperamento*, verificamos:

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

Com o *temperamento*, a transposição de uma melodia ou de uma tonalidade para registros sonoros mais agudos ou mais graves tornava-se um processo possível, visto que se

estabelecia uma equivalência métrica entre a melodia – ou a tonalidade – transposta e a não-transposta em todas as oitavas.

Conseqüentemente, também foi possível expandir de modo crescente os agrupamentos de instrumentos diversos (além das diferentes melodias de um instrumento ou da música vocal), que passaram aos poucos a estar sob a égide de uma mesma métrica na elaboração do discurso musical. Foi nessa época que os conjuntos de câmara (que deram origem às grandiosas orquestras) desenvolveram-se mais sistematicamente¹¹.

A solução do *temperamento* foi fixar as proporções das notas existentes numa oitava a partir de *uma* referência. Essa referência foi uma das escalas gregas, tornada Escala Modelo. Ainda assim, as escalas gregas eram não-temperadas, tendo sido necessário, portanto, um “ajuste”, uma “correção” do “erro” através de um “desvio-padrão”. Logo, essa “correção” é o ponto central do *temperamento*.

Assim, a matemática “imprecisa” dos sistemas não-temperados foi equalizada numa “régua” sonora altamente racionalizada. Por isso, o *temperamento* pode ser analisado como um procedimento que dividiu racionalmente as “imprecisões” naturais e físico-acústicas da oitava, corrigindo-as através de uma divisão matematizada do universo sonoro, derivando na divisão da oitava em doze sons fundamentais conceitualmente equidistantes entre si.

Contudo, Weber nos alerta para o fato de que o *temperamento ocidental moderno* é peculiar, porque não objetivava somente a divisão da oitava em doze sons com distâncias metricamente iguais: ele vinha acompanhado, também, de uma *concepção acórdico-harmônica* dos intervalos, tendência surgida devido à complexificação da polifonia, de modo que as diversas linhas melódicas pudessem constelar num mesmo universo sonoro.

Na polifonia, as composições foram progressivamente sendo elaboradas com melodias que cada vez mais se sobrepunham umas às outras, tornando a música desse início da Idade Moderna cada vez mais rica e exuberante em motivos musicais¹². Várias melodias caminhavam juntas e delas faziam-se inúmeras variações, enfeites e ornamentos.

¹¹ Os agrupamentos instrumentais tinham a função de acompanhar a polifonia vocal desde o século XIV e de executar *suites* (conjunto de diferentes peças musicais) desde o século XV (Andrade, 1987, p. 108). A orquestra e o gênero sinfônico só se firmam no século XVII, passando a ter uma configuração mais próxima à sua forma atual no século XVIII (*Idem*, p. 109).

¹² Essa polifonia que sobrepõe diversas melodias e variações de melodias ao mesmo tempo, que se relacionam “perguntando” e “respondendo” umas às outras é conhecida como polifonia contrapontística. Weber nos informa que “a polifonia (...), especialmente em conjunto com o contraponto, só é conhecida no Ocidente, de

Essa pluralidade de melodias e motivos musicais foi sendo regulada aos poucos pelos compositores da época, através do realce de uma das vozes (uma das linhas melódicas, geralmente a mais aguda) frente às outras, ou seja, fazendo dela o fio condutor do discurso musical. O fato de uma linha melódica passar a se destacar fez com que as outras linhas melódicas vocais e os instrumentos não-vocais tenham tendido a se tornar progressivamente meros acompanhantes. Após isso, passou-se a utilizar o acompanhamento de uma linha melódica grave (*Baixo Contínuo*) para reforçar a melodia principal. O Baixo Contínuo também ajudou a concatenar a nascente *verticalidade*¹³ harmônica. As regras de elaboração de uma música polifônica passaram a ser cada vez mais detalhadas e rígidas.

Do ponto de vista da *técnica de elaboração musical*, o impulso criativo da polifonia foi progressivamente moldado e instituíram-se regras e “leis” de organização do universo sonoro para se ordenar a tendência de “desordem” e “caos” melódico. As restrições à riqueza polifônica cresceram para controlar a aparente “bagunça” produzida pelas *sonoridades conjuntas* da polifonia – isto é, quando uma nota de uma melodia se juntava com outra(s) nota(s) de outra(s) melodia(s), sendo tocada(s) concomitantemente. Além disso, a *Harmonia* passou a regular a *progressão* de uma sonoridade conjunta para outra, ou seja, a passagem de um acorde para outro.

A *Harmonia* foi, pois, um produto da regulação das *sonoridades conjuntas* da polifonia, estabelecendo o que podia ou não ser feito na progressão temporal do discurso musical, de acordo com uma *concepção acórdico-harmônica* do universo sonoro. Embora já existisse de forma incipiente desde a complexificação da polifonia, a *Harmonia* só ganhou o caráter de disciplina musical com Rameau, que a sistematizou no século XVIII. Portanto, levou pelo menos dois séculos para se instituir.

Utilizo o termo *sonoridades conjuntas* tomando-o de Weber (1995, p. 112). Na prática, ele significa a mesma coisa que o acorde para o ouvinte: é uma junção de notas diferentes tocadas ao mesmo tempo. Contudo, na polifonia, o objetivo não é formar blocos sonoros (os *acordes*), mas sim *cruzar e unir melodias* da forma mais exuberante possível, com o máximo de ornamentações e variações sobre alguns temas chave. É a *Harmonia* que

forma conscientemente desenvolvida, a partir do século XV, apesar de todas as suas fases anteriores, encontrando em Bach seu mais alto realizador” (Weber, 1995, p. 108).

¹³ *Verticalidade* e *horizontalidade* são conceitos para serem tomados em seu significado literal na música. Considerando a partitura, a *melodia* é escrita no eixo horizontal (→) e a *harmonia* no eixo vertical (↑).

pretende dividir a música em *blocos sonoros*, isto é, em *acordes*, que são unidades separadas de percepção musical. Enquanto a *polifonia* é vertical e “desliza” no tempo do discurso musical, a *Harmonia* é horizontal e anda “de passo em passo”, em etapas, no desenvolvimento temporal desse discurso. A *polifonia* é “continuidade” (*verticalidade*) e a *Harmonia* é “descontinuidade” (*horizontalidade*).

No entanto, se até agora reforçamos a noção da *Harmonia* como elemento que separa o discurso musical em blocos sonoros (os *acordes*) a serem encadeados a partir de sentidos previamente estabelecidos, rigidamente construídos e cada vez mais formalizados, observemos a seguinte passagem de Mário de Andrade:

Teoricamente falando, a Harmonia em relação à polifonia era uma decadência. Ou antes, uma facilidade. A polifonia é muito mais rica, imprevista e principalmente difícil. A Harmonia é um convite constante para a confusão da música artística [*música erudita*] com a precariedade modulatória da música popular. O lugar-comum da Tríade harmônica¹⁴ é a fonte de toda uma série de lugares-comuns modulatórios, cadenciais e até melódicos. Na prática, porém, a harmonia não é nenhuma decadência não. É... outra coisa. Nela vão se realizar grandes gênios e obras sublimes (Andrade, 1987 p. 77).

No campo da técnica musical, a *Harmonia* tornou a melodia cada vez mais subsumida aos acordes. Tanto que várias riquezas melódicas passaram a ser consideradas *desvios*, “notas de *passagem*” (de um acorde para outro), “*preparações*” na mudança de “ambiente” harmônico para outro (cujo termo técnico é *modulação de tonalidade*), “*ornamentos*” que devem desembocar num determinado acorde. Isto é, estabeleceu-se um *dever* musical, uma expectativa determinada e previsível para um fim último no discurso.

A *Harmonia* também fixou um padrão rígido de regras para o seqüenciamento dos acordes – fio condutor do discurso musical – e tudo o que ficava fora disso passou a ser considerado desviante, acessório, intermediário, preparatório (no caso, aquilo que é conceitualmente melódico).

Mas, curiosamente, esse material melódico desviante não foi *menos* importante do ponto de vista estético: simplesmente deixou de ser o *fio condutor* do discurso e passou a ser submetido à Harmonia. Tanto que, quando a força da melodia foi sendo subtraída de

¹⁴ A Tríade Harmônica é a base axiomática fundamental da Harmonia. Trata-se do acorde formado a partir de uma nota, o acorde formado a partir da Quarta dessa nota e o acorde formado a partir da Quinta da mesma nota num sistema *temperado*. Na prática, basta ouvirmos um *blues* com acompanhamento mais simples e previsível possível: a seqüência de acordes é costumeiramente formada justamente pela Tríade Harmônica.

uma *audição de mundo* regida pela Harmonia, houve um brutal empobrecimento da *técnica* musical, como ocorre na música popular da indústria cultural da atualidade. É preciso deixar bem claro que o empobrecimento é especificamente *técnico*. Talvez possa haver enriquecimentos outros em aspectos que não o *técnico*, questão que não analisaremos.

Ainda assim, do ponto de vista (ou, poderíamos dizer, do ponto de audição...) do *ouvinte*, a riqueza melódica não se perde com a *Harmonia*, que proporciona uma fruição do discurso musical mais facilitada devido à existência dos acordes, que “marcam” em “tomos”, “capítulos”, “títulos” e “subtítulos” o desenrolar temporal do discurso.

Há outro aspecto importantíssimo do discurso musical que também merece ser analisado. É o estabelecimento da *notação* musical ocidental moderna utilizada até hoje. Signos como a barra-de-divisão (separação da música em compassos, ou seja, unidades mínimas que dividem o discurso sonoro) e a numeração do compasso – 2/4, 3/4, 4/4 etc. – datam dos séculos XIV-XV. Barra-de-divisão, numeração dos compassos e representação enarmônica dos sons tomam conta da expressão musical:

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

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

Com o espraio da notação musical nos séculos XIV-XV e o surgimento da barra-de-divisão e da numeração do compasso, a liberdade de interpretação dos cantores foi significativamente limitada. Por outro lado, esse recurso permitiu que fossem elaboradas

composições artísticas polivocais *planejadas* (Weber, 1995, p. 123). Isto quer dizer que, antes da fixação dos principais protocolos de leitura da notação musical moderna, não era possível compor uma peça musical com várias linhas melódicas: como não havia precisão na notação medieval, uma peça musical mais complexa nunca seria executada com as mesmas notas, no mesmo ritmo, com os mesmos ornamentos. Ela seria significativamente alterada de acordo com os intérpretes e o compositor não teria controle sobre a execução da música sem o estabelecimento de regras rígidas de notação.

Assim, a notação musical teve esse duplo papel de racionalizar e ordenar a interpretação do executante e de liberar o desenvolvimento da técnica polifônica. Na esteira da polifonia, vieram, como vimos, a *Harmonia* e, paralelamente, o *temperamento*. Por sua vez, esses desenvolvimentos reforçaram cada vez mais a própria racionalização da notação musical – logo, da execução também.

A grafia musical, nesse contexto, passou a ser dominada pela *concepção acórdico-harmônica* (Weber, 1995, p. 133) e, ao mesmo tempo, estimulou o estabelecimento ainda mais profundo dessa concepção na música ocidental.

Outro importante elemento da notação musical, estabelecido em grande parte devido ao *temperamento*, foi a *enarmonia*, que também passou a ser instituída na grafia musical. A *enarmonia* foi a notação racionalizada que criou o suporte escrito da mudança representada pelo *temperamento* e pela *concepção acórdico-harmônica*. Notas (como, por exemplo, Do# e Re^b) que, de acordo com a acústica, são diferentes – ainda que *quase* coincidentes –, passaram a ser equalizadas artificialmente pelo *temperamento*, sendo a pequena diferença entre os sons suprimida. Portanto, o significado do que representavam também foi alterado. Além disso, com a *enarmonia*, o discurso musical – que antes era melódico – tendeu a ser enquadrado num contexto Harmônico:

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

Nessa passagem, Weber quer dizer que o conjunto de signos arbitrários constituído pela notação musical que sistematiza o *temperamento* “convence-nos” de que sons ouvidos

na prática como diferentes possam ser iguais. Ou seja, a partitura contribuiu para condicionar o ouvido ao *temperamento*, de modo a suprimir certas percepções do universo sonoro, tomando-as como “desafinações”. Weber chega, inclusive, a considerar que o uso excessivo da *enarmonia* embota o ouvido!

No entanto, o autor toma cuidado para não ser muito maniqueísta. Embora o triplo processo conjunto configurado pelo 1) desenvolvimento da polifonia, 2) estabelecimento progressivo do *temperamento* e 3) surgimento de uma *concepção acórdico-harmônica* – acompanhados pelo desenvolvimento da grafia musical européia – seja identificado como o ponto de partida da constituição de uma música especificamente ocidental na modernidade, Weber também lembra que a tensão entre melodia e harmonia *existe* em qualquer música. O que acontece é que a música *Harmônica* se desenvolve *somente* quando o *temperamento* torna-se fundamento do sistema sonoro da música erudita – ou artística, como o autor a chama (Weber, 1995, p. 118).

Dito de outro modo, *há* Harmonia nos sistemas sonoros que não o *temperado ocidental moderno*¹⁵; no entanto, ela só se torna a base que rege as regras e o funcionamento da música *no Ocidente*, processo que não foi, em absoluto, linear e que teve avanços e recuos até se estabelecer em definitivo.

Do mesmo modo, há outros sistemas *temperados* que não o da música ocidental moderna. No Ocidente, *temperamentos* desiguais existiram, mas foram marginais em relação ao *temperamento* de que tratamos, que é o *igual*. Os exemplos que dispomos em Weber são os sistemas musicais javanês, tailandês e chinês. Contudo, só no Ocidente moderno o *temperamento* foi acompanhado de uma *concepção acórdico-harmônica*, originou-se da polifonia e ligou-se profundamente ao desenvolvimento da notação musical.

Essa transição ocorrida na música ocidental teve seus aspectos “positivos” e “negativos”. Se a *Harmonia* pôde desenvolver-se plenamente com suas belezas e riquezas, ela teve de condicionar o ouvido ocidental para uma perda de percepção melódica do discurso musical e para uma identificação dos sons não-temperados como “desafinados”, “errados” ou, no melhor dos casos, *enarmônicos*.

¹⁵ Na própria Grécia Antiga (onde o sistema musical era não-temperado), os acordes consonantes podiam ser considerados agradáveis, “(...) *mas não possuíam nenhuma significação musical*” (Weber, 1995, p. 133), ou, explicando melhor, eram entendidos a partir de uma concepção melódica e exercendo *funções* melódicas, mas não a partir de uma concepção harmônico-acórdica (afinal, para isso é necessário o *temperamento*).

Nesse sentido, cabe lembrar um excerto que se refere ao conceito de *racionalização* para Edgar Morin¹⁶: “A razão enlouquece quando (...) se destina (...) à instauração de uma ordem racionalizadora, na qual tudo o que a perturba se torna demente ou criminoso” (Morin, 2002, p. 164). É o que ocorreu com o *temperamento* ocidental, que estabeleceu um ordenamento matematizante, no qual “desvios” e “desfinações” foram exilados como percepções legítimas do universo sonoro.

Verifica-se uma concomitância entre o Iluminismo, o estabelecimento definitivo de uma concepção acórdico-harmônica através da fixação e sistematização da *Harmonia*¹⁷ – profundamente ligada ao *temperamento*¹⁸ –, a progressiva racionalização da notação musical e o desenvolvimento da figura do regente (como desenvolveremos no item seguinte), processos que, *a partir de então*, institucionalizaram-se e burocratizaram-se cada vez mais. Poderíamos talvez entender isso como a decorrência do surgimento de um paradigma no campo da música, que começou a ser gestado desde o final da Idade Média e, principalmente, a partir do séc. XVI, para se instituir francamente no século XVIII e primeira metade do XIX. Ainda assim, as latências do(s) paradigma(s) anteriores permaneceram. Tanto que, conforme o musicólogo Dominique Devie, ainda por volta da década de 1880, o Conservatório de Música de Milão vivia disputas institucionais e culturais em torno do estabelecimento ou não do *temperamento* igual (Devie, 1990, p. 258). Essas latências voltaram a ganhar importância na música contemporânea.

A título de exemplo, é muito interessante mencionar um caso, que pode sugerir como os axiomas da música ocidental moderna podem ser limitantes da capacidade de percepção e compreensão do universo sonoro. Gerhard Kubik nos descreve a peculiaridade das escalas africanas. O etnomusicólogo considera que algumas delas *não necessariamente* se baseiam numa divisão de oitavas (Kubik, 1979, p. 25), o que impede, por exemplo, de se

¹⁶ Muito sinteticamente, *racionalização* significa, para o autor, a tentativa de a ciência clássica enquadrar a realidade na teoria.

¹⁷ Rameau, como já dito, foi o sistematizador da *Harmonia* tradicional. Neste ponto, é interessante dizer que ele e Rousseau tinham desentendimentos sérios no campo musical. O primeiro defendia a *Harmonia*, evidentemente, enquanto o segundo defendia a precedência da melodia (base da ópera bufa) em relação à *Harmonia*. “Rousseau estava abrindo o campo para a música conceitual: seria por dizer que a música, ou melhor, a ópera, se entranharia de seu ideal primitivo, de se colocar o mais próximo possível da gênese tanto da palavra quanto da própria música” (Squeff, 1989, p. 34).

¹⁸ O musicólogo Dominique Devie lembra que Rameau também defendia o *temperamento* da escala (justificado por uma abstração cartesiana e matemática) como forma de transfigurar a Natureza empírica e degenerada em Natureza absoluta e perfeita (Devie, 1990, p. 332).

tirar conclusões precipitadas como a de que a divisão da escala em oitavas seria um fenômeno universal.

A suposta universalidade da divisão do espectro sonoro da música em oitavas pode ser compreendida, por exemplo, através de reflexões de Morin a respeito do aspecto de dominação que a racionalidade ocidental pode assumir. O autor lembra que

(...) a razão universal aparece como racionalização do etnocentrismo ocidental. A universalidade aparece, então, como a camuflagem ideológica de uma visão limitada e parcial do mundo e de uma prática conquistadora, destruidora das culturas não ocidentais. A partir daí, a razão do século 18 aparece não só como força de emancipação universal, mas também como princípio justificando a subjugação operada por uma economia, uma sociedade, uma civilização sobre as outras (Morin, 2002, p. 165).

Essa reflexão de Morin parece se consubstanciar de modo similar no desafio lançado pelo etnomusicólogo Kubik: questionar se a noção de universalidade da oitava não se trataria apenas de etnocentrismo ocidental. Além disso, Kubik pergunta o seguinte, a partir do seu estudo sobre escalas africanas: o que garante que os africanos concebiam sempre o seu material sonoro como uma escala? (Kubik, 1979, p. 32). Assim a própria noção de escala também é questionada. Por isso, lança a hipótese de que, em várias culturas desse continente, o material sonoro seria organizado em “blocos acórdicos” (*Ibidem*) – ao invés de escalas com oitavas –, fundados em duas ou três notas próximas, tomadas como unidade de referência.

Não se trata de concordar ou discordar do autor, mas a questão levantada em seus estudos é a de que a música pode não ser tão amplamente “universal” quanto imaginamos. Isso porque, embora a expressão sonora talvez seja característica da humanidade em geral, a *música* corresponde a um meio de organizar o universo sonoro que pode se efetuar de diversas maneiras – “oitavas”, “blocos acórdicos” etc. –, todas válidas e jamais “superiores” ou “inferiores” umas em relação às outras. Ou seja, a operacionalização da música não é tão universal quanto imaginamos ou gostaríamos que fosse: desde a produção do som, passando pela organização dos intervalos de percepção que fundamentam o discurso até a maneira e o ritual pelos quais se escuta uma música, há uma infinidade de mediações simbólicas sutis que não podem ser desconsideradas.

b) Sob a autoridade dos regentes

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão referente aos regentes, uma vez que os mentores do canto orfeônico paulista da Primeira República adaptaram vários gestos e posturas da regência para o ensino musical.

O regente é um homem do poder, que define como será a interpretação de uma peça musical através dos gestos das mãos – a batuta (que é chamada “ponteiro” nos manuais didáticos brasileiros de canto orfeônico da Primeira República) só é utilizada quando o número de músicos é muito grande e/ou se eles estão distantes, a ponto de não verem com precisão a marcação dos movimentos da mão. Ênio Squeff faz o seguinte comentário acerca dos regentes:

Gestado longamente, primeiro com uma espécie de bastão a bater o ritmo, mais tarde como primeiro violino a brandir seu arco, e por fim, com um canudo de papel para pouco depois empunhar, em definitivo, uma batuta, é em tudo significativo que o maestro¹⁹ se tenha imposto também por obra e graça da Revolução [Francesa]. (...)

(...)

Claro, os regentes não nasceram só à sombra dos generais ou do modelo definitivo deles todos — Napoleão Bonaparte. Mas os gestos autoritários, a força do magnetismo pessoal que a tudo impõe, com o milagre de suas mãos a escorrerem a “música pelos dedos”, serão, sob muitos aspectos, a metáfora de que as grandes massas de ouvintes (e dos instrumentistas) necessitarão para acompanhar a grandiosidade das partituras feitas muitas vezes para que eles próprios, os regentes, possam brilhar, tal como os generais vitoriosos da grande saga napoleônica[;] ou seja, inverte-se a história: os compositores serão agora permeados pelo que a economia chamará de “setor terciário”: haverá intermediários entre a composição e o compositor; (...) Mas será, não tão paradoxalmente assim, no ambiente da Restauração²⁰ que os novos tempos se imporão definitivamente (Squeff, 1989, p. 61).

Observamos aqui, claramente, o significado heróico que tem o regente e como isso se reforça com a Revolução Francesa e se estabelece em definitivo na Restauração. A batuta é o cetro desse imperador-sacerdote dos sons. Ademais, o fato de o regente ser o “intermediário” entre o compositor e o público acentua mais sua autoridade no campo musical, de controle da expressão musical. Entretanto, é preciso ficar claro que este papel

¹⁹ “O termo **maestro**, escreve Andrade Muricy (*Jornal do Comércio*, 29-3-44), é dado na Itália e em alguns outros países a qualquer músico ilustre, de preferência aos compositores e regentes de óperas. Nem na França, nem na Alemanha, nem na Inglaterra esse título é usado, a não ser, e como colocado entre aspas, como estrangeirismo, com referência aos regentes e compositores italianos. Nenhum Conservatório do Mundo dá o título acadêmico de ‘**maestro**’, mas os de regente e compositor. É título ‘que apenas quer significar que se reconhece maestria, superioridade no artista com ele designado’” (Sinzig, 1959, p. 353).

²⁰ Como veremos, é no ambiente da Restauração que se desenvolve a prática orfeônica e o termo *Orphéon*.

do regente só se estabeleceu com a fixação definitiva do gênero sinfônico e com a configuração da orquestra já de modo parecido à atual, processos que se cristalizaram essencialmente no século XVIII, não por coincidência o “Século das Luzes”. Inclusive é interessante dizer que o polifônico Bach, por exemplo, praticamente não colocava indicações grafadas precisas de como a interpretação musical deveria ser executada, proporcionando, comparativamente, maior liberdade ao intérprete. A extensão da notação musical para os mínimos detalhes de execução foi um processo racionalizador impulsionado, entre outros fatores, pelo desenvolvimento da regência que, ao mesmo tempo, também a estimulou.

Quanto aos regentes, eles eram os homens condutores do fio do discurso musical, agindo de forma a mediar a produção de sensações e afetividades específicas no público. Por isso, encontraram na França revolucionária muito espaço de atuação:

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

Convergindo com isso, observa-se uma institucionalização mais intensa da arte musical no desenvolvimento do Conservatório de Música na França, cuja origem era a escola de música da Guarda Nacional, um corpo militar. Tanto que para os “(...) cidadãos soldados, a música é bem mais que um passatempo para as horas de lazer. É muito a expressão de seu próprio ímpeto” (*Idem*, p. 78).

Frente aos músicos, o regente posta-se num nível de superioridade. Independentemente do julgamento que possamos fazer disso, temos que o mesmo opera um corte radical: é o portador da interpretação musical e do subjetivo, enquanto o músico executante tende a ser instrumentalizado e tomado como objeto²¹. No canto orfeônico paulista, os professores-regentes viviam situação semelhante: coordenavam os ensaios e

²¹ Curiosamente, tentou-se abolir o regente na esteira da Revolução Russa. Entretanto, essa abolição foi apenas temporária, pois num golpe só passou-se do exagero quase esquizofrênico que os regentes costumavam representar para o pólo oposto: uma música de conjunto “acéfala”. Para se definir a interpretação, os músicos da orquestra votavam (exatamente, votavam!) como deveria se proceder à execução de cada trecho da obra. Evidentemente, a confusão era grande e os desentendimentos muito frequentes...

Schliessmann: Exageros de regente
(14 poses características da moderna arte de reger)

(Sinzig, 1959, p. 484)

apresentações dos alunos, disciplinando os cantantes nos códigos eruditos e determinando o caráter da interpretação musical.

c) Música erudita e popular

A distinção da música ocidental entre expressão erudita e popular foi um dos fundamentos fortemente presentes no canto orfeônico. Esta prática buscava “civilizar” os alunos ensinando os códigos da cultura musical erudita. Do mesmo modo, a música ocidental geralmente separa execução (pensamento) e interpretação (sentimento), técnica (análise) e inspiração (intuição), espacialidade e temporalidade da música, música artística e prática etc.²². E apesar de a Revolução Francesa e o Romantismo musical terem exacerbado esses dualismos, a música popular e o folclore foram revalorizados *explicitamente* como fontes de inspiração e criação, especialmente com o Romantismo novecentista. As lendas medievais tornaram-se temas musicais, os “selvagens” foram dignificados, a dor foi cultivada, as deformações tomadas como positivas etc. (Andrade, 1987, p. 133).

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

d) Conclusão: ajustando o ouvido

Os cânones da música ocidental erudita sugerem uma *audição de mundo* regida a partir do *temperamento*, além de entender o universo sonoro acordicamente – e, na maioria das vezes, harmonicamente. Entretanto, esses processos racionalizadores tiveram, também,

²² O próprio entendimento de *melodia* e *harmonia* como elementos separados insere-se, em certa medida, nesse mesmo contexto.

sua própria “irracionalidade”. Eles corrigiram certos “problemas” sonoros, mas criaram outros. Tanto que, segundo Sinzig, para que o *temperamento* fosse realmente preciso e correto, seria necessário dividir a oitava em 53 unidades e não em 12 (Sinzig, 1959, p. 573). Porém, isso criaria grandes dificuldades técnicas para os construtores de instrumentos e para a execução dos instrumentistas. Assim, a opção foi simplificar e “apapar as arestas”.

Dizemos isso para deixar claro que o caminho *temperado*, *acórdico-harmônico* e racionalizador da notação musical não é propriamente uma solução “ideal”. Aliás, talvez não haja uma solução “ideal”. Há soluções diferenciadas, cada uma com sua força intrínseca, funções e conseqüências diferentes. A solução ocidental condicionou o ouvido a partir de algumas variáveis.

Em certo aspecto, a música ocidental moderna, em seus pilares de sustentação (o *temperamento*, a *concepção acórdico-harmônica* e a grafia racionalizada e enarmônica), reduziu a polissemia dessa linguagem em pequenas unidades de compreensão simples, portando uma certa idéia “(...) *de que o mundo deve ser resumido em seus dados essenciais, compreensíveis, como se exige de tudo o que se irá negociar*” (Squeeff, 1989, p. 9).

Quanto à relação do *temperamento* com vocalização e ao ensino musical, vale fazer algumas considerações finais. O *temperamento* não se estabeleceu rapidamente e sem atritos, avanços, retrocessos e resistências. Ele ganhou terreno aos poucos e teve um de seus momentos fortes quando o piano assumiu o papel de instrumento de difusão da cultura musical erudita do Ocidente. Vejamos a passagem de Max Weber que se refere a isso:

Sua atual posição [*do piano*] imperturbável baseia-se na universalidade de sua utilização para a apropriação doméstica de quase todo o patrimônio da literatura musical, na imensa abundância de sua própria literatura e, finalmente, na sua especificidade como instrumento universal de acompanhamento e aprendizagem. Como instrumento de aprendizado ele substituiu a cítara antiga, o monocórdio, o órgão primitivo e a *vielle* das escolas monacais; como instrumento de acompanhamento o aulos da Antigüidade, (...). Nossa educação exclusivamente harmônica da música moderna é, em essência, devida inteiramente a ele. Também teve seu lado negativo, no sentido de que o hábito no temperamento tirou seguramente de nosso ouvido – o ouvido do público receptor –, de um ponto de vista melódico, uma parte daquela liberdade que deu o caráter decisivo ao refinamento melódico das culturas musicais antigas. No Ocidente, a instrução de cantores realizava-se, ainda no século XVI, no monocórdio. E, segundo Zarlino, os cantores treinados dessa forma tinham tentado reintroduzir a afinação justa [*ou seja, elementos não-*

temperados]. Hoje²³, a instrução de cantores realiza-se quase sempre ao piano, pelo menos em nossas latitudes, e mesmo a formação escolar em instrumentos de cordas friccionadas é precedida pelo estudo do piano. É claro que por isso uma audição tão sutil como na instrução por meio de instrumentos de afinação justa não pode ser obtida (Weber, 1995 p. 149, *grifo nosso*).

Lembramos que o treino dos alunos no canto orfeônico era feito com o apoio de um piano ou de um harmônio portátil, instrumentos que, como Weber coloca, condicionavam a apreensão do universo sonoro por parte dos cantores nos preceitos do *temperamento igual* e da *Harmonia*, jogando na vala comum da “desafinação” outras audições de mundo que não a do padrão ocidental moderno erudito. Assim, Weber ilustra a idéia de que a música ocidental tem riquezas, assim como limitações, quadro ao qual o canto orfeônico é tributário: ele disseminou códigos musicais muitas vezes novos para os alunos, mas também impôs a uniformização da *audição de mundo* como norma pedagógica dominante.

²³ Segundo Marianne Weber, este texto foi escrito por volta de 1911 (Weber, 1995, p. 23).

CAPÍTULO 2:

RECUPERANDO ASPECTOS DA HISTÓRIA DO CANTO ORFEÔNICO

Antes de iniciar qualquer discussão acerca dos significados pedagógicos do projeto de canto orfeônico no Brasil, julgamos necessário situar historicamente o aparecimento e desenvolvimento deste fenômeno. No entanto, os dados a esse respeito ainda se encontram bastante dispersos, o que nos obrigou, primeiramente, a reuni-los, para então formular com maior precisão as questões às quais nossas fontes documentais serão submetidas.

Temos quase um século separando a implantação institucional do canto orfeônico nas escolas públicas paulistas da República Velha e seus primeiros passos na França. Portanto, quando chegou ao Brasil, essa prática escolar já se encontrava bem desenvolvida em vários países europeus, tendo, inclusive, desdobramentos em apresentações e certames orfeônicos públicos, geralmente patrocinados ou apoiados pelo Estado. Além disso, já havia também não somente orfeões de alunos na Europa do século XIX, mas também organizações congêneres que reuniam operários, professores e soldados.

Discutiremos, inicialmente, o conceito de *canto orfeônico*. A seguir, procuraremos delinear o contexto cultural no qual surgiu essa prática, além de situar historicamente as origens que condicionaram a determinação de seus objetivos pedagógicos e sociais. Observaremos como o mito de Orfeu, cuja narrativa mítica tem sua própria dinâmica interna, foi interpretado essencialmente em seu caráter apolíneo pelos educadores musicais do século XIX.

Uma vez tendo discutido essas questões, passaremos a um histórico do movimento orfeônico ocidental tratando dos principais países da Europa (e também dos EUA), onde esta prática desenvolveu-se agudamente. Ao mesmo tempo, discutiremos proposições e métodos relevantes para a compreensão do movimento orfeônico paulista da Primeira República. França, Alemanha, Inglaterra e Espanha foram os países que conformaram o modelo de orfeonismo trazido e adaptado para a realidade brasileira.

a) O conceito

Primeiramente, é útil esclarecer que o *canto orfeônico* é uma *modalidade* de canto coral (geralmente executado *a capella*, ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos) destinado a amadores, cuja característica é ser uma prática musical de teor essencialmente pedagógico-escolar e moral. Junto ao termo *canto orfeônico* sempre aparece o nome que designa as sociedades que promovem esta prática específica de canto, os *Orfeões*.

Um dicionário de música espanhol define orfeões como sociedades corais subvencionadas por municipalidades ou empresas que recrutam seus empregados para a finalidade do canto coletivo (Matas, Humbert e Capmany, 1962, p. 385). Esta definição remete principalmente ao início dessas instituições na França, onde os orfeões foram organizados como elementos de “civilização” dos costumes e de lazer, tanto para alunos das escolas públicas quanto para operários. Processo parecido verificou-se, também, na Espanha. No entanto, posteriormente, as sociedades orfeônicas proliferaram-se e passaram a abrigar outros setores sociais, conforme Ceição de Barros Barreto descreve:

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

Afora o perfil variado de público que os orfeões abrigavam, Barreto também deixa claro, nesta definição, a finalidade amadora dessas instituições. Cerca de quarenta anos depois, Maria Luisa Priolli retomou o mesmo tema, igualmente promovendo uma diferenciação entre os conceitos de *canto coral* e *canto orfeônico*. Embora ambos sejam executados coletivamente, o primeiro exigiria um aprimoramento maior da técnica vocal, contemplaria um repertório de execução mais difícil e seria mais relacionado à prática de cantores profissionais (Priolli, 1980, p. 113; Barreto, 1938, p. 26). No Brasil, essa distinção delineou-se pelo menos desde os princípios da aplicação do canto orfeônico nas escolas paulistas, na década de 1910. Já se dizia, naquela época, que o objetivo desta prática não era formar “pequenos maestros” ou músicos profissionais, mas sim alfabetizar musicalmente as crianças.

Entretanto, a diferença entre *canto coral* e *canto orfeônico* parece ter se acentuado com Villa-Lobos, que afirmava veementemente que as técnicas e procedimentos do *canto lírico* não se adequavam ao *canto orfeônico*. O famoso compositor disputou a “paternidade” do canto orfeônico com os principais educadores musicais paulistas que foram os mentores do movimento orfeônico, dentre os quais destacamos, por exemplo, João Gomes Junior. Como o círculo artístico-social partilhado por esses educadores chamava a atenção por ter ilustres nomes²⁴, fortemente vinculados ao canto lírico, operístico – que era a expressão do gosto artístico da burguesia (Ikeda, 1988, p. 18) – e ao ensino de música conservatorial, portanto voltado para a formação de profissionais, Villa-Lobos sugeria que não eram aptos para elaborar um ensino de música adaptado ao contexto escolar e que, quando tentavam isso, não eram bem sucedidos. Ainda assim, esses músicos, dentre eles João Gomes Junior, não deixaram de ser reconhecidos por sua atuação no campo do canto orfeônico.

Villa-Lobos frisava a diferença destas modalidades de canto para poder se afirmar como o iniciador legítimo do canto orfeônico no Brasil, querendo estabelecer sua imagem ligada à popularização da música, contrapondo-se à produção de uma imagem de seus antecessores como “eruditos e teóricos”²⁵ (Villa-Lobos, 1937, p. 12). Desse modo, não é incorreto aceitar a diferença entre *canto coral* (e *canto lírico*) e *canto orfeônico*, pois realmente o objetivo do último não é de cunho profissional e seu repertório tem uma dificuldade técnica menor. Contudo, é necessário que se diga que a acentuação dessa diferenciação foi um produto de disputas pela legitimidade simbólica nesse campo. Villa-Lobos acabou conseguindo se perpetuar no imaginário musical brasileiro como o nome mais importante dos primórdios do canto orfeônico.

De qualquer modo, vale reter que o canto orfeônico caracteriza-se por ser uma prática musical de amadores de diversos setores sociais, executando um repertório menos difícil tecnicamente e realizando apresentações públicas regulares de cunho cívico e moralizador.

²⁴ João Gomes Junior, seu pai João Gomes de Araujo, Pedro Augusto Gomes Cardim (irmão mais velho de Carlos Alberto Gomes Cardim), Carlos de Campos e os maestros Antonio Candido Guimarães e Antonio Carlos Junior.

²⁵ Ademais, Villa-Lobos tinha competido diretamente por espaços institucionais com os ideólogos do canto orfeônico por nós estudados, principalmente na década de 1920, quando obteve apenas fracassos. Assim, na década de 1930, quando finalmente foi atendido pelos governantes, voltou suas baterias contra aqueles que haviam sido, em maior ou menor medida, seus adversários.

b) Canto coletivo, disciplina e prestígio

Ao mesmo tempo em que a tradição européia dos Orfeões chegou ao Brasil, chegaram aos nossos principais centros urbanos diversos bens simbólicos e hábitos de consumo (livros, artigos de luxo, vestes etc.), para cá trazidos em maior escala nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Sergio Miceli,

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

Em termos específicos, a prática orfeônica, entre outras coisas, ampliou a demanda por bens de cultura, proporcionando, nas urbanidades, uma difusão mais acentuada de costumes tais como comprar livros didáticos de música, partituras²⁶ e instrumentos. Em 1929, chegou até mesmo a ser gravado um disco de músicas do Orfeão Piracicabano (intitulado *Orpheon Piracicabano*), indicando a expansão que o movimento orfeônico proporcionou nesse mercado de bens culturais. “*Além dos orfeões escolares, reaparecem em diversos países associações corais religiosas e profanas. Apesar dos meios mecânicos de reprodução musical, ou talvez por efeito deles, a música renasce*” (Barreto, 1937, p. 34).

Nesse contexto, as casas editoriais de música ganharam importante fôlego. Além disso, acabava sendo estimulado o hábito de participar de ou assistir a saraus e

²⁶ Várias editoras cresceram ou surgiram nas décadas de 1910 e 1920. Muito antes disso, até por volta da década de 1850, “no máximo haveria copistas, talvez entre os funcionários da Sé Catedral. Tudo vinha de fora, da Corte ou da Europa, quer fossem livros, compêndios, partituras ou simples resmas de papel pautado” (Rezende, 1954, p. 83). As primeiras músicas impressas editadas em São Paulo datam da década de 1860: “começaram a surgir em São Paulo as primeiras músicas impressas nas oficinas de Gaspar e Guimarães (1863), Henrique Schroeder (1865), José Maria dos Santos (1869) e Jules Martin (...), mas só mais tarde, no final do século, surgiu um serviço regular de impressão de músicas, com a firma Levy Filhos” (Marcondes, 2001, s/p). Mesmo ainda no início do século XX era considerável a entrada de partituras estrangeiras, como no caso das *canzonettas* italianas: “grande quantidade e variedade de partituras impressas na Itália aqui chegavam, além daquelas editadas e compostas pelos músicos da própria colônia, o que mantinha o dinamismo e a renovação desse repertório. Estas partituras eram vendidas em vários tipos de casas comerciais – livrarias, empórios – e, muitas vezes, apregoadas e vendidas nas ruas por meninos contratados por comerciantes” (Ikeda, 1988, p. 94).

apresentações públicas, assim como acompanhar a cultura artística culta mais geral da época – por exemplo, freqüentar teatros e espetáculos das companhias de ópera (lembramos que o Teatro Municipal de São Paulo foi inaugurado em 1911). Assim, o desenvolvimento dos Orfeões convergiu com o estímulo do consumo de todos esses símbolos culturais de distinção social.

O período que nos interessa (décadas de 1910 e 1920) inscreve-se em um ambiente mais amplo de importação de padrões externos de consumo cultural. E se, por um lado, estes padrões de consumo vinham de fora, por outro havia, concomitantemente, uma busca intensa por se formar uma cultura e valores nacionais no Brasil²⁷. No ensino musical, essa duplicidade também ocorria: os orfeões foram importados do modelo europeu nos principais aspectos de sua forma e organização, mas desenvolveram conteúdos e características nacionais peculiares. Por exemplo, metodologias européias e norte-americanas foram adaptadas e transformadas de maneira original no Brasil (é este o caso da *mano-solfa*). Como os Orfeões existentes na Europa apresentavam um repertório musical relacionado à identidade nacional dos seus países, importá-los significava utilizar a configuração geral de sua proposta e, simultaneamente, imprimir conteúdos particulares que refletissem uma idéia de brasilidade.

Todavia, o termo específico *orphéon* não surgiu somente ligado à questão do nacionalismo. O *orphéon* foi, primeiramente, estabelecido como instituição destinada a disciplinar os costumes. O compositor francês Halévy dirige-se aos cantores amadores, em seu manual didático chamado *Curso de leitura musical* (que data da década de 1850), da seguinte forma:

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

Halévy refere-se especificamente à música como prática destinada a suavizar as pressões do ambiente social e cotidiano das fábricas, das Forças Armadas e da vida

²⁷ Cabe não nos esquecermos da ocorrência da Semana de Arte Moderna (1922).

religiosa²⁸. No entanto, o mesmo autor tinha igual preocupação com o ensino da música no contexto escolar. Em 1846, Halévy assinou, juntamente com mais quatro autores, um relatório demandado pelo Ministro do Interior à Academia de Belas-Artes sobre o método musical *Solfège d'ensemble à deux, trois et quatre voix* (“Solfejo de conjunto a duas, três e quatro vozes”), de M. Auguste Panseron. Num excerto do curto relatório, que se encontra no método *ABC Musical ou Solfejo* (cuja primeira edição é de 1849), lemos:

« La section de musique pense que l'ouvrage de M. Panseron, conçu dans les vues sérieuses, exécuté consciencieusement et avec un talent réel, est appelé à rendre des vrais services, aujourd'hui surtout que l'étude de la musique d'ensemble est l'objet de justes encouragements et d'une attention toute spéciale. Cet ouvrage sera d'un emploi utile dans tous les établissements où l'on se livre à l'enseignement public de la musique, il est parfaitement applicable aux travaux des écoles, où l'on pratique le méthode Wilhem » (Panseron, 1929, p. I, *grifo nosso*)²⁹.

Embora restrinja-se ao elogio do autor do método, podemos ressaltar que o relatório – assim como tantas peças documentais similares a essa – inscreve-se em um ambiente de consagração simbólica da produção de livros didáticos para o canto. E o canto era considerado pelo discurso oficial um dispositivo que tinha como uma de suas principais funções justamente suavizar as rudezas do ambiente escolar para o corpo discente (e docente), assim como imaginava-se que também atenuaria as dificuldades cotidianas de operários, soldados e fiéis nos seus respectivos espaços sociais.

Aliás, o *ABC Musical ou Solfejo* de Panseron não traz apenas a aprovação relatada por Halévy ao método *Solfège d'ensemble à deux, trois et quatre voix*. Há, em suas primeiras páginas, diversas menções institucionais elogiosas relativas a várias de suas obras

²⁸ As posições conservadoras de Halévy são mencionadas por Squeff (1989, p. 91). Este compositor, assim como Gounod, era um dos que cultivava a Grande Ópera, oposta à Ópera Cômica, ligada à Revolução Francesa. Aliás, os próprios edifícios que abrigavam a Grande Ópera refletem a exaltação do grandioso, do divino, da autoridade, do conservadorismo. Squeff lembra que a Ópera de Paris, assim como o Scalla de Milão, são “arquetipos” desse estilo, tendo sido inclusive imitados em São Paulo – Teatro Municipal – e em Buenos Aires – Teatro Cólón (Squeff, 1989, p. 83). Não por coincidência, alguns mentores do canto orfeônico na República Velha, assim como outras personalidades a eles ligados, eram muito próximos da tradição operística e dos espetáculos musicais e artísticos mais “refinados” e aburguesados da época. Pedro Augusto Gomes Cardim, irmão de Carlos Alberto (um dos mentores), foi, por sinal, uma das figuras que mais esforços fez pela construção do Teatro Municipal de São Paulo, como veremos mais adiante.

²⁹ Tradução livre: “A seção de música [do Instituto de Belas-Artes francês] pensa que a obra de M. [A.] Panseron, concebida com finalidades sérias, executada conscienciosamente e com um real talento, é chamada a prestar verdadeiros serviços, sobretudo hoje em dia, em que o estudo da música de conjunto é objeto de justos encorajamentos e de uma atenção toda especial. Esta obra será de emprego útil em todos os estabelecimentos onde se ministra o ensino público da música; ela é perfeitamente aplicável aos trabalhos das escolas, onde se pratica o método Wilhem”.

didáticas³⁰ (datadas de 1839 até 1851). Estes manuais eram aprovados, utilizados e recomendados por representantes da Academia de Belas-Artes francesa, do Conservatório de Música de Paris, do Orfeão Parisiense³¹, do Conservatório Nacional de Música e Declamação³², do Instituto Nacional de Música da França, do Conservatório de Bruxelas³³, do Conservatório de Bolonha³⁴ e do Conservatório Imperial e Real de Música de Milão³⁵.

Reproduzindo estas cartas e relatórios, o autor pretendia demarcar, logo no início da obra, a legitimidade de suas várias produções didáticas para o canto. Num momento em que tais saberes estavam ainda se afirmando no âmbito escolar, estes reconhecimentos institucionais podem ter sido importantes recursos para que os autores de livros didáticos obtivessem maior prestígio. Procedimento similar também foi utilizado nos métodos brasileiros de canto orfeônico, embora com menor intensidade.

Tanto este período (décadas de 1840 e 1850) é importante para a consolidação do ensino de canto na França que Panseron salienta, numa nota introdutória, a necessidade de que o conhecimento musical básico fosse transmitido não somente no âmbito restrito da família (o que talvez representasse a intenção de fazer com que a função do ambiente familiar em formar a cultura musical das crianças fosse minimizada), mas também de modo

³⁰ Desses outros métodos, cabe destacar: *Méthode de Vocalisation* (1ª edição de 1839); *25 vocalises, 25 exercices, Traité de vocalisation* (“Tratado de vocalização”) e *Solfège à deux voix*, todos tendo sua primeira edição em 1845. Além das citadas, o autor publicou outras obras, o que mostra um mercado significativo de livros didáticos nessa área musical.

³¹ Hubert, seu Diretor, escreve a seguinte carta: « (...) *je doit déclarer que particulièrement la deuxième et la troisième parties de votre Solfège, c’est à dire, les leçons à trois et à quatre voix, me paraissent excellent à faire étudier aux élèves qui auraient commencé par la méthode B. Wilhem* » (Panseron, 1929, p. I). Tradução livre: “(...) devo declarar que, particularmente a segunda e terceira partes de vosso *Solfège*..., isto é, as lições a três e quatro vozes, parecem-me excelentes para serem ensinadas aos estudantes que haviam iniciado pelo método B. Wilhem”.

³² Edouard Batiste, professor titular da classe de canto de ensino simultâneo do Conservatório Nacional, salienta que *Solfège a deux voix de bas et de baryton* será de grande utilidade para os orfeonistas e para as classes de conjunto (Panseron, 1929, p. II).

³³ Fétis, diretor da instituição e mestre-capela do Rei, parabeniza Panseron pelo *Méthode de Vocalisation*, considerando a obra como “*um serviço real produzido à arte do canto*” e dizendo que, com o manual, os alunos do Conservatório poderiam também estudar sozinhos e não somente com os professores (Panseron, 1929, p. II). Adiantamos já que João Gomes Junior visitou a Bélgica em 1912, entre outros países, para conhecer o ensino musical daquele país.

³⁴ Num pequeno documento intitulado *Lettre d’approbation des Directeurs des Conservatoires d’Italie*, de 1843, G. Rossini relata que adotou as “excelentes obras” de Panseron no Conservatório de Bolonha, por serem de grande utilidade aos estudantes de teatro (Panseron, 1929, p. V).

³⁵ Nicolas Vaccaj, diretor do Conservatório, elogia, em 1843, o *ABC musical* de Panseron por “(...) *promover para a juventude a formação do ouvido e a prática do canto, com o cuidado de utilizar uma tessitura que faz os alunos emitirem as notas sem esforço*” (Panseron, 1929, p. V, grifo nosso). Também menciona positivamente o caráter progressivo do *Solfège d’Artiste* e do *Méthode de Vocalisation*, comunicando a adoção desses métodos no Conservatório.

a efetivar uma tentativa de uniformização da *audição de mundo* das gerações mais novas. O objetivo era que a transmissão do conhecimento musical se desse principalmente através de técnicas pedagógicas escolares sistemáticas e racionalizadas – as quais são justamente o objeto dos manuais didáticos do autor:

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

Embora “suspeito”, por ser diretamente interessado em divulgar e vender seus próprios métodos, o autor encontrou eco para suas opiniões nas vozes de importantes representantes de instituições musicais da época. Há uma certa regularidade nas cartas e relatórios laudatórios a Panseron, os quais apontam para os problemas da instrução musical das crianças, que deveriam ser corrigidos através da multiplicação de métodos mais adequados e pedagogias específicas, de modo a tornar o aprendizado da música mais eficiente (ou “racional”, conforme aparece na citação anterior). Ademais, pretendia-se que o ensino da arte do canto se desenvolvesse como saber eminentemente escolarizado.

c) O caráter apolíneo do termo *Orphéon*

As propostas do canto orfeônico acentuavam a função simbólica de encantamento e envolvimento integrativo-afetivo direcionados à idéia de harmonização social e, mais tarde, de promoção do sentimento patriótico. Por isso, de acordo com os postulados do orfeonismo, parte-se do envolvimento integrativo-afetivo dos cantantes com a música, – característico do mito de Orfeu –, passa-se pela idéia de “civilização” dos costumes e harmonização social e chega-se, finalmente, ao culto da Nação e de seu representante, o Estado, salientando o caráter apolíneo dos orfeões.

O termo *orpheón* deriva de Orfeu, deus grego da música. “*Reza a lenda que Orfeu manejava com tal sublimidade a lira que, sob a influência dos maravilhosos sons tirados do instrumento, tinha poder irresistível, encantando a todos, até mesmo os seres inanimados*” (Priolli, 1980, p. 113). Do mesmo modo que o nome mítico de Orfeu é ligado

à comoção que a música pode provocar nos seres, o *Dicionário de Música* de Luiz Cosme menciona a capacidade de Orfeu em fazer da música uma importante ferramenta na vida em sociedade: “*Para os gregos, Orfeu simbolizava o poder irresistível da evolução da música, unida à poesia*” (Cosme, 1957, p. 84-85). Nessas definições, fica claro como o envolvimento integrativo-afetivo era considerado o elemento primordial de Orfeu. Assim, a utilização de seu nome para definir a prática coral para amadores, desde o século XIX na Europa, reflete a preocupação em conquistar os alunos, “ferramenta” depois utilizada de acordo com fins sociais, políticos e ideológicos.

Algumas outras indicações sobre Orfeu podem auxiliar a reflexão acerca dos motivos pelos quais o nome deste deus grego foi adotado para se referir à prática coletiva e cívica de canto amador no século XIX:

ORFEO: Personaje mitológico a quien se consideraba en Grecia como el representante más antiguo del canto acompañado con la lira. Los griegos personificaron en él la tradición de los orígenes de su música, según ello, vino de Tesalia, región situada en la parte septentrional del país. Se supuso que Orfeo había nacido en Pieria, al pie del Olimpo. La congregación de cantores y sacerdotes de los Eumolpides, relacionadas con los misterios de Eleusis, se creían descendientes de Eumolpos, hijo de una discípula de Orfeo que se llamaba Musaios. Se han atribuido a Orfeo algunos poemas conservados hoy, cuyo verdadero autor fue el sacerdote Onomakritos (Pena e Anglés, 1954, p. 1675)³⁶.

Enquanto Orfeu era considerado o personagem associado à origem mítica da música, o canto orfeônico objetivava iniciar ou introduzir seus participantes – especialmente as crianças – na linguagem musical, o que remete à idéia de que esta prática deveria ser a “origem” da música na infância. Seus mentores franceses imaginavam-se responsáveis por cultivar a música em setores amplos da sociedade, sendo a escola uma das mais importantes instituições para realizar esse projeto “civilizador”. E embora as apresentações orfeônicas fossem geralmente executadas *a capella* (sem acompanhamento de instrumentos musicais, diferentemente do canto de Orfeu, acompanhado pela lira), instrumentos eram utilizados ao menos nos ensaios, como referência sonora para a afinação

³⁶ Tradução livre: “**ORFEU:** Personagem mitológico considerado na Grécia como o representante mais antigo do canto acompanhado com a lira. Os gregos personificaram nele a tradição das origens de sua música que, segundo ele, vinha da Tessália, região situada na parte setentrional do país. Supunha-se que Orfeu tinha nascido em Pieria, ao pé do Olimpo. A congregação de cantores e sacerdotes dos Eumolpides, relacionadas com os mistérios de Elêusis, acreditava ser descendente de Eumolpos, filho de uma discípula de Orfeu que se chamava Musaios. Atribuíam-se a Orfeu alguns poemas conservados até hoje, cujo verdadeiro autor foi o sacerdote Onomacritos”.

dos orfeonistas. Por outro lado, na Espanha, diferentemente da França, as sociedades orfeônicas tinham suas orquestras – como o *Orfeo Català* (*Orfeão Catalão*) – e eram acompanhadas por instrumentos.

Além disso, a menção a Orfeu sugere a importância da ligação entre música e poesia. A preocupação dos mentores do canto orfeônico não era somente o cultivo da música puramente instrumental, mas principalmente de músicas com letras, nas quais seriam inscritos os valores morais, cívicos e nacionais que se imaginavam necessários para “civilizar” o povo. Em outros termos, a união de poesia e música significava não apenas a intenção de inserir os orfeonistas no código escrito erudito da música ocidental: para se cantar corretamente uma melodia seria necessário simultaneamente ler a partitura, ser afinado, impostar corretamente a voz e ter algum domínio do idioma. Por esse motivo, o ensino do canto e o da linguagem estiveram bastante ligados um ao outro, além de fortemente vinculados a fins pedagógicos, desde o surgimento das sociedades orfeônicas.

Todavia, temos de lembrar que, se a alfabetização nos idiomas nacionais já era um assunto problemático nas sociedades européias do século XIX, a alfabetização *musical* encontrava ainda maiores dificuldades. O domínio da partitura era bastante restrito e consistia em um signo de distinção social. Na esteira do iluminismo oitocentista, o conhecimento e a manipulação de códigos escritos demarcava a distinção entre os “civilizados” e os “selvagens”. Portanto, “civilizar” grandes estratos de população significava introduzi-los no domínio dos mesmos, dentre os quais o principal era a leitura e a escrita da língua. O ensino do canto orfeônico se insere nesse mesmo contexto, correspondendo a uma introdução na leitura e escrita do código escrito da música erudita³⁷.

A escolha do ensino de canto – em detrimento ao de instrumentos musicais – nas escolas pode ser explicada pelo fato de que esta prática não necessita de muitos aparatos extras que não a própria voz. Instrumentos eram objetos caros e inviabilizariam – ou dificultariam muito – uma popularização da prática musical, que era justamente um dos objetivos das sociedades orfeônicas. Tanto que o caso espanhol do *Orfeo Català*, exemplo de sociedade musical que tinha sua orquestra, parece representar um caminho oposto ao de

³⁷ Nos países germânicos, as sociedades correspondentes aos *Orphéons* tinham o nome de *Liedertafel*. O termo, por si só, indica uma relação entre música e código escrito: “*Lieder-*” significa canções, cantos, hinos e “*-tafel*” quer dizer lousa, quadro, letreiro, etc. O nome destas organizações sugere que elas eram sociedades nas quais seus membros aprendiam o domínio da escrita musical erudita ocidental, ou seja, inseriam-se no universo simbólico da partitura.

várias outras sociedades orfeônicas européias: a entidade tornou-se uma instituição eminentemente elitista (assim como ocorreu, no Brasil, com o Orfeão Piracicabano de Fabiano Lozano).

Entretanto, se o termo *orphéon* surgiu na França, sociedades análogas aos Orfeões franceses existiam em outros países, ainda que com outros nomes. Há um caso em particular que merece, pelo nome, ser destacado: os *Apollo Clubs* americanos, que surgiram nas três últimas décadas do século XIX (Apel, 1972, p. 42-43) e dos quais muitos eram exclusivamente masculinos. Como pode se observar no verbete a seguir, segundo algumas versões, Orfeu era filho de Apolo:

Orfeo: Personaje mitológico, poeta y músico, hijo, según unos, de Apolo y de Clío, según otros, de Eagro, rey de Tracia y de Calíope³⁸. La leyenda lo sitúa en el siglo XIII a. de J. C., y le considera compañero de los Argonautas. Según la fábula, al sonido de su voz y de su lira, los ríos suspendían su curso, se amansaban las fieras, se movían las piedras y los árboles, y hasta los infiernos quedaban hechizados. A este personaje está unida también la leyenda de su amor por su esposa Eurídice; habiendo muerto ésta, fue a la buscarla a los infiernos. Proserpina [*Perséfone*] accedió a devolvérsela, con la condición de que no la mirara hasta haber llegado a su casa, pero como no supo cumplirla, Eurídice volvió a morir. Desesperado Orfeo, decidió no dirigir la mirada a ninguna mujer, lo cual ofendió a las bacantes de Tracia. Éstas lo despedazaron, clavándole la cabeza en su lira y lo arrojaron todo al mar. Las olas llevaron la extraña nave hasta las costas de la Hélade, y por este motivo, desde aquel tiempo, la música y la poesía llenaron los bosques helenos (Matas, 1956, p. 743)³⁹.

Orfeu teria logrado êxito em resgatar sua amada do inferno por ter utilizado sua lira: somente após tocar o instrumento as divindades infernais teriam lhe entregado Eurídice (Torrelas, Nicol, Pahissa e Lozano, s/d, p. 869). Ceição B. Barreto também lembra que, não somente munido de sua lira, Orfeu, “segundo a lenda, com a suavidade de seu canto, ia até dominar os infernos” (Barreto, 1938, p. 26). É preciso, no entanto, dizer-se que, na lenda,

³⁸ Calíope é a musa patrona da poesia épica (novamente, observa-se uma ligação entre linguagem e música).

³⁹ Tradução livre: “**Orfeu:** Personagem mitológico, poeta e músico, filho, segundo uns, de Apolo e Clío ou, segundo outros, de Eagro, rei da Trácia, e de Calíope. A lenda situa-o no século XIII a. C. considera-o companheiro dos Argonautas. Segundo a fábula, ao som de sua voz e de sua lira, os rios suspendiam seu curso, amansavam-se as feras, moviam-se as pedras e as árvores e até os infernos ficavam enfeitados. A este personagem, liga-se também a lenda de seu amor por sua esposa Eurídice; uma vez tendo ela morrido, Orfeu foi buscá-la nos infernos. Perséfone concordou em devolvê-la, com a condição de que Orfeu não olhasse para ela até que chegasse a sua casa; porém, como ele não cumpriu a condição, Eurídice voltou a morrer. Estando Orfeu desesperado, decidiu não olhar mais para nenhuma mulher, o que ofendeu as bacantes da Trácia. Elas despedaçaram-no, cravando sua cabeça em sua lira e avermelharam todo o mar. As ondas levaram a esquisita embarcação até as costas da Hélade e, por este motivo, desde aquela época, a música e a poesia preencheram os bosques helenos”.

Orfeu desce, na verdade, ao reino de Hades, que não tem a mesma conotação do inferno cristão. Mesmo assim, o movimento orfeônico assimilou o mito de Orfeu dessa forma (como é o caso de Ceição Barreto e também de outros educadores, tanto no Brasil como na Europa). Essa representação da lenda é um dado bastante significativo para a pesquisa, pois sugere o caráter apolíneo, de busca de pureza do canto orfeônico.

A lenda também diz que Orfeu foi o responsável por ter conduzido os trácios da selvageria à civilização. Uma vez que a interpretação existente acerca da lenda considerava que Orfeu descia ao inferno para buscar Eurídice, não é de se estranhar que o canto orfeônico fosse compreendido como um instrumento de “civilização” do povo. A referência sugere que as sociedades orfeônicas teriam a função de, metaforicamente, “descer ao inferno”, atingindo as classes populares e “amansando-as” (Orfeu seria capaz de acalmar mesmo os homens mais irascíveis) através da prática do canto, para resgatá-las a um estado idealizado de harmonia social e para a glorificação apolínea da Nação.

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

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

Ciclo parecido observa-se no discurso dos mentores do canto orfeônico, manifestando-se da seguinte forma: 1) “*imortalidade*” – reconhecia-se na música da

tradição européia erudita seu caráter intrinsecamente sublime; 2) “*mortalidade*” – esse caráter de pureza seria constantemente manchado pelos costumes e músicas rudes, “selvagens” das classes populares. Uma das marcas disso seria o não-domínio de códigos escritos na música; 3) “*imortalidade*” – assim, as sociedades corais de amadores (*orphéons*) teriam a função de, metaforicamente, “descer aos infernos” e “civilizar” os populares, ou seja, recuperar o caráter de “imortalidade” da música com o disciplinamento da *audição de mundo* popular, numa catarse dos costumes “decadentes”. Para isso, destacava-se o ensino de música através da partitura – ou seja, o ensino do domínio desta modalidade de código escrito. Nesse contexto, a escola era um *locus* dos mais importantes de realização desse projeto⁴⁰.

Nesse sentido, o canto coletivo – com suas poesias – era considerado como elemento propiciador de envolvimento integrativo-afetivo entre os orfeonistas, a partir do qual se produziria potencialmente o consenso social. Assim, imaginava-se que as classes populares européias poderiam realizar uma catarse apolínea de seus costumes “selvagens”, purificando seus valores morais e cívicos. Uma vez ocorrido esse disciplinamento dos costumes – que corresponderia à ascensão apolínea, à morte de tudo aquilo que é supostamente “selvagem” nos segmentos majoritários da sociedade – imaginava-se que ela seria transmitida “naturalmente” às gerações seguintes (contanto, claro, que a cultura musical dita “elevada” não deixasse de ser continuamente incentivada, especialmente pelo Estado).

Portanto, de modo similar a Orfeu, que mesmo depois de morto e despedaçado levou a música e a poesia para outras terras, no século XIX acreditava-se que a “selvageria” dos costumes populares pudesse ser debelada através do cultivo do canto coletivo, de modo a que fossem espalhadas sementes de conforto moral, de alívio aos sofrimentos do trabalho e de respeito aos ícones nacionais nos corações das gerações seguintes. Em suma, pode-se dizer que a referência a Orfeu no nome das sociedades de canto coletivo amador do século XIX indica, acima de tudo, uma pedagogia do consenso no ensino de música da época. Ainda que o caráter de desenvolvimento do sentimento patriótico também existisse, ele era um dos componentes integrantes da idéia de paz e harmonização das classes sociais.

⁴⁰ No caso brasileiro, a escola da Primeira República não teve muitas condições de popularizar verdadeiramente o ensino musical (que foi, aliás, fenômeno predominantemente urbano), visto que atendia a uma parcela restrita da população, alcançando de modo efetivo, no máximo, os setores médios das cidades.

Já a denominação *Apollo Club* é mais direta: enquanto o termo *Orphéon* salienta mais o envolvimento integrativo-afetivo e o potencial “sedativo” da música, a expressão *Apollo Club* apela ao caráter heróico e ascensional da música. Entretanto, o manual de ensino musical de Antonio Candido Guimarães, professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo na década de 1920, mostra um interessante episódio, envolvendo Apolo e o canto, que sugere que a referência a esse deus nas sociedades corais americanas tem sentido similar à referência a Orfeu no nome das sociedades corais francesas.

Segundo o autor, os mitos explicariam a preferência dada pelos antigos à música vocal como decorrente de um desafio entre Marsias e Apolo, num baile realizado no palácio de Baco:

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

Ainda que mais comumente associado ao oposto do dionisíaco, Apolo – que é considerado pai de Orfeu – *embriaga* sublimemente com sua voz os ouvintes, para estabelecer a vitória dela sobre os instrumentos neste desafio. Apolo utiliza-se de um artifício similar ao de Orfeu para promover a superioridade do canto. Mesmo assim, a flauta (instrumento contra o qual Apolo duela e vence) é caracterizada, nessa lenda, pela propriedade de despertar excessos de prazer se não tocada com moderação. Em outros termos, a música vocal de Apolo oscila entre o envolvimento órfico da platéia e a catarse apolínea dos “maus” costumes. E o perigo contra o qual o canto orfeônico lutava identificava-se justamente com os costumes populares “selvagens”, que eram vistos como envolvimento dionisíaco desenfreado.

Portanto, como já foi dito, não é estranho que sociedades corais dos EUA similares aos *Orphéons* tenham adotado o nome de *Apollo Clubs*. Embora aparentemente remetendo

a significados diferentes, ambas as denominações carregam a lógica presente no mito de Orfeu: envolvimento integrativo-afetivo => “civilização” dos costumes => exaltação do sentimento cívico-patriótico.

d) Um histórico das sociedades orfeônicas na França

A alternância entre envolvimento integrativo-afetivo e catarse dos costumes fica caracterizada no primeiro parágrafo do excerto a seguir, no qual os orfeões são salientados ao mesmo tempo como “alta manifestação do espírito” e como meio de “diversão”, ambos de caráter apolíneo. Aliás, a “diversão” da prática orfeônica não é a diversão dionisíaca. Ao contrário, quer substituir as diversões dionisíacas popularescas por uma apolínea. Conforme nos diz Otavio Bevilacqua, entre as sociedades corais,

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

A palavra *orphéon* começou a ser empregada em 1831, quando Wilhem reunia na sala do *impasse*⁴¹ Pequet, em Paris, um grupo de alunos selecionados que, sob sua direção, cantavam sem acompanhamento. As reuniões eram mensais e o grupo recebeu o nome de *orphéon*, sendo *orfeonistas* os que nele tomavam parte.

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

Bevilacqua descreve que, a partir da constituição dessa sociedade coral em 1819 (que mais tarde foi chamada de *orphéon*), o poeta popular Béranger indicou o nome de Louis Bocquillon-Wilhem para cuidar do ensino do canto⁴². Para tanto, Wilhem planejou um método pedagógico de ensino mútuo⁴³: monitores (*repétiteurs*) eram ensinados e repassavam o que aprendiam para as classes de alunos⁴⁴.

⁴¹ Tradução: “beco”.

⁴² Béranger escreveu os versos que Wilhem musicou (Bevilacqua, 1933, p. 45).

⁴³ Edward Reisner assinala que havia grande entusiasmo pelo ensino mútuo no período da Restauração Monárquica na França, que vai de 1815 a 1830 (Reisner, 1936, p. 44). Posteriormente, o próprio Barão do Gerando publicou, em 1839, um método de ensino mútuo para professores de “primeiras letras”.

⁴⁴ A modalidade de ensino mútuo mais conhecida, surgida no auge da Segunda Revolução Industrial inglesa, é o método Lancaster de alfabetização, uma tentativa de ensinar primeiras letras e conhecimentos elementares

“Instruindo a princípio somente cerca de 50 alunos, seu processo não tardou a produzir bons resultados, fazendo então Wilhem uma demonstração perante o Ministro do Interior, o prefeito do Sena e Perne, diretor do Conservatório” (Bevilacqua, 1933, p. 42). Embora o autor diga que foram “bons” os resultados, logo a seguir registra que só um ano e meio mais tarde (1820) Wilhem veio a receber *“(…) seus modestos vencimentos de 1.500 francos por ano”*. Antes disso, nenhum franco... Ou seja, o canto coral ainda não havia conseguido verdadeiramente seu espaço institucional no ensino parisiense⁴⁵, até mesmo porque o ensino primário, por exemplo, tinha sido deixado ao abandono pelo governo de 1815 a 1830 da Restauração Monárquica (quando foram destinados recursos insignificantes para as comunas desenvolverem a educação popular), assim como fizeram todos os governos conservadores desde a Reação Termidoriana de 1794 (Reisner, 1936, p. 43-44).

Ainda assim, o conservador Luigi Cherubini (1760-1842), diretor do Conservatório de Música de Paris, teria dito a Wilhem: *“meu amigo, não farás fortuna com este ofício, mas produzirás qualquer coisa de grande para o futuro e para teu país”* (Bevilacqua, 1933, p. 42). Ou seja, o *establishment* começava a reconhecer a potencialidade do ensino de canto coral nas escolas e a função que as sociedades corais poderiam desempenhar para a nação. Nesse sentido, Enio Squeff, em seu livro sobre a música na revolução francesa, confirma que *“(…) a Restauração não deixaria de ser a revolução ao contrário, revertida, agora, para aplastar as possíveis veleidades revolucionárias ainda acesas na sociedade”* (Squeff, 1989, p. 117). As sociedades que vieram a ser depois denominadas orfeões apresentaram-se justamente como um dos instrumentos para essa finalidade de contenção social e é por isso que, não incidentalmente, *“(…) de 1827 a 1835 vão se abrindo ao ensino do canto coral todas as portas da escola francesa”* (Bevilacqua, 1933, p. 42).

d.1) Um parêntese: o método gallinista

Paralelamente a Wilhem, Lorenzo Serralach, em sua *História da Pedagogia Musical*, registra que

mais eficientemente, no qual o professor ensinava a um aluno (“decurião”), que ensinava a um grupo maior de alunos (a “decúria”).

⁴⁵ Existe também registro de uma sociedade coral em Marselha, datada de 1821, chamada *La Lyre Phocéenne* (Raugel, s/d, p. 15).

Pedro Gallin (1786-1818), ex-professor de matemática, abriu em 1817 um curso popular no qual ensinava música por um método novo, por ele chamado “Meloplaste”, explicado no seu livro *Exposição de um novo método para o ensino da música* (Serralach, s/d, p. 71).

O método gallinista é o que chega ao Brasil, trazido e adaptado por João Gomes Junior, e surge na França na mesma época em que o tema da constituição de sociedades corais neste país europeu estava em voga (1815: Carnot; 1819: Barão de Gerando, Wilhem).

Bevilacqua explica que, desde o século XVII, tentou-se generalizar um sistema de notação composto de algarismos. Resumidamente, a notação se dava da seguinte forma: qualquer que fosse o tom da música, a escala era indicada por números de 1 a 7 (e as pausas por zeros). Para representar uma oitava mais grave ou mais aguda, colocava-se um ponto abaixo ou acima, respectivamente do algarismo. Bemóis e sustenidos eram indicados com traços que cortavam os números em direções diferentes.

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

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

Mais precisamente, o meloplasto (sistema gallinista) corresponde ao uso da pauta sem claves e sem distinção da duração do tempo das notas, que só servem para indicar a posição *relativa* dos sons (o grau da escala). Serralach também observa, assim como Bevilacqua, que o método Gallin foi posteriormente simplificado por seus discípulos (Paris e o casal Chevé), que vulgarizaram uma escrita musical conhecida com o nome de “princípio modal”, no qual os números representavam os nomes das notas, de modo similar ao *Tonic-Solfa* inglês (ao qual faremos referência mais à frente). No sistema modal, as notas correspondem a números, as pausas ao zero e são acrescentados pontos para cada tempo mais longo. A fonte de inspiração dos discípulos de Gallin repousava em Rousseau:

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

d.2) Década de 1830: a institucionalização do Orphéon na França

Ainda que os orfeões não tivessem se estabelecido em definitivo antes da década de 1830, Wilhem, o Barão de Gerando e Gallin conquistaram pouco a pouco alguns espaços institucionais para o ensino de canto coral no período 1815-1830. Contudo, cabe ressaltar que ambos eram homens ligados a campos disciplinares que não a música: respectivamente o ensino de primeiras letras⁴⁶ e a matemática. Por isso, não é de se estranhar que o canto orfeônico tenha constituído, no Brasil, seu saber disciplinar a partir de saberes do ensino da leitura/escrita da língua e da aritmética, o que ocorreu destacadamente com Carlos Alberto Gomes Cardim.

Apenas Wilhem era músico de formação, o que talvez tenha sido decisivo para seu sucesso institucional. Uma pequena biografia de Bocquillon-Wilhem é bastante oportuna, pois revela que sua formação educacional se deu na maior parte após a Revolução Francesa (em 1789 tinha oito anos de idade):

Wilhem, Guillaume-Louis. Teórico, pedagogo y compositor francés cuyo verdadero apellido era Bocquillon. Estudió en el Conservatorio de Paris, fue luego maestro de música en la Escuela Militar de Saint-Cyr y en el Lycée Napoleón. A medida que su método fue dando resultados cada vez más satisfactorios, ocupó puestos de mayor importancia, llegando a ser director general de enseñanza musical en las escuelas de París. Los orfeones fueron creación suya. Publicó numerosos escritos pedagógicos, tales como: *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant*; *Manuel musical a l'usage des collèges, des institutions, etc., comprenant pour tout les modes d'enseignement le texte et la musique en partition des tableaux de la méthode de lecture musicale*, etc. Como compositor, es autor de gran número de canciones a una o a varias voces. Así mismo publicó una gran colección de obras corales. Nació y murió en París (1781-1842) (Matas, 1956, p. 1113)⁴⁷.

⁴⁶ Como vimos, a própria referência a Orfeu no nome das sociedades corais salienta a proximidade de música e poesia, apontando, assim, para ligações entre o ensino de canto e o ensino da leitura e da escrita da língua.

⁴⁷ Tradução livre: “**Wilhem, Guilherme Luís** Teórico, pedagogo e compositor francês cujo verdadeiro prenome era Bocquillon. Estudou no Conservatório de Paris, foi logo professor de música na Escola Militar de Saint-Cyr e no Liceu Napoleão. À medida que seu método foi dando resultados cada vez mais satisfatórios, ocupou postos de maior importância, chegando a ser diretor geral de ensino musical nas escolas de Paris. Os orfeões foram criação sua. Publicou numerosos escritos pedagógicos, tais como: *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant* [‘Guia do método elementar e analítico de música e de canto’]; *Manuel musical a l'usage des collèges, des institutions, etc., comprenant pour tout les*

Da mesma forma que o Conservatório de Música de Paris surgiu a partir de uma organização musical militar, chama a atenção que o inventor do nome *Orphéon* também tenha vindo de uma escola militar, onde foi professor de música. Talvez isso possa explicar o fato de o canto orfeônico ter eleito como um dos focos de seu repertório as marchas e os hinos. Wilhem já tinha trinta e oito anos de idade (1819) quando foi indicado pelo poeta popular Béranger para dirigir a sociedade coral, que posteriormente veio a se chamar *orphéon*. Portanto, já devia ser razoavelmente conhecido à época em suas atividades musicais nos círculos parisienses. Se isto for correto, a iniciativa do Barão de Gerando de organizar uma sociedade coral não foi uma simples aventura. Até porque havia sociedades corais alemãs semelhantes organizadas desde 1809 (*Liedertafeln*), com destaque para o nome de Zelter.

Ao mesmo tempo, outro fator pode ter contribuído para fertilizar o solo no qual os *orphéons* se enraizaram. No período de 1815 a 1830, observou-se um surto muito significativo de industrialização, trazendo grandes mudanças no panorama social francês. O trabalho feminino nas fábricas, por exemplo, fez com que ganhasse considerável terreno a necessidade de cuidar das crianças das operárias, o que pode ter feito com que o canto nas escolas adquirisse importância, uma vez que era visto por seus mentores – por exemplo, Wilhem – como instrumento de contenção social e de lazer para as classes populares.

Mesmo anteriormente, já havia alguma tradição em se considerar a música como elemento importante no cuidado das crianças. Se observarmos uma das origens do termo “Conservatório de Música”, veremos que ele está associado às instituições que tomavam conta de crianças abandonadas no século XVII. Serralach (s/d, p. 50) explica que “a palavra conservatório é de origem italiana e significa asilo, orfanato e hospício”⁴⁸. Sobre

modes d'enseignement le texte et la musique en partition des tableaux de la méthode de lecture musicale [‘Manual musical para uso dos colégios, instituições, etc., incluindo, para todos os modos de ensino, o texto e a música em partitura dos quadros do método de leitura musical’], etc. Como compositor é autor de grande número de canções a uma ou várias vozes. Também publicou uma grande coleção de obras corais. Nasceu e morreu em Paris (1781-1842)”.

⁴⁸ É interessante que a palavra *conservatório* tenha sido adotada para designar as escolas de ensino mais sofisticado de música. Advindo de um termo adotado para *instituições totais*, no sentido atribuído por Goffman (1974), podemos talvez interpretar, conseqüentemente, que o nome *Conservatório de Música* corresponderia a um desejo de regulação e controle estrito da atividade e das práticas musicais.

os Conservatórios, o dicionário de Sinzig diz o mesmo que Serralach, apenas identificando num período mais recuado o surgimento da primeira instituição desse caráter:

CONSERVATÓRIO: (...) escolas de música, de certa importância, para o ensino gratuito ou mediante módica retribuição, da música, do canto, de instrumentos, da composição e regência. O nome provém do primeiro estabelecimento, em 1537, pelo padre espanhol João de Tapia, residente em Nápoles, do *Conservatório della Madonna di Loreta*, que recolhia e conservava, até a maioridade, crianças abandonadas, conseguindo grandes resultados no ensino da música.

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

De qualquer modo, vale destacar que, portanto, não era novidade a compreensão da música como atividade de contenção social, percepção que se acentuou ainda mais no período da Restauração monárquica na França (1815-1830).

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

Um exemplo dessa influência, relativo ao ensino de canto, nos é dado por Henriqueta Rosa Fernandes Braga, em seu livro *Do coral e sua projeção na história da música*, quando comenta que um inspetor do ensino de canto de Paris, Maurice Chevais, ao escrever um artigo intitulado *O ensino musical na escola*, continuava a evocar a importância dada ao canto por Lutero. Chevais teria citado as seguintes palavras do religioso: “Se eu tivesse filhos, queria que eles aprendessem não apenas línguas e História, mas ainda Canto, Música e Matemática” (Braga, s/d, p. 89). Em continuidade, também teria citado mais um excerto de Lutero: “É imprescindível manter a Música nas escolas. É

preciso que o mestre-escola saiba cantar; de outro modo não o reconheço como tal. Depois da Teologia, concedo de bom grado à Música o primeiro lugar e a maior honra”.

Infelizmente, a autora não informa a data do artigo, embora o mesmo deva ser das primeiras décadas do século XX ou, no máximo, da última década do século XIX. De acordo com Félix Raugel, Maurice Chevais também escrevera a brochura *Solfège scolaire*, em dois volumes, tendo sido um dentre vários inspetores de canto que reformularam o ensino de música parisiense a partir de 1890 (Raugel, s/d, p. 16).

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

Em 1835, o Conselho Comunal de Paris votou a favor do ensino regular de canto nas escolas da cidade e estabeleceu a introdução imediata da disciplina em trinta delas. A partir de então, o ensino de canto passou a ser obrigatório em todas as escolas francesas (Cosme, 1957, p. 42-43). Também em 1835, Wilhem foi nomeado “Diretor-inspetor geral do ensino de canto nas escolas primárias da cidade de Paris”, com vencimentos de 6.000 francos, e recebeu o título de “Cavaleiro da Legião de Honra” (Bevilacqua, 1933, p. 42). Em relação ao *Orphéon*, Bevilacqua relata:

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

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

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

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

Nesse mesmo ano de sua morte (1842), Bocquillon-Wilhem teria inaugurado um sistema de certames públicos chamado *Concours Orphéoniques* (Apel, 1972, p. 633).

Como se observa, a década de 1830 representou o reconhecimento oficial de Wilhem e do canto orfeônico na França. Tanto que, em 1835, o *canto* é alçado como curso ao ensino universitário. Foi também nesse ano que se fundaram orfeões para as classes trabalhadoras. Essa iniciativa teve logo entusiastas que a disseminaram na França e em outros países, podendo ser citado o exemplo de Clavé na Espanha (Pena e Anglés, 1954, p. 1675). Enquanto a iniciativa de organizar uma sociedade coral de amadores como meio de impulsionar um projeto de ensino popular de música partiu do Barão de Gerando, em 1819, foi Wilhem que executou a tarefa de conquistar progressivamente a atenção institucional para a implantação do canto nas escolas e para a difusão dessas sociedades corais. Aparentemente, o ensino de canto de Wilhem encontrou espaço para se firmar por ter surgido num período de expansão da indústria e, conseqüentemente, do operariado.

Num ambiente em que os poderes constituídos buscavam instrumentos para disciplinar os trabalhadores, as sociedades corais amadoras e o ensino de canto puderam assumir este objetivo e, assim, fincaram melhor seus pés no Estado. Tanto que foi após a sociedade de Wilhem passar a se denominar “Orfeão” – termo que remete à contenção social e à “civilização” dos costumes, indiciando uma provável demanda simbólica por parte daqueles que acompanhavam as apresentações musicais, muitos dos quais ligados à política ou à intelectualidade – que o canto adquiriu definitivamente prestígio nos meios institucionais parisienses. É o que transparece em Bevilacqua: “Em 25 de dezembro de 1842, 700 cantores, crianças e homens, executam uma Missa Solene em Notre-Dame. A imprensa foi unânime em louvar o coro grandioso que pela primeira vez ocupou a grande nave” (1933, p. 43).

A expansão dos *Orphéons* verificou-se na década de 1840 com a fundação de novas sociedades corais: *Le Cercle* (de Aix-en-Provence), *L’Union des Orphéonistes Lillois* (em Lille, com duzentos integrantes) e as parisienses *L’Union Chorale* e *Les Enfants de Lutèce*, ambas fundadas em 1848 (Raugel, s/d, p. 15).

O crescente interesse institucional se evidenciou quando o Conselho Municipal do Sena, querendo estimular o canto popular, nomeou o famoso compositor Charles Gounod⁴⁹ Diretor Geral do *Orphéon*. Embora não tenha permanecido por muitos anos à frente do cargo⁵⁰, foi sob a sua direção que um dos homens de sua equipe, Eugene Delaporte, deu o grande impulso para a difusão das sociedades corais na província. Delaporte instituiu em grande escala os concursos de *orphéon*, inspirando-se nos grandes festivais alemães do gênero e dando seqüência aos planos de Wilhem de 1842.

A título de exemplo, Delaporte reuniu 86 sociedades corais num concurso orfeônico realizado em 1857 (Bevilacqua, 1933, p. 44). Esses eventos logo adquiriram alcance nacional – os orfeonistas de várias regiões francesas tinham suas passagens subsidiadas pelas companhias ferroviárias – e mesmo internacional. Delaporte levou o *Orphéon* parisiense para se apresentar em Londres. Sobre isso, Domingos Raymundo, em *Elementos de canto orfeônico*, comenta: “*Esse orfeão chegou a um ponto tão culminante que atravessou a Mancha para se fazer ouvir na Inglaterra, onde alcançou um sucesso extraordinário*” (Raymundo, 1938, p. 7). Observação similar é feita por Bevilacqua: “*Os jornais do tempo e várias personalidades consideraram o caso como uma manifestação política de primeira ordem!*” (1933, p. 44). Como podemos inferir, surgia a percepção de que o fenômeno orfeônico embutia um potencial nacionalista em si mesmo.

Por sinal, é interessante notar que essa expansão do canto orfeônico acentua-se justamente no período em que reinava Napoleão III, que realiza seu golpe de estado (o 18 Brumário) no fim do ano de 1851. A prática orfeônica, que já tinha a conotação de instrumento de contenção das classes populares desde Wilhem, ganhou um traço político-monumental cada vez maior. No entanto, o caráter explícito da música – e inclusive do canto – como instrumento político e propagandístico já havia se tornado patente e notório desde a Revolução Francesa:

Em 1792, a Comuna [*de Paris*] fundou a “Escola Gratuita de Música da Guarda Nacional Parisiense”. Todos os elementos necessários à vida escolar deviam ser obtidos pelos próprios alunos, inclusive o uniforme. Podia-se ingressar aos dez anos e sair aos vinte, sem que isso significasse que os estudos haviam durado dez anos. Havia duas aulas

⁴⁹ Gounod, “*músico por excelência da Restauração*” (Squeff, 1989, p. 96), permaneceu na direção do *Orphéon* de 1852 a 1860 (Pena e Anglés, 1954, p. 1675; Apel, 1972, p. 633).

⁵⁰ Depois de Gounod, foram diretores do *Orphéon* parisiense Bazin, Padeloup, Dannhauser e outros (Pena e Anglés, 1954, p. 1675-1676).

por semana de solfejo e três de instrumento. A “Escola da Guarda” transformou-se pouco depois em Instituto Nacional de Música. É exato que sua ação estava intimamente ligada à prática. Tinha uma tendência que podíamos chamar de “coral popular” sem descuidar por completo da parte instrumental. As letras dos cantos populares sempre rebaixavam aquele que se odiava ou exaltavam os que eram amados. A 18 Brumário, o Instituto fez sua apresentação pública e desde então foi colaborador obrigatório de todas as solenidades (Serralach, s/d, p. 53).

As apresentações grandiosas foram intensamente impulsionadas pela Revolução de 1789, deixando de ser compreendidas como excessos extravagantes para tornarem-se fenômenos normais para a época. As grandes massas corais também se inscreveram nesse contexto, ainda que tenham surgido, de acordo com um historiador da música, por obra dos oratórios de Bach e Händel – entre outros compositores – no decorrer do século XVIII (Talamon, s/d, p. 198-199). Vários compositores contemporâneos ao processo revolucionário francês elaboraram músicas para conjuntos imensos e novas combinações instrumentais buscavam atender a demanda por uma música monumental:

Le Sueur também usa conjuntos imensos; algo em torno de 300 instrumentistas para 400 cantores, um exagero que talvez compensasse em algumas ocasiões certa falta de idéias. Mas na época não serão apenas exageros: Charles Simon Catel, que foi íntimo colaborador de Cherubini, ao apresentar em 1802 sua ópera *Semiraminis* (...), espantará Weber por sua abertura: nela, três trombones dialogarão com as cordas, num procedimento inédito para a época. Em suma, com ou sem exagero, a orquestra entrará agora em pleno fastígio (Squeff, 1989, p. 60).

Uma vez que os corais ganharam tal importância, o século XIX pretendeu levá-los, através das sociedades orfeônicas e do treinamento escolar, às classes populares. A grande vantagem do canto coletivo era a não-necessidade de uma técnica meticulosamente apurada para um efeito de apresentação razoavelmente bom. Uma massa vocal esconde os cantores não tão bem adestrados na prática musical.

Assim, os concursos orfeônicos eram eventos propícios para estimular o canto e, com ele, trazer mensagens e tentar incutir comportamentos nos seus praticantes e espectadores. O caráter de disciplinarização dos costumes e de contenção de conflitos sociais dos certames orfeônicos é evidente em um relatório de Delaporte (auxiliar de Gounod, Diretor do *Orphéon*) datado de 1858:

Os dois concursos de Meaux e Angoulême provaram à saciedade que o *Orphéon* é uma instituição essencialmente artística, moralizadora e nacional... Ouso dizer que graças à

sua ação múltipla, os laços de espírito de família se apertaram, a religião, a arte, a lei recrutaram nos concursos inúmeros e fiéis auxiliares; os *cabarets*, os lugares de perdição, as doutrinas de desordem perderam grande número de adeptos e que todas essas energias, essas inteligências, essas aptidões açambarcadas pelos prazeres grosseiros e arruinadas pelo contágio do jogo e do deboche foram hoje reconquistadas para o país, para a família e para a sociedade (Delaporte *apud* Bevilacqua, 1933, p. 44).

Em 1862, segundo Bevilacqua, a França já teria cerca de 800 corais (1933, p. 44). Passadas duas décadas, “(...) en 1881 contaba Francia con unas 1.500 entidades, que comprendían más de setenta mil orfeonistas. También se fundaron varios periódicos que defendían los intereses de aquellas asociaciones” (Pena e Anglés, 1954, p. 1676)⁵¹. Este crescimento descrito por Pena e Anglés é reforçado por David Vassberg ao informar que, no início do século XX, havia aproximadamente dois mil *orphéons* na França, funcionando como sociedades corais de operários. (Vassberg, 1975, p. 165).

Por outro lado, se forem confiáveis as informações do dicionário de música de Willi Apel, o número de sociedades orfeônicas teria diminuído para 1.200 na França do início do século XX (Apel, 1972, p. 633). Entretanto, é possível que esse dado não seja correto, visto que dicionários de música, pelo volume enorme de assuntos abordados, às vezes apresentam alguns dados pontuais incorretos, particularmente em relação a datas e estatísticas.

De qualquer modo, independentemente do acerto ou não dos números, é importante ressaltar o contexto mais amplo. O canto orfeônico na França, depois de seu aparecimento institucional na década de 1830, apresentou uma tendência contínua de expansão. Na década de 1840, os métodos didáticos de canto ganharam espaço e importância no ensino, buscando uma afirmação editorial cada vez mais significativa. A década de 1850 assistiu à institucionalização definitiva dos concursos orfeônicos. A partir de então, as sociedades corais foram se expandindo, a ponto de produzirem até mesmo uma imprensa orfeônica especializada. Ao mesmo tempo, os orfeões também conquistaram muitos espaços em outros países europeus e nos EUA, tendo ocorrido uma intensa proliferação dessas organizações corais – e suas congêneres – em diversos setores da sociedade.

⁵¹ Tradução livre: “(...) em 1881, a França contava com cerca de 1.500 entidades, que abrigavam mais de 70.000 orfeonistas. Também fundaram-se vários periódicos que defendiam os interesses dessas associações”.

e) As sociedades corais na Alemanha

Do mesmo modo que os orfeões franceses tiveram grande influência no período que nos interessa – a experiência dos educadores musicais paulistas das duas últimas décadas da Primeira República, no Brasil –, alguns aspectos do desenvolvimento da prática orfeônica em países como Alemanha, Inglaterra e Espanha também merecem ser mencionados, uma vez que esses foram importantes referenciais com os quais os educadores paulistas dialogaram para construir seu projeto de intervenção pedagógica. Por isso, este histórico da atividade orfeônica é apresentado não como mero conjunto de curiosidades, mas como elemento que oferece suporte significativo para a compreensão do tema abordado nesta pesquisa.

Nos estados germânicos, a importância religiosa e educativa dos corais já era afirmada pelo menos desde Lutero. Segundo Maria Luisa M. Priolli,

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

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

Aliás, as religiões reformadas rechaçavam fortemente as imagens (ícones, santos, pinturas etc.), ou seja, eram iconoclastas. No entanto, como a mediação simbólica com o plano metafísico (Deus) não podia deixar de existir, as imagens foram substituídas pelo canto (passou-se do sentido da visão para o da audição). Para Lutero, a música era uma forma de dissolução simbólica do individual, destinada a proporcionar o perder-se no nível de uma mística religiosa. É por isso que a arte dos sons é disciplina escolar que, para o

religioso, só perderia em importância para a Teologia. Com os cantos, a identificação com Deus seria supostamente mais efetiva e a culpa da individuação superada ou, ao menos, aliviada temporariamente. Essa interpretação inspirou-se nas reflexões da educadora Beatriz Fétizon, especificamente quando a autora comenta um dos procedimentos que o ser humano pode ter para reagir à consciência de sua finitude, no qual Lutero é incluído:

Pode-se (...) partir diretamente para a exaltação (ou para a recusa) trágica e patética da vida e do homem, afastada frontalmente a serenidade apolínea; e, então os caminhos conduzirão, provavelmente, à dissolução do *eu* individual no nível de uma mística religiosa (onde sempre se oculta o anseio radical da dissolução do *eu* no *Único*), seja pela identificação em Deus, ou na *Humanidade Marcada*; em ambos os casos, transparece a aguda sensibilidade para o significado de *culpa* na individuação, e a identificação parece diretamente comprometida com a busca da inocência absoluta. Os místicos e uma certa ordem de artistas exemplificam bem este procedimento (eu aí alinharia, por exemplo, Anselmo, Lutero, Brecht e Manuel Bandeira [...]) (Fétizon, 2002, p. 116).

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

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

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

Ou seja, no século XIX, o ensino de canto nas escolas já tinha uma tradição muito mais significativa nessa região do que na própria França, país onde surgiu o termo *Orphéon*. Assim, não é de se estranhar que o canto orfeônico tenha se institucionalizado em Paris logo após a conclusão do relatório Cousin (1831), que trouxe as influências dos sistemas educacionais germânicos para a organização da instrução primária francesa da

época. Foi provavelmente devido à legitimidade e tradição do ensino de canto nas escolas germânicas que Wilhem conseguiu emplacar institucionalmente os *Orphéons*, conforme já dissemos anteriormente.

Além da longa tradição do canto coral, religioso ou mesmo escolar, Bevilacqua explica que

(...) na terra do grande J. S. Bach, as sociedades análogas aos orfeões têm o nome de “Liedertafel”. A primeira delas foi criada por Zelter, em 1809, em Berlim, e se compunha de membros da “Singakademie”⁵². Outras surgiram depois em Leipzig e Frankfurt em 1815 e ainda uma nova em Berlim, em 1819 (Bevilacqua, 1933, p. 45).

Na página seguinte, o autor compara a França e a Prússia, dizendo que, assim como no primeiro país Wilhem musicou os versos do poeta popular Béranger, Zelter (1758-1832) colocou em forma de canto as estrofes de Goethe, que teria colaborado na fundação da primeira *Liedertafel*. Independentemente de a comparação ser ou não justa, este dado reforça a proximidade entre linguagem e música desde o surgimento das primeiras sociedades corais de perfil orfeônico na Europa, conforme observado anteriormente. Como veremos mais adiante, o canto orfeônico paulista da República Velha destacou-se, entre outros aspectos, por adaptar métodos do ensino da escrita e leitura da língua para o aprendizado da música.

Como o canto coral já era tradicional na Prússia, as *Liedertafeln* aparentemente tiveram menos dificuldades de se afirmar institucionalmente do que na França, até pelo fato de que a primeira destas sociedades foi organizada por Zelter como desdobramento da *Singakademie*, ou seja, partindo de uma estrutura que já tinha quase vinte anos de funcionamento. Tanto isso é verdade que a primeira sociedade coral organizada por Zelter logo demonstrou seu prestígio ao ter como uma de suas primeiras apresentações uma audição realizada para a corte de Berlim, “(...) *de onde saiu encantado Guilherme III*” (Bevilacqua, 1933, p. 46).

Na mesma página, o autor especifica:

⁵² A *Singakademie* (“Academia de Canto”) foi fundada em 1791. Zelter comandou-a de 1800 a 1832, ano em que faleceu. A primeira performance pública da instituição se deu em 1801 e, em 1827, a Sociedade construiu seu primeiro *concert hall* (Thompson, 1956, p. 1727).

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

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

Com a reunião das *Liedertafeln*, das *Liederkränze* e das associações de coros religiosos, obtém a Alemanha conjuntos altamente pomposos. Tal aliança toma o nome de “*Sängerbund*” (*Ibidem*).

Como podemos perceber, assim como na França, as sociedades corais germânicas (não somente na Prússia, mas também, por exemplo, na Caríntia, Áustria, e na Suíça) adquiriram paulatinamente um caráter cada vez mais monumental, cívico, religioso e ritualístico.

Este processo é descrito mais detalhadamente a seguir:

Liedertafel. Chiamasi cosi nei paesi di lingua tedesca l’associazione di cantori corali a scopo non commerciale. La prima fu fondata da Zelter, a Berlino, nel 1809. Successivamente non solo tutte le regione della Germania istituivano tali società, ma anche la Svizzera e l’Austria. Composero per i cori volontari: Weber, Schubert, Loewe, Marschner, Lachner, Schumann, Mendelssohn, Abt. I componenti della *Liedertafel*, si chiamano *Liederbrüder*, il presidente *Liedervater*, il direttore *Liedermeister*. Solo da qualche decennio furono ammesse le donne. L’Unione di tutte le società tedesche dilettanti coristi contava, nel 1914, 94.000 soci e 16.000 socie; dopo la guerra, che ridusse momentaneamente l’attività del soci, una recente statistica novera 245.000 soci, di cui 46.000 donne (Della Corte e Gatti, 1952, p. 324)⁵³.

Cabe destacar deste verbete de dicionário de música que vários importantes compositores alemães escreveram peças para as *Liedertafeln*. Isso indica que essas sociedades corais gozavam de considerável prestígio institucional, social e no meio artístico. Assim como os *Orphéons*, as *Liedertafeln* também cresceram significativamente em número, em especial nos anos que compreenderam as guerras mundiais.

Em Pena e Anglés (1954, p. 1676), encontramos que as sociedades corais alemãs, antes da 2ª Guerra Mundial – logo, sob o nazismo –, tinham cerca de 200.000 cantores,

⁵³ Tradução livre: “**Liedertafel.** Chama-se assim nos países de língua germânica a associação de cantores coralistas de finalidade não comercial. A primeira foi fundada por Zelter, em Berlim, em 1809. Sucessivamente não só todas as regiões da Alemanha instituíram tal sociedade, mas também a Suíça e a Áustria. Compuseram para os coros voluntários: Weber, Schubert, Loewe, Marschner, Lachner, Schumann, Mendelssohn etc. Os componentes da *Liedertafel* chamavam-se *Liederbrüder*, o presidente *Liedervater* e o regente *Liedermeister*. Somente há algumas décadas foram admitidas mulheres. A Liga de todas as sociedades alemãs de coralistas amadores contava, em 1914, com 94.000 sócios e 16.000 sócias; após a guerra, que reduziu momentaneamente a atividade dos sócios, uma recente estatística enumera 245.000 sócios, dos quais 46.000 mulheres”.

unidos na *Deutscher Sängerbund* (“Liga dos cantores alemães”). Os autores também salientam que nesse número não estavam incluídas as *Deutsch Arbeiter-Sängerbund* (“Ligas de operários cantores da Alemanha”), organizações que promoviam manifestações públicas e competições⁵⁴. Movimento semelhante a este foi observado na Inglaterra, com os *competition festivals* (*Ibidem*), e na França (*Concours orphéoniques*).

De fenômeno local, circunscrito às capitais (Paris e Berlim), as sociedades corais amadoras se expandiram, obtiveram crescente apoio oficial e institucionalizaram-se, inclusive ocupando o espaço escolar, que sempre foi muito importante para essa atividade. Na segunda metade do século XIX, o fenômeno orfeônico já tinha tomado conta de muitos países da Europa e dos EUA.

f) Na Inglaterra

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

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

⁵⁴ Conforme colocamos anteriormente, Halévy já afirmava em seu método *Curso de leitura musical*, da década de 1850, que os *Orphéons* eram organizações destinadas também aos trabalhadores. Foi nesta mesma década, na qual Napoleão III tomou à força o governo francês, que os *concours orpheoniques* ganharam importante dimensão.

(...) todas as escalas são transportadas para a escala *natural* de Dó, sendo as respectivas notas representadas pelas primeiras letras das notas da escala, Assim, qualquer escala se apresenta invariavelmente com as seguintes letras:

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

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

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

Desses métodos de ensino, que tinham o objetivo de racionalizar e tornar mais eficiente e rápido o aprendizado, podemos nos remeter a uma discussão que já efetuamos antes: a educação do ouvido ao *temperamento* ocidental moderno. A escala “natural” (conforme é qualificada por Bevilacqua) de *Dó Maior* talvez devesse, a título de provocação, ser chamada atualmente de *naturalizada*.

Como vimos, a escala ocidental moderna é uma arbitrariedade sonora matematizante, que elege como legítima a utilização de apenas algumas frequências sonoras em detrimento de outras, ou seja, permite que apenas alguns “pontos” escolhidos da “régua sonora” possam ser utilizados para se fazer música. A importância disso para a presente discussão se delineia à medida que tanto o método Gallin-Paris-Chevé quanto o *Tonic Sol-Fa*⁵⁵ foram concebidos como ferramentas que objetivavam condicionar nos alunos uma *audição de mundo* específica, ou seja, ensinar-lhes como legítimos os intervalos musicais relacionados à escala *temperada* ocidental moderna. Isso ocorre de tal modo que o *Tonic Sol-Fa* é também conhecido como sistema de “dó móvel” – privilegiando, assim, a transposição de tonalidades⁵⁶ –, na qual não importa qual frequência sonora a letra *d* (do inglês *doh*) represente – pois o *doh* varia –, mas sim a relação entre as notas cantadas na “solmização”⁵⁷ ou solfejo.

Mais do que isso, essa *audição de mundo* era ensinada como uma percepção e organização pretensamente “naturais” do universo sonoro. Isso aparece no projeto de canto

⁵⁵ Aliás, tecnicamente, o próprio nome do método (*Tonic Sol-Fa*) é uma referência aos principais graus sobre os quais é montado o *temperamento* ocidental moderno: a *tônica* (Dó, 1º grau da escala maior diatônica), a dominante (*Sol*, o 5º grau da mesma escala) e a subdominante (*Fá*, o 4º grau). A Quinta e a Quarta dividem a oitava em duas “metades” desiguais.

⁵⁶ Lembramos que é o *temperamento igual* que permite esse fenômeno da transposição de tonalidades sem modificação da posição relativa das frequências sonoras.

⁵⁷ “Sol-mi-zar”: a palavra remete à *Harmonia*, pois dó-mi-sol corresponde à formação do acorde maior da Escala Modelo de Dó Maior, chamado “maior perfeito” nessa disciplina musical.

orfeônico paulista e, feliz ou infelizmente, ainda subsiste no imaginário musical da atualidade.

g) Um pouco mais sobre o *Tonic Sol-Fa*

Como dissemos, as *Tonic Sol-Fa Associations* eram a versão inglesa dos *Orphéons* franceses. Assim como nos outros países, estas organizações também se difundiram significativamente. “A Inglaterra, segundo narra Helmholtz, já em 1862 possuía 150.000 (cento e cinquenta mil!) sociedades de solfejistas (*Tonic Sol-fa Associations*)” (Bevilacqua, 1933, p. 45). No verbete de dicionário musical “TONIC SOL-FA”, o musicólogo Oscar Thompson (que é apenas homônimo do educador brasileiro) fala um pouco mais sobre a expansão dessas Associações:

(...) The method was conceived by Sarah Ann Glover of Norwich, England, and developed by the Rev. John Curwen about 1841. In spite of long and continued opposition the system became increasingly popular, and is now generally adopted in elementary schools throughout England. A Tonic-Sol-Fa Association was formed in 1853, and a Tonic-Sol-Fa college in 1863. (Thompson, 1956, p. 1907)⁵⁸.

Contudo, vale destacar, para o tema que nos interessa, a importância de que o método de ensino usado nessas Associações tenha sido adotado nas escolas primárias, sobre o que Bevilacqua também faz referência (1933, p. 37). Além disso, o *Tonic Sol-Fa* não obteve somente alcance nacional no país de origem, tendo chegado aos EUA (de onde Miss Márcia Browne veio para o Brasil) e à Alemanha:

O *tonic-solfa*, que muitas vezes se apóia na *mano-solfa*, foi inventado por Elizabeth Glover, em Norwich, Inglaterra, e depois aperfeiçoado por John Curwen. Esse processo, ainda hoje muito divulgado na Inglaterra e nos Estados Unidos, e também praticado na Alemanha sob o nome de *Tonica-do-lehre*, consta principalmente na indicação dos nomes das notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, ti (si)) por suas iniciais – d, r, m, f, s, l, t. Mas essa indicação é a dos graus fixos do tom, não propriamente a de sons determinados, referindo-se mais à relação das notas com a tônica do que à altura absoluta daquelas (Barreto, 1938, p. 45).

⁵⁸ Tradução livre: “O método foi concebido por Sarah Glover, de Norwich, Inglaterra, e desenvolvido pelo reverendo John Curwen por volta de 1841. Apesar de uma longa e contínua oposição, o sistema tornou-se cada vez mais popular e atualmente [década de 1950] é geralmente adotado nas escolas primárias por toda a Inglaterra. Em 1853, foi formada uma *Tonic Sol-Fa Association* e, em 1863, uma instituição de ensino superior de *Tonic Sol-Fa*”.

Sarah Glover (1786-1867), na verdade, teria inventado um sistema dito “científico”⁵⁹ de ensino de canto chamado *Norwich Sol-Fa*, publicado em 1828. O nome *Sol-Fa*, que, como já foi dito, remete ao *temperamento* da escala ocidental moderna, provém do termo italiano *solfeggio*⁶⁰ (“solfejo”). Ao mesmo tempo, Sarah também inventou um instrumento, o *Glass Harmonicum*, uma espécie de xilofone rudimentar de duas oitavas com placas de vidro, mas de som bem nítido, que teria o papel de servir como referência para afinar os alunos no *temperamento* ocidental moderno⁶¹. Todavia, era um instrumento caro, acessível apenas a professores, escolas e famílias de segmentos mais abastados.

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

Foi o reverendo John Curwen – que teria aprendido música através do método de Glover quando criança – que, depois de conhecer a educadora pessoalmente (o que não ocorrera antes de 1841), publicou o sistema designado *Tonic Sol-Fa*, uma simplificação do sistema *Norwich Sol-Fa* de Glover. Segundo Curwen, seu método era uma “gramática da música vocal” com lições e exercícios. Mais uma vez pode-se observar que as ligações entre ensino de canto e ensino da língua (muito significativas no canto orfeônico paulista da República Velha) já estavam presentes na Inglaterra de meados do século XIX.

⁵⁹ A própria autora assim classificava seu método. Um forte tom cientificista também se imiscuiu no discurso dos mentores do movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920. Por exemplo, Carlos Gomes Cardim escreveu cerca de trinta páginas introdutórias a um manual didático de música, com teorias psicológicas da época relacionadas ao tema (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1914).

⁶⁰ Aliás, a palavra *solfege* também aparece na França, no final do século XVIII, como tradução do termo italiano *solfeggi*, que deriva do nome das notas sol-fá e designava, principalmente, coletâneas de exercícios para cantores (Holstein, 1987, p. 3).

⁶¹ De modo semelhante, Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior, autores paulistas de métodos didáticos de canto orfeônico, propunham o uso de um instrumento para ajudar os alunos a fixarem os intervalos: o harmônio portátil, uma espécie de mini-órgão (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1914).

h) Na Espanha

Assim como em outros países, a Espanha inaugurou seu primeiro orfeão voltado para a classe trabalhadora em meados do século XIX. Em 1851, o músico catalão José Anselmo Clavé (1824-1874) organizou uma associação coral de operários com a denominação “Orfeão” (Barreto, 1938, p. 27; Sarmento, 1977, p. 30). Sobre a vida de Clavé, temos alguns verbetes interessantes em dicionários de música:

Clavé, José Anselmo: Compositor español, hijo de una familia de menestrales; mostró desde muy joven gran afición a la música, a la que se dedicó por entero al tener que abandonar, por motivos de salud, el oficio manual (tornero) a que se dedicó a causa de la situación en que se encontraron sus padres. Por cuestiones políticas estuvo preso (1843) en la Ciudadela de Barcelona, y durante este encierro concibió la idea de sustraer a los obreros de la bebida y el juego, agrupándolos en coros populares. Empezó a trabajar en la realización de esta iniciativa tan pronto como recobró la libertad. El primer coro que constituyó se denominó La Fraternidad, nombre que después cambió por el de Euterpe, por lo que todas las demás sociedades similares que se fundaron después se llamaron coros euterpenses. Para la Euterpe compuso Clavé sus primera obras corales, que pronto se hicieron populares. En 1860, organizó en Barcelona un primer concurso de coros a que asistieron 200 coristas; pero cuatro años después organizó otro festival al que concurrieron más de 2.000, pertenecientes a 57 sociedades corales. El número de sus obras, compuestas sobre letra catalana o castellana, es muy elevado (...). Después de haber desempeñado numerosos cargos públicos y de una vida de gran actividad, murió casi pobre, en Barcelona, donde había nacido (Matas, 1956, p. 223-224)⁶².

Primeiramente, chama a atenção o objetivo dos coros populares pensado por Clavé durante sua prisão. A “civilização” dos costumes (“tirar os operários da bebida e do jogo”), presente no discurso sobre as sociedades orfeônicas em outros países, também se estabeleceu desde o princípio das associações corais espanholas dessa espécie, mas com mais força ainda.

⁶² Tradução livre: “**Clavé, José Anselmo:** Compositor espanhol, filho de uma família de menestrelis; mostrou desde muito jovem grande afeição à música, a qual se dedicou por inteiro ao ter de abandonar, por motivos de saúde, o ofício manual (toneiro) a que se dedicou devido à situação em que se encontravam seus pais. Por questões políticas, esteve preso (1843) na Cidadela de Barcelona e, durante o período na prisão, concebeu a idéia de libertar da bebida e do jogo dos operários, agrupando-os em coros populares. Começou a trabalhar na realização desta iniciativa tão logo recuperou a liberdade. O primeiro coral que constituiu denominou-se “A Fraternidade”, nome que depois mudou para o de Euterpe, razão pela qual todas as demais sociedades similares que foram fundadas depois chamaram-se coros euterpenses. Para a Euterpe, Clavé compôs suas primeiras obras corais, que logo tornaram-se populares. Em 1860, organizou, em Barcelona, um primeiro concurso de corais, ao qual compareceram 200 coristas; porém, quatro anos depois organizou outro festival, no qual concorreram mais de 2.000 coristas, pertencentes a 57 sociedades corais. A quantidade de suas obras composta com letra catalã ou castelhana é muito elevada (...). Depois de ter desempenhado numerosos cargos públicos e de uma vida de grande atividade, morreu quase pobre, em Barcelona, onde havia nascido”.

Quanto ao fato do primeiro coro de Clavé ter se chamado “Euterpe”, cabe destacar que o nome designa a musa grega dedicada à arte musical⁶³. Por fim, outro ponto convergente com o fenômeno das sociedades corais européias da época foram os certames orfeônicos, que ganharam espaço em Barcelona pouco tempo depois (década de 1860) dessa modalidade de manifestação pública ter sido instituída com sucesso na França.

Somando esses aspectos aos cargos públicos ocupados por Clavé, configura-se que os orfeões também eram dignos de legitimidade institucional na Espanha. De outro lado, cabe ressaltar que aqui já começava a se traçar um componente nacionalista no canto orfeônico, pois a cultura catalã havia conseguido, com um movimento orfeônico forte, mais um espaço para afirmar sua autonomia.

No dicionário de Pena e Anglés (1954, p. 525-526), temos algumas outras informações mais específicas relevantes. Clavé era filho de um comerciante de madeiras que teve problemas nos negócios. Por isso, teve de abandonar os estudos universitários para tornar-se torneiro. Contudo, como tinha problemas de visão, não pôde exercer o ofício. Esta situação lhe levou a cultivar a música e a poesia. Portanto, dado os *handicaps* familiares (perda de poder econômico) e físicos (fragilidade na vista) e/ou devido a seu gosto pela arte, restaram-lhe profissões de menor prestígio e reconhecimento social.

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

Por um lado, esta postura caracteriza a idéia de descer aos “infernos” (que era, apenas para não esquecermos, a forma pela qual os educadores do canto orfeônico se apropriaram do reino de Hades presente na lenda de Orfeu) para resgatar heroicamente os “selvagens” operários por meio do encantamento dionisíaco, assim como Orfeu tenta

⁶³ Sobre a denominação Euterpe, Judith M. Almeida nos esclarece que “a palavra música, em grego, significava a ‘Arte das Musas’. Musas eram as deusas da arte. Eram nove as Musas; a protetora da poesia lírica e da música chamava-se Euterpe. Antigamente, todas as artes tinham a denominação genérica da música. Mas aos poucos foi se reservando o nome de Musa para a arte dos sons (...)” (Almeida, 1951, s/p).

resgatar Eurídice do inferno. Por outro, esse ato estava relacionado à própria trajetória de Clavé. Recém-saído da prisão, não tinha muitas opções e retornou ao ambiente “corrompido” dos cafés. Uma vez que a idéia de disciplinarização dos costumes tinha um potencial de lhe render prestígio e reconhecimento social, o investimento na formação de orfeões representou, intencionalmente ou não, possibilidade de que se abrisse uma porta de reentrada na órbita dos segmentos sociais mais abastados.

Isso pode ser ilustrado em duas passagens de sua obra *Las sociedades corales em España*, citadas no dicionário de Pena e Anglés. No primeiro excerto, o autor enxerga o “inferno”, ou seja, os costumes “degradados” dos trabalhadores e a fadiga do trabalho. No segundo, descobre a música como arma para “salvá-los”, arma que lhe inspira mais ainda para formar uma sociedade coral (fato que ocorre em 1851), o que lhe proporcionou depois considerável recuperação de prestígio social:

Tendí en torno una ojeada y me pregunté qué clase de entretenimientos se ofrecían al obrero en las horas de tregua a sus fatigas, para endulzar la monotonía de su afanosa existencia y se presentó, ¡ay! a mi vista el repugnante espectáculo de inmundos cafetines, guarida de meretrices y tahúres [*jogadores*], que con el infame cebo de lascivos cantares sabían atraer a los incautos hacia un insondable abismo de degradación y de miseria. Entonces me fijó en aquellos cantos que se creía imposible... su reforma.
(...)

Algunas poesías, harto defectuosas, que yo había escrito sin otro objeto que el de haber más llevaderas las amargas horas de un cautiverio, sirviéronme para componer sobre ellas unas sencillas cantilenas de 1 ó 2 voces, aunque de escasísimo valor, artísticamente consideradas, entrañaban un sentimiento de ternura que conmovía el ánimo y hacia humedecer los párpados de hombres endurecidos por la fatiga, composiciones que, con asombro de todos, operaron una instantánea revolución en el llamado vulgarmente *canto de café*... Reflexionando acerca del éxito obtenido con mis primeros ensayos, y tomando por norte la afición a la música sencilla que como por encanto se desarrolló en la clase trabajadora, la cual se gozaba en repetir mis tiernas melodías en le hogar doméstico, en el taller, en la calle y en el campo, me sentí de repente atormentado por la idea de propagar el canto en mayor escala, agrupando a los que con tanto entusiasmo se prestaban a la consecución de mi deseo... De aquí procede la organización de la *primera sociedad coral* de España. (Clavé *apud* Pena e Anglés, 1954, p. 525-526)⁶⁴.

⁶⁴ Tradução livre: “Dei uma olhada em volta e perguntei-me que tipo de entretenimentos se ofereciam ao operário nas horas de trégua às suas fadigas, para adoçar a monotnia de sua desgastante existência e se apresentou (ai!) à minha vista o espetáculo repugnante de cafetões imundos, uma cambada de meretrizes e jogadores, que com o infame incentivo de cantares lascivos sabiam atrair aos incautos a um insondável abismo de degradação e de miséria. Então me fixei naqueles cantos que acreditava-se impossível sua reforma. (...). § Algumas poesias – muito defeituosas – que eu havia escrito sem outro objetivo de tornar mais suaves as amargas horas de um cativeiro serviram-me para compor sobre elas algumas cantigas simples de 1 ou 2 vozes, ainda que de escassíssimo valor do ponto de vista artístico, entranhavam um sentimento de ternura que comovia o ânimo e fazia umedecer as pálpebras de homens endurecidos pela fadiga; composições que, com o assombro de todos, operaram uma revolução instantânea no vulgarmente chamado *canto de café*... Refletindo

O empreendimento de Clavé foi tão bem-sucedido que as sociedades corais se espalharam vertiginosamente por toda Catalunha, tendo se constituído, inclusive, uma liga chamada “Associação de Coros de Clavé” (Torrelas, Nicol, Pahissa e Lozano, s/d, p. 865), fenômeno que guarda certa semelhança com a *Sängerbund* germânica. Todavia, esses coros catalães tinham uma diferença fundamental em relação às demais sociedades corais européias de mesma coorte: seus componentes *memorizavam* as peças que executavam (*Ibidem*). Ou seja, estes orfeões tinham uma característica ímpar: não eram baseados na partitura. Ao contrário, aproximavam-se muito mais de uma cultura popular oral em sua forma. Isso talvez se explique pela formação precária de Clavé no domínio dos códigos da música erudita e de suas práticas escriturárias.

Possivelmente em função dessa peculiaridade, os orfeões de Clavé tenham perdido prestígio, reconhecimento institucional e legitimidade nas camadas mais cultas da sociedade catalã daquele tempo. Tanto que o dicionário musical de Torrelas, Nicol, Pahissa e Lozano sugere que esses coros ressurgiram na Catalunha quando reformulados “em bases sólidas e duradouras de instrução musical”:

(...) Cuando la decadencia de las sociedades corales en Cataluña [*ligadas à iniciativa de Clavé*] era manifiesta, vino a sustituirlas un nuevo elemento, asentado esta vez en bases sólidas y duraderas de instrucción musical: el *Orfeo Català*. (...) el ejemplo del *Orfeo Català* ha cundido por toda Cataluña, dando motivo a un notable desarrollo del arte musical catalán (Torrelas, Nicol, Pahissa e Lozano, s/d, p. 865)⁶⁵.

A substituição paulatina dos orfeões de Clavé deu lugar a um outro tipo de organização, representada pelo *Orfeo Català*, que era caracteristicamente uma sociedade musical praticante de uma cultura mais erudita – mais ligada, portanto, ao universo da escrita, configurando-se, na música, numa obediência mais estrita à partitura. O próprio grupo de solistas cantores já era muito mais seletivo: variava entre cinco e seis dezenas de integrantes (Beuttenmüller, 1937, p. 22). Este orfeão, fundado em 1891 por Luis Millet e

acerca do êxito obtido com meus primeiros ensaios e tomando por norte a afeição à música simples que como por encanto se desenvolveu na classe trabalhadora, a qual se regozijava-se em repetir minhas ternas melodias em seus lares, oficinas, ruas e no campo, me senti de repente atormentado pela idéia de propagar o canto em maior escala, agrupando os que com tanto entusiasmo se prestavam à consecução do meu desejo... É daí que procede a organização da *primeira sociedade coral* da Espanha”.

⁶⁵ Tradução livre: “Quando a decadência das sociedades corais na Catalunha [*ligadas à iniciativa de Clavé*] era manifesta, vieram a substituí-las um novo elemento, desta vez assentado em bases sólidas e duradouras de instrução musical: o *Orfeo Català*. (...) O exemplo do *Orfeo Català* se difundiu por toda a Catalunha, motivando um notável desenvolvimento da arte musical catalã”.

Amadeo Vivas, tinha inclusive uma orquestra que o acompanhava, além de ter conseguido uma luxuosa sala de concertos em 1908, o “Palácio de Música Catalã” (Pena e Anglés, 1954, p. 1675), para suas apresentações. Quando nos referirmos, mais à frente, ao caso do Orfeão Piracicabano da década de 1920, poderemos observar alguns pontos de contato com o *Orfeo Català*, pois ambos os grupos eram compostos por rebentos selecionados da elite local que possuísem uma alta qualidade vocal. A título de referência, vale destacar que estava à frente do canto orfeônico nessa cidade do interior paulista um espanhol emigrado, Fabiano Lozano, que provavelmente deve ter recebido influências diretas da cultura orfeônica de sua terra natal, ao menos através de seu irmão mais velho Lázaro.

De qualquer modo, retornando ao desenvolvimento dos orfeões na Espanha, a transição do modelo de Clavé (mnemônico e mais popularesco) para outro mais eruditizado leva à inferência de que o primeiro foi uma exceção à regra do ponto de vista do método de ensino (a memorização não foi o padrão do movimento orfeônico europeu, mas sim a escrita). Contudo, no plano simbólico e ideológico, os valores e objetivos eram altamente convergentes com os propugnados pelas sociedades corais européias congêneres.

Ademais, os orfeões de Clavé trouxeram um elemento latente dessas organizações: o nacionalismo⁶⁶. Tanto isso ocorreu que a repercussão das iniciativas desse compositor foi mais significativa em regiões espanholas com tendências autonomistas:

(...) La influencia de Clavé repercutió asimismo en el resto de España, siendo también numerosas y notables las sociedades corales que se fundaron, especialmente en las regiones cuya personalidad autóctona es más desarrollada, como son los Países Vascos (Vasconia y Navarra) y Galicia. Algunas de ellas, de coros de hombres que eran en un principio, se transformaron luego en coros mistos, tomando así el nombre de orfeones. El nivel artístico que han alcanzado siguiendo el ejemplo del *Orfeo Català* es asimismo notabilísimo (Torrelas, Nicol, Pahissa e Lozano, s/d, p. 865)⁶⁷.

Ainda assim, os autores do comentário fazem questão de ressaltar que, embora tenham sido criados a partir da influência do popularesco Clavé, os orfeões bascos e

⁶⁶ Desse modo, não é de se estranhar que os irmãos Lozano tenham imprimido caráter nacionalista ao ensino musical paulista das primeiras décadas do século XX.

⁶⁷ Tradução livre: “(...) A influência de Clavé repercutiu do mesmo modo no resto da Espanha, sendo também as sociedades corais que se fundaram numerosas e notáveis, especialmente nas regiões cuja personalidade autóctone é mais desenvolvida, como no País Basco (Vascongadas e Navarra) e na Galícia. Algumas delas, que eram coros de homens a princípio, transformaram-se logo em coros mistos, tomando assim o nome de orfeões. O nível artístico que alcançaram seguindo o exemplo do *Orfeo Català* é igualmente notabilíssimo”.

galegos perseguiriam o proclamado alto nível artístico do *Orfeo Català*. Em outros termos, se o nacionalismo dessas regiões foi admitido⁶⁸ – afinal os autores do excerto são catalães e não abrem mão de seu próprio nacionalismo –, não foi aceito um “rebaixamento” da cultura oficial, erudita e elitizada para padrões mais popularescos, portanto considerados menos legítimos. Ao contrário, conforme os autores catalães de outro dicionário de música frisam (Matas, Humbert e Capmany, 1962, p. 385), é o canto da cultura popular que tem de ser “reintegrado” à “vida artística” – ou seja, à cultura mais “elevada”.

Esse processo de tentativa de eruditização dos orfeões já se concretiza a partir de 1881, quando Luis Millet funda e rege um Orfeão, designado por seu próprio sobrenome. Ancorado em apoios institucionais e prestígio cultural, essa iniciativa promove um novo estímulo de popularização das organizações orfeônicas, especialmente entre operários e escolares de Barcelona, desta vez sem traços de estímulo a uma cultura oral e de técnicas mnemônicas.

Conforme já mencionado, dez anos após a organização do Orfeão Millet, este regente fundou o prestigiado *Orfeo Català*, com Amadeo Vivas. Matas, Humbert e Capmany (1962, p. 385) fazem questão de salientar que o *Orfeo Català* tornou-se o padrão exemplar de organização de sociedade coral, tendo influenciado o surgimento de “(...) otras asociaciones de gran prestigio e renome existentes en Espanha (...) [:] el Orfeón Pamplonés, El Miquelet, de Valencia, “Airíños, Airíños, Aires”, de Galicia, el Orfeo de Madrid⁶⁹, y varios otros atestiguan el gran amor que en España se profesa a la música” (Matas, Humbert e Capmany 1962, p. 385)⁷⁰.

Na esteira dessa expansão, coros espanhóis participaram de vários eventos, concursos e apresentações artísticas em outros países (Torrelas, Nicol, Pahissa e Lozano, s/d, p. 866). Conseqüentemente, a literatura orfeônica espanhola também se proliferou,

⁶⁸ O nacionalismo catalão não só é aceito como também estimulado no *Orfeo Català*. Em 1904, é criado um órgão de divulgação afinado com o *Orfeão*, chamado *Revista de la Música Catalana*, responsável por fazer um levantamento do folclore catalão. O próprio *Orfeão* institui, no mesmo sentido, as *Fiestas de la Música Catalana*, celebrações nacionalistas que se converteram, depois de 1922, em concursos anuais patrocinados pelos mecenas da região.

⁶⁹ Chamamos a atenção para a existência do Orfeão de Madri, que certamente deve ter sido conhecido por Lázaro e Fabiano Lozano, dois educadores musicais paulistas do canto orfeônico que freqüentaram o Conservatório da mesma cidade.

⁷⁰ Tradução livre: “(...) outras associações de grande prestígio existentes na Espanha (...): o *Orfeão Pamplonês*, *O Miquelet*, de Valencia, “*Airíños, Airíños, Aires*”, da Galícia, o *Orfeão de Madri* e vários outros testemunham o grande amor que se professa à música na Espanha”.

assumindo nas regiões de tendência autonomista forte caráter nacionalista. Há, também, um dado relevante citado por estes autores: em 1897 é celebrado um *Concurso Internacional de Orfeões*, na França, o que mostra o grau de importância que estas associações corais conquistaram na Europa como um todo, já no final do séc. XIX.

i) Os Estados Unidos da América e os países eslavos

Fundamentalmente, até aqui já foi possível estabelecer um panorama razoável do canto orfeônico nos principais países que influenciaram o movimento orfeônico paulista das últimas duas décadas da Primeira República. Resta apenas fazer algumas observações finais sobre os EUA e países eslavos. Os *Apollo Clubs* estadunidenses, como já dito, surgiram principalmente na segunda metade do século XIX. Apel (1972, p. 42-43) destaca os *Apollo Clubs* de Boston (fundado em 1871), Brooklyn (1878), Chicago (1872), Cincinnati (1882) e Saint Louis (1893).

Portanto, essas sociedades de maior destaque estabeleceram-se apenas quando na Europa suas congêneres já viviam franco desenvolvimento. Tanto que uma liga de coros nacional só foi fundada nos EUA na primeira década do século XX, a Federação Orfeônica⁷¹ (Beuttenmüller, 1937, p. 23). Segundo Bevilacqua (1933, p. 47), algumas sociedades corais estadunidenses eram diretamente ligadas a e se apresentavam junto com orquestras, talvez adotando um modelo de algum modo similar ao do *Orfeo Català*.

Seguindo um repertório bastante recheado de canções folclóricas locais, semelhantemente aos catalães, os coros eslavos também faziam sucesso em suas apresentações orfeônicas. Um dos mais respeitados eram os *Coros Ucrânicos* (Sarmento, 1977, p. 30). Esse interesse pelo folclore ligava dois componentes importantes, que são verificáveis também no canto orfeônico paulista dos anos 1910 e 1920: o nacionalismo e a “elevação” do “povo” de sua cultura “rudimentar” para um nível “civilizado”, erudito, escriturário. Não foi à toa, portanto, que surgiram pedagogias musicais renovadas na Europa Central, cujos nomes de Bartók e Kodály podem ser destacados no que se refere à

⁷¹ É interessante notar que, embora muitas sociedades corais estadunidenses fossem designadas pelo nome de Apolo, a liga delas era chamada de orfeônica. É mais um ponto a favor da idéia de que os mitos de Apolo e Orfeu – ou, ao menos, algumas de suas interpretações – compreendem, pelo menos em relação à música, tem pontos de contato muito próximos.

utilização do folclore nacional como base para a construção de um saber musical pedagógico.

CAPÍTULO 3:

ASPECTOS HISTÓRICOS GERAIS

DO CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL

Uma das discussões freqüentes que aparecem nos discursos sobre o orfeonismo no Brasil relaciona-se à sua eficiência pedagógica. Essa modalidade de ensino musical dialoga fundamentalmente com duas demandas: 1) a qualidade técnico-musical no aprendizado e na execução vocal, compreendida como qualidade técnico-musical a capacidade e eficiência do ensino musical em formar alunos que tivessem um domínio sofisticado da *audição de mundo* e dos códigos da música erudita, principalmente no que se refere à execução ótima não só de canções orfeônicas, mas também de peças do repertório erudito mais geral; a preocupação foi presente não só no Brasil, mas também nos outros países de tradição orfeônica e 2) a quantidade de aprendizes a ser sensibilizada.

Nas décadas de 1910 e 1920, quando a qualidade e o rigor de ensino eram objetivos importantes do canto orfeônico, essa prática não atingiu grandes contingentes populacionais na escola brasileira, instituição incipiente e a qual poucos tinham acesso. Ao mesmo tempo, quando o canto orfeônico foi massificado (com Villa-Lobos, na década de 1930), através de concentrações orfeônicas monumentais, o aprendizado tendeu a perder qualidade de execução técnica, até porque, entre outros fatores, não havia docentes suficientes para responder à demanda de ensino musical criada.

Portanto, antes de iniciarmos a apresentação da implantação do canto orfeônico no Estado de São Paulo, situaremos a discussão do problema da baixa qualidade dos orfeões, pois aí se revelam alguns aspectos importantes do próprio projeto pedagógico dessa prática vocal. Uma vez estabelecidos esses parâmetros, passaremos a apresentar os antecedentes do movimento orfeônico paulista até 1910, salientando os seguintes aspectos: a presença da música nos currículos; a existência de uma suposta apresentação de um coral de 11.000 vozes no Rio de Janeiro nos primeiros anos da República; a atuação de *Miss Márcia Browne* no ensino de música, colocando o *Tonic Sol-Fa* na escola pública paulista na década de 1890; e as atividades de docência musical de João Gomes Junior na primeira década do século XX. Após a apresentação desse quadro, passaremos a delinear as biografias dos mentores do movimento orfeônico e de músicos e intelectuais próximos a

eles. Com esses dados, analisaremos o perfil de suas trajetórias e indicaremos as relações entre esses personagens nos itens seguintes, de modo a estabelecer um panorama que auxilie na compreensão do tema da pesquisa.

a) O problema da qualidade vocal

Como vimos, as sociedades orfeônicas foram organizações que se proliferaram significativamente a partir de meados do século XIX. Os concursos e manifestações públicas de orfeões tornaram-se parte da agenda cultural e mesmo política de muitos países. Nesse contexto, a escola pública era uma instituição importantíssima para a atividade orfeônica, sendo um *locus* privilegiado onde poderiam ser cultivados hábitos e costumes “civilizados” e uma cultura artística nacional. Às classes populares poderia ser ensinada uma música culta, que era o padrão “correto” e “elevado” de gosto estético a ser transmitido às crianças.

Realizar um trabalho “sério” nas associações corais e no canto escolar correspondia a perseguir estes objetivos. Entretanto, uma quantidade cada vez maior de cantores amadores participava de atividades orfeônicas, o que trouxe um problema novo: a qualidade dos corais. Bevilacqua faz menção a autores que levantam a questão:

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

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

Nessa discussão, o caráter de “civilização” dos costumes e contenção social – anteriormente já levantado – evidenciava-se ainda mais. Os orfeões eram descritos como organizações de “preparação” para manifestações de “alto” caráter. Ora, essa “preparação” correspondia à inserção nas formas de percepção e organização do sonoro da música erudita ocidental, isto é, a educação para uma *audição de mundo*⁷² específica, na qual a

⁷² Lembramos apenas que a expressão *audição de mundo* não se refere somente ao mecanismo biológico da percepção/emissão de sons, mas, principalmente, a padrões sócio-antropológicos de apreciação, prática, escuta e ensino de música. Mas, sobretudo, esse conceito pode ser definido como uma forma de apropriação

prática orfeônica funcionava essencialmente como instrumento pedagógico e lúdico importante.

Além de buscar cultivar uma *audição de mundo* específica, o discurso do canto orfeônico falava em “florescimento” de uma cultura artística nacional e do gosto estético, novamente uma expressão da metáfora do *cultivar*. De modo parecido, os Jardins de Infância também pretendiam “cultivar” a “civilização” e os hábitos de convívio social nas crianças. Não à toa, o ensino de canto tinha seu lugar garantido nessas instituições. Froebel,

(...) criador dos Jardins de Infância (*Kindergarten*), defendeu ardorosamente o cultivo do Canto nas escolas, advertindo, porém, não se poder esperar que cada criança venha a tornar-se um artista⁷³. E explicou: a finalidade dessas aulas é assegurar a cada aluno o desenvolvimento físico e espiritual que a Música, através do Canto, lhe pode proporcionar, permitindo-lhe tomar consciência de si próprio e habilitando-o a apreciar a verdadeira arte (Braga, s/d, p. 91).

Cabe reforçar que, mesmo em Lutero, a música só não era mais importante que a religião, sendo considerada, sobretudo, um meio de aliviar a “melancolia” e o “sofrimento” (*Ibidem*). Por esse motivo, seria essencial ensinar canto às crianças segundo o entendimento do reformador. No século XIX, Froebel via o canto como essencial para o “desenvolvimento físico e espiritual” da criança. Há pelo menos uma convergência nos dois discursos: a música é um instrumento que desperta o lado espiritual dos pequenos.

Afora isso, o que chama a atenção em Froebel é que o canto seria a ferramenta para desenvolver o gosto estético da criança (“*apreciar a verdadeira arte*”). Os educadores musicais que desenvolveram o canto orfeônico – e seus congêneres – na Europa e EUA também propunham o canto como prática que permitiria a inserção na *audição de mundo* da música erudita ocidental moderna. Nesse sentido, as idéias de Froebel eram absolutamente convergentes: o interesse do canto não era formar músicos profissionais, mas antes de tudo cultivar formas específicas de percepção/organização do universo sonoro (este mesmo objetivo continuaria a aparecer nos mentores do movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920). Se a partir daí surgiriam ou não futuros maestros e compositores, isso não interessava aos educadores de então. Até porque o monopólio da produção cultural

simbólica que determina *o que* pode ser uma percepção e organização *musical* do universo sonoro e hierarquiza essas percepções e formas de organização musical a partir de princípios de “correção”, legitimidade e qualidade.

⁷³ Esta afirmação foi reiterada várias vezes pelos mentores do canto orfeônico paulista da Primeira República.

“elevada” era bastante restrito e restringido principalmente aos grandes Conservatórios, Institutos de Música ou similares.

Isso nos faz retornar à questão da qualidade da execução técnico-musical dos orfeões. Uma vez que não era finalidade dessas sociedades de cantores *amadores* profissionalizar seus quadros, os dirigentes (regentes) delas não poderiam exigir execuções tecnicamente muito sofisticadas por parte dos orfeonistas. A sofisticação seria privilégio de poucos grupos. Caso típico disso é o do *Orfeo Català* (e do Orfeão Piracicabano, de Fabiano Lozano), que era considerado “de elevado caráter artístico”. Os orfeões de menor importância tinham seu reconhecimento na medida em que eram organizações que estimulavam a apreciação estética dessa “alta cultura” nas classes populares.

No entanto, talvez nem fosse um objetivo fazer com que *todas* – ou uma grande maioria de – sociedades corais alcançassem um “alto nível”. Os *orfeões artísticos* – como eram conhecidas as associações mais prestigiadas e legitimadas pela cultura erudita – poderiam até mesmo surgir de grupos corais a princípio *amadores*⁷⁴. No entanto, para que isso acontecesse, seus componentes eram selecionados a dedo e, a partir daí, treinados com rigor profissional. Logo, não era fácil um orfeão amador composto por populares tornar-se “artístico”.

No Brasil, a questão da qualidade dos orfeões, que ainda era relativamente incipiente nas décadas de 1910 e 1920, veio à tona com intensidade devido às monumentais apresentações cívicas de Villa-Lobos ocorridas na década de 1930. Ceição de Barros Barreto, que publica seu manual didático *Coro Orfeão* em 1938, refere-se ao eminente compositor e educador com ceticismo, porque não estaria alcançando o objetivo de educar as massas:

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

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

⁷⁴ No Brasil, isto ocorreu, conforme veremos, com o Orfeão Piracicabano, dirigido por Fabiano Lozano, que selecionou os melhores cantores alunos e recém-formados da Escola Normal de Piracicaba para treiná-los e realizar audições públicas prestigiadas. Embora tenha reunido *amadores*, os orfeonistas escolhidos aparentemente tinham capacidade e habilidade técnica similar a de cantores profissionais.

Contudo, não parece ser adequado criticar Villa-Lobos por um objetivo que não estava presente no seu projeto de educação musical popular. As manifestações orfeônicas monumentais não pretendiam, prioritariamente, exibir um alto desenvolvimento da técnica vocal. O essencial não era a qualidade da música, mas sim o fenômeno cívico de culto aos valores daquela música coral. As grandes concentrações de cantores visavam, acima de tudo, cultivar na população uma *audição de mundo* específica⁷⁵: a música erudita ou eruditizada⁷⁶ e valores nacionalistas, principalmente contra os padrões da música “degenerada” dos “morros”, do carnaval, do samba, da música popular etc.

Esse comportamento de rejeição das formas de populares de se cantar pode ser observado num manual de dicção do final da década de 1940. Fazendo uma contraposição à “dicção perfeita” dos cantores, dos coros e conjuntos orfeônicos, o autor Silveira Bueno (professor de filologia da Universidade de São Paulo) dizia: *“ouça-se um dos nossos horrorosos cantores de samba ou de tango no rádio; escute-se algum conjunto coral e ganhará um doce quem entender o que estão cantando. (...) Certa vez, quando ensinávamos português pelo rádio, ouvindo a um desses tais cantores de samba, não podendo compreender o que cantava, nem suportando os gritos e trêmulos fanhosos que emitia, recorremos à opinião do maestro Leão Kaniefsky. E ele explicou-nos que não sabia o cantor nem sequer executar os movimentos exigidos para a obtenção do som, da nota musical da composição. Não sabem vocalizar, não sabem pronunciar, não sabem a ginástica necessária para que o aparelho fonador produza o som como deve e pode produzir”* (Bueno, 1948, p. 217).

Ainda que Barreto reconhecesse que as apresentações corais monumentais estariam “contribuindo para a difusão do canto orfeônico e socialização dos escolares”, a autora parecia não acreditar muito que Villa-Lobos fosse capaz de “elevar” o nível da cultura musical do povo brasileiro. Por outro lado, se não era o foco das gigantescas concentrações orfeônicas para Villa-Lobos, a qualidade vocal não havia sido esquecida, devendo ser

⁷⁵ Além de uma *audição de mundo*, a apreciação da música erudita entre as classes populares ampliaria o mercado editorial e fonográfico desse segmento. Portanto, não é de se estranhar que os músicos profissionais eruditos tenham aderido à idéia da educação musical popular sem dificuldades. Compositores, regentes, cantores e instrumentistas eram parte diretamente interessada, visto que quanto mais apreciadores de música erudita – ou eruditizada – houvesse, mais os bens de cultura por eles produzidos teriam saída no mercado.

⁷⁶ É interessante notar que o processo inverso – popularização de produções musicais clássicas para a vida noturna: bailes, cinema mudo e orquestras das casas de diversão e de repasto – também ocorre no mesmo período (Cf. Ikeda, 1988, p. 4).

cultivada nos “orfeões artísticos”, dos quais os mais reconhecidos orfeões de professores podem ser citados como exemplo. Em outros termos, a educação musical de Villa-Lobos seguia uma lógica parecida com a já desenvolvida anteriormente no canto orfeônico na Europa: buscava-se cultivar a apreciação da “alta” cultura musical nas classes populares, mas o acesso às instâncias de participação, produção e execução dessa música culta permanecia altamente restrito.

b) Antecedentes do canto orfeônico no Brasil até 1910

Antes do canto orfeônico, a arte musical já aparecia nos currículos das escolas públicas brasileiras. Ceição B. Barreto, utilizando como fonte Pires de Almeida (*L’Instruction publique au Brésil*), lembra que desde a fundação do Colégio Pedro II (1838) já era obrigatória a frequência à classe de música. E continua: “(...) a reforma de instrução, em 1854, exigia ‘noções de música e exercícios de canto’ nas escolas primárias; e a de 1876, ‘a música vocal’ nas Escolas Normais (*A Instrução e o Império, Primitivo Moacir*)” (Barreto, 1938, p. 35).

A legislação nacional de 1854 (Decreto 331 A, de 17/11) dividia as escolas públicas primárias em duas classes, conforme terminologia usada na época: as de 1º e 2º graus. Os itens “h) noções de música” e “i) exercícios de canto” aparecem no programa do 2º grau (Jannibelli, 1971, p. 41). Especificamente na Província de São Paulo, é a Reforma de 1887 (Rangel Pestana) que institui o canto coral no sistema escolar, através da Lei 81 – 06/04/1887 (Souza, 1996: 154). Para se ter uma idéia de como o ensino musical aparece cedo na escola paulista, só em 1896 o Estado de São Paulo tornou obrigatório o ensino da língua nacional – numa ofensiva contra as escolas estrangeiras (Souza, 1996, p. 159).

Ajudando-nos a compor um panorama sucinto da música nas escolas no século XIX, Leonila L. Beuttenmüller, que publica *O orfeão na escola nova* em 1937, conta que realizou algum tipo de pesquisa (provavelmente só em jornais de maior circulação, os quais não são especificados⁷⁷) sobre o histórico do canto orfeônico no Brasil:

⁷⁷ Um problema dos diversos livros e manuais que compilam informações sobre o canto orfeônico é a ausência (parcial ou não) relativamente freqüente da citação bibliográfica ou das fontes de pesquisa utilizadas pelos autores. Portanto, as assertivas que fazem em seus textos a partir dos dados por eles levantados não devem ser tomadas como conclusivas, mas, sobretudo, como indicativas.

Sendo o orfeão uma das maiores preocupações da atualidade no meio musical, para visar nossa objetiva de uma diretriz mais positiva, folheamos diversos arquivos. Encontramos dados na *Gazeta Musical* de 1892⁷⁸, de propriedade do Professor Fertin de Vasconcelos (...).

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

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

Se esta foi a primeira aplicação do nome “orfeônico” no Brasil é difícil saber. O fato de não haver informações anteriores sobre a utilização do termo não significa que isso não tenha ocorrido. De qualquer modo, mais importante é observar que a preocupação com o canto orfeônico foi registrada como assunto público e notório no meio musical pouco depois da instauração do regime republicano. Ainda assim, o chamamento a uma reunião de artistas para a organização de um grupo orfeônico, por parte de Ignácio Porto Alegre⁷⁹ (conforme descreve o excerto anterior), é destinada essencialmente a *músicos* – e não a professores de escolas primárias ou secundárias.

Ou seja, o objetivo de Porto Alegre era a constituição de um *orfeão artístico*, uma sociedade coral que tinha até nome proposto: “*Grande Orfeão Brasileiro*”. De acordo com Bevilacqua, Porto Alegre colocou-se a favor da constituição desse tipo de orfeão por ter ouvido um conjunto coral escolar que considerou de baixa qualidade:

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

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

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

Em janeiro de 1892, Ignácio Porto Alegre se bate pela fundação de um *orphéon*, sem conseguir alcançar o fim desejado. Em dezembro deste mesmo ano, este mesmo

⁷⁸ A *Gazeta Musical* entrou em circulação em agosto/1891 e teve seu nono e último número com a edição de junho-agosto/1893 (Ikeda, 1988, p. 156).

⁷⁹ Porto Alegre foi diretor da *Gazeta Musical*, cujo proprietário era Alfredo Fertin de Vasconcelos que, por sua vez, mais tarde dirigiu o Instituto Nacional de Música (1923), nome republicano para o antes intitulado Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro.

professor de canto coral do Instituto protesta, em artigo publicado na “Gazeta de Notícias” contra o que ouvira em uma demonstração escolar. O artigo trazia o título “Onze mil crianças esganiçadas”.

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

A qualidade dos conjuntos vocais é um dos centros da discussão. Havia a preocupação com uma suposta baixa qualidade técnica do ensino escolar. Suposta, porque essa questão precisa ser avaliada pelo menos a partir de dois pontos de vista: o estético e o do espaço institucional. A crítica de Porto Alegre pode realmente ter se focado num plano mais técnico e estético, na linha do que já foi discutido pouco antes: uma preferência por um canto de qualidade mais profissional, por orfeões artísticos, ao invés de um ensino mais “popular” que não conseguisse desenvolver os melhores padrões eruditos da técnica vocal. Nesse sentido, a utilização do termo “*gritaria*” e a afirmação de que a forma de cantar agredia as gargantas dos executantes – assim como feria o gosto estético dos ouvintes – é sintomática.

Por outro lado, levantamos, a seguir, uma explicação possível para as críticas de Porto Alegre: talvez este professor de canto coral do Instituto Nacional de Música estivesse apenas – ou principalmente – buscando maiores espaços institucionais para si, numa disputa por mais prestígio no âmbito da música coral. Uma vez que havia pelo menos um conjunto coral de supostos 11.000 integrantes, o organizador do mesmo – que não sabemos quem era – poderia representar algum obstáculo para o projeto de Porto Alegre: fundar uma sociedade orfeônica sob sua direção. Portanto, é factível que suas críticas ao conjunto talvez não fossem de caráter meramente técnico.

Fatos parecidos ocorreram mais tarde, na década de 1930, em relação ao período que nos interessa (décadas de 1910 e 1920). Similarmente, os orfeões europeus, desde o século XIX, também devem ter observado, entre seus líderes, disputas “estéticas” que encobriam batalhas por prestígio, reconhecimento e legitimidade institucional.

Pelo visto, Porto Alegre não só não conseguiu fundar seu orfeão como também foi derrotado em seu próprio “quintal”: a música coral foi abolida do Instituto Nacional de Música. Caso isso tenha ocorrido logo após as críticas do professor ao coral da escola primária, não seria exagerado imaginarmos que Porto Alegre pode ter sofrido retaliações e perdido seu espaço no Instituto, pois sua disciplina também foi retirada do programa.

De qualquer modo, essas considerações são apenas suposições que necessitariam verificação através de pesquisa específica. Um dado, porém, é impressionante: se for verdade que, em dezembro de 1892, ocorreu uma apresentação de um coral infantil de 11.000 vozes⁸⁰ no Rio de Janeiro, formado por escolares do nível primário, este é um período que mereceria ser pesquisado com mais atenção, inclusive por ter ocorrido na capital da nascente República. Uma apresentação vocal de tal ordem, ainda que fosse de baixa qualidade, indicaria a existência de uma organização minimamente significativa nas escolas públicas cariocas do canto coral desde os primeiros passos do regime instituído.

Caberia saber se esta estrutura era herança do Império ou correspondia a um esforço dos novos ocupantes do poder nesta área. Uma legislação do início do período republicano sugere que a segunda opção seja a mais provável. O Decreto Federal nº 981, de 08/09/1890, regulamentou a Instrução Primária e Secundária do então Distrito Federal. O ensino foi dividido em escolas primárias de 1º e 2º graus, abrangendo três cursos: o Elementar, o Médio e o Superior. A sua letra “i)” determinava o ensino de “*elementos de música*”, havendo, também, a exigência de que essa disciplina fosse ministrada por um “*Professor Especial para Música*” concursado (Jannibelli, 1971, p. 41).

Uma vez que a música fora incluída no ensino primário carioca em 1890 e o suposto coral infantil de 11.000 vozes era formado por alunos do primário, possivelmente a iniciativa do canto nas escolas tenha sido um fenômeno eminentemente republicano. Se isto estiver correto, podemos imaginar que as escolas do então Distrito Federal tenham oferecido aulas de música no máximo durante cerca de dois anos, até a apresentação criticada por Porto Alegre na *Gazeta Musical* de Fertin de Vasconcelos. Se a idéia de realizar uma grande apresentação de alunos primários cantando coletivamente era realmente uma novidade, pode se supor que a qualidade do coral talvez não fosse muito boa.

Jannibelli ainda faz referência a um manual didático musical de uma escola particular carioca na década de 1890, mas também caracteriza essa iniciativa como pontual:

⁸⁰ O título do artigo de Porto Alegre (“*Onze mil crianças esganiçadas*”) na *Gazeta de Notícias* pode ter sido nada mais do que um exagero: um recurso estilístico para dizer que o coral tinha muitas crianças. Ainda assim, na pior das hipóteses, provavelmente esse coral *não era pequeno*, o que já nos seria um dado significativo.

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

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

Destacamos, deste manual, que as músicas foram feitas ou adaptadas para o Jardim de Infância, isto é, tinham um fim eminentemente pedagógico-escolar, já provavelmente não se caracterizando pela preocupação de desenvolver um saber técnico-profissionalizante e especializado. O mesmo não podemos afirmar com certeza a respeito das músicas do suposto coral de 11.000 alunos. Será que o ensino de música para a escola pública primária carioca dos primeiros anos da década de 1890 ainda era baseado em *Artinhas*, os velhos manuais didáticos para uso dos conservatórios, que tinham a finalidade de formar músicos profissionais?

Mesmo não tendo essas respostas, podemos perceber a existência de uma tendência latente para a música adquirir importância no contexto escolar. Enquanto no Rio de Janeiro havia essas ocorrências pontuais, o Estado de São Paulo também observou tentativas de mudança no ensino musical, destacando-se a experiência não muito bem-sucedida de introdução do *Tonic Sol-Fa* por Márcia Browne. O manual didático de Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior, *O ensino da música pelo método analítico*, traz uma reprodução de um artigo do primeiro autor para o jornal *Commercio de S. Paulo*, que registra o seguinte trecho:

Sob os auspícios da forma republicana, implantada em nosso País pela revolução de 15 de Novembro, surgiu em 1890 uma grande reforma no aparelho escolar paulista que pôs por terra os velhos preconceitos herdados da carunchosa forma decaída.

As idéias de Gaultier foram praticadas em um programa de ensino integral e, ao lado de outras disciplinas que concorrem eficazmente para o desenvolvimento do raciocínio, das faculdades mentais em geral e do espírito de observação, foi colocada a música.

A todas as disciplinas procurou-se dar uma orientação moderna, moldando-se o nosso ensino com as necessárias adaptações no processado nas escolas norte-americanas. No ensino de música, entretanto, foram conservados os métodos e processos usados pelos

nossos avoengos. A artinha de Francisco Manuel era a geralmente seguida pelos professores; a combinação dos sons melodiosos, a pauta com as suas cinco linhas e quatro espaços, as notas, as figuras, as pausas, os valores relativos das figuras e uma série de lições abstratas que despertavam o mal-estar e o tédio nas crianças constituíam, em suma, o ensino de música elementar.

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

Não correspondendo o antigo ensino de música à expectativa, pela ingratidão do processo adotado, foi introduzido pela exímia educadora norte-americana, reformadora do ensino das escolas paulistas, miss Márcia P. Browne, o processo *tonic-solfa*, que, apesar de ser menos fastidioso que o anterior, ainda não satisfaz aos interesses do ensino por ser extremamente moroso e por ter o inconveniente próprio de todo o processo cifrado, que é o de estabelecer diversas convenções para um mesmo fato. A tentativa do ensino de música pelo *tonic-solfa* não medrou, predominando nas nossas escolas o antigo processo de *artinha* (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1919, p. 17-18).

Nesse importante excerto, o autor atribui ao regime republicano grandes mudanças na organização do ensino. No entanto, o ensino de música teria permanecido tal como no Império, com a utilização das *Artinhas*. As *Artinhas*, ou *Artes da Música*, eram os manuais didáticos de teoria musical elaborados para o ensino dos Conservatórios de Música⁸¹ e escritos à maneira dos métodos portugueses similares publicados desde os séculos XVII e XVIII (Castagna e Binder, 1996, s/p). Eram, portanto, a continuidade de uma tradição musical pedagógica muito antiga, que visava essencialmente a formação de músicos profissionais.

Algumas das *Artinhas* existentes são citadas por Jannibelli (1971, p. 41): a *Teoria Musical* (1838), de Francisco Manuel da Silva (1795-1865), autor da música do Hino Nacional brasileiro e fundador do Imperial Conservatório de Música; o *Compêndio de Música* (editado em data próxima e conhecido como “Artinha do Mussurunga”), de Domingos da Rocha Mussurunga (1807-1856), que tentou fundar um Conservatório Musical na Bahia; e a *Pequena Arte da Música* (1836), do pernambucano Tomaz da Cunha Lima Cantuária. Métodos de canto também eram bastante difundidos no círculo da elite da cidade de São Paulo nas últimas décadas do século XIX. Carlos Rezende comenta:

⁸¹ Nesse campo de formação de artistas profissionais, um dos marcos significativos é o surgimento do Conservatório de Música do Império, em 1848, que impulsiona a atividade musical no país. Tanto o ensino de música era ainda eminentemente voltado para a formação de profissionais que era freqüente os músicos viajarem para Conservatórios europeus para concluir ou aperfeiçoar sua formação.

Quanto às solfas, podiam ser encontradas em mais de um lugar. As casas comerciais que constantemente anunciavam novidades musicais e listas de peças em estoque eram, além da de H. L. Levy, a de Anatole Louis Garraux e a de Mme. Fretin, ambas na Rua da Imperatriz. Também a Tipografia do *Correio Paulistano* se encarregava de vender músicas (Rezende, 1954, p. 192).

Márcia Browne, portanto, tentou mudar uma tradição de ensino musical já estabelecida e consolidada há muito. Mesmo não tendo conseguido implantar em definitivo o *Tonic Sol-Fa* na escola paulista, essa foi uma tentativa pontual de reforma do ensino musical vigente, principalmente no sentido de adotar práticas e metodologias que se adequassem à pedagogia escolar. De saber técnico específico voltado essencialmente para a formação profissional, o ensino musical começava a ser transformado em saber escolarizado, destinado à formação de caráter propedêutico do aluno. Inclusive a introdução do *Tonic Sol-Fa* converge com a influência norte-americana descrita no último excerto do manual Carlos Alberto Gomes Cardim (terceiro parágrafo da citação).

Márcia Browne foi uma das expoentes dessa influência na educação paulista do início da República. Rosa Fátima de Souza destaca isso numa passagem de sua tese de doutorado *Templos de civilização. A criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*:

Na música, podemos notar a forte influência americana na Escola-Modelo. No primeiro ano, adotava-se o método americano denominado *Tonic-solfa*, compreendendo o ensino das notas musicais. Em 1895, a escola adotou, no segundo ano, o sistema denominado Gallin-Paris-Chevé segundo o qual as notas musicais eram representadas por sete algarismos, facilitando o solfejo através de exercícios escritos. O professor João Köpke ofereceu à escola manuais e coleções de exercícios sobre esse método (Souza, 1996, p. 177).

Junto com Rangel Pestana, Caetano de Campos e Gabriel Prestes, Miss Browne constituiu o grupo de educadores que realizou, de 1890 a 1896, uma grande reforma do ensino público do Estado de São Paulo (Hilsdorf, 1998, p. 96). O primeiro Grupo Escolar paulistano teve a educadora sob sua direção.

Anos antes, o Colégio Piracicabano (instituição privada de ensino) também tinha sido fundado, em 1881, por uma norte-americana. João Sampaio, que ingressou nesta escola como aluno no ano de 1890, conta que a fundadora do Colégio Piracicabano, Martha Watts, foi patrocinada pela Junta de Missões da Igreja Metodista dos EUA. “A *missão*

confiada a Miss Watts era complexa: no fundo, a propaganda religiosa. (...) De outro lado, a instrução da mocidade, a sua educação. Doutriná-la, formando a sua inteligência e cultivando-lhe o espírito. Com o Colégio, instalava-se também a Igreja Metodista” (Sampaio, 1958, p. 10).

A importância do Colégio Piracicabano (seja ela exagerada ou não) é destacada pelo autor:

Desde o começo da missão educacional, em Piracicaba, entre as pessoas que demonstraram maior interesse pelo seu sucesso, destacaram-se os irmãos Manoel de Moraes Barros e Prudente de Moraes⁸² – então propagandistas da República. Este último, elevado ao governo do novo Estado de São Paulo, em 1889, entre as notáveis realizações que empreendeu, no curto lapso de um ano, deu início e vigoroso impulso à Reforma da Instrução Pública, depois continuada por Cezário Motta. O embrião dessa Reforma foi o Colégio Piracicabano. A instrução pública na antiga Província de São Paulo, como em todo o Império, não excedia aos limites do rudimentar. Ler, escrever e as quatro operações elementares. O seu tipo era a Escola Régia, mal instalada, escassa e de orientação obsoleta. Prudente de Moraes, inspirado pelo exemplo vivo do sistema norte-americano, idealizou o plano da Reforma, cujo desenvolvimento foi uma das bases da grandeza de São Paulo. À Escola Normal da Capital foi dada nova sede, em grandioso edifício, construído na Praça da República. Apareceu o primeiro Grupo Escolar, sob a direção de Miss Márcia Browne (Sampaio, 1958, p. 12-13).

No ensino musical, o *Tonic Sol-Fa* foi provavelmente trazido ao Brasil por essas missionárias norte-americanas. João Sampaio fala sobre uma cena de seu tempo de escola, na qual descreve a presença de um harmônio:

As aulas do Colégio Piracicabano, nos bons tempos de outrora, começavam às 9 horas e meia da manhã, com rigor cronométrico. E duravam até as 3 da tarde, com meia hora para o *lunch* e recreio, ao meio-dia. Reuniam-se todos os alunos no grande salão de estudos, que se estendia em toda a frente do primeiro andar. Ambiente arejado e luminoso, onde se enfileiravam, em sentido longitudinal, as carteiras, de modelo e fabricação americanos, com assento para duas pessoas. (...) Em plano elevado de um degrau, no lado da frente, fica a mesa da Diretora, ao centro, e um *harmonium* à esquerda. Nesse salão, após a chamada, para a verificação de presença, começava-se o dia escolar pela aula de História Sagrada. (...) E terminava a aula com a oração de Cristo ao “Pai Nosso, que está no Céu” (...). Cantava-se, depois, um hino religioso, acompanhado ao órgão-harmonium (*Idem*, p. 17-19, grifo nosso).

⁸² A família Moraes Barros era bastante ligada ao Colégio Piracicabano: Nicolau de Moraes Barros foi aluno da instituição, sendo apenas um pouco mais velho que o autor. A futura esposa de João Sampaio, Carlota de Moraes Barros, também foi aluna do Colégio, tendo estudado na mesma classe que Nicolau.

O harmônio é uma espécie de pequeno órgão, movido por um fole acionado por pedais e era utilizado como instrumento para pequenos ambientes, como, por exemplo, cerimônias menores dentro de igrejas. Lembremo-nos que o *Tonic Sol-Fa* previa a utilização, desde seu início na Inglaterra (e quando foi concebido por Sarah Glover, ainda com o nome de *Norwich Sol-Fa*), de um pequeno instrumento de apoio, o *Glass Harmonicum*. Posteriormente, os harmônios foram utilizados com esse fim no ensino musical. Como vimos, o harmônio do Colégio também era utilizado como apoio para os alunos cantarem.

Portanto, antes mesmo de *Miss Browne* tentar introduzir o *Tonic Sol-Fa* em meados da década de 1890, o Colégio Piracicabano pode ter sido o pioneiro na inovação da pedagogia musical da época. Aliás, se realmente esta instituição serviu de modelo para as reformas educacionais do início da República, fica mais fácil explicar o motivo de Márcia Browne ter sido escolhida para atuar na Escola Modelo da Capital. Inclusive a aceitação de introdução do *Tonic Sol-Fa* – num ambiente onde predominavam as *Artinhas* como métodos de ensino musical – pode ter sido uma decorrência da simpatia dos governantes pelos procedimentos pedagógicos dos metodistas ou simplesmente da proximidade com os mesmos⁸³. Vemos isso neste excerto de Moysés Kuhlmann:

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

A tendência de escolarização do ensino de música observada na iniciativa de Márcia Browne foi muito importante para o desenvolvimento posterior do canto orfeônico no Estado de São Paulo, nas décadas de 1910 e 1920. Tanto que João Gomes Junior criou a *mano-solfa* – procedimento complementar de verificação da internalização, por parte dos alunos, dos intervalos da escala *temperada* ocidental – inspirado no *Tonic Sol-Fa* e tendo no método gallinista. Evidentemente, havia diferenças entre a *mano-solfa* e suas

⁸³ Depois de dirigir o Colégio Piracicabano por doze anos (até 1893, portanto), *Miss Martha Watts* viajou por vários Estados brasileiros (SP, MG, RS, ES, RJ e DF, então no Rio de Janeiro), organizando cerca de doze fundações metodistas e colégios, como o Colégio Americano Fluminense, em Petrópolis. Regressou a Kentucky, EUA, somente em 1909 e pouco depois faleceu (Sampaio, 1958, p. 14-15).

predecessoras. Em especial, a *mano-solfa* era um método pedagógico *acessório*, enquanto o *Tonic Sol-Fa* correspondia a uma proposta de *substituição* quase completa da grafia musical tradicional (o mesmo ocorria com o método gallinista). Além disso, era utilizado um harmônio portátil – há uma ilustração, reproduzida na página seguinte desenhada do instrumento, apelidado *Guide de chant* (“Guia de Canto”)⁸⁴ em *O ensino de musica pelo methodo analytico*, de autoria de Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior – como instrumento de apoio para as aulas de música. As lembranças de D. Brites – registradas por Ecléa Bosi na obra *Memória e sociedade: lembrança de velhos* – do período em que foi aluna da Escola Normal Caetano de Campos registram o uso do harmônio (chamado por ela de “*pianinho*”), movido a manivela: João Gomes Junior “(...) *fazia ditado musical tocando num pianinho com a mão direita enquanto a esquerda girava a manivela*” (Bosi, 1994, p. 317).

Antes, porém, de começarmos efetivamente a voltar as atenções para o período que é o centro de nossa abordagem (décadas de 1910 e 1920), é importante salientar outra iniciativa pontual de adaptação pedagógica do ensino de música ao contexto escolar. O próprio João Gomes Junior, antes mesmo de se envolver diretamente com Carlos Alberto Gomes Cardim na reformulação dos métodos da disciplina Música, elaborou, nos primeiros anos da década do século XX, um álbum de canções (que foram escritas e/ou arranjadas nos anos de 1903 a 1908) para o Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Capital.

A utilização dessas canções pode ter sido influenciada, aliás, por Márcia Browne. Miss Browne pode ter trazido ao conhecimento de João Gomes Junior a experiência do *Kinder garden* do Colégio Piracicabano (Sampaio, 1958, p. 8), onde, provavelmente, já era desenvolvida uma pedagogia musical mais moderna. De qualquer modo, esta influência é apenas uma suposição a ser verificada.

Por outro lado, é certo que já havia uma circulação de novas idéias de ensino musical na década de 1890, o que se percebe, como vimos, tanto no Rio de Janeiro (caso de Ignácio Porto Alegre, do coral de 11.000 alunos primários e da 2ª edição de uma coletânea de canções escolares) quanto em São Paulo (casos do Colégio Piracicabano e de Márcia Browne). A forma de organização e as metodologias destinadas ao canto escolar passaram a

⁸⁴ É interessante que o nome *harmônio portátil* foi também escolarizado: ao ser utilizado no orfeonismo num contexto pedagógico de formação propedêutica, foi conhecido como “Guia de Canto”, que concerne à função específica do instrumento de ser uma referência de afinação para os alunos.

ANDAMENTOS

Para a explicação dos andamentos, o professor executará trechos de musica em andamentos diferentes e ainda dará andamentos diferentes a um unico trecho de musica bastante conhecido. Desta maneira não só os alumnos comprehendem a variedade de andamentos, como tambem que elle está em relação com a natureza da musica.

Serão, depois, explicados todos os andamentos musicaes.

LENTO MODERATOS VIVOS

LENTO	Largo
	Adagio
	Lento, etc.
MODERATOS	Moderato
	Andante
	Andantino, etc.
VIVOS	Allegro
	Vivo
	Presto
	Prestissimo

GUIA DO CANTO

(Gomes Cardim e Gomes Junior, 1926, 5ª ed., p. 146).

ser alvo de maiores preocupações pedagógicas, fenômeno associado essencialmente ao republicanismo. Mesmo que pesquisas posteriores cheguem à conclusão de que a mudança de regime político não *inaugurou* este interesse pela reforma do ensino musical, certamente ela *impulsionou decisivamente* a adoção de novas pedagogias e a estruturação de orfeões.

Nesse contexto da década de 1890, João Gomes Junior foi nomeado professor catedrático de Música da Escola Modelo do Carmo (1893) e da Escola Prudente de Moraes (1894). Posteriormente, foi professor da Caetano de Campos (tendo ingressado entre 1895 e 1903, embora não tenhamos a data precisa). Portanto, já estava nos quadros da escola pública numa época em que circulavam idéias sobre a renovação do ensino musical. Contudo, como provavelmente viu ou soube muito de perto da experiência mal-sucedida de Miss Márcia Browne com o *Tonic Sol-Fa* na Caetano de Campos, talvez tenha tomado um certo cuidado institucional ao inovar na pedagogia musical.

Carlos Alberto Gomes Cardim expressa, no manual de música de que é co-autor com João Gomes Junior, que havia realmente um intenso ambiente de circulação de idéias no sentido de inovar os procedimentos do ensino musical e, acima de tudo, tentativas concretas:

(...) O ensino da leitura tinha evoluído de uma maneira brilhante, mas o de música ainda permanecia quase no seu estado primitivo. Já se tinha tentado muitas vezes modificar o processo empregado no ensino dessa disciplina, porém todas as tentativas foram frustradas e novamente se caiu no velho regime (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1919, p. 18).

É interessante observar a linguagem utilizada, na qual as *Artinhas* são identificadas diretamente com o “*velho regime*”, ou seja, com o Império, enquanto as inovações na disciplina música são afirmadas como produto da “*revolução*” de 15 de novembro. Aliás, o discurso dos mentores do movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 costumava utilizar-se obsessivamente das metáforas da iluminação, da glória, da luta contra o velho e do cultivo (inclusive no sentido de “cultura” que o termo abriga) do novo.

O lugar privilegiado para “cultivar” as crianças era o Jardim de Infância. As músicas compiladas por João Gomes Junior em três volumes foram encontradas por Giovanni Horácio Guimarães, que escreveu sua dissertação de mestrado (PUC-SP, 1999) a partir dessa fonte. Algumas de suas observações mais importantes são as seguintes: a música não era uma disciplina autônoma, representando um momento de passagem entre

diferentes atividades⁸⁵, as quais duravam no máximo 15 minutos cada uma; são detectáveis, nas letras das músicas, elementos do imaginário republicano da época, tais como preocupações com a higiene, a disciplina, a ordem e o patriotismo (Guimarães, 1999, p. 6).

O Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Capital foi criado em 1896. Sua primeira inspetora (cargo então equivalente ao de diretora) foi a professora Ernestina Varella – que permaneceu no cargo até 1909 – e a auxiliar da mesma (cujo cargo equivalia à vice-diretoria) foi a poetisa Zalina Rolim, que ministrava aulas de linguagem. Além disso, ambas, junto também com a inspetora da Escola Normal, Rozina Soares, “(...) *traduziram (...) obras para exercício de linguagem, de ginásticas, brinquedos, cantos e hinos*” (Kuhlmann Junior, 1994, p. 66, *grifo nosso*).

Já no programa organizado por Ernestina Varella em 1896 há, no Primeiro Período, o item “*CANTOS: Pequenos Hinos*” (*Idem*, p. 24) e, nos Segundo e Terceiro Período, “*MÚSICA: Tonic-solfa – fáceis exercícios de solfejo*” (*Idem*, p. 27). A diferença é que no Terceiro Período o ensino de música já deveria ser mais adiantado. Chama a atenção que as propostas desenvolvidas por Miss Browne encontraram eco no Jardim de Infância, que adotou o *Tonic Sol-Fa* no seu programa. No entanto,

(...) as duas professoras que teriam ajudado Caetano de Campos na organização da Escola Modelo não participaram desse processo de organização do Jardim de Infância. Maria Guilhermina já tinha se demitido e Miss Márcia Browne voltou para os Estados Unidos no ano da inauguração do Jardim [1896] (Kishimoto, 1988, p. 108-109).

Além disso, os hinos, que são parte importante do cancionário escolar orfeônico nas décadas de 1910 e 1920, já apareciam no repertório a ser desenvolvido no Jardim em 1896. Entretanto, a prioridade para os pequenos era a utilização de canções folclóricas, berceuses e barcarolas.

Percebe-se aí uma mudança de cunho pedagógico: os hinos passaram a ser considerados não tão apropriados para o primeiro contato das crianças com a música, isto é, disseminou-se a idéia de que crianças menores deveriam ouvir e aprender principal e primeiramente canções *infantis*. No entanto, o programa do Jardim de Infância de 1896

⁸⁵ A música como passagem entre atividades escolares já era uma tradição pedagógica: “*JOÃO STURM, fundador do Ginásio de Strasburgo e um dos principais baluartes do ensino secundário, estabeleceu o uso da passagem de classe por meio de promoções solenes, nas quais, indefectivelmente, se ouviam cantos coletivos*” (Braga, s/d, p. 90).

para as atividades musicais ainda não deixava claro que *crianças* deveriam cantar necessariamente músicas *infantis*. Por isso, se esta idéia pode parecer “natural” hoje em dia, aparentemente não o era na época, o que significa dizer que a música ainda não tinha se estabelecido como um saber de caráter eminentemente pedagógico. Até porque ela ainda não era uma disciplina autônoma no Jardim, mas apenas uma “ocupação”, com valor similar ao de um intervalo, que, segundo a avaliação de Guimarães, tinha a função de dividir o tempo escolar de modo mais inteligível para as crianças (1999, p. 6).

Apesar de a música não ter se instituído plenamente como discurso pedagógico em seu aspecto mais racionalizado e formal nas décadas de 1890 e 1900, o recurso de utilizá-la como divisão do tempo aponta uma tendência clara nesse sentido. Outro exemplo disso nos é oferecido por Horácio Guimarães:

(...) O calendário tradicional também está presente no acervo dos cantos; dois brinquedos trabalham a temática das estações do ano e da divisão do ano em doze meses e outro aborda a questão da divisão da semana em sete dias (Guimarães, 1999, p. 32).

Além disso, o Jardim começa a se preocupar em ter instrumentos musicais de apoio, outra tendência de institucionalização da pedagogia musical. Em 1898, “(...) *já podemos notar a presença de dois pianos registrados. Os dois pianos se encontram [atualmente], sem condições de uso, no acervo da Caetano de Campos e são de fabricação brasileira, mais especificamente da ‘Fábrica Piano Nardelli. São Paulo’*” (*Idem*, p. 14). Embora não saibamos exatamente o ano em que João Gomes Junior foi nomeado professor da Caetano de Campos, é possível que a compra dos dois pianos tenha sido influenciada pelo mesmo.

Essa tendência de pedagogização da música aprofundou-se no ato de colocar em partituras – cujas datas, vale lembrar, variam de 1903 a 1908 – as canções utilizadas por João Gomes Junior no Jardim. Ainda que não fossem integrantes de uma *disciplina* autônoma, seu perfil sugere um esforço de formalização da música no contexto escolar. Tal era esse esforço que não foi uma editora que publicou a coletânea: todas as músicas foram escritas à mão e encadernadas, resultando, portanto, de uma sistematização das atividades docentes de Gomes Junior. Ou seja, este professor ainda buscava legitimar uma pedagogia musical frente à instituição.

Igualmente, todas as músicas são escritas para voz e piano, indicando que este instrumento já era utilizado sistematicamente como apoio para as aulas. É uma amostra de

que não somente a música estava se tornando um saber cada vez mais escolarizado, mas, principalmente, de que Gomes Junior buscava explicitar institucionalmente seu esforço de pedagogização da música e ser reconhecido por isso. Ademais, a sistematização de materiais didáticos seria uma diretriz do Jardim. A

(...) ausência de um ordenamento mais rígido [*do álbum por categorias ou por ordem de dificuldade*] enfraquece a hipótese de que o álbum era utilizado como material de leitura para quem tocava as músicas, já que o curto espaço de tempo direcionado às atividades do Jardim – quinze minutos no máximo – exigiria um material organizado de maneira mais eficiente no que diz respeito à localização das obras. O agrupamento em anos torna mais forte a hipótese de que o livro era um material de registro; talvez de músicas que iam sendo compostas ou readaptadas de acordo com a prática pedagógica do Jardim. Devemos lembrar que a prática de registrar as experiências pedagógicas era uma das maneiras de reforçar o caráter modelo/divulgador e pioneiro que justificava a implantação das escolas anexas à Caetano de Campos. Os dois volumes da Revista do Jardim de Infância simbolizam isso. O prefácio [*da Revista*], escrito por Gabriel Prestes [*em 1896*], deixa clara a visão de que as experiências executadas no Jardim da Caetano devem ser registradas e difundidas (Guimarães, 1999, p. 36).

O conteúdo das letras também indica o processo de pedagogização da música, as quais eram direcionadas às atividades de brincar, a trabalhos infantis e ao ensino de regras de comportamento, como H. Guimarães mostra. Embora a maioria das músicas não fosse explicitamente classificada – a exceção mais importante é a dos “brinquedos” (ver exemplo deste estilo⁸⁶ na página seguinte) –, elas privilegiavam alguns momentos da vida escolar:

Analisando o acervo contido no álbum de música do Jardim de Infância, três momentos são destacados em razão da função dos cantos: ao momento de chegar na escola é direcionado um grupo de cantos classificados no álbum como Cantos da Manhã; ao momento de executar os jogos pedagógicos de imitação e encenação é direcionado o maior grupo de músicas classificados do álbum, que é o grupo dos Brinquedos; para o momento das despedidas existem cantos que são classificados como Cantos da Despedida ou Cantos da Tarde.

No momento de chegar na escola, a música tem papel fundamental no sentido de receber as crianças e preparar corpos e mentes para o cumprimento do trabalho diário, que, segundo as letras, deve ser cumprido com muita alegria e disposição; as melodias agradáveis adornam, também, saudações à mestra, à natureza, aos companheiros e à escola, criando um ambiente de harmonia e sociabilidade.

No momento dos Brinquedos, a música dá o ritmo à atividade, ajudando a marcar as movimentações da encenação, como a troca dos personagens ou a movimentação dos atores. Além disso, possibilita que haja diálogo entre os personagens dividindo os participantes entre “coro” e “solistas”.

⁸⁶ Esse era um dos estilos de músicas escolares. Outros eram marchas, hinos, folclore, barcarolas e berceuses.

Segue partitura do Brinquedo

As duas rodas (Brinquedo) 7

A minha mão na tua mão
Meu amor dizendo está
Vamos brincar então.

Ah! Como é bom brincar assim
Meu coração batendo está
Viva, viva o Jardim.

(Guimarães, 1999, p. 65, 67).

A hora de deixar a escola é marcada por músicas que anunciam o cumprimento do dever e a hora de voltar para casa; da mesma maneira que na hora de chegar, quando adorna a passagem da casa para a escola, neste momento a música ritualiza a passagem da escola para a casa. A criança é transportada da tutela da professora para a tutela dos pais (*Idem*, p. 29-30).

Destacamos este excerto porque ele retrata bem como as canções para as crianças já eram de coorte caracteristicamente *infantil* e *pedagógico*, algo não tão claro em meados da década de 1890. Ainda assim, o álbum de Gomes Junior é, conforme Guimarães salienta, uma coletânea e não um manual didático propriamente dito. Moysés Kuhlmann ressalta que havia uma preocupação de que as músicas cantadas no Jardim fossem “apropriadas”, ou seja, *apropriadas* do ponto de vista moral e pedagogicamente *apropriadas* para crianças:

A música desempenhava um papel de grande importância no cotidiano do Jardim. Havia o piano na sala de aula, os cânticos nos mais variados momentos e também a “orquestra do jardim”. Sobre esta há uma foto de 1908 que mostra vários instrumentos musicais: duas harpas, muitas flautas, guitarras (ou alaúdes) e violinos. Quase todas as atividades eram acompanhadas de cantigas “apropriadas”: para difundi-las, cada número da *Revista do Jardim da Infância* era publicado com um volume anexo, somando mais de cem partituras para as músicas propostas. Guiomar Novaes, que tinha seu professor particular de piano, chegou a compor, aos cinco anos de idade, uma valsinha para o Jardim (Kuhlmann Junior, 1994, p. 71).

A escolha de cantigas “apropriadas” remete à tradição orfeônica européia do século XIX de “civilizar” os comportamentos e docilizar os ouvidos. Quanto à “orquestra do jardim”, no entanto, é preciso fazer uma observação. Essa “orquestra” era, na verdade, uma espécie de brincadeira ou exercício infantil. Horácio Guimarães, referindo-se a duas fotos da “orquestra” – uma das quais a de 1908, citada por Kuhlmann Junior –, nota, com muita propriedade, que as crianças são retratadas com os instrumentos, mas elas não parecem ter “intimidade” ao empunhá-los. Alguns deles não deviam ser verdadeiros e outros simplesmente não eram executáveis – harpas com barbantes, violinos que, ao observarmos atentamente, parecem chapas de madeira ou papelão (Guimarães, 1999, p. 52).

Diante disso, o autor considera que as fotografias eram montagem propagandística (uma espécie de “pose” para os registros da escola) ou um exercício de simulação de execução de instrumentos construídos pelos alunos. De qualquer forma, só o fato de terem sido tiradas fotos destas cenas leva-nos a crer que a instituição considerava a música como atividade de relativa importância. Tanto que as três canções classificadas no álbum como

destinadas à “Orquestra do Jardim” eram hinos nacionais chave: o brasileiro, o francês e o estadunidense. Ademais, mesmo que as crianças só fingissem tocar, ainda assim este exercício nos remeteria à intenção dos professores de cultivar costumes “civilizados” desde o início da escolarização nos pequenos: era-lhes ensinado que executar tais instrumentos significava adquirir um importante capital cultural.

A “civilização” das gerações mais novas através da música era cada vez mais vista como um procedimento que necessitava de técnicas apropriadas para a idade e escolarizadas. Por outro lado, esse processo de escolarização da música tinha suas idas e vindas. Assim como algumas outras disciplinas escolares, a música foi um dos grandes problemas enfrentados pela escola da República Velha. A respeito disso, Rosa Fátima de Souza nos informa:

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

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

Aliás, o problema de formação de professores para a disciplina de canto orfeônico/ensino musical continuou. Em 1926, João Gomes Junior foi nomeado Inspetor Especial de Música⁸⁷, cargo criado tanto para coroar o prestígio do educador quanto para estabelecer protocolos e controles mais rígidos do saber musical escolar:

⁸⁷ É também na década de 1920 que ocorrem o reconhecimento oficial dos Orfeões na legislação educacional (1920), o reconhecimento oficial do Orfeão Piracicabano e do Orfeão Infantil Paulista (cidade de São Paulo), respectivamente em 1925 e 1926. Esta década é a mesma da realização da Semana de Arte Moderna (1922), assim como da primeira incursão (frustrada) de Villa-Lobos no campo da educação musical: “*ainda antes da Revolução de 1930, ele [Villa-Lobos] alimentava planos educacionais, tendo inclusive apresentado propostas aos governantes em 1925*” (Maia, 2000, p. 47). Infelizmente, não temos mais detalhes sobre o episódio. Tanuri observa que as disciplinas Música e Desenho desenvolveram-se mais intensamente, a partir da legislação de 1920, nos currículos das escolas de formação de professores (Tanuri, 1979, p. 62).

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

Tinham funções técnicas com exercício em escolas públicas e eram nomeados pelo Governo por proposta do Diretor Geral⁸⁸ dentre professores de comprovada competência na especialidade com a qual fossem tratar. Deveriam apresentar ao Conselho Geral o programa detalhado da matéria de cuja orientação se encarregavam.

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

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

Ainda que os auxiliares tenham sido cortados em 1927, o Inspetor Especial foi mantido. Analisando relatório de João Gomes Junior, então Inspetor Especial de Música, observamos que, fundamentalmente, são compilados os itens básicos que se imaginavam necessários a um docente especializado. Tanto que o relatório, que data de 1928, chama-se *Instruções do inspetor especial de música aos srs. professores para as aulas do 1º, 2º, 3º e 4º ano, segundo o programa adotado* (Directoria, 1928). Ou seja, a preocupação de formação de professores era explícita. Contudo, tanto essa formação quanto o controle do saber pedagógico musical constituíram-se em dificuldades que nem mesmo Villa-Lobos, a partir dos anos 1930, com toda a estrutura estatal que tinha disponível, conseguiu transpor efetivamente.

O marco principal da formação de professores no movimento orfeônico deu-se simbolicamente em 1930, quando João Baptista Julião ganhou o primeiro registro oficial de professor formado especificamente para a disciplina “canto orfeônico”, já institucionalizada. Entretanto, afora este ato simbólico, a formação do educador musical tornou-se um problema constante no sistema de ensino, fato que continuou a ser recorrente até a década de 1970, mesmo após o canto orfeônico ter sido absorvido pela disciplina Educação Artística (1971)⁸⁹.

Em comparação com as duas primeiras décadas de regime republicano, o canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920 caracterizou-se por uma forte pedagogização do saber musical, sendo que seu grau de formalização e institucionalização foi muito mais acentuado, pois os métodos renovados da pedagogia coral passaram a ser aceitos no âmbito

⁸⁸ O cargo de Diretor Geral era semelhante ao do Secretário da Educação atual.

⁸⁹ Em reformas sucessivas, a docência do canto orfeônico poderia ser exercida, em todos os níveis, inclusive ginásial e normal, por um professor normalista não necessariamente especializado.

da disciplina autônoma “Música” (e não só uma “ocupação” entre disciplinas). Além do mais, estabeleceu-se uma ordem didática de aprendizado musical mais rígida e meticulosa.

Ainda em relação ao álbum de João Gomes Junior, cabe uma explicação sobre os “brinquedos”, que perfaziam a grande maioria das músicas classificadas na coletânea (embora fossem minoria em relação ao total). *Brinquedos* eram, naquele contexto específico, brincadeiras de roda para crianças, nas quais se praticavam cantos que narravam pequenos trechos de histórias. As músicas classificadas como “brinquedos” eram as canções utilizadas para esse fim. Moysés Kuhlmann Junior explica:

Os brinquedos eram brincadeiras de roda, de movimento, de imitações, geralmente em marcha e acompanhados de melodias fáceis. Em uma das fotos das crianças, exposta no álbum da Escola Normal elaborado em 1908, com o título “Um brinquedo das crianças do Jardim da Infância”, elas estão, com duas professoras, ao redor de um canteiro circular; há duas crianças com tambores e uma com pandeiro, o que sugere o tipo de atividade desenvolvido (Kuhlmann Junior, 1994, p. 67).

A utilização de um termo para denominar esse estilo específico de canto escolar converge, mais uma vez, para a tendência de pedagogização do saber musical. Muitas vezes, os brinquedos eram cantados em roda, aproximando-se de práticas lúdicas cotidianas das crianças daquela época⁹⁰. A partir da década de 1910, quando o ensino de música nas escolas paulistas caracteriza-se como *canto orfeônico* em seu conteúdo e forma, o estilo *brinquedo* ganhou um adjetivo, tornando-se *brinquedo orfeônico*. No mesmo sentido do já apontado anteriormente, se a denominação de um estilo de canto escolar por “brinquedo” indica um processo de pedagogização da música, o termo *brinquedo orfeônico* institucionalizou mais essa tendência.

Por sinal, ainda temos métodos de educação infantil muito recentes que, embora não utilizem mais a terminologia *brinquedo orfeônico*, propõem atividades da mesma natureza, cujo objetivo proclamado continua sendo o mesmo de socializar a criança. Vemos aí uma permanência significativa, sugerindo que vários aspectos das práticas pedagógicas musicais do início da República seguem, ao menos parcialmente, bem “vivos” na atualidade.

Em relação ao Jardim de Infância da Caetano de Campos, é preciso acrescentar outros dois últimos importantes dados. Em primeiro lugar, reforçando o quadro exposto de

⁹⁰ O costume de brincadeiras de rodas das crianças é retratado no relato de D. Brites, parte integrante da obra de Ecléa Bosi sobre memória de idosos: “*Brincávamos de roda com as meninas dessa vizinha. O que sabíamos de cantigas de roda!*” (Bosi, 1994, p. 308).

tendência à escolarização e institucionalização do saber musical, Horácio Guimarães levantou que, em 1902, João Gomes Junior compôs, em parceria com Zalina Rolim, o *Hino do Jardim*, depois adotado como hino oficial dos Jardins brasileiros (Guimarães, 1999, p. 51). Em segundo lugar, várias crianças da elite paulistana dessa época passaram por esse Jardim de Infância e, conseqüentemente, pelos seus cantos escolares, que foram um dos elementos que alimentaram simbolicamente o imaginário desses rebentos. Dentre outros, destacamos Francisco de Azevedo (filho do Barão da Bocaina), Maria Mesquita (filha de Júlio Mesquita), Maria José Ribas (filha de Emílio Ribas), Mário de Andrade⁹¹, Guiomar Novaes (mais tarde célebre pianista) e Cecília Meirelles (*Idem*, p. 9).

Por fim, cabe fazer algumas observações contextuais. Os Jardins de Infância – e mesmo os Grupos Escolares – ainda eram circunscritos aos grandes centros urbanos. Só em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Médio e Normal, o ensino primário foi objeto de uma lei nacional, a despeito do discurso liberal da necessidade de universalização do ensino. Ou seja, confirma-se um regime republicano extremamente elitista, que não se preocupava com a organização de um sistema nacional de ensino, ao menos no nível fundamental. Em função do pequeno público a que a escola da República Velha era destinada, é necessário frisar que o ensino musical aí praticado era diferente, por exemplo, do canto orfeônico francês, que, principalmente a partir da década de 1870, caracterizava-se como um ensino artístico verdadeiramente *popular*. Nesse sentido, o canto orfeônico paulista da República Velha aproximava-se mais do modelo de sociedades corais como o *Orfeo Català*.

c) Os mentores do movimento orfeônico

Após tantas tentativas de renovar o ensino musical durante as duas primeiras décadas da República, o final da primeira década do século XX testemunhou esforços paralelos que foram bem-sucedidos. Ainda que com dificuldades, Carlos Alberto Gomes

⁹¹ Mário foi, inclusive, grande incentivador do ensino infantil, conforme Bianca C. Corrêa: “os parques infantis surgiram na cidade de São Paulo em 1935, por ocasião da criação do Departamento de Cultura daquele município e sob a direção de Mário de Andrade, idealizador do projeto. Nesse período, os parques atendiam crianças de 3 a 6 anos e também as de 7 a 12 anos em período inverso àquele em que freqüentavam a escola regular e objetivavam assistir, educar e recrear as crianças (...). Na década de 1940, os parques infantis também se difundiram pelo país afora” (Corrêa, 2002, p. 16). Segundo a autora, na década de 1970, os parques infantis que existiam sob essa denominação transformaram-se em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

Cardim e João Gomes Junior implantaram os orfeões na Caetano de Campos, em São Paulo, enquanto os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano fizeram soprar os ventos da renovação pedagógica musical na Escola Complementar (e depois Normal) de Piracicaba.

Logo, outros educadores seguiram os passos desses primeiros, de forma que as décadas de 1910 e 1920 formaram a primeira linha de frente de mentores do canto orfeônico no Brasil. A partir do início dos anos 1930, esses homens foram varridos ou encampados pela “onda” Villa-Lobos. Ainda hoje, são frequentemente relegados ao esquecimento ou, na melhor das hipóteses, ocupam uma posição hierárquica secundária na memória do ensino musical brasileiro.

Por esse motivo, urge que se faça uma apresentação do que foi possível levantar, em diversas fontes, das trajetórias biográficas dos mentores do movimento orfeônico das décadas de 1910 e 1920. Assim, ficarão registrados os dados que produzirão análises sobre a inserção desses educadores no contexto da escola e da sociedade da época. Depois dessa apresentação, seguem-se algumas considerações sobre as informações expostas e sobre o panorama da época.

Além de Carlos Alberto Gomes Cardim, João Gomes Junior, Lázaro Lozano e Fabiano Lozano, temos também os nomes de Honorato Faustino e João Baptista Julião entre os mentores do movimento orfeônico. Temos, ainda, referência pontual acerca de Elias Álvares Lobo que, além de compositor, foi professor de Música nos Grupos Escolares do Sul da Sé e Maria José (Instrução, 1926, p. 3) e que, segundo João Gomes Junior, participou ativamente do movimento orfeônico, tendo sido mesmo um de seus iniciadores. No entanto, não obtivemos informações nesse sentido em nenhuma das fontes pesquisadas.

Ao redor deles, podemos identificar outros personagens importantes para a nossa trama histórica, cujas trajetórias fornecem uma noção fundamental sobre o contexto social no qual o tema de que tratamos está inserido. Em relação a eles, começamos pelos maestros Antonio Candido Guimarães e Antonio Carlos Junior. A este último acrescentamos, também, uma biografia de seu pai, Dr. Antonio Carlos, que teve papel importante no pequeno círculo cultural da elite paulista do qual o projeto de canto orfeônico foi tributário. Além deles, faremos referência a João Gomes de Araujo (pai de João Gomes Junior), Pedro Augusto Gomes Cardim (irmão de Carlos Alberto), Carlos de Campos e Armando Gomes

de Araujo (irmão de João Gomes Junior), que tiveram suas vidas muito vinculadas aos ambientes compartilhados pelos ideólogos do canto orfeônico paulista.

c.1) Carlos Alberto Gomes Cardim

Carlos Alberto Gomes Cardim⁹² (1875-1938), conhecido como “Professor” Gomes Cardim, era filho do *maestro* João Pedro Gomes Cardim e irmão mais novo de Pedro Augusto Gomes Cardim (que, por sua vez, era conhecido como “Dr.” Gomes Cardim). Fez carreira na escola pública paulista. Recebeu o diploma de professor da *Escola Normal de São Paulo* em 1894 e entrou por concurso numa escola isolada da Capital no ano seguinte. No ano de 1895, foi convidado por Miss Márcia Browne para trabalhar na Escola Modelo Prudente de Moraes (onde, em 1894, João Gomes Junior tinha sido nomeado professor de música). A pedagoga estadunidense o influenciou e “(...) *com ela*, [Carlos Alberto] *realizou uma nova prática de ensino, baseada em padrões americanos e adaptada para nossa realidade*” (Salama, 1986, p. 86).

Em 1908, foi convidado pelo Presidente (governador) do Espírito Santo para reformar o ensino primário e secundário daquele Estado. Retornou para São Paulo no ano seguinte e foi nomeado, em 1913, para a cadeira de psicologia e pedagogia da Escola Normal (Secundária) da Caetano de Campos, onde também foi auxiliar de Oscar Thompson, à época em que Paula Souza era o inspetor técnico e Alberto Sales o diretor. Teve passagem pela *Escola Normal do Brás* como vice-diretor (1922-1924) e, a seguir, voltou para a Caetano de Campos como subdiretor, vice-diretor e, mais tarde, diretor (1925-1928). Foi o fundador da primeira *Biblioteca Infantil* do Curso Primário em São Paulo.

Além de sua carreira na escola paulista, foi também catedrático do curso dramático do *Conservatório Dramático e Musical de São Paulo* e sucedeu seu irmão Pedro Augusto Gomes Cardim na direção do Conservatório. Afora o manual de ensino de música já citado algumas vezes, Gomes Cardim publicou outras obras: *As comemorações cívicas e as festas escolares* (?), *Tradições Nacionais* (quarta edição de 1928), *Elementos de Álgebra* (1903),

⁹² Para mais informações sobre a família Gomes Cardim, consultar: SALAMA, Yolanda Gomes Cardim. *Atividades artísticas e culturais da família Gomes Cardim a partir do século XIX*. São Paulo: ECA-USP, 1986 (Dissertação de Mestrado).

Cartilha infantil (1908)⁹³, *Yolanda* (1919), *A vendeta* (1921), *Mistério desfeito* (1928), *Quem nasceu pra dez réis...* (1928), *Matando o tempo* (1931), *O nefelibata* (1931) e *Clarinha* (1933).

c.2) João Gomes Junior

João Gomes de Araujo Junior (1868, Pindamonhangaba – 1963, São Paulo) era maestro e filho do maestro João Gomes de Araujo. Estudou, em sua cidade natal, no Colégio Redenção e no Internato Carlos Lessa. Depois, foi transferido para o Colégio Morton, em São Paulo. Acompanhando o pai em viagem, foi para a Itália em 1884 e cursou o Real Conservatório de Milão. Foi aluno em composição, assim como seu pai, de Cesare Dominicetti. Estudou piano com Giuseppe Mascude. Retornou, em 1888, para passar uma temporada em Pindamonhangaba e depois se mudou para Botucatu, onde deu recitais e foi professor de música.

Em São Paulo, foi nomeado catedrático de música da Escola Modelo do Carmo, em 1893, e da escola Prudente de Moraes em 1894, tendo deixado os cargos para ser professor da 2ª Escola Complementar na Caetano de Campos. Foi, também, professor da Escola Normal da Caetano, cargo no qual ficou até 1925, quando foi promovido a Inspetor Especial de Música, função exercida até o início dos anos 1930. D. Brites, no livro de Ecléa Bosi sobre lembranças de idosos, relatou:

(...) O professor mais querido era o de música: João Gomes Junior. Não punia, compreendia nossas travessuras, achava graça em nossos mafeitos. Ele fazia ditado musical tocando num pianinho com a mão direita enquanto a esquerda girava a manivela. As alunas escreviam as notas na pauta (Bosi, 1994, p. 317).

Escreveu músicas sacras e profanas para teatro e elaborou um compêndio de música, em colaboração com o professor Miguel Carneiro Junior⁹⁴ (*Curso teórico e prático de música elementar*). Compôs a primeira de suas seis óperas, *Foscarina* (com libreto de Queiroz Junior), em 1905. Organizou um álbum de canções escolares compiladas de 1903 a

⁹³ A *Cartilha Infantil* teria sido uma das primeiras obras de ensino de leitura baseadas no *método analítico*, segundo Yolanda Gomes Cardim Salama.

⁹⁴ Miguel Carneiro Junior foi o primeiro diretor do Grupo Escolar Moraes Barros (Piracicaba), no período 1900-1904. Em 1909, já ocupava o posto de inspetor escolar estadual (“Grupo Escolar ‘Moraes Barros’”. In: *Jornal de Piracicaba*, 04/08/1909, p. 4).

1908. Sua ópera *La Boscaiuela* (“A camponesa”) foi representada em 1910, quando ganhou como prêmio do governo do Estado de São Paulo uma viagem para a Europa. Nessa viagem, realizada em 1912, João Gomes Junior foi estudar a organização do ensino musical nas escolas de países como França, Bélgica, Suíça e outros.

Em 1922, estreou *Don Casmurro* (interpretada por Lauro Volpi e Dalla Rizza) no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Foi um dos fundadores do Instituto Musical de São Paulo, em 1927, junto com João Baptista Julião e outros, do qual foi também diretor. Também em 1927, foi nomeado Inspetor Especial de Música do Estado de São Paulo. Luís Correia de Melo lembra que, “entre as suas composições orfeônicas, figura a ‘Canção do Expedicionário’, letra de Guilherme de Almeida. ‘João Gomes Junior deve ser considerado o verdadeiro criador do orfeão escolar no Brasil’ (Félix Otero⁹⁵)” (Melo, 1954, p. 258).

Algumas obras didáticas estão indicadas na bibliografia e, além delas, o autor também escreveu livros de cunho mais técnico-profissional (*Aulas práticas de harmonia*, *Aulas práticas de contraponto*, *Aulas práticas de fuga e instrumentação*) e as óperas *Anita Garibaldi*, *Iugomar* e *Severo Toreli*.

c.3) Lázaro Lozano

Lázaro Rodriguez Lozano⁹⁶ (1871, Tíjola, Espanha – 1951, São Paulo) foi professor de música em diversos colégios em Piracicaba e depois prefeito de sua cidade natal, Tíjola, pequena vila andaluz localizada na província de Almería, sudoeste da Espanha. Lázaro Lozano estudou regência, harmonia, piano e clarinete. Formou uma grande banda musical em Tíjola, destacando-se como educador, mas mantinha rúsgas com as outras corporações musicais da cidade natal. Todavia, aos vinte e cinco anos (1896), deixou de ser o regente da Banda de Música de Tíjola para continuar seus estudos no Real Conservatório Nacional de

⁹⁵ O maestro Félix Otero foi professor da seção musical do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Sempre defendeu João Gomes Junior como o iniciador do canto orfeônico no Brasil, em contraposição a Villa-Lobos. Juntamente com seus colegas Armando Gomes de Araujo, João Gomes Júnior, João Baptista Julião e Paulo Florence, Otero foi fundador do Instituto Musical de São Paulo em 1927, tendo sido também professor da mesma instituição. De suas obras, temos a referência da seguinte: *A flor de aguapé*, música de Paulo Florence e letra de Dona Aquino Corrêa (a música é dedicada a ela), escrita para o coral feminino do Instituto Musical de São Paulo.

⁹⁶ A maior parte dos seus dados biográficos foi obtida em excertos do livro *Tíjola. Desde finales Del antiguo régimen a la modernidad*, de Juan Jiménez Salas (Salas, 1992).

Música e Declamação de Madrid⁹⁷. No ano seguinte, seu irmão Fabiano veio para Piracicaba (provavelmente junto com os pais). Lázaro parece ter cursado o Conservatório espanhol durante cerca de dez anos⁹⁸, tendo concluído seus estudos em 1906.

Uma vez diplomado pelo Conservatório tanto no curso de solfejo⁹⁹ quanto no curso secundário de piano, veio para Piracicaba, onde deu aulas particulares de piano, organizou concertos e festas e foi regente de orquestra¹⁰⁰. Não temos a informação cronológica precisa, mas Lázaro foi professor da Escola Complementar de Piracicaba em algum momento localizado nos anos de 1906 a 1908. Tanto que o *Jornal de Piracicaba* refere-se textualmente a respeito da volta de Lázaro da Espanha para o Brasil: “*É esperado, hoje, nesta cidade, o maestro Lázaro Rodriguez Lozano, professor da nossa Escola Complementar*” (“Maestro Lázaro Lozano”. In: *Jornal de Piracicaba*, 15/08/1909, p. 4, grifo nosso). Desse modo, indicamos que há grande probabilidade de que ele tenha sido, na verdade, o primeiro a introduzir concretamente o canto orfeônico nas escolas públicas paulistas – e brasileiras.

Permaneceu em Piracicaba até 1908, quando foi tratar uma moléstia em seus olhos em Madri. Em julho de 1909, enquanto estava na Espanha, sua peça *Albertina* foi executada várias vezes na Sociedade de Concertos de Madrid e obteve o primeiro lugar no concurso anual de Harmonia (“Professor Lozano”. In: *Jornal de Piracicaba*, 29/07/1909, p. 4). No mês seguinte, agosto, retornou a Piracicaba, ocupando o cargo de professor de música da Escola Complementar. No início de 1910, a disciplina Música já aparecia no programa da Escola Complementar (“Escola Complementar”. In: *Jornal de Piracicaba*, 21/01/1910, p. 4).

⁹⁷ Esta instituição, também conhecida como Real Conservatório de Música de Madrid, foi inaugurada em 1830, tendo sido o primeiro grande centro de ensino institucionalizado de música na Espanha. No ano seguinte, foi criado o *Teatro del Liceo* em Barcelona.

⁹⁸ Em artigo no *Jornal de Piracicaba* de 18/09/1910 (p. 1), intitulado “A música em Piracicaba”, Fabiano Lozano escreve: “*Tenho feito um curso de 10 anos num dos principais conservatórios da Europa, obtendo distinção em todas as matérias em que meu tempo era possível obtê-las e mais um primeiro prêmio por unanimidade de votos, outorgado por um tribunal completo de nove eminências musicais*”.

⁹⁹ É bastante provável que Lázaro (assim como seu irmão Fabiano) tenha estudado solfejo com os métodos de D. José Pinilla (Pinilla, 1886a, Pinilla 1886b, Pinilla 1889), que contêm alguns dos princípios defendidos pelos mentores do movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920.

¹⁰⁰ “*Como regente de orquestra, consegui executar com a máxima perfeição que cabia dentro do nosso meio e quase só com elementos da terra a sinfonia de Guglielmo Tell, protofonia de Il Guarany, ouverture (sic) de Il Barbiere di Siviglia, pout pourri de Aida, Viúva Alegre e outras peças*” (“A música em Piracicaba”. In: *Jornal de Piracicaba*, 18/09/1910, p. 1).

Em 1914, seu irmão Fabiano passou a ocupar sua cadeira. Em 1921, Lázaro foi nomeado professor de música na Escola Normal de São Paulo. Por algum motivo, resolveu regressar a Tíjola (Espanha) e, em meados da década de 1920, voltou a ser regente da Banda Municipal de sua cidade natal. Salas (1992) relata que há várias partituras conservadas de Lázaro Lozano em Tíjola, tendo suas obras sido publicadas pela *Unión Musical Española Editores* (antes chamada *Casa Doterio*).

Politicamente, foi azañista (tendência esquerdista) e socialista. Foi o primeiro prefeito de Tíjola na II República espanhola, eleito em 1931. Três meses depois de sua eleição, reorganizou a Banda Municipal e tornou-se regente da mesma por concurso. No entanto, devido à incompatibilidade legal de conservar simultaneamente os cargos de prefeito e de regente, foi pressionado politicamente e renunciou à direção da Banda e a seu mandato executivo em 1933. Foi sucedido por um político direitista. Dizendo-se decepcionado com seu povo, Lázaro Lozano retornou ao Brasil e permaneceu aqui até a morte.

No *Jornal de Piracicaba* de 15/12/1910 (p. 4), encontramos referência sobre a execução, no encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Moraes Barros, de um “*Hino*” de Lázaro Lozano pelos alunos do 4º ano e de um hino a duas vozes chamado “*Trabalhemos*”, de seu irmão Fabiano. A *Revista de Ensino*, por sua vez, traz *Voai*, letra de Honorato Faustino e música de Lázaro Lozano (Lozano e Faustino, 1911, p. 75-81). Em relação aos manuais didáticos de autoria de Lázaro, sabemos da existência de alguns: *Escola Nueva del Solfeo*, publicado na tipografia do *Jornal de Piracicaba* e utilizado, obrigatoriamente, na Escola Complementar (*Jornal de Piracicaba*, 25/05/1975, s/p), *Solfeo en las escuelas*, *Solfejos* e *Alvorada e Primavera*. Chama a atenção o fato de que alguns de seus métodos foram redigidos em espanhol e utilizados na escola brasileira, o que sugere a ausência de métodos modernos para o ensino de música à época em Piracicaba.

c.4) Fabiano Lozano

Fabiano Rodriguez Lozano (1884, Tíjola – 1965, São Paulo) era espanhol naturalizado. “*Sua família era de músicos, a mãe pianista e seu irmão Lázaro Rodriguez Lozano exímio clarinetista. Com apenas 13 anos veio para o Brasil ingressando na Escola*

Complementar onde se diplomou em 1903, com 19 anos” (Jornal de Piracicaba, 25/05/1975, s/p). Percebe-se, de imediato, um ambiente doméstico de familiaridade com a arte dos sons, ou seja, a família Lozano era dotada de um bom capital cultural no campo da música erudita. Isso se confirma na seguinte passagem de um método didático de autoria de Fabiano: “tive a sorte de iniciar os estudos musicais com minha mãe, que cantava e tocava piano muito bem e era excelente professora” (Lozano, 1954, p. 5).

Estudou música no Colégio Piracicabano¹⁰¹ e, em 1903, aos dezenove anos, foi para a Europa, onde frequentou o Real Conservatório de Madri, tendo concluído o curso em 1908. Provavelmente Fabiano ficou na Espanha com seu irmão treze anos mais velho, Lázaro, que também cursava o Conservatório.

Seus estudos na Espanha, que duraram seis anos, habilitaram-no a ponto de poder exercer o cargo de professor de música da Escola Normal¹⁰² de Piracicaba a partir do ano de 1914, quando substituiu Lázaro, que ocupara a cadeira de música pelo menos desde 1909. No entanto, antes da Escola Normal, Fabiano fora professor do Grupo Escolar Moraes Barros: “*Foram examinados os [alunos] do 2º ano de ambas seções [masculina e feminina], a cargo dos professores Martins de Toledo, Fabiano Lozano (...)*” (“Grupo Escolar Moraes Barros”. In: *Jornal de Piracicaba*, 06/12/1910, p. 4). Dias depois, Fabiano Lozano também já aparecia como autor de um hino a duas vozes (intitulado “Trabalhemos!”, com melodia e letra de sua autoria), executado no encerramento do ano letivo desse Grupo Escolar (“Grupo Escolar ‘Moraes Barros’”. In: *Jornal de Piracicaba*, 15/12/1910, p. 4). O Orfeão Piracicabano foi criado por ele em 1914, porém só sendo inaugurado oficialmente em 1925. Em 1915, criou a *Orquestra Lozano*.

Fabiano Lozano era um homem muito próximo a Lourenço Filho, que esteve em Piracicaba para a implantação da reforma Sampaio Dória, de 1920 (Hilsdorf, 1998). A reforma colocou, pela primeira vez, num texto de legislação, a exigência de ensaios obrigatórios de orfeão uma vez por semana, fora da carga horária prevista de aulas de

¹⁰¹ Mais tarde, Fabiano foi Diretor do Departamento de Música desse Colégio por muito tempo. Nesse cargo, também fundou entre os alunos a sociedade *Amigos da Arte*. Como vimos anteriormente, o Colégio era metodista e teve significativa influência na renovação dos métodos de ensino, trazendo práticas pedagógicas inovadoras dos Estados Unidos. No campo da música, inclusive, pode ter sido a instituição pioneira responsável por introduzir o *Tonic Sol-Fa* no Brasil.

¹⁰² A Escola Complementar de Piracicaba tornou-se Escola Normal em 1914.

música¹⁰³. Há referências de que o Orfeão de Lozano tenha se apresentado, provavelmente na própria cidade de Piracicaba, talvez no âmbito da Escola Normal, em 1914 e 1917. Caso isso tenha ocorrido dessa forma, podemos perceber que o trabalho de Lázaro Lozano foi bem-sucedido, pois criou uma estrutura para a suposta apresentação de 1914, dirigida por seu irmão Fabiano Lozano. Da mesma forma, os esforços de Fabiano em montar um grupo orfeônico teriam sido continuados e obtiveram algum êxito, o que seria confirmado pela suposta apresentação de 1917. Ainda assim,

A primeira concretização do sonho [*de Fabiano Lozano apresentar o Orfeão escolar*] se deu provavelmente em 1922, por ocasião das festas do Centenário [*da Independência*]. No antigo Jardim da Ponte, hoje quase extinto, se deram grandes festejos populares em benefício da construção da Santa Casa. Houve um palco improvisado e, nele, Fabiano Lozano apresentou seu primeiro grupo coral. Sucesso absoluto! (*Jornal de Piracicaba*, 25/05/1975, s/p).

Como extensão do Orfeão oficialmente constituído em 1925, foi fundada a Sociedade de Cultura Artística em Piracicaba, além da Orquestra de Piracicaba. Como vemos, o modelo de orfeão era muito similar ao do *Orfeo Català*, ou seja, uma organização de cunho “artístico”. O então institucionalizado Orfeão Piracicabano também se apresentou em Campinas e nos Teatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro, alcançando grande reconhecimento artístico e elogios por parte da crítica, cujo exemplo mais significativo foram os comentários que Mário de Andrade publicou na imprensa¹⁰⁴.

Fabiano Lozano foi comissionado oficialmente no Estado de Pernambuco em 1930, onde reformou o ensino de música e canto coral nas escolas públicas. Nas comemorações do 7 de setembro (Independência do Brasil), apresentou dois orfeões escolares em Recife:

¹⁰³ Art. 254 do Decreto nº 1750, de 08 de dezembro de 1920 (Decreto, 1920, p. 62).

¹⁰⁴ O *Jornal de Piracicaba*, em 23 de maio de 1975, comemorando os 50 anos de criação oficial do Orfeão Piracicabano, registra o seguinte excerto de artigo escrito por Mário de Andrade no jornal *Diário Nacional* com seus comentários por ocasião da apresentação do Orfeão Piracicabano em 1929: “O Orfeão Piracicabano é o primeiro coro artístico do Brasil. Não é o primeiro em data, coisa que é razão pouca para elogio. Falo que é o primeiro em valor. O Orfeão Piracicabano é o primeiro possuindo valor artístico. E o Professor Fabiano Lozano é o animador admirável dessa moçada piracicabana. A ele cabe o mérito indelével dos primeiros que o Brasil pôde criar” (s/p). Arnaldo Contier cita excertos de outro artigo de Mário de Andrade (“Orpheon Piracicabano”, In: *Diário Nacional*, 15/07/1928), referente a uma apresentação do Orfeão Piracicabano em 1928, no qual o crítico comenta “a festa linda de ontem à noite no Municipal [de São Paulo]” que o conjunto proporcionou, dando à cidade “uma lição artística de civismo”. Além disso, Mário também fez mais alguns elogios aos coralistas: “organizados, numa disciplina séria, sem diletantismo, sem vaidade, organizados por entusiasmo e por confiança, são um prodígio de união (...) e até ia me esquecendo de falar dos solistas. São todos deliciosos de naturalidade, vozes puras, voz de passarinho, passarinhada do Brasil” (Contier, 1998, p. 13-14).

um infantil e outro normalista. Também em 1930, foi nomeado Assistente Técnico do Ensino de Música, junto à Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo. Em 1939, foi nomeado Chefe do Serviço de Música e Canto Coral, órgão subordinado ao Departamento de Educação de São Paulo, posto no qual se aposentou, em 1953. Também foi Assistente de Sud Menucci – quando este foi Diretor do Departamento de Educação –, além de presidente da Comissão de Concurso de Remoção dos Professores Primários do Estado de São Paulo.

Em 1951, organizou, a pedido do governo paraguaio, um grande coral para as comemorações cívicas nacionais, realizadas na capital Assunção. Em 1952, organizou o Orfeão do Professorado Paulista. Em 1959, foi agraciado com a medalha da Imperatriz Leopoldina do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Algumas das obras de Lozano foram: *Teoria Musical* (1921, impresso na gráfica do jornal *O Estado de S. Paulo*), *Alegria das escolas*, *Antologia Musical*, *Sorrisos da Infância – Cânones e brinquedos educativos*, *Minhas Cantigas*, *Caminhos do coração*, *10 contos e 10 cantos*, *Vamos viajar – Brinquedos orfeônicos infantis*, *Florilégio Musical* e *Teoria Musical*¹⁰⁵.

c.5) Honorato Faustino

Honorato Faustino de Oliveira (1867, Itapetininga – 1948, São Paulo) prestou concurso, em 1885, para *Mestre de Escola do Bairro, Vila ou Cidade*. Em Itapetininga, foi nomeado para a escola da Chapada, onde permaneceu um ano, e depois removido para outra escola da mesma cidade, localizada na Vila do Sarapuí. De 1887 a 1889, fez o curso na Escola Normal de São Paulo, com licença governamental do cargo que ocupava. Com o diploma de normalista, voltou para Itapetininga, onde foi professor numa terceira escola até 1894. Nesse ano, matriculou-se novamente na Escola Normal Caetano de Campos, que havia sido reformulada. Obteve um novo diploma e foi nomeado, em 1895, professor da Escola Modelo Peixoto Gomide, futura Escola Normal de Itapetininga (atualmente, Escola Estadual Peixoto Gomide).

Em 1897, Honorato, que também era músico (flautista) assumiu a direção da Escola Complementar de Piracicaba (em 1910, ainda era seu diretor), depois transformada em

¹⁰⁵ Este último método foi editado nas oficinas do jornal *O Estado de S. Paulo* em 1921 (Hilsdorf, 1998, p. 101).

Escola Normal. Como diretor dessa escola, Honorato Faustino, publicou, a partir de 1915, em fascículos, sua obra *Repertório Escolar*, com “uma série de cantos infantis e cenas escolares ornadas de música, especialmente escritos para as escolas brasileiras” (*Jornal de Piracicaba*, 16/03/1915, p. 1). Além das aulas de português, ministrou aulas de música para o primário. Coursou a Faculdade de Medicina do Paraná e exerceu, também, a profissão de médico. Durante o ano de 1928, foi diretor comissionado da Escola Normal da Capital, tendo se efetivado no cargo e permanecido até 1930, quando se aposentou.

Escreveu métodos de língua portuguesa, dentre os quais *Lições práticas de pontuação e acentuação do ‘A’* (São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1919) e *Lições práticas de pontuação do ‘A’ pela figura ‘crase’*, que alcançou sua 6ª edição pela Melhoramentos em 1939 (Melo, 1954, p. 433). No campo da pedagogia musical, escreveu *Cantos escolares para orfeão a 3 e 4 vozes* (1928) e *Cantos escolares para orfeão a 2, 3 e 4 vozes* (1929).

c.6) João Baptista Julião

João Baptista Julião (1886, Silveiras – 1961, São Paulo) fez a escola primária em sua cidade natal e, tardiamente, o Curso Secundário no Ginásio da Capital. Teve sua iniciação musical na cidade natal, sendo que

(...) desde pequeno, Nenê Julião esteve às voltas com os instrumentos musicais que lhe caíam nas mãos (...). E quando teve permissão para integrar a Banda de Música local [*dirigida por Desidério Alves Leite*], andava horas a fio em torno da mesa da sala de jantar, ensaiando como andar e tocar ao mesmo tempo, com o garbo marcial necessário e com a perfeição artística indispensável. Já nessa época se distinguia por excepcional memória do som e capacidade de leitura [*de partitura*] à primeira vista (Cardoso, 1971, p. 3).

Em 1904, foi para Mogi das Cruzes, onde participou da Corporação Musical Guarani. Quando esta Corporação se unificou à sua congênere de nome Euterpe para formar a Corporação Musical União Mogiana, foi chamado a reger a nova entidade, permanecendo nessa condição de dirigente até 1914. Ainda em Mogi, começou a compor e escrever revistas para teatro, “(...) mesmo sem possuir profundos conhecimentos teóricos e técnicos de arte” (Julião, 1964, p. 3).

Iniciou seus estudos superiores em 1912, no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (que começou a funcionar em 1906), tendo sido orientado pelos *maestros* Savino

de Benedictis¹⁰⁶ (com quem se aperfeiçoou em composição) e Antonio Carlos Junior. Em 1915, fundou o Instituto Musical de Mogi das Cruzes e foi co-autor de *Berços e ninhos*, manual de música voltado para o ensino da língua portuguesa. Nessa cidade, também ocupou cargos políticos (vereador, vice-prefeito e prefeito).

Depois de concluir o curso no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, passou, em 1918, num concurso de música sacra para o Seminário Maior, realizado em São Paulo. Foi nomeado e assumiu o cargo de mestre-de-capela na Igreja Matriz de Mogi, ocupado até o ano de 1926. Morou nesta cidade do interior paulista até 1921, embora suas atividades estivessem se concentrando progressivamente na capital do Estado.

Em 1922, foi designado para colaborar com o maestro João Gomes Junior, inspetor de música das escolas do Estado de São Paulo, no preparo dos alunos de grupos escolares para as comemorações do centenário da Independência. No mesmo ano, passou a ocupar interinamente o cargo de professor de música da Escola Normal Padre Anchieta (no Brás, em São Paulo), também tendo assumido a cadeira de música e canto orfeônico e a diretoria do Orfeão da Penitenciária Modelo do Estado¹⁰⁷. Exerceu os dois cargos – na Escola e na Penitenciária, sem contar as atividades de mestre-de-capela da Igreja Matriz de Mogi das Cruzes – simultaneamente até o fim de 1926, quando teve de optar por apenas um deles: ficou na Padre Anchieta, onde se efetivou.

Foi também um dos fundadores do Instituto Musical de São Paulo, em 1927. No entanto, seus colegas o deixaram na instituição e, a partir de então, assumiu sozinho a responsabilidade da escola, tendo sido diretor dela até morrer. Sua preocupação ao fundar o Instituto era criar uma pedagogia específica apropriada “(...) *com vistas à profissionalização racional do Professor de Música*” (Cardoso, 1971, p. 5).

Em 1930, foi o primeiro professor no país a obter o registro, junto ao Ministério da Educação e Saúde, de professor especializado em Canto Orfeônico. Em 1942, Villa-Lobos lançou legalmente a necessidade de que os professores de Canto Orfeônico fossem formados em instituições específicas para poderem lecionar. Embora já fosse público e notório seu reconhecimento profissional na área do canto orfeônico como educador, teve

¹⁰⁶ Francisco Savino de Benedictis (1883-1971).

¹⁰⁷ Diversas vezes, o coral dos detentos (que tinham também um conjunto instrumental, dirigido por Julião, que acompanhava os cantores) foi requisitado para apresentações oficiais pelo Executivo paulista, que tinha o Orfeão como uma importante vitrine (Cardoso, 1971, p. 4) de ressocialização dos presos, “civilização” dos costumes e manutenção da ordem.

que fazer um estágio obrigatório para obter o título do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico de Villa-Lobos, sem o qual ficaria profissionalmente de mãos atadas. Contudo, Julião não se submeteu a essa – constrangedora – situação à toa:

(...) Julião compreendeu que sua luta pela musicalização do Professorado tinha patrono certo [*Villa-Lobos*] e que a analogia verificada entre as disciplinas básicas constantes do Curso de Especialização do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, [*instituição ainda*] em formação, e as disciplinas constantes do Curso Profissional do Instituto Musical de São Paulo seria o denominador comum que deveria unir os dois empreendimentos.

E não sentiu desdouro em sujeitar-se às exigências legais de um estágio pedagógico no referido Conservatório (...). Não só o fez como convidou alguns colegas de profissão.

É que, ao primeiro contato com o imortal Villa-Lobos, João Baptista Julião compreendera que o seu Curso Profissional [*do Instituto Musical de São Paulo*] seria transformado em Conservatório de Canto Orfeônico (Cardoso, 1971, p. 6).

Se deixarmos de lado a diplomacia da autora, ela indica algo sério. 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.

Do período que mais nos interessa (décadas de 1910 e 1920), Julião compôs o *Hino Paulista* (1920), com letra de Morivade L. Costa e foi autor das músicas do método *Berços e ninhos* (1915). Algumas outras obras suas, muitas posteriores a 1930, foram: *Hinos e cantos escolares*, *Cânons escolares*, *Hinos escolares*, *Melodias escolares* (em três volumes), *Ditados pedagógicos*, *Caligrafia musical – o meu caderno* (em dois volumes), *Solfejo escolar*, *Mano-solfa*, *Cantigas da minha terra* e *Melodia da montanha*¹⁰⁸.

d) Outros nomes ligados aos mentores do movimento orfeônico

d.1) Maestro Antonio Candido

Antonio Candido Guimarães, conhecido como professor Antonio Candido, foi catedrático da seção musical do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Filho do maestro José Candido, Antonio também foi professor de música da Escola Normal da Caetano de Campos, em substituição a João Gomes Junior. Publicou, em dois volumes, o erudito e extensíssimo *Curso elementar de musica. Compreendendo theoria, philologia e historia*, editado pela gráfica do jornal *O Estado de S. Paulo*.

d.2) Antonio Carlos Junior

Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva **Junior** (morreu em 1924), filho do Dr. Antonio Carlos, diplomou-se pelo Conservatório de Milão. Foi professor na Escola Modelo do Carmo e na Escola Normal Caetano de Campos (Instrução, 1926, p. 3) Compôs várias peças e foi catedrático do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo desde o início da instituição, tendo sido professor de Mário de Andrade. De suas composições musicais, temos a informação que *Salve Pátria* foi apresentada no Teatro

¹⁰⁸ O título completo dessa obra é: *Melodia da Montanha. Moderno processo para despertar a imaginação criadora do estudante de canto orfeônico, não somente sob o aspecto Musical-Artístico, mas ainda englobando outras disciplinas.*

Sant'Anna (São Paulo) em meio à ópera *Helena*, de João Gomes de Araujo (Ikeda, 1988, p. 25).

d.3) Dr. Antonio Carlos

Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (1830, Santos – 1902, Rio de Janeiro), pai de Antônio Carlos Junior, era filho do famoso José Bonifácio. Fez o curso de humanidades em liceus franceses desde criança. Retornou ao Brasil em 1845, com quinze anos. Prosseguiu os estudos no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Carlos Penteado de Rezende supõe que Antonio Carlos deva ter aprendido música em sua estada na França ou na cidade da Corte brasileira. Naquela época, o teatro lírico estava no seu auge no Rio de Janeiro e Antonio Carlos era um dos freqüentadores desse ambiente. Chegou a escrever alguns sonetos (um datado de 1849) para a então famosa cantora lírica Ida Etelvina. Além disso, deve ter conhecido D. José Amat, fidalgo espanhol que fugiu para o Brasil em 1848, por motivos políticos. José Amat organizou, na Corte brasileira, em 1857, a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional. Uma poesia de Antonio Carlos foi musicada pelo espanhol e incluída na coleção *Serenatas e saraus*, de Melo Moraes Filho (Rezende, 1954, p. 221).

Ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo em 1851 e lá se formou em 1855. Alguns anos depois, desde 1859, foi professor dessa instituição. Também era músico, tendo sido amigo de Cesare Cantu no início da década de 1850, além de ter travado novo contato com o historiador no início da década de 1880. Amigo de longa data dos irmãos Levy, participou da fundação do Clube Haydn¹⁰⁹, em 1883, uma sociedade destinada a promover concertos. Foi vice-presidente do Clube na primeira diretoria. Em 1886, pouco antes de se aposentar (1890), ocupou interinamente a direção da Faculdade de Direito. Por ocasião do aniversário da Academia, promoveu um inédito encontro musical nas Arcadas:

Em 1886 precisou a Academia dos préstimos do Dr. Antonio Carlos e chamou-o para exercer o posto de diretor interino. Essa circunstância talvez explique a autorização dada aos alunos para levarem a efeito estranho e inusitado desígnio: um concerto dentro da

¹⁰⁹ O Clube Haydn promovia grande parte das atividades musicais paulistanas enquanto funcionou. Nos seus três primeiros anos de existência, realizou o impressionante número de 30 concertos. Entretanto, ele foi encerrado pouco depois, em 1887, “*provavelmente por causa da viagem de [Alexandre] Levy à Europa*” (Ikeda, 1988, p. 19).

própria Faculdade de Direito (?!). (...) Se fosse outro o diretor, é provável que tivesse achado absurda a idéia e acabasse perseguindo nos exames finais, como vadios, os participantes do sarau. Mas a festa do dia 11 de agosto de 1886 realizou-se, presidida pelo Dr. Antonio Carlos (Rezende, 1954, p. 172-173).

Foi Inspetor do Tesouro e Procurador Geral do Estado de São Paulo (1892). “*Talento de primeira ordem. Tinha vasta cultura literária e mesmo artística e em família ou em roda mais íntima deleitava os ouvintes com a sua esplêndida voz de barítono*’ (Almeida Nogueira)” (Melo, 1954, p. 575; também há uma referência ao mesmo excerto em Rezende, 1954, p. 169). Já como professor da Faculdade de Direito, Antonio Carlos conheceu Brasília Itiberê da Cunha (Paranaguá, PR, 1846 – Berlim, Alemanha, 1913):

Ao iniciar em 1869 o seu curso do quarto ano, encontrou nos bancos acadêmicos um moço paranaense chamado Brasília Itiberê da Cunha, dado a compor e a tocar. Esse estudante fazia parte da célebre turma de 1866-1870, uma das melhores que passaram pela Faculdade. (...) Não sabemos se o professor melômano levou na devida conta o talento artístico de seu discípulo em leis, mas a verdade é que *A sertaneja* resistiu ao tempo e é tida, hoje [1954], como uma das primeiras manifestações do nacionalismo musical brasileiro.

Outros alunos dele, que se tornaram compositores [foram]: Cardoso de Meneses, Assis Pacheco e Carlos de Campos (Rezende, 1954, p. 171).

Destacamos, do autor, a publicação *Desenvolvimento de algumas idéias apresentadas no projeto de 21 de fevereiro de 1883 pelo (...) para a formação no Brasil de uma Companhia de Imigração, conforme as necessidades modernas*, editada na tipografia do jornal *A Província de São Paulo*, em 1884 (*Ibidem*), lembrando que a idéia de trazer imigrantes inscrevia-se num projeto de branqueamento, considerado uma solução de longo prazo de “civilização” da nação.

d.4) João Gomes de Araujo

João Gomes de Araujo (1846, Pindamonhangaba – 1943, São Paulo) começou seus primeiros estudos com o pai, em sua cidade natal, “(...) *participando, desde cedo de festas religiosas e profanas como violinista*” (Kiefer, 1977, p. 101). Transferiu-se, aos quinze anos de idade, para o Rio de Janeiro, quando se matriculou no Imperial Conservatório de Música de Francisco Manuel (autor do “Hino Nacional” brasileiro), de quem foi aluno de Teoria. Dois anos depois, em 1863, retornou a sua cidade natal chamado por seu pai, que

precisava dele em seus negócios. Em Pindamonhangaba, fundou um conservatório de música e organizou uma orquestra e uma banda. Nessa época, compôs principalmente música sacra, mas também escreveu valsas, polcas, noturnos para piano e peças para banda e orquestra.

Em 1884, sua *Missa de São Benedito* foi executada para a consagração da Igreja de mesmo nome, em Lorena. Em decorrência do prestígio alcançado com a execução, D. Pedro II financiou-lhe uma viagem à Itália no mesmo ano, para que estudasse no Real Conservatório de Milão. Enquanto estava em Milão, para onde levou seu filho mais velho (que tinha dezesseis anos em 1884), estudou composição com Cesare Dominiccetti e escreveu sua primeira ópera, intitulada *Edméia*¹¹⁰.

No entanto, foi com a ópera *Carmosina* (com libreto de Ghislanzoni, autor dos libretos da *Aida*, de Verdi, e da *Fosca*, de Carlos Gomes¹¹¹) que alcançou grande sucesso. A peça teve sua estréia no *Teatro dal Verme* de Milão, em presença de Carlos Gomes e de D. Pedro II – junto com a família real – no dia 1º de maio de 1888 (dias antes da Abolição, portanto). Na ocasião, o Imperador tinha “esticado” viagem feita a Cannes (França) para tratamento de saúde. João Gomes de Araujo retornou, ainda em 1888, ao Brasil e foi prejudicado no ano seguinte em função do exílio do Imperador, uma vez que era visto como um monarquista aos olhos do novo regime.

Assim, fixou residência em São Paulo e estreou *Carmosina* no Brasil, em 1891. Em 1896, homenageou o compositor Carlos Gomes com a *Ode Fúnebre*, em razão de seu falecimento. Em 1899, estreou a primeira de suas seis sinfonias. Em 1903, retornou a Milão e compôs a ópera *Maria Petrovna*, em 1904, estreada muito mais tarde, em 1929, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esta ópera foi decorrente da simpatia do compositor pela história, costumes e folclore da Rússia czarista, que naquele ano fora atacada pelo Japão (Kiefer, 1977, p. 102). Mas, mais significativo, a época retratada é a de Catarina II, conhecida por ser uma monarca do absolutismo esclarecido. No seu reino, houve ocorrências tais como a ocidentalização da Rússia e esforços em “civilizar” aquele país.

É interessante que um registro imaginário em alguns pontos similar (ocidentalização, racionalização administrativa e tentativa de “civilização” da nação) ao

¹¹⁰ Bruno Kiefer comenta que *Edméia* foi composta como exercício e nunca teria sido representada (Kiefer, 1977, p. 102).

¹¹¹ Carlos Gomes (1836-1896).

contido em *Maria Petrovna* envolveu os mentores do movimento orfeônico e, de modo geral, o ideário republicano da época. Portanto, embora Araujo não fosse alinhado aos mentores do orfeonismo – sendo até, de certa forma, um opositor interno em relação a várias posturas do movimento – podemos perceber que havia valores e um imaginário comum partilhado por todos eles, que, aliás, era o da peça.

Ao retornar à sua pátria, João Gomes de Araujo fixou-se definitivamente na cidade de São Paulo, passando a escrever sinfonias. Todavia, os compositores da época não se dedicavam somente à música erudita. Também já havia grande interesse por temas populares. Rezende conta-nos que, no século XIX, era muito comum se musicar poesias, hábito bastante disseminado, por exemplo, entre os estudantes de direito da capital do Estado. Tanto que musicou, em forma de modinha, quando era mais jovem, os versos do boêmio Bernardo Guimarães (estudante da Faculdade em meados do séc. XIX), intitulados *Salve estrela solitária* (Rezende, 1954, p. 55).

Em 1906, foi um dos fundadores, com Pedro Augusto Gomes Cardim, do Conservatório Musical e Dramático de São Paulo, onde foi professor por muitos anos. Também compôs a ópera *Helena* (com libreto de Pinheiro Chagas), com o intuito de incentivar os artistas paulistas que pretendiam organizar uma companhia lírica nacional (o Dr. Gomes Cardim foi um dos organizadores da mesma), peça que estreou, em 1916, no Teatro Municipal de São Paulo¹¹². Publicou, em 1929, o *Método para estudo dos Orfeões*.

d.5) Pedro Augusto Gomes Cardim

Pedro Augusto Gomes Cardim (data de falecimento: 1932), filho de João Pedro Gomes Cardim¹¹³, foi político paulista e incentivador cultural. Na época do Império, foi abolicionista e amigo de Antônio Bento. Em 1896, em meio à crise econômica, lançou a idéia da construção de um Teatro Municipal em São Paulo. Foi, assim como Araujo, um dos fundadores do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, tendo sido o vereador que fez a política para conseguir verbas para que esse estabelecimento funcionasse. Essas verbas eram obtidas, principalmente, através da emissão de loterias, procedimento similar

¹¹² Uma das apresentações de *Helena* ocorreu no Teatro Sant'Anna, em São Paulo (Ikeda, 1988, p. 25).

¹¹³ João Pedro Gomes Cardim era “amigo íntimo” do pai de Mário de Andrade, segundo relata o ilustre modernista (Interventoria, 1942, s/p).

ao utilizado para a fundação e manutenção, durante um bom tempo, do Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Além disso, fez com que fosse incluído no projeto de construção do edifício do Teatro Municipal um local para abrigar o Conservatório.

Essa instituição foi fundada em 1904, mas só inaugurada em 1906, quando começaram efetivamente seus cursos. Ainda assim, o prédio definitivo, na Avenida São João (Centro, São Paulo) só foi conseguido em 1909, quando a Câmara estadual decidiu doar cem contos de réis para esse fim e emitir regularmente loterias destinadas à manutenção do Conservatório. A principal preocupação de Pedro Augusto Gomes Cardim em estabelecer o Teatro Municipal e o Conservatório era fazer de São Paulo um centro de cultura que não fosse dependente do Rio de Janeiro, além de reabilitar o teatro nacional e elevar o nível cultural da cidade. O Conservatório foi pensado para ser isso: um centro de excelência na formação de bons profissionais e desenvolvimento de boas produções (Conservatório, 1933, p. 1-2). Em suma, seu objetivo era a profissionalização da atividade artística. Nesse sentido, Pedro Augusto Gomes Cardim empenhou-se em outros esforços conexos: foi fundador da Companhia Dramática¹¹⁴ e da Academia de Belas Artes de São Paulo, assim como membro-fundador da Academia Paulista de Letras. Além disso, foi responsável por reorganizar a auditoria da Força Pública no governo de Jorge Tibiriçá (1904-1908).

d.6) Carlos de Campos

Carlos de Campos (1866, Campinas – 1927, São Paulo) formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1887, tendo sido aluno do Dr. Antonio Carlos (pai de Antonio Carlos Junior). Exerceu a profissão de advogado no interior paulista, em Amparo. Chegou a estudar brevemente com Carlos Gomes. Segundo Antonio Candido Guimarães, fez seus primeiros estudos musicais com os maestros Antonio Carlos Junior e Luís Provesi.

Apresentou no Teatro Sant'Anna sua primeira opereta, intitulada *Um caso colonial* (libreto de Pedro Augusto Gomes Cardim). Em meio à precária estrutura para apresentações artísticas na cidade de São Paulo, a fundação do Teatro Sant'Anna

¹¹⁴ A Companhia Dramática Nacional, do Dr. Gomes Cardim e de Itália Fausta, encenou os textos *Salomé* e *Os fantasmas*, do dramaturgo Renato Viana, nos anos de 1919 e 1920. Em 1919, Villa-Lobos transformou *Salomé* na ópera *Zoe*.

(localizado à rua Boa Vista, que já tinha iluminação elétrica), em maio de 1900, foi um acontecimento importante. Companhias teatrais líricas que vinham à cidade frequentemente se apresentavam nesse teatro (Ikeda, 1988, p. 25-26), que, no entanto, foi desativado em 1912 e re-inaugurado à rua 24 de Maio em 1921 (*Idem*, p. 28).

Carlos de Campos foi diretor do jornal *Correio Paulistano* e tesoureiro do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo desde a fundação (1906) e pelo menos até 1909 (Conservatório, 1909, s/p). Seguiu a carreira política: foi deputado estadual, deputado federal, Secretário da Justiça e Presidente (governador) do Estado de São Paulo (1924-1927), tendo falecido no exercício desse cargo. No seu mandato como chefe do executivo estadual, enfrentou o clima tenso da Revolução de 1924 e promoveu constantes intervenções para perseguir os militares rebeldes.

Já político, escreveu a ópera *A bela adormecida* (orquestrada por Provesi e com libreto de João Köpke), que estreou, em 1924, nos Teatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em 1926, estreou, também nos dois Teatros Municipais, *Um caso singular*, ópera cujo libreto era de autoria de Pedro Augusto Gomes Cardim. Além disso, compôs vinte peças para canto e piano.

Afora a música, Carlos de Campos tinha interesse em história também: foi o autor de um projeto de auxílio à publicação da *História Geral das Bandeiras Paulistas*. Aliás, Francisco Chiaffitelli refere-se ao chefe do executivo paulista como grande patrocinador cultural: “*Que dizer ainda do animador que foi o Dr. Carlos de Campos? Melhor do que eu poderão atestar a Sociedade de Concertos Sinfônicos, os empresários teatrais, o Conservatório e os bravos pensionistas que no velho mundo estão aperfeiçoando os seus estudos à custa do Governo paulista*” (Conservatório, 1927, p. XVII). Carlos de Campos foi muito homenageado em vários meios após sua morte, dos quais destacamos a grande imprensa e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, o que vemos, por exemplo, em duas publicações (Conservatório, 1927; Conservatório, 1928).

d.7) Armando Gomes de Araujo

Armando Gomes de Araujo (1882, São Paulo – 1950, São Paulo), filho de João Gomes de Araujo e irmão de João Gomes Junior, formou-se em 1898 na Escola Complementar e na Escola Normal de São Paulo em 1912. Um ano antes, em 1911, fundou o Externato Normal de Preparatórios. “Uma vez diplomado pela Escola Complementar Anexa, foi nomeado adjunto do grupo escolar ‘Joaquim José’, de São João da Boa Vista. Lecionou também no grupo ‘Dr. Lopes Chaves’, de Taubaté e nas Escolas Reunidas da Lapa e grupo escolar ‘Maria José’, nesta capital” (Melo, 1954, p. 62).

Armando era professor de pedagogia e exerceu a função na Escola Normal da Capital. Foi diretor da Escola Normal Padre Anchieta, da Escola Normal de São Paulo, do Ginásio Anglo-Latino, do Ginásio São Paulo e da Caixa Escolar do Estado de São Paulo. Foi, juntamente com seu irmão mais velho e com outros maestros paulistas, fundador do Instituto Musical de São Paulo e diretor do mesmo. Além disso, ocupou outros postos educacionais: a vice-presidência do Centro do Professorado Paulista e a inspetoria de ensino. Na área jornalística, foi secretário da Associação dos Cronistas Esportivos. Luís Correia de Melo (1954) menciona duas obras do autor: *Castelos dourados* (São Paulo: Burleta, 1920) e *Rosas e espinhos* (publicada pela mesma editora).

e) Elos musicais

Se observarmos atentamente, todos os mentores tinham elos de ligação entre si. Pertenciam a um grupo restrito que encontrou formas comuns de ocupar – e mesmo criar para si – postos institucionais. Destaca-se o fato de que quase todos foram professores. Em relação aos educadores musicais do canto orfeônico, todos foram diretamente vinculados à Escola Normal, especialmente no ensino público (que, na Primeira República, correspondia às escolas da elite), vários deles formados nela. Além disso, também estiveram ligados ao ensino normal como professores ou mesmo como funcionários de seu corpo administrativo. Também se dedicaram a “abrir caminhos” no desenvolvimento cultural, principalmente do teatro e da música, através da organização de projetos de bandas, conjuntos, óperas etc. e, em especial, estabelecendo, de modo pioneiro, instituições promotoras de cultura,

particularmente no âmbito da música. Mas, acima de tudo, compartilhavam de um imaginário que se expressava em valores dos quais comungavam: os esforços em promover uma organização pedagógica escolarizada do saber musical e a idéia de constituir uma identidade nacional – no campo das artes – que fosse disseminada em setores significativos da população.

Cabe lembrar que esta foi uma época de transformações e conflitos violentos, particularmente no Estado de São Paulo. Fenômenos como a urbanização, a presença massiva de imigrantes, a questão dos trabalhadores nacionais, o “problema” dos egressos da escravidão (e dos que ainda permaneciam em condições similares à de semi-escravos ou servos), a ascensão de movimentos operários e outras questões exigiram dos segmentos que ocupavam o poder novas respostas e fórmulas para enfrentar a situação. Tanto que, nas primeiras décadas do século XX, observaram-se tendências importantes como o processo de higienização urbana (por exemplo, as campanhas de vacinação de Oswaldo Cruz) e o incremento da máquina estatal, com destaque para setores estratégicos como a segurança pública (a polícia da época, chamada Força Pública, foi reorganizada, reaparelhada, passou a ser treinada conforme padrões mais modernos e foi altamente militarizada) e a educação (com a organização, em especial, da escola primária e, em continuação, dos outros níveis, através de sucessivas reformas, das quais podem ser destacadas as de 1896, 1920 e 1925).

Havia uma forte crença de que um aparato educacional reformado, racional e moderno poderia alçar, com o tempo, o país a uma condição de nação “civilizada”. Nesse sentido, as técnicas de ensino deveriam obedecer a princípios então reconhecidos como científicos – fortemente calcados na psicologia experimental. Por exemplo, um dos pontos importantes – talvez mais no Estado de São Paulo e especificamente em sua capital – era a questão do aprendizado da língua portuguesa, uma vez que havia uma grande proporção de imigrantes e/ou descendentes diretos deles. Fazer do português a língua nacional ainda era um desafio para a máquina estatal naquela época. Para a consecução desse fim, os novos métodos da pedagogia renovada prometiam um aprendizado mais rápido, eficiente e duradouro e tiveram, assim, grande aceitação.

A despeito de a escola atingir uma pequena porcentagem da população, ela era fundamental para criar valores comuns nos setores médios das urbanidades, nas quais a situação social era potencialmente mais explosiva. Junto com o ensino da língua vinham,

também, as lições morais e cívicas. Ao largo disso tudo, entrou discretamente a música, que foi projetada como mais um dentre outros recursos de propagação dos valores então em voga. Se o projeto de canto orfeônico alcançou todas as suas finalidades ou não, esta é uma questão que, por hora, não nos interessa. Mais importante é destacar que *havia* um *projeto* de “civilização” das gerações mais novas através da música, cujo objetivo era costurar um novo tecido simbólico para o “novo” país, que assim se colocaria à altura das “nações avançadas”.

Os mentores do movimento orfeônico e seu círculo social pertenciam às elites culturais da sociedade paulista – além de estarem próximos do poder econômico e político. A maioria era pertencente ou ligada a famílias tradicionais. Por exemplo, a família Gomes Cardim era bastante tradicional, sendo Pedro Augusto Gomes Cardim político, assim como Carlos de Campos era político; igualmente Antonio Carlos era jurisconsulto e filho de José Bonifácio, possuindo significativo capital social e cultural. E mesmo aqueles que tinham seus *handicaps* ou uma origem não tão destacada, atuaram muito bem na aplicação do arcabouço ideológico para a estruturação da educação musical, algo que o Estado viu com bons olhos e compensou com prestígio e espaço institucional. Desse modo, alguns deles seguiram carreira no setor público.

Vários dos homens que destacamos tiveram sua formação musical como regentes (o termo *maestro* é apenas um modo honorífico de se chamar os regentes) – sendo, também, compositores – para daí se tornarem professores. É o caso de João Gomes Junior e seu pai, dos irmãos Lozano, de João Baptista Julião, de Antonio Candido Guimarães e de Antonio Carlos Junior. Aliás, João Gomes Junior e Antonio Carlos Junior já tinham pais maestros, ou seja, já possuíam ótima entrada no restrito meio musical erudito paulista.

Carlos Alberto Gomes Cardim, Honorato Faustino e Armando Gomes de Araujo, por sua vez, eram profissionais do meio escolar, sendo apenas músicos.

Num terceiro caso, enquadram-se Dr. Antonio Carlos, Pedro Augusto Gomes Cardim e Carlos de Campos. Todos eram prioritariamente bacharéis e políticos, sendo apenas marginalmente músicos. Talvez o “mais” músico dos três tenha sido Carlos de Campos, que, mesmo assim, não privilegiou a carreira artística, embora não a tenha deixado de lado totalmente. Aluno do Dr. Antonio Carlos, cursou a Faculdade de Direito na mesma época em que Brasília Itiberê da Cunha.

Aliás, um dado muito interessante de ser notado é que a Faculdade de Direito, nas décadas de 1860 a 1880, foi um campo fértil para o desenvolvimento de um incipiente nacionalismo musical:

Por esse tempo [1864], já se achava em São Paulo, estudando preparatórios, um jovem musicista paranaense chamado Brasília Itiberê da Cunha, o qual veio a fazer parte da famosa turma acadêmica de Rui Barbosa e Joaquim Nabuco. Pianista e compositor, colaborou em vários saraus e concertos e viu suas peças anunciadas e vendidas pela loja de H. L. Levy. Em 1868, ao lado de outros colegas, tocou piano no memorável sarau em que Castro Alves recitou para os paulistas um trecho do seu poema inédito “Os Escravos”. Em 1870, participou de um grande concerto oferecido pelo pianista chileno Rodenas, discípulo de Gottschalk.

A exemplo de Itiberê da Cunha, vários compositores surgiram entre 1860 e 1870. (...)

Valsas, quadrilhas, polcas, modinhas, caprichos, fantasias, lundus, recitativos, romances, canções, tudo isso compuseram os estudantes. É bem possível que, na maior parte, tais obras revelassem, em grau de saturação, aquela “mixórdia de cultura e populismo” que Mário de Andrade observou numa modinha de Emilio do Lago [*na obra Modinhas imperiais*, p. 15]. Mesclavam-se influências das óperas italianas ouvidas nos teatros e salões com reminiscências dos cantares do povo, aprendidos pelos moços nas fazendas e cidades do interior brasileiro, de onde provinham (Rezende, 1954, p. 190).

As Arcadas eram bastante provincianas e o clima nela vivido era de pouca sofisticação. A cidade de São Paulo, por sinal, era toda muito provinciana, tinha problemas graves de iluminação à noite e uma estrutura urbana bastante frágil. Vinham estudar na Academia os filhos da aristocracia paulista e regiões adjacentes. Aliás, o caso de Brasília Itiberê da Cunha é significativo: procedia do Paraná, que ainda era comarca pertencente à Província de São Paulo, à época.

É assim que a maior parte dos alunos das Arcadas é descrita por Carlos Rezende (1954), que não é suspeito nem tendencioso, visto que o objetivo de seu livro era exaltar a importância da instituição e relatar glórias do passado dela. No século XIX, mesmo nos seus últimos decênios, a Faculdade de Direito tinha um amontoado de estudantes, filhos das oligarquias rurais dos rincões mais afastados, que agitavam a vida pacata da cidade. Esses estudantes provinham de um meio essencialmente rural, onde os bens culturais, padrões estéticos e hábitos “civilizados”, europeus, só chegavam muito esporadicamente. Por isso, seus hábitos ainda eram pouco “civilizados”. Todavia, não podiam demonstrar isso muito explicitamente. A instituição ficava constrangida em se mostrar “atrasada”.

Escondidos sob as luzes da aparência e do dia, os estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo – e mesmo parte de seus professores, ainda que isso não fosse admitido – estavam habituados e gostavam das músicas mais “selvagens”: tocavam e ouviam lundus, maxixes e adoravam o violão (instrumento que era símbolo de “inferioridade” social). Enfim, compartilhavam, ao menos parcialmente, desde pequenos, do imaginário rural de seus escravos, capatazes e agregados. Quando cresciam e eram enviados para se formarem bacharéis, não poderiam simplesmente fazer tábula rasa de seu passado.

Ao contrário: encontravam entre os outros estudantes costumes similares, sendo as repúblicas de moradia dos alunos locais de manutenção de traços importantes da cultura que carregavam consigo. Tanto que Carlos Rezende joga essas tendências popularescas aos leões, criticando duramente a rica vida musical dos estudantes da Faculdade de Direito: *“Que valor se pode atribuir a essa floração musical dos acadêmicos? Mínimo, não há dúvida. O tempo se encarregou de passar uma esponja sobre esses pecadilhos de lesa-música por eles perpetrados...”* (Rezende, 1954, p. 191). Só são poupados dessas críticas Brasília Itiberê da Cunha¹¹⁵, Venâncio Costa e Cardoso de Meneses.

O problema é que a adequação aos protocolos da instituição e a entrada em postos administrativos burocráticos faziam com que os rurais estudantes das Arcadas revestissem sua cultura pregressa de valores institucionalizados e reconhecidos como legítimos. Seguiam carreiras burocráticas de Estado. Mesmo no caso como o de Itiberê da Cunha, na sequência, a carreira escolhida foi a diplomacia, tornando-se a música opção secundária. Seu professor, o Dr. Antonio Carlos, só conseguiu permitir uma esporádica apresentação musical, um sarau considerado popularesco, numa brecha da instituição e quando já estava prestes a se aposentar. Pedro Augusto Gomes Cardim, por sua vez, reclamava reiteradamente da falta de atenção dada à cultura nos meios políticos. Mesmo assim, ficava nos calcanhares dos poderes públicos para levar adiante seus projetos culturais.

¹¹⁵ Como Carlos Gomes, Itiberê também compôs um *Hino Acadêmico* que, entretanto, foi perdido segundo o autor. Depois de se formar na Faculdade de Direito, tornou-se diplomata e foi servir na Europa. Seguiu como músico amador e faleceu, em 1913, como Ministro Plenipotenciário do Brasil em Berlim (Rezende, 1954, p. 224). Itiberê foi poupado por Carlos Rezende por ser visto como precursor do nacionalismo musical brasileiro: *“Pena é que a influência da cultura européia tivesse abafado nele o sentimento musical que possuía da sua terra e da sua gente, demonstrando[-o] apenas numa obra: A Sertaneja”* (Ibidem).

Mesmo com todas as dificuldades, havia muitos desses esforços pontuais. O clima intelectual das últimas décadas do século XIX era de esboço de um nacionalismo musical. Vicente Xavier de Toledo Sobrinho, mineiro nascido em 1845 e estudante da Faculdade de Direito de São Paulo, de 1863 a 1868, escreveu uma série de folhetins sobre “Literatura Musical”, no *Correio Paulistano*, em 1867. Um excerto de um desses artigos, datado de 8 de agosto de 1867, é citado por Carlos Rezende:

Prevalecemo-nos do ensejo para exprimir o desejo que temos de ver nacionalizada também a música no Brasil. Apareça um [*Christoph W.*] Gluck [1714-1787, importante compositor operístico, autor de *Orfeu e Eurídice* (Tranchefort, 1990, p. 280, 282)] e tudo será feito nesta terra onde a poesia germina em todos os corações. Cada país tem sua representação nas belas-arts. A profundidade metafísica da Alemanha, a doçura voluptuosa da Itália, o gênio romântico da França simbolizam-se na música. Agora finalmente nos Estados Unidos apareceu uma tentativa de “americanismo”; aguardamos, porém, ainda os seus frutos. (...) A nossa natureza esplêndida, a nossa educação política, os costumes e as inclinações magnânimas do nosso povo devem necessariamente inspirar os nossos artistas. Felizmente vai crescendo o número dos nossos jovens esperançosos. Praza a Deus que os Ferreira de Carvalho e os A. Carlos Gomes compreendam bem o futuro que lhes é recomendado pelas aspirações do gênio nacional (Xavier de Toledo *apud* Rezende, 1954, p. 221).

Além desta manifestação de preocupação com o nacionalismo musical, Rezende identifica outras desde meados da década de 1850. Apareceram – em jornais como o *Correio Paulistano* e em periódicos como a *Revista Mensal do Ensaio Filosófico Paulistano* e *Revista Dramática* – menções a músicas de caráter nacionalista ou mesmo discussões sobre o tema, pelo menos nos anos de 1855, 1857, 1859, 1865 e 1867.

Essas tendências produziram resultados concretos. Afinal, se por um lado havia uma resistência para que os quadros da elite governante expressassem abertamente seus costumes “atrasados” e ruralizantes, houve também uma permeabilidade progressiva. No início do século XX, começaram a ser aceitos – ou menos barrados – em rodas sociais mais altas os temas do folclore como inspirações possíveis para a cultura oficial, o que também começou a se esboçar, em âmbito escolar, na prática pedagógica de João Gomes Junior (lembremo-nos do álbum de músicas dos primeiros anos do século XX) e iria consolidar-se no canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920.

Nos últimos anos do século XIX, o nacionalismo expressava-se no regionalismo da música do teatro de revista (ainda que com algumas resistências), conforme Alberto Ikeda:

(...) os espetáculos [*teatrais*] de temática nacional, desde o final do século anterior [XIX], aumentaram bastante na forma do teatro de revistas que retratava sempre os acontecimentos de maior relevância em cada ano, com muita música de caráter regional – maxixes, cateretês e ritmos nordestinos como os cocos e as emboladas. Surgiram, assim, nesses espetáculos as oportunidades de consagração dos seus compositores. Vicente de Paula Araújo diz que uma das primeiras peças de caráter regional paulista foi encenada em 1899, no Teatro Politeama. Tratava-se da peça “O Boato”, de Arlindo Leal, que abordava fatos locais sucedidos nos anos de 1897 e 1898 (Ikeda, 1988, p. 52).

As manifestações do nacionalismo musical em países “civilizados”, baseados no folclore, ajudaram também a legitimar simbolicamente essa tendência no Brasil. Afinal, a maioria desses regentes de que tratamos freqüentou e foi formada na Europa. Tendo como centros irradiadores principais o Conservatório de Madri e o de Milão, uma nova valoração dos temas musicais populares foi trazida para o panorama artístico brasileiro – contanto que os mesmos fossem, é claro, eruditizados.

Paralelamente à questão do nacionalismo, os mentores do movimento orfeônico paulista ligados à carreira escolar como opção principal (essencialmente Carlos Alberto Gomes Cardim e Honorato Faustino, mas igualmente João Gomes Junior) vivenciaram as reformas de ensino do início da República e o cientificismo nela embutido. Assim, um homem como Carlos Alberto Gomes Cardim acabou por se destacar nos postos administrativos burocráticos do aparato escolar e, também, no campo da psicologia, que era um saber científico que proporcionava um alto grau de legitimidade para os que dominavam esse discurso. Os valores da escola renovada do início da República – na qual a maioria dos iniciadores do canto orfeônico diplomou-se – incentivaram-nos a professar a necessidade de uma formação geral bastante ampla dos alunos. Nesse contexto, a música era um dos componentes para a construção do novo homem republicano.

Do encontro, em um mesmo círculo social, de doutores, políticos, artistas e pedagogos foi sendo forjado o projeto paulista de canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920. Isoladamente, Lázaro Lozano trouxe a renovação pedagógica no ensino de canto para o Brasil (escreveu, inclusive, seus primeiros métodos para a escola brasileira, que foram de uso obrigatório, em espanhol), talvez tendo sido o verdadeiro pioneiro dos orfeões brasileiros, trabalho que teve continuidade natural com seu irmão mais novo, Fabiano Lozano. No entanto, os Lozano só conseguiram afirmar-se institucionalmente porque o

diretor da Escola Complementar de Piracicaba, Honorato Faustino, também estava aberto a essa ordem de inovações, além, claro, de ser músico (flautista).

É importantíssimo notar que a aprovação de Honorato Faustino foi essencial para o canto orfeônico tomar seu impulso em Piracicaba, uma vez que o Colégio Piracicabano (particular, metodista) já vinha inovando no ensino da música há cerca de dez, quinze anos antes. Por outro lado, se os métodos pedagógicos vindos via EUA (no caso da música, o *Tonic Sol-Fa*) influenciaram as primeiras reformas da escola republicana, não conseguiram se firmar institucionalmente. Márcia Browne, propagadora desses métodos, ficou pouco tempo como professora e depois seu trabalho – que foi mais restrito à Escola Normal da capital paulista – não teve continuidade. Ou seja, foi só quando a geração que se formou em escolas normais do final do Império e começo da República “chegou ao poder” que as inovações foram mais aceitas, o que ocorreu também no campo da educação musical.

Paralelamente a Piracicaba, João Gomes Junior já estava, em São Paulo, direcionando sua prática como professor de música do Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos para uma pedagogização cada vez maior do saber musical. Contudo, foi devido ao interesse de Carlos Alberto Gomes Cardim pelo canto orfeônico que esse projeto começou a se concretizar. Ocupando importantes postos na Escola Normal da Capital na primeira década do século XX, sem sua iniciativa de procurar um professor que aplicasse o *método analítico* à música, isto é, sem o suporte institucional para uma mudança no ensino dessa disciplina, as tentativas de reforma dos métodos de canto provavelmente não teriam vingado. Além disso, Carlos Alberto oferecia, por sua parte, um suporte discursivo importante: a psicologia aplicada à educação.

Ao mesmo tempo, foi importantíssima a constituição de um círculo de instituições artísticas em São Paulo, principalmente o Conservatório Dramático e Musical (1906) e o Teatro Municipal (1911, mas já idealizado por Pedro Augusto Gomes Cardim há cerca de quinze anos). Aliás, vale fazer um parêntese sobre a denominação “Dramático e Musical”, pois este é mais um dos sintomas das profundas ligações entre linguagem e música, visíveis, por exemplo, na utilização pedagógica, na escola, de metodologias do ensino de escrita e de leitura para o canto. Silveira Bueno explica a mencionada expressão:

Estranha Georges Berr que todos os conservatórios do mundo tenham o duplo título de: “Conservatório Musical e Dramático”, ou “Conservatório Nacional de Música e

Declamação” [*como é o caso francês*]. Acha que os dois títulos não podem estar juntos porque uma coisa é música e outra a declamação. Esta, que inclui nos seus domínios o teatro, seja drama ou comédia, não é canto: o ator, orador, o conferencista, o advogado, o padre não devem cantar as frases, mas dizê-las no seu justo acento oratório. Tudo isto é aceitável, mas entre a música e a declamação existem tais pontos de íntima convivência que não podemos separa-las: é o canto. O canto é a declamação exagerada no seu elemento musical. Se é verdade que o homem da palavra não deve cantar os seus períodos, mais evidente ainda é que nenhum bom cantor poderá ser dono da sua arte se não for bom declamador no sentido de bem pronunciar as sílabas, de executar perfeitamente bem os movimentos fonéticos das vogais e das consoantes. Daqui reponto a dicção dos cantores, dicção individual, e dos coros, dos conjuntos orfeônicos, dicção coletiva (Bueno, 1948, p. 216).

Além do Conservatório e do Teatro, destacava-se, também, no contexto paulistano da década de 1910, a Sociedade de Cultura Artística¹¹⁶ (1912) e o Centro Musical de São Paulo (1913), embrião do Sindicato dos Músicos. Antes, o círculo artístico musical paulista era restrito¹¹⁷, sendo formado quase que exclusivamente em torno da Casa Levy¹¹⁸, de umas poucas sociedades musicais – Sociedade Coral Club Mendelssohn, Club Mozart, Club Musical 24 de Maio (Ikeda, 1988, p. 20) – e de professores particulares, tais como Gabriel Giraudon¹¹⁹ e Luigi Chiaffarelli¹²⁰. Com as duas instituições, assim como outras como a Faculdade de Belas Artes, a Companhia Dramática e o Sindicato dos Músicos (1915), as iniciativas artísticas tornaram-se mais fáceis – ou menos difíceis – de se realizarem.

Ademais, essas instituições tornaram-se lugares privilegiados para o estreitamento de laços entre os que as freqüentavam, facilitando a incorporação de novos membros ao

¹¹⁶ “A Sociedade foi, a partir da sua fundação, a maior entidade civil de promoção de concertos da cidade. Seus saraus, com música sinfônica, de câmara e solistas, foram dos mais intensos (...)” (Ikeda, 1988, p. 33).

¹¹⁷ Havia três teatros precaríssimos – o Politeama (um barracão de madeira de circo adaptado para ser um teatro, mas também utilizado como café-concerto, entre 1902 e 1904), o São José (pegou fogo em 1898) e o Apollo (que já não existia mais em 1899), antes chamado Provisório – e apenas uma sala para recitais de música (Salão Steinway). Poucos anos antes do Municipal, outros dois Teatros entravam em funcionamento: o São José foi reaberto em 1908 e surgiu o Teatro Cassino em 1909 (café-concerto), que mudou de nome para Teatro Apolo em 1913 (Ikeda, 1988, p. 25-28, 37).

¹¹⁸ “(...) em 1860, Henrique Luís Levy (1829-1896) – pai de Alexandre Levy – havia fundado a Casa Levy, que comercializava instrumentos e partituras musicais e se tornou um centro de convergência dos músicos da capital e dos visitantes estrangeiros que aqui vinham dar seus recitais” (Ikeda, 1988, p. 19).

¹¹⁹ O professor Giraudon (1830-1906) “(...) se fixou em São Paulo em 1860, tendo antes atuado no Rio de Janeiro como concertista e como regente. Foi professor de piano de personalidades consagradas como os irmãos Luís [1861-1935] e Alexandre Levy [1864-1892], Henrique Oswald (1852-1931), Antonieta Rudge (1885-1974) e Magdalena Tagliaferro (1894[ou 1893]-1987). Teve atuação destacada na cidade como concertista, regente, compositor e organizador de concertos” (Ikeda, 1988, p. 20).

¹²⁰ Pertencente à mesma geração de João Gomes de Araújo, “Chiaffarelli fixou-se na capital paulista em 1883 e sobressaiu-se como professor de piano, concertista e também como versátil organizador de concertos. Formou também grandes nomes da nossa música, como Guiomar Novaes (1894-1979), Francisco Mignone (1898-1986), Souza Lima (1898-1982) e Antonietta Rudge (1885-1974)” (Ikeda, 1988, p. 20). Cabe lembrar que Guiomar Novaes foi aluna de João Gomes Junior no Jardim da Infância.

grupo já estabelecido. Sem o Conservatório, por exemplo, dificilmente João Baptista Julião teria conseguido se alçar a postos institucionais no ensino. Igualmente, o exemplo de patrocínio a artistas paulistas por governadores como Carlos de Campos (1924-1927) foi muito importante para a estruturação de um campo intelectual musical. Mas Carlos de Campos também era um mecenas de artistas porque estivera diretamente ligado, muitos anos antes, ao Conservatório Dramático e Musical de São Paulo.

Por outra parte, vemos também que vários manuais didáticos, seja dos mentores do movimento orfeônico, seja de professores do Conservatório paulistano, foram publicados na gráfica do jornal *O Estado de S. Paulo*. Os Mesquita eram, é preciso ressaltar, um dos principais articuladores da República e do projeto republicano. Além disso, considerando que este jornal era um dos principais círculos intelectuais do período estudado, é provável que os personagens abordados nessa pesquisa convivissem nesse âmbito, ainda que talvez não fossem os protagonistas principais daquele ambiente. De qualquer forma, ao menos partilhavam do mesmo imaginário, até pela procedência familiar.

Enfim, foram os laços entre diferentes setores das elites (políticos, doutores, educadores e maestros) que criaram o ambiente para o florescimento do canto orfeônico em São Paulo. Até porque era interesse do Estado tornar-se menos dependente culturalmente em relação ao Rio de Janeiro, projeto que foi perseguido insistentemente por décadas. Para isso, a idéia era fazer de São Paulo a ponta-de-lança da cultura e da intelectualidade nacional. Contudo, as oligarquias paulistas foram vencidas em 1930 e 1932.

No canto orfeônico ocorreu o mesmo: Villa-Lobos certamente se inspirou no projeto pedagógico do movimento paulista da Primeira República, deu dimensão nacional a ele, colheu alguns louros de sua vitória e, principalmente, perpetuou-se miticamente no imaginário da educação musical brasileira como suposto iniciador do orfeonismo no Brasil, cenário que ele próprio contribuiu ativamente para construir.

Cabe, por fim, ainda destacar um aspecto do processo de pedagogização do saber musical ocorrido nas décadas de 1910 e 1920. A opção dos *maestros* pelo campo pedagógico constituiu-se num novo campo para suas carreiras. Por exemplo, João Baptista Julião, que tinha carreira como musicista prestigiado no interior paulista (Mogi das Cruzes), teve a oportunidade de, mesmo tendo um capital social menor do que os outros educadores musicais, alçar-se a uma posição ainda mais destacada ao se dedicar ao desenvolvimento de

um saber musical escolarizado e ser pedagogo musical na capital, sendo assim reconhecido e, inclusive, enviado para outros Estados para disseminar seu trabalho:

Em decorrência de sua preocupação pedagógica, seu gênio criativo praticamente abandonou a composição de finalidade artística para só dedicar-se, de corpo e alma, à composição orfeônica, de emprego didático imediato nas salas de aula, transformadas por ele em laboratório de pesquisa, onde o *mano-solfa*, já empregado pelo maestro João Gomes Junior, alternava com os cânone de fácil emprego e maravilhoso efeito polifônico, com os Ditados pedagógicos, com a Melodia das Montanhas e com os nossos hinos pátrios e nossas canções folclóricas (Cardoso, 1971, p. 5).

Além disso, esse processo de pedagogização revela uma tendência de reconhecimento do educador musical mais como pedagogo e menos como músico profissional, *maestro*. Os músicos-educadores, inclusive, atuaram também como reformadores e organizaram o processo de renovação do ensino de outros Estados do país.

Por outro lado, Carlos Alberto Gomes Cardim encontrou na música mais um campo de atuação (além da psicologia, da pedagogia, do ensino da leitura e escrita da língua, da matemática e da atividade de escrever romances), fortalecendo-se em sua carreira como burocrata e erudito. De modo parecido, Honorato Faustino, um pouco mais ousado, além de acolher os irmãos Lozano – até porque também era músico, se bem que mais limitado artisticamente do que os *maestros*-educadores da época –, fez publicar discretamente seus métodos de música em forma de fascículos, o que provavelmente lhe rendeu maiores prestígios institucionais do que tinha no âmbito de Piracicaba, conhecida naquele tempo como a “Atenas” paulista. Honorato, assim como João Baptista Julião, gostava de utilizar recursos musicais tais como os cânone.

Todos esses cruzamentos fizeram, aos poucos, com que fosse se estabelecendo um campo comum para as metodologias do ensino musical. Ao mesmo tempo, grupos orfeônicos foram organizados, um inclusive na Penitenciária do Estado, mostrando mais uma vez a tentativa de “civilizar” os “selvagens”, assim como Clavé tentara, ainda em meados do século XIX, tirar as classes trabalhadoras dos vícios e de sua suposta propensão ao crime. Igualmente, o folclore estabeleceu-se como matéria “bruta” legítima para a produção eruditizada de uma cultura e valores nacionais, ainda que nos setores mais tradicionalistas da música erudita houvesse algumas restrições a isso.

CAPÍTULO 4:

O CANTO ORFEÔNICO PAULISTA NAS DÉCADAS DE 1910 E 1920

Neste capítulo, serão detalhados os desdobramentos do ensino musical renovado paulista nas décadas de 1910 e 1920. Primeiramente, trataremos do desenvolvimento do orfeonismo em Piracicaba através da atuação dos irmãos Lozano em Piracicaba, da importante questão da formação de docentes para ministrar o ensino da Música em sua modalidade canto orfeônico na Primeira República e um item dedicado à badalada apresentação do Orfeão Piracicabano nos Teatros Municipais do Rio de Janeiro e São Paulo.

Depois, abordaremos casos relevantes nos quais o ensino de música aparece nos currículos escolares nas décadas de 1910 e 1920. Destacaremos, dentre outros assuntos, a inclusão dos ensaios de orfeão fora do período das aulas, aos sábados, como prática instituída por força de lei com a Reforma Sampaio Dória da Instrução Pública paulista.

A seguir, apresentaremos alguns dos mais importantes manuais didáticos do período, contextualizando essas produções de acordo com o desenvolvimento do movimento orfeônico paulista. Ressaltaremos, no decurso do capítulo, a proximidade entre o ensino da leitura e escrita da língua e a Música, bem como a questão do cultivo do sentimento cívico-patriótico através do canto.

Ademais, discutiremos algumas das dissensões internas no movimento orfeônico paulista e uma importante questão no qual estava envolvido o ensino de música à época: a oposição – e o debate intelectual que, por sua vez, refletia-se em disputas institucionais – entre saber conservatorial (voltado para a formação de músicos profissionais) e saber escolarizado (voltado para a formação de apreciadores da arte dos sons ou de músicos amadores).

a) Piracicaba e os irmãos Lozano

Abordaremos, neste item, a situação institucional do canto orfeônico em Piracicaba, enfocando aspectos das trajetórias de Lázaro e Fabiano Lozano, principalmente deste

último. A presença da Fabiano no ensino musical dessa cidade, como já foi dito, se deu em continuidade à atuação de seu irmão mais velho, Lázaro. Fabiano se integrou e se desenvolveu no contexto artístico musical desde cedo através da influência do irmão, o que ocorreu aos poucos, sob condições que talvez pudéssemos qualificar como ideais para o interior paulista daquela época:

Com a criação da Escola Complementar (antecessora da Escola Normal) e da Escola Agrícola, surgiu a necessidade de criar um teatro novo [*o Teatro Santo Estevão, em Piracicaba, inaugurado em 1906*], mais bonito e confortável, e o Barão de Rezende arcou com as despesas da construção, numa importância total de gastos muito alta para os padrões da época. (...)

Um ano depois, em 1907, começaram as temporadas líricas. E como todo público de ópera no mundo, a sociedade local, trajada com grande pompa e luxuoso esmero, foi em peso assistir aos espetáculos de Ópera.

(...)

Entre os espetáculos com artistas nacionais, eram organizados eventos com os alunos da Escola Complementar e da Escola Agrícola. Ali, a primeira orquestra existente em Piracicaba, a Orquestra do Maestro Lázaro Lozano (irmão mais velho de Fabiano), se apresentava regularmente. Neste grupo, tocavam, entre outros, Fabiano Lozano e Erotides de Campos¹²¹, ainda adolescentes (Pajares, 1995, p. 9-11).

Vemos, com isso, que Lázaro Lozano criou musicalmente o irmão mais novo. Em 1910, Fabiano Lozano começou a organizar e a participar de pequenos saraus. Em 1912, publicou seus primeiros cadernos de solfejo, procurando preencher a lacuna existente nos métodos do setor, em edições produzidas pelo *Jornal de Piracicaba* (Pajares, 1995, p. 28). Criou a *Orquestra do Teatro-Cinema de Piracicaba* no final de 1913. Portanto, seu ingresso na carreira docente (1914) deve ter sido trilhado sem grandes dificuldades.

Em 1914, fundou a *Orquestra Lozano*, continuação do conjunto de mesmo nome, antes liderado por seu irmão Lázaro. Em 1917, temos registro de que a *Orquestra Lozano* executou o *Hino Nacional*, cuja letra de Osório Duque Estrada ainda não tinha sido oficializada, o que só veio acontecer em 1922 (Barreto, 1938, p. 128). Fabiano Lozano foi professor da Escola Normal de 1914 a 1930. Logo que começou a ministrar suas aulas, organizou um Orfeão com os melhores cantores normalistas. Embora fosse ainda um orfeão escolar, seu cunho já era artístico, pois tinha poucos elementos com habilidades vocais

¹²¹ O negro Erotides de Campos (1896, Cabreúva – 1945, Piracicaba) participou como cantor do Orfeão Piracicabano, foi professor e compositor de músicas populares de baile. Erotides elaborou a maior parte de uma coletânea de músicas infantis *Cancioneiro escolar* (Campos, Godinho e Toledo, 1945), publicada na tipografia do *Jornal de Piracicaba* em 1945, pouco depois de sua morte. Provavelmente, o álbum seria de autoria individual dele, mas, devido à sua morte, seus amigos deram seqüência ao trabalho.

semiprofissionais, em modelo similar ao já desenvolvido na Espanha pelo *Orfeo Català*. O Orfeão Normalista de Fabiano apresentou-se no mesmo ano de 1914 e, em 1917, o educador apresentou um conjunto orfeônico mais estritamente artístico.

Mas, acima de tudo, é importante ilustrar um aspecto da atuação de Fabiano Lozano na organização do orfeonismo em Piracicaba:

Contando com a colaboração do diretor [*Honorato Faustino*], [*Fabiano*] Lozano ensaiava seu conjunto fora do horário escolar, com enorme entusiasmo por parte dos orfeonistas. Os normalistas, tendo recebido por parte de Lozano uma excelente formação coral e musical, iam para outras cidades disseminar os seus conhecimentos, divulgando dessa forma o canto em conjunto como prática de integração social e de aprimoramento artístico (Pajares, 1995, p. 28-29).

Como podemos observar, destaca-se o suporte oferecido por Honorato Faustino à iniciativa de Fabiano Lozano, incentivando os ensaios de orfeão fora da grade de horários das disciplinas. Portanto, a Reforma de 1920 da instrução pública paulista, que colocou como lei os ensaios de orfeão aos sábados, fora do período regular de aulas, essencialmente promoveu, no campo do ensino musical, a institucionalização de uma prática já adotada em Piracicaba pelo músico.

Aliás, um fato de destaque na trajetória de Fabiano Lozano foi sua ligação com o grupo de educadores dos quais Lourenço Filho participava, liderado por Sampaio Dória, responsável pela reforma educacional paulista de 1920. Maria Lucia Spedo Hilsdorf explica a inserção de Lourenço Filho no contexto piracicabano por ocasião da implantação da Reforma de 1920:

(...) Sampaio Dória colocou em postos-chave, administrativos e pedagógicos, da organização paulista de ensino, aqueles nomes do universo escolar compromissados com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das idéias quer do ponto de vista das relações pessoais, professores jovens, muitos deles seus ex-alunos, adeptos das novas teorias do ensino e simpatizantes ou membros, como ele, da Liga Nacionalista.

(...) Lourenço Filho [*foi*] duplamente diplomado professor normalista pela Escola Primária de Pirassununga e depois pela Escola Normal Secundária de São Paulo (1917), onde fora aluno de Sampaio Dória e, indicado por este, que ocupava a Diretoria de Ensino para substituir Roldão Lopes de Barros na cadeira de pedagogia e educação cívica na Escola Normal Primária de São Paulo (1920) (Hilsdorf, 1998, p. 97-98).

Portanto, podemos inferir a hipótese de que Lourenço Filho tenha sido uma influência importante para Fabiano Lozano imprimir, no seu contexto institucional, um caráter cívico-patriótico à prática orfeônica e ao ensino musical.

Em relação à sua experiência como professor, Fabiano relata, na introdução de um manual bem posterior ao período aqui estudado (*Meu primeiro livro de solfejo*, 1954), que, certa vez, num primeiro dia de aula, um aluno havia lhe dito que não gostava das aulas de música. O professor descreveu sua interpretação do ocorrido e defendeu os postulados que acreditava essenciais ao ensino musical.

O interessante é que suas idéias permaneciam, em 1954, essencialmente as mesmas das que fundamentavam o canto orfeônico desde Primeira República, o que mostra a pregnância e continuidade que os valores e métodos ali lançados alcançaram. Além disso, mesmo que as palavras de Fabiano sejam posteriores ao período abordado, com elas podemos aprofundar a compreensão do mesmo:

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

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

Nesse excerto, percebe-se que Fabiano Lozano seguia as mesmas concepções de educação já colocadas desde o início de sua carreira na Escola Normal de Piracicaba, nos anos 1910. A causa do desgosto do aluno pela música fora justificada pelo método ultrapassado utilizado anteriormente, num discurso muito similar ao das críticas de Carlos Alberto Gomes Cardim ao conteúdo excessivamente teórico das *Artinhas* – ou seja, de que aquele ensino não propiciava alfabetização eficaz no código escrito da música erudita.

A solução apresentada era deduzir a teoria da prática, exatamente a mesma proposta já postulada no *método analítico* de Gomes Cardim da década de 1910: ir do conhecido ao desconhecido, do oral ao escrito, do fácil ao difícil. No fundo, significava tornar o ensino fácil através da sedução, do envolvimento integrativo-afetivo, pois um cartesianismo excessivo não favoreceria o ambiente pedagógico e a eficiência no aprendizado, o que se

confirma nas palavras seguintes de Lozano: “*sob o véu da fantasia a nudez da realidade. Ensinemos deleitando*” (Lozano, 1954, p. 5).

Aliás, o desenvolvimento do sentimento estético nos educandos já aparecia em Fabiano Lozano, em coletânea da década de 1930. Na obra didática orfeônica *Primavera. Cantos da juventude*¹²², o autor já escrevia o seguinte: “*o presente trabalho foi organizado para (...) desenvolver gradativamente na juventude o gosto pela boa música, que tão poderosa quão benéfica influência exerce sobre o coração humano*” (Lozano, 1935, s/p). Embora o exemplar consultado seja de 1935, o mesmo já se encontrava na quarta edição, levando a imaginarmos que a primeira edição é bem anterior a esta data, sendo provavelmente da década de 1920 ou no máximo, de 1931 ou 1932.

Embora fosse um dos mentores do movimento orfeônico e estivesse alinhado com as propostas dos demais *maestros* da época que defendiam o canto orfeônico, Fabiano Lozano sofreu problemas por tentar fazer da Música disciplina tão importante quanto as principais disciplinas do currículo. A *Gazeta de Piracicaba* acusava, à época, que ele estava querendo formar “pequenos maestros” (justo o contrário do que pretendia) com seu excessivo rigor e reprovações de alunos. Por ter um ponto fraco para o contexto nacionalista da época – era nascido espanhol e dizia-se que não falava bem o português, ou seja, externava sua condição de imigrante –, acabou sendo alvo de críticas de seus adversários durante o ano de 1921.

Além disso, só pôde ser aceito como professor na escola pública porque o Conservatório de Madri lhe dera um título que satisfazia as exigências burocráticas, já que estrangeiros dificilmente eram aceitos como professores: deveriam ser estrangeiros os alunos, medida que visava à sua assimilação à Pátria brasileira e ao aprendizado do português:

(...) Defrontamo-nos com outra ambigüidade: a Escola Normal, assim como o ensino público de 1º grau, excluía progressivamente os professores estrangeiros, ao tempo que incluía progressivamente os filhos e filhas de imigrantes como alunos e alunas, professorandos e professorandas. Falava-se nas vantagens da educação pública para a assimilação do estrangeiro, e paralelamente deixava-se sem oportunidades de trabalho na Rede pública ao estrangeiro professor. O máximo que este último podia fazer era aprovar

¹²² A primeira parte do título (“Primavera”) foi aproveitada de uma publicação anterior. *Primavera* foi o título de um de seus primeiros métodos, brochura escrita ainda em parceria com seu irmão Lázaro Lozano, em Piracicaba. Não encontramos o mesmo durante a pesquisa, mas, considerando que Lázaro foi para a cidade de São Paulo em 1921 e poucos anos depois retornou à Espanha, *Primavera* deve ser da década de 1910.

os exames necessários para a obtenção de “carta normalista”, que o habilitasse para o ensino na Rede particular (Yannoulas, 1994, p. 90).

Assim, vemos uma situação curiosa na trajetória dos Lozano, especialmente no caso de Fabiano: eram alvo de críticas por serem estrangeiros, mas, ao mesmo tempo, foram importantes educadores na construção de um projeto pedagógico-musical que visava, entre outras coisas, o cultivo do sentimento cívico-patriótico dos discentes.

Pode-se também levantar a hipótese de que os professores de outras disciplinas tenham sentido o aumento de prestígio do canto orfeônico e, incomodados com a “concorrência”, tenham estimulado ou criado um clima difuso de hostilidade de alguns setores sociais envolvidos com a escola em relação a Fabiano Lozano.

Em reação às críticas a ele dirigidas, Fabiano publicou sua defesa de próprio punho no *Jornal de Piracicaba*:

(...) Não pretendo que os meus alunos se tornem “maestrinos” nem “gênios musicais”; apenas me esforço o mais possível para habilitá-los de acordo com os intentos do governo, a fim de que mais tarde não encontrem dificuldades no exercício de suas funções, honrando o nome da escola em que estudaram (...) (*Jornal de Piracicaba*, 31/05/1921, p. 1).

Com a resposta, Lozano aproveitou para justificar a rigidez com os alunos nas aulas de música e nas avaliações como um meio de formar melhor as futuras gerações, tendo se defendido de modo a sugerir que um ataque à sua pessoa era na verdade o ataque a um professor da Escola Normal e, portanto, ao prestígio social da respeitada e “civilizadora” instituição escolar.

Contudo, diferentemente do contexto enfrentado por seu irmão Lázaro na segunda metade da primeira década do século XX, quando o orfeonismo era desconhecido (ou, no máximo, pouquíssimo conhecido), o canto orfeônico tinha se afirmado como prática de algum prestígio escolar – já era reconhecido pela legislação, por exemplo –, sendo que seus mentores começavam a desfrutar do capital simbólico derivado dessa situação. Uma notícia de 1921, no *Jornal de Piracicaba*, comenta um artigo escrito por Fabiano Lozano numa publicação dos professores da Escola Normal local, a *Revista de Educação*, e defende o *maestro* dos ataques sofridos na *Gazeta de Piracicaba* por ser rígido com as notas os alunos

e ter sotaque estrangeiro. Fabiano é retratado por seus defensores como guardião da “elevação” da cultura popularesca, como um “civilizador” dos costumes “selvagens”:

No último número de *Revista de Educação*, um dos distintos professores da nossa Escola Normal fala da necessidade de se implantar o gosto artístico nas crianças, pelo aprendizado de músicas de valor nas escolas primárias. E, a propósito, não deixa também de notar o mal terrível da música “futriquinha” dos tangos e dos maxixes, sem cor, sem arte, sem traço algum de distinção, que infesta as orquestras e as bandas... As corporações musicais que possuem repertórios só dessas calamidades, ao invés de serem pagas pelas municipalidades, deviam sofrer penoso castigo pelo atentado que praticam à arte sublime.

Tanto é oportuna essa idéia da necessidade de uma reação contra a música futriquinha dos tangos, maxixes, one-steps e outras invenções mais ou menos idiotas das jazz-bands, que as duas bandas locais parecem ter compreendido, de algum tempo a esta parte, a imprescindível necessidade de concorrer para a educação artística [do] povo executando alguma coisa de melhor. É verdadeiramente notável o progresso ultimamente revelado pela Banda Municipal, entregue a um maestro que está dando mostra de perfeito conhecimento de sua missão. Assim é que temos ouvido já, em algumas tocatas, a execução de peças de gênero, de músicas de fino gosto, que se ainda não tomam todo colorido e realce que deveriam ter é pelo vício em que vinham as figuras executantes. Continue, porém, o esforçado regente e há de ver plenamente coroados de êxito os seus esforços: entre os seus músicos há elementos de primeira ordem, a quem tem faltado apenas direção e entusiasmo” (*Jornal de Piracicaba*, 30/09/1921, p. 1).

Fabiano Lozano tinha uma postura mais rígida do que Lázaro: ambos partiam da cultura popularesca, folclórica, rural e a eruditizavam, mas Fabiano quase não era tolerante em relação às corporações musicais da cidade, ao contrário da posição que o irmão mais velho tivera cerca de dez anos antes, ao assumir a defesa das bandas musicais que eram criticadas pela baixa qualidade. Isso é compreensível, pois Fabiano já tinha organizado o orfeão normalista – cuja formação tinha o perfil de orfeão artístico – desde 1914, no qual calcou seu prestígio. Lázaro, de modo diferente, teve seu prestígio em Piracicaba porque era professor de música e ligado às corporações musicais mais popularescas. Assim, Fabiano deu maior ênfase a uma prática coral mais eruditizante do que seu irmão.

Talvez isso explique, em parte, o fato de seus esforços por difundir essa cultura oficial eruditizante terem sido mais sistemáticos e visíveis do que a experiência de seu irmão. Com isso, Fabiano lançou-se à tarefa de divulgar o orfeonismo nas escolas paulistas através da formação de docentes qualificados para tal empreendimento.

b) Formação docente e difusão do orfeonismo

O *Jornal de Piracicaba*, comemorando, em 1975, os 50 anos da fundação do Orfeão Piracicabano, reportou que os irmãos Lázaro e Fabiano Rodriguez Lozano

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

Durante alguns anos, o ensino se fazia por intermédio dos cadernos copiados à mão, pois inexistia literatura pedagógica musical entre nós. Normalista piracicabano daquela época era copista de prol¹²³, bastando relembrar os originais artísticos e perfeitos que pareciam obras impressas do inesquecível Erotides de Campos. Seguiram-se as edições dos primeiros cadernos de ensino de música dos irmãos Lozano: brochuras que ajudaram o progresso musical em nossas escolas – a primeira delas em espanhol – ‘Solfeo em las escuela’ – e depois ‘Solfejos’, ‘Primavera’, ‘Alvorada’, etc.

Devido à ausência de métodos de música, especialmente para solfejo, Lázaro Lozano organizou então a *Escuela Nueva Del Solfeo*, publicado em Piracicaba na tipografia do Jornal e que passou a ser usado obrigatoriamente na Escola Complementar (*Jornal de Piracicaba*, 25/05/1975, s/p).

Portanto, o trabalho de difusão do orfeonismo iniciou-se verdadeiramente com Lázaro Lozano. Contudo, foi Fabiano quem deu uma envergadura maior a esse esforço: ainda na década de 1910, os normalistas que havia ensaiado logo se encaminharam a outras cidades do interior para trabalharem no sentido de um espraiamento do orfeonismo em todo o Estado. Uma vez diplomados pela Escola Normal, passaram a ensinar música seguindo os cânones pedagógico-escolares aprendidos, o que contribuiu para que o movimento orfeônico adquirisse uma dimensão provavelmente significativa em cidades menores, questão que ainda precisaria ser melhor pesquisada em outros estudos, por exemplo através de levantamentos documentais em regiões específicas do Estado de São Paulo.

Ademais, esse fato também sugere que, desde a década de 1910, já havia uma preocupação salutar na formação docente no campo do canto orfeônico, problema que foi permanente na história do orfeonismo no Brasil. Essa nova perspectiva de popularização da música eruditizada e erudita, até então nunca vista, demandava a formação de quadros docentes especializados, capazes de ensinar música como saber pedagógico (e não mais seguindo a tradição conservatorial), cívico-nacionalista e de “civilização” dos costumes.

¹²³ Percebemos aqui ainda um resquício da presença dos ‘saberes de ofício’, ou seja, uma escolarização ainda incipiente do saber musical que logo se acentuou com a ocorrência de edições de diversos manuais didáticos de canto orfeônico a partir de meados da década de 1910 e na década de 1920.

Embora quase todo os mentores do movimento orfeônico fossem *maestros* – ou seja, tinham recebido treinamento voltado a músicos profissionais –, quadro no qual se inseriam Lázaro e Fabiano Lozano, tinham como meta a formação de *educadores musicais*. Assim, desde a década de 1910 observou-se uma mudança histórica importantíssima no ensino musical brasileiro: de saber técnico-profissional, a arte dos sons encaminhou-se conscientemente para uma tendência de pedagogização e escolarização, coroada com a criação oficial do título de *professor de canto orfeônico* e da cadeira *canto orfeônico* em 1930.

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

Prueba de ese cambio de actitud es el hecho de que em 1934, la Confederación Nacional de Inspectores [*“supervisors”, em inglês*] pasó a llamarse Confederación Nacional de Educadores Musicales (Lawler, 1945, p. 7)¹²⁴.

Os inspetores de música ocupavam – lembremos que João Gomes Junior foi “Inspetor Especial de Música” – um cargo cujo termo se relacionava a um saber de tendência mais conservatorial. Portanto, a mudança nos EUA teve sentido similar ao da mudança ocorrida no Brasil na mesma época, deixando o professor da disciplina Música de ter a formação de *maestro* para vir a ser *professor de música* ou *professor de canto orfeônico*. A diferença entre os dois países é que os EUA conseguiram formar uma quantidade de quadros docentes para o ensino musical que supriram a demanda criada. Já no Brasil, a formação de professores de canto orfeônico em número suficiente permaneceu um problema não resolvido durante toda a existência do orfeonismo na história da educação do país no século XX. Ainda assim, pode-se dizer que a expansão do orfeonismo foi notável até a década de 1940, primeiro no Estado de São Paulo até (1930) e depois em nível nacional com Villa-Lobos.

¹²⁴ Tradução livre: “Prova dessa mudança de postura é o fato de que em 1934 a Confederação Nacional de Inspectores de Música passou a se chamar Confederação Nacional de Educadores Musicais”.

Quanto à América hispânica, o processo foi mais lento, tendo ocorrido esta mudança essencialmente por volta do fim da 2ª Guerra Mundial, em 1945. Antes disso, nesses países prevalecia um ensino ainda muito conservatorial. Lawler, comparando os EUA com a América hispânica, observa que, na primeira década do século XX, estabeleceu-se entre os estadunidenses uma tendência de pedagogização (embora não utilize esse termo específico) do saber musical, que deixava de ser voltado à formação do músico profissional para formar o professor, o educador musical:

(...) los maestros de música de las escuelas públicas se convencieron de que el ser graduados de conservatorios no significaba necesariamente que fueron buenos maestros y que además de la preparación musical necesitaban conocer la técnica de la enseñanza. Comprendieron que el sistema de enseñanza individual que se usa en los conservatorios difiere grandemente del usado en las escuelas públicas (...). Se dieron cuenta que las técnicas propias de profesionales difieren radicalmente de las que requieren los no profesionales (Lawler, 1945, p. 8)¹²⁵.

Esse interessante trecho retrata que o processo ocorrido no Brasil de pedagogização dos saberes musicais, efetuado por *maestros* com formação conservatorial também ocorreu nos Estados Unidos num *timing* parecido.

Portanto, se para os EUA o início da década de 1930 foi um marco importante para a educação musical, para o Brasil também o foi, pois viu o reconhecimento legal da expressão “professor de canto orfeônico”. Um pouco antes disso, houve a destacada atuação do Orfeão Piracicabano, que adquiriu projeção nacional, cujo sucesso e prestígio cultural pode ter sido um dos principais fatores de impulso à adoção do orfeonismo em grande escala.

c) A apresentação do Orfeão Piracicabano em 1929

Criado em 1914, o Orfeão Piracicabano só foi oficialmente fundado em 1925. Como sua extensão, também foi fundada a Sociedade de Cultura Artística, na mesma cidade. O conjunto tinha, em 1929, 48 cantantes, sendo metade masculina e metade feminina. Seu

¹²⁵ Tradução livre: “(...) os professores de música das escolas públicas se convenceram de que ser diplomados em conservatórios não significava necessariamente que fossem bons professores e que, além da preparação musical, necessitavam conhecer a técnica de ensino. Compreenderam que o sistema de ensino individual que se usa nos conservatórios difere grandemente do usado nas escolas públicas (...). Deram-se conta de que as técnicas próprias de profissionais diferem radicalmente das que requerem os não-profissionais”.

sucesso culminou em apresentações nos Teatro Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro, além da gravação de um disco pela RCA¹²⁶. O *Jornal de Piracicaba* noticia esta última ocorrência em suas páginas, em fins de 1929:

Terminaram, domingo último, as gravações que este apreciado corpo coral cantou para a Victor¹²⁷ Talking Co. [futura RCA].

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

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

(...)

Segundo o gerente técnico da Victor, todos os discos gravados em Piracicaba darão resultados satisfatórios e constituirão os grandes sucessos de Novembro nas casas de máquinas falantes (“Orfeão Piracicabano”. In: *Jornal de Piracicaba*, 29/10/1929, p. 1).

Em relação ao concerto no Rio de Janeiro, o mesmo jornal noticiou, em extensa reportagem, o seguinte:

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

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

Apresentação do Orfeão

Domingo, às 21 horas, o “Orfeão Piracicabano” se apresentou à culta platéia. O Teatro Municipal estava inteiramente cheio, notando-se entre os presentes o Secretário da Presidência da República, membros das casas civil e militar da presidência, altas autoridades civis e militares, magistrados, congressistas, corpo diplomático nacional e estrangeiro, artistas consagrados nos salões cariocas e demais representantes da alta sociedade (“O Orfeão no Rio. Sua recepção - Concerto no Municipal - Regresso para esta cidade”. In: *Jornal de Piracicaba*, 06/11/1929, p. 1).

Notamos a presença da família Cardim (Mario Cardim) na recepção das coralistas como hóspedes durante os dias que permaneceram na então capital federal. A ligação dos

¹²⁶ O disco custava 12\$000 réis (*Jornal de Piracicaba*, 07/11/1929, p. 4) Para um termo de comparação, cabe lembrar que o salário de um operário era de pouco mais que 200\$000 réis.

¹²⁷ Do nome “Victor”, surgiu o termo “victrola” (e depois “vitrola”), que permaneceu para a posteridade.

Cardim com o canto orfeônico fica ainda mais estabelecida com isso. Inclusive a esposa de Mario Cardim era diretora da entidade que patrocinou a apresentação orfeônica, a Associação de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra (*Ibidem*).

Chama a atenção também, no excerto anterior, a presença de altas autoridades no evento. O presidente Washington Luís, paulista, enviou vários de seus representantes oficiais para prestigiar o grupo coral fruto dos bancos escolares de seu Estado. Como sabemos, cerca de um ano depois ocorria a Revolução de 1930. No entanto, em 1929, observava-se ainda a tentativa de hegemonia paulista na esfera federal, que, por sinal, provocou o rompimento do acordo político de alternância com os mineiros na Presidência da República. Assim, o presidente veio a apoiar outro paulista para a campanha sucessória, Júlio Prestes, que venceu as eleições ocorridas em 1º de março de 1930. Portanto, não à toa o grupo orfeônico piracicabano foi tão prestigiado em sua apresentação no Rio de Janeiro.

Na mesma notícia, o jornal evoca as qualidades quase divinas do coral e exalta os paulistas sugerindo suas supostas índole e capacidade superiores, mencionando também Júlio Prestes:

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

Como vemos, além de colocar a organização coral como expressão e afirmação das supostas qualidades dos paulistas, as propriedades simbólicas de Orfeu são evocadas: o Orfeão Piracicabano seria capaz de “elevant” aqueles que viviam na “obscuridade” para um estado de graça religiosa. No caso, os lázaros são associados ao negativo e as vozes angelicais dos cantores teriam a capacidade de redimi-los e enchê-los de um sentimento

cristão. Ao mesmo tempo, o orador dizia que, naquela “*feira de arte*”, batia “*o coração da Pátria*”. Assim, a prática coral aparece como manifestação concreta e elemento de realização de um ideal de nação ligado a valores cristãos, cujo exemplo “civilizatório” era o modelo europeu.

Entretanto, se essas características tiveram relevo e foram claramente expressas – como ocorreu quando da apresentação no Teatro Municipal do Rio de Janeiro –, as músicas executadas no disco gravado pela Victor Talking referem-se a temas pouco nacionalistas ou heróicos. Com exceção do Hino Nacional, as demais peças remetem a outras referências: “Quando ela passa”, “Devaneio”, “Dorme filhinho”, “Ao cair da tarde”, “Festa no arraial”, “Cascata de risos”, “Junto ao berço”, “Na roça”, “Saudade”, “Poder do amor” e “As duas flores”.

Destacam-se os temas da proteção maternal da prole (“Dorme filhinho”, “Junto ao berço”), do acolhimento que a mãe-natureza da Nação oferece a seus “filhos” (“Na roça”; “Ao cair da tarde”; “Saudade”, “Poder do amor” e “Quando ela passa”¹²⁸) e de diversões (“Festa no arraial”, remetendo ao folclore dos “selvagens”; “Cascata de risos”, no qual a atividade tipicamente humana do riso é naturalizada).

No caso da canção “Poder do amor”, tema popular, temos que ela também se intitulava “Bandinha da roça”, conforme indicação do disco gravado pelo Orfeão Piracicabano. A referência se encontra em anúncio comercial do catálogo de obras da *Musical*, empresa representante da Victor Talking Co. em Piracicaba (*Jornal de Piracicaba*, 07/11/1929, p. 4).

É interessante notar que, além do disco *Orpheon Piracicabano*, a Victor anunciava, nesse anúncio de jornal, também duplas e grupos de música caipira que tinham gravado em seus estúdios. Portanto, o disco do conjunto orfeônico inseria-se, comercialmente, no mesmo contexto das músicas mais caracteristicamente rurais. Talvez isso se explique pelo fato de que a música popular urbana compreendia uma concorrência mais direta e perigosa – do que seus “originais” rurais – para as versões eruditizadas da matéria-prima folclórica e rural utilizada pelo movimento orfeônico. Assim, colocar o disco do conjunto coral junto às canções rurais talvez facilitasse as vendas. Fenômeno similar foi enfrentado por Villa-

¹²⁸ Esta canção também se intitulava “Ao som da viola” (tema popular), conforme indica anúncio do *Jornal de Piracicaba* (07/11/1929, p. 4).

Lobos, conforme analisa o pesquisador Arnaldo Contier (Albuquerque, 1998; Contier, 2000).

A variedade de temas abordados (desde os hinos até o folclore) permitiu que o canto orfeônico paulista atingisse públicos diferentes. Um deles era o composto pelos mais afeitos ao heroísmo patriótico, pelos sons da rítmica marcial, pelas palavras de ordem e pela exultação das terras brasileiras (e, particularmente, da força do povo bandeirante). Outro era composto por aqueles fascinados pelas atividades cotidianas, pela beleza da natureza e ligados à prática de um sentimento religioso mais intimista ou mesmo. Do mesmo modo, as mulheres eram contempladas nas canções, uma vez que várias letras e melodias remetiam ao cuidado maternal com as crianças. Desse modo, quase todos os gostos podiam ser razoavelmente contemplados na prática orfeônica, tanto para os seus idealizadores, quanto para os cantantes ou somente para os ouvintes.

Há, evidentemente, que se lembrar o quanto o sentido dos orfeões era fortemente associado a estereótipos, à divisão sexual do trabalho, à idéia de paz social entre as classes ou mesmo à folclorização das tradições culturais dos não-brancos. No entanto, é interessante notar que é justamente o caráter multifacetado do repertório orfeônico que lhe conferia grande poder para “mexer” com o imaginário de segmentos significativos da população, ao menos da população urbana. Uma vez acessado esse imaginário, os sentidos simbólicos contidos nas letras das músicas poderiam ser apropriados e subsumidos a um projeto liberal de “civilização” da sociedade, objetivando a construção de uma identidade nacional comum.

Na medida em que as diversas temáticas abordadas – musical e poeticamente – no ensino e na prática orfeônica abrigavam imagens presentes em diferentes segmentos da heterogênea sociedade brasileira, isso significava a oferta de um lugar simbólico mais amplo para os brasileiros na construção da nacionalidade, remetendo à idéia de que a entidade republicana da Nação correspondia ao espaço físico e psicológico capaz de abrigar seus filhos (os cidadãos) e, em particular, as crianças – que viriam a ser os futuros cidadãos, formados por uma escola condizente com esses princípios.

Contudo, ainda que houvesse espaço simbólico para todos na Nação, o projeto do canto orfeônico estabelecia uma espécie de linha evolutiva, na qual os brasileiros supostamente mais “atrasados” e “selvagens” teriam de se integrar e se adequar aos padrões

tidos como mais “civilizados”, sem o que se considerava que jamais estariam em condição de sair da obscuridade, ou seja, de chegarem à condição de verdadeiros cidadãos.

d) A música nos currículos escolares das décadas de 1910 e 1920

Uma vez discutidos estes desenvolvimentos do orfeonismo no período abordado, ilustraremos com alguns currículos, neste item, a presença da música como disciplina escolar, salientando dois momentos significativos. No primeiro, analisaremos os elementos da legislação da Reforma Sampaio Dória (1920) relevantes para o tema abordado, significativos na medida em que esse é o ano em que os ensaios de orfeão aos sábados são instituídos legalmente. No segundo, discutiremos programas de Música para os níveis Complementar e Normal do ano de 1929, quando a renovação pedagógica já havia tomado conta do ensino musical e o canto orfeônico estava bastante consolidado institucionalmente.

d.1) O orfeão na Reforma Sampaio Dória

Em 1920, a reforma do ensino paulista conhecida como Sampaio Dória (Decreto nº 1750, de 08 de dezembro de 1920) introduziu, pela primeira vez, os orfeões nas escolas públicas como obrigação determinada em lei, embora antes houvesse a indicação da disciplina Música em outras legislações. Ainda assim, o nome da disciplina continuava “Música”, uma vez que somente em 1930 a expressão “canto orfeônico” foi promovida a nome de disciplina (Cardoso, 1971).

Para o 1º ano primário, aparece o seguinte programa para a “Música” que valia também para o 2º ano, nesse caso como continuação dos exercícios do primeiro ano (Decreto, 1920, p. 32) ¹²⁹:

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

¹²⁹ Com a Reforma Sampaio Dória, o ensino primário obrigatório foi reduzido a apenas dois anos.

Deste tópico, cabe destacar a noção de progressividade do ensino: os cantos deveriam ser “*por audição*”, ou seja, sem o ensino da partitura e “*em ritmos fáceis*”. O “canto por audição” remete ao não-domínio do código musical escrito (a partitura), uma vez que a memória era considerada pelos mentores do canto orfeônico como a única ferramenta que a criança possuía, nessa fase, para o aprendizado. Aos poucos, a escola deveria promover a inserção das crianças no mundo dos símbolos escritos para substituir a oralidade e as práticas mnemônicas e ensinar-lhes a cultura musical formal, que se configurava em conformidade com os preceitos da cultura erudita.

Por isso os “ritmos fáceis”, uma vez que se imaginava que ritmos complexos musicais só poderiam ser verdadeiramente aprendidos e precisamente reproduzidos *com a utilização do recurso da escrita*. Tanto que os povos sem escrita eram compreendidos como “inferiores” também do ponto de vista musical. Sabemos, hoje, que tanto as práticas mnemônicas quanto a escrita têm vantagens e desvantagens próprias, não podendo ser consideradas intrinsecamente melhores uma em relação à outra.

Desse modo, embora a idéia de dar preferência pedagógica para o ensino de músicas mais fáceis para a infância possa não ser incorreta, a questão central aqui discutida é outra: trata-se do fato de que a concepção do canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920 foi fundada a partir do pressuposto de uma suposta escala evolutiva humana linear e progressiva comteana, que vai do simples e “selvagem” para o complexo e “civilizado”, válida tanto para os indivíduos quanto para as sociedades. Por isso, os povos “inferiores” dificilmente alcançariam altos estádios de “civilização”: na melhor das hipóteses, subiriam apenas alguns “degraus” intermediários dessa escala.

A aproximação com Comte pode ser discutida em Gomes Cardim:

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

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

Esse primeiro estágio do desenvolvimento mental das crianças – não-racional, na qual toda compreensão do mundo estaria intimamente ligada somente aos impulsos

imagéticos e auditivos externos e a uma confusão entre real e imaginado – assemelhava-se, de certa forma, ao estágio *teológico* de desenvolvimento das sociedades humanas em Comte, no qual as explicações seriam rudimentares, não-científicas e primitivas. A confusão entre realidade e sonho assemelha-se à segunda das três fases do *espírito teológico*, que “(...) representa nitidamente a livre preponderância especulativa da imaginação, ao passo que até então foram, sobretudo, o instinto e o sentimento que haviam prevalecido nas teorias humanas. (...) a vida é enfim retirada dos objetos materiais para ser misteriosamente transportada para diversos seres fictícios, habitualmente invisíveis, cuja ativa intervenção contínua se torna a partir daí a fonte direta de todos os fenômenos humanos” (Comte, 1990, p. 6). Comte caracteriza com precisão quem são os que se encontrariam nesse estágio: “a maioria de nossa espécie não saiu de tal estado, que hoje persiste na mais numerosa das três raças humanas, além de persistir na elite da raça negra e na parte menos avançada da raça branca” (*Idem*, p. 6-7).

Ainda segundo Comte, depois do *espírito teológico*, a evolução da Humanidade seguia-se com o *espírito metafísico*¹³⁰, que, de qualquer modo, ainda estaria, conforme o pensador, muito mais próximo ao *espírito teológico* do que ao estágio considerado o mais desenvolvido, o *espírito positivo*.

Por sua vez, Comte deixa claro que os dois primeiros estágios da evolução humana corresponderiam não só aos que se enquadrariam as raças supostamente “inferiores”, mas também às crianças. Ao referir-se ao *espírito positivo*, afirma que, nele, “o espírito humano renuncia (...) às investigações absolutas que convinhem apenas à sua infância” (Comte, 1990, p. 14).

O *espírito positivo* seria aquele próprio da investigação científica, ainda que simples. Ou seja, corresponde ao momento em que as operações de experimentação e de explicação da realidade seriam fundamentadas em preceitos científicos. Na pedagogia do canto orfeônico, isso se expressa no sentido de que o aprendizado da escrita musical é descrito como parte do desenvolvimento da razão científica nos educandos, na medida em que a apreensão desse código dependeria de operações de decifração lógica por parte dos alunos. A “*evolução mental*” da criança, conforme Gomes Cardim, se desenvolveria

¹³⁰ Na etapa *metafísica*, “já não é a pura imaginação que domina e não é ainda a verdadeira observação; mas o raciocínio adquire muito mais extensão e se prepara confusamente para o exercício verdadeiramente científico” (Comte, 1990, p. 11).

através do “(...) *trabalho mental que se opera no indivíduo quando ele, de investigação em investigação* [ou seja, da compreensão dos conceitos apresentados em cada aula], *envereda pela infinita série de conhecimentos científicos*” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 13). As crianças nasceriam apenas com um “potencial” civilizatório que, se não fosse desenvolvido pela intervenção educativa, relegaria o indivíduo a níveis limitados de desenvolvimento – representados pela oralidade e a memorização.

Outra característica observada na legislação paulista de 1920 é a determinação de uma tessitura (distância entre a nota mais aguda e grave utilizadas), à qual as crianças deveriam se restringir. Curiosamente, a despeito dessa determinação oficial – presente tanto nos manuais didáticos como nas leis e recomendações burocráticas –, as coletâneas de canções e exercícios dos manuais didáticos dos mesmos educadores que propugnavam esse limite nem sempre seguiam esta norma. Isso ocorria porque a tessitura era muito pequena, empobrecendo as possibilidades de execução musical e seleção de melodias.

Por isso, a limitação da tessitura não era necessariamente uma questão de preservação das cordas vocais dos alunos, embora isso fosse alegado. Se fosse apenas isso, a extensão de tessitura permitida aos alunos poderia, sem nenhum problema, ser maior, o que não estaria em desacordo com os procedimentos vocais da época. Assim, é possível que essa determinação estivesse ligada a um esforço de vedar aos discentes execuções musicais que utilizassem timbres e alturas presentes em manifestações culturais não-eruditas e não-européias (os quais não necessariamente provocariam danos nas cordas vocais, por utilizarem técnicas específicas). Nesse sentido, os mentores do canto orfeônico afirmavam a importância de que a voz fosse emitida com suavidade e clareza – característica considerada por eles inversa às expressões musicais “não-civilizadas”.

A “*boa emissão e pronúncia*” era exigida contra os sotaques estrangeiros (italianos, espanhóis etc.) e caipiras (essencialmente afro-ameríndios), supondo bom aprendizado da língua pátria. Não à toa, o canto orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 surgiu em forte conexão com o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa. Ou seja, vemos que a lei aponta para um esforço de homogeneização das expressões vocais dos alunos.

O problema da acuidade auditiva também é discriminado na lei de 1920: “*Art. 154 – Os alunos serão distribuídos nas classes segundo o grau de sua acuidade visual e*

auditiva (...), procedendo o professor, cada começo do ano, ao respectivo exame” (Decreto, 1920, p. 43). Esta medida visava a separar alunos com problemas de audição para que, além de poderem ouvir adequadamente o professor, não retardassem o ritmo de aprendizado dos demais nas aulas de canto. Isso era ainda mais acentuado para os surdos, que eram literalmente excluídos do ensino musical¹³¹, por serem considerados incapazes para este aprendizado¹³². Conforme *O ensino de música pelo método analítico* coloca: “*para o indivíduo falar [e, portanto, cantar] é necessário, é indispensável que ele ouça. É sabido que o mudo, geralmente, não tem a faculdade da fala porque não ouve*” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 6).

Quanto à disciplina Música nos Ensinos Médio (que perfazia dois anos e cuja conclusão dava acesso ao secundário ou ao Ensino Normal, mas era de caráter apenas propedêutico) e Complementar (similar ao anterior, mas com duração de três anos e cujo diploma permitia a docência), segundo a legislação de 1920, ela aparece em ambos, sendo que, para o segundo previam-se duas aulas¹³³ semanais e peso 5 na composição da nota final do 1º ano (que determinava a reprovação ou a aprovação, lembrando que o aluno não podia reprovar em nenhuma disciplina, mesmo que tivesse média total mínima), peso 3 na do 2º ano e peso 4 na do 3º ano. Para um termo de comparação, as disciplinas mais importantes eram Língua Vernácula e Matemática, variando o peso em 9 ou 8 de acordo com o ano; as demais disciplinas variavam entre peso 3 a 5, também conforme o ano. Portanto, a Música era reconhecida como disciplina de relativa importância no Ensino Complementar da época. Contudo, não há referência sobre o programa a ser cumprido em nenhum desses níveis de ensino (Decreto, 1920, p. 40-55).

No Ensino Normal, imaginava-se que os alunos já dominariam detalhes do código da partitura, solfejavam bem e afinadamente, assim como teriam repertório orfeônico já adequadamente desenvolvido. Tanto que, nas provas de admissão, a Música era uma das

¹³¹ Por sua vez, aqueles com acuidade auditiva mais restrita ou os que tivessem dificuldades com a fala também eram considerados incapacitados: “*no ensino da música, tornam-se indispensáveis duas condições fisiológicas – boa percepção auditiva e perfeita emissão dos sons*” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 20).

¹³² A título de registro, é interessante ressaltar que, como se sabe atualmente, a surdez não é empecilho para o aprendizado musical, pois os indivíduos com problemas dessa natureza sentem as vibrações dos instrumentos e da própria voz, sendo capazes de aprender música também.

¹³³ Todas as aulas tinham duração de 50 minutos e 10 minutos de intervalo (Decreto, 1920, p. 62).

disciplinas nas quais os postulantes eram avaliados, podendo ser reprovados se tivessem desempenho insatisfatório.

Nesse nível de ensino, aparece a inovação representada pela citação legal dos ensaios de “Orfeão Escolar”, indicados no Art. 254, composto de *caput* e dois parágrafos:

Art. 254 – Aos sábados se realizarão, nas escolas normais, os ensaios de “Orfeão Escolar”.

§ 1º – Os alunos ficam sujeitos a ponto contado nas aulas de música, se faltarem aos ensaios do “Orfeão Escolar”.

§ 2º – Os professores de música das complementares são obrigados a auxiliar os professores das normais nos exercícios de “Orfeão” (Decreto, 1920, p. 63).

Entretanto, a Música não aparece no quadro de disciplinas, embora o Art. 254 ajude a compreender que ela fora mantida. O § 1º afirma que, se os discentes não freqüentassem os ensaios de sábado do Orfeão, “*ficariam sujeitos a ponto contado nas aulas de música*”. Com isso, deduz-se que a Música era opcional e não contava para aprovar ou reprovar os alunos, talvez o motivo de não aparecer no quadro de disciplinas (Decreto, 1920, p. 68).

Desta legislação de 1920, destaca-se, também, a exigência de que os estabelecimentos de ensino particulares ensinassem “*cantos nacionais*” para as “*classes infantis*”, uma vez que muitas dessas escolas eram destinadas a filhos de estrangeiros:

Art. 448 – Para que a Diretoria Geral da Instrução Pública registre o estabelecimento de ensino particular, é necessário:

§ – Compromisso escrito de

(...)

f) ensinar nas classes infantis cantos nacionais, aprovados pela Diretoria Geral de Instrução Pública (...) (Decreto, 1920, p. 96).

Esta era uma medida que visava a não permitir que as escolas de estrangeiros, que já ensinavam as línguas de outros países, ensinassem às crianças exclusivamente hinos e melodias estranhos à pátria brasileira¹³⁴. O inciso b) do parágrafo único deste mesmo Art. 448 exigia que as escolas particulares também ensinassem, obrigatoriamente, o ensino da língua nacional, exigência que tinha sido oficializada como mandatória nas escolas públicas paulistas em 1896. Este esforço correspondia à tentativa de construir uma identidade

¹³⁴ Essa medida insere-se no âmbito de um dos pontos defendidos pela Liga de Defesa Nacional fundada em 1916, sendo uma aplicação decorrente do seu programa, que postulava a necessidade de “(...) *promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País*” (Nagle, 1974, p. 45).

nacional através do ensino escolar da língua e dos símbolos pátrios, dentre os quais incluíam-se os hinos, marchas e canções brasileiras oficializados no panteão republicano.

d.2) Programas para escolas complementares e normais (1929)

No final da década de 1920, a Diretoria Geral da Instrução Pública tinha um nível de detalhamento do currículo de Música muito maior. Em *Bases para organização e execução dos programas de ensino das Escolas Normais de três anos e programas de ensino para as Escolas Complementares* (1929), as informações que aparecem são posteriormente incluídas numa edição revisada de um dos manuais de João Gomes Junior (*Aulas de Música*) –, que era, não por coincidência, o Inspetor Especial de Música (cargo criado pela reforma educacional paulista de 1925). Para o 1º ano de Ensino Normal era este o programa da disciplina:

Aula de música

1º ano

Recapitulação do programa da Escola Complementar, em todas as suas partes, para atender-se à educação musical dos alunos que entram para a Escola Normal mediante exame de suficiência.

Nos três anos do curso normal, o professor desenvolverá o seu programa explanando-o da seguinte forma:

- a) O *Ritmo*, despertando o conhecimento dos diversos gêneros de música.
- b) A *Melodia*, despertando o sentimento e o gosto pela música.
- c) A *Harmonia*, nas suas diversas partes, educando o ouvido.
- d) A *Notação*, sendo esta para a música o que a escrita é para a linguagem.
- e) Finalmente, a *Música*, representada por meio de sons, encanta o ouvido, emociona o coração, interessa o espírito da criança. É, portanto, um dos grandes fatores de nacionalização e de amor à pátria (Directoria, 1929a, p. 29).

Vale destacar alguns pontos. O primeiro ano era dedicado à recapitulação do programa da Escola Complementar, medida que permitia a uniformização dos saberes musicais aprendidos pelos alunos e a preparação para execuções de teor mais próximo ao “artístico”, tendo em vista que havia a possibilidade de cursar o Normal mediante exames de suficiência, isto é, sem ter cursado a Escola Complementar.

O *Ritmo* aparecia como referência de “*conhecimento*”, correspondendo ao aprendizado dos vários gêneros de música, portanto um saber formal, aproximável talvez a um conhecimento “*intelectual*” da música.

A *Melodia* era apresentada como relacionada ao sentimento e ao gosto pela música, sendo elemento de vínculo sentimental e subjetivo do discente com a atividade. Corresponderia a uma dimensão mais “*psicológica*”, integrativo-afetiva do canto orfeônico.

Já a *Harmonia* (disciplina técnica musical) era associada diretamente à educação do ouvido. Sabendo que os métodos didáticos frisavam o estudo e entoação dos acordes como uma das formas dos alunos introjetarem os intervalos da escala *temperada* ocidental moderna, podemos dizer que a *Harmonia* tinha como uma de suas funções a inculcação de uma determinada *audição de mundo* no aprendizado e prática musical. As combinações sonoras que distoavam de seus preceitos eram consideradas “*ruído*”¹³⁵, “*canto gritado*” e termos similares, conforme um manual tal como *O ensino de música pelo método analítico* apontava.

O valor da *Notação* era comparado ao da escrita. E observe-se que não se tratava nem da escrita do idioma nacional, mas simplesmente da escrita, ou seja, do fator determinante do “*índice*” de “*civilização*”. O aprendizado da notação musical era valorizado por ser uma forma de domínio da escrita, elemento que diferenciava os “*civilizados*” dos “*selvagens*”, assim como o adulto da infância. Ademais, é oportuno lembrar que, durante muito tempo, as leis republicanas brasileiras consideraram cidadão apenas aqueles que sabiam ler e escrever, também um dentre outros requisitos para ser eleitor.

O último item, embora pareça repetitivo, é fundamental, pois dá dimensão *coletiva* e *patriótica* ao gosto pela música. O tratamento é em parte similar ao da *Melodia*, pois a *Música* era descrita como prática que “*encanta o ouvido, emociona o coração*”. No entanto, afora o despertamento de sentimentos subjetivos, psicológicos, oníricos, a *Música* aparece, igualmente, como fator que “*interessa o espírito da criança*”. Em outras palavras, era-lhe atribuído um caráter quase metafísico, sendo ela expressão quase tão significativa

¹³⁵ Utilizo neste momento específico o conceito de ruído de Murray Schafer: “(...) *ruídos são os sons que aprendemos a ignorar*” (Schafer, 2001, p. 18).

da religiosidade. Isso lembra, de certa forma, a importante função da música apontada séculos antes por Lutero, conforme vimos no Capítulo 2.

Ademais, a Música era encarada quase como essência transcendental, pois os sons em si eram apenas o “meio”, a “ferramenta” que possibilitava encantar o ouvido, emocionar o coração e interessar o espírito das crianças (“a Música, *representada por meio de sons, encanta o ouvido, emociona o coração, interessa o espírito*” [grifo nosso]). Em outros termos, esse conceito de *Música* adquiria um significado que ia além da mera técnica artística de combinação de sons: a *Música* era aí vista, metaforicamente, como uma espécie de “alma”, cujo “corpo” eram os sons. Por outro lado, o termo “espírito” pode remeter também à idéia comteana de evolução: a *Música* seria um meio de despertar o caminho em direção a um *espírito* mais desenvolvido, o *positivo*.

Por ser algo transcendental, quase “espiritual”, a *Música* tinha função decisiva no desenvolvimento do patriotismo. Por encantar o ouvido, emocionar o coração e “*interessar o espírito*” através da representação dos sons, era compreendida como “*um dos grandes fatores de nacionalização e de amor à pátria*”. Observemos que não era o único, mas um dentre outros fatores de nacionalização. Este item dá a dimensão coletiva da *Música*: por ser elemento de comoção subjetiva, sua capacidade seria a de fazer convergir e canalizar os sentimentos individuais num sentido comum. Seria o momento em que os cidadãos se amalgamariam na massa coletiva da Mãe Pátria. A *Música*, portanto, atingiria as almas individuais para formar a suposta alma coletiva da Nação, concretizada nas apresentações orfeônicas, nas quais eram cantados as canções e os hinos representantes da brasilidade.

Não à toa, os cinco elementos citados são grafados em letras maiúsculas. Cada um deles funcionaria como uma espécie de “entidade” autônoma e viva capaz de dar organicidade à expressão musical, abarcando diferentes dimensões do ser humano – intelectual, psicológica, subjetiva, individual, coletiva, de percepção da realidade externa (no caso, auditiva).

A idéia contida no Programa era a de que esses cinco elementos do ensino musical seriam de grande importância, por corresponderem às diretrizes centrais que deveriam ser desenvolvidas no estudo de cada lição, de cada aula de música. Isto é, essas características gerais (a educação para o *Ritmo*, para a *Melodia*, para a *Harmonia*, para a *Notação* e para a

Música) deveriam estar presentes nas unidades menores e indivisíveis da prática escolar orfeônica.

Salientamos essa parte do programa, pois ela permite perceber características importantes do canto orfeônico e refletem um desenvolvimento de cerca de vinte anos desta prática na escola pública paulista. Além dessas diretrizes, o programa do 2º ano discrimina, em detalhes, os conteúdos teóricos de música (Directoria, 1929a, p. 30-31), que são essencialmente os seguintes: síncopas, contratempos (elementos rítmicos), intervalos, acordes, tonalidades e transposição de tons (que se relaciona intimamente com a introjeção do *temperamento* ocidental, Harmonia), sinais gráficos, andamento (notação musical) e biografias de compositores brasileiros¹³⁶ (na qual era reforçado o patriotismo, o conhecimento da dimensão coletiva e nacional da música):

Seguindo a processação analítica aplicada aos cursos anteriores, desenvolver o programa de acordo com as seguintes bases:

(...)

- a) Síncopas e contratempo.
- b) Abreviaturas, sinais de repetição e grupos alterados.
- c) Intervalos, inversão, classeificação, intervalos maiores, menores, aumentados, diminutos.
- d) Acordes. Acordes perfeitos maiores, perfeitos menores e de Sétima dominante.
- e) Sinais de expressão. Colorido musical. Frase. Período, palavras empregadas para expressão. Efeito de ligadura, de *stacatto* e de *fermata*.
- f) Andamento e uso do Metrônomo. Transposição oral e escrita.
- g) Tonalidades. Notas modais e tonais.
- h) Biografias dos compositores brasileiros, especialmente os seguintes: Carlos Gomes, Francisco Manuel da Silva, Alberto Nepomuceno, Elias Álvares Lobo e Antônio Carlos (Directoria, 1929a, p. 29-30).

Como se pode perceber no Programa, o único aspecto que praticamente não aparece tão explicitamente no programa é a *Melodia*, até porque as canções já pressupõem, evidentemente, a prática vocal das melodias. No entanto, cabe salientar que a entoação delas era um dos primeiros elementos do aprendizado de música, sendo, inclusive, fator anterior à própria alfabetização musical. Como vimos, às crianças pequenas era destinada a

¹³⁶ Não por coincidência, as biografias indicadas como mais importantes para o programa do 2º ano do Ensino Normal (Carlos Gomes, Francisco Manoel da Silva, Alberto Nepomuceno, Elias Álvares Lobo e Antônio Carlos) são as mesmas (apenas com o acréscimo de Alberto Nepomuceno) que aparecem no folheto com a programação da primeira apresentação pública do Orfeão Infantil Paulista de 1926, no Teatro Municipal, organizada e regida pelo Inspetor Especial de Música João Gomes Junior. É mais um demonstrativo de que foi Gomes Junior que elaborou este programa oficial para a rede pública.

memorização e a repetição vocal das melodias. Só depois desta etapa o ensino musical passava para a fase da introdução e utilização progressivamente extensiva da escrita.

Portanto, o próprio programa ressalta, ao deixar a *Melodia* em segundo plano na Escola Normal, que as práticas mnemônicas eram próprias de uma etapa mais infantil, “selvagem” e inculta, segundo a concepção dos educadores em questão. Supunha-se que a leitura da melodia era algo já bastante introjetado, sendo necessário passar a outros detalhes supostamente mais “complexos” da música.

Também é necessário lembrar que o Ensino Normal era o grau por excelência de formação dos professores. Dessa forma, tratava-se mais de um aperfeiçoamento dos tópicos já aprendidos do que propriamente o ensino de conteúdos e práticas novas. Tanto que o segundo semestre do 2º ano normal era dedicado à formação docente, consistindo da “*aplicação prática de toda a teoria musical aprendida de conformidade com os programas de música adotados nas escolas preliminares, na parte que lhes for útil*” e da “*aplicação prática do ensino dos hinos e canções nacionais, mencionando os seus autores e interpretando a música e a letra, adaptáveis aos 1ºs e 2ºs anos preliminares especialmente*” (Directoria, 1929a, p. 30).

Nesse contexto, a função dos professores dos normalistas seria “*orientar os professorandos na parte que se relaciona com a metodologia de ensino e, assim, prepará-los para o bom desempenho de sua missão na vida prática*” (Ibidem). Com isso, a diretriz curricular da Diretoria Geral da Instrução Pública determinava que

O ensino de música termina com o programa do 2º ano. No 3º ano há apenas ensaios do Orfeão Escolar. A escolha das músicas recairá sobre produções nacionais, letra e música, exceção feita dos hinos de outras nações (Directoria, 1929a, p. 30).

Os hinos nacionais estrangeiros encontrados nos manuais didáticos foram apenas dois: o francês e o estadunidense. Afora isso, todas as canções e hinos são em língua nacional, mesmo quando as melodias eram estrangeiras e tinham letras em outras línguas.

Deste programa, fica claro, mais uma vez, que as aulas da disciplina Música continuaram a existir no Ensino Normal desde o momento em que foram implantados os ensaios de Orfeão aos sábados pela Reforma paulista de 1920. Os alunos eram desobrigados das aulas de Música apenas no 3º ano, momento em que se dedicavam apenas ao Orfeão Escolar.

Enquanto o programa de 1929 para as Escolas Normais (e usado como modelo para as Complementares) era perpassado por uma quase cópia dos manuais didáticos de João Gomes Junior, o que lhe garantia reserva de mercado para suas produções – ou era reflexo disso –, a Diretoria Geral de Ensino também contemplou Carlos Alberto Gomes Cardim, parceiro de Gomes Junior.

Embora o programa para o Ensino Normal já incluísse o Ensino Complementar, como dissemos, fez-se outra publicação, no mesmo ano, especificamente para este último, tendo sido a parte que Carlos Alberto Gomes Cardim escreveu no manual didático *O ensino de música pelo método analítico* (cujo co-autor era o próprio Gomes Junior) a fonte principal para a elaboração das diretrizes curriculares.

Um dos aspectos que ilustram a influência de Gomes Cardim é a presença de saberes da matemática no ensino de música, tradição que já vinha desde o início da década de 1910. Isso se observa, concretamente, em um dos conteúdos constantes do programa da disciplina Música para o Ensino Complementar, de 1929. Para ensinar a duração e a combinação rítmica de notas e pausas musicais, propunha-se que os alunos ocupassem a partitura “(...) formando um problema que complete oito compassos de um exercício em diversos ritmos” (Directoria, 1929b, p. 22, grifo nosso).

O exercício desse conteúdo corresponde a um aprendizado de divisão matemática necessário à música. No entanto, destaca-se a utilização do termo “*problema*”, que é aí utilizado no mesmo sentido do termo “problema matemático”, sugerindo o caráter pedagogizado – e não técnico-profissional – dado ao ensino da música. Não se tratava apenas de uma atividade escriturária de repetição mecânica (assim como faria um copista ou escrevente, cuja função não é pedagógica), mas da *resolução de um problema pedagógico específico*.

Além disso, a influência de Gomes Cardim fica clara na medida em que o programa das “Aulas de Música” anunciava que se deveria, no 1º ano Complementar, “(...) de acordo com a processação analítica, escrever no quadro negro, para serem entoadas (...) melodias adequadas ao desenvolvimento, por meio de análises sucessivas, dos seguintes pontos (...)”, constando essencialmente, na sequência, o aprendizado de sinais gráfico-musicais básicos, escalas de Dó Maior e lá menor (as mais fáceis), elementos iniciais do

estudo dos intervalos e escalas simples (Directoria, 1929b, p. 21). Esta era uma transposição dos conteúdos de *O ensino de música pelo método analítico*.

Nos 2º e 3º anos, eram introduzidas progressivamente no programa as demais tonalidades e escalas, além de serem estudados outros sinais gráficos importantes e as características das vozes humanas (timbre, intensidade e tessitura). Particularmente, o 3º ano tratava com mais prioridade o estudo dos intervalos, que tinha como um de seus apoios significativos a *mano-solfa*, exercício de verificação da introjeção da escala *temperada* ocidental moderna:

De acordo com a processação analítica, continuar o programa executado no segundo ano, com as (...) melodias nas tonalidades de *mi maior* e *dó sustenido menor*, *si maior* e *sol sustenido menor*, *fá sustenido menor* e *ré sustenido menor*, *dó sustenido maior* e *lá sustenido menor*, *lá bemol maior* e *mi bemol menor*, *dó bemol maior* e *lá bemol menor*, em compassos de ritmos simples e compostos, desenvolvendo, por meio de análises apropriadas, os seguintes pontos:

- a) Nomenclatura dos diversos graus da escala.
- b) Intervalos consonantes e dissonantes com suas resoluções.
- c) Dar as tônicas maiores e menores, respectivas, estando a clave armada com sustenidos.
- d) Escalas correspondentes a cada uma das tonalidades acima.
- e) Dar as tônicas maiores e menores, respectivas, estando a clave armada com bemóis.
- f) Escalas correspondentes a cada uma das tonalidades acima.
- g) Escalas diatônica e cromática.
- h) Semitons diátonos e cromáticos (Directoria, 1929b, p. 24).

Assim, embora a *mano-solfa* já fosse praticada desde o 1º ano, esta prática ganhava maior peso no 3º. Um diferencial do 2º e 3º anos do Ensino Complementar, segundo o programa oficial de 1929, era a inclusão da Composição de Melodias como exercício, ao lado dos Ditados Oral e Escrito, da *Mano-Solfa* e dos ensaios de Orfeão. Nos exercício de Composição de Melodias, os alunos tinham como atividade compor melodias de 8 a 16 compassos, a partir dos conhecimentos pregressos ensinados.

Portanto, este era um ensino bastante rigoroso e avançado, pois até mesmo a elaboração de composições simples no nível Complementar era conteúdo escolar. Os conteúdos e as práticas desenvolvidos faziam dos programas de canto orfeônico uma ferramenta muito consistente de inserção dos educandos na compreensão da escrita e de execução musical. Com efeito, oferecia-se aos alunos um ensino musical formal com

conteúdos eruditos de grande qualidade. Não discutimos aqui em que medida isso era efetivamente introjetado pelos discentes – uma vez que o escopo desta pesquisa é tratar do *projeto* de canto orfeônico paulista as décadas de 1910 e 1920 – mas, por menos que aprendessem na prática, esse “pouco” já correspondia a conhecimentos técnicos substanciais.

Mesmo assim, a dificuldade dos conteúdos do Ensino Complementar era um pouco menor do que o programado para os normalistas, porque desses últimos exigia-se um domínio das metodologias e da prática de ensino muito maiores. O Complementar formava bem os alunos do ponto de vista teórico-musical, mas cobrava muito pouco no que se referia aos saberes especificamente pedagógico-musicais.

O Ensino Normal demandava um domínio considerável da teoria da música já no momento da admissão (o 1º ano normal consistia em apenas uma revisão que nivelasse os conhecimentos musicais dos professorandos) e, a partir daí, priorizava a formação de normalistas de acordo com os cânones da renovação pedagógica desenvolvida e formalizada desde o final da primeira década do século XX pelos educadores musicais paulistas.

Outra diferença de ênfase no programa curricular de música do Complementar e do Normal referia-se à questão da melodia. Enquanto no programa do Ensino Complementar de 1929 seu aprendizado era de mediana importância este não mais aparecia no programa do Ensino Normal, talvez porque um normalista não precisasse iniciar-se na execução e leitura de melodias, uma vez que este saber já deveria ter sido bem desenvolvido em níveis anteriores.

Por outro lado, os complementaristas também tinham um ensino mais adiantado que as séries anteriores. A vocalização das melodias era efetuada prioritariamente pela partitura, inclusive com a exigência de exercícios de leitura à primeira vista, diferentemente das séries iniciais, cujo procedimento era diferente: as melodias eram ouvidas repetidamente, memorizadas, vocalizadas e só depois de muita prática grafadas na partitura, assim mesmo muito gradualmente.

Ou seja, o Complementar já contemplava explicitamente a cultura escrita, “civilizada” como elemento central, diferentemente dos níveis anteriores – mais pautados pela oralidade, ainda que objetivando a escrita e, por esse motivo, subsumidos a ela. Ao

mesmo tempo, não exigia um domínio tão extenso da cultura musical erudita em comparação ao Ensino Normal.

A importância pedagógica do universo da escrita, da “civilização” dos alunos consubstanciava-se, nesse sentido, nos exercícios de Caligrafia Musical e Ditados Escritos. A Caligrafia consistia em uma repetição mais mecânica dos símbolos gráficos, de modo a desenvolver a habilidade funcional dessa escrita nos alunos. Já nos Ditados Escritos, os alunos também exercitavam a escrita musical erudita européia, só que a partir da escuta de frases entoadas ou executadas em instrumentos de apoio (harmônios ou pianos) pelos professores.

Outro instrumento pedagógico utilizado com os complementaristas era o Ditado Oral, que, embora não seguisse o famoso método de leitura musical da partitura de Pasquale Bona (tradicionalmente utilizado pelo ensino técnico voltado à formação de músicos profissionais nos conservatórios), tinha influências do mesmo: os alunos entoavam a frase musical vocalizada pelo professor falando os nomes das notas e acentuando tempos fortes e fracos dos compassos, que eram marcados ritmicamente (Directoria, 1929b, p. 22). As diferenças entre o método de Bona e o Ditado Oral eram basicamente duas: em Bona, as notas eram apenas soletradas, enquanto no Ditado Oral solfejadas (ainda que esse solfejo fosse realizado com o nome das notas e com a marcação dos tempos, elementos similares ao método do italiano); em Bona, a fonte para a soletração dos alunos era o papel, enquanto no Ditado Oral os alunos reproduziam a vocalização do professor.

Essas diferenças são produto de propósitos diferentes das duas metodologias. O Ditado Oral era, no canto orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920, apenas um exercício de solfejo (dentre outros) que objetivava a alfabetização musical, o método de Bona tratava-se quase exclusivamente da soletração técnica da partitura¹³⁷, que não era elaborada para ser solfejada, mas especificamente para a formação do musicista profissional.

Sintetizando, podemos distinguir três perfis diferentes nos programas da disciplina Música do contexto histórico que nos interessa: as séries iniciais frisavam a oralidade e, a partir dela, introduziam progressivamente a escrita; no Ensino Complementar, a parte mais

¹³⁷ Não há referências, no método de Bona, à caligrafia musical, a ditados escritos ao ensaio coral, à vocalização individual propriamente dita e, também, nada que remeta à regência ou a técnicas de algum modo parecidas com ela, tais como o *mano-solfa*.

importante era o bom aprendizado da grafia musical erudita; e, no Ensino Normal, tratava-se de aperfeiçoar os conhecimentos teóricos dos professorandos e ensinar-lhes técnicas e conceitos da pedagogia renovada, metodologias específicas, práticas e ensaios orfeônicos de cunho mais próximo ao “artístico”.

Para os fins de reprodutibilidade do ensino, um complementarista tinha já formação mais do que suficiente para a docência e para a organização de Orfeões Escolares. Os normalistas, por sua vez, tendiam a se inserir num nível de formação musical muito mais próximo ao do canto profissional.

Destarte, um Orfeão Infantil – tal como o organizado por João Gomes Junior para apresentar-se no Teatro Municipal de São Paulo em 1926 – tinha mais um sentido cívico, comunitário e “propagandístico”, não primando exatamente pela soberba qualidade vocal das crianças coristas. Orfeões assim eram mais uma tentativa de demonstrar o “índice” de “civilização” que a escola republicana estava oferecendo à sociedade e à cultura oficial.

De modo diverso, um Orfeão como o de Fabiano Lozano – composto de normalistas com melhores desempenhos escolares em música –, caracterizava-se mais como “artístico”, de alta qualidade vocal e tão prestigiado como qualquer artista ou conjunto erudito que se apresentava nas principais casas do país: os Teatros Municipais de São Paulo e do Rio de Janeiro. Também cabe lembrar que, nesse sentido, o Orfeão Piracicabano aproximava-se do modelo de sociedades orfeônicas espanholas, tais como o *Orfeo Català*. A diferença era que o conjunto coral do interior paulista era mais modesto em termos de recursos e não era acompanhado por uma orquestra¹³⁸ (o que ocorria em sua luxuosa congênere espanhola), sendo assim um conjunto orfeônico *strictu sensu*, cuja definição, como vimos, refere-se a execuções vocais *a capella*, ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos musicais.

e) Os manuais didáticos de canto orfeônico

Já nas primeiras décadas do século XX observou-se, no campo da educação paulista, uma forte tendência à sistematização dos métodos pedagógicos. Embora este fenômeno tenha ocorrido na Música, inseria-se num movimento mais geral, que atingia

¹³⁸ A orquestra até foi fundada (chamava-se Orquestra de Piracicaba) em 1925, seguindo em teoria o modelo organizacional espanhol, mas não chegou a acompanhar efetivamente o Orfeão nas apresentações.

todas as disciplinas. Não somente os livros didáticos estabelecem-se como uma orientação importante da política pedagógica de então – contribuindo sobremaneira para a constituição do incipiente mercado editorial de obras didáticas – como, também, passam a ser um recurso submetido a controle administrativo institucional. A seguir, indicamos o caso dos livros obrigatórios para o ensino de leitura:

No intuito de uniformizar os livros didáticos em todos os grupos escolares do Estado, o Sr. Inspetor Geral do Ensino acaba de recomendar aos diretores desses estabelecimentos que no corrente ano adotem, para o ensino de leitura, somente os seguintes livros: [*Primeiro Livro*, *Fábulas* e *Terceiro Livro* (todos de autoria de João Köpke), *Minha Pátria* e *Leituras Nacionais* (ambos de Pinto e Silva) e *Pátria*, de Zalina Rolim, entre outros discriminados] (*Jornal de Piracicaba*, 06/02/1910, p. 1).

É interessante salientar o jogo de palavras existente no texto, pois o Inspetor Geral eufemisticamente *recomenda* aos diretores dos grupos escolares que sejam adotados “*somente*” os livros mencionados. Desse modo, embora não houvesse determinação legal de quais métodos didáticos deveriam ser utilizados, essa obrigatoriedade revelava-se existente na prática. Por isso, os autores dos manuais didáticos (a maioria dos quais professores e/ou escritores) estabeleceram-se como atores sociais importantes e prestigiados no meio escolar. Salientamos este excerto porque João Köpke e Zalina Rolim eram escritores que constavam do círculo de pessoas próximas aos autores de métodos de canto orfeônico aqui estudados, especialmente João Gomes Junior e Carlos Alberto Gomes Cardim¹³⁹.

Não é por acaso, igualmente, que os próprios títulos dos métodos de ensino de leitura mencionados tinham um viés patriótico pronunciado. O nacionalismo era um componente que despontava como importante no canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920.

e.1) Berços e ninhos: ensino da música e ensino da língua

No entanto, a ligação entre o ensino da escrita e leitura da língua e o da música verificava-se significativo não só para Carlos Alberto Cardim e João Gomes Junior. O

¹³⁹ Temos referência também de que João Köpke foi parceiro de Fabiano Lozano na canção “Mel e amor”: Köpke fez a letra e a melodia foi feita por Fabiano, que elaborou arranjo a partir de uma melodia popular (Lozano, 1933, s/p).

manual didático *Berços e ninhos* (Serpa e Paiva, Julião e Campos, 1915), no qual João Baptista Julião foi co-autor, figura a íntima relação entre pedagogia de ambas as disciplinas. A obra tem como primeira autora a professora Isabel Vieira da Serpa e Paiva, João Baptista Julião – responsável pelas músicas – e um terceiro autor, Moacyr Campos, que foi o ilustrador do livro.

Esse método didático consistia, na verdade, em uma coletânea de canções utilizadas para o ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, seria possível afirmar que Julião era, na prática, muito “mais” primeiro autor do que a professora Isabel Serpa e Paiva, embora tenha ficado em segundo plano.

Há apenas uma dedicatória da professora Isabel a seus “*idolatrados filhinhos*” (p. 3), que diz ter escrito para eles “(...) *estas modestas páginas, deixando-vos nelas impressa a recordação de um profundo e sincero amor de mãe*” (*Ibidem*). Não há nenhum escrito dos autores a respeito de discussões metodológicas, homenagens institucionais ou outras referências. Apenas há um curto prefácio escrito por um comentador chamado Arnaldo de Oliveira Barreto, no qual são registradas discussões breves, impressões gerais e recomendações à utilização do livro. No entanto, seus comentários são bastante sintomáticos, pois explicam os propósitos da obra para o leitor. O objetivo do método seria fazer com que os alunos do primário tivessem incutida, “*depois de muito exercício e largo tirocínio*”, a prática de uma boa leitura em voz alta, cujas características seriam “(...) *dicção clara, respiração regular e expressão adequada. Qualquer deles que falhe no leitor já a leitura se lhe torna defeituosa, sem o mínimo colorido*” (Serpa e Paiva, Julião e Campos, 1915, p. 5).

Ler bem significaria, ademais, não somente reproduzir as palavras corretamente, mas compreender seu sentido e apreender o escrito numa dimensão estética: “*Ora, o ler é uma arte e só se lê bem aquilo que bem se entende, com só se diz bem aquilo que bem se sente*” (*Ibidem*). A compreensão do sentido se situa na discussão da época entre oralidade e escrita. A finalidade do método era fazer com que os alunos não apenas memorizassem os textos e depois os reproduzissem, sem precisar dominar o código escrito. Exigia-se que os alunos fossem capazes de ter autonomia para ler qualquer texto desconhecido que lhes caísse às mãos e que compreendessem bem o seu conteúdo. Em outras palavras, havia a intenção de que os futuros cidadãos aprendessem a manipular o código escrito, considerado

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

O caráter estético também é importante. O significado da leitura, à época, correspondia ao de uma verdadeira arte (até porque a minoria era alfabetizada). Tanto que, no texto introdutório, o comentador de *Berços e ninhos* compara a leitura em voz alta com a atuação do artista dramático (Serpa e Paiva, Julião e Campos, 1915, p. 5), que incorpora as falas do personagem, criando uma impressão de veracidade. Ler com sentimento era uma demonstração de domínio do código escrito, um símbolo de distinção social inquestionável. Por isso, exigia-se da leitura a regularidade, a clareza e uma entonação correta.

No entanto, para se alcançar isso era necessário treinar muito e desde a infância. O comentarista pergunta retoricamente como fazer isso, ao que responde: “*Na criança, [deve-se ensinar a leitura] pelo aprender a fazer, fazendo, isto é, dando-lhe a recitar trechos literários, dialogados ou não; fazendo-lhe cantar canções, monólogos musicados etc.*” (Serpa e Paiva, Julião e Campos, 1915, p. 6). Ou seja, todos os mecanismos possíveis de habituação da criança à escrita deveriam ser utilizados na educação, contanto que os conteúdos das leituras fossem apropriados à idade dos educandos:

Adaptados o sentido e a linguagem a sua [*das crianças*] expressão natural, esta por si mesmo se irá desenvolvendo pouco a pouco, e a criança adquirirá, assim, a arte de dizer, que se tornará um hábito e que, mais tarde, sem outro esforço maior, empregará na sua arte de ler (Serpa e Paiva, Julião e Campos, 1915, p. 6).

A música insere-se, no caso, como recurso importante para desenvolver a “naturalidade” da expressão oral. Além de marca de distinção social, é necessário ressaltar o caráter da leitura: suavidade, facilidade, clareza, regularidade, ausência de esforço e expressão estética, elementos similares ao que se exigia do canto orfeônico. No final do prefácio, o comentador elogia como qualidade do livro o fato de as canções serem “(...) *simples e verdadeiramente pueris pela sua linguagem e assunto*”, isto é, apropriadas à infância, recomendando aos professores a aquisição do mesmo.

Embora os comentários refiram-se ao ensino da leitura, valem igualmente para a música. Da mesma forma como Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior aplicaram o *método analítico* para a música a partir do ensino de leitura, paralelamente João Baptista Julião viveu experiência parecida. Julião envolveu-se pedagogicamente na

confeção deste método renovado de ensino da leitura (*Berços e ninhos*), apropriando-se dos conceitos ali utilizados e tendo que “vestir” a música nos mesmos.

À medida que o objetivo do manual didático era fazer com que as crianças adquirissem a habilidade de uma boa leitura em voz alta, colocava-se a questão de que as melodias utilizadas fossem simples, de modo que não representassem empecilho para os educandos emitirem palavras. Portanto, uma das características exigidas para as músicas era que suas melodias fossem fáceis de memorizar. Esse era o mesmo procedimento tomado pelo *método analítico* de Gomes Cardim e Gomes Junior: no início, canções simples a serem reproduzidas oralmente pelos alunos. A diferença é que, nesse método em que Julião foi co-autor, o intuito não era ensinar a escrita musical.

Um segundo ponto forçava Julião a pedagogizar as músicas destinadas para o ensino da leitura: como a emissão das palavras deveria ser suave, regular e expressiva, era necessário não utilizar notas muito agudas ou graves, isto é, delimitar a tessitura vocal das canções. Terceiro: como a leitura tinha caráter estético e de distinção social, as músicas também deveriam ser dotadas de beleza artística, de modo a revelarem a marca de um capital cultural diferenciado. Portanto, não seria adequado escolher e/ou compor canções “banais”, “popularescas” etc., mas sim peças de nível mais “elevado”, ainda que *apropriadas* para a infância. Não interessavam canções eruditas e de alta complexidade artística à professora de Serpa e Paiva. A música entrava, pois, como *ferramenta pedagógica* e não como formação técnico-profissional de artistas.

Entretanto, João Julião era suficientemente credenciado para escrever as canções de acordo com padrões de alguma erudição ou, ao menos, com os padrões de canto orfeônico que já começavam a se estabelecer na cidade de São Paulo. Conforme já dito, mesmo morando em Mogi das Cruzes, o músico tinha começado seus estudos no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1912, tendo como professores mais próximos Savino de Benedictis e Antonio Carlos Junior.

Como sabemos, o *maestro* Antonio Carlos Junior envolveu-se muito com o início do canto orfeônico paulista, tendo assumido o papel de estimulador de Carlos Alberto Gomes Cardim. Portanto, Julião já tinha um *background*, ainda que recente (cerca de dois ou três anos, visto que *Berços e Ninhos* foi publicado em julho de 1915), que lhe permitia produzir obras didáticas de perfil orfeônico (traduzindo: que utilizassem pedagogicamente a

música como ferramenta de “civilização” dos costumes), mesmo que não fossem assim denominadas.

As condições sob as quais as metodologias e conceitos do canto orfeônico desenvolveram-se em São Paulo também estavam colocadas no contexto de João Baptista Julião em Mogi das Cruzes, ainda que a música não fosse a “vedete” declarada de *Berços e ninhinhos*. No entanto, o incipiente movimento orfeônico paulista tendeu a atrair Julião para o centro dos acontecimentos.

No ano de 1915, além de publicar *Berços e ninhinhos*, Julião fundou o Instituto Musical de Mogi das Cruzes. Embora não tivesse iniciado sua carreira como professor escolar, estava submetido às mesmas questões que Gomes Cardim e Gomes Junior tratavam. Como o ensino de leitura já vivia uma dinâmica de pedagogização acentuada de seus saberes, Julião teve de levar essa pedagogização para o campo da música, adaptando-se também, de modo intuitivo, ao discurso pedagógico renovador.

Além disso, assim como Gomes Junior, o saber musical pedagógico com o qual Julião estava envolvido era aquele voltado para as crianças. Depois de anos nessa situação, o crescente prestígio lhe permitiu uma aproximação mais efetiva com um nome de peso no movimento orfeônico: o próprio João Gomes Junior, no começo da década de 1920. Tendo-o como padrinho, Julião encontrou o campo fértil que precisava para se envolver mais de perto com o canto orfeônico e tornar-se mais um dos mentores desse movimento paulista já no final da Primeira República, tendo sido, talvez, o primeiro a tentar criar estruturas institucionais (Instituto Musical de São Paulo, fundado em 1926) para promoção da formação de professores escolares de música.

e.2) Hinário brasileiro

Em 1922, ano do centenário da Independência, foi publicado um importante livro didático orfeônico da Primeira República. Era o *Hinário brasileiro*, organizado por João Gomes Junior e João Baptista Julião. Nele, aparecem dezesseis canções, dentre as quais treze trazem o nome de “hino” no título. A coletânea era caracterizada por abrigar um esforço no sentido de estabelecer um panteão oficial dos símbolos musicais da Nação. Não há nenhum prefácio, mas logo após o índice vemos um quadro muito mais

significativo: nele são retratados, em forma de busto, “*os compositores dos nossos hinos*”, ou seja, os músicos brasileiros eleitos para compor o panteão nacional, pertencentes a várias gerações (ver ilustração na página seguinte).

O primeiro, na parte superior central do quadro, é Francisco Manuel da Silva, numa posição que corresponderia à de patrono da música brasileira. Abaixo dele, D. Pedro I e Marcos Portugal. Na seqüência, aparece Carlos Gomes. Pouco depois, Leopoldo Miguez (autor do hino que ficou sendo o da Proclamação da República, embora fosse destinado a substituir o Hino Nacional imperial de Francisco Manuel) e Francisco Braga são contemplados. E, na parte que mais nos interessa, são incluídos, em posição inferior no quadro, os próprios autores da coletânea de hinos (João Gomes Junior e João Baptista Julião) e dois amigos seus: Antonio Carlos Junior e Carlos de Campos.

Esse quadro corresponde a um efeito de linha do tempo destinado a construir uma memória histórica que desembocava nos organizadores do hinário, o que os qualificava como vanguarda da cultura musical nacional. A própria seleção dos hinos constituiu um modo de promover João Gomes Junior, João Baptista Julião, Antonio Carlos Junior e Carlos de Campos como ícones patrióticos, representando uma continuidade desde os primeiros passos de institucionalização de uma música nacional.

Constam os seguintes hinos na coletânea: “Hino Nacional Brasileiro”, “Hino à Bandeira Nacional”, “Saudação à Bandeira”, “Hino da Independência” (um de D. Pedro I e outro de Marcos Portugal), “Hino de Proclamação da República”, “Hino da Escola Tiradentes”, “Hino Paulista”, “Canção dos Escoteiros”, “À mocidade acadêmica (Hino)”, “Hino escolar”, “Hino da Escola de Comércio Álvares Penteado”, “Hino às aves”, “Hino às árvores”, “Sou brasileiro” e “Hino ao pavilhão escolar paulista”.

Destes, destaca-se a presença de cinco hinos relacionados ao contexto do ensino (“Hino da Escola Tiradentes”, “À mocidade acadêmica”, “Hino escolar”, “Hino da Escola de Comércio Álvares Penteado” e “Hino ao pavilhão escolar paulista”), o que salienta o quanto o sistema escolar era considerado pilar da Nação. A maioria dos outros hinos é dedicada aos símbolos nacionais e três deles referem-se a outros temas: a natureza (“Hino às aves” e “Hino às árvores”) e o cidadão (“Sou brasileiro”).

(Gomes Junior e Julião, 1922, s/p).

e.3) *Ciranda, cirandinha...*

João Gomes Junior e João Baptista Julião também publicaram, pela Melhoramentos, uma outra coletânea de músicas didáticas para canto orfeônico chamada *Ciranda, cirandinha...* (Gomes Junior e Julião, s/d). Embora não tenhamos a data de publicação, é provável que o álbum tenha sido elaborado mais ou menos na mesma época em que a editora publicou o *Hinário brasileiro*.

O prefácio de *Ciranda, cirandinha...* é assinado pelos editores da Melhoramentos, que afirmam o caráter encantador e mágico das melodias e brincadeiras infantis: “*nada nos parece mais grato e sugestivo do que as cantigas do folclore infantil. Muitas vezes nos surpreendemos tocados de profunda saudade ao vermos um bando de crianças cantando ao luar. (...) Basta um som perdido no ar para que se evoque o passado, com toda a magia da infância*” (p. 3). Portanto, percebe-se no imaginário dos editores o componente sentimental, a evocação da pureza infantil e o perder-se no envolvimento órfico da música. O componente extra-racional das músicas infantis é a principal qualidade ressaltada na escolha dos organizadores:

(...) como o mistério exerce uma atração irresistível, não é preciso que *[os cantos]* tenham sentido perfeito para que sejam encantadores, não só aos meninos mas a toda gente. Explica-se: só o corpo e a inteligência envelhecem; o coração resta criança (*Ibidem*).

Esse perfil de envolvimento integrativo-afetivo e de busca de um estado de ser além do compreensível pelo conhecimento cartesiano é tido como componente essencial para a promoção de uma boa educação:

(...) as modas infantis não divertem unicamente, educam em todos os sentidos também. As vozes se firmam, o senso do ritmo se desenvolve, a inteligência se aguça, o sentimento de sociabilidade cresce, o ouvido se apura, o gosto artístico desperta e, o que é melhor, alegram-se as crianças tristes. A alegria sempre foi a melhor escola da energia (*Ibidem*).

Enfim, o canto das melodias infantis é considerado fator fundamental de socialização dos pequenos, tendo seus desdobramentos não somente nesse aspecto emocional, mas também no desenvolvimento do corpo, da inteligência e na modelagem do gosto artístico dos educandos. O que é interessante observar nesse comentário é que

predomina no comentário dos editores a noção de vínculo afetivo-integrativo sobre a de canalização disso para racionalizações mais bem definidas. Tanto que no prefácio não há nenhuma referência ao nacionalismo, embora saibamos que a utilização do folclore tinha como um de seus objetivos salientar as raízes da brasilidade.

Todavia, as proposições e concepções dos mentores do canto orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 – consubstanciadas nos manuais didáticos da época – eram caracterizadas, na verdade, por uma subsunção do emocional e dessa sociabilização intuitiva a um projeto de “civilização” dos costumes, de inserção no universo da escrita e na promoção de valores cívico-patrióticos. Esse prefácio talvez siga o mesmo sentido do que Gilbert Durand observa em *A fé do sapateiro*:

A *Imaginatio Vera* é a agulha e a linha que unem a intenção divina à natureza, isto é, a alma humana. (...) A *Imaginatio Vera*, como mais tarde em Coleridge ou Bachelard, está do lado dos sentidos e dos sentimentos do homem, e não do desvio paranóide representado pelos discursos e justificativas da razão histórica (Durand, 1995, p. 17).

Por outro lado, estes valores aos quais o teor de envolvimento órfico da música era subsumido parecem ter obtido influência significativa no imaginário de professores e no ambiente da escola pública. Nesse sentido, há um exemplar interessante e diferente dentre os manuais didáticos do período estudado que merece ser discutido. Trata-se da publicação *Hinos e cantos escolares para uso dos alunos das escolas primárias*, organizada por um professor (de música?) e diretor escolar chamado L. G. Oliveira Costa (Costa, s/d), que é um pequeno livro com letras de músicas escolares.

e.4) “Hinos e cantos escolares”: a disseminação do orfeonismo pelo interior

Destaca-se, na coletânea, a cidade na qual foi publicado: Jaboticabal, no Estado de São Paulo. O fato de haver uma publicação como esta numa cidade do interior sugere a extensão que teve o movimento orfeônico paulista na Primeira República, ao menos nesse Estado. A existência de uma coletânea como essa nos faz supor que existam outros métodos de canto orfeônico ainda desconhecidos – ou pouquíssimo conhecidos – publicados em pequenas cidades do interior durante o período abordado. Contudo, seriam necessárias mais pesquisas na área que verificassem se isso ocorreu ou não. De qualquer modo, se

lembrarmos da consideração de Sergio Miceli acerca da atuação profissional dos intelectuais da época¹⁴⁰, vemos que os autores de métodos de canto orfeônicos, a despeito das dificuldades, conseguiram razoável entrada no mercado de livros.

Certamente, o método de Oliveira Costa é antigo, pois a grafia da língua portuguesa é similar à de outras obras do período estudado. Quanto a uma data mais precisa, possivelmente o método é anterior a 1922, dado que uma das músicas constantes (cujo título aparece como “As aves”, poesia musicada por João Baptista Julião) tinha como título correto “Hino às aves”, conforme consta no oficial *Hinário brasileiro*.

Explicando melhor, excetuando a possibilidade de um erro gráfico crasso, se considerássemos que a coletânea do professor Oliveira Costa foi publicada depois de 1922, veríamos o nome da canção de Julião escrito corretamente, pois a partir de então o título da mesma tornou-se inegavelmente público e notório e o autor dificilmente cometeria tal erro após a publicação do *Hinário brasileiro*.

A discussão da possível data do método é importante por representar um indício significativo da força do movimento orfeônico paulista nas décadas de 1910 e 1920, ao contrário do que Villa-Lobos propugnava em seus métodos didáticos (todos posteriores a este período), argumento que foi aceito sem questionamentos pela memória histórica que se tem até hoje do canto orfeônico.

A forte presença dos mentores do movimento orfeônico paulista da Primeira República é, por sinal, preponderante nesta coletânea de Jaboticabal. Aparecem, como autores das melodias, os nomes de João Gomes Junior, João Baptista Julião e Carlos de Campos. Nas letras das músicas, temos autores como Pedro Augusto Gomes Cardim, Carlos Gomes, Arlindo Leal e o famoso Gonçalves Dias (que teve musicada por João Gomes Junior “Minha terra tem palmeiras”).

Afora esses nomes, é interessante notar a presença de muitos autores de letras e melodias de menor porte à época (muitos deles provavelmente conhecidos apenas nas localidades mais imediatas da região do município). Isso faz considerarmos o quanto deve ter sido significativa a demanda criada pela escola pública para que se produzissem

¹⁴⁰ “No horizonte provinciano, as perspectivas de trabalho intelectual resumiam-se ao jornalismo e professorado e, quanto a possibilidades editoriais, mínimas ou nenhuma. Editar livro era façanha pessoal e rara (...) Leitores, escassos; editores raramente se arriscavam” (Miceli, 2001, p. 121).

melodias e poesias a serem cantadas pelos alunos¹⁴¹, além do que era motivo de orgulho para as comunidades de cada cidade conseguir elevar seus intelectuais e artistas a uma posição de destaque, ainda que em âmbito local. Esse indício reforça a hipótese de que a extensão e profundidade do movimento orfeônico paulista, no período aqui estudado, tenha sido muito maior do que se imagina.

e.5) Cantigas da minha terra

Em 1924, João Gomes Junior publicou a coletânea *Cantigas da minha terra para coro escolar a 2 e 3 vozes*. A obra, aprovada pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Guilherme Kuhlman, contou com a colaboração de João Baptista Julião, que inseriu à mão os elementos gráficos que eram impossíveis ou muito difíceis de serem executados através do maquinário da impressão tipográfica¹⁴²: as letras das canções (que tinham de ser encaixadas precisamente debaixo das notas correspondentes) e os sinais musicais (ligaduras, sinais de dinâmica, pausas, andamento etc., *exceto* notas, claves e barras de divisão, que as tipografias paulistas já conseguiam fazer na década de 1920).

O álbum de Gomes Junior apresenta um prefácio muito interessante, ainda que breve, no qual defendia o caráter nacionalista dos Orfeões e deixava claras a influência e a importância da tradição européia orfeônica, fundamentalmente da francesa:

Diz-se que a Música não tem pátria...
Em visitas aos Orfeões das Escolas Normais de Paris, Bruxelas e Lausane observa-se nas paredes, bem salientes, grandes quadros com os seguintes dizeres:
“Nesta escola as canções são de letra e música nacionais”.
E de fato, nas escolas a música tem pátria...
É nelas que se deve cultivar a nossa música e a nossa poesia.
Esse foi o principal escopo com que foram criados os Orfeões escolares.
Cada nação procura difundir a sua música e sua poesia nas escolas, porque é delas que tomarão novo rumo, saindo para o mundo.

¹⁴¹ Um exemplo concreto disso observa-se na canção “Hino do Grupo Escolar Coronel Vaz”, cuja letra e música teve como o autor “Prof. Antonio Pedro de Jesus” (Costa, s/d, s/p), possivelmente o professor de música da referida escola. Isto é bem provável, na medida em que a idéia dos mentores do movimento orfeônico, conforme expresso nos seus manuais didáticos, era que os professores de música fossem formados também para compor, nas escolas que ministrassem suas aulas, suas próprias músicas.

¹⁴² O álbum foi publicado pela editora de Monteiro Lobato, ilustrando a inserção das obras pedagógicas orfeônicas no mercado de livros didáticos da época, que estava em ascensão. Também pela mesma editora, João Gomes Junior publicou a 1ª edição de *Aulas de Música* (1925).

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

Na primeira frase já se nota um embate de concepções no campo da música: a ironia de Gomes Junior (“*diz-se que a Música não tem pátria...*”) dirigia-se contra aqueles que defendiam o caráter universal da música, artistas nacionais que a cultivavam ainda de acordo com o valor de que a “alta cultura” deveria permanecer muito restrita a uma pequeníssima elite e, assim, contribuíam para restringir o incipiente mercado para a poesia e canções nacionalistas, destinado a segmentos um pouco mais amplos da sociedade – essencialmente nas urbanidades –, no qual se inseriam Gomes Junior e os outros mentores do canto orfeônico paulista da Primeira República.

Nesse sentido, cabe fazer um parêntese para mostrar como o perfil desses mentores insere-se na caracterização feita por Miceli, para quem os segmentos intelectuais da época buscavam “(...) ocupar as novas posições criadas pela expansão do mercado de postos administrativos, políticos e culturais, a qual, por sua vez, se encontra ligada à transformação e à consolidação do modo de dominação da oligarquia” (Miceli, 2001, p. 23).

No prefácio de Gomes Junior citado, o *maestro* faz referência às visitas aos orfeões escolares da França e Bélgica, que, embora tenham sido feitas mais de dez anos antes da publicação (em 1912), ainda conferiam prestígio a esse autor. Mas, principalmente, as observações derivadas da viagem à Europa representavam um poderoso argumento contra seus adversários: se as nações européias “avançadas” cultivavam os temas nacionais nas melodias e poesias no âmbito escolar, reproduzir prática similar no Brasil seria igualmente promover a “civilização” e o “progresso” pátrio.

Contudo, fica claro que esta intervenção do autor inscreve-se no embate institucional existente à época, pois afirma que a finalidade cívico-patriótica teria sido “(...) o principal escopo com que foram criados os Orfeões escolares”. Como vimos no Capítulo 2, o início das sociedades orfeônicas na Europa do século XIX estava ligado mais à idéia de contenção social e de “civilização” dos costumes do que propriamente do nacionalismo. Ainda que o caráter patriótico tenha se destacado como um dos elementos

centrais da prática orfeônica depois de algumas décadas no contexto europeu novecentista, isso não ocorreu desde o princípio¹⁴³.

Desse modo, o nacionalismo que João Gomes Junior viu em sua viagem à Europa foi um desdobramento histórico já bem adiantado do orfeonismo escolar. Aliás, cabe lembrar que sua atuação no campo do ensino musical já vinha desde fins da última década do século XIX e tinha se consolidado na primeira década do século XX, quando publicou quase artesanalmente, em forma de brochura, o álbum de canções para o Jardim de Infância Anexo à Escola Normal Caetano de Campos.

Além desses motivos, também temos que lembrar a existência de uma forte campanha cívico-nacionalista (como, por exemplo, a Liga Nacionalista), fator que criava um ambiente de grande aceitação a um discurso tal como o contido no prefácio de *Cantigas da minha terra*. João Gomes Junior colocava-se como elemento da vanguarda pedagógica e artística brasileira, portando um projeto específico em sua área capaz de contribuir para um salto “civilizatório” da Nação – “*Cada nação procura difundir a sua música e sua poesia nas escolas, porque é delas que tomarão novo rumo, saindo para o mundo. Essa é também a única razão de ser desta coletânea (...)*” (Gomes Junior, 1924, p. 3, grifo nosso).

e.6) Aulas de música

Um dos retratos da tecnicização pedagógico-científica do saber musical escolar aparece, de modo destacado, num manual de João Gomes Junior. Em 1925, o *maestro* publicou, pela editora Monteiro Lobato¹⁴⁴, *Aulas de música*, depois reeditado pela Casa Wagner em 1928 (Gomes Junior, 1925, 1928). A obra expunha em detalhes o programa de 71 aulas de música, cuja 2ª edição foi aprovada e recomendada para os Ensino Normal e

¹⁴³ Lembremo-nos, por exemplo, que as sociedades orfeônicas adquiriram verdadeiramente caráter nacionalista na França somente com Napoleão III, mais de quinze anos após o surgimento da primeira sociedade com o nome de *Orphéon* e mais de 30 anos depois das primeiras tentativas de constituição de sociedades dessa natureza.

¹⁴⁴ O fato de publicar pela editora de Lobato indicia a ligação do movimento orfeônico paulista com o ambiente cultural e intelectual do jornal *O Estado de S. Paulo*. Conforme Fernando Limongi, “A história da editora de Lobato e seu sucesso comercial é por demais conhecida para que seja necessário retomá-la (...). [Contudo,] Cabe aqui frisar dois pontos: as relações íntimas entre a sua empresa e O Estado de S. Paulo e a importância da colaboração dos educadores ligados a Dória para a conquista dos mercados mais rentáveis, quais sejam, os livros infantis e didáticos. Em realidade, estes mesmos educadores — Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Sud Menucci, Léo Vaz — trabalharam na redação de O Estado de S. Paulo, verdadeiro centro gravitacional do mundo cultural paulista no início dos anos vinte” (Limongi, 1989, p. 120).

Complementar e para o Instituto Musical de São Paulo (instituição liderada por João Baptista Julião que se dedicava à formação docente para o canto orfeônico). Portanto, o manual didático era essencialmente voltado para habilitar os futuros professores na disciplina Música.

Destaca-se, no método, a divisão e apresentação bastante didática das aulas de música. Dentre as ferramentas pedagógicas utilizadas, uma das mais importante afigurava-se nos questionários analíticos. O autor apresentava a “Parte Teórica”, ou seja, o conteúdo de teoria musical de uma aula e, na sequência, colocava “diálogos”, que tinham as perguntas que professores deveriam fazer a alunos como meio de verificar a compreensão do assunto e as respostas corretas a serem dadas pelos últimos. Em algumas das “Aulas” havia, também, a “Parte Prática”, que correspondia a uma orientação para a condução dos trabalhos em sala de aula. Como complemento, havia ainda um resumo com os tópicos trabalhados em cada “Aula”.

Desse modo, o livro caracterizava-se, claramente, como um manual para o professor, contendo as “receitas” prontas de como as aulas de música deveriam ser ministradas e sugerindo protocolos de leitura, isto é, uma orientação de qual seria a forma correta de ler a partitura e do processo de aprender a lê-la. Em outras palavras, os saberes musicais mostravam-se acentuadamente pedagogizados. A pretensão do manual era controlar rigidamente a ordem certa para o aprendizado musical, além de tentar controlar a forma pela qual eram realizadas a leitura da escrita musical, a execução vocal e a própria percepção do universo sonoro.

Aliás, foi essa a tônica geral do canto orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920. Não se tratava somente de ensinar música, que era pensada como uma ferramenta capaz de contribuir para a formação do novo cidadão, para a “civilização” dos costumes e para a construção da brasilidade. No campo mais específico do saber musical, tratava-se de introjetar nos alunos os intervalos da escala *temperada* ocidental moderna, o que pode ser observado de maneira saliente em algumas das “aulas”.

Este método foi publicado no mesmo ano em que João Gomes Junior foi nomeado Inspetor Especial de Música. Se compararmos o manual com as instruções presentes nos regulamentos oficiais da Inspetoria para a disciplina, vemos que algumas partes são idênticas. *Aulas de música* foi, portanto, uma das fontes diretas para as publicações da

Diretoria Geral de Instrução Pública (depois Diretoria Geral do Ensino), dando um caráter ainda maior de cultura oficial para o movimento orfeônico paulista da Primeira República.

e.7) Cantos escolares para orfeão “I”

Honorato Faustino, que já havia publicado, de forma precária, fascículos de cantos escolares em Piracicaba no ano de 1915, formalizou sua produção pedagógica em edições mais efetivas e com maior distribuição no final da década de 1920. Publicou seu método *Cantos escolares para orfeão* em 1928 (para 3 e 4 vozes) e um segundo de mesmo título, só que para 2, 3 e 4 vozes, em 1929. O ano de 1928 foi marcante na trajetória de Faustino, pois neste momento foi comissionado para ocupar a direção da Escola Normal de São Paulo, função na qual permaneceu num contexto de fim de carreira, uma vez que se aposentou em 1930. No entanto, aproveitou a oportunidade institucional e o franco desenvolvimento do mercado de obras orfeônicas didáticas e, sem perder tempo, publicou, pela Irmãos Vitale¹⁴⁵ (até hoje muito importante na edição de partituras), o referido método.

As letras e canções do método de 1928 caracterizavam-se por certa simplicidade e observa-se a inexistência de prefácio contendo orientações pedagógicas, defesas nacionalistas (exceto a menção a Carlos Gomes) ou quaisquer outras discussões teóricas. Apenas há uma homenagem aos nomes que Honorato desejava prestigiar. Com isso, observamos que os mentores do canto orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 formavam, mais do que nunca, um grupo institucional bastante consolidado.

Como Honorato Faustino não tinha grande patrimônio simbólico e nem produções importantes no campo dos manuais didático-orfeônicos, sua força não se sustentava em teorias renovadoras ou mesmo na sua experiência pedagógica escolar, pois era mais conhecido como diretor de escola do que propriamente como professor de música, embora o tenha sido. Mesmo fortemente ligado ao desenvolvimento do canto orfeônico desde o início em Piracicaba (lembremos: era o diretor da Escola Complementar, depois elevada a Escola Normal, da cidade), seu envolvimento tinha se dado mais no sentido de abrigar a

¹⁴⁵ A Irmãos Vitale ainda indicava nesta obra de Honorato Faustino, datada de 1928, “Oficina Gráfica Musical” e não “Editora”. Já no manual didático de 1929, de autoria do diretor da Escola Normal da Capital paulista, a indicação muda (“Oficina Gráfica da Editora Irmãos Vitale”), o que sugere sua incipiência e a própria expansão que o mercado de livros didáticos vivia.

iniciativa dos irmãos Lázaro e Fabiano Lozano nesse campo. Por isso, as homenagens por ele rendidas são, talvez, o elemento de maior destaque, do ponto de vista institucional, de seu método *Cantos escolares para orfeão* de 1928.

Aos Excelentíssimos Senhores Doutores Júlio Prestes, Fábio de Sá Barreto e Amadeu Mendes, Digníssimos Presidente do Estado, Secretário do Interior e Diretor Geral da Instrução Pública.

Aos ilustres maestros João Gomes Junior, Mozart Tavares de Lima, João Baptista Julião, Fabiano Lozano, Levy Costa e dignos professores de música das Escolas Normais e Complementares do Estado.

A todos os que vivamente se interessam pela divina arte do nosso glorioso Carlos Gomes (Faustino, 1928, p. 2).

Além dos seus colegas mentores do canto orfeônico paulista, temos também contempladas as principais figuras do Estado de São Paulo, mais dois conhecidos músicos e, por fim, os que viriam a ser os consumidores de sua obra: os “*dignos professores das Escolas Normais e Complementares do Estado*” e, potencialmente, “*todos os que vivamente se interessam pela divina arte do nosso glorioso Carlos Gomes*”, nome que era quase divinizado como o grande cânone da música erudita brasileira à época.

Outro aspecto a ser ressaltado é a homenagem a Júlio Prestes¹⁴⁶. Ainda que fosse de cunho formal, poderia não ter sido feita. Honorato Faustino poderia simplesmente ter eliminado o primeiro parágrafo, pois nem sempre autores de métodos didáticos faziam a homenagem às altas autoridades. Desse modo, Faustino estabeleceu ligação do grupo de mentores do canto orfeônico com o presidente (governador) do Estado, que viria a ser o candidato à sucessão da Presidência da República do também paulista Washington Luiz.

Júlio Prestes foi o Presidente da República deposto por Vargas, sendo que o Estado de São Paulo ficou sob intervenção federal com a mudança de regime. Isso é um dos elementos que ajudar a compreender as dificuldades que esses educadores sofreram com o regime deflagrado pela Revolução de 1930, pois eram ligados à facção dominante no Estado e, repentinamente, viram-se diante de uma nova situação.

Mesmo Villa-Lobos passou por dificuldades, embora tenha conseguido encontrar espaço institucional para se estabelecer como líder hegemônico do movimento orfeônico nacional sob esta nova condição. O ilustre compositor também não havia caído nas graças

¹⁴⁶ Não por coincidência, ambos – Prestes e Faustino – eram procedentes da mesma cidade: Itapetininga.

do novo regime de imediato, quase tendo optado por retornar à França, devido ao ambiente político não muito favorável. A mudança ocorreu, segundo Maria Maia (2000), na última hora, quando o interventor João Alberto Lins e Barros convidou-o para revitalizar o plano de ensino do canto orfeônico não aceito sob o regime anterior, em 1926, o que o demoveu da idéia de viajar novamente.

e.8) Cantos escolares para orfeão “II”

Em relação ao segundo manual didático publicado pela Irmãos Vitale, *Cantos escolares para orfeão. A 2, 3 e quatro vozes* (1929), Honorato Faustino mudou seu procedimento de escrita. Diferentemente do método de 1928, redigiu um prefácio mais extenso, no qual percebe-se um movimento de auto-valorização. Faustino, talvez pelo fato de o manual didático publicado no ano anterior não indicar aos leitores sua representatividade no campo, resolveu mencionar todos os elementos faltantes: experiência pedagógica, conhecimentos teóricos, metodologias renovadas e defesa do nacionalismo.

Primeiramente, ressalta sua experiência pedagógica: “*os cantos desta coleção já foram praticados por vários anos, sempre com êxito seguro, em classes primárias pelo autor*” (Faustino, 1929, p. 3). Depois, salienta a utilidade de suas peças para os orfeões dos grupos escolares:

Convém que [*os cantos contidos no método*] sejam ensinados desde o terceiro ano; assim, a escola pode contar com um conjunto permanentemente preparado e ensaiado para festas escolares, em qualquer época do ano, visto como os alunos que completam o curso primário ausentam-se do meio escolar (Faustino, 1929, p. 3).

Além de sugerir o momento certo para introduzir as músicas de seu manual nos ensaios dos orfeões escolares, o autor aponta o grave problema da evasão escolar que, entre outras coisas, dificultava o trabalho de “civilização” dos costumes, cultivo do civismo e desenvolvimento cultural/nacional a ser feito pela música. A seguir, indica o procedimento metodológico para os ensaios orfeônicos nas classes: ensaiar cada registro de voz em classes separadas, primeiro apenas solfejando e, a seguir, introduzindo a letra, para depois se reunirem os dois registros vocais numa mesma sala num ensaio conjunto. O mesmo

procedimento se realizaria com três ou quatro vozes. Ensaíadas as músicas, caberia aperfeiçoar a expressão artística da interpretação.

Com isso, observamos que o modelo do autor era o mesmo cultivado pelos irmãos Lozano. Faustino compartilhava da idéia de montar orfeões “artísticos”, eruditos, ou seja, aqueles que primavam pela qualidade da execução vocal e não pela quantidade de cantores.

Afora os procedimentos de ensaio, o autor menciona os padrões estéticos do movimento orfeônico paulista da Primeira República: “*a voz deve ser emitida suavemente, de modo a agradar o ouvido, podendo-se assim perceber o efeito da harmonia produzida pelos acordes*” (Faustino, 1929, p. 3). Aqui fica claro o conceito artístico eruditizante e europeu: além da suavidade do canto – oposta a outros modos de cantar, considerados “desafinados”, “esganiçados”, “gritados” etc. –, o importante era os conjuntos vocais salientarem “*o efeito da harmonia produzida pelos acordes*”, ou seja, a expressão o mais perfeita possível da escala *temperada* ocidental moderna.

Também é demonstrado o conhecimento teórico dos fundamentos psicológicos então em voga, coerentes com as teorias descritas em maiores detalhes na introdução de Carlos Alberto Gomes Cardim a’*O ensino de música pelo método analítico* (que já alcançava a sexta edição em 1929). Faustino adverte:

Não se descuidem os educadores do ensino de música às crianças que freqüentam as nossas escolas, pois o mesmo, educando várias atividades cerebrais ao mesmo tempo, torna-se, por esse fato, disciplina de primeira ordem (*Ibidem*).

Este elemento “científico” referente às teorias cerebrais de que tratava a psicologia da época era o argumento técnico mais importante para a defesa da importância da Música como disciplina escolar¹⁴⁷. Foi nele que se sustentou boa parte do prestígio pedagógico do canto orfeônico durante a Primeira República, que adquiriu, assim, *status* de atividade intelectual e não meramente artística.

Honorato Faustino mostra, ainda que sem mencionar o nome do deus grego Orfeu, o caráter órfico da música de amansar as feras e acalmar os homens: “(...) *a música aformoseia a alma infantil, despertando nela os bons sentimentos, auxiliando assim*

¹⁴⁷ “(...) *entre as disciplinas vai ser realçada a importância da psicologia, tanto em relação ao seu caráter profissionalizante quanto em relação às possibilidades dela transformar a atividade educacional em atividade essencialmente ‘científica’; de certa maneira, com isso retorna-se ao ponto de vista segundo o qual cumpre ‘psicologizar’ o processo de escolarização*” (Nagle, 1974, p. 247).

eficazmente o trabalho da educação moral". Evidentemente, as "feras" eram as "selvagens" crianças e o amansamento seria canalizado para um moralismo próprio da "civilização" dos costumes e de contenção social.

Por fim, para afinar-se por completo ao discurso do movimento orfeônico do qual foi um dos mentores, o autor afirma que "(...) *interessar-se, pois, pelo ensino dessa formosa arte é esforçar-se pelo aperfeiçoamento da nossa raça, é prestar um serviço de patriotismo à nossa terra*" (*Ibidem*). Desse modo, a música era determinada como elemento de homogeneização da Nação e efetivadora indubitável do salto "civilizatório" que o país precisaria dar. Dos degraus supostamente inferiores dos incultos, "selvagens", não-brancos e estrangeiros que insistiam em não aceitar uma simples assimilação cultural, o canto orfeônico seria uma poderosa ferramenta da pedagogia renovada para forjar a ascensão dos futuros cidadãos brasileiros para patamares mais "elevados" de civilização, apontando para o mesmo ponto alto de progresso linear em que as Nações européias e os EUA supostamente viviam.

f) Ensino conservatorial *versus* saber musical pedagogizado

Uma das diferenças fundamentais do ensino musical renovado das escolas públicas paulistas das décadas de 1910 e 1920 para o ensino tradicional anterior era sua preocupação em não formar "pequenos maestros", ou seja, de não privilegiar um saber voltado à formação do músico profissional, mas sim introduzir uma *audição de mundo* nos educandos.

Por isso, faremos, nesse item, primeiramente uma comparação entre as concepções pedagógicas do movimento orfeônico paulista com as do método de solfejo de Pasquale Bona.

Depois, indicaremos alguns lances de oposição tradicionalista à renovação dos métodos de ensino musical, que merecem ser indicadas com maior atenção, a partir da discussão do manual didático *Método para o estudo dos orfeões*, de João Gomes de Araujo.

f.1) O canto orfeônico e o método de Bona

O canto orfeônico paulista observa uma diferença em relação a outro método também muito famoso: o de Pasquale Bona (Bona, 1924).

Bona (1816-1878) nasceu em Ceringola (Apulia, Itália), foi compositor e lecionou canto no Conservatório de Milão. Seu manual didático de canto era destinado, como o próprio título diz, aos alunos do conservatório (*“expressamente composto para os discípulos do Real Conservatório de Milão”*). Portanto, é certo que João Gomes de Araujo e João Gomes Junior, que tiveram sua formação musical nessa instituição italiana, tenham estudado canto por essa obra.

O método de Bona é voltado para um saber musical mais técnico, especificamente apropriado para a atividade musical profissional. Assim, sua preocupação central é a leitura da partitura. Na introdução, o autor explica o significado do título (*Método completo para divisão*): *“Por divisão devemos entender pronunciar o nome das notas tal como se devêssemos ler e articular as palavras mantendo e prolongando a voz de acordo com o valor das notas”*. Em outros termos, o objetivo do método era fazer com que os alunos identificassem o nome das notas grafadas na partitura e a indicação da duração temporal e sucessão rítmica de cada uma delas. Assim, os exercícios eram melodias grafadas elaboradas não para serem cantadas, mas *“soletradas”*, de modo que a questão da afinação dos cantores era virtualmente inexistente. Tanto que o revisor Carlo Pedrón acrescentou aos originais, em 1912, uma série de *“Solfejos Cantados”* para exercitar a leitura de claves e tonalidades diferentes. Ademais, foram inseridas, também, duas tabelas, uma com a tessitura de vozes e instrumentos e outra com os intervalos (Bona, 1924, p. 1).

Com isto, podemos perceber que o ensino conservatorial de canto elaborado originalmente por Pasquale Bona não tinha preocupação pedagógica explicitada com a introdução dos intervalos da escala *temperada*¹⁴⁸, mas quase que exclusivamente com a *“mecânica”* da leitura da partitura. Isso ocorria porque a época e o lugar em que morou ainda vivia discussões teóricas intensas a respeito da legitimidade da aplicação do *temperamento* em escalas, instrumentos e na execução de obras vocais. Foi seu revisor que,

¹⁴⁸ O ensino dos intervalos *temperados* era difuso e implícito em comparação aos métodos de canto orfeônico brasileiros, na medida em que Bona indicava apenas alguns exercícios específicos de intervalos no início de seu método de solfejo.

ao inserir a tabela de intervalos e os *Solfejos cantados* (que focavam interesse no aprendizado quase intuitivo da modulação das melodias) deu maior peso ao aprendizado da escala *temperada* ocidental, o que só ocorreria no início da segunda década do século XX.

Portanto, João Gomes Junior (assim como seu pai, João Gomes de Araujo) passou por essa experiência de ensino musical do canto, sendo, pois, sua formação técnico-musical baseada numa concepção de educação musical que ainda não dava tão grande valor para a introjeção da escala *temperada* ocidental, diferentemente dos métodos franceses de canto orfeônico, que já no século XIX se preocupavam com esse desenvolvimento. Desse modo, quando associou-se a Carlos Alberto Gomes Cardim com o intuito de estruturar o canto orfeônico paulista e renovar os métodos do saber musical escolar, não enfrentou apenas as concepções pedagógicas das antigas *Artinhas*, mas também trilhou um caminho diferente daquele do hegemônico Bona, que era muito popular no Brasil. A opção principal dos autores foi adotar a influência francesa.

Entretanto, observa-se, na edição italiana do *Método para divisão* de Bona, a indicação feita pelo autor sobre as tessituras das diferentes vozes e das claves utilizadas, sendo, também, salientadas as claves usadas pelo piano. O que chama a atenção é o fato de que as duas claves de piano são destacadas com o seguinte dizer: “*Armonium o Pianoforte*” (Bona, s/d, p. II). Portanto, percebe-se que o harmônio era instrumento muito utilizado para o treino vocal. Pode advir daí a indicação contida no manual *O ensino de música pelo método analítico* (Gomes Cardim e Gomes Junior) de que um harmônio portátil deveria ser utilizado como instrumento destinado ao estudo dos solfejos, intervalos e canções nas aulas de música da escola pública.

f.2) Método para o estudo dos orfeões

O ano de 1929, tão agitado e prestigiado para o canto orfeônico, observou também um fato interessante: a publicação do *Método para o estudo dos orfeões*, de autoria de João Gomes de Araujo (Araujo, 1929), pai de João Gomes Junior.

Já idoso na época (contava com 83 anos, embora tenha morrido quatorze anos mais tarde, quase centenário), João Gomes de Araujo, curiosamente, não estava alinhado com o

filho no movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920, representando, em certa medida, até mesmo um contraponto à então prestigiada pedagogia renovada para a música.

Isso se confirma por suas palavras no prefácio da obra. Embora as primeiras décadas do século XX tivessem visto grande expansão no mercado de livros didáticos escolares de música e a constituição de um movimento orfeônico paulista de destaque, o autor inicia apontando a existência de uma suposta lacuna de obras orfeônicas para o estudo da música:

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

Como foi levantado nesta pesquisa, desde meados da década de 1910 havia já algumas publicações de manuais didáticos orfeônicos, que se proliferaram muito significativamente na década de 1920. Portanto, Araujo não poderia alegar uma ausência de obras nesse campo “há tempos”. Além do mais, o próprio *O ensino da música pelo método analítico* (Gomes Cardim e Gomes Junior), que tinha seu filho como co-autor, já se propunha, desde sua primeira edição, em 1914, a assentar bases e expor conhecimentos sobre a prática orfeônica. Independentemente de considerar melhores ou piores, mais adequados para certos fins ou para outros os métodos didáticos das décadas de 1910 e 1920, João Gomes de Araujo simplesmente “apagou” essas realizações editoriais do movimento orfeônico paulista da Primeira República, assim como Villa-Lobos eliminou quase por completo da memória histórica todo o movimento pouco tempo depois, autointitulando-se iniciador de tudo.

João Gomes de Araujo foi realmente arisco com os mentores do movimento orfeônico paulista. Na continuidade do prefácio de seu método, acusa indiretamente os adversários de não terem contribuído para o desenvolvimento dos orfeões no Brasil: “(...) 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 [os Orfeões] em minha Pátria” (Araujo, 1929, s/p).

Contudo, seu discurso era também fortemente perpassado por um conteúdo “civilizatório”:

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

O alto grau da nossa civilização e da nossa cultura 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 (Araujo, 1929, s/p).

Para tentar compreender essas assertivas de João Gomes de Araujo, cabe lembrar um pouco de sua biografia. Sua formação musical e o início de sua carreira artística foram vividas ainda no Império. Tendo nascido em 1846, tinha 43 anos quando da proclamação da República. Tinha prestígio junto a D. Pedro II, que patrocinou seus estudos no Conservatório de Milão. De compositor de obras sacras tornou-se, depois dos anos na Itália, compositor operístico. Portanto, Araujo inseria-se em um contexto muito diferente da geração de seu filho. Sua formação musical inicial se deu através das *Artinhas* e seu saber musical era de cunho técnico-profissional.

Ao retornar ao Brasil em 1888, seguiu a carreira para a qual tinha sido formado e que desejava: ser artista. Assim, continuou a atuar como compositor operístico, tendo, inclusive, passado alguns anos na Itália no início da primeira década do século XX. A carreira de Araujo era tão ligada à arte musical erudita como profissão que foi um importante catedrático do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (tendo sido, também, um dos fundadores, em 1906). Enquanto a geração de seu filho acorria à escola pública como espaço profissional – ou seja, priorizando o campo pedagógico –, João Gomes de Araujo permaneceu num âmbito mais artístico, continuando a compor óperas e, em acréscimo a elas, sinfonias.

Portanto, Araujo foi um típico artista imbuído pelo clima da cultura oficial do fim do Império que, no campo da música, procurava acima de tudo preservar-se como continuidade imediata da Europa. Mesmo o nacionalismo musical era ainda incipiente e não se definia propriamente por oposição às Nações “avançadas”. A cultura musical da elite imperial colocava-se, em termos gerais, como extensão direta e orgânica da tradição erudita européia.

Nesse sentido, compreende-se que João Gomes de Araujo fale no “*alto grau da nossa civilização e da nossa cultura*”. Essa frase expressa seu pressuposto de que a cultura musical erudita brasileira estava no mesmo nível de sua congênere européia. Logo, sua suposição era a de que o Brasil teria apenas que *se manter no mesmo patamar* da Europa,

em termos de cultura erudita. Por isso, como os orfeões eram mais um dos “índices” de “civilização” das nações européias, manter o “*alto grau da nossa civilização*” significava desenvolver também o orfeonismo em terras brasileiras, o que representaria uma espécie de atualização, de *update* civilizatório.

Diante desse pressuposto, podemos entender que, além de possíveis desentendimentos pessoais com seu filho, João Gomes de Araujo tinha concepções diferentes de cultura musical brasileira. Enquanto considerava o Brasil já “civilizado”, os mentores do movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 pensavam o contrário. Segundo eles, que compartilhavam da ideologia republicana de que era necessário construir novos cidadãos e uma nova Nação, o Brasil precisaria ser “elevado”, fundamentalmente através da educação, a estádios superiores de “civilização”, para que alcançasse a “avançada” Europa.

Contudo, isso significava, ainda que de um modo indireto, afirmar que, até a República, o Brasil era um país pouco “civilizado” – ou mesmo “incivilizado”. Mas, às vezes, as críticas não eram nem indiretas: por exemplo, o mérito da reforma educacional do início da República era ter posto por terra “*os velhos preconceitos herdados da carunchosa forma decaída*” por Carlos Alberto Gomes Cardim (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 17).

Como João Gomes de Araujo tinha fortes vínculos com o Império, com a concepção tradicionalista dos métodos musicais do antigo regime (as *Artinhas*, fortemente criticadas pelos mentores do canto orfeônico) e era compromissado com a preocupação de formação artístico-profissional de músicos, conseqüentemente tinha motivos suficientes para se opor às posições do movimento orfeônico paulista da Primeira República. Dificilmente Araujo se alinharia com aqueles que, direta ou indiretamente, desprestigiavam o contexto no qual desenvolveu sua carreira, suas concepções e seus propósitos.

Deste único método para orfeões que encontramos de João Gomes de Araujo, cabe ainda salientar um importante dado. Embora seu título seja *Método para o estudo dos orfeões*, a estruturação e característica das canções que o autor selecionou são muito diferentes das existentes nos manuais didáticos do movimento orfeônico das décadas de 1910 e 1920, caracterizando esta obra como verdadeiro contraponto.

Já desde o título completo percebe-se isso: *Método para o estudo dos orfeões. Adotado no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e próprio para Orfeões Escolares*. Diferentemente dos outros manuais estudados (que traziam nos seus títulos referência ao Ensino Normal, Complementar ou Primário, enfim, à escola regular), a obra é destinada primeiramente aos alunos do Conservatório, que era uma instituição fundamentalmente voltada para a formação de músicos profissionais. Portanto, o manual de João Gomes de Araujo já exibía de imediato seu perfil mais direcionado à formação técnico-artística do que à pedagogia musical escolar.

Quanto à referência “Orfeões Escolares”, é necessário ressaltar que esses conjuntos corais eram a parte menos pedagogizada e de cunho mais próximo ao “artístico” (ou seja, erudito) no âmbito do canto orfeônico escolar, o que mostra que o interesse de Araujo realmente era mais voltado para a formação do músico profissional¹⁴⁹.

No entanto, em caso de dúvida, o conteúdo do método de João Gomes de Araujo confirma essa interpretação. As canções são dispostas em sequência e não há qualquer tipo de explicação ou instrução de teor pedagógico. Aliás, é mais apropriado, neste caso, falar de exercícios do que de canções, visto que as melodias são mais difíceis, com intervalos mais complicados e próprios de um estudo mais técnico-profissional da música.

f.3) Samuel Arcanjo dos Santos e o método sintético

Outro autor que também estava inscrito num modelo alternativo ao seguido pelos mentores do movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 foi Samuel Arcanjo dos Santos, não por coincidência, uma das personalidades para quem João Gomes de Araujo dedicou seu método. Arcanjo também foi professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, além ter sido docente ligado aos católicos, ministrando aulas de música no Curso Primário do Instituto Dom Bosco (Arcanjo dos Santos, s/d-2, p. 8).

O autor era adepto do *método sintético* para o ensino musical, ao invés do *método analítico*, defendido por Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior. O embate no

¹⁴⁹ Para citar um exemplo oposto a isso, observemos um método de João Gomes Junior também de 1929, cujo título já revela o interesse eminentemente pedagógico, mais especificamente de formação docente para a escola regular: *Solfejo escolar. Para uso dos alunos das Escolas Normais Oficiais, Livres, Complementares e Instituto Musical de S. Paulo* (Gomes Junior, 1929).

qual estava envolvido transparece nas opiniões publicadas sobre sua obra *Lições elementares de teoria musical* (Arcanjo dos Santos, s/d-1), destinada ao ensino conservatorial de música, cujo teor era a formação técnico-profissional dos músicos¹⁵⁰.

Cabe esclarecer que, ao contrário do *método analítico*, o *método sintético* no ensino de música consistia em partir da teoria para a prática, ensinando-se os conceitos gerais primeiro, para depois aplicá-los em cada caso concreto. Reflexo disso é que só na 14ª lição aparece uma peça musical como exemplo da teoria. Era exatamente nesse ponto que incidia a crítica dos mentores do canto orfeônico paulista: segundo eles, era isso que dificultava o aprendizado escolar da música; e, se isto talvez até funcionasse num contexto conservatorial, de formação de músicos profissionais, ensinar primeiramente Teoria Musical era um problema, do ponto de vista pedagógico na escola regular.

Desse debate metodológico não cabe considerarmos que uma posição estava errada e outra certa, seja qual for. O que ocorre é que existiam *demandas* diferentes: uma era a demanda conservatorial, que podia manter um ensino mais tradicionalista, até porque os alunos que acorriam a essas instituições geralmente vinham com algum preparo prévio ou, ao menos, compartilhavam um capital cultural suficiente que lhes permitia transitar sem grandes dificuldades pela linguagem musical erudita. Logo, não era necessário *introduzi-los* no código escrito da partitura: era possível ensinar todos os seus detalhes e regras formais logo de início.

Embora ainda fosse elitista, no caso da escola pública, *locus* de surgimento do movimento orfeônico paulista, a demanda era outra: nem todo o corpo discente tinha uma familiaridade muito significativa com a partitura e com a música erudita, muitas vezes não estando nem habituado às sonoridades associadas a isso. Por isso, o objetivo dos professores de música nesse contexto era atingir segmentos um pouco mais amplos das populações urbanas. Conseqüentemente, além de terem de buscar a inspiração no folclore e nas tradições rurais do Brasil, também tinham de adotar procedimentos metodológicos condizentes com os alunos: precisavam inseri-los num código escrito que não lhes era tão habitual, para só depois ensinar detalhes técnicos e formais dessa linguagem. Daí a opção do sentido *prática => teoria no método analítico*.

¹⁵⁰ Arcanjo também publicou seu *Curso de leitura rítmica musical* (Arcanjo dos Santos, 1921), manual voltado também para o ensino conservatorial e influenciado, entre outros, pelo método de Pasquale Bona.

É diante desse quadro que compreendemos os comentários ao livro de Samuel Arcanjo. Primeiramente, aparece a notícia de 23/07/1918 do jornal *O Estado de S. Paulo* mencionando a recomendação de João Gomes de Araujo e Antonio Carlos Junior à obra (Arcanjo dos Santos, s/d-1, p. 3). A posição do primeiro não é estranha, em função do que já foi discutido, mas Antonio Carlos Junior foi um dos iniciadores do canto orfeônico na Escola Normal da Capital de São Paulo, tendo contribuído com Carlos Alberto Gomes Cardim desde fins da primeira década do século XX. Duas possibilidades podem ser consideradas para explicar isso. Como a essa altura Antonio Carlos já era professor do Conservatório, pode ter simplesmente aprovado a obra como uma postura “diplomática”. Por outro lado, pode também ter deixado, com o passar dos anos, de ser tão próximo do grupo dos mentores do canto orfeônico paulista como era no princípio.

De qualquer modo, sintoma do embate existente à época pela hegemonia no campo do ensino musical foi o formal e frio, ainda que polido, comentário de Carlos Alberto Gomes Cardim, que se colocou como quem se posta na trincheira inimiga¹⁵¹:

Ilmo. Sr. Samuel Arcanjo,

Extremamente penhorado agradeço o oferecimento de seu bem elaborado trabalho subordinado ao título “*Lições elementares de teoria de música*”.

Não obstante não estarmos de acordo relativamente à aplicação do método sintético no ensino dos rudimentos da Música, felicito-o, sinceramente, pela clareza de que se reveste o seu livro (Arcanjo dos Santos, s/d-1, p. 6).

São Paulo, 22-7-918.

Nessa carta, Gomes Cardim assina como “*ex-Diretor da Escola Normal de S. Paulo*” e como “*Catedrático do Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo*” (*Ibidem*), ou seja, investiu-se de seus mais importantes cargos e se colocou como autoridade no campo da música. Portanto, embora possamos compreender, através de uma análise retrospectiva, que as posições de Gomes Cardim relacionavam-se à demanda que o ensino escolar de música exigia – diferente do ensino conservatorial –, as duas posições não deixavam de se criticar uma à outra por suas diferenças.

¹⁵¹ Aliás, o título da obra de Arcanjo aparece incorreto, sendo grafado como “... *teoria de música*” e não “... *teoria musical*”. No entanto, isto pode ter sido um mero erro não-intencional de Gomes Cardim ou das próprias reedições.

Reforçando a “trincheira” de Gomes Cardim, João Gomes Junior lançou ataques mais diretos ao *método sintético*:

Ilmo Sr. Prof. Samuel Arcanjo.

Amigo e Colega,

Li com a devida atenção todas as suas lições e devo confessar que fiquei muito bem impressionado com a maneira clara por que são tratados todos os assuntos. Devo, entretanto, ressaltar a minha opinião relativamente ao Método empregado em seu livro. Discordo por completo da orientação que nele se verifica, por estar mais convencido da excelência do ensino da Música pelo Método Analítico. Os resultados que tenho obtido com esse método levam-me a proclama-lo o melhor para o ensino da Música elementar.

Apesar de não estarmos de acordo quanto à orientação, não posso deixar de apresentar as minhas felicitações (...) (Arcanjo dos Santos, s/d-1, p. 7).

De outro lado, o método de Samuel Arcanjo foi parabenizado por três catedráticos do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo: Savino de Benedictis (que ocupava a cadeira de Harmonia), Antonio Candido Guimarães (que também foi professor de Música da Escola Normal) e o prestigiado Luigi Chiaffarelli, todos mais tradicionalistas. Cabe destacar que Savino de Benedictis também fez um método, bastante tradicional, que seguia a mesma linha do publicado por João Gomes de Araujo, o qual trazia no título o termo “orfeões” mas era estruturado segundo um padrão conservatorial, voltado essencialmente para a formação do músico profissional (Benedictis, s/d).

f.4) Antonio Candido Guimarães: em cima do muro?

Antonio Candido Guimarães tinha uma posição dúbia quanto à questão. Ora compunha com um lado, ora com outro. Se nesta ocasião (1918), Guimarães tendeu a se alinhar com Samuel Arcanjo, Savino de Benedictis e João Gomes de Araujo – mas sem apoiá-los efusivamente –, já tinha pendido, também, para o lado oposto, tendo sido entusiasta de Gomes Cardim e Gomes Junior. Em *O ensino de música pelo método analítico*, Carlos Alberto Gomes Cardim relata que

Partindo para a Europa o maestro João Gomes Jr. [em 1912, para estudar a organização do ensino orfeônico na França e Bélgica], ficou como seu substituto o maestro Antonio Candido Guimarães que, se opondo a princípio em aplicar o nosso processo [o método analítico], por achá-lo absurdo, tornou-se depois, em vista dos

resultados obtidos, o seu maior propagandista, praticando-o brilhantemente não só em suas aulas oficiais como em suas lições particulares (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 19).

No excerto, vemos que Antonio Candido teve sua formação baseada no ensino musical tradicional, mais técnico-profissional, daí sua discordância inicial com o *método analítico*. No entanto, o *maestro* teria mudado de opinião. Essa mudança pode significar duas coisas: que Candido tenha considerado o novo método mais apropriado para o ensino na escola regular, por ser mais pedagogizado que o tradicional e/ou; que foi necessário o *maestro* ser cuidadoso e não criar problemas no contexto institucional da Escola Normal de São Paulo, na qual Gomes Cardim tinha importância, inclusive por ser muito próximo de Oscar Thompson.

O prestígio de Gomes Cardim confirmava-se pelo fato de ocupar a importante cadeira de psicologia da Escola Normal, área que sustentava, no nível do discurso científico, os princípios reformistas da primeira década da República e que só foram colocados em prática na década de 1910, como observa Hilsdorf:

[A reforma] (...) realizada por Rangel Pestana, Caetano de Campos, miss Márcia Browne e Gabriel Prestes, entre 1890 e 1896, [foi] caracterizada pela elevação do nível do ensino em geral e pela concepção da formação do educador enquanto reprodução da metodologia do ensino intuitivo e concreto demonstrada na Escola Modelo e realização de estudos pedagógicos teóricos atrelados à filosofia – o cultivo da ciência experimental, como já era proposto pela pedagogia moderna internacional, seria orientação concretizada apenas a partir de 1911 por Oscar Thompson, ao criar nas Escolas Normais a cadeira de psicologia experimental e os gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental, para realização de testes e medidas psicológicas (Hilsdorf, 1998, p. 96).

Portanto, mesmo que Antonio Candido Guimarães não concordasse com o *método analítico*, seria difícil se posicionar muito decisivamente contra Carlos Alberto Gomes Cardim. Talvez por esse motivo não tenha se alinhado a Gomes Cardim e João Gomes Junior na crítica ao método de Samuel Arcaño.

f.5) Embates musicais

A importância de discutir essas disputas musicais se dá na medida em que o canto orfeônico estava em processo de afirmação nas décadas de 1910 e 1920. Aliás, desde os

embates que Lázaro Lozano teve com seus opositores em Piracicaba, ainda na primeira década do século XX, percebe-se grande esforço pela afirmação dessa prática escolar. Assim, o que se observa no período estudado é a constituição de um novo campo disciplinar, produto de um processo de complexificação e diferenciação interno no âmbito do ensino musical no Estado de São Paulo.

De dentro da disciplina Música, estabeleceram-se pelo menos duas tendências claras: uma mais tradicionalista, ligada ao ensino de cunho mais conservatorial – que era a já existente – e outra, representada pelos mentores do canto orfeônico paulista, mais vinculada à escola regular, caracterizada pela aplicação de métodos renovados de ensino à música, o que fez com que o saber dessa disciplina se tornasse altamente pedagogizado, além de utilizado com propósito “civilizador” e, principalmente na década de 1920, cívico-patriótico.

Tal foi a extensão do prestígio do canto orfeônico paulista que os autores de manuais didáticos que puderam se reconciliar com o novo regime estabelecido com a Revolução de 1930 conseguiram reconhecimento institucional e tiveram carreiras importantes nessa área. Enquadram-se, nesse caso, fundamentalmente Fabiano Lozano e João Baptista Julião. O segundo, por exemplo, conseguiu, em 1932, publicar a primeira edição de *Melodias escolares* (que estava na quadragésima edição em 1967), obra que foi aprovada, inclusive, “*pelo Conselho Técnico do Ensino em Minas Gerais para uso das Escolas daquele Estado em Janeiro de 1933*” (Julião, 1967, p. II). Ou seja, seu nome já tinha adquirido projeção nacional ou, ao menos, regional.

E se os embates se estabeleceram ao longo do processo, também ocorreram na disputa pela hegemonia da memória histórica orfeônica. Embora Villa-Lobos tenha sido o caso mais extremo, isso não deixou de acontecer com os demais.

A questão de quem iniciou o canto orfeônico parece ser uma tarefa árdua de ser resolvida, mesmo entre os mentores do movimento orfeônico paulista. O folheto com o programa da primeira apresentação pública do Orfeão Infantil Paulista – ocorrida no Teatro Municipal de São Paulo em 1926 –, escrito por João Gomes Junior (que era regente do conjunto¹⁵² e Inspetor Especial de Música, cargo para o qual fora nomeado no ano anterior),

¹⁵² Os auxiliares eram funcionários da Inspetoria Especial de Música. Esse cargo foi criado simultaneamente às Inspetorias Especiais, através da reforma do ensino paulista de 1925 (Porto, 1986, p. 76), mas foi cortado com a reforma ocorrida no mesmo Estado em 1927, ainda que a função do Inspetor Especial de Música tenha

dá como data de criação do Orfeão nas Escolas Normais de São Paulo o ano de 1912 (Instrução, 1926, p. 3).

Não por mera coincidência, esse foi o ano em que Gomes Junior retornou de viagem à Europa para conhecer o ensino orfeônico de alguns países. Assim, embora próximo a Carlos Alberto Gomes Cardim, também acabou indiretamente coroando-se como iniciador do canto orfeônico no Brasil. No entanto, como sabemos, Gomes Cardim e Lázaro Lozano foram, na verdade – pelo menos conforme as fontes documentais até agora encontradas –, os nomes que deram o impulso efetivo para o movimento orfeônico das décadas de 1910 e 1920.

No folheto da apresentação do Orfeão Infantil, João Gomes Junior homenageou “(...) dois saudosos artistas patrícios, que foram os iniciadores do ensino da música nas escolas públicas de São Paulo (...): Antonio Carlos e Elias Álvares Lobo¹⁵³” (*Ibidem*). Ambos tiveram seus retratos estampados na primeira página do programa ao lado de Francisco Manoel da Silva e Carlos Gomes, “glórias nacionais” (*Ibidem*).

Na introdução do programa, salientou algumas características do canto orfeônico então desenvolvido nas escolas públicas paulistas:

De acordo com a orientação adotada, os alunos que já sabem distinguir vários gêneros musicais interpretam a letra da canção que vão ensaiar; além disso, ficam conhecendo os principais traços biográficos dos autores da letra e da música. E assim esforçam-se por imprimir o ritmo exato e o verdadeiro colorido, de maneira a traduzirem fielmente o sentimento dos autores (Instrução, 1926, s/p).

Além disso, a apresentação do Orfeão Infantil Paulista de 1926 estruturou-se de modo que as músicas¹⁵⁴ fossem precedidas de explicações por parte dos alunos¹⁵⁵:

sido preservada. Foram auxiliares de Gomes Junior D. Margarida Bom Malvicini, Levy Costa e D. Maria Carmelita de Mello (Instrução, 1926, p. 4).

¹⁵³ Como dissemos no Capítulo 2, não encontramos informações acerca da participação de Elias Lobo no movimento orfeônico paulista.

¹⁵⁴ Foram executadas as seguintes peças: “Hino Nacional”, “Canção do pequeno pescador”, “Hino da Independência”, “O sabiá”, “Hino à Bandeira Nacional”, “A madrugada”, “Hino à arte”, “Natal”, “Turquesas” e “Festa na Roça”. Observemos que foram intercalados um hino do panteão oficial e uma canção de caráter mais rural/folclórico.

¹⁵⁵ Destaca-se que a explicação das músicas era prática integrada no próprio ensino regular, como podemos verificar nos programas curriculares das disciplinas da Escola Complementar de 1929, que definiam o seguinte: “ORFEÃO – O fim principal do orfeão é desenvolver, por meio do canto, o gosto artístico pela poesia e pela música nacionais. Nas aulas de orfeão será feita a análise da letra e da música, acompanhada de ligeira biografia dos seus autores” (Directoria, 1929b, p. 22).

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

Essa forma de apresentação lembra o modelo de “concertos em forma de aula”, que Lázaro Lozano organizava em Piracicaba desde fins da primeira década do século XX, nos quais as músicas executadas nas audições eram acompanhadas de explicações para os ouvintes. Um intelectual adversário de Lázaro em Piracicaba, Ozório de Souza, teceu o seguinte comentário pejorativo sobre esta prática do *maestro*:

Para evitarem a desigualdade do preparo artístico e os altos e baixos dos programas, os mestres [*referindo-se especificamente à Lázaro Lozano*] costumam dar concertos em forma de *aula musical*, onde a assistência dos convidados é suficiente por si só para estimular os participantes e premiar os mais estudiosos (*Jornal de Piracicaba*, 14/09/1910, p. 1).

Esse excerto traz um dado muito importante para o nosso interesse: Lázaro já havia montado uma dinâmica de apresentações públicas de caráter pedagógico pelo menos desde o ano de 1910. A ocorrência de *concertos musicais em forma de aula* é informação relevante, pois correspondeu a um esboço do que vieram a ser, posteriormente, as *exortações cívicas* de Heitor Villa-Lobos, organizadas no início da década de 1930. Portanto, ainda que tenha alterado alguns aspectos das apresentações, Villa-Lobos foi, antes de tudo, um herdeiro de práticas já há muito difundidas.

Chama a atenção que, desde Lázaro Lozano, os *concertos em forma de aula* tiveram, entre outros significados, o sentido de uma busca por prestígio para seus próprios organizadores, fenômeno parecido com o que ocorreu depois com Villa-Lobos. Além disso, outro dado de destaque é que a música tornava-se, com essa modalidade muito particular de concerto, saber artístico caracteristicamente pedagogizado. E o perfil didático dessas apresentações não se restringia somente ao contexto escolar, mas também atingia a esfera do que poderíamos chamar de “sociedade civil” da época, ainda que ínfima e quase apenas restrita ao âmbito de setores restritos das urbanidades.

Ou seja, paralelamente à atividade como professor da escola pública, Lázaro Lozano trouxe em embrião a concepção de que arte musical deveria ser elemento de

disseminação social do “bom gosto”, de “civilização” dos costumes. Não só os livros escolares de solfejo tiveram seus métodos renovados: a própria vida musical ganhou uma dimensão cultural antes não vista. Era a cultura oficial criando braços para se estender além de seu círculo mais fechado: de atividade que deveria se restringir quase que exclusivamente à alta sociedade paulista – conforme seus adversários locais defendiam, tais como Ozório de Souza –, este arte adquiriu, de modo pioneiro, viés de penetração nas camadas urbanas com Lázaro Lozano, mas sem que elas fossem excluídas da cultura mais rural e popularesca na qual estavam imersas.

A questão, para ele, não era combater a música de “*mau gosto*” como algo similar ao banditismo e à “selvageria”, mas sim partir dessa realidade para progressivamente melhorar o nível de apreciação estética, sem que as tradições de raiz rural e popular das classes urbanas fossem abandonadas. Com Lázaro Lozano, essas tradições musicais apenas deveriam ser subsumidas ao eruditismo, mas não eliminadas¹⁵⁶.

g) Manifestações orfeônicas públicas

Os embates entre os mentores do orfeonismo foram tantos que até a questão das manifestações orfeônicas públicas é controverso. O movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 trouxe transformações significativas para o ensino de música no Brasil. Além disso, promoveu a institucionalização e o reconhecimento legal dos Orfeões. Contudo, o próprio Villa-Lobos parece ter se inspirado diretamente na experiência piracicabana de ensino musical renovado:

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

Este excerto revela um dado inicial importante: a existência de um grupo vocal chamado “Cidade das Escolas”, sugerindo que a proliferação de conjuntos orfeônicos pode

¹⁵⁶ Este perfil confere com o contexto espanhol do canto orfeônico do qual Lázaro se originou. Os orfeões espanhóis também pretendiam a eruditização (“caricaturização”) da cultura popular, sem que ela fosse totalmente abandonada. Ao mesmo tempo, sua atuação como regente da banda de sua cidade natal era uma experiência que, certamente, influenciava nos seus juízos. Finalmente, suas posições políticas mais à esquerda provavelmente o levaram a ter uma tolerância maior com a cultura de extração mais popular.

ter sido muito significativa em decorrência do impulso dado à educação musical por Lázaro e Fabiano Lozano em Piracicaba.

Ademais, a descrição de Vania Pajares da memória dos orfeonistas nos faz pensar que Villa-Lobos parece ter travado contato com o orfeonismo nesse contexto, dado o seu entusiasmo relatado. Como o músico fez muitas excursões pelo interior paulista durante as décadas de 1910 e 1920, apresentando-se em recitais, pode ter vindo a conhecer o canto orfeônico nessa época. Embora não seja indicada a data em que Villa-Lobos viu o Orfeão Normalista, sabemos que este era de meados da década de 1910 e se desfez, no máximo, no início da década de 1920. Portanto, podemos localizar nesse período as primeiras aproximações de Villa-Lobos com o ensino musical.

Seu interesse converteu-se na composição de ao menos duas músicas de perfil orfeônico: *Meu país* (“Exortação” – Hino Revolucionário; Rio de Janeiro, 1919) e *Brasil Novo* (Hino Revolucionário; Rio de Janeiro, 1922), ambas com suas capas reproduzidas nos Anexos. Desconhecemos outras obras nesse sentido durante o período, ainda que elas possam eventualmente existir. Contudo, Villa-Lobos não conseguiu espaço institucional durante a Primeira República no campo do ensino musical. Exemplo disso foi sua tentativa de apresentar um projeto de educação musical para o Estado de São Paulo em 1926, que acabou sendo recusado (Maia, 2000, p. 47).

E se até agora pouco se sabe sobre a polêmica relação entre Villa-Lobos e o canto orfeônico nas décadas de 1910 e 1920, também não temos muitas informações acerca da existência ou não de apresentações orfeônicas públicas regulares de maior porte nos últimos vinte anos da Primeira República, no Estado de São Paulo. Chama a atenção o fato de três mil crianças terem se apresentando no Teatro Municipal de São Paulo (o Orfeão Infantil Paulista, em 1926), ao menos conforme alega Gomes Junior. Afora o suposto conjunto vocal de 11.000 vozes (Rio de Janeiro, 1892), esta teria sido a primeira grande manifestação pública orfeônica brasileira, sobre a qual temos a seguinte referência:

Das opiniões valiosas sobre o *Orfeão Paulista*, temos a do abalizado educador Carneiro Leão [quando ouviu na Conferência de Educação a audição dos Orfeões das Escolas Normais e dos Grupos Escolares realizadas no Teatro Municipal, no dia 7 de setembro de 1929, sob a regência do Inspetor Geral de Música, João Gomes Junior]: ‘O Orfeão Escolar Paulista é uma das mais belas obras de civismo criadas no Brasil’ (Beuttenmüller, 1937, p. 28).

Assim, tudo indica que as *exortações cívicas* de Villa-Lobos, com apresentações de corais de centenas ou milhares de cantantes, não eram nenhuma novidade. Exatamente no mesmo ano que Villa-Lobos diz ter idealizado as *exortações cívicas*¹⁵⁷, de acordo com Vania Pajares Fabiano Lozano estava se dedicando a manifestações públicas de teor idêntico:

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

Como saber quem foi o primeiro? Não obtivemos dados que respondessem a essa questão. Contudo, se considerarmos que Villa-Lobos tinha o hábito de se autointitular iniciador do orfeonismo no Brasil, além de afirmar a ausência de métodos didáticos de canto orfeônico anteriores a suas iniciativas – todos fatos indubitavelmente incorretos –, é possível que nem as *exortações cívicas* tenham sido contribuição original sua, a não ser pelo nome, que já aparece no subtítulo da canção de teor orfeônico *Meu país*, datada de 1919.

Comentando o livro *O orfeão na escola nova* (1937), de sua ex-aluna (no curso de formação de professores de canto orfeônico da SEMA) Leonila Beuttenmüller, Villa-Lobos dizia que julgava a obra “(...) *perfeitamente capaz de colaborar ao lado do plano que tracei para a implementação e orientação do canto orfeônico no Brasil* (Beuttenmüller, 1937, p. 3). Villa-Lobos diz ter “implementado e orientado” o canto orfeônico, como se tivesse sido o primeiro a fazê-lo. Em outro prefácio da mesma obra, João Gomes Junior rebate Villa-Lobos e lembra aos leitores que tinha sido “(...) *fundador (...) em São Paulo dos Orfeões Infantis e Normais*”¹⁵⁸, iniciativa que teve muitos seguidores, dentre os quais “(...) *cito com muito prazer o meu ilustre colega Maestro Villa-Lobos*” (*Idem*, p. 9). Fabiano Lozano também adverte polidamente para o “(...) *notável trabalho que, em prol da sua divulgação [do canto orfeônico] está realizando Villa-Lobos*” (*Idem*, p. 11), ou seja,

¹⁵⁷ Leonila Beuttenmüller afirma que “(...) *em 1931, foi a primeira vez que se fez uma demonstração cívico-artística por iniciativa do Maestro Villa-Lobos, patrocinada pelo interventor paulista daquela época, Capitão João Alberto*”, formando um conjunto de cerca de doze mil vozes (Beuttenmüller, 1937, p. 28).

¹⁵⁸ Conforme Ceição Barreto, “*em 1925, é aprovado pela Lei nº 205 o seguinte Artigo: ‘Fica instituído o Orfeão Infantil Paulista, composto de todos os alunos que freqüentam os 3º e 4º anos dos grupos escolares do Estado’*” (Barreto, 1938, p. 36).

reconhecendo Villa-Lobos por ter *difundido* – e não *implementado* – o canto orfeônico no Brasil.

Fabiano Lozano tinha sido convidado para organizar o ensino coral em Pernambuco e realizou apresentações orfeônicas públicas em Recife em 1930, no dia da Independência, portanto antes da Revolução que derrubou a Primeira República. Isso indica que seu prestígio estava em alta. Portanto, é possível que já estivesse organizando corais orfeônicos com centenas de integrantes. Ao menos, já devia ter essa idéia bem articulada, que pode ter sido posta em prática, por exemplo, logo ao retornar a São Paulo, o que ocorreu no final de 1930. No entanto, essas são apenas hipóteses e conjecturas acerca de quem teria sido o verdadeiro mentor, no Brasil, dos conjuntos orfeônicos monumentais. A única coisa certa é que Villa-Lobos foi o educador musical que mobilizou massas vocais de maior dimensão (chegando até cerca de 40.000 cantantes), mesmo porque sua liderança no movimento orfeônico expressou-se em nível nacional.

CAPÍTULO 5:

O INÍCIO DO CANTO ORFEÔNICO E O MÉTODO ANALÍTICO

A complexidade está na própria origem das teorias científicas, incluindo as teorias mais simplificadoras (...); há um núcleo não-científico em toda a teoria científica (Morin, 1991, p. 145).

O objetivo deste capítulo é apresentar o início do canto orfeônico na Escola Normal da Capital e discutir aspectos do discurso teórico que o embasou nas décadas de 1910 e 1920. Para isso, analisaremos, conjuntamente, a conferência proferida por C. A. Gomes Cardim *A música e o canto coral na escola: o ensino de música pelo método analítico*, publicada pela Siqueira, Nagel e Cia. em 1912 (Gomes Cardim, 1912) e seu produto subsequente – sistematizado, ampliado e assinado por Carlos Alberto Gomes Cardim, em co-autoria com João Gomes Junior –, o manual *O ensino de musica pelo método analítico*, cuja primeira edição é de 1914¹⁵⁹ (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929).

Do manual didático, utilizaremos, prioritariamente, a longa introdução escrita por Gomes Cardim, que contém os fundamentos científicos, pedagógicos e metodológicos do ensino musical proposto. O restante da obra consiste nas lições de música, elaboradas por João Gomes Junior, nas quais aparecem melodias curtas – sobre as quais se estudavam os tópicos de teoria musical – e breves explicações (que retomavam os tópicos musicais desenvolvidos na introdução de Gomes Cardim) voltadas para orientar os docentes em suas aulas.

Daremos maior atenção apenas a estas obras (a primeira uma palestra e a segunda um manual didático, que teve seis edições em quinze anos), pois ambas desenvolveram, de modo detalhado, as circunstâncias, as justificativas e os pressupostos teóricos da aplicação do *método analítico* ao ensino musical. Ambas consistiram nas primeiras e mais

¹⁵⁹ Foram encontradas e consultadas também a 4ª (1919), 5ª (1926) e a 6ª (1929) edições. Com exceção da 5ª e 6ª edições, que são iguais, há modificações de conteúdo nas demais. As mais importantes foram a ampliação substancial da introdução de Gomes Cardim da 1ª para a 4ª, a retirada, na 1ª e na 4ª edições, de músicas que eram difíceis demais de cantar para os(as) alunos(as) e o acréscimo de algumas canções novas, principalmente na 6ª edição. Ademais, houve pequenas alterações na ordem de alguns conteúdos do método.

importantes sistematizações de maior fôlego no movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920.

A conferência de Gomes Cardim, na qual estava inclusive presente o Secretário do Interior do Estado de São Paulo, situava-se exclusivamente no campo da proposta. A experiência do canto orfeônico ainda não tinha sido posta em prática na Escola Normal. Foi um momento em que o autor estava buscando viabilizar o projeto. Desse modo, a conferência nos fornece dados sobre os objetivos programáticos do canto orfeônico. Por outro lado, o manual didático foi publicado após a prática orfeônica já ter se iniciado de forma experimental na Escola Normal de São Paulo (o que ocorreu desde o início da década de 1910). Portanto, embora tenha sido em grande medida um meio de divulgar a proposta dos orfeões (já apresentada na palestra publicada em 1912) e a experiência pioneira dessa escola por todo o Estado de São Paulo, o manual foi também uma primeira sistematização de práticas escolares.

*

* *

Para iniciar a discussão, partimos da seguinte questão geral: como compreender o sucesso institucional do canto orfeônico na escola paulista, visto que essa modalidade de ensino musical perdurou por cerca de seis décadas na escola pública, só sendo alterada de modo verdadeiramente significativo com a Lei 5692 de 1971? Certamente as respostas a essa questão são múltiplas, mas cabe chamar a atenção para o fato de que a estruturação da proposta inicial de canto orfeônico feita por Gomes Cardim articulou notável conciliação entre o discurso científico reinante à época, a noção da função gregária da arte dos sons no processo educativo e a idéia de utilizar os estilos musicais de característica mais rural (folclore) existente para cultivar o sentimento patriótico, elementos que proporcionaram uma base muito sólida para o desenvolvimento ulterior do orfeonismo no Brasil. É este o motivo de focarmos nesse capítulo a relação de Carlos Alberto Gomes Cardim com o ensino musical.

Antes, apresentaremos dois itens preliminares, mais descritivos. O primeiro refere-se ao processo que levou Gomes Cardim a proferir sua palestra e a confeccionar o manual

didático. O segundo procura explicar o que era o *método analítico*, de modo a situar brevemente a discussão pedagógica da época. Abordaremos pontualmente a idéia de *paradigma clássico* de Edgar Morin, que auxiliarão a análise das teorizações presentes no manual. Só a partir de então trataremos efetivamente do modelo teórico de Gomes Cardim, aprofundando a discussão sobre sua inserção no *paradigma clássico* nos itens seguintes. Por fim, salientaremos alguns aspectos das proposições desse autor relativas ao canto orfeônico.

a) Gomes Cardim e a adoção do método analítico para a música

Na “*Conclusão*” da introdução do manual de canto orfeônico *O ensino de música pelo método analítico* (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1914), Carlos Alberto Gomes Cardim expõe:

Idealizamos então, em Vitória [*Espírito Santo, em 1908*], o nosso plano de ensino de música pelo método analítico e, depois de termos firmado os seus fundamentos, chamamos o professor de música da Escola Normal de Vitória, maestro Antonio A. Sierra, com o qual confabulamos sobre o assunto. O nosso plano foi recebido com muita simpatia, mas com a mais cabal descrença. Era necessário que ficássemos em Vitória mais doze meses pelo menos e tínhamos interesses em São Paulo que não nos permitiam a permanência nessa Capital por mais seis meses. Deixamos para São Paulo a execução do projeto já idealizado (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 30).

Dado que o autor afirmava já ter um “*plano de ensino*” para a aplicação do *método analítico* ao ensino de música logo ao chegar a Vitória, provavelmente estava trabalhando nisso há algum tempo. Assim, embora não tenhamos uma data concreta, podemos afirmar que, ao menos desde meados da primeira década do século XX, Carlos Alberto Gomes Cardim tinha dirigido suas atenções ao ensino de música, o que lhe fez proferir a conferência, publicada em 1912, e escrever o manual didático mencionado em parceria com João Gomes Junior, editado em 1914.

Carlos Alberto atuava em várias frentes. A própria introdução da primeira edição d’*O ensino de música pelo método analítico*, mais curta que a versão apresentada nas 4ª edição, já havia sido publicada sob a forma de artigo jornalístico, indicando que escrever para jornais era uma de suas atividades profissionais. Conforme Sergio Miceli destaca, não existia naquela época o escritor enquanto profissional pago exclusivamente para isso.

Escrever era uma *atividade* dentre outras dos intelectuais, não sendo suficiente para sustentá-los regularmente. Por isso, em geral dependiam de cargos públicos ligados a facções oligárquicas.

A diversidade e quantidade de produções de Carlos Alberto caracterizavam-no como típico polígrafo: escreveu romances, livros ufanistas de história e civismo e livros didáticos. Em relação aos últimos, também escreveu em várias áreas. Destaca-se, pela data recuada, *Elementos de álgebra* (1903). Afora a matemática – disciplina que influenciou os saberes pedagógicos do canto orfeônico –, também foi autor de métodos didáticos importantes para o ensino de escrita e leitura, tendo publicado o primeiro manual analítico da disciplina (*Cartilha infantil*, 1908).

No manual didático de Gomes Cardim e Gomes Junior, há referência às dificuldades de pôr em prática o projeto de um ensino musical pelo *método analítico*, que visava a constituição de orfeões paulistas. Inicialmente, o único que apoiou a iniciativa foi o maestro Antonio Carlos Junior (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 30). A partir desse apoio,

(...) fomos, então, após muita relutância, auxiliados no trabalho material de confecção do processo com a dedicação inteligente do maestro João Gomes Junior e, com a autorização do dr. Ruy de Paula Souza, esse processo foi experimentado nas aulas da Escola Modelo *Caetano de Campos* (*Ibidem*).

Vemos, portanto, que a idealização da reforma do ensino musical, antes desenvolvido predominantemente pelas *Artinhas*, foi essencialmente uma iniciativa de Gomes Cardim, que buscou o auxílio de um colaborador que já tinha boa experiência como pedagogo musical: o *maestro* João Gomes Junior. Desse modo, podemos dizer que, dentre os mentores do movimento orfeônico paulista, Gomes Cardim foi o mais “intelectual”, tendo aplicado os valores pedagógicos da época ao ensino musical.

Cabe destacar a função da utilização dos manuais didáticos no contexto da época:

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

Estes guias, no caso do canto orfeônico, eram ainda mais importantes, visto que pretendiam romper com as práticas relacionadas ao modelo pedagógico das *Artinhas*, as quais não correspondiam aos ideais de eficiência de aprendizado e de pedagogização do saber musical propugnados pelos educadores reformistas, além de terem vínculos com uma forma de ensino de música utilizada desde a colônia e durante o Império. Para fundar o novo homem e a nova nação, era preciso romper com o modelo anterior.

b) O método analítico e sua aplicação à música

O *método analítico* originou-se no ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa e depois foi adotado para as outras disciplinas à época. Assim, a palestra e o manual didático foram expressões da defesa dessa metodologia de ensino para a educação musical. O *método analítico* consistia em partir “(...) *do geral para o particular, das conseqüências para os princípios, dos efeitos para as causas*” (Gomes Cardim, 1912, p. 12), palavras proferidas durante a conferência de Gomes Cardim. Na prática, isso significava que, no caso do ensino da língua portuguesa, o aprendizado não se realizaria pela silabação, mas pela palavração. Ao invés de ensinar unidades sem sentido lógico integral (como eram as sílabas, conforme ocorria no *método sintético*, mais formalista, ou seja, ensinava os conceitos para, então, aplicá-los na prática da língua), ensinavam-se palavras.

O *método analítico* pretendia fazer a criança perceber que determinada palavra pronunciada correspondia à grafia escrita na lousa. Com a repetição deste procedimento, considerava-se que o ensino seria mais rápido. Além de ensinar palavras, logo eram ensinadas sentenças, que eram grafadas, pronunciadas, copiadas e pronunciadas novamente. O princípio era o mesmo: ensinar unidades com sentido lógico completo e não fragmentos que comporiam o todo.

Conforme citamos, o *método analítico* pretendia partir do todo para as partes, isto é, fazer com que, através dos exercícios e das orientações dos docentes, as crianças inferissem aos poucos as regras e normas da escrita. Partir “*das conseqüências para os princípios*”

(ou “*dos efeitos para as causas*”¹⁶⁰) tinha o mesmo significado. A *consequência* seria a grafia da língua pátria já pronta, da qual os alunos deveriam deduzir os *princípios* que a regulavam.

Considerando que o *método analítico* já teria sido implantado em todas as outras disciplinas exceto a Música, Gomes Cardim resolveu aplicá-lo para essa disciplina. A justificativa seria de que

(...) a música é a disciplina que mais analogia tem com a linguagem – ela [*a música*] é a linguagem da alma, a linguagem do coração.

Na linguagem, temos os símbolos formando as palavras e as palavras formando as proposições; e na música temos os sinais formando os compassos e os compassos formando a frase e a frase compondo o pensamento musical.

Ressalta a paridade entre essas duas disciplinas; não é possível, pois, disparidade em método (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 3).

Desse modo, a proposta era não mais utilizar o *método sintético* na música – isto é, ensinar os conceitos antes da prática de entoação de melodias. Por exemplo, de acordo com o *método sintético*, ensinava-se primeiro o valor das figuras conceitualmente, para depois aplicar esse conhecimento à leitura de uma partitura. De modo contrário, pelo *método analítico* entoavam-se melodias folclóricas conhecidas e, por exemplo, a partir da constatação de que algumas notas eram cantadas durante mais tempo que as outras, ensinava-se que para cada duração temporal diferente utilizava-se um signo gráfico específico. Assim, não eram ensinados os valores de todas as figuras musicais, mas somente aqueles que apareciam nas músicas praticadas. Da mesma forma, para os momentos das melodias em que não se cantava nada, os professores chamavam a atenção de que isso ocorria e, então, ensinavam aos alunos que existia uma forma de grafia específica para indicar o silêncio na música (assim como sua duração): as pausas.

O *método analítico* tinha esse nome porque utilizava um exercício importante: a *análise*, que correspondia a um questionário com o objetivo de conduzir o aluno a inferir os conceitos da grafia musical a partir da prática vocal. Ou seja, depois de entoar as melodias e ver como eram escritas na lousa pelo docente, o aluno as copiaria e, a partir delas, teria que responder a perguntas do professores sobre as regras de notação musical que podiam ali ser observadas. Portanto, com esse método, os alunos não estudavam primeiro a Teoria

¹⁶⁰ Ou ainda “*do todo para as partes*”, expressão constante na apresentação de Félix de Otero ao manual didático de Gomes Cardim e Gomes Junior (1929, p. 31), que teve sua primeira edição em 1914.

Musical para depois executar a música prática. Ao contrário: entoavam os cantos para daí aprender progressiva e “naturalmente” (os mentores do canto orfeônico também utilizavam expressões tais como ensino pelo “método natural” ou “ensino natural de música”) a partitura, sob a supervisão dos professores.

Depois dos primeiros passos no aprendizado da grafia musical, passava-se ao aprendizado de conceitos novos, sempre a partir da prática vocal e das cópias nos cadernos de caligrafia musical. Sobre isso, mais uma vez temos uma explicação da aplicação do *método analítico* à música, fazendo-se, também, comparação com o ensino da leitura:

No ensino da leitura, quando a classe deixa a cartilha [*analítica, ou seja o aprendizado de palavras e de frases simples*], o professor procura um livro em que os vocábulos da cartilha entrem na formação de novas historietas e, depois, passa a ler historietas em que entrem vocábulos constituídos por elementos das palavras dadas na cartilha e é esse fato que justifica a análise. Caso idêntico se observa no ensino da solmização de melodias desconhecidas. Os intervalos estudados nas melodias conhecidas são os que vão servir para a constituição das meloias desconhecidas. Em resumo, dada uma melodia desconhecida, a classe solfeja com facilidade porque ela tem a chave para a solução de todas as dificuldades, nos intervalos que se acham registrados mentalmente (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 19).

Como vemos, no ensino da leitura da língua nacional buscava-se primeiro fixar alguns vocabulários e frases fáceis ensinados nas cartilhas. A partir daí, as palavras e frases começavam a ser aplicadas na prática, em pequenas “*historietas*”. Com essas historietas, os professores passavam a discutir conceitos, como, por exemplo, formação dos verbos, radicais de palavras, substantivos etc. A seguir, seriam lidas outras historietas. Nelas, constariam palavras e frases novas, as quais seriam, entretanto, similares – em suas estruturas – às já vistas na(s) historieta(s) anterior(es). Por exemplo, as novas historietas utilizariam radicais semelhantes, tempos verbais parecidos etc. aos que apareciam nas ensinadas anteriormente. A *análise* seria feita justamente para observar as semelhanças das novas palavras e frases com as já conhecidas, ou seja, inferir o desconhecido a partir do conhecido.

O mesmo valia para o ensino de música na aplicação do *método analítico*, só mudando as unidades fundamentais. Primeiramente, as melodias conhecidas (em geral folclóricas) eram o passo inicial que inseria os discentes na escrita musical. A partir de então, eram treinados os intervalos utilizados nessas músicas já mais familiares, sendo a

mano-solfa a técnica adaptada por João Gomes Junior do método gallinista para verificação da introjeção desses intervalos. Quando bem introjetados, os alunos eram apresentados a canções desconhecidas que tinham aqueles intervalos já estudados, igualmente partindo do conhecido para aprender o desconhecido.

c) Centros cerebrais

Uma vez que há, no manual de ensino musical de Gomes Cardim e Gomes Junior, considerações de teor científico relativamente extensas a respeito do papel do meio e do cérebro humano no processo de aprendizagem, as quais se inserem no que Edgar Morin chama de *paradigma clássico*, consideramos oportuno lembrar pontualmente algumas reflexões do autor sobre esse tema.

O *paradigma clássico* da ciência é, para Morin, o princípio maior – controlador das visões do mundo – que “(...) *dissolvia a complexidade aparente dos fenômenos para revelar a simplicidade oculta das imutáveis Leis da Natureza*” (Morin, 2002, p. 8). Essa noção ressalta a idéia de que há núcleo(s) obscuro(s) que rege(m) a visão de mundo e o modo de organização do conhecimento predominantes de uma época. Por isso, toda e qualquer produção intelectual/científica pode ser analisada a partir desse princípio. As concepções do *método analítico* aplicado ao ensino musical paulista, nas décadas de 1910 e 1920, por exemplo, inscrevem-se no *paradigma clássico*.

Desse modo, observaremos em que medida a aplicação do *método analítico* à música representou um esforço de explicar coerentemente o complexo processo biopsicossocial de aprendizado desta disciplina através de leis gerais e simplificações, o que fez essa metodologia proceder ao que Morin chama de *racionalização*¹⁶¹, que significa, sintetizadamente, a tentativa de enquadrar, de modo limitador, a realidade na teoria.

¹⁶¹ Para o autor, “(...) *racionalidade e racionalização procedem do mesmo movimento original: a necessidade de encontrar coesão no universo. Mas a racionalização consiste em querer fechar o universo numa coerência lógica pobre ou artificial e, em todo caso, insuficiente*” (Morin, 2002, p. 170). Em outro excerto, Morin destaca que “(...) *é absolutamente necessário distinguir razão e racionalização. Esta última é lógica fechada e desmentidora, que julga poder aplicar-se ao real; quando o real recusa a aplicar-se a essa lógica, é negado ou então submetido a ferros para que obedeça (...). A racionalização, apesar de desmentidora, tem os mesmos ingredientes da razão. A única diferença é que a razão deve estar aberta e aceita, e reconhece, no universo, a presença do não racionalizável, ou seja, o desconhecido ou o mistério*” (Idem, p. 112).

Gomes Cardim considerava que o processo de aprendizado da criança se realizava no panorama linear das *leis de evolução mental* (a característica de buscar leis científicas é própria, conforme a citação imediatamente anterior coloca, do *paradigma clássico*), expressão que combina com a idéia comteana de evolução, que se aplicava tanto às sociedades quanto aos indivíduos. A existência de *leis de evolução mental* era defendida por cientistas renomados¹⁶² daquele momento: esta era a noção que estava estabelecida na esfera do instituído.

A *evolução mental* da criança se iniciaria da seguinte forma: “a criança vê o que se passa em derredor e ouve os sons e os ruídos de um meio novo e desta maneira dá começo ao seu trabalho de evolução mental” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 4). E estaria dividida, basicamente, em três fases cumulativas (o que indica uma explicação linear baseada numa lei geral¹⁶³): a primeira, do “ver e ouvir”, em que ainda não há inserção na convenção lingüística (e da grafia musical); a segunda, do “ver, ouvir e entender”, quando “a criança se apossa da convenção da linguagem falada”; e a terceira, do “ver, ouvir, entender e falar”, quando a criança expressa-se, a partir da “idéia”, dentro da convenção lingüística (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 5).

De acordo com essa teoria, em cada passo de aprendizado, áreas especializadas do cérebro especializadas seriam acionadas sequencialmente para desencadear o processo de conhecimento. No entanto, Morin adverte que uma das características do pensamento inserido no *paradigma clássico* é sua estruturação sequencial: “(...) a lógica clássica é um instrumento retrospectivo, sequencial e corretivo, que nos permite corrigir nosso pensamento, seqüência por seqüência” (Morin, 2002, p. 187). Segundo Carlos Alberto Gomes Cardim, as áreas envolvidas seriam os nervos ótico e auditivo – que captariam as *impressões* visuais e auditivas do meio – e vários centros cerebrais. Um primeiro centro cerebral “decodificaria” as *impressões* do meio em *sensações*. Por isso, era chamado centro das *sensações*. Após isso, ele as “enviaria” para os outros centros cerebrais, dependendo da atividade a ser realizada.

¹⁶² Os cientistas citados por Gomes Cardim e Gomes Junior (1929) são os seguintes: Schultz, Morel, Hensen e outros histologistas; Bouilland, Broca, Charcot, Boyer, Ferrier, Turner, Wernick, Liciani, Tamborine e outros (que descreviam o “trabalho mental”); Pizzoli (psicólogo).

¹⁶³ Embora seja necessário considerar também que a criança tem o seu desenvolvimento biopsicológico, o qual tem suas gradualidades, Gomes Cardim tende ao reducionismo. Para ele, todo o aprendizado é gradual, cumulativo e linear, não havendo ruídos ou desordem durante o processo.

A parte mais importante desse modelo era o centro do cérebro responsável pelas *idéias*, que se localizaria na parte superior do cérebro. O papel do centro das idéias seria *formar a idéia da sensação* (isto é, compreender logicamente), reconhecer sensações (visuais ou sonoras) já conhecidas (função associativa) e produzir um pensamento que se manifestaria depois em linguagem falada ou escrita.

IMPRESSÕES (visuais e sonoras, do meio) => **SENSAÇÕES** (centro cerebral das sensações) => **IDÉIAS** (centro das idéias ou “centro associativo”, que forma idéias sobre as sensações)

Os outros centros cerebrais envolvidos no processo de aprendizado/conhecimento realizariam um trabalho mental que talvez poderíamos qualificar de mais “mecânico”. São eles:

- 1) centro de memória do sentido da linguagem falada/produção de sons/entoação musical (que teria, também, a função de converter o sentido das imagens em sentido sonoro);
- 2) centro de memória do sentido da linguagem escrita e centro da memória das imagens/representações gráficas;
- 3) centros de acionamento muscular (grafo-motor e de movimentação dos músculos faciais/língua para cantar).

Esses outros centros, que não o das *idéias*, seriam responsáveis pelo *processamento* mental da (1) *fala/canto* e da (2) *escrita* e do *envio* dessas informações processadas *para os* (3) *músculos* do corpo, de modo a manifestá-las através da emissão sonora (falada ou cantada) e da escrita (da linguagem ou da grafia musical). Numa comparação possível, o centro das *idéias* seria o *software* (programação) e os outros centros, subsumidos a este, seriam o *hardware* (a máquina, o suporte material que executa as tarefas). Portanto, além de estar localizado – segundo o que a ciência da época dizia – no topo do cérebro, o centro das *idéias* comandaria e teria o principal papel no trabalho mental.

Observemos mais algumas palavras sobre o centro das *idéias*:

Dentre as manifestações do trabalho mental há uma que é verdadeiramente nata e é a constituída pela idéia. A criança, ao receber as primeiras imagens visuais ou auditivas faz imediata idéia sobre a sensação que experimenta. É natural que essa idéia se manifeste simples, rudimentar e ligando-se morosamente ao estímulo externo; entretanto, o que é indiscutível é que ela se revela. Essas duas manifestações se confundem depois de tal maneira que a criança não traça uma linha divisória entre o que vê ou observa e o que sonha e imagina (Gomes Cardim & Gomes Junior, 1929, p. 4, *grifo nosso*).

Aqui, observamos como o rigor científico, pelo qual são descritas as funções de todos os centros cerebrais, deixa uma brecha para o imponderável. Enquanto todos os centros têm papéis claramente especializados e racionalizados, o centro das *idéias* tem funções mais “subjetivas” – inexplicáveis do ponto de vista da lógica intrínseca do *paradigma clássico* – e, ao mesmo tempo, mais importantes no conjunto.

Todavia, se a lógica cartesiana não permite essa explicação ela não deixaria esse elemento de fora. Podemos compreender isso porque, mesmo no âmbito do *paradigma clássico*, há complexidade patente:

Mesmo quando tinha por objetivo único revelar as leis simples que governam o universo e a matéria de que ele é constituído, a ciência [*clássica*] apresentava constituição complexa. Ela só vivia em e por uma dialógica de complementaridade e de antagonismo entre empirismo e racionalismo, imaginação e verificação (Morin, 2002, p. 8).

Na teorização utilizada por Gomes Cardim, as *idéias* seriam o lugar onde se localizaria o caráter inato que “se revela” naturalmente no ser humano. Ou seja, as *idéias* são o elemento extra-humano tomado como *nucleus* desse modelo científico, o ponto material do cérebro capaz de criar uma ponte possível entre subjetivo e objetivo, entre externo e interno, entre matéria e espírito.

d) A inserção dos fundamentos do método analítico no paradigma clássico

Nosso objetivo não é demonstrar o anacronismo desse modelo de entendimento do cérebro e de trabalho mental. Pretendemos compreender o sentido dessa construção científica e sua inserção no *paradigma clássico* para, mais à frente, chamar a atenção dos aspectos dinâmicos deste modelo racionalista. Morin pode nos ajudar mais uma vez:

Efetivamente, o cérebro sapiential é policêntrico, sem que nele haja predominância de um centro sobre outro; as relações entre suas regiões estabelecem-se por interações e

interferências, de modo fracamente hierarquizado, até mesmo com fenômenos de inversão da hierarquia; o córtex superior é fracamente especializado a não ser no que se refere às localizações sensoriais, e as unidades elementares (neurônios) são fracamente diferenciadas entre si (Morin, 1979, p. 123).

Falando sobre a hipercomplexidade do cérebro humano, Morin apresenta aqui uma visão totalmente diferente de Gomes Cardim sobre os processos cerebrais (até porque mais recente). Os diferentes centros cerebrais não teriam predominância uns sobre os outros e as conexões entre eles não seriam lineares¹⁶⁴. Para Gomes Cardim, o trabalho mental pode seguir “caminhos” variados pelo cérebro, mas todos eles são linearmente sequenciais: parte-se, por exemplo, primeiro da impressão visual para a sensação, depois para a idéia, depois para o centro da palavra falada, depois para os músculos e, finalmente, para a ocorrência da emissão sonora (de palavras ou de sons cantados). Os diferentes centros nunca interagem retroativamente, em ordens diferentes durante uma mesma ação ou concomitantemente. Há sempre a noção de um começo, meio e fim não-simultâneos, de modo que quando um centro está agindo os outros não estão (princípio aristotélico da exclusão, segundo Morin).

Como Morin nos adverte, se por um lado o sistema hipercomplexo do cérebro é fracamente especializado e hierarquizado, ele é fortemente dominado pelas competências estratégicas e heurísticas e mais dependente das intercomunicações – portanto, mais sujeito à desordem (Morin, 1979, p. 122). Essas competências heurísticas são as que organizam ordem a partir da desordem, do “ruído”¹⁶⁵,

(...) isto é, a partir dos dados mentais heterogêneos, proliferantes e desordenados, bem como das mensagens ambíguas transmitidas pelos sentidos.

Essas competências são inatas, no sentido em que são fundadas sobre uma organização cerebral geneticamente determinada; umas constituem imediatamente estruturas a priori de organização da percepção (...); outras, a partir de certa fase da ontogênese cerebral, estruturas de organização do pensamento e da linguagem, mas elas precisam da experiência sensível para se atualizarem, isto é, do papel co-organizador do meio ambiente e da cultura. (Morin, 1979, p. 124).

¹⁶⁴ O único ponto em comum entre as teorias científicas do início do século XX da qual Gomes Cardim se utiliza e Morin é a admissão de que os centros sensoriais são partes especializadas do cérebro, o que não modifica o modo de observar o ponto de vista assumido por Gomes Cardim, já que o centro sensorial é, para ele, somente uma espécie de “canal de passagem” da *impressão* para a *idéia*.

¹⁶⁵ “O princípio ‘order from noise’ significa que fenômenos ordenados (eu diria organizados) podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada” (Morin, 2002, p. 179).

Desta passagem, destacamos a ambigüidade das mensagens transmitidas pelos sentidos (Gomes Cardim as chama de *impressões*), ao que voltaremos mais adiante, e a noção de competência heurística como um processo organizativo, que se constitui na interação recursiva entre genético-biológico e meio ambiente/cultura. Segundo as teorias seguidas por Cardim, o centro cerebral das *idéias* seria a grande “chave” de produção de conhecimento e o elemento criador da ordenação lógica. Ainda que considere que esta chave tenha de ser impulsionada pelo meio, é somente ela que ordena as informações, faz associações e cria pensamentos. A *idéia*, existente somente dentro do sujeito, seria localizada num ponto específico do cérebro, o centro das *idéias*.

Para Morin, o cérebro é entendido como um sistema e não como um órgão (Morin, 1979, p. 131). Já o elemento inato e organizador, para o autor, é a competência heurística, interação entre interno e externo, a qual, a partir do “ruído”, “(...) *constrói o logos (discurso), palavra, pensamento, razão, ação, no sentido primordial e profundo do termo grego*” (*Idem*, p. 125).

Tudo o que eventualmente ficasse fora do esquema de explicação de Gomes Cardim podia ser aprisionado e controlado pela racionalização – por isso inscrevendo-se no âmbito do *paradigma clássico*. Nesse aspecto, Morin lembra que “*o universo não pode ser totalmente racionalizável – há sempre algo que é irracionalizável*” (Morin, 2002, p. 206), que não pode ser eliminado. O autor comenta o seguinte:

Acreditamos que a razão devia eliminar tudo o que é irracionalizável, ou seja, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de encerrar o real dentro de uma estrutura de idéias coerentes, teoria ou ideologia (Morin, 2002, p. 191).

No entanto, o processo cerebral *funciona com* o irracionalizável:

(...) o cérebro do *sapiens* trabalha sobre dados vagos ou incertos, usados mais ou menos globalmente de modo não-rigoroso¹⁶⁶, faz interferir rememoração e computação (Morin, 1979, p. 125).

A suposta superioridade hierárquica do centro das *idéias* e seu papel quase exclusivo de ordenação lógica das *sensações* – que, por sua vez, “interpretariam” as

¹⁶⁶ O autor insere aqui nota de rodapé, que merece ser transcrita: “*O pensamento, coisa que se esquece muitas vezes, é uma arte, isto é, uma ação de precisão e de imprecisão, de difuso e rigor*” (Morin, 1979, p. 125).

impressões – eram postulados que representavam a idéia de que esta área do cérebro seria a estrutura física que centralizava e determinava todos os comandos das outras áreas. Ou seja, segundo os teóricos em voga utilizados por Gomes Cardim, o cérebro não era considerado policêntrico e fracamente hierarquizado – modelo para o qual aponta o paradigma da complexidade. Ao contrário: era visto a partir de uma concepção organicista, tendo uma estrutura total “dominada” por uma pequena área muito importante. Por esse motivo, podemos dizer que o modelo utilizado é passível de ser encarado como expressão do *paradigma clássico*.

Todavia, se, por um lado, essas teorias científicas sobre o funcionamento do cérebro têm suas arestas e simplificações (que evidentemente não o eram assim consideradas à época, mas sim como o discurso científico correto e válido), temos de considerá-las em sua totalidade, pois elas “resolvem” muitos de seus problemas e contradições internas com fundamentações não-científicas. Nesse sentido, ressaltamos a seguinte colocação de Morin, ponto para o qual encaminharemos a reflexão a partir de agora:

(...) a complexidade está na origem das teorias científicas, incluindo as teorias mais simplificadoras (...); existe um núcleo não-científico em toda a teoria científica. (...) Melhor dizendo, e isso é um paradoxo surpreendente, a ciência desenvolve-se não só a despeito do que ela tem de não-científico, mas graças ao que ela tem de não-científico (Morin, 2002, p. 187).

e) Separações e equivalências

“(...) *nada é mais louco do que a coerência abstrata*” (Morin, 2002, p. 189). Em Morin, a ordem se organiza a partir da desordem e o *paradigma clássico* encobre o fato de que ele próprio origina-se no “*ruído*”. Entretanto, se esse paradigma tenta encobrir isso, não pode definitivamente escondê-lo. Ainda assim, as elaborações científicas têm de utilizar artifícios que criem uma coerência aparente no fio da discursividade.

Na pré-científica houve uma recusa da desordem e do acaso. Forças poderosas de recusa atuaram no pensamento clássico. A princípio, a força da lógica. Precisávamos de coerência para compreender o mundo. (...) Para este paradigma [*de ciência clássica*], a realidade profunda do universo é obedecer a uma lei simples e ser constituída de unidades elementares simples. A complexidade, isto é, a multiplicidade, a confusão, a desordem misturada à ordem, o aumento das singularidades, tudo isso é só aparência. Por trás dessa complexidade aparente existe uma ordem simples que resolve tudo (Morin, 2002, p. 211-212).

Como já sugerimos, o “centro cerebral das *idéias*” ao qual Gomes Cardim se refere parece exercer um papel de re-ligação do corte epistemológico entre interno e externo, sujeito e objeto, espírito e matéria, indivíduo e meio ambiente.

Não é à toa que este “centro das *idéias*” do cérebro tem função privilegiada no modelo do educador. Para essas teorias científicas do início do século XX, é esse centro que, portando a característica inata e quase instintiva do ser humano – a “*Idéia*” –, permite a compreensão do mundo e a ordenação lógica do meio.

Esse caráter quase instintivo da “*Idéia*” se mostraria na primeira associação entre som e imagem, a qual se daria, segundo Gomes Cardim, no relacionamento do bebê com a mãe: a impressão imagética, os gestos e o carinho instintivo da mãe, somados com a repetição da frase “*venha com a mamãe*”, fariam a criança adquirir conhecimento (o que ocorre no centro das *idéias*), que seria supostamente manifestado quando estende os braços para a mãe (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 5). Mais tarde, a criança passa a manifestar a *idéia* não só estendendo os braços, mas balbuciando até conseguir falar “*mamãe*”. Gomes Cardim prossegue daí:

Foi enunciada pela criança a primeira palavra; foi, portanto, resolvida uma grande dificuldade – a manifestação de uma *idéia* por meio de sons articulados. Sob este novo aspecto prossegue a evolução mental. De elemento em elemento, sem limite certo, vai-se erguendo o grande edifício da linguagem oral, cuja cúpula só pode ser assentada pela mão da ceifadora eterna e cuja solidez, propriedade e beleza dependem de uma condição essencial – o meio (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 7).

Além de permitir a compreensão do mundo e a ordenação lógica do meio, assim como a inserção no universo da convenção dos símbolos lingüísticos (e gráfico-musicais também), o centro das *idéias* parece ser, em Gomes Cardim, uma espécie de materialização mítica do espírito humano, decodificando e interferindo no meio externo. Nesse sentido, o papel da educação seria “despertar” o potencial quase divinizado de conhecimento do ser humano através da inserção na convenção simbólica da linguagem idiomática e musical.

Mas se este é o nó górdio, o ponto cego mítico e não-científico que sustenta toda a argumentação científica¹⁶⁷ nessa teorização, ele depende de um outro aspecto importantíssimo para que haja coerência interna no discurso: segundo as premissas utilizadas por Gomes Cardim, considerava-se, artificialmente, que uma idéia qualquer, sua representação gráfica e a expressão dela pelo ser humano são algo como expressões matemáticas absolutamente equivalentes entre si:

Idéia = impressão (visual ou sonora) = **expressão humana** (gráfica ou em sons)

E o interessante é que a “argamassa” que permitiria a suposta igualação desses elementos é, novamente, o “centro associativo” do cérebro, outro nome pelo qual é chamado o “centro das *idéias*”, no qual a criança estabeleceria a equivalência entre idéias, impressões e expressões. Exemplificando isso, Gomes Cardim considera que a melodia que a criança ouve (*impressão* auditiva) corresponde, exatamente, à idéia que ela faz da mesma melodia, assim como ao que está grafado na partitura e à entoação da melodia executada pela criança:

Melodia ouvida = idéia da melodia = grafia da melodia = entoação da melodia

Este processo – que, na verdade, é ao mesmo tempo complexo, ambíguo, dialógico, não-linear e formador de uma totalidade com sentido global¹⁶⁸ a partir de vários elementos – é reduzido a uma equivalência simplificada, estabelecida devido ao *trabalho mental* do “centro das *idéias*”. Essa equivalência simplificada seria o que Morin define por *racionalização*: uma construção que aprisiona o universo numa abstração tomada como se fosse a realidade concreta (Morin, 2002, p. 229). Assim explicava-se o funcionamento do processo de conhecimento/aprendizagem.

¹⁶⁷ “Em todo caso, resta uma vasta zona de ambigüidade, uma brecha impossível de determinar entre o cérebro e o mundo fenomenal, que é enchida com crenças, os ‘duplos’, os espíritos, os deuses, as magias e suas herdeiras, as teorias racionalizadoras.” (Morin, 1979, p. 130).

¹⁶⁸ Há um *information gap* (“hiato informacional”) existente entre o cérebro humano e seu meio ambiente, que é preenchido, ao menos parcialmente, pela experiência cultural acumulada e pelo aprendizado pessoal. “Com efeito, não há nem integração nem adequação imediata entre o cérebro e o meio ambiente, com a comunicação entre um e outro sendo aleatória, turva, submetida sempre à possibilidade de erro. Nenhum dispositivo no cérebro permite distinguir os *stimuli* externos dos *stimuli* internos, isto é, o sonho da vigília, a alucinação da percepção, o imaginário da realidade, o subjetivo do objetivo” (Morin, 1979, p. 130).

Contudo, ainda que

- a) saibamos que a grafia da melodia na partitura é um conjunto de signos, isto é, uma convenção cultural – e não algo que possa ser naturalizado –;
- b) lembremos que os processos cerebrais são muito mais complexos, dinâmicos, imprevisíveis e dotados de reversibilidade do que a vã linearidade possa imaginar, afinal, conforme Morin coloca, *“quanto mais o cérebro é complexo, mais ele constitui um centro de competência estratégico-heurística do comportamento e da ação, menos reage por meio de resposta unívocas aos stimuli do meio ambiente, mais, portanto, suas relações com o sistema genético e o ecossistema são complexas e aleatórias, mais está apto a utilizar as ocorrências aleatórias, mais procede por tentativas e erros e mais, como veremos, seu funcionamento neuronal interno comporta associações ao acaso, isto é, desordem”* (Morin, 1979, p. 122).
- c) a própria percepção dos sentidos (*impressões*) determine e seja determinada recursivamente na sua relação com o meio (não sendo um mero “reflexo” da “realidade” ou de uma “verdade objetiva”), aspecto ressaltado a seguir: *“(...) o campo do conhecimento não é mais o campo do objeto puro, mas o do objeto visto, percebido, co-produzido por nós, observadores-conceptores. O mundo que conhecemos, sem nós, não é o mundo, conosco é mundo. Daí deriva o paradoxo fundamental: **nosso mundo faz parte de nossa visão do mundo, a qual faz parte de nosso mundo**”* (Morin, 2002, p. 223); e
- d) haja ambigüidade e aleatoriedade entre o que se passa *“no interior do espírito (subjetividade, imaginário) e aquilo que acontece no exterior (objetividade, realidade)”* (Morin, 1979, p. 132),

interessa-nos, principalmente, compreender o papel que essa equalização artificial assumida e defendida por Gomes Cardim teve na manutenção da coerência interna de seu discurso pedagógico-científico.

Se, por um lado, vimos a função quase mítica que o “centro das *idéias*” tinha – ao funcionar como sustentação não-científica dos argumentos científicos e como re-ligação

entre sujeito e objeto, espírito e matéria, cérebro e meio –, por outro, ele só conseguia ser essa “argamassa” semi-divina e universal de um processo *ordenado* de aprendizagem/conhecimento porque os elementos (ou “tijolos”) que ele ligava eram, por pressuposto, considerados como dotados de propriedades semelhantes. Em outras palavras, é porque aspectos tão diferenciados como *idéias*, *impressões* visuais e sonoras, expressões gráficas e musicais eram igualados artificialmente entre si que foi possível conferir ao centro das *idéias* a capacidade de unir tudo isso *coerentemente*, segundo as concepções de Gomes Cardim.

Caso esses diversos elementos não fossem considerados como equivalentes e o centro das *idéias* não tivesse um caráter que extrapolasse a explicação racionalista, seria necessário admitir que o processo de conhecimento e de aprendizagem contém intrinsecamente não só coerência, lógica linear e ordem, mas também “ruído”, reversibilidade e desordem, o que desmontaria a cientificidade daquele discurso pedagógico à época e abalaria qualquer poder de persuasão da proposição metodológica de Carlos Alberto Gomes Cardim. Entretanto, temos de deixar sempre claro que o discurso das ciências do final do século XIX e início de século XX era coerente com a visão de mundo organizado do *paradigma clássico* da ciência. Assim, seria insensato e anacrônico imaginarmos ou exigirmos que Gomes Cardim utilizasse, nas suas proposições, fundamentos científicos que não estivessem de acordo com esse paradigma.

A importância dessa análise é observar, como já frisamos, a coerência interna do discurso em questão. No entanto, se os *núcleos* não-científicos representados pelo “centro das *idéias*” e pelas equivalências artificiais estabelecidas entre *idéias*–*impressões*–convenções sógnicas–expressões são lineares, fechados e formalmente coerentes do ponto de vista da lógica tradicional, eles simultaneamente abrem brechas significativas para a circularidade, a reversibilidade, a imprevisibilidade, o sentimento gregário, a criatividade e mesmo para o “ruído” e o erro.

Se o conjunto pedagógico-científico que Gomes Cardim utilizava para sustentar a defesa do discurso sobre o canto orfeônico tendia a reduzir – nas patências – o processo de conhecimento e aprendizado ao uno, ao simples, à equivalência mecanicista, ele carregava – nas latências – as multiplicidades, o incerto, o improvisado e o impulso criativo.

f) Repetição e oralidade

Como vimos, o canto orfeônico baseava-se em uma construção científica inserida no *paradigma clássico*. A equivalência entre *idéias* e impressões possibilitaria uma se “converter” na outra. É o que observamos em Gomes Cardim: “(...) o indivíduo tem a *idéia* e a manifesta por meio de sons combinados ou por meio de sinais gráficos ou então vê a *idéia* representada por meio de sinais e a percebe ou se manifesta por meio de sons” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 14). Mas para que essa via de duas mãos pudesse se efetivar de modo eficiente no ensino musical, o autor adverte diversas vezes para a necessidade de repetir incessantemente as melodias, entoá-las várias vezes e praticar muito a caligrafia musical.

A repetição do estímulo sonoro, do canto, do estímulo visual da partitura e a prática da escrita musical são, talvez, a principal característica de todas as etapas do aprendizado no canto orfeônico. A repetição de uma melodia seria responsável pela formação progressiva da *idéia* daquela melodia; da mesma forma, depois que o centro das *idéias* já tinha “registrada” a melodia, ele – que também era “centro associativo” – “reconheceria” os sons que chegavam aos ouvidos com base nesse registro. Seria essa memória que permitiria ao aluno reproduzir a melodia através da entoação. Após audições e entoações repetidas, a melodia era escrita na lousa, visto que “(...) a *idéia* concebida por intermédio do aparelho da audição coincide com a adquirida por intermédio do aparelho visual” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 17, *grifo nosso*).

A partir da lousa, as melodias passavam a ser repetidamente entoadas, de modo que os alunos percebessem por si próprios, por *associação* (processo que se realizaria no “centro das *idéias*” ou “associativo”), a lógica da grafia musical; somente depois disso o professor entraria com as explicações acerca da teoria musical. Desse modo, era esperado que, com a melodia escrita na lousa e a entoação repetida pelos alunos, eles fizessem a associação mental entre escrito e sonoro (baseado numa suposta equivalência mecânica entre os dois): os sons mais agudos seriam ligados, automaticamente, às notas escritas mais acima na pauta e os sons mais graves às notas escritas mais abaixo.

Similarmente, o formato das notas seria progressivamente associado à sua duração temporal. Percebidas as relações lógicas fundamentais da grafia musical pelos alunos, o

professor entraria em cena para explicar com mais detalhes as conclusões dos alunos e expandir alguns tópicos teóricos. O passo seguinte era realizar repetidos exercícios de cópia e caligrafia musical. Da mesma forma que após um exercício de leitura se dava um exercício de cópia no aprendizado da linguagem, após um solfejo (ou solmização) a classe copiava a melodia para se habituar à caligrafia musical e, principalmente, “(...) *a sentir mentalmente os sons que aquelas figuras representam*” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 19).

Cabe apenas destacar que o “*sentir*” citado não corresponde ao sentimento subjetivo, mas se refere à *sensação* fisiológica. Da mesma forma, o sentimento ou o gosto estético enquadram-se nesse mesmo panorama cientificista e “fisiologicizante” e não propriamente na noção de deleite pessoal. Desenvolver o sentimento estético para a música significava desenvolver o sentido auditivo e, de modo mais geral, as formas supostamente mais “evoluídas” de percepção do universo sonoro.

Outro exercício importante era o ditado musical: tocava-se uma melodia e os alunos tinham que escrevê-la. O aprendizado e a introjeção da grafia musical era o principal objetivo do canto orfeônico, pois, com o domínio desse recurso, qualquer melodia desconhecida poderia ser cantada nos *orfeões*, desde a escola até a vida adulta: nas comemorações cívicas, na igreja, nas fábricas etc. Ou seja, objetivava-se tornar eficaz a preparação do futuro cidadão “civilizado”, nesse caso treinando-o no código da música ocidental erudita.

Assim, o ensino de música pelo *método analítico* centrava no aluno o processo de aprendizagem. Era o aluno o responsável principal por estabelecer as associações entre o que se escutava, o que se escrevia e o que se cantava, além dele ser induzido a compreender a lógica da escrita a partir da prática e do *background* oferecido pela memorização das canções.

No método predominante antes do movimento orfeônico paulista (*Artinhas*), Gomes Cardim dizia que o registro da sensação mental do gráfico por parte dos alunos demorava muito mais para ocorrer, devido ao fato de a grafia musical antes ser explicada como algo “abstrato”, e não como uma consequência e necessidade “natural” (e praticamente inexorável, do seu ponto de vista) da expressão sonora. Entretanto, sabemos que a grafia musical em partitura é uma convenção de linguagem que não pode, em absoluto, ser

naturalizada. A sistematização da grafia musical foi um longo processo no Ocidente, que instituiu e racionalizou limitações e padrões rígidos de execução sonora (o que tem suas vantagens e desvantagens), não sendo um simples reflexo da “realidade objetiva” ou um registro exato e verdadeiro dos sons, interpretação que corresponderia a uma análise meramente positivista. Além disso, a grafia musical moderna ocidental condiciona o ouvido a uma concepção específica de compreensão do universo sonoro, baseada, por exemplo, no *temperamento* da escala.

Utilizando o mesmo esquema explicativo de equalização entre *idéia*, impressões etc., Gomes Cardim afirmava que “*da persistência dessas imagens visuais e auditivas conjugadas resulta o registro dos intervalos* [entre as notas da escala *temperada* ocidental moderna] (...)” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 17).

Ao mesmo tempo que, numa visão precipitada, essa repetição pode ser interpretada essencialmente como um procedimento cansativo, desgastante e embotador, também podem ser feitas outras interpretações sobre esse procedimento pedagógico. Conforme descrevemos, o principal responsável por fazer a maioria das associações e perceber a lógica da grafia musical era, de acordo com os postulados teóricos de Gomes Cardim, o aluno. Depois de observar repetidas vezes uma mesma ocorrência, o aluno acabaria por compreender, “*intuitivamente*”, a ordenação lógica da grafia musical. Portanto, o caráter de repetição do ensino musical, na verdade, permitia que o aluno tivesse tempo suficiente para produzir – individualmente ou junto com seus colegas nas classes – *a ordem* (lógica) *a partir da desordem* (não-lógica) no aprendizado.

Ainda que saibamos que o modelo científico de funcionamento do cérebro era uma construção teórica simplificadora, isso não afetava, na prática, o processo de aprendizagem e conhecimento do aluno. Pelo contrário: o modelo teórico acabou estimulando a *repetição* exaustiva e estruturação do aprendizado a partir da *oralidade*. A repetição sonora e escrita das melodias acabava permitindo que os alunos fossem, por tentativas e erros individuais/coletivos (os exercícios do *método analítico* elaborados por João Gomes Junior intercalavam estes dois planos), com avanços e retrocessos, captando a convenção simbólica da partitura e, progressivamente, decifrando a sua lógica.

A crença da escrita musical como valor supremo de “civilização” era bastante difundida à época e os mentores do movimento orfeônico partilhavam desses cânones. Num

livro sobre notação musical de 1909, cujo título é revelador (“*A notação musical*” ou “*Análise de uma obra-prima da Humanidade*”), temos bem ilustrado o caráter racionalizante da escrita musical, elemento “civilizador” dos comportamentos “selvagens”:

(...) o estudo da notação musical [*constitui-se em*] um meio muito especial de refrear nossa natureza impetuosa, de domar nossas inclinações, de disciplinar nossa propensão habitual a não fazer senão aquilo que nos agrada (Alberto Carlos, 1909, p. 121).

g) Num universo sonoro ocidental

Até agora apontamos alguns significados da estruturação pedagógica e científica do *método analítico* e de suas relações com as práticas pedagógicas. No campo das teorias científicas que servem de embasamento teórico para Gomes Cardim, vemos postulados simplificadores como a *evolução mental*, a linearidade do funcionamento cerebral e, ao mesmo tempo, a proeminência do “centro das *idéias*”.

Similarmente, a linearidade de procedimentos, o racionalismo pedagógico, o ordenamento matematizado, a repetição mecânica e o destaque da importância da escrita trazem junto de si, nas latências, a repetição mítica, a oralidade, a criatividade, a reversibilidade do processo de aprendizagem, um tempo aparentemente suficiente para avanços e retrocessos e a possibilidade de se trabalhar no nível integrativo-afetivo.

Por ora, entretanto, salientaremos alguns aspectos racionalizadores do canto orfeônico. Se observarmos a estruturação pedagógica de Gomes Cardim, verificaremos que os axiomas nos quais sua construção é elaborada são os mesmos que fundam a concepção de música do Ocidente que surgiu, em linhas gerais, por volta de fins da Idade Média e que se instituiu no Século das Luzes. Estamos falando, essencialmente, da sistematização da notação na partitura (item já suficientemente referido para o propósito desta discussão¹⁶⁹) do *temperamento* da escala, da *enarmonia* e da *concepção acórdico-harmônica*.

¹⁶⁹ Apenas caberia acrescentar que o aprendizado do compasso é um tópico importante no canto orfeônico. Ele não aparece grafado nos primeiros passos de aprendizagem musical. Começa a ser aprendido de forma intuitiva, como marcação do tempo forte numa melodia, para progressivamente ser utilizado, desde suas formas mais simples para as mais complicadas, no processo linear do ensino orfeônico. O aprendizado do compasso é entendido na mesma lógica que o aprendizado da escrita na partitura: o escrito é mais importante e vai paulatinamente substituindo a oralidade. É Mário de Andrade, em sua *Pequena História da Música*, que alerta para o fato de que se o compasso (e a barra-de-divisão) é necessário em alguns gêneros musicais como o folclore, que quando é grafado na partitura assume um caráter regulador e limitador muito forte. Por outro lado, o próprio Mário de Andrade admite que foi a sistematização do compasso que permitiu grandes obras de

Na prática, a divisão *temperada* da escala era um importante item a ser ensinado. A “*sensibilização mental*” (que é o termo utilizado por Carlos Alberto Gomes Cardim no *método analítico*) ou, poderíamos dizer mais simplesmente, a memorização dos intervalos por parte dos alunos era uma das tônicas do canto orfeônico:

O segredo da leitura e do solfejo musical resumem-se no conhecimento do valor das figuras e dos intervalos; ora, ambos conhecimentos são dados aos alunos pelo método que seguimos, de um modo simples, interessante e atraente (Gomes Cardim, 1912, pp. 15-16).

Partia-se de melodias conhecidas em que esses intervalos eram aplicados (folclore, barcarolas, marchas, etc.) para que eles fossem bem apreendidos, registrados e repetidamente entoados. Depois, eram estudados os intervalos em si, fora de contextos melódicos conhecidos e, finalmente, utilizava-se a memorização desses intervalos (correspondentes às sílabas no aprendizado da linguagem) como base para ler e entoar melodias desconhecidas. Desse modo, a memorização visual e sonora dos intervalos era um ponto nevrálgico da seqüência de aprendizado linear e progressiva. Mas, ao mesmo tempo em que ela permitia a entoação de melodias desconhecidas, fundamentalmente inscrevia os alunos na percepção *temperada* ocidental do universo sonoro, que, como Weber dizia, quando excessivamente repetida “embota” o ouvido humano...

Para colaborar com esse processo de memorização dos intervalos da escala *temperada*, João Gomes Junior alterou o *tonic-solfa* e o sistema *gallinista* (ver Capítulo 2) e criou a *mano-solfa*: “*Como meio de solfejo rápido e com o fim de verificar se os alunos têm todos os intervalos registrados mentalmente é de vantagem o solfejo pela mano-solfa*” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 24). Contudo, os autores esclarecem que a *mano-solfa* é processo de verificação de aprendizado (dos intervalos e da grafia musical), e não *processo de ensino* das canções.

Outro elemento profundamente intrincado ao *temperamento* que aparecia no *método analítico* – e no movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920 em geral – era a

arte musical, o que mostra o caráter ambivalente e dialógico da expressão musical em suas várias manifestações (escrita, sonora, teatral etc.).

*enarmonia*¹⁷⁰, aspecto que limita a organização do universo sonoro e condiciona, simplificadamente, o ouvido humano. Como dissemos, as melodias ouvidas, cantadas e escritas em sala de aula eram, primeiramente, somente baseadas na escala de Dó Maior. Porém, quando começava a utilização de melodias em outras tonalidades (ou seja, baseadas em outras escalas, que têm sustenidos ou bemóis – as quais, simplificando, são as notas pretas de um instrumento de teclado), aparecia a *enarmonia*.

Quando os alunos cantavam uma melodia numa tonalidade diferente de Dó Maior pela primeira vez, faziam-no apenas oralmente, mudando apenas o registro de voz mais para o grave ou mais para o agudo. Depois de repetidas entoações nessas outras tonalidades, o professor escrevia a melodia *sem acidentes*¹⁷¹ e pedia que os alunos entoassem a melodia novamente *sem os acidentes*. Evidentemente, a melodia mudava, ficando “errada”, ou melhor, diferente do que havia sido cantado antes. Assim, o professor explicaria, em seguida, que os sustenidos e bemóis (*acidentes*) eram inexoravelmente necessários para que a melodia fosse “a mesma”, tanto em Dó Maior quanto em outra tonalidade, ou seja, que tivesse os mesmos intervalos de nota para nota. Resumidamente, isso significa que a divisão da oitava feita pelo *temperamento* ocidental moderno era continuamente reforçada para os alunos, condicionando neles um *ouvido social* muito específico, que facilmente identificaria como “desafinado” tudo aquilo que não se enquadrava na escala *temperada*.

Quanto à concepção acórdico-harmônica da música erudita ocidental, ela também era presente no canto orfeônico. Max Weber define solmização (ou solfejo) como algo intrinsecamente *acórdico-harmônico*: solmizar significaria pronunciar os sons (da escala) um por um mediante a apresentação da *posição relativa dos intervalos*, e não da mera apresentação dos sons – como mais graves e mais agudos uns em relação aos outros (Weber, 1995, p. 100). Considerando que o *método analítico* tinha como finalidade desenvolver a capacidade de solfejar dos educandos de modo mais eficiente do que nas

¹⁷⁰ A enarmonia corresponde à equalização artificial entre notas como Do# e Re^b, Re # e Mi^b, Fa# e Sol^b, Sol # e La^b e La # e Si^b.

¹⁷¹ Sustenidos e bemóis são tecnicamente chamados *acidentes* na linguagem teórica musical. Aliás, é interessante que sejam assim denominados, pois são “correções” que permitem todas as escalas tornarem-se idênticas à Escala-Tipo (Dó Maior). Lembrando Morin, poderíamos dizer que os *acidentes* criam a ordem a partir da desordem.

Artinhas, ele acabou representando uma forma de acelerar e aprofundar a introjeção dessa *concepção acórdico-harmônica* através do canto.

E embora o canto orfeônico defina-se por ser *a capella* – ou seja, a entoação se faz sem acompanhamento de quaisquer instrumentos (acórdicos) –, a presença da *concepção acórdico-harmônica* manifestava-se nas próprias melodias orfeônicas: ainda que não houvesse o acompanhamento dos acordes, eles eram subentendidos no discurso musical. Inclusive em etapas mais requintadas do aprendizado do canto orfeônico, as músicas deixavam de ser entoadas em apenas uma linha melódica (ou *voz*, que é o termo técnico musical), para serem executadas em duas ou mesmo três linhas melódicas (*vozes*) diferentes e simultâneas.

Nesses momentos já bastante adiantados, conforme o manual didático de Carlos Alberto Cardim e João Gomes Junior apontava, as classes eram divididas em grupos, sendo que cada um cantava uma *voz* diferente e cuja execução simultânea inscrevia-se não numa lógica de concepções melódicas, mas sim na *concepção acórdico-harmônica* ocidental. Isto quer dizer que os arranjos para duas ou três *vozes* no canto orfeônico (que, excepcionalmente, podiam ser acompanhadas de um instrumento) eram pensados para que as várias *vozes* formassem *acordes* com sentido harmônico, o que é uma característica particular da música ocidental moderna.

Portanto, como podemos verificar, a influência dos aspectos matematizantes da música ocidental moderna (*temperamento*, *enarmonia* e *concepção acórdico-harmônica*) sobre o canto orfeônico é grande.

Se, por um lado, ressaltamos que, do ponto de vista (ou “ponto de audição”) da técnica musical, o *temperamento* da escala, a *enarmonia* e a *concepção acórdico-harmônica* são regulações matematizantes (“embotadoras”, como dizia Weber...) que limitam e condicionam a *audição de mundo*, principalmente quando transformadas em saber musical pedagogizado – que é o caso do canto orfeônico –, elas também trazem, complementar e concorrentemente, um componente de não-racionalidade e de fuga para o afetivo, gregário para os ouvintes e, principalmente, para os cantantes (no caso, os educandos).

Em primeiro lugar, o *temperamento* permite a transposição da melodia para registros sonoros mais agudos ou graves sem prejuízo ou alteração do sentido melódico.

Assim, a entoação melódica pode ser universalizada: não importa se a voz de determinada pessoa alcança ou não o registro em que a música foi escrita: pode-se transpô-la para aquela voz (no sentido fisiológico do termo) específica. A liberdade que o professor e os alunos ganham com isso é grande, pois se, inicialmente, só se utiliza a tonalidade de Dó Maior, o *temperamento* é o elemento axiomático que permite a variação e a adaptabilidade para situações particulares, sem que seja necessária uma submissão à rigidez e à relativa inexorabilidade dos sistemas não-temperados, que não admitem a transposição: neles a melodia fica presa à sua tonalidade original para não ter seu sentido alterado (o ouvido ocidental diria: para não “desafinar” a melodia).

A *enarmonia* concorre nesse mesmo sentido universalizador da linguagem musical do *temperamento*, até por estar muito ligada a ele. Se, por um lado, o canto orfeônico afirma hierarquicamente valores estéticos musicais ocidentais, a universalização que o *temperamento* e a *enarmonia* permitem proporcionar o cruzamento com práticas musicais de outras culturas, ainda que de maneira deformadora: “A *convenção da linguagem musical é indubitavelmente muito mais ampla que a convenção da linguagem por meio da palavra. Esta não se limita a um idioma, mas abrange raças*” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 14).

Por sua vez, a concepção *acórdico-harmônica* também não é tão “autoritária” para o aluno cantante – e, principalmente, para o ouvinte – quanto o é do ponto de vista técnico-musical. Embora calcada em um raciocínio e discursividade característicos da *Harmonia*, o fato de o canto orfeônico dispensar (salvo casos excepcionais) o acompanhamento de instrumentos fazia emergir seu caráter musical melódico como saliente.

Salientar a melodia significava criar um efeito de envolvimento integrativo-afetivo maior entre os cantantes e entre esses e os ouvintes: suas relações não seriam assim mediadas por instrumentos musicais mecânicos, mas somente pelo instrumento unicamente humano das cordas vocais. Isso se reflete na seguinte assertiva de Carlos Alberto Gomes Cardim: “a música é a disciplina que mais analogia tem com a linguagem – ela é a linguagem da alma, a linguagem do coração” (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 3).

Além disso, a utilização de músicas do folclore, barcarolas, berceuses e mesmo marchas e hinos criava um sentimento de proximidade, intimidade e/ou pertencimento a um coletivo. Ainda que a tessitura (limite entre a nota mais aguda e mais grave que podem ser

executadas) de voz fosse limitada, o fato de a melodia ser destacada na prática orfeônica trazia, nas latências, enraizamentos ligados a concepções anteriores à *acórdico-harmônica*, reatando vínculos potenciais com ordenamentos sonoros não-temperados e permitindo pontes interculturais, ainda que com um “ocidentalocentrismo” (termo moriniano) forte.

h) A sensibilidade estética

“Para que um valor estético exista não basta que seja criado, é preciso ainda que seja generalizado” (Bastide, 1979, p. 84). Neste item, analisaremos as assertivas presentes em Gomes Cardim relativas ao conceito de sensibilidade estética. Para tanto, faremos referência especial à influência dos postulados da psicologia da época utilizados, cuja filiação teórica remetia às linhas empiristas e mecanicistas então em voga nessa ciência.

Ensinar a sensibilidade¹⁷² estética correspondia a *impressionar* os sentidos humanos com o que se considerava ser mais estético – no caso, manifestações ligadas às culturas “civilizadas” como a escrita da linguagem e, para o canto, na música ocidental moderna –, o que faria com que os alunos desenvolvessem de modo mais “elevado” (do ponto de vista das leis de evolução mental da época) as Idéias, algo difícilimo ou praticamente impossível para os povos “sem escrita”, “sem leis”, “selvagens”.

Em Bastide, temos uma discussão desse postulado de que as Idéias não são inatas, mas aprendidas, muito assemelhada aos princípios que encontramos em Gomes Cardim:

Para bem compreender a filosofia das belas-artes de Taine, é preciso situá-la no conjunto de sua filosofia. Esta se formou sob a dupla influência de Spinoza e dos empiristas ingleses. Spinoza ensinou a Taine o mais rigoroso determinismo e os empiristas lhe informaram que nossas idéias nada mais são do que transformações das impressões que nos vêm de nossos sentidos: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*¹⁷³. São esses os princípios que vai aplicar à estética. (...) São leis fixas que o sábio deve descobrir: a estética de Taine será, portanto, uma estética científica. E empírica também. Com efeito, donde vêm nossas idéias sobre o belo? Elas não podem ser inatas, pois mudam com os lugares e os tempos; vêm, portanto, de fora, do exterior. Ora, para o artista o exterior é o meio e o momento em que vive a civilização à qual pertence, e suas idéias não poderão, jamais, deixar de exprimir essa civilização (Bastide, 1979, p. 14-15, *grifo nosso*).

¹⁷² O termo era utilizado como uma referência direta aos cinco sentidos.

¹⁷³ A expressão talvez possa ser grosseiramente traduzida como “nada existe no intelecto sem antes ter existido nos sentidos”.

Nesse mesmo sentido de Bastide, uma passagem de Ernst Cassirer também pode nos ajudar, referindo-se tanto à teoria das Idéias quanto à teoria mecanicista das emoções:

Desde épocas antigas, filósofos e psicólogos tinham-se esforçado por apresentar-nos uma teoria geral das emoções. Mas todos esses esforços eram baldados e, em grande medida, resultavam infrutíferos, em consequência do fato do único enfoque possível ser, ao que parecia, puramente intelectualista. Os afetos, supunha-se em geral, tinham de ser definidos em termos de 'idéias'. Parecia ser esse o único caminho exequível para se apresentar uma descrição razoável do próprio fato das emoções. A ética do estoicismo baseava-se no princípio de que as paixões constituem fatos patológicos. Elas eram descritas como uma espécie de doença mental. A Psicologia racionalista do século XVII não foi tão longe. As paixões deixaram de ser consideradas 'anormais', foram declaradas efeitos naturais e necessários da comunhão de corpo e alma. De acordo com as teorias de Descartes e Spinoza, as afeições humanas têm sua origem em idéias obscuras e inadequadas. Nem mesmo a Psicologia dos empiristas ingleses logrou modificar essa concepção geral eminentemente intelectualista. Pois até entre eles as 'idéias', interpretadas como cópias das impressões sensoriais e não como formações lógicas, ainda eram o centro do interesse psicológico. Na Alemanha, Herbart e a sua escola propuseram uma teoria mecanicista das emoções, de acordo com a qual elas se reduziam a certas relações entre percepções, representações e idéias (Cassirer, 1976, p. 41, *grifo nosso*).

Neste excerto, salientamos o trecho grifado, que sugere a filiação teórica da qual os postulados científicos utilizados por Gomes Cardim se originam: este enfoque psicológico observava os sentimentos através de perspectiva mecanicista, na qual tudo se concentraria nas funções cerebrais. Assim, tudo o que é extra-humano e metafísico (sentimentos, alma etc.) era reduzido a um modelo de cunho psicobiologizante. A sensibilidade daí definida (impressões dos sentidos) englobaria, inclusive, a dimensão de sensibilidade estética, que se manifestaria supostamente nas funções cerebrais.

i) Objetivos programáticos do método analítico

O *método analítico* salientava o caráter de condicionamento do ouvido no *temperamento* ocidental, combatendo aquilo que não faz parte desse modo de organização do universo sonoro. Na conferência de Gomes Cardim, o educador afirmava que “(...) *o fim principal da música é a educação do ouvido e a educação do sentimento (...). (...) O aluno deve primeiramente saber sentir, saber apreciar a combinação harmônica dos sons bem como repelir a dissonância*” (Gomes Cardim, 1912, p. 20, *grifo nosso*).

O objetivo era, também, o cultivo da “boa” música: *“E quanto ao gosto estético é geral, desoladora e revoltante a ignorância. Quantas vezes uma composição musical sem valor, banal, sem forma, sem arte tem sido vitoriada e, entretanto, verdadeiras jóias de arte são menosprezadas”* (Idem, p. 21). A música que Gomes Cardim elege como ideal¹⁷⁴ era uma combinação de base musical européia, folclore nacional e compositores eruditos brasileiros, sendo que estes últimos eram altamente valorizados e considerados parte do patrimônio e do panteão da Nação brasileira¹⁷⁵.

A necessidade de cultivar a “boa” música é reforçada em outro trecho: *“É sobretudo na escola que a música precisa ser pura e sã, pois que aí que começa a desenvolver-se o gosto artístico”* (Gomes Cardim, 1912, p. 7). O educador dizia que a falta de escrúpulo nesse ponto era não só um atentado à música em relação ao valor artístico e ao gosto estético, mas *“um verdadeiro crime de funestas conseqüências psicológicas”* (Ibidem). Em outro plano, a preocupação de construção simbólica da Nação em meio às músicas voltadas para a infância também se faz presente:

Antes do início propriamente da música devem os alunos cantar hinos, canções, barcarolas, marchas sem preocupação de letra e depois com a respectiva letra.

Desta maneira, eles aprendem a sentir a música e, mais tarde, quando se fizer a junção da letra verificarão que a música já havia despertado o sentimento que a letra posteriormente traduziu (Gomes Cardim, 1912, p. 21).

Nessa passagem, também observamos uma outra manifestação da equalização de diferentes elementos do trabalho mental, que já discutimos anteriormente. Assim como a *impressão* auditiva, a idéia, a grafia musical e a entoação eram artificialmente considerados equivalentes, isso ocorria também com música e letra. Contudo, sabemos que a linguagem musical e a linguagem dos idiomas são muito diferentes em diversos aspectos. Aliás, o próprio Gomes Cardim, quando diz que a música é a linguagem da alma e do sentimento – sendo, para ele, superior à língua – acabava indiretamente admitindo que as duas são diferentes entre si.

¹⁷⁴ São apontados genericamente alguns tipos de músicas a serem estudadas: canções populares européias e nacionais, marchas rítmicas, diferentes gêneros musicais, óperas e operetas nacionais e estrangeiras, danças antigas (partes de suítes), gênero clássico (no qual o barroco está incluso) e romântico. Gomes Cardim também propunha o auxílio de um fonógrafo para o estudo do timbre e tessitura das vozes humanas.

¹⁷⁵ Não acidentalmente, além de salientar alguns nomes tradicionais, os próprios mentores do movimento orfeônico se autoincluíram nesse rol de compositores brasileiros importantes.

Ainda assim, nossa intenção não é apontar meras contradições no discurso de Gomes Cardim, mas tentar entender o sentido de suas colocações no conjunto de suas falas. Quando o educador equaliza letra e melodia, a primeira é interpretada como consequência natural e inevitavelmente *lógica* da segunda: a letra era vista como se fosse uma espécie de “legenda” da música.

Com isso, a palavra – e todo o universo do aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa – era entendida como consequência do envolvimento integrativo-afetivo e pela estética proporcionados pela música. Era a melodia que teria a capacidade de inserir as crianças no mundo encantado e altamente carregado de significado simbólico das palavras.

Ademais, a música era considerada uma “alavanca” para a inserção dos alunos no universo simbólico da Nação e da República, abstrações quase divinizadas que estariam presentes em todos os momentos: a escola, a vida do lar, o trabalho, a religião e o lazer. No manual didático de Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior, podemos observar:

No primeiro ano são ensinados por audição pequenos cantos e canções patrióticas ao alcance da classe, não só quanto à tessitura [*distância entre a nota mais aguda e mais grave*] como quanto ao assunto e à linguagem.

Há um fato de alta relevância que deve ser observado religiosamente pelo professor e é o seguinte: a letra que acompanha a música só pode ser cantada depois de previamente explicada. Esta consideração, por sua evidência, dispensa qualquer comentário (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 21).

Confirmando a anterioridade dada por Gomes Cardim à função gregária, afetiva e socializante da música, temos o seguinte trecho de sua conferência:

Com o canto na escola vamos ter as mães futuras auxiliares poderosas para a educação musical; assim é certo que a educação musical começará para a criança que ouvir no doce aconchego de seu ninho a voz materna com seu canto terno, mavioso e educado, fazendo vibrar as sensações de sua alma, toda a energia de seu coração, toda a delicadeza de seu sublime amor (Gomes Cardim, 1912, p. 6).

Do enraizamento, da oralidade, do cuidado materno e da sensibilidade, o canto orfeônico dava um passo em direção à sociedade e à Nação, com forte tônica na manutenção do funcionamento ordeiro da sociedade:

Estavam convencidos [*os legisladores que reformaram a educação brasileira em 1892*] da ação da música em resolver, por meios que lhe são peculiares, a base de todas as virtudes, a energia espontânea do ser, a força viva da alma; (...) sentiam que o principal

elemento da ação musical é a harmonia dos sons, que desperta em nós a harmonia moral, a ordem, o acordo e, por conseguinte, a perfeição, como o ritmo desperta o movimento, a marcha, a atividade ordenada e organizada, segundo as leis variáveis da sensação experimentada (Gomes Cardim, 1912, p. 4).

Neste excerto, também observamos a idéia de formação do novo homem republicano. A harmonia dos sons era salientada como fator educativo que ensinaria aos futuros cidadãos manterem a harmonia social, a qual se dava um tom científico: as “leis” de funcionamento da sociedade supostamente indicariam uma tendência à ordem e paz social (seria, talvez, algo como o *espírito positivo* de Comte?). Bastaria cultivar esse sentimento nos cidadãos. Nesse contexto, a habilidade do canto era considerada um

(...) preparo para a vida do lar, um passaporte para a sociedade, um requisito indispensável na participação do serviço religioso e um doce consolo para muitos na solidão. (...)

E, por sua natureza, estético, [*o educar pela música*] cultiva o gesto, o amor pelo belo em todas as suas formas e proporciona à criança um precioso prazer que era a prerrogativa dos ricos. (...)

(...) nas festas públicas, [*o canto é*] o intérprete do pensamento patriótico e de todas as paixões generosas; na escola é o instrumento de disciplina inteligente, é o princípio fecundo do desenvolvimento moral (Gomes Cardim, 1912, p. 5-6).

Esse caráter de ordenamento da sociedade em rumo a uma suposta “perfeição”, utilizando-se da educação musical como elemento de elevação da Nação aos pretensamente mais altos graus civilizatórios, enquadrava-se explicitamente na idéia de contenção social das classes trabalhadoras (os “*inferiores*”). Carlos Alberto Gomes Cardim, seguia, pois, a tradição do orfeonismo europeu do século XIX (especialmente a francesa), ou seja, a noção desta prática como intervenção capaz de promover a “civilização dos costumes”:

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

E a música, diz Guizot, dá à alma uma verdadeira cultura íntima e faz parte da educação do povo. Tem por fim desenvolver os diversos órgãos do ouvido e da palavra, amenizar os costumes, civilizar as classes inferiores, aliviar-lhes as fadigas, os trabalhos e proporcionar-lhes um prazer inocente em lugar de divertimentos grosseiros e ruinosos (Gomes Cardim, 1912, p. 5).

O combate ao vício e ao “não-civilizado” é reforçado também no próprio ato de entoar melodias. Gomes Cardim apontava para a necessidade de controlar a tessitura para não ocasionar nas crianças problemas nas cordas vocais e no aparelho respiratório. Por isso,

haveria a necessidade de que o professor fosse “higienista” rigoroso no ensino e corrigisse o “canto gritado”, descrito como “(...) *um vício já muito generalizado entre nós*” (Gomes Cardim, 1912, p. 8) e um “(...) *mal que além de ser insuportável é de conseqüências desastrosas*” (*Idem*, p. 9):

O canto gritado desvirtua por completo o fim educativo da música e ocasiona o mesmo mal que acarreta o canto em que não há absoluto escrúpulo em sua confecção, em que não há excepcional desvelo na tessitura musical (Gomes Cardim, 1912, p. 9).

A proposta de “*prestar um serviço ao ensino*” (Gomes Cardim, 1912, p. 23) com o canto orfeônico era sustentada, na conferência proferida por Gomes Cardim para ilustres figuras públicas, por um histórico da disciplina:

A inclusão do ensino de música nos programas escolares é coisa muito recente entre nós. Podemos dizer que a devemos aos influxos da forma liberal de governo que preside aos destinos do nosso país, a qual, descortinando novos e vastos horizontes, trouxe-nos a luz sublime da civilização do Velho Mundo e as lições benéficas do assombroso e pujante novo yankee¹⁷⁶.

(...)

Após o advento da República a primeira preocupação do Governo do nosso Estado foi com a instrução do povo. Desaparecem as antigas escolas régias para surgirem templos onde predominam os princípios da pedagogia hodierna. (...)

Foi a reforma do ensino de 8 de setembro de 1892, que sabiamente colocou o canto e a música ao lado das outras disciplinas. Essa salutar reforma foi tardia entre nós, mas não devemos nos entristecer com esse fato, pois que a culta França só teve a música nos programas do curso primário pela lei de 1880, entrando somente em execução em 1883 (Gomes Cardim, 1912, p. 3-4).

O ensino de música era, dentro da concepção liberal de Gomes Cardim, elemento democratizador, contanto que esta democracia se realizasse dentro de um ideal de paz social: a mencionada reforma de ensino francesa – ao definir o canto orfeônico como disciplina a ser oferecida desde cedo para as crianças – tinha, segundo o autor, proclamado, em sua conferência às autoridades, proclamando “(...) *uma única democracia (...) para abrir a todos os cidadãos, sem distinção de classe, ao pobre como ao rico, todas as estradas da verdade e da beleza*” (Gomes Cardim, 1912, p. 4).

Contudo, destaca-se a idéia de que o Brasil era um país que, com a República, estava tentando se equiparar às nações mais “civilizadas” do mundo, não estando tão

¹⁷⁶ O educador se refere à influência da pedagogia norte-americana no nosso canto orfeônico.

“atrasado” quanto os presentes à conferência pensavam. O problema é que o palestrante exagerou um pouco: os Orfeões já haviam se instalado na França muito antes da referida reforma. O que ocorreu nesse país na década de 1880 foi, na verdade, um processo de universalização – ou, ao menos, ampliação substancial – do atendimento que a instrução pública oferecia. Assim, a música tornou-se apenas mais difundida, não tendo propriamente sido uma inovação pedagógica.

Finalmente, Gomes Cardim lança mão de um apelo pela “cruzada” orfeônica, na qual observamos a presença da ideologia bandeirante tão em voga na época:

Formemos também o nosso orpheon, essa útil instituição que tão belos serviços tem prestado ao Velho Mundo e que constitui um veículo portentoso de propaganda da boa e sã música.

E quando tivermos essa instituição bem organizada, o nosso meio artístico será outro e São Paulo continuará a caminhar desassombradamente na vanguarda da civilização brasileira como verdadeiro pioneiro de todos os maiores empreendimentos artísticos (*Idem*, p. 11).

j) Cantos cerebrais e sonoridades afetivas...

Das multiplicidades presentes no canto orfeônico segundo Gomes Cardim, observamos que, desde os postulados teórico-científicos até as práticas escolares, os pólos de opostos (racionalidade/afetividades, sujeito/objeto, espírito/matéria, etc.) vão continuamente interagindo, concorrendo e se complementando entre si. Essa conciliação de contrários – que ora faz predominar comportamentos racionalizadores, limitantes e ora aflora a sensibilidade, a oralidade e o envolvimento integrativo-afetivo – pode ser bem observada no que diz respeito ao gosto estético.

O ensino de música fala em gosto estético até hoje. Contudo, este conceito parece ser um daqueles guarda-chuvas generosos que abrigam a todos, mas, ao mesmo tempo, não diz muito sobre pressupostos teóricos e processos pedagógicos aos quais se relacionam. No entanto, numa passagem do manual didático que escreve com João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim explica:

O segredo do ensino de música se resume em resolver principalmente duas grandes dificuldades: aparelhar, convencionalmente, o ouvido com uma educação perfeita e registrar no cérebro os intervalos necessários para a entoação das melodias. A educação do ouvido

tem um duplo escopo: desenvolver a acuidade auditiva e promover o gosto estético (Gomes Cardim e Gomes Junior, 1929, p. 14).

Aqui, o gosto estético é uma manifestação do sentimento – e da percepção auditiva fisiológica – relacionado ao padrão de ordenação do universo sonoro do *temperamento* ocidental moderno. Portanto, pelo menos para Gomes Cardim, o *gosto estético* é um conceito bem definido no aspecto teórico-musical. Cultivá-lo significava inserir a *audição de mundo* das crianças no condicionamento do *temperamento* ocidental moderno. Mas, como vimos no Capítulo 1, o próprio *temperamento* ocidental moderno só *ordena* a “desordem” a partir de outra “desordem” (a microdesafinação de algumas notas para dividir a oitava em doze partes metricamente iguais). E quando o ouvido se acostuma ao *temperamento*, passa a valorizar negativamente tudo o que não coincide com ele (princípio da exclusão): qualifica-se o diferente de “desafinado”.

Todavia, se do ponto de vista teórico-musical o *gosto estético* de Gomes Cardim tem esse teor limitante, separador, racionalizador, do ponto de vista da prática musical, do aluno, do ouvinte, passa a significar apreciação, deleite, fruição e mesmo “desordem” (não-linearidade, reversibilidade, etc.). Nessa função, proporciona o enraizamento, as relações intersubjetivas e a afetividade. Portanto, o próprio *gosto estético* de Gomes Cardim é uma categoria dinâmica, que, de acordo com o contexto, assume-se ora como racionalizador (através de cantos “cerebrais”) nas patências e ora como gregário (a capacidade socializadora da música) nas latências.

CAPÍTULO 6:

ERGUENDO A SOCIEDADE DO FUTURO

Neste breve capítulo, faremos apontamentos sobre o contexto no qual o movimento orfeônico paulista se inseriu, estabelecendo uma discussão sobre o horizonte mental e imaginário mais amplo da República Velha e sua relação com o projeto educacional então vigente. O enfoque central será a questão do nacionalismo e de sua relação com o movimento orfeônico.

Para isso, abordaremos aspectos relevantes acerca da questão da identidade nacional para o Brasil, como meio de situar o contexto mais geral dentro do qual o período estudado pode ser compreendido. Após isso, faremos referência à inserção do republicanismo nesse projeto nacional, destacando especificamente o sentido que a música adquiriu dentro da escola da Primeira República.

a) Ideais de construção de uma identidade nacional

As iniciativas culturais e, principalmente, educacionais faziam parte de um projeto republicano que começou a ganhar terreno político com a perspectiva do fim da escravidão, na segunda metade do século XIX, e com a conquista do poder pelos republicanos e implantação do novo regime. Essa perspectiva de conjunto é fundamental para a compreensão do conteúdo liberal presente nas pregações educacionais e nos modelos e projetos de construção de um novo cidadão, que se vinculam a discussões relativas à própria questão da identidade nacional.

Embora independente desde 1822, o Brasil demorou a levar a cabo um efetivo projeto de construção simbólica da nacionalidade. Isso é importante para a presente reflexão à medida que a questão da identidade nacional passaria a ser realmente discutida mais para o final do Império (que também é a época em que ocorre o fenômeno específico da inclusão do canto coral no currículo escolar paulista). Segundo José Murilo de Carvalho,

(...) o Império brasileiro realizara uma engenhosa combinação de elementos importados [...] (...) *[que]* serviam à preocupação central que era a organização do Estado em seus aspectos político, administrativo e judicial. Tratava-se, antes de tudo, de garantir a sobrevivência da unidade política do país, de organizar um governo que mantivesse a união

das províncias e a ordem social. [Mas] Somente no final do Império começaram a ser discutidas questões que tinham a ver com a formação da nação, com a redefinição da cidadania (Carvalho, 1990, p. 23).

Antes disso, só houve tentativas isoladas nesse sentido, como, por exemplo, quando José Bonifácio¹⁷⁷ pôs em pauta a discussão da nacionalidade. “No âmbito político, a temática nacional só foi retomada quando se aproximou o momento de enfrentar o problema da escravidão e seu correlato, a imigração estrangeira. (...) em boa parte, a opção pela república e o modelo de república escolhido tinham a ver com a solução que se desejava para tais problemas” (Carvalho, 1990, p. 23).

Desse modo, as elites brasileiras – e em particular as paulistas – tinham muito a resolver. A questão da nacionalidade ainda era algo relativamente secundário. Tanto que J. M. de Carvalho continua sua argumentação no mesmo sentido:

No Brasil do início da República, inexistia tal sentimento [*de identidade nacional*]. Havia, sem dúvida, alguns elementos que em geral fazem parte de uma identidade nacional, como a unidade de língua, da religião e mesmo a unidade política. A guerra contra o Paraguai na década de 1860 produziu, é certo, um início de sentimento nacional. Mas fora muito limitado pelas complicações impostas pela presença da escravidão. (...) Já na República, o jacobinismo tentou mobilizar o patriotismo no Rio de Janeiro. (...) Um pouco mais tarde, o movimento anarquista atacou explicitamente a idéia de pátria, considerada por eles instrumento de dominação dos patrões, instrumento de controle de mercados e da divisão da classe operária.

A busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República (1889-1930) (Carvalho, 1990, p. 32).

No entanto, mesmo dois destes suportes que contribuem para uma identidade nacional não são suficientes para determiná-la. Dante Moreira Leite mostra isso muito bem: “A língua comum não impediu que o Brasil se opusesse nacionalisticamente a Portugal, nem que as colônias sul-americanas se opusessem à Espanha; de outro lado, o fato de os suíços estarem divididos em três regiões lingüísticas não impediu a sua intensa unidade nacional” (Leite, 1969, p. 24). Da mesma forma, o território comum também não é critério suficiente para ser o suporte de uma Nação, vide o caso extremo de Israel (*Ibidem*). Assim,

¹⁷⁷ Mais uma vez, não parece ser coincidência o filho (Dr. Antonio Carlos) e o neto (Antonio Carlos Junior) deste ilustre homem público terem gravitado num círculo social no qual se discutia a brasilidade – em que Brasília Itiberê da Cunha, como vimos, também conviveu – e que foi uma das raízes de gestação do projeto de canto orfeônico.

os critérios que determinam a construção de uma identidade nacional transcendem os aspectos mais “objetivos” e facilmente caracterizáveis. Nesse contexto, o canto orfeônico é considerado um pequeno “conto” dentro do “livro” que foram as iniciativas de construção de uma identidade nacional brasileira.

Apenas o quadro sócio-político da República tornou possível e necessária a elaboração de projetos de construção da identidade nacional. Dante Moreira Leite divide as ideologias do caráter nacional brasileiro em três fases, sendo que a terceira, mais importante,

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

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

Desse excerto, vale ressaltar que, assim como Carvalho (1990), D. M. Leite já indicava que a construção da identidade nacional tomou seu verdadeiro impulso apenas no final do Império, devido justamente à situação imposta diante da perspectiva de que a escravidão acabasse logo. Por isso, aqui a ideologia do caráter nacional é vinculada com as manifestações das teses racistas, que postulam a desigualdade biológica entre brancos e não-brancos (negros, índios e mestiços). Afirmar a Nação – embora racismo e nacionalismo não sejam a mesma coisa, como adverte Leite – correspondia a afirmar o grupo dominante. Logo, a Nação brasileira não seria feita à imagem de *todos* os brasileiros, mas somente de alguns.

Entretanto, em que aspectos é relevante salientar isso para a presente pesquisa? Um dos postulados do projeto de canto orfeônico era evitar o “canto gritado”, expressão que qualificava – direta ou indiretamente – as técnicas vocais das etnias não-brancas e ditas

“atrasadas”, manifestações estas que seriam “dissonantes”, ou seja, não estavam em conformidade com a música ocidental moderna. Portanto, este postulado musical parece se inscrever no quadro interpretativo das teorias racistas da época. O objetivo era eliminar os modelos e simbolismos sonoros que rompessem com os axiomas estético-musicais do Ocidente. Além do mais, o projeto do canto orfeônico buscava a afirmação da identidade nacional brasileira – ainda que não tão enfaticamente quanto o fazia Villa-Lobos, a partir da década de 1930 –, priorizando as canções cantadas na língua nacional e com temáticas nacionais. Desse modo, o movimento orfeônico mostrava-se como uma das manifestações do horizonte imaginário, cultural, social e intelectual do período.

Vale tentar compreender os possíveis significados desse novo homem republicano, de forma a refletir se é pertinente tomar o conteúdo nacionalista como finalidade única e exclusiva do projeto de canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920. Cassirer nos aponta um dado muito interessante, que mostra um aspecto importante do nacionalismo (surgido em sua forma moderna a partir do romantismo, segundo o próprio D. M. Leite):

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

Ou seja, por detrás da Nação, havia o Universal. Tanto que os românticos idealizavam a Cristandade, a Igreja Universal e o Império Universal como idades do ouro da Humanidade à qual se desejava regressar (Cassirer, 1976, p. 202). Havia uma busca pelo Universal, pelo Uno, *não só em nível nacional, mas no mais geral também*.

No Brasil, o projeto de canto orfeônico nas décadas de 1910 e 1920 teria sido também influenciado por esse perfil? Talvez não de todo, mas observa-se que as canções brasileiras são valorizadas como mais importantes porque a Nação está por se construir. Ao mesmo tempo, as canções estrangeiras não são simplesmente eliminadas dos conteúdos. Ao contrário: elas têm importância significativa, compondo o conhecimento da cultura Universal. Em outros termos, parece perfeitamente viável a interpretação de que o projeto de canto orfeônico valorizava a cultura nacional como expressão particular da cultura Universal (ocidental), da qual deveriam, também, ser conhecidas as suas outras expressões nacionais.

Não é adequado falar aqui em sentimentos de tendência xenófoba, ainda que houvesse alguns “radicais”. Mesmo a atitude de não permitir canções cantadas em *língua*¹⁷⁸ estrangeira configura-se mais como uma posição pertinente àquele momento histórico: enquanto as culturas de outras nações – europeias, é claro... – já estavam firmemente estabelecidas, a identidade nacional brasileira era uma construção ainda muito precária (e, em certa medida, talvez continue sendo...). Por isso, era importante privilegiá-la. Aliás, o movimento nacionalista paulista, desde 1916, tinha esse forte caráter: ainda que houvesse exageros aqui e acolá, o sentido geral advogado por ele era mais o de fortalecer a cultura nacional – para que esta não fosse diluída pela cultura dos estrangeiros que para cá aportavam – do que propriamente combater ferrenhamente o estrangeiro.

b) A escola, o projeto republicano liberal e a música

No caso específico do Estado de São Paulo, a implementação local do projeto republicano “civilizador” ocorreu principalmente em algumas frentes específicas. De acordo com Fernando Limongi, “(...) *a educação e a Força Pública são os setores mais beneficiados pelo orçamento público. Nos anos iniciais da República, os gastos com a educação são os mais baixos de todos os setores selecionados. Entre 1890 e 1900, enquanto caem os gastos relativos à saúde e os subsídios à imigração, a educação vai abocanhando, lenta mas continuamente, maiores fatias, enquanto os gastos com a Força Pública sofrem maiores oscilações*” (Limongi, 1989, p. 134-135). Portanto, a educação, que ainda tinha pouca importância no início imediato da República – em decorrência da herança do regime anterior –, logo adquiriu posição estatal estratégica para os republicanos paulistas.

Tanto que o movimento de renovação pedagógica e remodelação do aparelho da escola pública – que se disseminou nacionalmente na década de 1920 – foi desenvolvido

¹⁷⁸ Nesse ponto, cabe lembrar os dois aspectos da conceituação de Herder para o *caráter nacional*, de acordo com D. M. Leite (1969). O primeiro é a estereotipização dos povos e nações. “*O segundo aspecto – e este muito mais significativo para a história futura do nacionalismo – é a idéia do desenvolvimento orgânico das nações. O espírito nacional se revela, e só pode revelar-se, em determinada língua; daí a valorização das canções populares como expressão ingênua e ainda jovem do espírito nacional. Este princípio leva Herder a valorizar a originalidade de cada povo e, na verdade, a estimular o desenvolvimento de peculiaridades ou características específicas de cada um*” (Leite, 1969, p. 30). Portanto, cultivar a língua correspondia a cultivar o espírito da Nação, e não necessariamente detratar as línguas estrangeiras ou outras Nações.

em caráter excepcional no Estado de São Paulo já desde a primeira década republicana. Jorge Nagle indica esse processo na passagem que se segue:

Convém lembrar – apesar das diferentes ramificações ideológicas – a profunda e vigorosa discussão havida no final do Império a propósito dos assuntos educacionais. (...) A República recebe uma herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país. A República proclamada recebe assim um acervo rico para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação.

O fervor ideológico que se desenvolve no final do Império só em parte continua depois da instalação do regime republicano. Passada a fase da luta em prol de um novo Estado, arrefecem-se os ânimos; há, na verdade, uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacionais (...). Isso não significa que na área mais restrita da educação não tenham sido executados planos coerentes com premissas ideológicas bem assentadas. Significa que essa situação constituiu exceção. Duas destas devem ser mencionadas: uma federal, representada pela reforma Benjamin Constant (1890), na área da escola secundária; a outra, estadual, na área da escola primária e normal, ocorreu em São Paulo sob a direção de Caetano de Campos (1892) – esta fundamentada em princípios de natureza democrático-liberal, não apresentou as características sectárias apontadas naquela reforma “positivista” (Nagle, 1985, p. 261-262).

No entanto, o reformismo educacional paulista republicano não foi apenas um surto na década de 1890, retomado nos anos 1920. As duas primeiras décadas do século XX também foram importantes para a reformulação da instrução pública no Estado de São Paulo, embora este seja um período ao qual ainda não se dá toda a atenção devida, conforme Denice Catani adverte:

(...) no que diz respeito a[*o Estado de*] São Paulo, ao se afirmar a ocorrência de um surto realizador e de um clima de empenho para com a educação, diz-se que nos anos iniciais deste século [XX] houve uma limitação dos interesses e dos investimentos dos homens públicos no setor educacional. A perspectiva das grandes realizações, do empenho em reformas e dos debates mais amplos é, por certo, o ponto a partir do qual se lança luz aos anos de 1890 e à década de 1920, deixando, assim, num plano meio obscuro as ocorrências educacionais que tiveram lugar no período intermediário (Catani, 1998, p. 43).

O reformismo educacional da República – que se desenvolveu sistematicamente no Estado de São Paulo – e a renovação pedagógica eram parte do esforço mais geral de “civilização” e modernização da Nação, encarnados no que Jorge Nagle chama de “entusiasmo pela educação”:

(...) o entusiasmo pela educação significava, também, uma tendência para reestruturar os padrões de educação e cultura existentes; portanto, não significava

simplesmente difusão do modelo predominante. O que importava era disseminar a escolarização em primeiro lugar; às vezes, e de forma lateral, ampliava-se o temário da disseminação do ensino, se bem que, nesses casos, o que se propunha eram ainda questões um tanto vagas ou imprecisas. Por exemplo, (...) assentou-se o princípio de que a escolarização tem valor quando transforma o indivíduo em parte ativa do progresso nacional ou da prosperidade pública. Evidentemente, tal posição implicava uma crítica à mentalidade formada nas escolas brasileiras, onde se ministrava um ensino formalista, preso à cultura clássica, que poderia embelezar o espírito, mas não transformava as criaturas em forças propulsoras da riqueza nacional (Nagle, 1974, p. 111).

A utilização da educação como meio de formar o novo cidadão republicano era a forma de modernizar a Nação. Na prática, isso significava organizar o ensino nos moldes das ciências pedagógicas (assim como as humanas e naturais), adaptando as práticas escolares – cada vez mais pedagogizadas – de acordo com o que se considerava adequado a cada faixa etária:

Ao incorporar os conhecimentos da biologia, psicologia e sociologia, posteriormente denominadas “ciências fontes de educação”, a pedagogia pode obter uma melhor compreensão do crescimento da criança, seus estágios de maturação e as diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem. A partir da sociologia firmou-se a concepção de que a organização social exerce influências consideráveis nos aspectos espirituais, isto é, o social é determinante na formação dos sentimentos e da personalidade humana (Monarcha, 1989, p. 12-13).

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

Era necessário construir simbolismos que encontrassem ressonância no imaginário de pelo menos alguns grupos sociais decisivos – em especial daqueles que habitavam nas cidades. Substituir um governo e construir uma nação, esta era a tarefa que os republicanos tinham de enfrentar (Carvalho, 1990, p. 24). Sobre a insuficiência da violência direta para o Estado controlar a sociedade, Cassirer nos adverte:

A prosperidade de um Estado não reside no aumento da sua força física. (...) Os aumentos territoriais, a superioridade sobre os povos vizinhos, o avanço em poder militar e econômico, tudo isso não pode evitar a sua ruína, e, pelo contrário, apressa-a. A salvação do

Estado não pode se garantir através da prosperidade material nem pela manutenção de certas leis constitucionais. Constituições e leis não têm realmente força coerciva se não são a expressão de leis previamente moldadas no espírito dos cidadãos. Sem esse suporte moral a própria força de um Estado torna-se no seu perigo inerente (Cassirer, 1976, p. 92-93).

Um exemplo encarnado disso pode ser encontrado nas palavras de Carlos de Campos – Presidente (governador) do Estado de São Paulo por três anos –, quando teve de enfrentar muitas dificuldades à frente de seu governo, inclusive a Revolução de 1924, na qual a capital chegou a ser bombardeada por aviões no combate às forças rebeldes. Ele dizia que

(...) não se esclarece e não se governa um povo na complexidade dos seus ideais, senão pelo sentimento. A impassível razão estuda, analisa e decide, quase mecanicamente as questões dentro do apertado círculo dos seus dados e argumentos, teóricos ou práticos; mas onde não há lugar para o sentimento. É um tribunal de soberana, severa e inapelável justiça, quer se trate do direito da força ou da conveniência; mas onde não há lugar para a equidade. É uma máquina de cálculos sem dúvida animada pelos melhores processos, mas que resolve automaticamente as equações, sem cogitar dos motivos de usura ou filantropia, de interesses ou paixão, de verdade ou falsidade que as determina. É uma retorta que a frio executa o seu trabalho, como o verdugo executa suas vítimas.

Dê-se-lhe, depois o concurso de amenizadores requisitos: transplantam-se da gélida retorta, da máquina de cálculos, do tribunal sem apelo, as hirtas demonstrações, para a arca bendita de equânime apreciação, e as soluções se humanizam; mais do que isso: quase se divinizam, na essência da alma que é e não pode deixar de ser – espírito e coração.

Por isso é que, se o espírito é lei, o coração é bondade (Conservatório, 1927, p. XI).

Certamente, Carlos de Campos não era um homem de Estado fraco. Mas sabia das limitações das ações de força. Compositor erudito, o Presidente (governador) de Estado governou numa época em que o canto orfeônico estava conseguindo ampliar seu espaço e importância institucional, além de já apresentar a ter um impacto maior no âmbito cultural. De qualquer forma, suas palavras são uma interessante ilustração de que as elites paulistas tinham a consciência de que era necessário enraizarem-se no imaginário de grupos sociais que a sustentassem, sem o que o próprio controle do Estado poderia ser colocado em risco. E as cidades eram um *locus* essencial de apoio ao poder estatal. Tanto que as maiores ameaças enfrentadas na época foram o anarquismo – predominantemente baseado nos imigrantes trabalhadores – e o tenentismo. Ambos os setores compunham parte significativa dos chamados setores médios urbanos. Eram um ponto sensível para a estrutura política do Estado de São Paulo. Daí a importância de o poder estatal enraizar-se

no imaginário desses grupos, tendo sido a escola um dos importantes instrumentos de realização disso, até porque nela estudavam muitos filhos de imigrantes.

Contudo, o grupo à frente do Estado tinha suas divisões internas. Voltando ao início da República, J. M. de Carvalho aponta três tendências ideológicas que disputaram a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo, tendo sido a corrente vitoriosa a primeira (Carvalho, 1990, p. 9).

Ainda assim, na transição do Império para a nova situação política, *“para consolidar-se como governo, a República precisava eliminar as arestas, conciliar-se com o passado monarquista, incorporar distintas vertentes do republicanismo”* (Idem, p. 69-70). A disputa entre esses grupos manifestou-se com muita força também em relação ao controle do universo simbólico nacional. Certamente isso foi um fator que contribuiu muito para o desenvolvimento do processo de construção da identidade nacional. Dos resquícios da Monarquia, restou o Hino Nacional, símbolo patriótico dos militares, que o ligavam à Guerra do Paraguai (Idem, p. 126); dos positivistas, adotou-se a bandeira; nos demais símbolos, os republicanos liberais predominaram.

No entanto, conforme mostra J. M. de Carvalho, embora os republicanos liberais tenham sido os “vencedores” na disputa pela determinação dos símbolos nacionais (a figura feminina da República, por exemplo), as imagens veiculadas por eles não tinham muita ressonância entre a população, mesmo a urbana. Entre outros motivos, esse teria sido o fator, segundo Dante Moreira Leite, que levou a educação a desempenhar papel tão destacado para os liberais republicanos à americana:

O sentimento patriótico (...) exige uma identificação com regiões muito distantes de nossa experiência pessoal, e isso explica que seja característico de períodos de educação popular e comunicação fácil e contínua entre várias regiões e vários grupos (Leite, 1969, p. 18).

Embora o popular a que poderíamos nos referir fosse um popular urbano¹⁷⁹, a busca por um enraizamento, através da escola, no imaginário desses setores que poderiam apoiar

¹⁷⁹ Nesse ponto, Rosa Fátima de Souza auxilia-nos: *“(...) ao atender a um conjunto tão considerável de filhos de estrangeiros, o grupo escolar pode ser apontado como instituição importante no processo de aculturação e nacionalização da população estrangeira no Estado de São Paulo. Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de grupos sociais atendidos nesses estabelecimentos, o que denota a extensão do atendimento da escola pública a vários setores, isto é, aqueles melhor integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis”* (Souza, 1996, p. 104).

o Estado era algo decisivo na época. No caso, esses setores eram identificados, em grande medida, com os imigrantes (e seus descendentes diretos), o que se observava de tal forma que sua presença era duas ou três vezes maior que a de brasileiros (Souza, 1996, p. 99). Tão preocupante era a questão dos imigrantes que, por exemplo, os únicos dois registros escolares de perfil dos alunos eram a idade, que servia para homogeneizar as classes de aula, e a nacionalidade. Já a comunicação fácil entre as urbanidades um pouco mais desenvolvidas era outro elemento que contribuía para a tentativa de criar uma comunidade de sentidos entre grupos sociais que potencialmente apoiariam o poder estatal.

Em relação ao enfoque da educação como instrumento de consenso social, Maria Cecília S. Teixeira faz as seguintes considerações:

Sem levarmos em conta as diferentes abordagens funcionalistas, cujas raízes podem ser encontradas na sociologia de A. Comte, podemos dizer que, de modo geral, elas partem do pressuposto de que a sociedade e a organização são totalidades a serem mantidas em ordem e equilíbrio. Benno Sander, realizando uma análise das organizações educativas a partir dessa dupla perspectiva – do consenso e do conflito –, lembra a profunda influência do positivismo de Comte no Brasil.

(...) a escolarização é considerada como um mecanismo de controle social, na medida em que contribui para a preservação da *hegemonia* de classe que detém o poder, no caso da sociedade capitalista, a burguesia.

Mas as teorias educacionais formuladas a partir dessa concepção ocultam, no seu discurso, a função controladora e hegemônica da escola, enfatizando sua função equalizadora. (...) A escola teria, portanto, uma função homogeneizadora, na medida em que garantiria a integração de todos os indivíduos na sociedade e nas organizações e, conseqüentemente, o consenso e o equilíbrio necessários à manutenção da sociedade, tal como é concebida a partir do ideário liberal (Teixeira, 1990, p. 63-65).

No Estado de São Paulo – particularmente na capital, que vivia processo intenso de modernização urbana –, a heterogeneidade revelava-se inquietante. Em termos étnicos, havia a presença dos egressos da escravidão; socialmente, as clivagens de classe eram muito definidas; em geral, os imigrantes¹⁸⁰ preservavam seus costumes culturais e, em especial, a língua de origem, tendo inclusive suas próprias escolas. Diante da potencialidade de conflito social aí embutida, o cultivo do sentimento de brasilidade era visto como elemento acima dessas divisões, sendo a instrução pública um importante recurso para lidar com a heterogeneidade:

¹⁸⁰ Conforme Fernando Limongi, “(...) em 1920, algo como dois terços dos paulistanos eram estrangeiros ou filhos de estrangeiros (...). Os estrangeiros ultrapassavam a casa dos 30% dos habitantes da cidade (...), um dado tão impressionante quanto pouco enfatizado pela literatura” (Limongi, 1989, p. 116).

Na mística da regeneração reservou-se à educação uma das tarefas mais importantes no projeto de reconstrução social: a homogeneização cultural. Havia necessidade de padrões para o estabelecimento de diretrizes que reorientassem a relação educação e sociedade: tratava-se do reconstrutivismo social. A permanência de padrões tradicionais dificultava a definição dos objetivos universais da educação. Exemplo disso é o fato de a relação educação/sociedade ser reduzida aos padrões cívico-nacionalistas (...) (Monarcha, 1989, p. 55-56).

Aliás, esse caráter cívico-nacionalista já pode ser percebido, na década de 1890, em Cesário Motta Junior, Secretário do Interior (pasta à qual estava subordinada a Instrução Pública) de Bernardino de Campos, presidente (governador) do Estado de São Paulo. Cesário Motta¹⁸¹ foi, assim como Caetano de Campos, um dos ideólogos paulistas da renovação pedagógica e da remodelação do aparato escolar ocorridas na primeira década da República. O irmão muito mais novo de Cesário, Cássio Motta, registra – em seu livro *Cesário Motta e seu tempo* – que “na festa de inauguração da Escola Normal [década de 1890], a cerimônia foi encerrada com os alunos cantando ‘um entusiástico hino patriótico’” (Motta, 1947, p. 201). Além disso, o autor revela que Cesário desenvolvia interesse especial em utilizar a música para cultivar o civismo:

A dedicação de Cesário Motta pela Instrução era tal que chegou a compor um hino escolar – letra e música de sua autoria – com que presenteou a Escola Modelo Caetano de Campos.

A música do hino foi escrita sob as vistas do então professor de música da Escola, o saudoso maestro Antonio Carlos, filho do jurisconsulto Antonio Carlos Ribeiro de Andrada.

Este hino, intitulado “Salve, São Paulo”, era cantado diariamente por todas as classes da Escola Modelo, juntamente com outros cânticos escolares.

Por vários anos após o falecimento de Cesário Motta, o hino “Salve, São Paulo” ainda foi cantado nas escolas modelo e grupos escolares das cidades do interior (Motta, 1947, p. 92).

Ainda que nos primeiros anos da República os paulistas evocassem mais as glórias do próprio Estado do que as da Nação, logo que se estabilizaram no controle político do poder federal – o que se anunciava já na presidência de Floriano Peixoto – esse “paulistismo” converteu-se, efetivamente, em nacionalismo, promoção da brasilidade. Nesse sentido, é esclarecedora outra passagem de Cássio Motta, com suas lembranças infantis da escola:

¹⁸¹ Cesário Motta estava, assim como Bernardino de Campos, entre os republicanos históricos paulistas, ou seja, aqueles que já defendiam o republicanismo desde a organização desse movimento ainda no Império, ao final da década de 1860.

(...) Em todos os ramos da administração pública o incentivo era o mesmo [do governo Bernardino de Campos]: produzir, produzir, dotar São Paulo de tudo que precisava e merecia, pois engrandecer São Paulo era engrandecer o Brasil.

(...) nós, meninos daquela época, crescemos com os mesmos sentimentos de brasilidade gravados nos nossos corações, tendo para isso muito contribuído a ação de miss Browne que, apesar de estrangeira, fazia absoluta questão de que os nossos mestres nos ensinassem a amar e honrar cada vez mais a nossa pátria, o nosso Brasil (Motta, 1947, p. 76).

Esse nacionalismo foi aguçado com o canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920, quando a finalidade cívica das canções foi sistematizada e tornou-se componente fundamental do projeto pedagógico da disciplina Música. Por sua vez, num plano mais geral, movimentos como a Liga Nacionalista indicam o nacionalismo como um elemento de importância crescente na sociedade.

c) Um projeto “civilizador” e a perspectiva paulista

“Somente pela escolha de um bom demônio [espírito] pode o Estado assegurar sua eudaimonia, a sua verdadeira felicidade” (Cassirer, 1976, p. 92). O Partido Republicano Paulista (PRP), existente desde 1873, era o partido oligárquico mais forte dentre os partidos republicanos nacionais. Cultivava o modelo americano de república, que evitava o apelo à ampla participação popular. Retomando o que já foi dito, o republicanismo brasileiro era eivado de exclusivismos (nacionalismo, racismo e contenção social dos trabalhadores, principalmente imigrantes), de forma que aqui *“(...) o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte”* (Carvalho, 1990, p. 25). Os paulistas estavam no centro desta perspectiva e seus projetos educativos configuraram-se dentro desse horizonte. Parte significativa das

(...) preocupações em torno da problemática do ensino relacionaram-se (...) ao movimento nacionalista que se firmou a partir de 1916. As pregações nacionalistas pertinentes àquela problemática esgotavam-se, de modo geral, em postular o combate ao analfabetismo, a difusão da escola primária, a importância de determinadas disciplinas mais diretamente ligadas à vida nacional, como Língua Pátria, Geografia e História do Brasil, Educação Moral e Cívica, bem como em reivindicar um maior controle das instituições estrangeiras, obrigando-as a incluir as mencionadas disciplinas em seus currículos. A escolarização passava a ser vista como um instrumento para a formação do “brasileiro”, para a conquista de seus direitos políticos e para a preservação das instituições nacionais (Tanuri, 1979, p. 153).

Um dos momentos de efetivação dos princípios liberais na educação e de “republicanização da República” ocorreu com a Reforma Sampaio Dória (Decreto nº 1750, de 08 de dezembro de 1920) da Instrução Pública paulista:

(...) a reforma [educacional] paulista [de 1920] deve ser considerada como o principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer do segundo decênio deste século; ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica. Nesse sentido, compromete-se integralmente com a pregação que se desenvolve a partir de meados da década dos dez ou, melhor, em especial com o programa da Liga Nacionalista de São Paulo. Não é exagero afirmar que, por meio dela, se concretizam as aspirações, no terreno educacional, do programa da Liga Nacionalista bandeirante; o próprio Sampaio Dória era um dos seus mais dedicados representantes. Sob este aspecto, a carta aberta que dirigiu a Oscar Thompson, diretor geral da Instrução Pública, em 1918, constitui, ao mesmo tempo, o documento básico para a análise de reforma de 1920 e o primeiro documento que indica soluções para resolver o problema do analfabetismo, de acordo com a pregação nacionalista (Nagle, 1974, p. 192-193).

Destarte, o projeto republicano paulista era altamente representativo da tentativa de criar uma nova situação no país, “civilizando” os costumes daqueles que gravitavam nas proximidades – ainda que um pouco longínquas – do Estado e relegando os considerados racialmente inferiores ao branqueamento ou à exclusão do processo de construção da cultura oficial nacional. Neste aspecto, lembramos quando Cassirer alerta que o mito genuíno não é criado por indivíduos, “(...) *porque as imagens sobre as quais ele vive não são conhecidas como imagens. Não são consideradas como símbolos, mas como realidades*” (Cassirer, 1976, p. 63).

Assim, a escola tentou agir no sentido de fazer com que os segmentos urbanos que a ela tinham acesso – ou que gravitavam em torno dela – passassem a compartilhar os ideais contidos nos projetos das elites da época. O projeto de canto orfeônico insere-se nesse contexto, sendo uma das chaves que tentavam abrir a “caixa” do imaginário “popular”.

Nesse sentido, Roger Bastide faz uma interessante análise de como a prática coral é um dos elementos capazes de criar uma comunidade de sentidos simbólicos e vínculos entre seus participantes:

Os corais são o primeiro grupo de intermediários. O canto foi e ainda continua sendo muito empregado no trabalho, onde favorece o ritmo, e na religião, onde suscita o recolhimento. Mas percebeu-se que ele possuía um valor próprio na medida em que, para realizar a mais perfeita harmonia das vozes, uma disciplina comum era necessária. Eis porque, em nossos dias, os coros de crianças se multiplicaram: viu-se aí um meio de criar

um espírito de corpo, um sentimento de equipe, de inculcar nos seres jovens o gosto de se dobrar a uma disciplina para realizar um pouco de alegria e de beleza. Um questionário, realizado entre os alunos do Liceu de Nancy, sobre os motivos de apego de seus membros ao coral, fez ressaltar esse ponto: a maioria das respostas visava menos ao elemento estético que ao elemento sociológico da associação: o prazer de se sentirem solidários uns com os outros para um êxito comum (Bastide, 1979, p. 163-164).

E a escola da República Velha não apostou somente na música – que foi reformulada e passou a constituir um campo disciplinar de características renovadas – como instrumento pedagógico. Outras disciplinas também pretendiam fazer com que os alunos não se focassem predominantemente na aquisição de conhecimentos teóricos – como ocorria, por exemplo, com o modelo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro:

(...) o movimento escolanovista valorizou certas disciplinas como Música, Desenho, Trabalhos Manuais, encarando-as como técnicas didáticas a serviço de um ensino mais concreto em oposição a um ensino de caráter mais “verbalista”. Possivelmente tais idéias já se refletiam na reforma de 1920, uma vez que as disciplinas Música e Desenho passavam a figurar em todas as séries do curso normal (Tanuri, 1979, p. 162-163).

Além de existir como disciplina, o canto também tinha a função – assim como a ginástica e as marchas entre os bancos – de ser atividade de recreio entre os períodos de aula de quinze minutos, sendo assim, no âmbito do escolanovismo, uma “ocupação” entre as outras disciplinas (Souza, 1996, p. 52).

Portanto, podemos observar que, no contexto da escola da Primeira República, o canto orfeônico das décadas de 1910 e 1920 – somado às experiências pedagógicas que o antecederam, as quais tentaram colocar na ordem do dia a renovação do ensino musical – refletiu o impulso “civilizador” da instrução pública. Confirma-se, ao menos nesse campo, a importância das décadas de 1900 e 1910 para a educação paulista, período em que ocorreu saliente pedagogização do saber musical, que deixou de ser tradicionalista e conservatorial para se encaminhar a uma estruturação muito ligada ao cultivo do patriotismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos, ao longo desta pesquisa, um tema ainda pouco explorado no que diz respeito à história da educação brasileira: o desenvolvimento do canto orfeônico nas escolas públicas paulistas nas décadas de 1910 e 1920, para todos os níveis de ensino até o Normal. A disciplina Música já existia anteriormente desde o Império nos currículos escolares. No entanto, os métodos de música utilizados eram as *Artinhas*, que representavam um saber conservatorial e tradicionalista, cujo propósito eminente era a formação de músicos profissionais. Esses métodos – em linhas gerais, os mesmos já utilizados secularmente no Brasil e em Portugal – permaneceram hegemônicos no ensino musical até o início do século XX e eram utilizados não somente nos conservatórios e instituições similares: sua adoção também se estendia ao ensino escolar regular.

No entanto, com o advento da República, os ventos de renovação dos métodos de ensino sopraram na escola pública. O Estado de São Paulo não foi exceção: aliás, representou um dos núcleos nacionais que lideraram o ímpeto de reforma da Instrução Pública. A estrutura burocrática do aparelho escolar foi alterada e expandida, pois a educação passou – logo após os anos imediatos seguintes à Proclamação da República – a ser vista como setor estratégico na reestruturação da máquina estatal.

No âmbito das disciplinas escolares, várias delas tiveram seus procedimentos pedagógicos adaptados ou alterados segundo os cânones mais modernos do ensino praticado na Europa – em especial na França – e nos Estados Unidos da América. Já na década de 1890, a Música também vivenciou tentativas de reforma dos currículos e métodos de ensino. Márcia Browne tentou implantar o *Tonic Sol-Fa*, procedimento de origem inglesa que visava um aprendizado mais rápido da música para as crianças. Contudo, as tradicionais *Artinhas* prevaleceram e continuaram hegemônicas durante alguns anos mais.

Quase na sequência do fracasso do *Tonic Sol-Fa* na escola pública paulista durante a década de 1890, o *maestro* João Gomes Junior trilhou um caminho alternativo de utilização da música como saber pedagogizado e menos como ensino conservatorial, atuando junto ao Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Contudo,

a música ainda não era mais do que uma ocupação entre as outras disciplinas, um meio de descanso e quebra da rotina entre aulas.

Somente no final da primeira década do século XX e no início dos anos 1910, a Música passou por um processo de renovação profunda de seus métodos de ensino – quando a disciplina foi remodelada sob a forma de *canto orfeônico*. O objetivo do ensino musical deixou de se restringir só ao modelo conservatorial de formação de músicos profissionais, tornando-se ferramenta da escola republicana na formação dos novos cidadãos. Para isso, os conteúdos da disciplina Música sofreram aguda pedagogização e canalizaram-se, no geral, para a formação de amadores que aprendessem a cultivar esteticamente os valores da música erudita ocidental moderna.

Juntamente com esse intuito de introjetar nos alunos uma *audição de mundo* específica, estabeleceu-se o canto como elemento definitivamente hegemônico do aprendizado musical. Dado que a voz não onerava custos relativos à compra de instrumentos, o ensino da música tinha, potencialmente, condições de ultrapassar a barreira das práticas excessivamente elitizadas para poder atingir o imaginário de setores urbanos um pouco menos limitados.

São Paulo, na Primeira República, assistiu a diversas mudanças estruturais na sociedade: muitos imigrantes acorreram ao Estado como trabalhadores assalariados, havia o perigo social potencial encarnado na mão-de-obra nacional (ex-escravos e não-brancos em geral) e as urbanidades cresceram de modo assustador. Esse quadro demandou uma reforma do aparelho estatal, dentro do qual a educação teve função importante, pois os segmentos sociais dominantes acreditavam que, com ela, seriam capazes de reconstruir o equilíbrio e a paz social sobre novas bases, além de fundar um novo simbolismo cívico-patriótico.

O ensino renovado de música inseriu-se nesse contexto, pois era considerado elemento de “civilização” dos costumes, de suavização das rudezas do cotidiano e de cultivo do sentimento de pertencimento e exaltação da Nação. A perspectiva era tirar os “selvagens” de seu estado de “atraso” e elevá-los a uma condição de inserção nos códigos escritos (no caso, o da notação musical erudita européia), o que proporcionaria, com o tempo, uma pretensa equiparação do Brasil à condição das nações “avançadas”.

Esse projeto de ensino musical estabeleceu-se em uma vertente específica: o *canto orfeônico*. Os mentores dessa renovação pedagógica no campo da Música, todos eles

maestros, se inspiraram nas experiências das principais nações européias – e dos EUA – do século XIX e adaptaram os postulados, métodos e procedimentos do movimento orfeônico desses países para o Brasil. Assim, inauguraram uma tradição pedagógica que alcançou âmbito nacional com Villa-Lobos e permaneceu até as décadas de 1960 e 1970 no panorama educacional brasileiro.

Para estudar esse movimento orfeônico paulista das décadas de 1910 e 1920, foram coletados os manuais didáticos editados no período e mapeadas as trajetórias de seus mentores, assim como do círculo social no qual conviviam. Destacaram-se como centros do movimento orfeônico paulista as cidades de São Paulo e Piracicaba, através dos nomes de João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, João Baptista Julião, Lázaro Lozano, Fabiano Lozano e Honorato Faustino. Ademais, foi necessário situar historicamente o movimento orfeônico europeu no século XIX para compreender as fontes utilizadas como modelo pela iniciativa pioneira paulista.

Com a reconfiguração da disciplina Música em sua modalidade *canto orfeônico*, foram combinados os múltiplos saberes de outras disciplinas, provenientes da ginástica, da psicologia, da matemática, das práticas de leitura e escrita e da educação moral e cívica, os quais se somaram ao saber propriamente musical. Jorge Nagle esclarece que mudanças desse tipo foram bastante comuns na escola da época:

(...) Muitas vezes, nas críticas implícitas ou explícitas à escola tradicional, não era o elemento novo que, ao ser adotado, provocava alterações importantes no funcionamento das instituições escolares; comumente, eram elementos já existentes que adquiriam outro sentido. (...)

(...) O mesmo se pode dizer do aparecimento ou do desenvolvimento das atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos, o *slöjd* ou os trabalhos manuais, o desenho, a música e o canto, o teatro e o cinema escolares; outra vez aqui se encontram novas práticas ou antigas disciplinas às quais se atribuem novas funções ou novo sentido (Nagle, 1974, p. 243-244).

Também é importante ressaltar que somente no início da década de 1910 é que se iniciou uma produção sistemática de materiais didáticos musicais voltados para o ensino escolar. Os manuais didáticos podem inclusive ser compreendidos como elemento que colaborou para expansão do mercado de bens culturais. Afora a produção dessas obras e a ampliação desse mercado editorial, a configuração de um saber musical eminentemente escolarizado através do canto orfeônico caracterizou-se por alguns aspectos:

adaptação/elaboração de canções segundo princípios e fins pedagógicos, disseminação dos cadernos de caligrafia musical, utilização de instrumentos musicais (pianos ou harmônios) para auxiliar a entoação dos cantos nas classes e até pela menção de fonógrafos como meios de educar o ouvido dos alunos. Nesse contexto, cabe destacar que a fundamentação científica na psicologia foi um importante fator de fortalecimento institucional e legitimação do canto orfeônico na escola brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTO CARLOS, Hermínio. *“A notação musical” ou “Análise de uma obra-prima da Humanidade”*. Rio de Janeiro: Papelaria Moderna, 1909.
- ALBUQUERQUE, Paloma (Dir.). *Villa-Lobos e o programa de canto orfeônico (1931-1945)*. São Paulo: Videoteca da PUC-SP, 1998, 110 min.
- ALMEIDA, Judith Morisson. *Aulas de canto orfeônico – para as séries do Curso Ginásial*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1951.
- ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2nd Ed. (revised and enlarged), 1972.
- ARAÚJO, João Gomes de. *Methodo para o estudo dos orpheons. Adoptado no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e próprio para Orpheons Escolares*. São Paulo: Casa Wagner, 1929.
- ARCANJO DOS SANTOS, Samuel. *Curso de leitura rythmica musical. Para uso dos alumnos do Cosnervatorio Dramatico e Musical de S. Paulo. Primeiro Livro (Leitura Fácil)* [há mais dois volumes: “leitura um pouco difícil” e “leitura difícil”]. São Paulo: Officina Graphica Musical Campassi & Camin, 1921.
- _____. *Lições elementares de música. Obra adotada no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e em todos os institutos musicais do Brasil*. São Paulo: Ricordi, s/d-1 (1^a ed.: 1918; 2^a ed.: 1920).
- _____. Memorial de um ex-aluno do Conservatório. In: *Boletín Latino-Americano de Música*. Vol. V/VI, Primeira Parte, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, p. 118-124, abril/1946.
- _____. *Método de solfejo. Obra adotada oficialmente nos institutos musicais, conservatórios, ginásios, escolas normais, colégios e escolas musicais no Brasil. Para uso dos conservatórios, escolas, associações corais, ensino individual, cursos primário e médio*. São Paulo: Ricordi Brasileira, s/d-2.
- AZEVEDO, Célia M. Marinho de. *Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites – séc. XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- BACKUS, John. *Acoustical foundations of music*. New York, London: W. W. Norton & Company, 2nd ed., 1977.
- BARRETO, Ceição de Barros. *Coro Orfeão*. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1938.
- BASTIDE, Roger. *Arte e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- BENEDICTIS, Savino de. *Pequenos solfejos para uso dos Orpheons. A duas, três e quatro vozes. Obra adoptada na Academia Musical de S. Paulo, Conservatório Musical de Santos e diversos Institutos, Colegios e Escolas Normaes*. São Paulo: Casa Wagner, s/d.
- BEUTTENMÜLLER, Leonila L. *O orfeão na escola nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.
- BEVILACQUA, Otavio. *Notas sobre história do canto coral*. Rio de Janeiro: Globo, 1933.
- BONA, Pasquale. *Método completo para divisão. Expressamente composto para os discipulos do Real Conservatório de Milão* (Rev.: Carlo Pedrón¹⁸²). Milão, Napoli, Palermo, Leipzig, Buenos Aires, S. Paulo, Paris: Ricordi, 1924.
- _____. *Método completo per la divisione. Espressamente composto per uso degli allievi del Reggio Conservatório di Musica in Milano. Riveduto e coretto da F. S. Collina. Com aggiunta delle formole tonali e delle scale maggiori e minori*. Leipzig, Milão, Firenze: Carisch & Jänichen, 4^a ed., s/d¹⁸³.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Cia. das Letras, 3^a ed., 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação* (Seleção, organização, introdução e notas: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRAGA, Henriqueta Rosa Fernandes. *Do coral e sua projeção na história da música*. Rio de Janeiro: Kosmos, s/d.
- BRUNO, Ernani Silva. *História e tradições da cidade de São Paulo. Metrópole do café (1872-1918). São Paulo de agora (1918-1954) – Vol. III*. São Paulo: José Olympio/Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 2^a ed., 1954.

¹⁸² A revisão de Pedrón, que foi editada através das seccionais alemã, brasileira e argentina da Ricordi italiana, foi a adotada oficialmente no *Método* de Bona. Entretanto, há também revisões de Milici e Collina (esta última indicada na versão italiana, anterior, só editada pela Ricordi na Itália e Alemanha).

¹⁸³ Esta edição do *Método completo para divisão* de Bona foi a primeira a ser dividida em três partes, que podiam ser adquiridas em três livros separados ou em apenas um, completo (foi a edição completa que se disseminou amplamente no Brasil).

- BUENO, Silveira. *Manual de califasia, califonia, calirritmia e arte do dizer. Para uso das escolas normais – ginásios oficiais – canto orfeônico – canto orfeônico e declamação*. São Paulo: Saraiva, 3ª ed., 1948.
- CAMPOS, Erotides, GODINHO, Anísio e TOLEDO, José Pousa de. *Cancioneiro escolar. Seriação de singelas canções infantis a duas vozes para os orfeões das escolas primárias do Brasil*. Piracicaba, SP: Tipografia do Jornal de Piracicaba, 1945.
- CARDOSO, Hercília Castilho. *João Baptista Julião (1881-1961)*. São Paulo: s/ indicação de editora, 1971.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.
- CASSIRER, Ernst. *O mito do estado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- CASTAGNA, Paulo e BINDER, Fernando Pereira. Teoria musical no Brasil: 1734-1854. In: *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba, PR: Departamento de Artes da UFPr, Vol. 1.2, dez./1996 (<http://www.cce.ufpr/~rem/REMr1.2/vol1.2/teoria.html>).
- CATANI, Denice Barbara. Metáforas da iluminação: observações acerca do estudo da história da educação republicana. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 43-52.
- COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo* (Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CONSERVATÓRIO Dramático e Musical de São Paulo. *Uma despedida – Dr. Gomes Cardim. Homenagem prestada pelos professores cathedráuticos do Conservatório* [a Carlos de Campos]. São Paulo: Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, 1928.
- _____. *Homenagem do Conservatório ao seu saudoso fundador, Pedro Augusto Gomes Cardim. 1º aniversário de seu falecimento*. São Paulo: Typ. Fyume, 1933.
- _____. *Homenagem dos artistas de São Paulo à memória do pranteado e saudoso Presidente dr. Carlos de Campos, notável compositor brasileiro*. São Paulo: Typographia Júlio Costa & C., 1927.
- _____. *Relatório do Conservatório. Referente às ocorrências do ano letivo de 1909*. São Paulo: Typ. Matina, 1909.
- CONTIER, Arnaldo D. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: Edusc, 1998.

- _____. Educação, canto orfeônico e o varguismo. In: *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 16/04/2000.
- CORREA, Avelino A. *Hinos e canções do Brasil*. São Paulo: Ática, 1973.
- CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002 (“Legislação e política educacional” – v. 2).
- COSME, Luiz. *Dicionário Musical*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional do Livro, 1957.
- COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. *A escola na República Velha*. São Paulo: EDEC, 1983.
- COSTA, L. G. Oliveira (Org.). *Hymnos e cantos escolares para uso dos alunos das escolas primarias*. Jaboticabal, SP: s/ indicação de editora, 3ª ed., s/d.
- DACCI, *Trattato teórico-pratico di lectura e divisione musicale* (em quatro partes). Milão: Ricordi, 1940-1941 (1ª ed.: 1902).
- DECRETO nº 1750, de 08 de dezembro de 1920.
- DELLA CORTE, A., GATTI, G. M. *Dizionario di musica*. Torino: G. B. Paravia & C., 1952.
- DEVIE, Dominique. *Le tempérament musical. Philosophie, histoire, théorie et pratique*. Béziers, France: Société de Musicologie du Languedoc, 1990.
- DIRECTORIA Geral da Instrução Publica. *Bases para organização e execução dos programmas de ensino das Escolas Normaes de três annos e programmas de ensino para as Escolas Complementares*. São Paulo: Diário Oficial, 1929a.
- DIRECTORIA Geral da Instrução Publica (autor: GOMES JUNIOR, João, Inspetor Especial de Música à época). *Instruções do Inspector especial de musica aos Snrs. Professores – para as aulas do 1º, 2º, 3º e 4º anno, segundo o programa adoptado*. São Paulo: Tip. Siqueira, 1928.
- DIRECTORIA Geral da Instrução Publica. *Programmas de ensino para as Escolas Complementares*. São Paulo: Diário Oficial, 1929b.
- DIRECTORIA Geral do Ensino do Estado de São Paulo – Brasil (autor: LOZANO, Fabiano, Assistente Técnico para o Ensino de Música à época). *Sugestões para o ensino*

- de musica (Programma mínimo)*. São Paulo: Serviço de Assistencia Technica, 1931 (Publicação nº 1).
- DURAND, Gilbert. *A fé do sapateiro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- FAUSTINO, Honorato. *Cantos escolares para orpheon. A 3 e 4 vozes*. São Paulo: Off. Graph. Mus. Irmãos Vitale, 1928.
- _____. *Cantos escolares para orpheon. A 2, 3 e 4 vozes*. São Paulo: Officina Graphica da Editora Irmãos Vitale, 1929.
- FÉTIZON, Beatriz A. de M. *Sombra e Luz: o tempo habitado*. São Paulo: Zouk, 2002.
- GYMNASIO da Capital do Estado de São Paulo. *Programma das diversas disciplinas que constituem o ensino no Gymnasio da Capital do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. do “Diario Official”, 1913.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos* (Trad.: Dante Moreira Leite). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GOMES CARDIM, Carlos Alberto. *A Musica e o canto coral na escola: o ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1912.
- _____ e GOMES JUNIOR, João. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Typographia Siqueira, 1ª ed.: 1914; 4ª ed. (modificada em relação à 1ª): 1919; 6ª ed. (modificada em relação à 4ª ed.), 1929.
- GOMES JUNIOR, João. *Aulas de Musica, obra aprovada pela Directoria Geral de Ensino para uso dos alumnos das escolas normaes, complementares e Instituto Musical de São Paulo*. São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1ª ed., 1925; Casa Wagner, 2ª ed., 1928.
- _____. *Aulas de Mano-Solfa, obra aprovada pela Directoria Geral de Ensino para uso dos alunos das escolas normaes, complementares, Instituto Musical de São Paulo e sociedades orfeônicas*. São Paulo: Casa Wagner, 1ª ed., 193?.
- _____. *Canções brasileiras. Para uso dos alumnos do Orpheão Infantil Paulista. Primeira Série*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1926.
- _____. *Cantigas da minha Terra para Coro Escolar a 2 e 3 vozes. Primeira série*. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1924.

- _____. *Solfejo escolar. Para uso dos alumnos das Escolas Normaes Officiaes, Livres, Complementares e Instituto Musical de S. Paulo. Aprovado pela Directoria Geral da Instrucção Publica, em 8 de julho de 1929.* São Paulo: Casa Wagner, 2ª ed., 1929.
- GOMES JUNIOR, João e JULIÃO, João Baptista (Rev.). *Hymnario brasileiro. Destinado ás escolas de cursos preliminar, medio, complementar, normal e gymnasial.* São Paulo: Cia. Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporado), 1922.
- _____. *Ciranda, cirandinha... Colecção de cantigas populares e brinquedos organizada pelos maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião.* São Paulo, Caieiras, Rio: Cia. Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporado), s/d.
- GUIMARÃES, Antonio Candido. *Curso elementar de musica. Comprehendendo theoria, philologia e historia. 1º volume.* São Paulo: Seção de obras d'O Estado de São Paulo, 1928 (1ª ed.: 1910).
- _____. *Curso elementar de musica. Comprehendendo theoria, philologia e historia. 2º volume.* São Paulo: Seção de obras d'O Estado de São Paulo, 1928b (há pelo menos uma edição anterior, datada de 1924).
- GUIMARÃES, Giovanni Horácio. *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas da República.* São Paulo: PUC-SP, 1999 (Dissertação de Mestrado).
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes.* São Paulo: Escrituras, 1998, p. 95-112.
- HOLSTEIN, Jean-Paul. *Le Solfège.* Paris: Presses Universitaires de France, 1ª ed., 1987.
- HORTA, Luiz Paulo. *Dicionário de Música.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- IKEDA, Alberto T. *Música na cidade em tempo de transformação. São Paulo: 1900-1930.* São Paulo: ECA-USP, 1988 (Dissertação de Mestrado).
- INSTRUÇÃO Publica do Estado de São Paulo. *Orpheão infantil paulista. Programa de inauguração. 12 de outubro de 1926. Dia da Creança. Theatro Municipal.* São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1926.

- INTERVENTORIA do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. *Evocação de Gomes Cardim por Mário de Andrade*. São Paulo: Ind. Gráfica Siqueira Salles Oliveira & Cia. Ltda., 1942.
- JANNIBELLI, Emília D. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1ª ed., 1971.
- JULIAO, João Baptista. *Hinos e cantos escolares*. São Paulo: Casa Wagner, 19ª ed., 1964 (1ª ed.: 1949).
- _____. *Melodias escolares*. São Paulo: Editorial Mangione, 1º livro, 40ª ed., 1967 (1ª ed.: 1932).
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira, dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1977.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1998.
- KUBIK, Gerhard. *Angolan traits in black music, games and dances of Brazil. A study of African cultural extensions overseas*. Lisboa, Portugal: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979.
- _____. *Natureza e estrutura de escalas musicais africanas*. Lisboa, Portugal: Junta de Investigações do Ultramar, 1970.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim da infância Caetano de Campos. In: REIS, Maria Candida Delgado (Org.). *“Caetano de Campos”: Fragmentos da História da Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Associação de Ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, p. 61-72.
- LAWLER, Vannet. *Educación musical en 14 repúblicas americanas* (Trad. do inglês para o espanhol: Santiago Ortiz). Washington, D. C.: Oficina de Música de la Unión Panamericana, 1945 (Obra bilíngue: inglês/espanhol).
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Livraria Pioneira, 2ª ed., 1969.
- LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil. Vol 1*. São Paulo: Vértice/IDESP, 1989, p. 111-187.
- LOZANO, Fabiano R. *Alegria nas escolas: primeiros passos no ensino natural de musica*. São Paulo: Livraria Liberdade, 2ª ed., 1931 (1ª ed.: 192?).

- _____. *Alvorada. Cantos para coro infantil. 1ª parte*. São Paulo: Biblioteca musical do Departamento Infantil da Rádio Sociedade Record, 4ª ed. (refundida), 1933.
- _____. *Meu livro de solfejo*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1954.
- _____. *Primavera. Cantos da juventude. 1ª parte*. São Paulo: G. Ricordi & C., 4ª ed., 1935.
- LOZANO, Lázaro R. e FAUSTINO, Honorato. Voai. In: *Revista de Ensino. Orgam da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo*, São Paulo, Typographia do Diário Oficial, ano X, nº 1, p. 75-81, junho/1911.
- MAIA, Maria. *Villa-Lobos: alma brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto/NUSEG/PETROBRAS, 2000.
- MARCONDES, Marco Antônio (Org.). *Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica, popular*. São Paulo: Art Editora/Itaú Cultural, 1ª ed., 1977; 2ª ed., 1998 (e também em edição virtual de 2001).
- MARIZ, Vasco. *Diconário biográfico musical: compositores, intérpretes e musicólogos*. Rio de Janeiro: Philobiblion; Brasília: INL, 2ª ed. (revisada e aumentada), 1985 (a 1ª edição da obra intitulava-se *Dicionário biobibliográfico musical*, cuja publicação data de 1949).
- MATAS, J. Ricart. *Diccionario biográfico de la música*. Barcelona: Editorial Iberria, 1956.
- MATAS, J. Ricart, HUMBERT, José Barberá e CAPMANY, Aurelio. *Diccionario de la música. Histórico y técnico*. Barcelona: Editorial Iberria, 2ª ed., 1962 (1ª ed.: 1946).
- MELO, Luís Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência* (Trad.: Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 6ª ed. (revista e modificada pelo autor), 2002.
- _____. *O enigma do Homem: para uma nova antropologia* (Trad.: Fernando de Castro Ferro). Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed., 1979.
- _____. *O método IV – As Idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Sintra, Portugal: Publicações Europa-América, 1991.

- MOTTA, Cássio. *Cesário Motta e seu tempo*. São Paulo: Ind. Graf. João Bentivegna, 1947.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- _____. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de e FAUSTO, Boris (Dir.). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*, Tomo III, vol 2. São Paulo: Difel, 1985, p. 259-91.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1994 (1ª ed.: 1985).
- PAGANO, Leticia. *Dicionário bio-bibliográfico de músicos*. S/ indicação de cidade: s/ indicação de editora, 1951.
- PAJARES, Vania Sanchez. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. Campinas, SP: IA-UNICAMP, 1995 (Dissertação de Mestrado).
- PANSERON, M. A. “ABC Musical” ou “Solfejo”. Milão, Roma, Napoli, Palermo, Leipzig, Buenos Aires, S. Paulo, Paris, Londres, Nova Iorque: Ricordi, 1929.
- PANSERON, M. A. “ABC Musical” ou “Solfejo”. Milão: Ricordi, ed. modificada, 1932.
- PENA, Joaquín e ANGLÉS, Pbro. Higinio. *Diccionario de la música LABOR*. Barcelona, Madrid: Editorial Labor, 1954.
- PINILLA, D. José. *Teoria completa del solfeo. Primer año*. Madrid: Imprenta de Enrique Rubiños, 3ª ed., 1889.
- _____. *Teoria completa del solfeo. Segundo año*. Madrid: Imprenta de Enrique Rubiños, 2ª ed., 1886a.
- _____. *Teoria completa del solfeo. Tercer año*. Madrid: Imprenta de Enrique Rubiños, 2ª ed., 1886b.
- PORTO, Maria do Rosario S. *A burocracia no sistema escolar público do estado de São Paulo: a direção da escola*. São Paulo: FEUSP, 1986 (Dissertação de Mestrado).
- _____. *Escola rural: cultura e imaginário*. São Paulo: FEUSP, 1994 (Tese de Doutorado).
- PREFEITURA do Município de São Paulo. *Consagração pública de um emérito educador paulista: Professor Carlos Alberto Gomes Cardim*. São Paulo: Gráfica da Prefeitura, 1951.
- PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. *Princípios básicos da música para a juventude. De acordo com os programas de: teoria musical da Escola de Música da Universidade do*

- Rio de Janeiro e de canto orfeônico dos estabelecimentos de ensino secundário. 1º volume.* Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 11ª ed. (revisada e melhorada), 1980.
- _____. *Princípios básicos da música para a juventude. De acordo com os programas de: teoria musical da Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro e de canto orfeônico dos estabelecimentos de ensino secundário. 2º volume.* Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 17ª ed. (revisada e melhorada), 1987.
- RAUGEL, Félix. *Esquisse de l'histoire du chant choral. Des origines à 1940.* Paris: PUF, s/d. http://users.skynet.be/baladins/hist_cc.htm#tempsmodernes (1ª ed. fr.: 1948?).
- RAYMUNDO, Domingos. *Elementos de canto orfeônico.* Rio de Janeiro: E. S. Mangione, 1938.
- REISNER, Edward. *Nationalism and education since 1789.* New York: MacMillan, 1936.
- REZENDE, Carlos Penteado de. *Tradições musicais da Faculdade de Direito de São Paulo. Edição ilustrada, comemorativa do IV centenário de São Paulo.* São Paulo: Edição Saraiva, 1954.
- SALAMA, Yolanda Gomes Cardim. *Atividades artísticas e culturais da família Gomes Cardim a partir do século XIX.* São Paulo: ECA-USP, 1986 (Dissertação de Mestrado).
- SALAS, Juan Jiménez. *Tíjola. Desde finales del antiguo régimen a la modernidad.* Tíjola: s/ indicação de editora, 1992 (<http://www.tijola.org/tijola/historia/hitoria.htm#xix>).
- SAMPAIO, João. *Colégio Piracicabano. Discurso pronunciado no salão nobre desse educandário, na comemoração do seu 77º aniversário.* São Paulo: Assumpção Teixeira, 1958.
- SARMENTO, Ana Lamengo de Moraes. Canto orfeônico. In: MEC/DAC/MUSEU Villa-Lobos. *Presença de Villa-Lobos.* Rio de Janeiro: MEC, 1ª ed., 10º vol., 1977, p. 29-35.
- SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo* (Trad.: Marisa Trench Fonterrada). São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- SERPA E PAIVA, Isabel Vieira de, JULIÃO, João Baptista e CAMPOS, Moacyr. *Berços e ninhos. Canções escolares. Aprovado pelo governo do est. De S. Paulo para uso das escolas e grupos escolares.* Mogi das Cruzes, SP: Typographia do Commercio, 1ª ed., 1915.
- SERRALACH, Lorenzo. *História da pedagogia musical* (Trad. do espanhol: João Caldeira Filho). São Paulo: Ricordi, s/d.

- SINZIG, frei Pedro. *Pelo mundo do som. Dicionário musical*. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: Livraria Kosmos Editora, 2ª ed., 1959.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização. A criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: FEUSP, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- SQUEFF, Enio. *A música na Revolução Francesa*. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- TALAMON, Gaston O. *Historia de la musica. Del siglo XVIII a nuestros dias*. Buenos Aires: Ricordi, 3ª ed., s/d, “Biblioteca Manuales Musicales”.
- TANURI, Leonor M. *O ensino normal no estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- THOMPSON, Oscar. *The International Cyclopedia of Music and Musicians*. New York: Dodd, Mead & Company, 7th ed., 1956.
- TORRELAS, A. Albert (Diretor-Editor), NICOL, Eduardo (Redator-Chefe), PAHISSA, Maestro Jaime e LOZANO, Clemente (Diretores-Técnicos). *Diccionario de la musica ilustrado. Terminología – Historia – Biografía – Bibliografía – Organografía – Coreografía – Iconografía – Retratos – Autógrafos. Vol. II*. Barcelona: Central Catalana de Publicaciones, s/d.
- TRANCHEFORT, François-René (Dir.). *Guia da música sinfônica* (Trad.: vários; supervisão da tradução e revisão técnica de Bruno Furlanetto). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- VASSBERG, D. Villa-Lobos as a pedagogue: music in the service of the state. In: *Journal of Research in Music Education*, 23/3, p. 163-170, Outono/1975.
- VIDAL (SCHMIDT), Diana Gonçalves. E GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 8, p. 13-30, mai.-jun.-jul.-ago./1998.
- VILLA-LOBOS, Heitor. *O ensino popular de música no Brasil. O ensino da música e do canto orfeônico nas escolas. Introdução, síntese de um relatório e o “Índice e quadro sinótico” do “Guia Prático”*. Rio de Janeiro: SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) – Departamento da Prefeitura do Distrito Federal, 1937.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música* (Trad.: Leopoldo Waizbort; prefácio: Gabriel Cohn), São Paulo: Edusp, 1995 (o texto original foi escrito por volta de 1911).

YANNOULAS, Silvia Cristina. Escola Normal: nacional ou estrangeira? In: REIS, Maria Candida Delgado (Org.). *“Caetano de Campos”: Fragmentos da História da Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Associação de Ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, pp. 83-94.

Periódicos:

- *Jornal de Piracicaba*
- *Gazeta de Piracicaba*

Sítios da internet:

- ACADEMIA BRASILEIRA DE MÚSICA: www.abmusica.org.br/patr20.htm, consulta em 15 março de 2002.
- Biografia de Renato Viana: www.antaprofana.com.br/Biografia_Renato_1.1.htm, consulta em 20 de maio de 2002.
- Alguns dados sobre Sarah Glover e o *Tonic Sol-Fa*: www.norfolkwoman.org.uk, consulta em 09 de junho de 2002.

LISTA DE MANUAIS DIDÁTICOS

Listagem dos manuais didáticos consultados (décadas de 1910 e 1920)

- ARAUJO, João Gomes de. *Methodo para o estudo dos orpheons. Adoptado no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e próprio para Orpheons Escolares*. São Paulo: Casa Wagner, 1929.
- COSTA, L. G. Oliveira (Org.). *Hymnos e cantos escolares para uso dos alumnos das escolas primarias*. Jaboticabal, SP: s/ indicação de editora, 3ª ed., s/d.
- FAUSTINO, Honorato. *Cantos escolares para orpheon. A 3 e 4 vozes*. São Paulo: Off. Graph. Mus. Irmãos Vitale, 1928.
- _____. *Cantos escolares para orpheon. A 2, 3 e 4 vozes*. São Paulo: Officina Graphica da Editora Irmãos Vitale, 1929.
- GOMES CARDIM, Carlos Alberto e GOMES JUNIOR, João. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Typographia Siqueira, 1ª ed., 1914.
- _____. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Typographia Siqueira, 4ª ed. (modificada em relação à 1ª), 1919.
- _____. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Typographia Siqueira, 5ª ed. (igual à 4ª ed.), 1926.
- _____. *O ensino de musica pelo methodo analytico*. São Paulo: Typographia Siqueira, 6ª ed. (modificada em relação à 5ª ed.), 1929.
- GOMES JUNIOR, João. *Aulas de Musica, obra aprovada pela Directoria Geral de Ensino para uso dos alumnos das escolas normaes, complementares e Instituto Musical de São Paulo*. São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1ª ed., 1925; Casa Wagner, 2ª ed., 1928.
- _____. *Aulas de Mano-Solfa, obra aprovada pela Directoria Geral de Ensino para uso dos alunos das escolas normaes, complementares, Instituto Musical de São Paulo e sociedades orfeônicas*. São Paulo: Casa Wagner, 1ª ed., 193?.
- _____. *Canções brasileiras. Para uso dos alumnos do Orpheão Infantil Paulista. Primeira Série*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1926.
- _____. *Cantigas da minha Terra para Coro Escolar a 2 e 3 vozes. Primeira série*. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1924.
- _____. *Solfejo escolar. Para uso dos alumnos das Escolas Normaes Officiaes, Livres, Complementares e Instituto Musical de S. Paulo. Aprovado pela Directoria Geral da Instrução Publica, em 8 de julho de 1929*. São Paulo: Casa Wagner, 2ª ed., 1929.
- GOMES JUNIOR, João e JULIÃO, João Baptista (Rev.). *Hymnario brasileiro. Destinado ás escolas de cursos preliminar, medio, complementar, normal e gymnasial*. São Paulo: Cia. Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporado), 1922.
- _____. *Ciranda, cirandinha... Coleção de cantigas populares e brinquedos organizada pelos maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião*. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Melhoramentos (Weiszflog Irmãos Incorporado), s/d.
- INSTRUÇÃO Publica do Estado de São Paulo. *Orpheão infantil paulista. Programa de inauguração. 12 de outubro de 1926. Dia da Crença. Theatro Municipal*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1926.
- JULIÃO, João Baptista. *Cantos escolares. Para uso dos alunos dos Grupos Escolares*. São Paulo: Gráfica Mangione, 1922.
- LOZANO, Fabiano R. *Alegria nas escolas. Primeiros passos no ensino natural de musica*. São Paulo: Livraria Liberdade, 2ª ed., 1931 (1ª ed.: 192?).

SERPA E PAIVA, Isabel Vieira de, JULIÃO, João Baptista, CAMPOS, Moacyr. *Berços e ninhos. Canções escolares. Aprovado pelo governo do est. de S. Paulo para uso das escolas e grupos escolares*. Mogi das Cruzes, SP: Typographia do Commercio, 1ª ed., 1915.

Referências de manuais e obras das décadas de 1910 e 1920 não encontradas

FERNANDEZ, Lorenzo (1897-1948). *Bases para a organização da música no Brasil*. São Paulo: Ilustração Brasileira, outubro/1930.

GOMES JUNIOR, João. *Orpheon escolar* [em 3 séries]. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

LEITE, A. F. [prenome do autor não indicado]. *Hinos patrióticos. Destinados as escolas de Cursos primário, ginásial, normal e de professores*.

_____. *Notas biográficas de maestros brasileiros*.

MAURICIO, José e JULIÃO, João Baptista. *Caligrafia musical* [Caderno 1 e Caderno 2].

Manuais didáticos consultados (posteriores às décadas de 1910 e 1920)

ARCANJO DOS SANTOS, Samuel. *Método de solfejo. Obra adotada oficialmente nos institutos musicais, conservatórios, ginásios, escolas normais, colégios e escolas musicais no Brasil. Para uso dos conservatórios, escolas, associações corais, ensino individual, cursos primário e médio*. São Paulo: Ricordi Brasileira, s/d.

CAMPOS, Erotides de, GODINHO, Anísio e TOLEDO, José Pousa de. *Cancioneiro escolar. Seriação de singelas canções infantis a duas vozes para os orfeões das escolas primárias do Brasil*. São Paulo: Tipografia do Jornal de Piracicaba, 1945.

DIRECTORIA Geral do Ensino do Estado de São Paulo – Brasil. *Sugestões para o ensino de musica (Programma mínimo)*. São Paulo: Serviço de Assistencia Technica, 1931 (Publicação nº 1).

JULIÃO, João Baptista. *Hinos e cantos escolares*. São Paulo: Casa Wagner, 19ª ed., 1964 (1ª ed.: 1949).

_____. *Melodias escolares*. São Paulo: Editorial Mangione, 1º livro, 40ª ed., 1967 (1ª ed.: 1932).

LOZANO, Fabiano R. *Alvorada. Cantos para coro infantil. 1ª parte*. São Paulo: Biblioteca musical do Departamento Infantil da Rádio Sociedade Record, 4ª ed. (refundida), 1933.

_____. *Meu livro de solfejo*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1954.

_____. *Primavera. Cantos da juventude. 1ª parte*. São Paulo: Ricordi, 4ª ed., 1935.

Manuais didáticos não encontrados (após as décadas de 1910 e 1920)

FERNANDEZ, Lorenzo (1897-1948). *O canto coral nas escolas*. São Paulo: Ilustração Brasileira, março/1931.

Manual didático sem data definida

BENEDICTIS, Savino de. *Pequenos solfejos para uso dos Orpheons. A duas, três e quatro vozes. Obra adoptada na Academia Musical de S. Paulo, Conservatório Musical de Santos e diversos Institutos, Colegios e Escolas Normaes*. São Paulo: Casa Wagner, s/d.

ANEXOS

*O ensino de música pelo método analítico, 1929, 6ª edição
(Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior)*

Cantigas da minha terra, 1924
(João Gomes Junior)

Ciranda, cirandinha..., 1924
(João Gomes Junior e João Baptista Julião)

Berços e ninhos, 1915
(músicas de João Baptista Julião)

Cantos escolares, 1922 (João Baptista Julião)

Foto de João Baptista Julião (em 1930 ou 1931) em meio às alunas da Escola Normal Padre Anchieta (Brás, São Paulo-SP), onde o poeta Guilherme de Almeida foi secretário na década de 1920. Julião já havia sofrido acidente e perdido os movimentos das pernas, por isso a sala de ensaios do orfeão escolar situava-se no térreo, aparecendo a porta ao fundo à esquerda (fonte: arquivo pessoal de D. Odila Franco, aluna da turma e depois professora de canto orfeônico).

VERSOS DE
Guilherme
de Almeida

MUSICA DE
João Gomes Junior

NOSSA BANDEIRA

Hymno Marcha

Bandeira da minha terra,
bandeira das treze listras:
são treze lanças de guerra
cercando o chão dos Paulistas!

Prêce alternada, responso
entre a cor branca e a cor preta:
reis de Martin Afonso,
sofista do Padre Anchieta!

Bandeira de Bandeirantes,
branca e róia de tal sorte
que entre os rasgos tremulantes
mostram as sombras da morte.

Riscos negros sobre a prata:
são como o rastro sombrio
que na água deixava a chata
das Monções subindo o rio...

Página branca paulada
por Deus numa hora suprema
para que no dia uma espada
sobre ela escrevesse um poema:

o poema do nosso orgulho
(eu vibro quando me lembro!)
que, vai de nove de Julho
a vinte e oito de Setembro!

Mapa de patria guerreira
traçado pela Victoria:
cada lista é uma trincheira,
cada trincheira, uma gloria!

São os dois rápidos brilhos
do trem-de-ferro que passa:
faixa negra dos seus trilhos,
faixa branca da funação...

Linhas que avançam: lá nelas,
correndo num mesmo fio,
o impulso das paralelas
que procuram o infinito.

Bandeira que é o nosso espelho
Bandeira que é a nossa pista!
Que traz, no lópo vermelho,
O coração do Paulista!

Tirras rectas, firmes: quando
o inimigo surge á frente,
são barras de aço guardando
nossa terra e nossa gente.

Fatigam das oficinas
tal que as cidades empoa!
Fumo negro das usinas
colado na garça!

O desfile de operários...
É o cafozal atalhado...
São filas de rotineiros...
São milhas do nosso arado...

CASA BEVILÁQUA
CARVALHO & CIA.
L. 10000
Rua do Ouvidor, 11. — Rio de Janeiro.

Nossa bandeira, 1934
(Guilherme de Almeida e João Gomes Junior)
Hino feito em homenagem à Revolução de 1932

Alvorada, 1933, 4ª edição (Fabiano Lozano)

PIRACICABA

CO & CIA.

GERENTE: JOÃO FRANCO DE OLIVEIRA

29 de Outubro de 1929

REDACÇÃO E OFFICINAS
Rua Moraes Barros, 111 - Tel. 9

N. 10.129

O SABOYA

...rimas alimentares.
...rmas de adultos.
...lia. Molossis
...zudas.
...ntonio. 12. das 8 às
...hamados pelo tele-
...do dia ou da noite.

ficuldades actuaes fica-
o removidas, quando for
nstruido um cemiterio no
tucano.

Telegramma de Mos-
u para o «Daily Express»
orma que a administração
o politica central dos So-
eis, ou seja a antiga
«cheka», acaba de fazer
ecutar mais 51 implica-
a na conspiração anti-
olucionaria recentemente
desobediencia. Entre os
ndamnados figurava a
periora de um convento
«religiosas». Cerca de 50
stros condemnados hu-
am sido recolhidos às
ções do Estado.

Comunicações de
ntonio (Estado de Nova
ork) informam que, com
presença de mais de
coo estudantes e assis-
cia de grande numero
convidados, foi inaugu-
do pela senhora Curie o
stituto que tem o seu no-
e no pavilhão Hopburn.
Universidade de Saint
awrence

O criminalista hespa-
ol, dr. Carpena, fez no
uba Hispanhol, de Bue-
s Aires, uma conferencia
entre a pena de morte,
o movimento chefia com-
ito no seu paiz. Entre a
merosa assistencia vian-
inumeros advogados
gentinos e homens do
encia.

Fallecimento

D. CONSTANCIA MARIA DE
JESUS—Falleceu, no bairro
do Tanquinho, hontem, ás
12 horas, a sra. d. Constancia
Maria do Jesus, viuva
em segundas nupcias do
sr. José Gomes de Moraes.

A finada que residia por
mais de 30 annos naquella
rua, gozava um de bom
estimo, e pelas excellentes
qualidades do seu espirito
energico e laborioso, con-
seguiu criar, viuva pela
segunda vez e moça ainda,
todos os filhos menores
do seu segundo matrimo-
nio, delles fazendo cidadãos
uteis, a si e no meio onde
vivem. São elles os senho-
res: José Luiz Nolasco, en-
cado com d. Maria Teixei-
ra Nolasco; Alfredo Gomes
de Moraes casado com d.
Sabina Marchiori Mo-
raes; Joaquim Go-
mes do Moraes, casado
com d. Angelina Bertasso
de Moraes, todos levradores
e alli residentes; d. Olympin-
Ferraz de Campos, esposa
do sr. Benedito Ferraz de
Campos, cirurgião dentista
residente em Palmares; d.
Anna G. de Moraes, solteira.
Do primeiro matrimonio
deixou a finada duas filhas:
a sra. d. Maria Vaz Neme,
esposa do sr. Jorge Neme,
negociante residente em
São Roque e d. Idalina
Vaz de Almeida, esposa do
sr. prof. João Alves de Al-
meida, bibliothecario da
Escola Normal. Deixa ain-
da a fallecida 32 netos e 8
bisnetos.

O enterro será hoje, ás
13 horas, sahindo o corpo
da residencia da extincta,
em Tanquinho

Nossos pezames á familia
enlutada.

Leonor Medeiros Guimarães da

Chronica de arte

ORPHEON

PIRACIOABANO

Terminaram domingo ul-
timo as gravações que este
apreciado corpo coral can-
tou para a Victor Talking
Co.

O conjunto de vozes di-
recto pelo maestro Fabin-
no Lozano gravou os se-
guintes numeros:

Hymno Nacional. Quan-
do ella passa, Devaneio,
Dorme filhinho. Ao cahir
da tarde, Festa no arrabal,
Cascata de risos, Junto ao
berço, Na roça, Saudade,
Poder do amor e As duas
flores.

Um grupo regional,
componto de bons violeiros
e cantadores piracicabanos
e dirigidos pelo sr. Manoel
Rodrigues Lourenço, tam-
bem gravou uma serie de
discos para aquella casa.

Segundo o gerente tech-
nico da Victor, todos os
discos gravados em Piraci-
caba darão resultados an-
tisfatorios e constituirão
os grandes successos do No-
vembro, nas casas de ma-
chinas falantes.

EM RIO DAS PEDRAS

Conforme noticiámos, rea-
lia-se hoje em Rio das Pe-
dras o annuciado festival
litero-musical, que uma com-
missão de distinctos ele-
mentos daquella cidade
promove em homenagem
ao revmo. padre Caminha.

Afim de tomar parte nes-
sa festa de arte, seguirão
hoje para a vizinha cidade
os srs. dr. Osorio de Sou-
za, prof. Helio de Souza e
prof. João dos Santos.

José Alves de Souza

CIRURGIÃO DENTISTA

A fealdade seductora

A belleza é um dom
tão magnifico, que do-
veria ser levado com
reconhecimento, quasi
com humanitário. De
mais, elle perde todo
o seu valor, quando o
seu possuidor o põe,
permittindo expressar
me assim, a todo o
instante adiante do
vosso nariz.

Conheci bellezas que
me produziam a maior
exasperação. Não era
isso zel: da minha
parte, porque a mi-
nha physionomia foi
muito admirada no
seu tempo, para tirar
de mim todo o senti-
mento de inveja ou
de rivalidade. Mas as
mulheres de que vos
falo não se esqueceram
nunca de que eram
bellas, e o que é peor,
não nos permitiam
tampouco esquecer o
Procuravam attitudens,
collocavam-se de fren-
te ou de perfil, segun-
do achavam esta ou
aquella posição mais
favoravel; apenas sor-
riam para não que-
brar a harmonia do
conjuncto. Cada prega
do seu vestido, cada
onda de seu penteado,
cada detalhe de sua
«toilette» eram estuda-
dos e exerciam em
absoluto de naturalida-
de.

Uma grande boca
brendosa que sabo rir
alegremente é mil vez
mais atrahente do
que uns labios meli-
drosos e apertados, de-
masiado perfectos até
para serem beijados!
Existe tambem, bem
entendido, a belleza

Notícia do *Jornal de Piracicaba* (29/10/1929, p. 1), na seção “Crônica de arte”, sobre a gravação do disco *Orpheon Piracicabano* pelo conjunto vocal de mesmo nome nos estúdios da Victor Talking Co. (fonte: Arquivo da Biblioteca Pública Municipal de Piracicaba).

Foto de Fabiano Lozano publicada no *Jornal de Piracicaba* em 24 de maio de 1975, sem referência sobre a época em que foi tirada.

Foto de Fabiano Lozano pertencente ao arquivo pessoal de D. Odila Franco e data da década de 1950: Fabiano é o segundo da esquerda para a direita e D. Odila a terceira.

Cantos escolares para orfeão, 1928
(Honorato Faustino)

*Hinos e cantos escolares, s/d, 3ª edição
(L. G. Oliveira Costa)*

João Gomes de Araujo

Cathedrático do Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo
Inspector Técnico do mesmo Estabelecimento

METHODO PARA O ESTUDO DOS ORPHEONS

Adoptado no Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo e proprio para
Orpheons Escolares.

CASA WAGNER - Editora

Musicas, Methodos, Estudos, etc.

Rua Libero Badaró, 33 - B - Teleph. 2 - 0920
S. PAULO

Propriedade reservada da CASA WAGNER

Método para o estudo dos orfeões, 1929
(João Gomes de Araujo)

Savino De Benedictis

Pro Distincto collegio

S. Marcellino

Homenagem ao Doutor

João Paulo Setembro de 1937

Pequenos Solfejos

para

uso dos Orpheons

a duas, tres e quatro vozes

Obra adoptada na Academia Musical de S. Paulo, Conservatorio
Musical de Santos e diversos Institutos, Colegios e Escolas Normaes

784.84

330

CASA WAGNER
EDITORA

Musicas - Instrumentos - Cordas e Accessorios em geral

Badaró 33-B S. PAULO (Phone 2-0920)

Pequenos solfejos para uso dos orfeões, s/d
(Savino de Benedictis)

(Imagem em tamanho reduzido)

Meu país, 1919
(Heitor Villa-Lobos)

Brasil Novo, 1922
(Heitor Villa-Lobos)

(Imagem em tamanho reduzido)