



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY UNIGRANRIO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E
HUMANIDADES

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – PPGHCA

Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes

Ezequias Costa de Amorim

**VILLA-LOBOS PROFESSOR: UM ESTUDO DO CANTO
ORFEÔNICO NA ESCOLA**

Duque de Caxias

2023

Ezequias Costa de Amorim

**VILLA-LOBOS PROFESSOR: UM ESTUDO DO CANTO
ORFEÔNICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

**Orientador: Professora Dra. Anna Paula
Soares Lemos**

Duque de Caxias

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

A524v Amorim, Ezequias Costa de.

Villa-Lobos professor: um estudo do canto orfeônico na escola / Ezequias Costa de Amorim. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro. 2023.
126 f. il.

Orientadora: Anna Paula Soares Lemos.

Dissertação (mestrado) – UNIGRANRIO, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes. Rio de Janeiro, 2023.

1. Heitor Villa-Lobos. 2. Canto orfeônico. 3. Educação musical. 4. Música. I. Lemos, Anna Paula Soares. II. Título. III. UNIGRANRIO.

CDD: 370

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 3396

FOLHA DE APROVAÇÃO

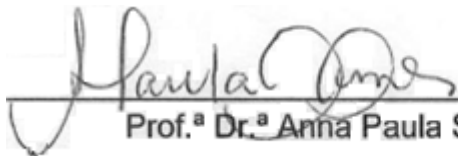
Ezequias Costa de Amorim

**VILLA-LOBOS PROFESSOR: UM ESTUDO DO CANTO
ORFEÔNICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 29/03/2023

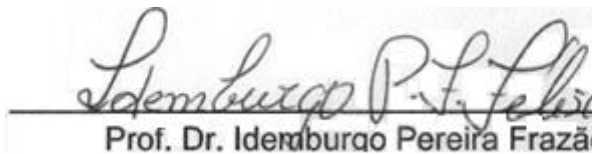
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Anna Paula Soares Lemos

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da

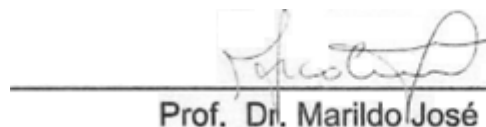
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Idemilurgo Pereira Frazão Félix

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da

UNIGRANRIO



Prof. Dr. Marildo José Nercolini

UFF

Dedico este trabalho aos meus pais, Ernandes Machado de Amorim e Ester da Costa de Amorim, à minha amada esposa, Luciana Rocha de Amorim, à minha filha, Isabela Rocha de Amorim, e a todos que me incentivaram e contribuíram para sua realização. Em especial, a Deus pela saúde e possibilidades de mudanças, o que contribuiu para minha formação como ser humano, dando-me todo suporte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida que Ele me concedeu e por ter mantido no caminho certo durante este projeto de pesquisa, principalmente com saúde.

Ao meu pai Ernandes Machado de Amorim (In memoriam) que foi meu grande incentivador na minha vida acadêmica e à minha mãe Ester da Costa de Amorim, diagnosticada com Alzheimer, e é através da música que mantemos o diálogo. A doença afetou a fala, mas não a habilidade de cantar, pois, ao entoar cânticos que vêm na lembrança de quando era corista, ela consegue expressar através das letras o carinho e amor em tardes de café com sabor de saudades.

A minha amada esposa Luciana Rocha de Amorim pelo amor, carinho, incentivo e que, nos momentos mais difíceis, não deixou que eu desistisse.

A minha filha Isabela Rocha de Amorim, por tanto amor e ensinamentos.

A minha orientadora, a Professora Dra. Anna Paula Soares Lemos, pelo zelo, paciência e dedicação, sempre se mostrou zelosa ao longo da minha jornada acadêmica na Universidade UNIGRANRIO e, especialmente, no projeto de pesquisa.

A todos os meus colegas de mestrado por compartilharem conhecimentos que muito contribuíram para o meu enriquecimento acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação de Humanidades, Culturas e Artes pela iniciativa de promover um trabalho interdisciplinar de excelência.

Aos meus professores pela dedicação e compartilhamento de conhecimento em meio a desafios e reinvenções vividas na educação neste período pandêmico da COVID 19.

À Universidade UNIGRANRIO pela iniciativa de promover o curso de mestrado em Humanidades, Culturas e Artes de excelência.



Villa-Lobos regendo concentração orfeônica no colégio Militar do Rio de Janeiro¹

Considero minhas obras como cartas
que escrevi à posteridade sem esperar resposta.

VILLA-LOBOS – Epitáfio²

¹ Imagem acessada em 06 de dezembro de 2022

Disponível em: [Fotografias – Acervo digital – Museu Villa-Lobos \(museus.gov.br\)](https://museus.gov.br/fotografias-acervo-digital-museu-villa-lobos)

² Frase inscrita na lápide do Maestro Villa-Lobos, no cemitério São João Batista, RJ.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal apresentar Heitor Villa Lobos, (1887-1959) educador na história da Educação Musical através do seu projeto conhecido como Canto Orfeônico nos anos trinta e quarenta, tem por objetivo secundário defender e contribuir para a retomada da música de maneira prática e encantadora no chão da escola, mostrando a sua importância no desenvolvimento da criança e do adolescente. Não há pretensão de recomendar o uso ideológico e político do Canto Orfeônico no sistema educacional atual e nem de analisar o período do Estado Novo, há questões que fomentam a dificuldade: as ambiguidades da política do período e o debate sobre o caráter fascista do governo, mas de fornecer subsídios para que se possa discernir de forma crítica a função exercida pelo compositor na presença e modelos educativos da música na Educação Musical brasileira, pois acreditava-se no caráter socializador da música e que a prática escolar contribuiria para a construção de um ambiente de solidariedade e de consciência coletiva. Dessa forma, apresentamos Villa-Lobos como o marco das transformações no cenário artístico musical. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, com a utilização de livros, teses, dissertações, artigos, Leis e documentos oficiais. São abordados os precedentes do movimento do Canto Orfeônico e os influenciadores de Villa-Lobos na preparação de sua obra pedagógica. O projeto incluía mudanças que também abrangeram programas e métodos para a educação artística e, em especial, instituições de ensino de música que envolveram propostas de artistas e educadores para a sua reestruturação, seguindo um modelo de valorização do ensino de um repertório nacional e de formação de instrumentistas diversos, em contrapartida ao já tradicional virtuose do piano. Pergunta-se: em que medida este projeto influenciou ou pode influenciar os métodos e projetos de Educação Musical contemporânea? Trata-se de, por meio desta dissertação, mostrar a importância de Heitor Villa-Lobos como educador musical e de como a música foi e é significativa na educação formal. Defendo na dissertação que o Canto Orfeônico foi implementado e consolidado por Villa-Lobos apoiado por intelectuais, políticos e por educadores musicais.

Palavras-chave: Heitor Villa-Lobos, Canto Orfeônico, Educação Musical, Música.

ABSTRACT

The main objective of this study is to discuss Heitor Villa-Lobos (1887-1959), an educator in the history of Music Education through his project known as Canto Orfeônico in the thirties and forties. The secondary objective of this project is to defend and contribute to the resumption of music in schools in a practical and charming way. It is not intended to recommend the ideological and political use of Canto Orfeônico in the current educational system, but to provide information and subsidies so that one can critically discern the role played by the composer in the presence and educational models of music in Brazilian Music Education. As believed in the socializing character of music and that school practice would contribute to building an environment of solidarity and collective awareness. Bringing Villa-Lobos as the main landmark of a creative and authentic time. During social isolation, due to the COVID 19 Pandemic, a bibliographical research was carried out, using books, theses, dissertations, articles, laws and official documents. The precedents of the Canto Orfeônico movement and the influencers of Villa-Lobos in the preparation of his pedagogical work are discussed. The project included changes that also encompassed programs and methods for artistic education and, in particular, music teaching institutions that involved proposals from artists and educators for their restructuring, following a model of valuing the teaching of a national repertoire and training of different instrumentalists, in contrast to the already traditional piano virtuoso. The question is: to what extent has this project influenced or can it influence contemporary music education methods and projects? It is about, through this dissertation, showing the importance of Heitor Villa-Lobos as a music educator and how music was and is significant in formal education. In my thesis, I defend that Orpheonic Singing was implemented and consolidated by Villa-Lobos, supported by intellectuals, politicians and music educators.

Keywords: Heitor Villa-Lobos, Orpheonic Singing, Music Education, Music

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1	Concentração orfeônica no estádio do Vasco da Gama em 1935, com 30.000 escolares.....	18
Figura 2	Concentração Orfeônica. Apresentação da obra “Dança da Terra”, bailado com coros, no Estádio Vasco da Gama em 1940. Com a participação de 40.000 escolares.....	19
Figura 3	Partitura da obra “Amazonas”. Manuscrito original de Villa-Lobos trabalho	20
Figura 4	Apresentação do livro do “ <i>O Orfeão na Escola Nova</i> ” pelo então diretor do Instituto Municipal de São Paulo, João Gomes Júnior.....	72
Figura 5	Apresentação do livro do “ <i>O Orfeão na Escola Nova</i> ” pelo então diretor de Ensino Fabiano Lozano.....	72
Figura 6	A mão guidoana.....	82
Figura 7	Manossolfa Villa-Lobos	83
Tabela 1	Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1909. Definida pela Lei estadual nº 545/1909.....	67
Tabela 2	Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1930. Definida pelo art. 6º, do Decreto nº 10.171/193.....	68

Lista de abreviaturas e siglas

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
AVICRES	Associação Vida no crescimento e na Solidariedade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	CoronaVirus Disease
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DCNEI	Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INM	Instituto Nacional de Música
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MVL	Museu Villa-Lobos
ONG	Organização não governamental
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: ENTRE RITORNELO E PAUSA	23
1.1 Villa-Lobos: A música na Educação	31
1.2 A música no chão da escola: Solo fértil	35
1.3 A incompreensão da brilhante iniciativa: A extinção Do Canto Orfeônico	43
1.4 A música na sociedade: Sons regulares e irregulares	55
CAPÍTULO 2 – A MÚSICA VOCAL: O CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL	65
2.1 O canto Orfeônico na Educação musical escolar	69
2.2 O professor Villa-Lobos: Mudança no paradigma da pedagogia da música no Brasil	74
2.3 Método ativo	76
2.4 Abordagem pedagógica de Villa-Lobos	77
CAPÍTULO 3 - HEITOR VILLA-LOBOS (1887-1913)	86
3.1 Adolescência	89
3.2 O músico Modernista	92
3.3 O compositor na Semana da Arte Moderna	96
3.4 Escolhendo e gerenciando seus próprios métodos Aprendizagem	98
3.5 Villa-Lobos, o professor	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

INTRODUÇÃO

Em alguns momentos em nossas vidas, sentimos que encontramos um propósito que pode nos transformar em pessoas e profissionais melhores ou, pelo menos, deixar-nos identificar a necessidade de avançar nesta direção. A colaboração é uma característica mais proeminente em comparação a outros tempos. Até a estagnação parece fazer parte de um processo construtivo, mas na verdade trouxe um mal-estar muito útil que nos levou a seguir em frente. A necessidade de evolução nos estudos acadêmicos e na vida é um recomeçar a todo momento.

Do processo seletivo até a finalização do curso é como um vórtice de ponderações, objetos e objetivos que se mostram cativantes e que vão se afunilando até chegar ao ideal alcançável em tempo hábil do curso e, em alguns casos, existindo até uma troca de proposta para se adequar ao tempo, necessidades e, até mesmo, a algo alcançável em meio a um turbilhão de sentimentos potencializado pelo evento pandêmico no início de 2020.

Faz-se relevante, nesta introdução, traçar minha trajetória acadêmica desde as séries iniciais. Iniciei minhas atividades escolares em escola pública em todo o meu percurso escolar até chegar à universidade. Sou filho de músico amador, meu pai foi trombonista e regente de coro e incentivador da arte musical.

Com uma vida bastante atuante como músico, saxofonista e regente de coro jovem, a música faz parte em todos os momentos da minha vida. Depois de consolidada a leitura e a escrita da música, entrei no ensino formal para solidificar e ampliar o esteio no âmbito musical e paralelamente graduação em pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na trajetória profissional lecionei aulas de música no Estado de São Paulo nos municípios de Pacaembu e Buri com a incumbência de formar músicos para integrar a banda de música municipal infanto-juvenil e jovem. Ao retornar para o Rio de Janeiro, recebi a oportunidade de coordenar e lecionar musicalização infantil na Escola Municipal de Música da cidade de São João de Meriti.

Foi desenvolvido um trabalho de vivência musical através de flauta doce e canto coral com crianças na faixa de sete a quatorze anos de idade que frequentavam a escola regular durante o período vespertino ou matutino.

No ano de 2014, começamos a desenvolver o projeto “Orquestra da Vida” na Associação Vida no Crescimento e na Solidariedade (AVICRES). O trabalho em “Orquestra da Vida” busca a formação e democratização da música instrumental e vocal aos alunos em situação de vulnerabilidade social e comunidade, proporcionando o acesso gratuito e oferecendo instrumentos musicais para os estudos àqueles que não possuem condições econômicas para aquisição. O Projeto parte do princípio de que o ensino da música é importante e integra o processo educacional, social e profissional.

O grande desafio é a permanência deste aluno por mais tempo na orquestra, pois temos consciência do que é idealizado e da realidade. Crianças, adolescentes e jovens abandonam as aulas de música precocemente ou adiam os seus sonhos para complementar a renda familiar, por várias razões, sendo a hipossuficiência financeira a principal delas, ancorada no discurso, e na realidade que se apresenta, sobreviver de música é um desafio. Para essas famílias, a vida se torna uma luta diária pela sobrevivência, e os adolescentes e jovens são direcionados a assumir responsabilidade, ajudando em casa para que os pais possam trabalhar, ou indo eles mesmos trabalhar para ajudar no sustento da família.

O projeto busca a possibilidade de reintegração social a partir da valorização do indivíduo de modo a resgatar a cidadania e recuperando a autoestima, pois muitos adolescentes e jovens carregam consigo uma história de vida marcada pela violência, desrespeito e vulnerabilidade social.

O projeto de música tem como pressuposto a educação integral, onde a concepção de ensino está calcada na convicção de que a personalidade global da criança deve ser valorizada. A educação integral não considera só os aspectos cognitivos, mas os aspectos inerentes à natureza humana: físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais.

No exercício do magistério do Curso de Formação de Professores no Ensino Médio no CIEP Brizolão 179 – Professor Claudio Gama e como Orientador

Pedagógico na Escola Municipal Antônio Guedes, é possível perceber que a música está no cotidiano dos alunos, entretanto, ausente no currículo escolar. No

desempenho do trabalho pedagógico e processo de ensino aprendizagem, procuramos desenvolver, além dos conteúdos curriculares, o canto coral, já que o foco está na construção de ponte que permite a comunicação entre os alunos e a música. O trabalho de educação musical é fonte de enriquecimento e alegria pessoal, despertando potencial dos alunos e ajudando-os a desenvolver as habilidades sensoriais, emocionais e cognitivas.

O ingresso no mestrado proporcionou-me refletir sobre a experiência realizada durante o curso técnico na Escola de Música Villa-Lobos, na cidade do Rio de Janeiro. O estudo formal em música teve início nesta conceituada instituição, como técnico em regência vocal e instrumental.

Havia, neste período, uma inquietação no decorrer dos estudos na escola de música, porque percebia que não havia disciplina que abordasse a história da instituição e quem foi Villa-Lobos, a biografia e o porquê de a instituição receber o nome do maestro, compositor conhecido mundialmente Heitor Villa-Lobos.

Coadunando com as reflexões durante os estudos musicais e pedagógicos na graduação, a minha atuação na musicalização e o ensino de música de crianças, adolescentes e jovens, percebendo o chão árido e frutífero que é o da escola, direcionei-me a pesquisar sobre o tema. Deste modo, este estudo dará a ver o projeto educacional de Canto e ensino de música nas escolas apresentado pelo professor e compositor modernista Heitor Villa-Lobos (1887-1959) No projeto, foram ministradas aulas de canto orfeônico nas escolas públicas primárias e secundárias na então capital, Rio de Janeiro.

Para apreciar a música, não é preciso estar capacitado para executá-la. Podemos ouvir música, falar sobre música, criar, manipular objetos sonoros com a intenção de conhecer o timbre, ou executar um instrumento musical individual ou coletivamente. É uma atividade socializadora, que proporciona momentos de interdisciplinaridade das áreas do conhecimento e em diversos eventos: festas, cerimônias religiosas, espaços escolares, hospitais, entre outros. A música está no dia a dia do indivíduo e pode proporcionar a expressão de suas emoções, sentimentos e pensamento crítico de acordo com a capacidade de assimilação que

ele possui. Além disso, contribui nos aspectos cognitivo, afetivo, saúde e social do indivíduo.

Segundo Loureiro (2003 p. 34), o reconhecimento pelos gregos do valor formativo da música volta-se à preocupação do fazer pedagógico da música, deixa de ser estritamente estético: *“torna-se disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma “sabedoria”*. A música que no grego é “mousiké”, a *“artes das musas”*, uma combinação de poesia e dança, aos poucos passou a abranger tudo relacionado ao desenvolvimento intelectual. A educação musical não se limita a aprender a tocar instrumentos, *“mas estudar a fundo todas as artes liberais, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física e a geometria, saber num coro e tocar perfeitamente pelo menos um instrumento”* (id., *ibid.*).

Loureiro (2003) acrescenta que a invasão do Império Romano no mundo grego, as emoções e o sentimento de humanidade, não fazem parte da formação do soldado romano que são educados para serem guerra e obediência. Entretanto, aos poucos e sob a influência cultural helenista, a educação musical em terras romanas passa a ser percebida como “ciência”, como conhecimento científico, a teoria sobreposta ao conhecimento prático. A dicotomia entre uma educação humanista e pragmática, corporal e mental, trabalho material e o trabalho espiritual, o da competição entre classes sociais e a utopia de uma classe social.

Concebe-se, portanto, aqui o Canto Orfeônico, em princípio, como ato de musicalização, conforme Gainza (1988, p. 101) *“tornar-se sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”*. O Canto vocal constitui um local de ensino-aprendizagem e diferentes relações: grupo de aprendizagem musical, interação, integração interpessoal, e inclusão social e que exige do maestro e professor não somente habilidade e competência estética musical. Inclui a gestão de pessoas proporcionando motivação, aprendizagem e a interação social (FUCCI AMATO, 2007b). Percebendo o movimento na história da educação em algumas culturas, e o ensino da música nas escolas definido por princípios, instrumentos e métodos específicos.

Nos últimos anos, nas escolas, assiste-se a um processo de mudança de atitude: parte dos profissionais da educação já reconhecem a importância das Artes, e da Arte Musical em especial, no desenvolvimento global das crianças, mais

concretamente, no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas. Entretanto, confrontados com o cotidiano docente, não estão preparados para uma operacionalização da forma mais adequada. Algumas práticas são rotuladas de “aula de música”, mas não são muito diferentes das práticas comuns e rotineiras de ensino. Ao vivenciar essas práticas e fazer parte dessas rotinas, não só no curso de formação de Professores, mas também junto aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na orientação pedagógica, desde então, levou-nos a formular os seguintes objetivos norteadores do nosso estudo:

- A prática do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras sob a tutela de Villa-Lobos.
- O projeto de Villa-Lobos que ficou vinculado de forma negativa.
- O sentido e o significado da Música na sociedade.

A partir destes objetivos, surgiram questões fundamentais, como:

- Em que medida este projeto influenciou ou pode influenciar os métodos e projetos de Educação Musical contemporânea?
- Por que não reconhecer a sua importante participação na educação musical nas escolas, em um momento histórico extremamente difícil politicamente?
- A música é feita de sons regulares?

O projeto de Villa-Lobos incluía mudanças que também abrangiam programas e métodos para a educação artística e, em especial, instituições de ensino de música que envolveram propostas de artistas e educadores para a sua reestruturação, seguindo um modelo de valorização do ensino de um repertório nacional e de formação de instrumentistas diversos, em contrapartida ao já tradicional virtuosismo do piano. Trata-se de, por meio desta dissertação, mostrar a importância de Heitor Villa-Lobos como educador musical. Defendo na pesquisa que o Canto Orfeônico foi implementado e consolidado por Villa-Lobos apoiado por intelectuais, políticos e por educadores musicais.

Como já enfatizado, não há pretensão de recomendar o uso ideológico e político do Canto Orfeônico no sistema educacional atual e nem de analisar o

período do Estado Novo, que é uma tarefa árdua, já que duas questões fomentam a dificuldade: as ambiguidades da política do período e o debate sobre o caráter fascista do governo, mas de fornecer informações e subsídios para que se possa discernir de forma crítica a função exercida pelo compositor na presença e modelos educativos da música na Educação Musical brasileira, pois acreditava-se no caráter socializador da música e que a prática escolar contribuiria para a construção de um ambiente de solidariedade e de consciência coletiva

O interesse pelo tema provém do meu envolvimento durante as discussões realizadas em diferentes componentes curriculares no decorrer dos semestres da minha graduação como pedagogo. Como educador em formação, certo de que, ao adentrar como pesquisador no ambiente de uma escola pública, favorece oportunidade para compreender aquele espaço e os desafios que a prática pedagógico-musical pode encontrar naquele contexto. Para a área da Educação Musical, espero que este estudo possa contribuir para melhor compreendermos os desafios da inclusão do ensino de música na escola.

Entretanto, durante o isolamento social, devido a Pandemia de COVID 19, com as unidades escolares fechadas e com as aulas sendo realizadas de modo remoto (On line), não foi possível a realização da pesquisa *In loco*. Deste modo, em busca do sentido e o significado da educação musical no ensino levou-me a abordar o objeto através da confluência teórica, tomando como base, principalmente, a produção dos pesquisadores envolvidos com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), livros, teses, dissertações, artigos, Leis e documentos oficiais.

Segundo Chartier (2010, p. 9), a pesquisa histórica “[...] *pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das inovações do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam*”. No entanto, por este viés interdisciplinar, não apresento e nem analiso as imagens das letras e músicas, pelo destaque do contexto histórico, pretendo fazê-lo mais destacadamente, pelo aspecto do desenvolvimento institucional e pedagógico do ensino da arte musical e seu legado, embora perceba a relação de poder e objetivo disciplinador do Governo de Getúlio Vargas.

Grieco (2009, p. 82) afirma que Villa-Lobos, “com *cinco meses à frente, realizou apresentação em público com um coro orfeônico com 13.000 integrantes,*

entre *alunos e professores do curso Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico*". ((Ver foto I – Demonstração Orfeônica no Campo do Vasco da Gama com 30.000 escolares).



Figura 1 - Concentração orfeônica no estádio do Vasco da Gama em 07/07/1935, com 30.000 escolares. Disponível em Fotografias – Página: 15 – Acervo digital – Museu Villa-Lobos (museus.gov.br). Acesso em 10 de jul. de 2021.

Com apresentações imponentes e com a participação ativa de profissionais da arte musical, professores e alunos do Canto Orfeônico e musicistas seduzem mais e mais participantes “*As concentrações orfeônicas cresceriam: 18.000 vozes em 1932, 30.000 vozes (com mil músicos de banda) em 1935, espetáculo repetido em 1937 e o recorde de 40.000 escolares em 1940.*” (GRIECO, 2009)



Figura 2 -Concentração Orfeônica. Apresentação da obra “Dança da Terra”, bailado com coros, no Estádio Vasco da Gama em 1940. Com a participação de 40.000 escolares. Disponível em: Fotografias – Página: 5 – Acervo digital – Museu Villa-Lobos (museus.gov.br). Acesso em 10 de jul. de 2021.

O memorial descrito acima (ver **figura 2**) - Concentração Orfeônica. Apresentação da obra “Dança da Terra”), apresenta o quanto foi significativo e marcante para os que vivenciaram esses momentos. O concerto musical, ao soar os primeiros acordes, as recordações e a viagem no tempo e espaço começam a aflorar. O cantor, orquestra ou banda, ao interpretar a música que marcou momentos da vida de forma significativa, faz com que algo aconteça no ser humano e no coletivo que a insensibilidade e a racionalidade buscam explicações para o turbilhão de sentimentos que o atordoa. E, quando o refrão da melodia ecoa, é acionado o gatilho de um complexo sistema de sinapse que disparam descargas elétricas que ativam a memória evocativa, que o fazem viajar no tempo e espaço pelas notas na pauta (Ver **figura 3**) – Partitura da obra “Amazonas”. Manuscrito original de Villa-Lobos.), apesar da linearidade da pauta e a sonoridade que provém de notas altas e baixas, horizontais e cruzando com a verticalidade harmônica. Há uma explosão de sentimentos, emoções, fato musical, socialização e construção de conhecimento subjetivo e coletivo.



FIGURA 3: Partitura da obra “Amazonas”. Manuscrito original de Villa-Lobos. Disponível em: Destaques (museus.gov.br). Acesso em 10 de jul. de 2021.

Deste modo, o engajamento envolvendo grupos sociais conduz à reflexão. A definição da música é necessariamente uma construção social, isto é, dependente de como as pessoas de determinada cultura a definem em sua própria linguagem.

O corpo deste trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo – Ensino de música no Brasil: Entre ritornelo e pausa, propomos a refletir sobre a trajetória do ensino de música no Brasil com o aporte teórico de uma variedade de literatura que retratam desde as intervenções dos jesuítas,

destacando na nossa análise, momentos e fatos significantes. A música na educação, pois a escola é um espaço importante para a socialização do conhecimento, que deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com diferentes gêneros musicais, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. Entretanto, a música pode ser apresentada não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora da aprendizagem e propiciar a abertura de canais sensórios importantes. O sentido de música que geralmente é utilizado corresponde a uma construção histórica do mundo ocidental, que preconiza uma música universal, superior e única.

No segundo capítulo - A música vocal: O Canto Orfeônico no Brasil, **abordamos** sobre o Canto Orfeônico e a sua efetivação nas escolas brasileiras na década de 1930 e 1940 promovendo a mudança de paradigmas na educação musical. O Estado Novo incorporou esses ideais nacionalistas à sua filosofia de governo, promovendo a disciplina através da educação e do serviço público. Esta ideologia permeia todo ambiente brasileiro e as políticas educacionais e artísticas eram essenciais na difusão dessa ideologia.

No terceiro capítulo, apresentaremos como ocorreu a construção musical de Villa-Lobos da infância, prática musical até ao seu plano de educação musical. Que ao fazer parte do cotidiano das escolas, apesar de seus grandes objetivos, e fazer parte do governo de Getúlio Vargas, o programa é compreendido por muitos, como ideológica partidária e criticam duramente os programas educacionais estabelecidos pelo maestro. Apontando elementos importantes que podem viabilizar, através de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso entre os enunciados teórico-metodológicos e uma real e significativa ação pedagógica musical na atualidade, o crescente descompasso até o aniquilamento do ensino de arte musical no brasileiro.

Na realização deste trabalho de pesquisa, foram apreciados um total de 150 artigos e dissertações publicados no período 2020 a 2022 muitas publicações foram escolhidas com base em um conjunto específico de critérios, considerando a importância da instituição e consideração pela expressividade e especificidade. Os temas mais enfatizados nos artigos: a música e educação, música vocal, teoria e prática em Educação Musical, currículo para o ensino da música na escola fundamental, cultura e interdisciplinaridade, processos cognitivo-musicais, o ensino

de Música no Brasil. Foram examinados livros de pesquisadores da área da Educação Musical, e também de estudiosos que tratam da educação de modo mais amplo, percebendo a sua importância para o estudo em questão e a realidade educacional do país.

Estudos detalhados revelam interesses focados e um interesse com aspectos amplos e variados da Educação Musical, apresentando a preocupação entre pesquisa e transformação social, o conhecimento científico e o saber escolar.

Nas considerações finais, retornamos às questões da investigação e o que foi possível constatar, de acordo com os dados coletados e a análise realizada sobre o projeto de canto orfeônico, na forma como concebida por Villa-Lobos. Algumas dificuldades foram encontradas no decorrer da pesquisa, pela própria complexidade, enorme acervo de fontes disponíveis sobre o assunto e algumas lacunas que nos apontou uma diversidade de percursos no decorrer da pesquisa. Finaliza-se, pois, essa etapa apresentando respostas que foram possíveis de serem discutidas e a possibilidade de conhecer o modo como a música é compreendida e construída no cotidiano. Acreditamos que o conjunto de discussões e reflexões aqui propostas possam contribuir para uma ressignificação do trabalho musical na educação.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: ENTRE “RITORNELLO” E PAUSA

Utilizamos a palavra italiana “ritornello”, que na partitura musical indica repetição. Ao trazer, mesmo que brevemente, a história da educação e, principalmente, o ensino da Arte Musical, observam-se as repetições e, em alguns momentos, pausas nas diferentes concepções e suas finalidades, quanto às políticas e aos aspectos filosóficos, pedagógicos e estéticos. Os princípios educacionais, pouco a pouco, em função das pressões sociais desejosas de participar do bloco de poder, manipulam e sedimentam as propostas educativas, transformando-a em artifício privado.

A música na sociedade – Sons regulares e irregulares. A diferença entre música e ruído nunca é absoluta, dito de outra forma, sons regulares e irregulares, é uma questão de condições culturais, características pessoais e identidade de grupo. O que é aceito como música por um grupo ou geração pode ser ignorado ou descartado por outro grupo ou geração.

Em vez de considerar a degradação da estética causada pela indústria cultural, é melhor considerar uma substituição, porque a estética tornou-se dinâmica na vida cotidiana, o impulso criativo e o interesse estético seguiram por outras formas de expressão fora da tradição. Deste modo, utilizamos Adorno (1983) como movimento e não como método na análise tecnológico e industrial.

A educação formal no Brasil iniciou com a colonização pelos portugueses, que trouxeram um padrão de educação próprio para a Europa e que sobrepujaram a cultura e a educação local. Fucci-Amato (2015), citando Bastos (2006), destaca que os registros das expressões musicais brasileiras dos indígenas foram realizados após a evangelização. A carta enviada por Pero Vaz de Caminha para Rei Dom Manuel, descreve o cenário: *“após missa e sermão, com os portugueses sentados ao chão, os índios, “levantam-se(...)”, tangeram corno ou buzinas* ^{3e}

³ A música teve um papel marcante desde o primeiro contato com os indígenas. O principal instrumento utilizado nesse primeiro contato foi a gaita, trazida pelos marinheiros portugueses. Segundo Tinhorão (2010), a gaita era o instrumento português mais popular, muito utilizado nas áreas rurais lusitanas. Ela foi utilizada como meio musical para a confraternização entre indígenas e portugueses logo após a sua chegada, com danças e músicas. Para Tinhorão (2010), essa rápida integração por meio da música tinha uma explicação.

começaram a saltar e dançar um pedaço” (FUCCI-AMATO, 2015 p. 22). No início, a missão jesuítica, no Brasil, era voltada para a catequização dos índios e o estudo musical na educação destinava-se para o canto e execução de instrumentos musicais europeus e as práticas musicais estavam ligadas às liturgias e às celebrações religiosas.

Em 1549, surge a primeira capital Salvador, de onde originou o sistema de organização político-administrativa do Brasil pela Coroa Portuguesa e a política educacional que, empreendidas pelos Jesuítas entre 1549 e 1763, proporcionaram o direcionamento para a implantação do Plano de Estudo da Companhia de Jesus “Ratio Studiorum” catequização dos indígenas e mamelucos. Com objetivo de despertar o interesse e a motivação dos alunos nos estudos, incluíram o canto em grupo e, mais tarde, passou a fazer parte do currículo a ser adotado em todos os colégios.

A educação era percebida como uma formação integral do aluno e não mera transmissão do conhecimento, e a música foi utilizada pelos jesuítas com múltiplos objetivos:

“A música, ou mais exatamente o canto místico dos jesuítas funcionava também como elemento de religião, isto é, de religação, de força ligadora, unaninizadora, defensiva e protetora dos diversos indivíduos sociais que se juntavam sem lei nem rei no ambiente imediatamente pós-cabralino: chefes profanos. aventureiros voluntários, criminosos deportados, padres e selvagens escravos. O principal embate se dava naturalmente entre as ambições do colono e a instintiva liberdade do índio, e era de todo minuto a ameaça de soçobro total da colonização. A música mística dos Jesuítas veio então agir bem necessariamente e no mais lógico sentido social, e como elemento de religião, de catequização do índio e concomitantemente de arregimentação. (ANDRADE 1941, APUD MALAQUIAS, 2020, p.101)

Ao passar do tempo, os colégios foram expandindo-se pelo Brasil, a Companhia de Jesus, com o ensino essencialmente humanístico. Centros de irradiação social, econômico e espiritual ministravam educação elementar para população indígena e branca em geral (salvo as mulheres), , ensinando a ler e a

Tanto a música, ou os elementos musicais, dos nativos como a música rural portuguesa tinham como característica comum a prática na coletividade, ou seja, tratava-se da expressão de uma manifestação popular coletiva. Isso fez com que essa música logo se transformasse em um "elo" entre as duas culturas. (MALAQUIAS, 2020, p. 100)

escrever e, aos homens da classe dominante brasileira, instrução de nível médio. Aos sacerdotes, exclusivamente, era oferecida uma educação de nível superior.

Para que a catequização fosse realizada, era necessário que os indígenas aprendessem a língua portuguesa para a leitura de trechos bíblicos e o ensino da prática religiosa católica. Os jesuítas em seu projeto pedagógico incorporaram as práticas europeias musicais para a colônia com a finalidade de atingir os objetivos traçados, que através de canções e hinos religiosos traduzidos para o Tupi e a musicalização para aculturar índios e negros. (ALMEIDA, 1942).

Terra (2000), Skalski (2010) e Wittman (2011) destacam a utilização da música instrumental e o canto, que foram usados pelos jesuítas, como forma de comunicação, aprendizagem da linguagem e aculturação. Através do canto “*o padre Nuno Gabriel compôs cânticos contra todos os vícios dos índios, nomeadamente para não comer carne humana, para não se pintar para não matar*”. (TERRA, 2000, p.129).

Neste sentido, Wittmann (2011) sinaliza que a evangelização dos indígenas não seria suficientemente eficaz somente com a utilização da linguagem verbal e que seria necessário a utilização de outra didática. A música foi um dos elementos integrantes na evangelização e, para ensinar a comunicação verbal, utilizou-se o método de alfabetização fônico⁴.

A música era parte constituinte dos rituais religiosos, fossem as cerimônias indígenas, católicas ou já misturadas pelo contato. É interessante notar também que, ao mesmo tempo em que permitia o aprendizado de outra língua, a música não ficou restrita a traduções linguísticas. De fato, a sonoridade ultrapassava a comunicação verbal tanto na audição de instrumentos musicais quanto no movimento das performances gestuais. Desta forma, a música tornou-se canal essencial da tradução cultural e religiosa entre jesuítas e índios, perpassando toda a história das missões na América Portuguesa. (WITTMANN, 2011, p.152,153)

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: com a música e a harmonia, atreve a atrair para mim todos os indígenas da América. (SKALSKI, 2010, p.24)

O padre José de Anchieta utilizou poesias, peças de teatro e música para auxiliar na educação religiosa dos indígenas, além de escrever a primeira gramática

⁴ Aprendizagem através da associação do som e palavras

de tupi. De acordo com historiadores, a primeira apresentação artístico- musical aconteceu no períbolo da Igreja da Misericórdia, em Salvador, em 1553, com o espetáculo de um drama sacro, com letra e música do padre José de Anchieta, intitulado Mistérios de Jesus. (JEANDOT, 1993).

O método pedagógico utilizado pelos jesuítas funcionou durante 210 anos. A catequização, no entanto, começou ir de encontro aos interesses dos conquistadores portugueses. Com o tempo, muitas missões prosperaram e acabaram virando uma ameaça à centralização de poder pretendida pela Coroa, e os índios reunidos nesses aldeamentos não eram escravizados, como geralmente ocorria em outros lugares. Eles viviam do cultivo da terra, se valendo de técnicas agrícolas ensinadas pelos religiosos. Resultado: em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, acusados de controlar um "Estado dentro do Estado" e de insuflar os guaranis contra o domínio português, quando uma nova ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo ministro Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, que procurando reformar a educação portuguesa expulsa os jesuítas e o Estado assume a centralidade do processo educacional.

Segundo Seco (2006), o então rei de Portugal, D. José I, nomeou o Marquês de Pombal, que caminha no sentido de recuperar a economia estagnada e, mediante a concentração do poder real de modernizar a cultura portuguesa, promove mudanças com as colônias na tentativa de transformações através das Reformas Pombalina. As reformas buscam transformar Portugal num empório capitalista, a exemplo da Inglaterra, além de transformar sua maior colônia no Brasil, inserindo as novas mudanças almejadas em Portugal. E na busca da industrialização de Portugal, começou a cobrar altos impostos sobre os produtos provenientes de outros países, criou companhia de vinho e monopolizou a comercialização de vinho em Portugal, estimulou o desenvolvimento agrícola e a construção naval. No Brasil colônia, mudou a cobrança de imposto do quinto para avença, estruturou a exploração das riquezas de modo aumentar, mudou a capital de Salvador para o Rio de Janeiro, de onde partiam os navios com as riquezas. Estatizou as capitanias hereditárias comprando as que ainda pertenciam a particulares e fundou companhias de financiamento para a produção e comercialização de açúcar, café e algodão. Essas ações objetivam alcançar o

status que Portugal possuía nos séculos XV e XVI, de uma das principais nações de economia mercantilista.

Com a chegada de Dom João VI e a instalação da corte no Rio de Janeiro, houve a reestruturação na Capela Real realizada pelo padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que era exímio musicista, compositor e educador musical. Através do seu curso de música, musicalizou Dom Pedro I e Francisco Manoel da Silva, que foi o autor da melodia do *Hino Nacional Brasileiro*. O curso de música do Padre José Maurício foi a baliza inicial do que seria o Conservatório do Rio de Janeiro e o processo de profissionalização dos musicistas no Brasil.

Quando Dom João VI voltou a Portugal em 1821, a educação musical tornou-se precária. Por um lado, as mudanças nas técnicas de execução devem-se ao profundo interesse do Rei pela música e ao seu impulso para reviver e melhorar a qualidade da música. Por outro lado, a descontinuação das modalidades de ensino e a falta de estabilidade na instrução musical levaram à deterioração das habilidades musicais e à perda do conhecimento musical. A igreja deixa de ter exclusividade com a música erudita e as audições que havia no espaço sacro são transferidos para novas instalações, os teatros. (FUCCI-AMATO, 2015).

Na área do ensino da música, a aula ocorria através de iniciativas particulares, promovendo a educação musical elitista europeia, muitas vezes, trazendo professores e artistas do exterior. No ano de 1838, o Colégio Pedro II, visando formar a elite dominante e percebendo a necessidade de formar as classes dominantes em público ouvinte, inicia a aula de música vocal como disciplina com duração de oito anos. Em 1847, surge a primeira lei que estabelece o currículo para formação musical: princípios básicos de solfejo, voz, instrumentos de corda friccionadas, instrumentos de sopro e harmonia. “*Em 17 de setembro de 1851, Dom Pedro II aprova a lei 630 estabelecendo o conteúdo do ensino de música nas escolas primárias e secundárias.*” (ALVARES, 1999, p. 6). E com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, através do decreto federal n.981 de 28 de novembro de 1890, tornou-se obrigatória a formação especializada do professor de música e, assim, começa-se a delinear a profissão. Entretanto, as expectativas de desenvolvimento e fortalecimento não corresponderam à realidade. As músicas nativas indígenas e africanas não faziam parte do ensino formal e permaneceram no cultivo popular e na educação musical informal.

Fucci-Amato afirma que:

Um antagonismo permaneceu como marca do Brasil desde o início da Colônia até meados da República no século XX: a dicotomia entre, de um lado, a música de origem e cultivo popular e a educação musical informal, notadamente nas camadas populares - nas quais as culturas ameríndia e negra podiam penetrar e se difundir, e, de outro, a música erudita e a educação musical formal para os mais abastados, estas praticadas e transmitidas pela Igreja Católica, no ensino particular em domicílio e, depois, nos conservatórios. Uma união dos mundos apenas foi consertada, a seu modo, pelo projeto de Villa-Lobos, ao findar da década de 1930. (FUNCCI-AMATO, 2015, p. 24)

Historicamente, a música clássica configurou-se como elitista e, como tal, como um padrão (educacional) a ser cumprido ou mesmo reverenciado, é ao mesmo tempo um ideal inacessível.

Com a instauração da república, os ideais da elite fazem do país um lugar a ter uma identidade combinada com o Ocidente na tradição e civilização, inicialmente necessário para criar condições para a anuência universal. Em outras palavras, o estabelecimento de uma república requer o estabelecimento de instituições para legitimar esse novo sistema entre as massas, a educação é vista como a principal forma como essa conexão é feita e os valores são comunicados de acordo com o Velho Mundo.

Fucci-Amato (2015) assevera que no currículo⁵ havia um número acentuado de disciplina, mas o ensino da música fazia parte do currículo nos diferentes níveis

⁵ Decreto n. 981, de novembro de 1890 (Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal) 2. Para o ensino de 1 grau, previa as matérias (artigo 34): 1) "Leitura e escrita"; 2) "Ensino prático da língua portuguesa"; 3) "Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos"; 4) "Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (tachymetria)"; 5) "Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil"; 6) "Lições de cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural"; 7) "Instruí-lo moral e cívica"; 8) "Desenho"; 9) "Elementos de música", 10) "Ginástica e exercícios militares"; 11) "Trabalhos manuais (para os meninos)"; 12) "Trabalhos de agulha (para as meninas)"; 13) "Noções práticas de agronomia". Previa ainda o artigo 3º, §10: "Este ensino será repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias". E o § 2º prescrevia que: "Em todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados".

3. Para o 2º grau, previa o artigo 4: "O ensino das escolas primárias do 2º grão, que abrange três classes, compreende: [1] Caligrafia; [2] português. [3] Elementos de língua francesa; [4] Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar Geometria e trigonometria; [5] Geografia e história, particularmente do Brasil; [6] Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, a agricultura e a higiene, [7] Noções de direito pátrio e de economia política, [8] Desenho de ornato,

escolares com saber específico e concebido como importante condutor na formação cultural da sociedade.

O que se destaca importante para a presente se é o currículo que abrigava um rol imenso de disciplinas: 1) leitura; 2) escrita e caligrafia; 3) moral prática; 4) educação cívica; 5) geografia geral; 6) cosmografia; 7) geografia do Brasil, 8) noções de física; 9) química e história natural (higiene); 10) história do Brasil e leitura sobre a vida de grandes homens; 11) leitura de música e canto; 12) exercícios ginásticos e militares; e 13) trabalhos manuais apropriados a idade e sexo. (FUCCI-AMATO 2015, p. 33)

Embora a música estivesse presente na escola pública, ela era utilizada como atividade recreativa e para preencher intervalos das demais disciplinas, ou quando utilizado com o conteúdo específico, as didáticas eram as mesmas que usadas em conservatórios para formação de profissionais em música. Em crítica, ele diz que provavelmente, a “Educação Musical Brasileira” deste período estivesse seguindo modelos europeus que utilizavam a metodologia orfeônica, ele cita Verissimo de Souza:

Sou pelo ensino da música em as escolas primárias, não pelo ensino completo da arte, e menos ainda pelos péssimos compêndios que conheço, em que já na 2ª lição se ensinam os modos maior e menor, quando um aprendiz nem faz ideias do que é um fá sustentado [ou então] ensinada de modo recreativo nos intervalos de outras lições, não só é de mui fácil aprendizagem como também é atraente. [...] Os cânticos, principalmente marciais, devem ser usados frequentemente, como exercícios estéticos e

de paisagem, figurado e topográfico, [9] Música; [10] Ginástica e exercícios militares; [11] Trabalhos manuais (para os meninos) e [12] Trabalhos de agulha (para as meninas). (...) Parágrafo único. A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto giro a atenção dos professores".

4. No que respeita à instrução secundária, previa o artigo 26: "O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas [1] Português, [2] Latim: [3] Grego; [4] Francês, [5] Inglês, [6] Alemão, [7] Matemática, [8] Astronomia; [9] Física; [10] Química; [11] História natural; [12] Biologia, [13] Sociologia e moral; [14] Geografia, [15] História universal, [16] História do Brasil. [17] Literatura nacional; [18] Desenho, [19] Ginástica, evoluções militares e esgrima, [20] Música".

5. Quanto à Escola Normal, rezava o artigo 12: "O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normais, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma delas será anexa uma escola primária modelo. () Parágrafo único. O curso da Escola Normal compreende as seguintes disciplinas: [1] Português, noções de literatura nacional e elementos de língua latina; [2] Francês, [3] Geografia e história, particularmente do Brasil, [4] Matemática elementar. [5] Mecânica e astronomia, [6] Física e Química. [7] Biologia. [8] Sociologia e moral. [9] Noções de agronomia, [10] Desenho, [11] Música, [12] Ginástica. [13] Caligrafia, [14] Trabalhos manuais (para homens). [15] Trabalhos de agulha (para senhoras)". (Fucci-Amato 2015, p.31)

como incitamento ao civismo. (SOUZA. 1910, p.37 *apud* MONTI, 2009, p.27)

A partir da introdução das ideias da Escola Nova, denominado de “entusiasmo pela educação” e em seguida o “otimismo pedagógico”, ocorreram transformações na educação escolar no período da Primeira República. Fucci-Amato (2015) esclarece que “*o primeiro é caracterizado pela alteração de alguns aspectos do processo educativo e pelo esforço de difundir a escola existente, o segundo representa a introdução de um novo modelo educacional.*” (FUCCI-AMATO. 2015, p. 34) Esses valores, que se acreditam capazes de revigorar o Brasil, transformar a percepção, caracterizado pelo atraso e ignorância da sociedade brasileira, contarão com fundamentos Positivistas e influenciarão a natureza dos princípios educacionais brasileiros em vários aspectos. Nesse sentido, vale a pena considerar que a questão da educação da modernidade no Brasil diz respeito, antes de tudo, à cultura daquele período.

Entre outras tendências pedagógicas⁶ e pensamento educacional existente, prevaleceu a do ministro Capanema. A implementação de um sistema nacional de educação que por decreto fixou dois eixos condutores: organização, difusão e elevação da qualidade do ensino, normal e do ensino profissional; e a organização, em todo o país, da Juventude Brasileira. Capanema defendia “educar para a pátria”. A música fez-se presente nessa empreitada educativa a partir da proposta de Villa-Lobos 1930, e em 1942, com a reforma do ensino secundário, outras propostas de ensino de música foram apreciadas pelo ministro Capanema. Uma das propostas foi apresentada pelo escritor e crítico musical Mário de Andrade entre 1938 e 1939, que tinha o objetivo de estudar o folclore musical brasileiro (estudos e divulgação das músicas folclóricas), promover a música como parte da cultura cívica (criar coral a capela e coral acompanhado por instrumentos musicais populares) e fomentar a música erudita nacional. O projeto selecionado foi o canto orfeônico, que foi redigido em 1939, refeito em 1941, que delineou a criação do Departamento Nacional de Música e Teatro, Conservatório de Canto Orfeônico e a Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil.

⁶ No capítulo 2, abordaremos mais detidamente sobre as tendências pedagógicas e pensamentos educacionais.

1.1 Villa-Lobos: A Música na Educação

Na implantação do seu projeto de música na educação, Villa-Lobos percebeu a necessidade do fortalecimento da formação de professores em direção à formação específica de educadores(as) musicais. Foram criados quatro cursos de professores e, paralelamente a eles, outras atividades musicais: o Orfeão professor, participação no Congresso de Educação Musical em Praga, publicação do primeiro volume do “Guia Prático” e uma coleção de material didático para serem implementados nas aulas de música nas escolas. Na direção da SEMA, Villa-Lobos habilitou dois mil e setecentos e setenta e dois (2.772) professores. E, no ano de 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCC), com a finalidade de formar professores especialistas para atuação nas escolas, que passaram a oferecer vinte cursos de formação para educadores. (AGUIAR, 2019).

Segundo Aguiar (2019, p. 141):

A formação de professores passou a ser prioridade para o projeto de Villa-Lobos, pois os educadores eram necessários como multiplicadores de ações educativas que abrangiam atividades musicais em muitas direções. As ações conferiam estruturas organizadas de inserção musical em muitos espaços públicos, para que a música ganhasse importância social e educacional.

Deste modo, ele promoveu o Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946, que especificava as atribuições:

DO TÍTULO III - DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E DA CONCLUSÃO DE CURSOS. CAPÍTULO I – DOS PROGRAMAS. Art.11

Organizar-se-ão os programas das disciplinas ministradas nos Conservatórios de Canto Orfeônico obedecendo às seguintes normas gerais: 1. Didática do Canto Orfeônico, que se destina a fazer a apuração de todos os conhecimentos adquiridos no currículo geral do Conservatório, concentrando-se na metodologia do ensino geral do Canto Orfeônico. 2. Fisiologia da Voz, que ministrará o conhecimento das principais funções relativas à voz e a tudo aquilo que se refere à boa conservação da mesma. 3. Polifonia Geral, que promoverá o exercício da capacidade de melhor percepção dos sons simultâneos nas vozes, procurando desenvolver, por processos simples e diretos, o sentido de criação no terreno polifônico. 4. Prosódia Musical, que orientará os alunos no que se refere ao perfeito domínio da linguagem cantada, habilitando-os a conjugar letra e melodia. 5. Organologia e Organografia, que ensinará a nomenclatura instrumental, sua origem, natureza, e finalidade, do mesmo modo que a

denominação dos diversos conjuntos de instrumentos, desde os primitivos e clássicos aos modernos e folclóricos. 6. Prática do Canto Orfeônico, que se destinará a promover a execução pedagógica de toda a teoria do ensino de canto orfeônico e a avivar os pontos capitais da cultura geral de cada indivíduo, segundo os problemas sugeridos incidentalmente nos assuntos de aula, bem como a despertar o senso do tirocínio escolar e a desenvolver a capacidade de criação para a vida cívico-artístico-social na escola. 7. Teoria do Canto Orfeônico, que ensinará as regras e sistemas de canto orfeônico. 8. Prática de Regência, que desenvolverá no professor-aluno a recapitulação dos conhecimentos da Teoria Musical adquiridos pelos alunos antes de ingressarem no curso de especialização, dando-lhes a necessária uniformidade de orientação. Utilizará, métodos e processos práticos e especiais no mais concentrado sistema de recursos, para ensinamento dos pontos indispensáveis da tradicional teoria da música, baseando-se sempre, nas obras didáticas especializadas de canto orfeônico. 11. Técnica Vocal, que preparará o professor para articular e guiar a voz dos alunos, evitando vícios de entoação e quaisquer outros defeitos. 12. História da Educação Musical, que ministrará o conhecimento das transformações por que passou a Educação Musical, geral e especializada, incluindo explanação da história geral da música, e, em particular, da música no Brasil, e orientando pedagogicamente os alunos naquilo que deve ser ensinado nas escolas de cultura geral. 13. Apreciação Musical, que desenvolverá o senso de discernimento dos alunos no que se refere a espécies, gênero, formas e estilos de música, desde a popular à mais elevada. 14. Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas, que ministrará conhecimentos elementares de etnologia e etnografia ligados à música, para melhor compreensão e boa execução das pesquisas folclóricas estrangeiras e nacionais. 15. Biologia, Psicologia e Filosofia Educacionais, que ministrarão o ensino das noções indispensáveis dessas matérias, aplicadas às necessidades do ensino de Canto Orfeônico, proporcionando, no curso de aperfeiçoamento, esses ensinamentos num grau mais elevado. 16. Terapêutica pela Música, que preparará o professor-aluno no sentido de empregar os meios musicais indicados, segundo resultados colhidos em experiências científicas, para o tratamento de alunos anormais ou displicentes em face da música, assim como corrigir deficiências dos alunos provindos de meios sociais atrasados. 17. Educação Esportiva, que ministrará noções de educação física relacionadas com o ensino do Canto Orfeônico e transmitirá as regras de comportamento social na vida escolar, inerentes ao magistério do Canto Orfeônico. 18. Cópia de Música, que consistirá em cópia em papel liso e com pentagrama; execução de matrizes para mimeógrafo; cópia em papel vegetal. 19. Gravura Musical, que consistirá na preparação de chumbo para gravação; tiragem de provas de chapas; gravação; 20. Impressão Musical, que consistirá na impressão em mimeógrafo; reprodução de cópia heliográfica; impressão em máquina rotativa; reprodução de cópia em monofoto. (BRASIL. Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial. 27. jul. 1946).

O documento assevera a ampla gama de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de Villa-Lobos. As condições da música estruturada nas escolas demonstram que, após dedicar-se à defesa da atividade orfeônica nas escolas brasileiras, também buscou dar espaço para que a música fizesse parte da vida dos alunos em geral. Pode-se supor, portanto, que Villa-Lobos tratou de inovações educacionais advindas do discurso dos pioneiros da Escola Nova.

CAPÍTULO VI - DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES Art. 21.

Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e estatístico, como revistas, jornais, clubes e grêmios, em regime de autonomia, bem como deverão organizar, sempre que possível, arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinete de pesquisas de folclore e musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos, bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e pesquisas de fonética. Art. 22. Aos estabelecimentos referidos no artigo anterior recomenda-se a criação de arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinetes de pesquisas de folclore, musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos, bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e pesquisas fonéticas. Art. 23. Nos conservatórios de canto orfeônico haverá, como atividade complementar da cadeira de Didática de Canto Orfeônico, centros de coordenação, com reuniões semanais, das quais participarão os corpos docente e discente dos conservatórios, professores de canto orfeônico e ex-alunos (BRASIL. Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial. 27. jul. 1946).

Percebe-se no artigo 23.º do referido decreto legislativo que Villa-Lobos escutava os seus pares, fazia reuniões semanais de avaliação das ações e em todo o caso se interessava pelas opiniões dos ex-alunos trazidas pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Na década de 30, Anísio Teixeira publicava "Educação não é privilégio", no debate nacional sobre a necessidade da educação básica universal no país. Olhando para o panorama atual da educação musical no Brasil, percebe-se que, embora a educação básica tenha se expandido para quase todos os brasileiros, a educação musical ainda é vista como privilégio e luxo para poucos. Esther Beyer (1999, p.10 *apud* SANTOS, 2005, p.33) argumenta que, "*no contexto da música no contexto do ensino fundamental brasileiro, o enorme potencial e impossibilidade de criação musical do nosso povo*" percebe o contraste entre o fato de que essa

musicalidade ocorre na escola, e com a função de socializar o conhecimento, pode ser expandido ainda mais.

Atualmente, assistimos a um processo de mudança de atitude: parte dos profissionais da educação já reconhecem a importância das Artes, e de música em especial, no desenvolvimento global das crianças, mais concretamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas. Entretanto, confrontados com o cotidiano docente, nem sempre estão preparados para uma operacionalização da forma mais adequada.

Segundo Vygotsky (1984), temos um nível de desenvolvimento real e um outro chamado nível de desenvolvimento potencial; caso este nível potencial venha a ser valorizado e trabalhado na criança, certamente ela terá um melhor desenvolvimento no seu processo criativo e outros. Para proporcionar uma aprendizagem significativa, os professores do ensino fundamental precisam entender as percepções e práticas artísticas e estéticas dos alunos e validar até que ponto eles podem atender suas sensibilidades e diversidade cognitiva. Organizar e fornecer atividades de ensino para ajudar os alunos a aprender, olhar, ver, ouvir, pegar, sentir, comparar diferentes obras artísticas e estéticas de elementos naturais e mundos culturais e promover o crescimento dos alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia definem a formação para a docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Estas vêm orientar e contemplar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, que instituiu a formação em nível superior para o exercício da docência em qualquer nível.

A LDBN, no 26º artigo, no 2º parágrafo, assegura a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica em seus diversos níveis para “promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). Entretanto, na Educação Básica, há poucos professores com alguma especialização em música atuando. O ensino de música, pois, é assumido pelo professor generalista, formado em cursos de magistério em nível médio e que a música não está contemplada no seu currículo, Pedagogia ou Normal Superior, habilitado para atuação em “núcleo comum”. E, quase a totalidade dos professores, que estão atuando na educação básica. A formação se deu no seio de uma educação artística concebida ao sabor

de diferentes correntes pedagógicas que a resumiram, ora a cópia fiel de modelos artísticos clássicos, ora a aquisição de conceitos cujo objetivo era a preparação para o trabalho industrial, ora à prática rasa da livre expressão sentimento, fruto de uma concepção espontaneísta e ingênua. Essa formação deficiente marca profundamente os professores generalistas que não concebem a música como uma linguagem de arte a ser ministrada por eles.

Ainda que as políticas públicas educacionais e curriculares contemplem o ensino de música, muitas vezes, têm se tornado pouco relevantes ou até mesmo desconhecidas pelos professores. Desse modo, Leis e propostas oficiais e escolares não têm garantido que a música esteja presente na escola como área de conhecimento. O descompasso entre legislação e realidade vivido pelas escolas brasileiras, indica uma visão limitada e periférica do ensino de Arte. Assim, concordamos com Penna (2004) ao considerar que:

Certamente, como temos assistido, leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformação na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem, ainda, ser utilizados como base na construção de alternativas. (PENNA, 2004, p 15).

Há esforços para tornar a música mais visível no currículo. Essas etapas são sempre muito penosas, e sempre há muito esforço dos envolvidos para que os líderes políticos entendam a importância dessa questão. Muitas barreiras têm se apresentado, mas as iniciativas estão se expandindo gradativamente. Isso também é evidenciado pelo panorama escolar, pois o número de projetos de musicalização aumentou; muitas crianças participam de corais, participam de grupos musicais. Para solucionar esse problema, deve-se trilhar o caminho do diálogo entre as instituições formadoras de professores, o Estado e a comunidade escolar.

1.2 A música no chão da escola: Solo fértil

A Música em determinados graus é análoga à linguagem,⁷ e nenhuma outra espécie tem esses dois componentes combinados da maneira que os humanos

⁷ Uma das definições selecionadas indica que a linguagem é a "Faculdade que tem todo homem de comunicar seus pensamentos e sentimentos." (Linguagem, 2020). Outra aponta a linguagem como "Conjunto de ideias e sentimentos transmitidos por meio do poder expressivo das próprias coisas" (Linguagem, 2020). Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 37), "a linguagem é a forma

fazem. Expressamos nossos pensamentos através da linguagem verbal ou escrita da mesma forma que as palavras musicais – a sucessão de sons. Na linguagem verbal, temos símbolos que formam palavras, e palavras que formam frases, e frases fazem proposições; na música, os símbolos formam sucessão de sons que formam frases e frases criam pensamentos musicais, escrevendo ou cantando. Há equivalência entre elas e é possível utilizar métodos de ensino semelhantes.

Soares (2020) remete, em sua discussão sobre processos de representações e a composições dos signos, que nossas inserções no mundo são sempre mediadas por temas semióticos. Isso significa que, diante de uma situação cotidiana, somos capazes de interpretá-la à luz de nossa história pessoal – e dar-lhe sentido, construindo relações com outras situações semelhantes. O mesmo acontece no campo da arte, onde exploramos sons, cores, formas e movimentos com intenção artística, encontrando expressões de acordo com um determinado contexto.

Uma vez que a linguagem é inseparável da habilidade cognitiva e a linguística é uma das ciências que compõem o campo interdisciplinar da ciência cognitiva, não podemos ignorar as evidências de que música e linguagem são semelhantes em diferentes níveis. Embora seja difícil dizer que a música tem dimensões lexicais/morfológicas e semânticas, há uma forte defesa na literatura para a construção da fonologia e da sintaxe musical, fenômeno de alta complexidade cognitiva. (VELOSO, 2020)

Veloso (2020) assevera que o cérebro processa a linguagem e a música de maneira semelhante, de acordo com as funções neurológicas envolvidas. Tanto a linguagem quanto a música dependem dos sentidos que processam e ouvem (fonemas e sons), veem (grafemas da leitura verbal e musical) as coisas sendo tocadas ou lidas e a integração de local de atenção e memória.

Expandindo e generalizando tal visão, é possível afirmar que a análise, a descrição e a compreensão das atividades relativas ao fazer musical por um viés cognitivo podem oferecer insights para uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento linguístico-e vice-versa. (VELOSO, 2020, p.16)

Pacheco (2016) afirma que, o processo de desenvolvimento do aprendizado da música e a aquisição da leitura e da escrita por crianças pequenas podem apresentar semelhanças. Esses processos fazem parte do desenvolvimento infantil e refletem sobre como as duas áreas podem estar conectadas. É importante considerar o que compõe o desenvolvimento das habilidades musicais e a consciência da fonologia, antes de decidir se estão relacionadas.

Segundo Pacheco (2016), desenvolvimento musical pode ocorrer de diferentes maneiras, dependendo do envolvimento de crianças, adolescentes e adultos com a música em seu cotidiano, nas aulas de música ou dentro de suas culturas. A forma como as pessoas são expostas à música e aos sons de sua cultura, em seu cotidiano, é uma das formas em que ocorre o desenvolvimento da música. Além disso, desenvolver habilidades em atividades ou aulas específicas de música também pode causar desenvolvimento musical.

O desenvolvimento musical é apenas um aspecto do desenvolvimento infantil. Portanto, no escrutínio como o desenvolvimento musical se relaciona com o desenvolvimento geral da criança, área que os estudiosos analisaram é a transferência de habilidades cognitivas. A transferência é quando uma pessoa é capaz de usar conhecimentos ou habilidades em uma situação em outra situação-problema, e é um fenômeno amplo. Há uma conexão entre a música e outras áreas do conhecimento: linguagem, matemática, habilidades verbais e espaciais, de acordo com os estudos revisados por alguns pesquisadores (SCHELBERG 2004, ILARI 2005, COSTA-GIOMI 2006). Esses pesquisadores analisaram a transferência de habilidades entre áreas e contextos e lançaram luz sobre a relação entre música e aprender a ler. Muitos desses estudos sugerem que aprender música pode ser benéfico para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Corroborando a afirmação de Ilari (2005), a consciência fonológica tem sido apontada dentre os diversos componentes envolvidos no processo de aquisição da leitura e da escrita como uma área amplamente investigada quando se buscam relações com o universo musical. Além disso, as descobertas sobre a consciência fonológica foram consideradas por muitos pesquisadores como uma das grandes conquistas da psicologia moderna (Bryant e Gorwani, apud Cardoso-Martins 1996) entretanto, é importante ressaltar que a consciência fonológica compõe um mecanismo mais amplo de desenvolvimento conhecido como habilidades metalinguísticas. As habilidades metalinguísticas envolvem (i) a já referida consciência fonológica, que pode ser entendida como uma

habilidade de análise da linguagem oral a partir de suas diferentes unidades sonoras; (ii) a consciência lexical, compreendida como a habilidade de segmentação da linguagem oral em palavras, tomando-se a função semântica e a função sintático-relacional destas; e (iii) a consciência sintática, que, por sua vez, abrange a habilidade de reflexão e manipulação da estrutura gramatical das sentenças (Maluf e Barrera 1997, Barrera e Maluf 2003). (PACHECO, 2016, p. 74)

A autora defende que o desenvolvimento da metalinguagem é crucial para o sucesso do desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, a percepção auditiva é o elo entre as práticas musicais e a consciência fonológica e, nisto, consiste o interesse em investigações sobre o desenvolvimento musical infantil. Devido à importância dessas conexões de desenvolvimento, é necessário focar na produção da área para que as contribuições desses estudos possam ser analisadas e instigue práticas na educação musical infantil.

A pesquisa realizada por Anvari et al. (2002 *apud* Pacheco, 2016), com crianças de 4 e 5 anos, investiga se existe uma relação entre o processamento musical e a consciência fonológica, e se a consciência fonológica e as habilidades musicais estão relacionadas ao desenvolvimento da leitura em crianças. A pesquisa contou com a participação total de cinquenta crianças de 4 anos e cinquenta crianças de 5 anos que faziam parte de creches ou escolas canadenses. Participaram de cinco sessões de testes individuais, que incluíam testes de consciência fonológica, leitura, vocabulário, música, duração da memória do processamento auditivo e habilidade matemática. Os pesquisadores observaram que o aumento da consciência fonológica pode ser útil no desenvolvimento de habilidades de leitura e sugeriram que pode haver uma conexão entre leitura e análise auditiva. É possível que possa haver uma conexão entre as duas variáveis, e algumas habilidades utilizadas na audição e análise da linguagem podem estar relacionadas às habilidades utilizadas na percepção musical. Essas habilidades incluem combinar e separar sons, por exemplo. Devido a essa conexão, pode-se levantar a hipótese de que a capacidade de ouvir e analisar música também podem estar associados ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

Os pesquisadores realizaram uma ampla análise dos dados coletados e verificaram uma existência significativa de correlações entre a música, a consciência fonológica e a leitura. Por meio da análise de regressão hierárquica, foi possível apontar uma relação direta entre habilidades musicais e leitura a partir dos resultados obtidos pelo grupo de crianças de quatro anos, mesmo quando a

variável da consciência fonológica foi removida. Todavia, no grupo de crianças de cinco anos, as questões rítmicas não apresentaram relevância significativa, e, por esse motivo, foram apontadas relações entre a percepção melódica ou de alturas e a leitura. Também foram encontrados indícios de que os processos auditivos necessários à percepção musical estão presentes igualmente nos processos auditivos necessários à consciência fonológica e à leitura. (ANVARI *et al.* 2002 *apud* PACHECO, 2016, p. 79)

A autora aponta outro estudo importante feito por David *et al.* (2007 *apud* id. 2016) que questionam Àvari *et al* (2002 *apud* id. Ibid.). Propuseram um estudo que durou cerca de cinco anos para investigar como o ritmo pode prever a leitura de crianças pequenas. A pesquisa foi desenvolvida com 53 alunos de três escolas diferentes da província de Ontário (Canadá) que possuíam condições socioeconômicas equivalentes. Os alunos realizaram avaliações de consciência fonológica, habilidade de leitura e ritmo durante cinco anos consecutivos, sempre no início do ano letivo no Canadá. A primeira sondagem ocorreu no primeiro ano do ensino fundamental, que constava de atividades de velocidade/rapidez de nomeação, consciência fonológica, leitura e ritmo. A sessão de testes foi realizada quando os alunos cursaram o 1º ano do ensino fundamental.

No estudo, examinaram a relação entre ritmo e leitura em alunos com desenvolvimento típico e descobriram que há uma forte conexão entre estas habilidades. A capacidade de perceber o ritmo é importante no desenvolvimento da consciência fonológica, velocidade de nomeação e capacidade de leitura não apenas no primeiro ano do ensino fundamental, mas em todos os anos posteriores. O estudo mostrou que, quando controlada a variável velocidade de nomeação, os alunos do 5º ano do ensino fundamental foram influenciados pelo ritmo em seu teste de ataque de palavras. Quando a variável consciência fonológica foi retirada, a capacidade de percepção do ritmo das crianças só foi vista como uma influência positiva no teste de identificação de palavras para crianças do 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental. No 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, a capacidade dos discentes de perceber o ritmo foi vista como uma influência positiva no teste de ataque de palavras. O 5º ano do ensino fundamental é quando os estudantes começam a ter correlação significativa entre ritmo de leitura e compreensão, segundo os autores da pesquisa. Isso pode ser porque as crianças com intervalo etário mais avançado têm uma chance maior de ter problemas de compreensão de leitura, e a maior evidência dessa correlação foi encontrada na amostra do 5º ano.

Os autores afirmam que as crianças com intervalo etário mais tenro só conseguem ler palavras mais simples, mas as crianças mais velhas devem ser capazes de ler palavras mais complexas, com maior variação na métrica e na entonação. (PACHECO, 2016)

De maneira geral, o que fica latente com a revisão dos estudos correlacionais é a confirmação da existência de correlação significativa entre a consciência fonológica e as habilidades musicais nas pesquisas analisadas (Bolduc 2008; David et al. 2007; Anvari et al. 2002; Peynircioglu, Durgunoglu e Oney-Küsefoğlu 2002; Lamb e Gregory, apud Bolduc 2008). Vale ressaltar, entretanto, que o melhor desempenho nas habilidades musicais principalmente no que diz respeito à percepção melódica que acompanhou uma melhoria nas habilidades de identificação e manipulação de unidades linguísticas-destacadamente em rimas, sílaba e fonemas iniciais - foi verificado tanto em grupos de crianças que não tiveram suas habilidades musicais avaliadas antes dos estudos, quanto nas crianças tomadas por Peynircioglu, Durgunoglu e Oney-Küsefoğlu (2002) que dividiram suas amostras em crianças com. (*Id. Ibid.* p. 81).

Segundo os autores, a conclusão mais importante foi que as mesmas habilidades de audição e pensamento são utilizadas na percepção musical e consciência fonológica, sem que seja necessário aprender a ler. Isso pode ter algo a ver com a forma como o cérebro é desenvolvido antes de uma criança aprender a ler.

A autora afirma que o uso da sonoridade de rima, sílaba e fonemas iniciais são significativas tanto para habilidade de leitura quanto para melhoria do desempenho da percepção melódica.

Atualmente, é significativo o uso do material fornecido pelo folclore musical nas questões de educação infantil. Deste modo, por ser inteiramente intuitivo que a consciência musical de uma criança seja formada não apenas pelo estudo de mestres clássicos estrangeiros, mas também por uma compreensão racional e quase intuitiva das melodias e ritmos fornecidos pelo próprio folclore nacional. (SOARES, 2020).

Villa-Lobos detalha a disciplina de canto nas instituições, orienta que deverá ser observada a idade do aluno e o canto ser adaptado para uma melhor aprendizagem. Leitura prévia dos textos a serem entoados como fonte de informação e formação. E solicita que não se deve omitir os conteúdos que são conjugados com o uso do folclórico:

Os cantos deverão ajustar-se à idade dos alunos, proporcionando-lhes o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação e despertar-lhes o sentido do ritmo. É recomendável a prévia leitura da letra dos cânticos, para que se lhes facilite a compreensão do sentido e da expressão musical. Só depois de sabido o canto haverá comentários teóricos e musicais, corrigindo-se, então, os defeitos notados na execução do trecho, tendo-se particularmente em vista, o ritmo, a entoação e a dicção. Não se deve omitir a caracterização típica, quando o exigir a natureza da canção, como por exemplo nas canções regionais baseadas em motivos de folclore". (VILLA-LOBOS. 1946, p.18).

No caso do ensino por meio da escuta simples - geralmente começando a praticar o canto - a familiaridade e a identificação com melodias folclóricas já imbuídas de características psicológicas raciais, devem-se conhecer as diversidades em cada região do Brasil, valores individuais, coletivo, proporcionando a aprendizagem formal e informal. (SOARES, 2020). Segundo Copland (1974) a música faz parte do nosso cotidiano e todos a ouvem e que conforme as orientações e condições, em determinados pontos, é percebida em três planos diferentes: sensível, expressivo e simplesmente musical. O autor afirma que a música contempla essas três formas de ouvir: 1) ouvir os sons e atribuir a origem do som (por exemplo: ouvir o som de buzina de um automóvel, e logo imagina um carro ou caminhão). 2) ouvir um determinado som, não com o objetivo de descobrir a fonte ou a origem, mas entender o significado ou o que é transmitido através da palavra. 3) Ouvir sons sem pretensões de atribuir sua origem, entender o significado, mas ouvir sem aspirações. É nesta perspectiva que Villa-Lobos, junto com a equipe, orientou o professor de que se deveria respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontrava, adaptando as atividades conforme o desenvolvimento da aprendizagem e seu estágio de desenvolvimento perceptivo.

A música para existir, precisa ter sentido, alma e vida. Desse modo, o ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva. Ao comparar o ensino de música à aquisição da linguagem, Villa-Lobos chama atenção para o fato de que a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não regras no papel (PAZ, 2000, p.16).

A música dialoga entre diferentes saberes no ambiente formal e informal, um processo de transferência e cooperação que almeja objetivos distintos. A música é uma linguagem socialmente construída e, como tal, é entendida como meio de

expressão e comunicação: *"Um meio de expressão que objetiva e molda a experiência do ser humano, e comunica essa experiência pessoal e revelando para que possa chegar a outras pessoas e ser compartilhada"* (Penna, 2015, *apud* SOARES, 2020, p. 48). Diante dessa ênfase, podemos inferir que a música trata tanto de questões individuais quanto coletivas. A música compartilhada de forma interdisciplinar pode favorecer o aprendizado humano e acompanhar em outras fases da vida: proporciona habilidades motoras, coordenação visual, consciência corporal, socialização, afetividade além de promoção do lúdico.

O programa educacional do Canto Orfeônico efetivamente mobiliza emoções sociais através da música. Ferraz (2013) disserta sobre a concepção do Canto Orfeônico para Villa-Lobos:

Na sua concepção, o canto orfeônico consistia em um método de ensino de canto coral que visava não somente a educação musical, mas sobretudo, a educação das crianças para a vida social, o desenvolvimento de rigorosa disciplina entre elas, e sua conscientização tanto para a formação étnica e cultural do povo brasileiro - a chamada "brasilidade" - quanto para a importância da música no âmbito da sociedade (FERRAZ, 2013, p. 163)

O objetivo do professor Villa-Lobos não era formar músicos, mas produzir pessoas que apreciam a música, cujas identidades estão no centro da cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina destacando as características e peculiaridades da nação brasileira. Além disso, o objetivo de socializar as crianças proporciona o desenvolvimento cognitivo e cultural (segundo discussões da época, a chamada alta cultura, ou cultura cultivada pelas elites, é considerada alta cultura.). (FERRAZ, 2013)

Percebendo a função social do canto coletivo, através da portaria nº. 300, de maio de 1946, Villa-Lobos constituiu como finalidade do canto orfeônico no ambiente escolar, *"estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto"* e *"promover a confraternização entre escolares"* (VILLA-LOBOS 1946, p. 18)

A portaria, conjuntamente com o regulamento em vigor nas escolas da Prefeitura, baseado nos decretos nº. 3.281 de 23 de janeiro de 1928 e nº 2.940 de 22 de novembro de 1928, irão completar a obra de educação artística do povo, a exemplo das grandes nações.

1.3 A incompreensão da brilhante iniciativa: a extinção do Canto Orfeônico

Ferraz (2015) afirma que, por meio das letras e elementos musicais das canções escolares, Villa-Lobos busca conscientizar os jovens sobre aspectos importantes da formação cultural do país, como a importância do patrimônio cultural europeu, africano e ameríndio. Entretanto, Getúlio Vargas, percebendo a função unificadora da música, utilizou o canto orfeônico para este fim.

Vargas utilizou-se do chamado nacionalismo cultural, que disseminou a ideologia nacionalista disfarçada sob o aspecto lúdico e de entretenimento da cultura, suavizando seu caráter político. Como parte dessa orientação política, Vargas percebeu que o programa de educação musical de Villa-Lobos poderia ter um papel estratégico na formação da identidade das crianças, já que abordará diversos aspectos históricos e culturais do Brasil, reforçando também os sentidos de disciplina, civismo e unidade de grupo na prática orfeônica. (FERRAZ. 2015, p. 30)

Homem e Perrone (2012), em seu artigo com o título “*Villa-Lobos e a educação musical no Brasil: Subsídios para uma avaliação crítico*” dissertam sobre a opção de Villa-Lobos pelo nacionalismo musical e o projeto de educação musical baseado no canto orfeônico e a sua relação com o sistema político da época e as críticas sofridas. Grande parte da produção musical mundial estava vinculada à Europa, especificamente da Alemanha, França e Itália. E, em oposição a essa homogênea estética, o folclore configura-se como expressiva estratégia de destaque nacional, principalmente aversão à Alemanha. Na Rússia, Mikhail Glinka (1804-1857), em 1836, após concluir seus estudos de composição na França, retornou e compôs a ópera *Uma vida Czar*. A obra conta recordações da terra natal quando ele estava distante, um sucesso na Rússia e uma das primeiras manifestações nacionalista. Apresentada na Exposição Universal de Paris, causou “estranheza” ao utilizar elementos do folclore russo às estéticas musicais ocidentais. Seguindo o estilo, surge na Rússia o Grupo dos Cinco cujo objetivo era compor usando características específicas russas. Este movimento foi chamado de nacionalismo que se expandiu pelo mundo.

No século XVIII, a corrente nacionalista consolida-se e segue pelo século XX. Os autores afirmam que o húngaro Zoltan Kodály (1882-1967) e Bela Bartók (1881-1945) colheram e transcreveram cantos folclóricos húngaros e de outros

países europeus. Padrões rítmicos e melódicos, frequência métrica, modos e escalas foram pesquisados. Até então era incomum o estudo de música popular. Vários compositores trilharam o mesmo caminho estudando o folclórico de seus países, seguindo um ideal nacionalista. No Brasil, Sylvio Romero (1851-1914) publicou, em 1883, a obra *Cantos populares do Brasil, que não apresentava* partituras das músicas de Antônio Carlos Gomes (1836-1896), a ópera *Il Guarany*. Baseado no romance de José de Alencar, a obra tem como tema o drama indígena e luso-brasileiro, contém elementos musicais europeu, influência de Verdi. Alberto Nepomuceno (1864-1920) e Alexandre Lévy (1864-1892), na república, buscam retratar em suas composições uma música nacional. Entretanto, a estética europeia influencia as criações. Surge Villa-Lobos, mesclando elementos musicais do folclore nacional e o europeu.

Para Mário de Andrade, o nacionalismo brasileiro abriga diferentes estados de consciência: o primeiro ele chamou de “internacionalismo”, no qual se importavam músicas europeias dentro de uma temática nacional. Em uma segunda fase, o surgimento de uma consciência musical nacional já estava presente, mas de forma limitada. Apenas a terceira fase, da qual Villa-Lobos seria o expoente máximo, poderia ser considerada nacionalista e caracteriza-se pela pesquisa de melodias folclóricas, urbanas e indígenas como materiais para composição e educação musical à semelhança do que fizeram Bartok e Kodály na Hungria. (HOMEM E PERRONE, 2012, p.30)

Na escola, o ensino de música era elitista e voltado para a virtuosidade. Vinculado ao desejo de mudanças, surge o movimento modernista nacionalista comandado por Mário de Andrade, que culminou com a Semana de Arte Moderna. Villa-Lobos protagonizou as novas tendências estéticas e o projeto de expansão da educação musical nas escolas. Após a chegada de Paris, em 1930, Villa-Lobos enfrenta dificuldade para subsistir e conhece o interventor nomeado em São Paulo, João Alberto Lins de Barros, que naquele mesmo ano patrocina concertos de Villa-Lobos pelo interior do estado, reunindo 15 mil coralistas sob a sua batuta, em 24 de maio de 1931, no Clube São Bento. Entretanto, apesar de todo sucesso, o interventor de São Paulo deixa o cargo e Villa-Lobos fica sem emprego e sem dinheiro. (Id. 2012).

Em fevereiro de 1932 a situação começa a mudar:

Motivado pela criação do Serviço Técnico e Administrativo de Música e Canto Orfeônico, subordinado ao então Distrito Federal (Rio de Janeiro), Villa-Lobos redigiu um memorial intitulado *Apelo ao chefe do governo provisório*. O documento foi publicado no Jornal do Brasil de 12 de fevereiro de 1932. Nele o compositor anexou uma estatística na qual afirmava serem mais de trinta e quatro mil os artistas desempregados no país. Devido ao prestígio e notoriedade já alcançados pelo compositor na época, a estratégia produziu efeito imediato: alguns dias após a publicação, Anísio Teixeira, Secretário da Educação, o convidou para montar um programa de ensino do canto orfeônico nas escolas. (Id. Ibid. 2012, p. 33)

Em 1934, Gustavo Capanema assume o Ministério da Saúde e Educação e Cultura e convida para integrar o seu ministério artistas e intelectuais: Mário de Andrade, Lúcio Costa, Afonso Arinos, Cecília Meireles e o próprio Villa-Lobos. Impulsionou a inclusão do canto orfeônico na grade curricular das escolas brasileiras e as concentrações orfeônicas nas décadas de 1930 e 1940. A questão política e ideológica do chamado Estado Novo utilizou-se do canto orfeônico com dupla finalidade: promover um ideal nacionalista e promover um processo civilizado baseado na disciplina e na organização, visando o desenvolvimento de uma nova geração de cidadãos. O Estado Novo incorporou esses ideais nacionalistas à sua filosofia de governo, promovendo a disciplina através da educação e do serviço público. Esta ideologia permeia todo ambiente brasileiro, e as políticas educacionais e artísticas eram essenciais na difusão dessa ideologia.

O nacionalismo, tanto como movimento artístico quanto como ideologia, forneceu as principais ferramentas para a implantação do canto orfeônico de Villa-Lobos. Tal pensamento, como já foi dito, existia desde a própria gênese do canto orfeônico na França, uma vez que os ideais patrióticos e nacionalistas fundamentaram o sentimento de nação na construção de um Estado Nacional pós-revolução Francesa (1789). (HOMEM E PERRONE, 2012, P. 35)

Barros (1989), em sua tese premiada no concurso de monografias em 1988, fomentado pelo MEC e INEP e publicada em 1989 no livro *“Prêmio Grandes Educadores Brasileiros”*, afirma que:

“Mas para aqueles que cresceram e se desenvolveram nas décadas de 30, 40 e em parte, na de 50, no Rio de Janeiro, em pleno apogeu da ditadura instaurada por Getúlio Vargas, fica nítida a ligação do nosso grande maestro com a educação brasileira. Entre os educadores patrióticos, não são poucos os que se ressentem do abandono de tão importante proposta educacional - o desenvolvimento social e cultural do povo através da música-, que

feneceu e se extinguiu nas garras vorazes dos que não compreenderam o valor da brilhante iniciativa. Os interesses pessoais e partidários cegaram todos aqueles que se sentiram incomodados por um gênio que, sem nunca ter sentado no banco universitário, sem ter tido uma formação acadêmica, ditava as novas diretrizes dessa educação.”

“Villa-Lobos, com a música de um engenheiro, traçou, arquitetou e aplicou seu plano de educação social através do ar; \ Apesar da grandiosidade de seus objetivos, esse plano foi incompreendido por muitos, que cerceados por limites de pensamento ideológico-partidários, criticaram severamente o projeto educacional instaurado pelo maestro. Vivia-se numa época de governo autoritário, em plena ditadura. E esses críticos não perceberam a importância de tal projeto, por ser patrocinado pelo governo com o qual eles não concordavam.

Com respeito a esses críticos, não foi suficiente o aplauso de escritores consagrados como Gilberto Freyre, Érico Veríssimo, Manuel Bandeira, Mário de Andrade ou Gilberto Amado. A grande verdade é que Villa-Lobos deu uma lição que ninguém aprendeu e, ainda hoje, o descompasso com que se ergue, quase sucumbido, o ensino de artes no Brasil, só vem ratificar o erro cometido pelas autoridades educacionais em não ter dado apoio à continuação de tão grandioso projeto. (BARROS, 1989, p. 59-60)

Segundo Homem e Perrone (2012), havia um número grande de pessoas que o apreciavam como compositor e pelo projeto de educação musical. Outros o percebiam como aquele que desejava transformar a arte brasileira em selvagem. O crítico de arte Oscar Guanabara, ao tomar conhecimento da nomeação de Villa-Lobos para assumir a SEMA, publica um artigo no Jornal do Comércio, em 1932:

Talvez estejamos em tempo de remediar essa catástrofe. Se o digno Interventor do Distrito Federal quiser emendar a mão corrigir o erro que lesa a pátria cometido por intermédio dessa injusta nomeação do grande ilustre sambeiro para o cargo de Diretor da música coral de nosso município basta revogar o respectivo Decreto e lavrar um outro... (GUÉRIOS, 2003, apud HOMEM e PERRONE, 2012, p. 36)

Os autores Homem e Perrone (2012 p. 28) indagam na introdução do artigo:

“Seria Villa-Lobos um mero instrumento do Estado Novo? Ou teria ele sabiamente se aproveitado do contexto histórico e do regime político vigente para disseminar suas ideias sobre a formação humanística através da música no Brasil?” (HOMEM E PERRONE, 2012 p. 28)

Cabe ressaltar que, a partir de contexto histórico da sociedade em que estão inseridas as visões de mundo e que são construídos ao longo dos tempos por

diversos pensadores, as mesmas não devem ser compreendidas como universos de significados restritos em si mesmos.

A seguir, apresentam-se trechos de depoimento de alunos que conviveram com o professor Villa-Lobos. No depoimento, comentam-se a relação com o professor e a relação com as políticas de Getúlio Vargas:

Depoimento do professor e musicólogo Eurico Nogueira França

"Conheci Villa-Lobos sim. Tive a sorte de conhecê-lo pessoalmente. Primeiro fui aluno dele, depois amigo, e inclusive fui crítico de sua obra durante anos no Correio da Manhã, isto é, escrevi muito apreciando as composições dele. Eu fui aluno de Villa-Lobos na Universidade do Distrito Federal, que se fundou no Rio, em 1936, por aí. Entrei em 1937 como aluno da U.D.F., cuja principal figura era o Anísio Teixeira. A U.D.F. funcionava no Catete, na esquina da rua Silveira Martins com a rua do Catete, em frente ao antigo Palácio. Ali houve uma experiência universitária do mais alto nível que foi a do Anísio Teixeira, em que havia um curso de música entre outras coisas. Este curso de música era dirigido por Villa-Lobos e teve uma existência efêmera. Quando eu entrei, já existia a universidade e o curso de música foi transferido e se realizou no Instituto de Educação na rua Mariz e Barros, já com outras bases, pois não tinha mais a universidade, mas continuou sob a direção de Villa-Lobos.

Estava me referindo, então, a essas aulas que se realizavam no Instituto de Educação, na Mariz e Barros. Há um auditório grande, do Instituto de Educação, onde se realizavam os centros de concentração dos professores de canto orfeônico, que organizaram um coral lá. Esse coral ficava sentado na plateia, com as vozes divididas, naturalmente, e os próprios alunos a que acabo de me referir estavam juntos. Villa-Lobos estava no palco do auditório. Ele fazia, em primeiro lugar, o que se chama de exaltação orfeônica. Falava sobre as virtudes do canto orfeônico e sobre o civismo; realmente, o civismo era elemento integrante dessas práticas orfeônicas, porque a música é, realmente, aliás foi, eternamente, a partir da Grécia, um elemento cívico de primeira ordem. Villa-Lobos sublinhava essa importância de atitude do canto orfeônico, a maneira como se devia apresentar este canto do ponto de vista até da disciplina corporal. Isto tudo está muito ligado, mas posso dizer-lhe o seguinte: durante os vários anos em que estive lá, não ouvi a menor referência de Villa-Lobos a assuntos políticos. Ele estava completamente independente daquela ideologia que, evidentemente, existia, porque era a de Vargas, mas ele não tinha nada com aquilo, ele não falava naquilo, ele não se referia àquilo; ele só se referia à atitude dos alunos, inclusive no sentido de incutir-lhes as virtudes que são as do cidadão. Mas isto através da música, porque a música é, realmente, um veículo de maior amor à pátria. (BARROS 1988, p. 113)

O segundo depoimento é quando o aluno Guilherme Figueiredo tem contato com o professor Villa-Lobos, que foi prepará-lo para cantar o Hino Nacional

Brasileiro na formatura de bacharelado em direito. Ele ficou indignado com o professor ao promover a concentração orfeônica prestando homenagem ao Presidente da República, ditador.

Depoimento do professor e escritor Guilherme Figueiredo

"O meu primeiro contato com Villa-Lobos foi quando eu me formei em direito e resolvemos cantar bem certinho o Hino Nacional. Nós éramos trezentos e tantos bacharelados. Então, pedimos ao maestro Villa-Lobos que viesse ensinar a gente. Ele veio, um homem enérgico, furioso, cheio de gestos. Exigente, queria a pronúncia exata, o som exato. Dividiu aquela gente toda em barítonos, sopranos, baixos, contraltos e tal, mas saiu bonito, saiu muito bonito, realmente. Mas eu tinha dele certa implicância, por causa do que fez no estádio do Fluminense, grande manifestação onde reuniu milhares de alunos para cantarem no coral. Não é que eu não gostasse disso, não gostava da homenagem que ele estava prestando a Getúlio Vargas, que tinha acabado de se tornar Presidente da República, ditador. Eu fiquei com muita raiva dele. Hoje compreendo que Villa-Lobos, para perseguir o que queria, aproximava-se de qualquer governo, de quaisquer pessoas e pouco se importava com a atitude de cada um ou com o pensamento e a ideologia. Porque ele tinha uma ideologia própria que não era uma ideologia política. Era uma ideologia, vamos dizer assim, sentimental. Ele era um nacionalista e um homem convencido de que o Brasil inteiro precisava aprender a cantar. Achava que a criança devia começar a aprender a cantar desde que começasse a balbuciar as primeiras sílabas. E para que isto acontecesse, era preciso que a mãe soubesse cantar. E depois, quando a criança fosse para a escola maternal ou para a escola pública, encontrasse professores que soubesse ensinar a cantar.

Na época de Villa-Lobos se cantou, mas não houve continuidade, ele não foi ajudado. O Ministro Capanema, que foi o primeiro a entusiasmar-se com essa ideia, pessoalmente, ajudava Villa-Lobos. Entretanto, o governo tinha uma ideia de exploração patriótica, patriótica no mau sentido, não de cantar hinos patrióticos, isso é muito bom, mas de fazer cantar em homenagem às pessoas; o canto só servia para festejar o ditador, pessoas famosas, políticos. E com isso se perdeu o que nós até hoje não temos: a professora de canto em todas as escolas públicas, de modo a fazer com que os meninos saibam cantar, ler em pentagrama de canto, ter um pouco de noção de solfejo para poder ler uma música e cantarolar, e tomar-se de entusiasmo pela música.

Hoje o brasileiro que canta bem, canta sozinho. Quando se juntam duas ou três pessoas para cantar, sempre cantam em uníssono. Ninguém faz segunda, terceira voz, porque ninguém aprendeu isso no colégio. E Villa-Lobos quis introduzir essa tradição. Inventou até mesmo uns certos cantos em que fazia um tecido de coisas de índios e outros eram uma mistura com influência negra, de ritmos negros. A música dele é toda feita disso. E, no entanto, aprendemos pouco, porque não se manteve isso... (BARROS 1988, p.119-123)

Conforme Halbwachs (2013), para recordar um acontecimento passado, não é suficiente ser evocado por outros para lembrá-los. É significativo que a memória do indivíduo contenha um acervo de testemunho externo e que a recordação do indivíduo seja consistente com a de outros membros do grupo social. Deste modo, é memória coletiva quando este acontecimento evocado faz parte da vida do grupo ao qual se pertence e que estes dados evocados precisam ser comuns entre os membros do grupo. Assim, a relação dialética entre experiência, memória e narrativa significa que a experiência no passado não pode se apresentar proporcionado ao sujeito, na memória e na narrativa, como são vivenciados, mas apenas na forma como são proporcionados, ou seja, não aparecem isoladas destituídas de relações com outras formas de se compreender o processo. A memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não há descaracterização delas. Ela avança seguindo seus princípios e, quando as lembranças individuais coadunam, são colocadas no conjunto de consciência coletiva.

O autor assevera que a memória é baseada em testemunhos e inferências, representações reconstruídas, mesmo que parciais, porque não é apenas uma repetição de fatos/acontecimentos/experiências estabelecidos no passado, mas o mais importante é que é responsável por resgatar esses eventos, que surgem de interesses e preocupações atuais, é, por outro lado, diferente de uma série de eventos que podem ser facilmente localizados em um determinado momento, por um conjunto de relações sociais. Nesse processo, os grupos sociais desempenham um papel importante na atualização e reposição das memórias individuais por meio da comparação de testemunhos entre seus membros.

Villa-Lobos é reconhecido e analisado por músicos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros como o maior compositor brasileiro de todos os tempos. Pesquisas significativas têm sido realizadas em vários aspectos de sua vida e obras. No entanto, um aspecto do legado do compositor, embora crucial para uma compreensão ampla de sua personalidade e da importância de sua obra para a formação da música e da identidade brasileira, ainda carece de uma análise mais detalhada: a sua contribuição como educador com o seu projeto de educação musical, chamado canto orfeônico.

O pioneirismo de Villa-Lobos acompanhou o tortuoso caminho do Brasil, politicamente guiado por uma ordem internacional em que as duas

guerras mundiais estabeleceram novas fronteiras territoriais e ideológicas, marcando o devir do apego aos valores nacionais. Com maestria, traça, constrói e aplica seu programa socioeducativo. Embora grandioso entre seus objetivos, o programa é entendido por muitos como limitado por pensamento partidário, e críticas severas foram feitas ao programa educacional estabelecido pelo mestre, vivenciado na era do governo autocrata. Esses críticos não percebem a importância do projeto, por ser patrocinado pelo governo, e não aceitavam as suas ideologias.

Contemporâneo de Villa-Lobos, Zoltan Kodály, nascido em 16 de dezembro de 1882 na cidade de Kecskemet, Hungria, desenvolveu o ensino de música nas escolas em seu país, que, em alguns pontos, assemelha-se ao projeto desenvolvido por Villa-Lobos. Sua infância foi em ambiente musical tanto em casa como na escola, filho de músicos amadores, tornou-se proficiente no violoncelo, piano e violino, compositor, etnomusicólogo, linguista, filósofo e pesquisador. Graduou-se em composição aos 22 anos de idade e, aos 23, complementou e graduou-se como professor.

Entre 1906 e 1908 começa coletar, identificar, analisar e catalogar canções folclóricas e infantis húngaras. Com espírito nacionalista, viajou por toda a Hungria em parceria com Bela Bartók, e coletaram 5.100 canções folclóricas. *'Depois da coleta os dois compositores buscam construir e estabelecer uma arte musical nacionalista por meio das suas composições'* (BAGLEY, 2009, *apud* BATTISTI, 2020, p.42). Perceberam que a música popular folclórica possuía características específicas que já estava em esquecimento, escalas pentatônicas e nos modos⁸. Essas pesquisas resultaram em publicações, o folclore passa a ser reconhecido como expressão do povo húngaro e consolida Kodály como etnomusicólogo. (FONTEERRADA, 2008)

Em 1940, começou a desenvolver interesse pela educação musical e começou a compor para coro infantil. Contratado como professor da Academia de Música de Budapeste, Kodály detectou falhas nos métodos educacionais que se estendiam por todo o sistema educacional da Hungria, entretanto, a princípio, as

⁸ Os modos são organizados em escalas de sete sons com disposições diferentes de tons e semitons. Ao todo, são sete modos, de origem grega, muito utilizados na Idade Média, as escalas maiores e menores são derivadas de dois desses modos

mudanças propostas só poderiam ser aplicadas em suas próprias turmas. Deste modo, voltou a sua atenção para a educação infantil, com perspectiva de iniciar mudanças na educação de todo o país. Através de suas composições, formulou exercícios didáticos e, a partir de pesquisas com canções infantis, cantigas de ninar, musicais tradicionais com propósito estéticos que sobrepuja a função técnica que paulatinamente vai inserindo nas aulas. (BATTISTI, 2020).

A educação musical é implementada no sistema escolar húngaro, com Kodály e sua equipe trabalhando com escolas públicas (MOREIRA, 2017) aulas de música, práticas vocais, aprendizado de canto e aquisição de repertórios selecionados, com base no canto, metodologia da matéria Teatro Musical Folclórico ou materiais compósitos para este fim. A Hungria baseou-se no sistema proposto por Kodály em 1951, e seu procedimento foi executado e adotado ao redor do mundo.

Segundo Soares (2020), O “método Kodály”, como o conhecemos atualmente, foi concebido pelos seguidores e alunos de Zoltán Kodály, sendo realizado com base em suas abordagens pedagógicas e pesquisas. Kodály e Villa-Lobos organizaram os seus trabalhos pedagógicos inspirados na educação preconizada por Émile Jacques-Dalcroze, que influenciou a grande maioria dos educadores musicais na sistematização de novas propostas de ensino de música, dando prioridade em sua abordagem ao desenvolvimento da escuta consciente. Tanto Villa-Lobos quanto Zoltán Kodály fundamentaram as suas proposições em que todos tem condições de cantar e a democratização da música na educação é necessária para uma vida plena (SOARES, 2020).

Aguiar (2019) assevera que na pedagogia musical de Kodály na Hungria e Villa-Lobos no Brasil, ambos percebiam o professor como parte principal e essencial do projeto de música na escola, pois sem professor especializado na arte musical e no canto orfeônico a sua propagação seria deficiente. A formação de professores para encantar na arte musical seria um dos desafios de inserir o projeto de abrangência nacional nas escolas. A Hungria, com extensão territorial de 93.028Km², e o Brasil, com dimensão territorial continental de 8 515 770km², nos desafios e nas dificuldades para a execução do projeto, Villa-Lobos depreendeu esforços gigantesco para a formação e na legalidade da propagação da prática musical em todo território brasileiro.

A autora aponta os principais pontos do ensino de música do século XX. Tanto o educador brasileiro quanto o húngaro se concentram nos mesmos tópicos: habilidade vocal, música folclórica, exclusividade musical e democratização da música. (AGUIAR, 2019).

Neste mesmo sentido Monti (2012) afirma que:

Como sinaliza Goldemberg (2002), Kodály acreditava que a música, da mesma forma como na linguagem falada e na literatura, deveria ter como ponto de partida o repertório nativo (musical mother tongue), que, neste caso, era a canção folclórica e por meio desta estender-se até atingir o repertório musical universal. Villa-Lobos pensava de forma semelhante. O educador brasileiro (1946, p.498) afirmou: “A todo o povo assiste o direito de ter, sentir e apreciar a sua arte, oriunda da expressão popular.” A mais notória característica do canto orfeônico de Villa-Lobos e do processo de musicalização desenvolvido por Kodály em relação à prática do canto coral seria sua função pedagógica, atividade a ser desenvolvida nas escolas regulares. Ao contrário do ensino musical profissional, realizado em escolas e conservatórios especializados que buscam o aprimoramento técnico para performance, para Villa-Lobos, uma vez implantado o canto orfeônico nas redes regulares de ensino seria possibilitada uma democratização da prática e do conhecimento musical, que passaria a ser disseminado nos diferentes segmentos da sociedade. Villa-Lobos em nenhum momento apresenta argumentos contrários ao ensino de um instrumento. Ele não achava que a prática vocal devia suplantar a instrução instrumental. O educador brasileiro era apenas categórico em afirmar que o canto deveria preceder e acompanhar o ensino de um instrumento. Neste sentido, Villa-Lobos (1946, p.504) afirmava que “o ensino e a prática do canto nas escolas impõem-se como uma solução lógica.” (MONTI, 2012 B, p. 272-.274)

Monti (2009) e Aguiar (2019) coadunam ao afirmar que o projeto de Kodály tornou-se oficial no sistema educacional da Hungria em 1951, é reconhecido mundialmente, inclusive é utilizado no Brasil, e o projeto de Villa-Lobos ficou vinculado de forma negativa. O Canto Orfeônico se extinguiu, pois foi estigmatizado pela ideologia do Governo de Getúlio Vargas.

A pedagogia de Kodály é reconhecida, considerada importante e difundida na Hungria , dando continuidade ao seu projeto.

Desde a sua inauguração em 1975, o Instituto Kodály da Academia de Música Liszt Ferenc (Universidade Estadual), foi um centro internacional distinto para estudos avançados em Educação Musical e treinamento de professores de música com base em Kodály. O Instituto Kodály tornou-se uma faculdade da Academia Liszt em 2005, e atualmente atua como sede de todos os programas de pedagogia musical da Academia. O Instituto Kodály

em Kecskemét, oferece programas de graduação e pós-graduação para estudantes húngaros e internacionais no campo da pedagogia e metodologia da música húngara, com base no conceito pedagógico da música desenvolvido pelo renomado compositor, educador e pesquisador húngaro, Zoltán Kodály. No âmbito da Academia Liszt, é tarefa do Instituto salvaguardar o legado musical e pedagógico do renomado compositor húngaro, educador e estudioso Zoltán Kodály, bem como treinar pedagogos de música húngaros e estrangeiros de acordo com seu conceito de Educação Musical. O Instituto organiza e coordena diversas atividades educativas, culturais e de pesquisa, além de ser responsável pelo Museu Memorial de Zoltán Kodály (Kodály Institute, Disponível em <http://www.kodaly.hu/> Acesso em 2 novembro de 2017). (AGUIAR, 2019, p.164).

Aguiar (2019), ao comparar a descrição do histórico do Instituto Kodály com o Instituto Villa-Lobos, depara com a seguinte realidade. No artigo que apresenta a transferência do CNCO, em 1960, a autora evidencia a forma desrespeitosa de que como é retratada a história da pedagogia musical neste escrito, e, no artigo, afirma que a utilização do nome de Villa-Lobos é em decorrência da transformação do CNCO para UNIRIO, desvinculando o legado da Educação Musical de Villa-Lobos. Diferente do que ocorreu com o Instituto Kodály.

O Instituto Villa-Lobos, que tem sua origem no antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (C.N.C.O.) - 1942, fundado por Villa-Lobos, faz parte juntamente com a Escola de Teatro e a Escola de Letras, do Centro de Letras e Artes, um dos cinco centros acadêmicos da UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>, acesso em 2 de novembro de 2017). (AGUIAR, 2019, p.164)

CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO – C.N.C.O.

O C.N.C.O. foi instituído pelo Decreto-Lei nº 4993 de 26 de novembro de 1942. A escola, idealizada por Villa-Lobos, teve o apoio do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Na sequência do projeto veio a implantação, em caráter obrigatório, do Canto Orfeônico nas escolas. Villa-Lobos já liderava grandes manifestações cívicas, utilizando grupos corais que eram denominados Orfeões. Contava com a colaboração de professores de música que eram encarregados da preparação dos alunos das escolas primárias e secundárias para as diversas festas cívicas que constituíam o principal espetáculo do governo de Getúlio Vargas. Eram milhares de crianças uniformizadas, executando gestos sincronizados, cantando de forma afinada e conduzidas pelo grande maestro. Uma verdadeira demonstração de civismo à moda alemã do Terceiro Reich. Desta forma, o C.N.C.O. pretendia uma Educação Musical introdutória, sem maiores aprofundamentos e cujos objetivos populistas e demagógicos eram flagrantes [...]. **Nota-se, primeiramente, que não se pretendia fazer uma Educação Musical voltada para o fato musical em si, mas levar a**

juventude a dar expressão viva e comunicativa às suas festas e solenidades, através do cultivo do canto patriótico e de músicas populares. A atribuição ao educador musical da função de festeiro da escola já vem de lá [...]. Com o correr do tempo, foi sofrendo mudanças de objetivos até perder aquela força cívica e quase se transformar numa escola de música comum. [...]. A obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas foi caindo em desuso até que, em 22 de setembro de 1967 é publicado o Decreto 61.400, que revitaliza o C.N.C.O., transformando-o, finalmente, numa verdadeira escola de música. Por meio deste decreto, o Ministro Tarso Dutra transforma o Conservatório em Instituto Villa-Lobos, constituído de dois organismos: a Escola de Educação Musical e o CPM - Centro de Pesquisas Musicais (daí a denominação de Instituto). **Felizmente e a partir deste momento, os propósitos da escola mudam radicalmente e os objetivos passam a ser orientados no sentido de se realizar uma verdadeira Educação Musical, onde o CPM seria o grande divisor de águas.** Três seriam os caminhos: a pesquisa do som e da imagem, a pesquisa musical e a pesquisa do comportamento musical brasileiro. Segundo José Maria, só isto já justificaria a importância e a sobrevivência do C.N.C.O. (Ventura, n.d.) Disponível 166 em: <http://www2.unirio.br/unirio/cia/ivl,Artigo:http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>. Acesso em 02 de novembro de 2017. (AGUIAR, 2019, p. 165) (GRIFO MEU)

Com o final da era Vargas em 1945 e a saída de Villa-Lobos do SEMA, a presença da educação musical no sistema escolar público retrocede.

Monti (2009) afirma:

O sistema de Kodály foi bem-sucedido e disseminou-se amplamente, enquanto o desenvolvido por Villa-Lobos, depois de grande ascensão, foi abandonado e quase que totalmente rejeitado nos dias atuais (Monti, 2009, p. 45).

O ensino de música está garantido por Leis, mas a sua efetividade é negligenciada e este cenário permanece até a atualidade. E, neste sentido, Aguiar (2019) levanta os seguintes questionamentos:

Por que recriminar Villa-Lobos por tais concepções? Por que não reconhecer o mérito de seu empenho? Por que não reconhecer a sua importante participação na música, em um momento histórico extremamente difícil politicamente? Haveria outra possibilidade para que seus objetivos fossem alcançados se não estivessem em concordância com os ideais políticos vigentes, já que Villa-Lobos trabalhava no governo? (AGUIAR, 2019, p. 143)

Para resumir os pontos levantados ao longo deste trabalho, a vida de Villa-Lobos não foi isenta de controvérsias ou deficiências por parte do próprio personagem histórico e fragilidades em determinados pontos no projeto de canto

orfeônico. Enquanto ele realmente obteve grandes elogios como compositor, outros diminuíram suas realizações. É necessário revelar todos os lados da história para avaliar adequadamente o lugar de uma figura histórica na sociedade.

1.4 A música na sociedade: sons regulares e irregulares

O universo musical do Brasil é marcado por uma relação contraditória entre os sons regulares e os irregulares, “o popular e o erudito” (WISNIK, 2007). A chave para entender a cultura brasileira é o inspirador diálogo criativo que ocorre entre os dois lados. Essa tensão criativa está presente em toda a música brasileira, desde as fusões inusitadas de gêneros díspares até as misturas desiguais que compõem sua cultura popular.

Os estudantes de música, que lidam com a música com seu conteúdo específico, têm certeza da fronteira entre a música e a não música. Mas, o que é Música? Não há dúvidas de que defini-la com precisão é tarefa das mais difíceis. Filósofos, físicos, psicólogos e músicos tentam esclarecer o que é música e estudam o significado da arte da música a partir de diferentes perspectivas e questões fundamentais. A etnomusicologia é o estudo da música dentro do contexto de sua cultura mais ampla, embora haja várias definições para o campo. Alguns o definem como o estudo do porquê e como os humanos fazem música.

Os discentes em música afirmam os limites entre o musical e o não musical ao lidar com sua própria música. Uma definição teórica remete a uma visão conservadora da música, a um conceito mais tradicional, que diria que a música deve ter certas características universais, e é baseada nas relações musicais existentes entre sons simultâneos e consecutivos, pulsação, ritmo, escala, tonalidade, melodia, harmonia, textura, timbre, dinâmica, pelo menos por conta própria (o campo de sua própria preocupação), podendo distinguir a música do não musical. Em outras palavras, a música está associada a sons agradáveis com frequências regulares, constantes estáveis, com um tom definido, a não música está associada a ruídos ou ruídos instáveis, irregulares, inconstantes.

A diferença entre música e ruído nunca é absoluta, mas uma questão de condições culturais, características pessoais e identidade de grupo. O que é aceito como música por um grupo ou geração pode ser ignorado ou descartado por outro grupo ou geração.

O estudo da música e a multiplicidade de condutas na sociedade surgiram no século XIX, com enfoque europeu no nacionalismo. Assim, nasce a musicologia comparada com objetivo de pesquisar as multiplicidades musicais próprias de diversas regiões do mundo. A área de musicologia foi fundada pelo estudioso austríaco Guido Adler em 1885. Ele considerava o estudo da música na história e a música através de comparações como dois ramos independentes. A música histórica em suas lentes voltava-se para a música erudita europeia.

Coelho (2016) cita que, em 1950, Jaap Kuns utilizava o termo "etnomusicologia", que combinava dois termos: musicologia (estudos musicais) e etnologia (estudos comparativos de diferentes culturas). A transformação de nome marca outra mudança: a etnomusicologia não estuda mais a origem, o avanço e o confronto das práticas musicais, mas passa a tratar a música nas ações humanas, do mesmo modo como se trata a crença, as expressões e os alimentos. A música não é mais considerada objeto de estudo que pode ser avaliada apenas em gravações ou partituras escritas, mas é considerada como um processo dinâmico influenciado pela sociedade.

Desse modo, Coelho (ibid. p. 5) afirma que etnomusicologia é o estudo da música dentro do contexto de sua cultura mais ampla, ou seja, *“oscila entre a análise científica de sistemas musicais e a descrição etnográfica de contextos socioculturais nos quais estas músicas se situam”* embora haja várias definições para o campo. Alguns o definem como o estudo do porquê e como os humanos fazem música.

Gainza (1988, p.22) destaca que: *“A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”*. Paoliello (2007) refletindo sobre música e linguagem tendo como referência Bakhtin (MOLINO, 2014), os símbolos - realidade material, física e sonora - obtêm significado no meio social e cultural em que se insere. O ambiente social em que atua depende da existência de interações entre os indivíduos com a mesma perspectiva social e histórica. Um sistema de símbolos pode ser formado: no terreno compartilhado- "Interindividual" – indivíduos organizados pela sociedade, uma unidade social. *“Por isso é insuficiente isolar variáveis de tipo físico (o som), fisiológico (a produção e a recepção sonora) e psicológico (a atividade mental, os*

signos interiores) para se constituir o objeto de estudo da linguagem”. (PAOLIELLO 2007, p.38). Nas ciências sociais, o objeto torna-se sujeito simultaneamente. Utilizando Molino (2014), com conceito de fato musical, “*o objeto musical é também inseparável das dimensões da produção e da recepção*” (ibidem p. 50) análogo ao fato social de Maus: “*Um fato social, em sua totalidade, só pode ser percebido levando-se em conta sua composição como objeto construído e como objeto percebido*”. (ibidem p.50) A crítica recai sobre as definições convencionais sobre o conceito de música:

“...arte de combinar sons segundo certas regras, de organizar uma duração com elementos sonoros” (Petit Robert), ou “o estudo dos sons pertence à física. “Mas a escolha dos sons agradáveis ao ouvido pertence à estética musical” (P. Bourgeois, in Enciclopédia, 1946). Cada uma dessas definições valoriza algum aspecto do fato musical em detrimento de outros. Nesses exemplos apontados por Molino ([197-], p.111), a música fica definida apenas pelo seu material (o som); ou por suas condições de produção (arte de combinar sons); ou pelo efeito produzido no receptor (sons agradáveis). Isso demonstra a dificuldade encontrada “quando se procura isolar essa realidade polimorfa a que chamamos música” (ibidem, p. 112). Para Molino, a insuficiência dessas definições decorre de uma progressiva restrição na noção de música. (PAOLIELLO, 2007, p.50).

O sentido de música que geralmente é utilizado corresponde a uma construção histórica do mundo ocidental, que determina os limites e as normas do campo musical. Como muitos outros fatos sociais, a música parece estar cheia de elementos incongruentes, para o leigo em música, à medida que se distancia do espaço e tempo. Não há uma música universal, superior e única, e sim um “*fato musical*”⁹. A preconizada música universal, pura e superior, que construída historicamente, privilegia a teorização da música erudita europeia. Sujeita a regras e sistema próprio, deixou à margem a arte musical com função social e de tradição oral que não adotavam prática formal, notação musical.

O homem se relaciona com a música, e através dela fortalece sua conexão com o mundo e consigo mesmo. Ao longo da história, por meio da sistematização e organização de símbolos, delineando ritmo, melodia, harmonia e letra, ganhando

⁹ MOLINO, Jean. Fato musical e semiologia da música. In: SEIXO, Maria Alzira (Org.). *Semiologia da música*. Tradução de Mário Vieira de Carvalho. Lisboa: Vega, [197-], p.109-164. (Coleção Vega Universidade).

espaço e reverberação, ganhando status de conhecimento, como linguagem, com conteúdo próprio para ensinar e aprender “... *constituída de um sistema signo, articulado em uma gramática e uma sintaxe própria e que pressupõe leitura*” (BUORO, 1996, p.108). Uma perspectiva expositiva, pragmática e discursiva sobre linguagem e cognição permite vislumbrar as consequências de conceitos, métodos e procedimentos, tanto em termos de conteúdo da pesquisa musical-cognitiva, quanto em suas dimensões teóricas, sociais, artísticas e éticas modificando uma vez mais as possibilidades. A música é produzida por uma sociedade e reflete os pensamentos, imaginações, valores e percepções ao seu redor e, dessa forma, pode ser vista como uma metáfora para sublimar evidências contrastantes. Contém histórias e sentimentos a serem expressos e compartilhados, e deste modo se torna parte de uma sociedade que efetivamente transcende o tempo e o espaço geográfico.

O surgimento e apropriação do termo "música", tal como é colocado atualmente, responde a princípios históricos, sociais ou humanos que podem estendê-lo muito além dos limites impostos, transformando a música, de certa modo, em um conceito que pode ser estendido a todas as formas. Portanto, como atividade humana, a música é culturalmente definida.

De acordo com Chauí (2009, p. 24) a concepção de cultura veio do “*verbo latino colere*” que tem o sentido original de “cultivo”, “o cuidado” ... Depois vem o sentido de “civilização”, de “educação” e, também, o sentido de “progresso”. A autora define que “a cultura é a ruptura da adesão imediata à natureza, adesão própria aos animais, e inaugura o mundo humano propriamente dito” (CHAUI, 2009, p. 28). Conceituar cultura é complexo. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento têm debruçado sobre a sua influência nos diversos setores da sociedade que pode ser remetida de diversas maneiras. Entretanto, é importante salientar que a cultura sofre modificações de povo para povo e de período para período. De acordo com Queiroz (2014), a cultura é a capacidade de construir e pensar a realidade e significados, ou seja, é uma construção simbólica que orienta todo o comportamento humano. Santaella (2003, p. 30), em a modernidade e pós-modernidade e o advento da cultura das mídias e cibercultura, afirma que “*Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano.*” (SANTAELLA. 2003, p. 30). Para Machado (2002, p. 24), entre outros pontos, o conceito de cultura

“determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações”. A cultura fornece unidade a grupos particulares de pessoas que compartilham os mesmos usos e costumes, e os mesmos valores. E, a partir da sua aquisição da cultura, a dependência pelo aprendizado superou as ações por instintos e atitudes geneticamente definidas.

O termo cultura refere-se não apenas ao que é transmitido, mas também ao que precisa ser perpetuado para que uma sociedade ou povo sobreviva. Deste modo, define-se a cultura como a forma que os humanos respondem às necessidades e desejos através de insígnia e, atualmente, postula-se que há diversidade de cultura que deve ser respeitada, pois historicamente encontramos diversas situações em que os aspectos culturais de um povo sobrepõem e consideram superiores a outros. É preciso saber interpretar a sua importância para a construção do mundo humano e, de forma analítica, perceber as implicações de valores agregados.

A democratização do conhecimento é uma das funções mais essenciais que o ensino formal proporciona. As escolas são responsáveis por proporcionar isso porque permitem que diferentes ideias sejam expressas e debatidas e, também, a cultura escolar é responsável por ensinar às habilidades e competências de que precisam para ter acesso à sociedade. Entretanto, Bauman (2013), em sua obra *“Ensaio sobre conceito de cultura”*, promove reflexões com respeito à liquidez da era moderna, versa sobre as transformações do conceito de cultura em diferentes momentos da história humana, mostrando mudanças ao longo do tempo. O autor destaca que a cultura na ótica do iluminismo assumiu o papel de:

“o nome 'cultura' foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar: a sociedade e aproximar o povo, ou seja, os que estão na base da sociedade, daqueles que estão no topo” (BAUMAN, 2013, p. 12)

Soares (2020) afirma que, nesta compreensão, a cultura é o ponto crucial na educação das “massas”, saindo do estado de ignorância e passando a alcançar maior discernimento, o que representa em uma sociedade dividida por classes, ascensão. E caberá à classe instruída e dominante que apontará o caminho a seguir, prescrevendo parâmetros como certo e errado, as normas estéticas e letradas. Nesse arcabouço teórico, acentuam-se as diferenças sociais, devido ao acesso a bens culturais, que é restrito e direcionado pela classe dominante

formatando e normatizando o gosto. O gosto da classe dominante é “alta cultura”, o gosto médio é o que provém da classe média e o gosto trivial o que é reverenciado pelas classes populares.

Uma perspectiva histórico-temporal nos remete aos primórdios do processo de colonização com a chegada dos jesuítas aqui em solo brasileiro que, através da catequização, delimitam e direcionam a educação. Os jesuítas, ao perceberem a ligação dos indígenas com a música, iniciaram a catequese e a aculturação através da música para comunicar a fé e conquistar a confiança e atraí-los para os objetivos propostos para aprendizagem.

Loureiro (2003) destaca que os indígenas mesmo sem conhecer os signos musicais que praticavam, cantavam e festejavam:

Segundo o relato do viajante Jean de Léry, chegado ao Brasil em 1557

Essas cerimônias duraram cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música. Se, como disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: Hè, he ayre, heyra, heyrayre, heyra, heyre, uéh. E ainda hoje, quando recordo essa cena, sinto palpitar o coração e parece-me a estar ouvindo. (MIGNONE 1980, p. 45 apud LOREIRO 2003, p. 43).

Assim como no passado em que a música fazia parte em cerimônias nas tribos indígenas sofreu modificações e aculturação, ela integra cada vez mais o cotidiano atual da humanidade promovendo mudanças. Está presente em quase todas as atividades, e à medida que a tecnologia se desenvolve, começamos a “ouvir” mais música e tornando o seu uso mais eclético.

Segundo Bardini (2006), a indústria da música nasceu da relação entre o meio e o aparelho reproduzidor, a “combinação” de música e tecnologia.

Em princípio, a maioria das manifestações musicais, necessitam de um instrumento e de um instrumentista. Nos períodos anteriores ao surgimento do registro sonoro, o indivíduo que desejasse ouvir música deveria dominar algum instrumento musical ou comparecer a eventos nos quais haveria apresentação de alguma obra musical. Na atualidade, é possível ouvirmos música a partir da mediação entre um meio que carregue a mensagem e um aparelho reproduzidor.

O impacto das conquistas tecnológicas, que representa a gravação, mudou as práticas musicais e os rumos da cultura

ocidental. Com a invenção do fonógrafo, no ano 1878, quando o norte-americano Thomas Edson registrou a patente de sua invenção, batizado de fonógrafo.

Desde o fonógrafo, o desenvolvimento e a industrialização da música foram marcados por avanços tecnológicos, proporcionados pela ciência aplicados na indústria. A partir da estreita relação entre a indústria e a ciência, a música, transformada em mercadoria de consumo em massa, surgiu como mais uma forma de arte explorada pela indústria da cultura e submetida à lógica de consumo capitalista. (BARDINI 2006, p. 19 – 23)

Utilizando Adorno (1983), como movimento e não como método na análise do progresso tecnológico e industrial, entende-se que progresso tecnológico e a indústria proporcionaram a transformação da música em mercadoria de consumo de massa, levando à padronização dos gostos musicais com a lógica do consumo capitalista, mero produto da “indústria do entretenimento” (ADORNO, 1983). Em determinado momento, a maioria das obras musicais são reduzidas a uma obra simplificada, com pouca elaboração, e sua finalidade é estritamente comercial. A chamada “indústria cultural” refere-se ao consumismo na criação artística, à produção em massa sem nenhum processamento mais refinado, refletindo uma atitude passiva em relação à dominação do mercado, levando ao esvaziamento dos significados mais profundos e expressivos. (ADORNO, APUD NOGUEIRA, 2001).

Assim, a indústria de entretenimento impulsiona a produção de uma série de modelos padronizados segundo a lógica de uma economia capitalista baseada em saberes e especialização, segregação e tecnologização. Em resposta à orientação do consumidor lucrativo resultante, a indústria da música promoveu o que Adorno (1983) chama de “regressão auditiva”, um fenômeno que decorre da incapacidade dos ouvintes modernos de manter a tensão e a concentração durante a audição. Os autores chamam esse fenômeno de “descentralização”. Esse processo leva então a igualar o gosto e formar um gosto acrítico e apolítico em que a escuta é fragmentada e desfocada.

A cultura popular é considerada uma importante fonte de recursos para a indústria do entretenimento. O consumo é seu principal valor em termos de igualar o gosto e regulação da demanda por produtos lançados no mercado. *“Esta homogeneização (...) é resultado dos valores comuns vinculados pelos mass media, que formam a identidade dos valores de consumo” (MORIN, 1999, p.145).*

Um exemplo disso é a busca constante por novos gostos padronizados, percebidos em termos de vestir, comer, entreter etc. Isso vale para a música.

A constante repetição, simplificação e fragmentação de uma canção, num esforço de sedução, modula o ouvinte, visando quebrar resistências, “formato” e “gosto”.

Se em 1938, data da primeira edição deste texto de Adorno, este fenômeno (o gostar do que se reconhece auditivamente) já era perceptível, o que dizer da nossa época, na qual determinada obra nos é impingida 24 horas por dia, seja no rádio do carro, na trilha sonora da telenovela, nas chamadas dos musicais da TV, nos videoclipes, nos coletivos de transporte urbano, nas estações de metrô. (NOGUEIRA, 2001, p.188)

“Até que ponto o gosto se afirma como prerrogativa pessoal e não como construção social?” (NOGUEIRA, 2001, p.188). Com a pós-modernidade, vieram benefícios ao ser humano com o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo mudanças nas tecnologias de comunicação, informação e entretenimento de modo a facilitar as tarefas diárias e transformar a formação cultural das mídias.

“Em resumo, a nova mídia determina uma audiência segmentada, diferencia da que, embora maciça em termos de números, já não é uma audiência de massa em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida. A nova mídia não é mais mídia de massas no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido à multiplicação de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor”. (SANTIELLO, 2003, p. 27)

Trazemos para a reflexão a seguinte proposição, ainda que o gosto refinado sempre tenha sido restrito, às pessoas ficaram mais expostas aos bens culturais após a democratização do ensino, primeiro o romance, depois os meios de comunicação de massa. Os mestres começaram a se popularizar e ficaram acessíveis a todos com a criação de museus, galerias e diversificação de bibliotecas públicas. Mesmo assim, essas mercadorias podem não agradar a todos da mesma forma. Um show de música concebida como “Clássica”, por exemplo, será um assunto chato para ouvidos desconhecidos, assim, como para outros, uma batida de funk ou as letras de rap os deixarão loucos. Isso não impede que uma ou outra música do gênero lhes agrade em determinado momento ou se afirme como

expressão e como afirmação de identidades. Muitas vezes, vanguarda e tradição se interpenetram na expressão artística. Portanto, em vez de considerar a degradação da estética causada pela indústria cultural, é melhor considerar uma substituição, porque a estética tornou dinâmica na vida cotidiana, o impulso criativo e o interesse estético seguiram por outras formas de expressão fora da tradição à medida que as mudanças nas tecnologias de comunicação, informação e entretenimento de modo a facilitar as tarefas diárias e transformar a formação cultural das mídias se popularizaram. (DANTAS, 2018).

Segundo Mário de Andrade, escrevendo sobre estética musical brasileira que segue unicamente modelos europeus:

Pois esta ambientação não implica liberdade individual nem muito menos ausência de caráter étnico. Não só dentro de regras e fórmulas estreitas os gênios souberam ambientar os poemas que musicavam, como nenhum deles depois que a música se particularizou em escolas nacionais, deixou de ser nacional. O dilema em que se sentem os compositores brasileiros vem duma falha de cultura, duma fatalidade de educação e duma ignorância estética. A falha de cultura consiste na desproporção de interesse que temos pela coisa estrangeira e pela coisa nacional. (ANDRADE, 1972, p. 42)

A fatalidade da educação consiste no estudo necessário e cotidiano dos grandes gênios e da cultura europeia. Isso faz com que a gente adquira as normas desta e os jeitos daqueles. E a ignorância estética é que faz a gente imaginar num dilema que na realidade não existe, é uma simples manifestação de vaidade individualista. (ANDRADE, 1972, p.43)

Deste modo, Wisnisk (2007) afirma que Villa-Lobos percebia o Brasil como um *“tumultuado de afirmações”* e que o projeto do Canto Orfeônico, *“...pôs em prática um projeto cívico-pedagógico com que procurava, pelo ensino de música nas escolas, dar ampla penetração à música...”* *“...em oposição a expansão da música de massas e do rádio”* (WINISK, 2007, p. 62). É neste ponto que destacamos a importância de Villa-Lobos. Oferecer música na educação trouxe ao ambiente escolar, que é fértil, uma gama de possibilidades com a incorporação do erudito e do popular. As escolas devem ampliar a compreensão musical dos alunos, oferecer oportunidades para experimentar uma variedade de gêneros musicais, apresentar novas composições, envolver-se na análise reflexiva do que é apresentado e permitir que os alunos se tornem mais críticos e optem por seus gostos musicais.

Portanto, além da mera apropriação metodológica entre disciplinas, o problema do uso da música pode ser visto em última análise como um problema da relação entre os fenômenos musicais e seus modelos teóricos por suas manifestações, por sua conceituação no campo da epistemologia geral, por seu lugar na sociedade. Destacamos a importância da música na educação, oferecer o conhecimento musical de maneira que o aluno possa discernir criticamente a sua escolha.

CAPÍTULO 2

A MÚSICA VOCAL: O CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL

O canto orfeônico, ou canto coral que emprega um grande conjunto de vozes, tem uma longa e ilustre história. Segundo Goldemberg (2002), foi utilizado nas escolas de Paris no século XIX. E suas origens remontam à Grécia e Roma antigas, em homenagem a Orfeu, personagem mitológico grego, o canto coletivo foi denominado de orfeônico. A denominação foi utilizada pela primeira vez em Paris e desde então tem sido praticada em várias regiões do mundo (MONTI, 2008). Embora cada região tenha sua própria versão do estilo de canto, as características fundamentais da prática permanecem as mesmas, um grupo de cantores trabalha em conjunto para criar um som unificado

O canto orfeônico, no Brasil, está associado ao nome de Villa-Lobos, mas as primeiras atividades brasileiras nesta modalidade antecedem seu projeto educacional. Para melhor entender o projeto do canto orfeônico nas escolas, faz-se necessário conhecer o contexto histórico do ensino da música na educação brasileira.

Borges (2008) afirma que falar de uma nação é falar de uma comunidade política imaginada. O nacionalismo é um movimento cultural que vem do século XVIII. Sua formação provocou o envolvimento de massa da sociedade e do Estado na governança. Ele também aponta que o processo de formação de nacionalidade depende de valores culturais compartilhados, consciência étnica, tradições religiosas e eventos históricos comuns. (BORGES, 2008).

Segundo Borges (2008), o sentido de “nacionalismo” pode ser decomposto em três fases distintas. A primeira fase é cultural, literária e folclórica. Nesse período, ocorre a troca de ideias entre as pessoas e a criação do folclore nacional. A segunda seria marcada por militantes políticos que defendem uma ideologia de identidade nacional. Segue-se uma terceira fase com a criação de programas nacionalistas apoiados pelas massas. O nacionalismo se desenvolve de forma desigual entre vários grupos sociais e regiões em diferentes países. Além disso, o autor afirma que uma periodização pode ser feita para entender a história dos nacionalismos. Esta seria considerada a “história dos nacionalismos”, que é

composta de três fases: primeiro cultural, literária e folclórica, depois uma segunda política e, por último, uma terceira pública.

Segundo estudiosos, o período, após a Primeira Guerra Mundial, é marcado por uma forte militância do nacionalismo no Brasil. Muitos líderes culturais fizeram viagens para conferências. No entanto, isso não significa que não houve propaganda ou marketing de massa do nacionalismo. Além de trabalhar com recursos do Estado, muitos intelectuais do movimento modernista também tiveram acesso a significativo apoio financeiro e tecnológico. Consequentemente, eles foram capazes de atingir objetivos significativos com mais facilidade do que seus predecessores do Segundo Império. Um exemplo notável é Heitor Villa-Lobos. (BORGES, 2008).

Precisamos ter cuidado ao examinar questões como essa para não nos ofuscar com a participação consciente estatal no projeto com a incorporação de suas ações em consideração manipulando a população em massa. Borges (2008, p. 40) citando Ângela Maria de Castro¹⁰:

“os elementos simbólicos avocados e os sentimentos mobilizados por uma política cultural estatal não são escolhas arbitrárias, estando vinculados a tradições cujas raízes se encontram no passado de comunidades com identidades que têm que ser levadas em conta. Se há um processo de seleção e recriação de símbolos, a legitimidade buscada fundamenta-se em valores preexistentes, que devem ser observados e respeitados, para então serem tratados pela propaganda oficial. É nesse difícil equilíbrio que a diversidade social e intelectual pode se transformar em homogeneidade política, que inclui áreas significativas de unidade cultural.”

O educador paulista Carlos Alberto Gomes Cardim¹¹ foi convidado para promover a reforma educacional no Estado do Espírito Santo. (ADEODATO. 2019) Para adequar as escolas normais aos novos contextos pedagógicos e ideológicos trazidos pelas reformas educacionais, Cardim pressionava por grandes mudanças em seu currículo. Isto é conseguido através de um novo planejamento que acrescentou novas disciplinas e conteúdos programáticos. Esta é uma questão de posicionamento para a consciência cívica, porque o patriotismo cívico deve permear todas as disciplinas e aparecer em todas as atividades escolares. Deste

¹⁰ GOMES, Ângela Maria de Castro. História e Historiadores. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

¹¹ Gomes Cardim integrava a chamada geração dos “normalistas republicanos”, formada no contexto da reforma educacional promovida no Estado de São Paulo, logo após a Proclamação da República. A base pedagógica do movimento estava fundamentada nos novos métodos de ensino, especialmente no método analítico para a leitura, que passaria a ser difundido para outros Estados brasileiros, pelas “missões de professores” paulistas (Salim, 2009).

modo, a instrução musical mostrou-se estratégica, pois permitiu a prática de um repertório composto principalmente por canções patrióticas, e a música também se tornaria um elemento disciplinar. Portanto, o estudo nas escolas e atividades como canções e hinos patrióticos por meio do coro também fazem parte do currículo normal como exposto na tabela 1:

Tabela 1: Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1909. Definida pela Lei estadual nº 545/1909.

ANO	MATÉRIAS OFERTADAS
1º ano	Português, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia, Ginástica, e Trabalhos manuais
2º ano	Português, francês, Inglês, Álgebra, Geometria, História do Brasil, Caligrafia, Desenhos Ginástica, e Trabalhos manuais
3º ano	Literatura, Física e Química, História Natural, Pedagogia, Educação Cívica, História Universal, Exercício de Ensino, Música e Ginástica.

Fonte: Acervo de imagens do Arquivo Público do Estado do ES *apud* AMATO, 2015 p.158

Os investimentos na formação docente fundamentados no idealismo das novas pedagogias musicais que permeiam o Estado de São Paulo, cujas escolas normais disseminavam as metodologias ativas, colocam a música mais efetiva na grade curricular. Como demonstra a tabela 2 da grade curricular da Escola Normal no Estado do Espírito Santo.

Tabela 2: Grade curricular da Escola Normal, no ano de 1930. Definida pelo art. 6º, do Decreto nº 10.171/1930.

ANO	MATÉRIAS OFERTADAS
1º ano	Língua Vernácula e Calliphasi; Francez; Arithimética; Geographia e Noções de Cosmographia; Desenho e Calligraphia; Educação Physica; Música e ensino coral ; Trabalhos manuais.
2º ano	Língua Vernácula; Francez; Arithimética; Cosmographia do Brasil; Desenho e Calligraphia; História da Civilização; Desenho e Calligraphia Educação Physica; Música e ensino coral ; Trabalhos manuais.
3º ano	Língua Vernácula e Literatura Nacional; Noções de Álgebra e Geometria, História da civilização, especialmente do Brasil; Anatomia e Physiologia humana (Hygiene), História Natural; Physica Clínica; Pedagogia; História da Educação; Physiologia Geral; experimental e pedagógica; Educação Moral e Cívica; Educação Physica; Música e ensino coral ; Trabalhos manuais.
4º ano	Língua Vernácula e Literatura Nacional; Noções de Sociologia e Direito Usual; Economia e leis escolares; Hygiene e infantil – Puericultura – Eugenia - Prática de primeiros socorros; História natural; agricultura e indústrias rurais; Economia doméstica; Educação Physica (Prática de antropologia); Música e ensino coral (metodologia da música) ; Didáctica e Prática Pedagógica.

Fonte: Acervo de imagens do Arquivo Público do Estado do ES *Id. Ibid.* p.163

A música permeia toda a grade curricular na formação dos professores. No século 20, mudanças deram novo impulso ao ensino da música; o professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey - cuja filosofia influencia muito a educação no Brasil - trouxe para a mesa as ideias de seu mestre ao propor a Escola Nova. A arte não deve ser privilégio de poucos e colocar-se no centro da comunidade. Nas escolas, o ensino da música não deve se limitar a poucos talentos, mas deve ser acessível a todos e contribuir para a formação da pessoa como um todo. Assim, abriu-se mais um espaço para professores profissionais, mas ainda insuficiente para conferir estabilidade. (FONTEERRADA, 2008)

De acordo com Santos (2010), Pereira (2012) e Perpétuo (2015), a década de 1930 representou um momento de mudanças e definições ocorridas no país com desenvolvimento do capitalismo industrial e de movimentos políticos: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 32 e o Estado Novo. E nesse contexto destaca-se o anseio por uma educação de excelência.

O ministro Capanema, em seu discurso na Conferência, defendeu que era o de “educar para a pátria” e aplaudiu as ideologias educativas do Movimento da Escola Nova depois de estudar os seus métodos. Capanema reconheceu as mudanças positivas, mas argumentou que a abordagem tinha algumas falhas. A educação sob a supervisão do Ministro não deve apenas preparar os alunos para a convivência uns com os outros; deve também capacitá-los para agir e influenciar o mundo ao seu redor e servir a nação.

2.1 O Canto Orfeônico na educação musical escolar.

O Projeto de Educação Musical idealizado pelo professor Heitor Villa Lobos é apresentado, primeiramente, ao então governador do Estado de São Paulo e candidato à Presidência da República Paulo Júlio Preste, que permaneceu como governador de 17 de julho de 1927 a 21 de maio de 1930. Sendo eleito presidente do Brasil em 1930, impedido de assumir o cargo, com o golpe de 1930, ascendendo ao poder o gaúcho Getúlio Vargas.

No período de Getúlio Vargas, três projetos educacionais estavam em pauta
¹²“(i) o projeto religioso da Igreja Católica, (ii) o projeto autoritário das Forças

¹² No ideário católico, defendia-se a construção de um Estado Nacional permeado pelos princípios morais da *religião* e da *família*, onde as doutrinas e práticas cristãs funcionam como as bússolas do comportamento social do “rebanho” nacional. Nessa caminhada pela “fé”, não foram poucas as pressões direcionadas ao governo para alcançar uma certa “graça”, ou melhor, um lugar garantido nas grades curriculares. O Exército, de marcha em marcha, apoiava-se na temática da segurança nacional, defendendo uma pedagogia pautada em seu modelo interno, no qual a *disciplina* constituía um elemento imprescindível para a formação do “cidadão soldado”. Como ressaltam Schwartzman, Bomeny e Costa (1984:69), postulava-se a formação de uma mentalidade capaz de *pensar militarmente*, movida por princípios essenciais como a *ordem*, a *obediência*, a *hierarquia* e a *cooperação*, num sistema de constante edificação física, higiênica e moral. Outra proposta pedagógica vinculava-se às tendências fascistas de Francisco Campos, que acabavam aglutinando o poderio moral da Igreja e a eficácia disciplinadora dos militares. No entender desse pensador (CAMPOS, 1940), o totalitarismo seria o único regime compatível com os tempos modernos, devido ao advento da cultura de massa e de sua mentalidade. (GALINARI, 2007, p. 139-140)

Armadas e (iii) o projeto atribuído ao pensador Francisco Campos". (GALINARI, 2007 p.139) O projeto totalitarismo de Francisco Campos foi aprovado pelo governo, que mais tarde oficializou o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares.

O grande educador Anísio Teixeira, na direção do Departamento de Educação, na publicação no primeiro volume da "Presença de Villa-Lobos", afirma a importância do trabalho de Villa-Lobos:

"Nada me parecia mais importante do que essa integração da arte na educação popular (...). Villa-Lobos fez-se educador de professores de crianças. Na realidade, o educador do povo (...). Não sei de esforço maior para a nossa integração em uma cultura própria e autóctone".

Para Villa-Lobos, o maior homem da História do Brasil foi José de Anchieta, considerado por ele como o verdadeiro precursor da educação musical. Ao que parece, esta admiração, que se reflete no pensamento a seguir, foi a grande propulsora da obra educacional de Villa-Lobos e o transformou de um grande homem dos palcos num gigante em luta pela educação social através da música. (MEC, 1970 p.114)

Em 1912, o canto orfeônico já fazia parte do currículo na Escola do Estado de São Paulo, introduzido pelo compositor e educador João Gomes Júnior (GOLDEMBERG, 1997), (BATTISTI, 2020). Fonterrada (2008, p. 212) assevera que Villa-Lobos inspirou-se no maestro Fabiano Lozano que organizou e dirigiu o Orfeão Piracicabano, defensor e praticante do canto coral com seus alunos, e ainda cita que Orlando Leite e Homero Magalhães, alunos de Villa-Lobos, afirmam que o professor conheceu, em suas viagens ao velho continente, os métodos ativos de educação musical e a proposta de Zoltan Kodály¹³, que usa material folclórico nativo e o manossolfa no ensino de música e Villa-Lobos adotou no Brasil .

Ávila ressalta que, posterior ao início da proposta de Villa-Lobos no Brasil (1931), os pedagogos europeus apresentaram suas propostas em educação musical. Villa-Lobos foi influenciado pela educação musical da Alemanha em uma das suas visitas, na década de 20 e, em período posterior, Kodály, o que explica a aproximação do trabalho musical de ambos. Villa-Lobos apresentou seu trabalho no início da década de 30 e Kodály iniciou a Educação musical no sistema escolar

¹³ Zoltán Kodály, compositor e pedagogo húngaro (1882-1967).

húngaro em 1950. Portanto, não é razoável afirmar que Villa-Lobos inspirou-se em Kodály.

No livro “Educação Musical - Presença de Villa-Lobos (1946)” Villa-Lobos declara que “... *de volta de uma viagem ao Velho Mundo, onde estivemos em contato com os grandes meios musicais e onde tivemos a oportunidade de estudar as organizações orfeônicas de vários países...*” (VILLA-LOBOS, 1946, p.9).

Era necessário, antes de tudo, uma base inicial, uma etapa dificultosa de experiência e pesquisas – pois a aplicação de métodos estrangeiros seria de uma perfeita inadequação, assim como também os métodos nacionais existentes, cuja ineficiência era uma coisa comprovada. [...] E como esse ensino, absolutamente novo, não podia repousar em programas anteriormente elaborados, que não cogitavam dessa nova finalidade da música socializada, organizamos um programa atendendo a todas as suas necessidades de ordem técnica, constando... dos pontos que não figuravam, até então, em nenhuma obra didática de canto coral ou canto orfeônico. (VILLA-LOBOS, 1946, p.10)

O livro “O Orfeão *na Escola Nova*”, publicado pela editora Irmãos Pongetti Editores em 1937, com autoria de Leonila Linhares Beuttenmüller, é uma das referências mais citadas no estudo do canto orfeônico no Brasil. Villa-Lobos foi professor da autora, que pertencia ao corpo dos Orfeões docentes e apresenta de forma significativa as práticas e vivências de sala de aula.

O título do manual apresenta o vínculo com a ideologia da Escola Nova. A ideologia pedagógica liberal se expressou na escola nova, movimento de renovação escolar que se desenvolveu em vários países e chegou ao Brasil ¹⁴em 1920. De acordo com Libâneo (1994), a Tendência Pedagógica Liberal difunde o processo de desenvolvimento do capitalismo por meio da evolução da cultura de cada indivíduo. Nessa tendência, as relações professor-aluno são baseadas em funções bem definidas. Quanto ao método, ele se baseia em transmissão/recepção entre docente e discente, e o papel da escola é claro: visa controlar o comportamento humano com o objetivo de formar mão de obra qualificada por meio

¹⁴ Em vigor nas escolas da Prefeitura, regulamenta baseado nos decretos n. 3.281 de 23 de janeiro de 1928 e 2.940 de 22 de novembro de 1928, irão completar a obra de educação artística do povo, a exemplo das grandes nações como a Itália, França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Espanha, Rússia, Estados Unidos da América do Norte etc.

A principal finalidade dos cursos de Formação de Professores Especializados em Música e Canto Orfeônico, para o ensino primário, secundário, Industrial, comercial e normal realizados em todo o Brasil é a de construir os principais fatores da consciência musical, na pedagogia ativa e direta. (FUCCI-AMATO, 2015) p. 44

de manuais fornecidos por especialistas. Os novos métodos de ensino visavam à autoeducação, e a aprendizagem surge de um processo ativo e o foco centraliza o processo de aprendizado no aluno. Como aprender é o seu eixo principal, fundamentando-se nos aspectos psicológicos do processo de aquisição de conhecimentos.

Na primeira parte do livro apresenta o surgimento do canto orfeônico no mundo e no Brasil. A autora reconhece que Carlos A. Gomes Cardim e João Gomes Júnior usavam o canto orfeônico e que nas aulas utilizavam o método “*main musicale*” (manossolfa). ¹⁵Editaram livros de música (Método analítico) e músicas para orfeão para uso de aula de música nas escolas Normais.

Fabiano Lozano enaltece, também, a organização e a apresentação de Orfeão. Orfeão de Piracicaba com 48 integrantes que realizou um concerto no Teatro Municipal do Rio. E ao final da primeira parte do livro, a autora apresenta a história do canto orfeônico tendo como protagonismo Villa-Lobos que organizou e criou o Curso de Pedagogia do Canto Orfeônico e a grande apresentação com Instituto de Educação, Escolas profissionais e Escolas primárias somando um total de 15 mil orfeões.

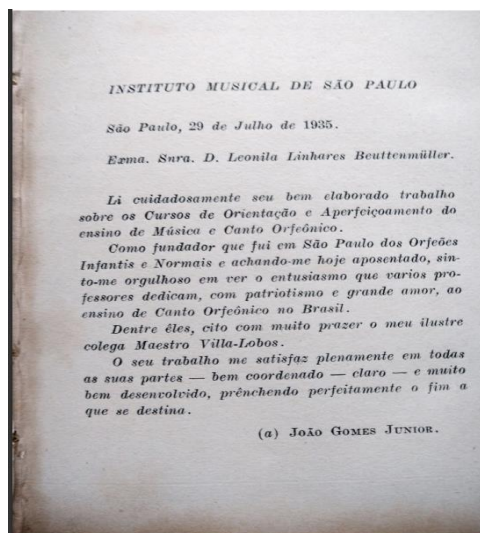


Figura 4 ¹⁶: Apresentação do livro
“O Orfeão na Escola Nova”
João Gomes Júnior

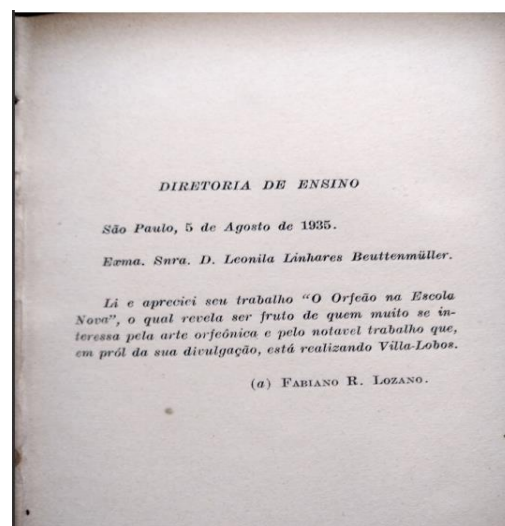


Figura 5 ¹⁷: Apresentação do livro
“O Orfeão na Escola Nova”
Fabiano Lozano

¹⁵ “A criação das técnicas de manossolfa, é atribuída a Villa-Lobos Tal equívoco deve-se no fato de que foi por seu intermédio que essa técnica foi popularizada no Brasil, devido à grande visibilidade das ações do maestro no campo da educação musical, (JARDIM 2008, p. 236-237 apud (FUCCI-AMATO, 2015, p. 49)

¹⁶ Apresentação do livro *O Orfeão na Escola Nova* (BEUTTENMÜLLER, 1937)

¹⁷ Apresentação do livro *O Orfeão na Escola Nova* (BEUTTENMÜLLER, 1937)

Villa-Lobos, à frente da SEMA, João Gomes Júnior (Ver **figura 4**), diretor Instituto de Educação de São Paulo, e Fabiano Lozano (Ver **figura 5**), Diretoria de Ensino, aprovam e escrevem o parecer. Deste modo, demonstra um ambiente amistoso e que o planejamento e execução do projeto de Canto Orfeônico foi compartilhado. Villa-Lobos seguiu modelos anteriores, oferecendo mudanças com relação pedagógica, metodologia e a expansão para todo o território nacional. Na escola primária e secundária, as aulas de música não tinham o objetivo de formação de músico, uma vez que esta responsabilidade coube à instituição específica. Em tempos anteriores, a música na escola passou por momentos fictícios, só constava no currículo, ou voltava-se para formação de músico e mais presente nas escolas normais.

Após a difícil tarefa da integração da música na vida social da coletividade, começou a fomentar cursos para aperfeiçoamento e especialização em música e Canto Orfeônico. Havia a necessidade de professores especializados para o desenvolvimento e atender aos objetivos programados para as necessidades de ordem técnica. Mas surge a questão: quais melodias ensinar? Não havia um acervo musical adequado para esta finalidade. Foi então que Villa-Lobos assumiu a tarefa de selecionar o material que serviria de base para a obra que formaria a consciência musical, da qual o folclore brasileiro é o esteio. Esse esforço resultou nos Guias Práticos, um importante esforço pedagógico voltado para o aprofundamento do conhecimento infantil sobre o folclore brasileiro, em todas as suas manifestações.

No Guia Prático, Villa-Lobos concebeu arranjo vocal ou instrumental bastante acessível a todos, a fim de apresentá-los em uma forma de arte mais desenvolvida, contendo um gosto de improvisação despretensiosa. Neste Guia Prático, desponta o compositor folclorista em três fases essenciais: 1) utilização dos elementos musicais folclóricos populares; 2) transposição para escrita musical; e 3) arranjo para execução vocal ou instrumental.

Barros (1989) afirma que a obra para coral escolar é um dos legados deixados por Villa-Lobos e que, após a sua morte, o movimento coral no país tem crescido em todos os segmentos. Nos anos 70 foi realizado bienalmente o Concursos de Corais promovidos pela Rádio e pelo Jornal do Brasil, com o patrocínio do Instituto Nacional de Música (INM) e Fundação Nacional de Arte (FUNARTE).

"Compreendendo, como compreendeu mestre Villa-Lobos, o papel essencial do Canto Coral na fase escolar da nossa juventude é que decidiu a direção da Rádio e do Jornal do Brasil, dentro de sua política de elevação do nível musical, estimular a sua prática, instituindo este I Concurso de Corais Escolares da GB". Estes concursos vêm contribuindo grandemente para o enriquecimento e crescimento da obra coral brasileira, pois a cada um deles, convidam-se outros novos compositores a escrever os confrontos. (BARROS, 1988 p. 84).

Segundo Barros (1988), entretanto, na década de 70 no Rio de Janeiro, “o movimento coral escolar em termos de Rio de Janeiro era quase inexistente e, como resultado disto, os compositores não compunham” (BARROS, 1988 p.84). Ela assevera que:

Soma-se a isto também o fato de não ter existido uma boa divulgação dirigida à parte mais artística da obra de Villa-Lobos. O que se veiculava muito eram as canções patrióticas, travestidas de um ufanismo que não agradava muito. cremos que isto veio prejudicar enormemente a aceitação, o cultivo e a preservação da pane mais importante e interessante do repertório coral villalobiano.(BARROS, 1988 p.85)

Com base no brilhante trabalho de Villa-Lobos, vários expoentes da música coral no Brasil tiveram momentos importantes no desenvolvimento deste trabalho e expuseram a importância desta atividade.

2.2 O professor Villa-Lobos: mudança no paradigma da pedagogia da música no Brasil:

Em âmbito internacional, ocorreram mudanças na pedagogia musical do século XX, Émile Dalcroze (1865-1950) Suíça, Zoltán Kodály (1882-1967) Hungria, Carl Orff (1887-1982) Alemanha, Villa-Lobos (1887-1959) Brasil, Edgar Willems (1890 – 1978) Suíça e Shinichi Suzuki (1898-1998) Japão. O ponto comum entre essas propostas pedagógicas é a alteração de paradigma no ensino de música. Todos os indivíduos são capazes de se desenvolver musicalmente e o método condensa o caminho da aprendizagem, em que o aluno é o centro. Nem Villa-Lobos nem Kodály criaram métodos próprios, apenas expressaram suas concepções sobre educação musical em sua pátria e as possibilidades. (FUCCI-AMATO, 2015)

Deste modo, abordaremos sobre o denominado método ativo da educação musical, a abordagem pedagógica de Villa-Lobos o projeto Canto Orfeônico, a visualidade da música através da manossolfa e o projeto utilizado por Zoltán Kodály

e como se deu a organização e a aplicação em seu país de origem, observando aproximações existentes entre essas duas pedagogias de educação musical e a sua continuidade. E, por fim, a extinção do canto nas escolas regulares brasileiras.

Mudanças começaram a ocorrer na metade do século XX com o surgimento de novas abordagens pedagógicas e metodologias. O professor passa a ser o mediador, e o aluno é o protagonista na construção do conhecimento utilizando experiências reais ou simuladas com objetivo de superar os desafios colocados pelas situações na prática social.

Durante a primeira metade do século XX, diversas áreas do conhecimento envolveram o aprofundamento das pesquisas relacionadas às crianças, o que influenciou a orientação dos educadores de outras áreas do conhecimento e no campo da educação musical. Por meio desses estudos, a criança passou a ser compreendida de forma peculiar percebendo a sua especificidade, e não é mais concebida como um adulto em miniatura.¹⁸ (ÀRIES, 1981)

Grandes estudiosos surgiram, notadamente, Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) e Leo Vygotsky (1896-1934). Esses pesquisadores criaram a teoria sobre desenvolvimento infantil, que ainda é referência para pesquisas nas áreas de psicologia, pedagogia e educação musical. Maria Montessori (1870-1952), a partir da observação do comportamento de crianças, busca compreender o seu desenvolvimento.

O educador francês Célestin Freinet (1896-1966) é outra referência importante. Um dos eixos de sua pedagogia é a construção do conhecimento comunitário através da cooperação.

Destacamos também o filósofo americano John Dewey (1859-1952). *“Para John Dewey, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver.”* (GADOTTI, 2001, p. 143). A criança chega às escolas trazendo a sua vivência e o seu conhecimento de mundo. A maioria dos educadores da Escola Nova também a adotaram e esta era a recomendação, embora nem sempre seguida pelos educadores. Villa-Lobos tinha

¹⁸ Na idade média a criança era vista como um adulto em miniatura, trabalhavam nos mesmos locais, usavam as mesmas roupas. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ÀRIES, 1981, p.14)

consciência de que a atividade prática através da experimentação era de suma importância para uma nova maneira de ensinar e de aprender no século XX.

2.3 Método ativo

O movimento da Escola Nova que ocorreu na Europa, na América e chega ao Brasil, de que Dewey e outros pensadores fizeram parte no início do século XX, configurou um novo paradigma no ensino, percebendo as transformações ocorridas na sociedade, de modo que o aluno passa a ser considerado o protagonista. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), entusiasta da psicologia moderna, destacou o indivíduo com característica específica. Portanto, os processos educacionais devem ser adequados à criança, e o canto deveria ser vivenciado pela criança e tempos depois ministrar os signos musicais para aprendizagem da leitura e escrita da música. (FONTEERRADA, 2008). Johann Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852), com suas proposições, fomentaram as mudanças. (SOARES, 2020)

Diante deste cenário de transformações, surgem novas propostas de ensino de música em relação à importância da participação do aluno em diferentes momentos do processo. Assim, a proposta é contra o ensino mais conservador, em que apenas o professor pode apresentar o conteúdo de forma expositiva.

Soares (2020, p. 126) afirma que:

Foi nesse cenário de efervescência e de inovações no campo da educação e da psicologia, entre outras áreas, que as abordagens e os métodos da educação musical foram pensados, atrelados à importância da participação dos alunos nos diferentes momentos do processo educativo (Gainza, 1988, 2011; Fonterrada, 2008). De acordo com Dauphin (2015, p. 15), a obra Emílio, de Rousseau, "inaugura a noção de pedagogia ativa que, é bom lembrar, consiste em fazer a criança agir a partir do que ela já sabe fazer, antes mesmo de apresentar a ela qualquer teoria e suas referentes propriedades abstratas".

Os chamados métodos ativos – designação para definir o surgimento dessas novas abordagens - buscam a conscientização e a experiência musical, promover a interação entre o conhecimento e o objeto de conhecimento, valorizar o conhecimento, os saberes, as situações de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e estético. Consiste em deslocar o eixo principal de aprendizagem do professor para o aluno. O professor é o facilitador na edificação do conhecimento.

2.4 Abordagem pedagógica de Villa-Lobos

A educação musical passou a incluir exploração sonora e rítmica, improvisação, canto e dança, entre outros, a partir da experiência direta com o próprio som, ao invés de apenas ler partituras ou ter conhecimento técnico. Gainza (1988) e Loureiro (2003) indicam que essa abordagem deu início às novas metodologias no ensino da música. Segundo Teixeira (2009, p. 17), a metodologia ativa almeja “*o desenvolvimento cognitivo e artístico, o estímulo à criatividade e à imaginação, envolvendo a formação do ser humano como um todo*”. Os métodos ativos em música surgem como propostas sistematizadas de ensino centrado no aluno que inicia a partir da praxe e posterior à construção dos conceitos teóricos. A abordagem de Villa-Lobos se fazia através das experimentações de ouvir, imitar, repetir e cantar. Só mais tarde os elementos teóricos foram introduzidos. Essa pedagogia de valorizar a experimentação antes da teorização, ainda hoje é utilizada na Educação Musical.

O professor Villa-Lobos regulamentou o Canto Orfeônico através de Portaria:

Finalidades (para as escolas secundárias, que equivalem a partir do sexto ano do sistema atual:

- a) Estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.*
- b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.*
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.*
- d) Incutir o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.*
- e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.*
- f) Promover a confraternização entre os escolares.*

Tendo finalidade pedagógica educar e disciplinar, não se presta à função de caráter festivo, mas apenas como elemento de colaboração nos programas de solenidades cívicas, artísticas e religiosas.

Aulas previstas para grupos de 45 alunos. Frequência obrigatória. Além das aulas, práticas coletivas para grupos heterogêneos de idade e para grupos de séries iguais – sempre programadas para horários extra-aula.

Avaliação: notas obtidas por exercícios orais e práticos, coletivos e individuais, evitando-se problemas de natureza puramente teóricos. Nessas provas deverá ser verificado o aproveitamento em afinação, ritmo, dicção, atitude e disciplina de conjunto.

Atendimento especial a alunos com defasagem de aquisição de conteúdos, com aulas extraordinárias. Esses alunos aprenderão por audição os hinos oficiais e canções patrióticas, caso os elementos técnicos musicais não lhes sejam suficientes.

As aulas práticas

Programa e conteúdo:

- a) Elementos gráficos*
- b) Elementos rítmicos*
- c) Elementos melódicos*
- d) Elementos harmônicos*
- e) Prática orfeônica*
- f) História e apreciação Musical*

História e Apreciação Musical: orfeão; música e músicos no Brasil; audições comentadas; discernimento de gêneros musicais; música ameríndia, africana, portuguesa, espanhola e outras que influíram na música brasileira; alguns instrumentos indígenas; palestras sobre audições e concertos; conhecimentos dos instrumentos de banda e orquestra, orquestra antiga, clássica e moderna; origem e evolução da música; folclore nacional – sua utilidade ligada à música e à história das artes; (discernimento das tonalidades maiores e menores). (VILLA-LOBOS, 1946, p.56-61)

Destacamos as práticas coletivas para grupos heterogêneos de idade utilizada no canto orfeônico. mesmo ainda não sendo conhecido no Brasil na época¹⁹, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ²⁰é um conceito elaborado por Vygotsky (1998), e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *Nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais experiente). A capacidade de imitar pressupõe a capacidade de

¹⁹ Vigótsky passou a ser difundido no Brasil a partir de 1984, a primeira publicação de sua obra na língua portuguesa, A formação social da mente.

²⁰ Indicação de leitura VIGÓTSKI, L. S. *A Formação da Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*.1998, 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

compreensão dos fenômenos. Segundo o autor, é necessário perceber a imitação nos processos educativos, pois seria um dos elementos chaves do aprendizado, além de promover outras instâncias educativas. O aluno e professores se sentem valorizados pela sua atuação musical, e os docentes e as escolas nas participações cívicas configuram no cenário educativo como locais que produzem cultura e uma educação inclusiva.

Continuando a regulamentação do Canto Orfeônico através de Portaria:

Para o pré-primário (Jardim da Infância): recreação rítmica (com brinquedos, pequenos instrumentos de percussão e caixinhas de papelão para despertar o instinto da “unidade de movimento marcial”); historietas e palestras sobre os sons da natureza do Brasil (canto de pássaros, dos grilos, sapos e outros animais, efeitos de vento nos bambuais, etc., em confronto com a voz humana); ensaios pedagógicos e declamação rítmica de canções fáceis, exercícios de respiração (aspirar o perfume de uma flor, apagar a vela, etc.); fazer rodas aplicando canções do programa oficial (A barquinha, Uma duas angolinhas... Carneirinho, Carneirão, etc.); audições de discos ou rádio, de músicas selecionadas, de acordo com a mentalidade da classe, observando cuidadosamente, em cada aluno, os efeitos causados pelos vários gêneros 25 das músicas aplicadas e anotando-se os resultados fisiológicos e psicológicos na “ficha de terapêutica escolar”.

Para as demais séries: Igual ao anterior, diferenciando apenas na aplicação do sistema Braille para conhecimento das figuras dispostas na pauta comum. Noções gerais da musicografia Braille; conhecimento, pelo tato, dos instrumentos musicais. (VILLA-LOBOS, 1946, p. 59)

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, define a brincadeira e a interação como eixos estruturantes da prática pedagógica:

“Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018. p. 37)

Villa-Lobos, em seu projeto, preconiza a BNCC, que faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Incluiu os campos de experiências colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, com base nos princípios de que a imersão social e cultural, prática criativa e interativa que promovem uma aprendizagem significativa.

Ávila (2010) e Aguiar (2019) asseveram que Villa-Lobos se preocupou com inclusão, pois foi o primeiro educador musical que apresentou olhar singular para a educação especial, inclusive, confeccionando materiais específicos, como material musical em Braille para os deficientes visuais e desenvolvendo as técnicas específicas de aprendizado musical por vibrações sonoras para os deficientes auditivos.

Ávila (2010) afirma que, atualmente, o conceito da atividade musical a partir da prática é o ponto de partida para o processo educativo e aprendizado. Villa-Lobos articula para que o ensino do canto orfeônico seja imbuído nesta perspectiva:

- Para tornar-se acessível à mentalidade infantil, a música deverá interessá-la, em primeiro lugar, pelo ritmo e, em seguida, pelo caráter de simplicidade e pelo aspecto socializador da melodia.
- As melodias adequadas a essa função socializadora são precisamente aquelas com as quais a criança já se havia familiarizado espontaneamente, isto é, os brinquedos ritmados, as marchas, as cantigas de ninar ou as canções de roda.
- A prática dessas melodias criará o estímulo e fomentará o interesse da criança, facilitando de uma maneira sensível a aquisição de noções técnicas decorrentes e necessárias ao canto coral, tais como: o senso rítmico, a educação auditiva e os demais elementos imprescindíveis ao conhecimento da teoria geral. (ÁVILA 2010, p. 29)

Entretanto, para atingir esses objetivos, Villa-Lobos, através de seu projeto de canto orfeônico, desenvolveu a organização da prática do canto em escolas, inclusive, a formação de professores.

Desta forma, o conteúdo inicia com prática acessível e respectivo à faixa etária e por meio de reprodução de cantos populares pertencentes ao meio social. Conforme o desenvolvimento musical, a necessidade da aquisição teórica fica em segundo plano. (ÁVILA, 2010)

Quanto à prática orfeônica, são previstos: manossolfa simples, a uma até quatro vozes; canções de diversos estilos, hinos e marchas, especialmente de autores brasileiros; efeitos de timbres diversos; exercícios de entoação de notas cromáticas, longas, sustentadas de um pianíssimo a um fortíssimo e vice-versa; entoação da escala harmonizada por meio de processos teóricos e práticos; canto até a quatro vozes. (Solfejo 2, pp. VI e VII)

O uso do manossolfa, uma ferramenta para promover a memória relacional do intervalo musicais (para vozes fixas e relativas no canto orfeônico); califasia, incluindo boa pronúncia das palavras do texto; califonia, ou boa entonação do tom melódico; de calirritmia, bom desempenho rítmico; manifesto rítmico, que é a leitura ritmada das palavras do texto. O ritmo da melodia percorre o próprio texto e consiste em recursos de experiência prática precede os conceitos teóricos. E pode evocar exercícios de condução, criação e recitais estudantis produzidos pelos discentes. (ÁVILA, 2010)

Noronha e Andrade (2019) afirmam que a aprendizagem por imitação ²¹é coerente com a pedagogia de Martenot (1970, 1979[1957]), que *“destaca a utilização de exercícios de imitação com auxílio de gestos que possam contribuir para a visualização e o entendimento dos diferentes contornos melódicos, além de aproximar som e movimento”* (FIALHO; ARALDI, 2011, *apud* NORONHA E ANDRADE, 2019 p. 89). Os autores asseveram que

“A apresentação visual de intervalos e mudanças de altura com a mão é provavelmente o caminho mais fácil de tornar um conceito imaginário de “altura” não apenas visível, mas também tangível e compreensível. Não são apenas os elementos espaciais que estão sendo mostrados, pois são combinados com a expressão facial que revela maior ou menor tensão de um intervalo que compõe o arco da melodia (WIEBLITZ, 2011, *apud* IBID, p. 89)

Em relação ao sistema de representação da música de modo que se visualizasse de modo concreto, o monge Guido d'Arezzo utilizou o sistema mnemônico que correspondia ao ensino da leitura musical através de gestos.

De acordo com Priolli (2006), na Idade Média o monge Guido d'Arezzo 992-1050) ofereceu grande contribuição para o desenvolvimento musical. No solfejo já

²¹ Na área de aprendizagem social, as primeiras referências a figuração como uma técnica efetiva para mudar comportamento apareceu nos anos quarenta. Miller e Dollard (1941) discutiram aprendizagem por figuração em termos de discriminação. Depois, Skinner (1953) explicou imitação delineando um paradigma de discriminação, provendo assim uma explanação S-R. Nos anos sessenta, Bandura levou a cabo um extensivo estudo sobre figuração, explicando a aquisição de respostas imitativas com um paradigma de reforçamento vicariante (Bandura, 1962; Bandura e Walters, 1963; Bandura, 1965). Assim, destas ideias conflitantes, apareceram as duas principais concepções de aprendizagem por figuração: a visão operante e a de aprendizagem social. (ANDRADE, Jairo Eduardo Borges. **Aprendizagem por observação perspectivas teóricas e contribuições para o planejamento institucionais- uma revisão.** Acesso em 10/06/22 - [Aprendizagem por observação: perspectivas teóricas e contribuições para o planejamento instrucional - uma revisão \(bvsalud.org\)](https://bvsalud.org/aprendizagem-por-observacao-perspectivas-teoricas-e-contribui%C3%A7%C3%B5es-para-o-planejamento-instrucional-uma-revis%C3%A3o/)

utilizava a partes da mão humana para o ensino musical e representação dos sons, e a este sistema denominou de “mão *guidoneana*”.

Regente do coro na região de Arezzo, Toscana, Guido d’ Arezzo desenvolveu o sistema notacional da música, introduzindo as sete notas musicais tal como ela é atualmente Dó, Ré Mi, Fá Sol, Lá e Si. Para tal, utilizou-se do hino religioso em homenagem a São João Batista para proporcionar melhor assimilação e memorização dos nomes das notas musicais e a sua altura. Sendo que, ante usava-se o UT no lugar do Dó:

- **Ut** queant laxis
- **Resonare** fibris
- **Mi**ra gestorum
- **Famuli** tuorum
- **Solve** polluti
- **Labi** reatum
- **San**cte ioanes

Que traduzido: “Para que teus grandes servos possam ressoar claramente a maravilha dos teus feitos, limpe nossos lábios impuros, ó São João.”

Na memorização da melodia e intervalos e de outros hinos para que os processos de regência de seu coral sejam eficazes, Arezzo projetou “A mão guidoana” (Ver figura 6), ferramenta eficaz. A palma da mão indica os nomes e alturas das notas e as falanges dos dedos os intervalos. Utilizando deste princípio, criou o Tetragrama, união de quatro linhas e, atualmente, conhecemos por Pentagrama que é o conjunto de cinco linhas e quatro espaços utilizado para escrita da notação musical. (SOARES, 2020)

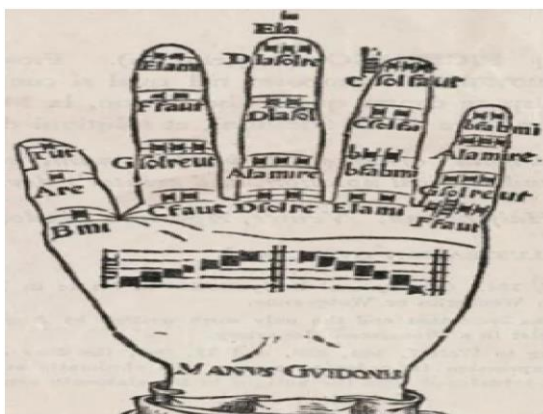


Figura 6 - Disponível em < <https://www.divinicultussantitatem.blogspot.com./p/ler-o-canto.html?m=1> > acesso em 20 de mar.de 2022

John Spencer Curwen (1816-1880), popularizou a manossolfa, que combina movimentos manuais com notas musicais. O sistema foi originalmente criado por Sarah Glover (1785-1867) e, posteriormente, adotado por educadores húngaros para ser usado no método "Kodály" e, no Brasil, utilizado por Villa-Lobos, no ensino do canto orfeônico. Os alunos demonstraram que através do cantar mentalmente uma música enquanto é possível representar as notas da música com o movimento das mãos. Bowyer (2015) diz que os gestos das mãos são usados em conjunto com a nota musical do solfejo nas aulas, mas também podem ser usados em outras atividades. (BATTISTI, 2020).

A manossolfa é usada para realizar diferentes exercícios e músicas. Os alunos seguem as orientações do instrutor. As mãos do instrutor se movem à frente do corpo, fazendo com que as notas sejam percebidas de forma diferente: a primeira nota, o "Dó", próximo ao abdômen, demonstra notas musicais com frequências baixas (grave) e ,o último dó, próxima à cabeça, notas musicais com frequências altas (aguda). Dois grupos podem cantar duas vozes com emissão de notas musicais distintas, cada uma seguindo uma das mãos do instrutor ou o instrutor cantando a primeira voz enquanto a segunda voz com a manossolfa. Não é necessário o uso da grafia musical para o uso da manossolfa (Ver figura 7), o que o torna visual, contribuindo para a percepção dos intervalos e proporcionando a visualização espacial da direção dos sons do grave ao agudo e do agudo ao grave.



Figura 7 – Manossolfa Villa-Lobos - (PRIORI, 2006, p.116)

Noronha e Andrade (2019) realizaram pesquisa com crianças de 9 e 10 anos com objetivo de verificar a eficiência do gestual para a afinação das crianças. Utilizaram a manossolfa e outro gestual nas vocalizações do coral infantil. Concluíram que a afinação das crianças não estava relacionada somente ao manossolfa, mas também abarcava outros fatores e o gestual como parte do processo. No entanto, em relação à percepção musical dos coralistas, a manossolfa apresentou-se como instrumento significativo.

CAPÍTULO 3

HEITOR VILLA-LOBOS (1887-1913)

Heitor Villa-Lobos criou uma profunda experiência de Canto Orfeônico no Brasil através de sua expertise musical de lidar com as adversidades. Ele produziu grandes composições que são tocadas em todo o mundo em grandes salas de concerto. Durante sua vida, Villa-Lobos inspirou muitos outros profissionais da música brasileira, e continua inspirando músicos internacionais até hoje. Sua sistematização abrangente de educação musical e vocal durou muitos anos promovendo a expansão da prática do canto coral.

Heitor Villa-Lobos, nasceu prematuro, com sete meses de gestação, em cinco de março de 1887, na Rua Ipiranga, no Rio de Janeiro, filho do professor, autor de livros de história e cosmografia e funcionário da Biblioteca Nacional Raul Villa-Lobos e Noêmia Santos Monteiro Villa-Lobos, grandes incentivadores dos seus estudos. É reconhecido como umas das grandes figuras da cena musical brasileira, inspirando diversos compositores nacionais de destaque e suas composições musicais ecoam nas principais salas de concerto do mundo. Embora não tenha um aprendizado linear acadêmico, seu pai proporcionou-lhe distinguir os sons musicais e, na convivência nos saraus, assistindo a concertos, grupos populares foram fontes de aprendizado teórico e prático. Compositor, maestro, violoncelista, pianista, ícone e representante sociocultural nacional, através de suas composições vanguardistas, apresentou uma linguagem peculiar brasileira influenciada pelos sons e a estética do popular e do clássico.

Dona Noêmia, sua progenitora, incentivou-o, desde a tenra idade, aos estudos, pois a aspiração era que ele enveredasse pelo caminho da medicina. Ela não apreciava a empolgação do seu filho com a música e não permitiu o estudo de piano, aprendeu violão sem que ela percebesse. Consta, no arquivo da Faculdade Nacional de Medicina da Praia Vermelha, que Heitor Villa-Lobos teria cursado o primeiro ano de medicina, desejo abortado do pai e a expectativa da mãe em proporcionar ao filho *“uma carreira respeitada e capaz de garantir o seu futuro”*. Silva (2011, p.7) afirma *“que Raul Villa-Lobos teria desejado ser médico, mas*

acabou se tornando um funcionário da Biblioteca Nacional, onde ingressou como amanuense”.

Uma questão importante para se destacar é a ambiguidade construída historicamente sobre a concepção de que a sociedade tem do profissional da música. Neste sentido Cerqueira (2007) disserta sobre a contradição que há entre a valorização da Música e a sua importância na sociedade e a vulgarização e o desprestígio do músico. O ser músico é carregado de representações no imaginário social, que refletem opiniões que se estruturaram ao longo do século²².

No entanto, o pai do compositor, músico amador, deu-lhe instrução musical e o direcionou a distinguir gêneros, estilo, percepção musical e a tocar instrumentos musicais, o que propiciou um ambiente favorável para o desenvolvimento da inteligência musical (GARDNER 2000)²³, por trás do fazer música depende de habilidades cognitivas e motoras. Gardner (2000) assevera que, geralmente, o ambiente familiar ²⁴é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem musical, e

²² **O descompasso entre o estatuto da música e do músico:** A cultura grega clássica conferiu à música um lugar de destaque, definindo-a como formadora do caráter do cidadão, pois possibilitaria o aprendizado da virtude e o desenvolvimento espiritual (enquanto à ginástica caberia o desenvolvimento corporal). Por esses motivos, a tradição aristocrática das cidades gregas garantia o ensino musical como etapa básica da formação do jovem, exigindo destes alguns anos de dedicação ao estudo do canto e da lira. Essa valorização da música, porém, não acarretava uma valorização do músico profissional e da dedicação especializada à execução musical por parte de um cidadão adulto. Aristóteles não hesitava em chamar os músicos profissionais de vulgares e em definir a execução musical como imprópria a um homem livre. Para ele, os cidadãos deviam dedicar-se à execução musical somente em sua juventude, abandonando essa prática na idade adulta. Desse modo, não havia correspondência entre o estatuto da música e o estatuto do músico: sendo a primeira enaltecida, o outro, por sua vez, era socialmente execrado. Ao contrário da beleza moral que a apreciação musical propiciava, dedicar-se à profissão de músico era considerado "labutar em tarefas medíocres e aplicar esforços em objetos inúteis". CERQUEIRA, Fábio Vergara. **“A imagem pública do músico e da música na antiguidade clássica: desprezo ou admiração?”** Scielo Artigo <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100006>. Acesso em 03/03/2021.

²³ Teoria desenvolvida por Howard Gardner -psicólogo- em Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Artmed, 2000

²⁴ Temos como exemplos Wolfgang Amadeus Mozart, que foi educado por um pai músico; Johann Sebastian Bach também nasceu em uma família de músicos, Felix Mendelssohn Bartholdy não pertencia a uma família de músicos, especificamente, mas tal família era repleta de professores e figuras importantes nas letras, ciências e nas artes; Charles Gounod como filho de uma pianista, dentre outros. Tais informações demonstram a importância do contexto familiar na formação intelectual de músicos.

Ver VILLA-LOBOS, Ahygara Iacyra. *Villa-Lobos em família*. cit., p. 11. A autora é sobrinha do maestro, em seu livro publicado em 1980, escreveu que o avô: “Filho de espanhóis, homem sério, austero, barba vermelha, olhos azuis, de poucas palavras porque era gago. Professor, Físico, Músico e alto funcionário da Biblioteca Nacional” e, como sendo àquele que iniciou o tio na música. A autora assevera que também que, além do seu avô Raul, o avô materno de Villa-Lobos seu bisavô, portanto, o senhor Antônio José Santos, fora também músico. Parece que a tradição musical já vinha de geração em geração.

os pais são os primeiros a educar musicalmente. Aos seis anos de idade, com o objetivo promover a apreciação por música, o pai de Villa-Lobos o levou para assistir a ensaios, concertos e óperas e ministrou aulas de musicalização e de música. Seu pai, violoncelista amador que, além de promover o desenvolvimento de percepção, estrutura musical ensinou a tocar clarinete e violoncelo. Desejava que Tuhú enveredasse os caminhos da música, mas como músico clássico, e não popular. Amigos do Sr. Raul, músicos experientes, frequentavam a casa e tocavam até o dilúculo, participava de saraus junto com o seu pai promovido por educadores ilustres Silvio Romero (1851-1914), João Barbosa Rodrigues (1842-1909) e José Vieira Couto Magalhães (1837-1898).

Maria Augusta Machado ²⁵Silva, em notas biográficas sobre a infância e mocidade de Heitor Villa-Lobos, disserta que melindrado com as ações do presidente Floriano Peixoto, Raul Villa-Lobos mantinha certas vinculações com o Rio Grande do Sul e, em especial, com a Revolução Federalista, escreve críticas acirradas ao governo. Foi expedido um mandado de prisão e perseguido pela polícia de Floriano devido à acusação de furtos de livros da Biblioteca Nacional. E com ajuda de alguns amigos que compartilhavam a mesma oposição ao regime autoritário do governo, cooperaram com a família de Raul a empreender fuga da capital da República para o interior: Sapucaia (RJ) e depois para cidades de Minas Gerais. Durante as viagens, que, em grande parte do trajeto o transporte utilizado foi trens a vapor, provavelmente, *“Heitor Villa-Lobos registrou impressões e ruídos que posteriormente deram origem ao famoso “Trenzinho Caipira”*. (SOUZA, 1999, p.57). Durante os quatros anos nas cidades mineiras, convive com o caldo cultural brasileiro: a moda de viola, lundu, modinha, cateretê, festas populares, em que se cantavam e dançavam modinhas de viola, as lembranças dos escravizados que acabaram de serem abolidos, com a música popular ainda de essência colonial. Na casa de sua tia madrinha Carolina, pianista, despertou o interesse do Tuhú²⁶

²⁵ Quando o pequeno Heitor contava 10 anos de idade, seu pai escreveu uma série de artigos contra Floriano Peixoto. O marechal não gostou e, por intermédio de Manuel Vitorino (futuro vice-Presidente da República), seu amigo e frequentador dos serões musicais de sua casa, o professor Raul Villa-Lobos foi avisado de que seria preso. (NÓBREGA, 1969, p.16 In Presença de Villa –Lobos volume 4)

²⁶ O apelido Tuhu, segundo Ahyra Iacyra de Villa-Lobos, teria sido porque sua mãe, D. Noêmia, queria que o nome do seu segundo filho se chamasse Túlio, mas o esposo interveio negativamente e, assim, só restou à D. Noêmia, apelidar o filho de Tuhú, como fizera também com sua filha Bertha,

por Haydn e Bach, que mais tarde instigado por Bach compôs as Bachianas Brasileiras, que são nove composições com a fusão de músicas do folclore brasileiro às formas pré-clássicas no estilo de Bach. A interação com a música boemia das noites cariocas, a música clássica, o lundu, a modinha e o cateretê começam a fundir o europeu com nacional, nacional com o regional, o erudito com o popular a que apresentaram importantíssima contribuição de irreverência e inventividade.

Com a morte do presidente Floriano Peixoto em 1895, e inocentado no processo administrativo das acusações de furtos dos livros da Biblioteca Nacional, Raul junto com a família retorna para o Rio de Janeiro e, convidado pelo amigo músico Manuel Vitorino, futuro Vice-presidente, é nomeado chefe da Biblioteca do Senado. No seu retorno de Sant 'Ana de Cataguases – Minas Gerais, a família passou a residir na Rua Conde de Bonfim. A casa do pai de Villa-Lobos “respirava” música, ouvia-se o som do seu violoncelo e convidava amigos para concertos com grupos de câmara que se prolongavam até altas horas da noite. Esse hábito influenciou decisivamente na formação musical de Heitor Villa-Lobos, que desenvolveu um gosto pela música e acumulou experiência. Entretanto, em vez de aprender a gostar daquele estilo musical, encheu-se de tédio, devido à semelhança formal da música que foi forçado a ouvir e às vezes a executar no seu violoncelo.

Com o seu retorno para o Rio de Janeiro, e a morte do seu pai, a música leva o jovem Heitor, à rua e à noite, integrar-se em um choro:

A mocidade de Villa-Lobos transcorreu nesse ambiente noturno de canto chorado, ao lado de Catulo da Paixão Cearense, sob a inspiração maior da imaginação e da arte de Ernesto Nazareth. Chorões ilustres: Joaquim Antônio da Silva Callado, flautista, autor do choro *Flor Amorosa*; Anacleto de Medeiros, que nasceu na ilha de Paquetá em 1866 e em Paquetá morreu em 1907, fundador, em 1896, da Banda do Corpo de Bombeiros, flautista e compositor de *schottisches*, de polcas, quadrilhas e valsas e das canções *Terna Saudade* e *Rasga coração*; Patápio Silva, flautista, fluminense de Itaocara, nascido em 1881 e morto aos 28 anos apenas, pioneiro na transposição para flauta de composições originariamente destinadas a outros instrumentos, autor também de romances, como *Margarida*, a valsa *Primeiro amor* e *Zinha*, ritmo de samba, e de quem a Casa Edison, do Rio de Janeiro, somente em 1901 gravou oito discos; e o próprio Villa-Lobos, já dominando plenamente o violão, armazenaria, durante, esses anos boêmios, o

apelidada de Lulucha”. Ela ainda diz que o próprio Villa-Lobos não gostava do seu nome e dizia que “Heitor era nome de cachorro”. Ver Villa- Lobos, Ahygara lacyra. Villa-Lobos em família cit., p.11.

vasto material do ambiente carioca, das noites de luar, das festinhas familiares, tudo quanto viria a constituir uma fonte única de inspiração para seus *Choros*, entre os quais deve destacar-se o de no 6 (1926), em que a flauta terá as mais belas imagens sonoras dessa época romântica. (GRIECO 2009, p.19)

Deste modo, Villa-Lobos, cultivava a proximidade com a música popular e foi virtuosismo violinista em uma época que ainda havia resquício do século XIX, em que tocar o violão no Brasil ²⁷era sinônimo de desocupado sem profissão (PEREIRA E GLOEDEN, 2012), instrumento de boêmios e vadios (NOGUEIRA 2000) e que, até 1920, a música popular é desprestigiada no Distrito Federal (Rio de Janeiro).

3.1 Adolescência

A história do ciclo da existência da vida humana é marcada por momentos. Muitos destes momentos são construídos por tempos áureos e tempos áridos e a construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória. Villa-Lobos teve sete irmãos: Bertha (Lulucha), Othon (falecido com um ano e meio de idade), Carmen, Clóvis, Esther e Gilda (falecidos com dois, três, e quatro anos de idade, respectivamente) e Othon (também falecido cedo, aos 27 anos de idade). Com tantas mortes prematuras, a família ficou reduzida a três filhos, sendo o maestro o único dos filhos homens, daí “o grande apego de D. Noêmia ao único filho homem”. ²⁸ Em 1899, Heitor Villa-Lobos vive um dos momentos mais difíceis quando, aos 37 anos de idade, morre o seu pai. A experiência de perda de um ente querido como pai e mãe é relevante e difícil, ainda mais na adolescência, pois Heitor estava com doze anos de idade. Mota (2008, p.13) afirma que, embora “*marque o fim da existência humana, a morte, é parte natural da etapa da vida*” e acende ao homem intensa languidez, incertezas, tristeza e medo. Heller (2008) e Gonçalves

²⁷ Ver Genésio Nogueira, violonista clássico e escritor, em seu livro “Sua majestade, o violão” escreve sobre a vida e obra do violonista Dilermando Reis (1916 - 1977), que ajudou a consolidar a profissão de violinista, narra o primeiro contato com o mentor grande violinista Livinio da Conceição e o aluno Dilermando no Cine Central na cidade de Guaratinguetá - SP “*o jovem Dilermando Reis foi assistir ao recital do famoso violinista, ocorrido no “Cine Central”*”. (NOGUEIRA 2000, p.24). Assim, primeiro através de apresentação em cinemas, teatros e logo depois com a época de ouro do rádio Dilermando Reis, e outros violinistas, “*consolidou a profissão de violonista e ajudou a disseminar a arte do violão solo dentro da cultura brasileira*”.

²⁸ Ver Villa-Lobos, Ahygara Iacyra. Villa-Lobos em família cit., p 11.)

(2017) colocam o homem como ponto de partida dos acontecimentos da vida trivial, pois o viver no dia a dia é a vida da pessoa inteira, ou seja, a pessoa participa da vida cotidiana com sua personalidade, todos os elementos de sua identidade. Nele, todos os seus sentidos, toda a sua inteligência, habilidades, sensações, paixões, ideias, ideologias estão "em uso", acendendo ao homem intensa languidez, incertezas, tristeza e medo. E, neste contexto, a família do moço Villa-Lobos passou por dificuldades financeiras e, assim como a sua mãe, o momento de crise, ao mesmo tempo, representa a busca de soluções criativas, que lhe favoreçam não só o enfrentamento desta perda, mas também o amadurecimento.

A perda do pai foi bastante significativa para o Heitor, trazendo instabilidade não só financeira, mas emocional e afetiva. A pesquisa com o título "*O luto em adolescentes pela morte do pai*" realizada por Mota (2008), conclui que:

Portanto, dos adolescentes estudados, que se encontram entre o final da adolescência média e o início da tardia, espera-se que demonstrem crescente maturidade na tomada de decisões e ampliem suas relações com seus pares, afastando-se mais de sua família de origem, especialmente dos seus pais. Nessa fase, as questões sobre identidade pessoal se tornam proeminentes para muitos deles, e o luto pela morte do pai pode deixar de ser extremamente marcante e assumir caráter bem específico. No entanto, apesar de a morte do pai biológico representar uma crise, também pode ser uma oportunidade para que, através de soluções criativas, aspecto reconhecidamente presente nesta etapa da vida (Sakamoto, 2005), o jovem não só enfrenta essa perda, mas que também amadureça e faça aquisições pertinentes a esse período, importantes para seu desenvolvimento exitoso, com o cumprimento das tarefas que lhe impõe a vida nesse momento.

Entretanto, não se pode negar que a perda vivida por esses adolescentes tenha eliciado reações de tristeza intensa, negação e revolta, em função da angústia e da vivência de desamparo que foram suscitadas não só pela perda em si, mas também pelas perdas que dela decorrem, e que a necessidade de enfrentar essa crise provocou o uso de não só de recursos mais construtivos como pensamento positivo e a crença em vida após a morte, como trouxe à tona estratégias mais danosas como a evitação (negação) e adoção de posturas mais rígidas...(MOTA, 2008 p. 178 e 179).

O desenvolvimento da adolescência é marcado por mudanças biológicas, fisiológicas e construção de identidade social, papéis, ideais e de atitudes com instabilidade de sentimentos que se apresentam de forma contraditória. Esta oscilação de sentimentos conduz Heitor a tomar a decisão de frequentar a rua e à noite até altas horas da madrugada, e sem que Dona Noêmia tomasse

conhecimento. A música leva-o a participar em grupos de choro²⁹, mesmo sabendo que a reação negativa dos familiares o impediria. A falta do progenitor aproxima ainda mais Villa-Lobos da música popular urbana. Segundo Santos (2010), tempos depois dessa aproximação, Villa-Lobos compôs a Suíte popular brasileira em homenagem aos chorões, entre 1908 e 1912.

Dona Noêmia, para garantir o sustento para a família, presta serviços de lavadeira e passadeira³⁰ na Confeitaria Colombo, e o adolescente Heitor procura trabalho para complementar a renda.

Foi quando eu consegui que o guarda livros de conceituada firma, importadora de vinhos e conservas, aceitasse o garoto, a título precário, admitindo-o no estabelecimento, onde teria boas refeições e um minguado salário para desasnar no escritório.

Qual foi, porém, o meu espanto, quando o amigo me participou que o meu recomendado não lhe tendo aparecido, admitira outro!...

Pressuroso averigui que Tuhú lá fora ter pontualmente, e que um homem bigodudo, de colete, mangas arregaçadas, o despachara do armazém, afirmando autoritário, que na Casa não havia vaga.

Mais psicólogo do que eu, o armazeneiro, conhecedor de vinhas e arguto em perscrutar a alma dos fregueses, entreviu que, quem nascera para grande maestro, não devia iniciar-se como “office-boy”

Foi melhor assim, porque o adolescente, como uma planta útil, emergiu para luz distendendo braços até tornar-se o maestro que atualmente admiramos.³¹ (GONÇALVES. 2017, p. 41)

Com o objetivo de obter maior liberdade para as suas atividades musicais, e devido a resistências por parte de sua mãe para que ele não participasse nas noites de boemia e no grupo de chorões, com 16 anos de idade, ele passa a residir na casa da tia Carolina que morava próximo ao local onde havia as reuniões dos chorões. A ruptura simbólica com a tutela materna permitiu que embrenhasse com a ingenuidade, irreverência e genialidade na trilha que delineou o seu ingresso a um seleto grupo de grande artista e se tornasse o nome de referência nacional e internacional. Ele teve contato com a música do então Distrito Federal, o Rio de Janeiro, os músicos populares: Alfredo Viana (1897-1973), o conhecido Pixinguinha: João Teixeira Guimarães (1911-1981), mais conhecido por Zé do

²⁹ O Rio de Janeiro do fim do século passado apresentava uma variedade musical curiosíssima: o choro. A rapaziada boêmia de então costumava formar pequenos grupos instrumentais que alegravam os bailes nas casas de família e animavam as festas de São Silvestre, de Santo Antônio, São João, São Pedro e Sant’Ana. Os *chorões* prestavam também o seu concurso aos aniversários, batizados, casamentos e, durante o carnaval, percorriam os bairros da Cidade Nova, Praça Onze e centro da cidade, arrancando entusiásticos aplausos da multidão, que em romaria, os acompanhava. Ver MARIZ, Vasco. Heitor Villa-Lobos. 1989, p. 30

³⁰ Ver GRIECO, Donatello. Roteiro de Villa-Lobos, Cit, p. 14 e MARIZ, Vasco. Heitor Villa-Lobos, Cit, p. 23

³¹ Artigos sobre “Raul Villa-Lobos”, cit., suplemento, p. 6. In GONÇALVES p.41

Cavaquinho; João Machado Guedes (1887-1974), Jose Barbosa da Silva, o popular Sinhô, dentre outros ³². O compositor desenvolveu meio de sobrevivências como músico para atingir algumas metas, mesclando as estratégias de aprendizado da música e de sobrevivências, ou seja, o aprendizado em contato com os músicos e a música clássica e as populares e o trabalho precário para ajudar financeiramente a sua mãe. Deste modo, ele desenvolveu a sua arte superando paradigmas, dificuldades e condições adversas e procurando manter-se em sintonia com o som e a música que o levaria além do seu tempo (LIMA, 2017).

3.2 O músico Modernista

No mundo atual, existem muitos termos diferentes que são usados para se referir a diferentes ideias e objetos. É preciso esclarecer o termo modernista, pois os termos “moderno”, “modernidade” e “modernismo” estão relacionados, mas têm significados diferentes. Como seus significados se cruzam constantemente, eles geralmente têm características limítrofes. Um termo esclarece a razão de ser do outro, e cada termo esclarece o outro. Portanto, é necessário entendê-los no contexto do motor de origem, acompanhando toda essa polissemia.

A primeira dificuldade que enfrentamos tem a ver com a natureza elusiva, ambígua e variável da terminologia moderna. Ela nasceu no que existe no presente. *Quando nos referimos ao moderno, “à mulher moderna, ao espírito moderno, ao estilo moderno e ao mal moderno, mesmo inconscientemente” (VELOSO, 2010, p. 5)*, estamos nos referindo à conexão do tempo com a história. O escopo dos termos modernos é claro. É tão flexível e ocupa uma área tão grande que pode integrar toda uma cultura. Na era da globalização, o moderno atingiu um caráter tão orgânico, tão complexo, tão integrado aos ciclos do nosso cotidiano que deixou de ser apenas uma palavra. Torna-se um parâmetro de referência que molda o pensamento e os juízos de valor sobre arte e ciência, vida política, social e econômica. Também no campo das relações internacionais, o termo dá sentido às visões, atitudes e sensibilidades associadas a “*outros povos, culturas e etnias.*”

As noções de antigo e de moderno são construídas historicamente e são variáveis de acordo com o tempo.

³² Ver Paz, Ermelinda A. *Villa-Lobos e a música popular brasileira... cit. p. 76-81*

É a partir dessa intensa mutabilidade de sentidos que Hans Robert Jauss (1996) propõe uma genealogia histórica do moderno. O uso sistemático do termo remonta ao século XVI, quando se corporificava, na cultura do Renascimento, um debate entre as forças identificadas com o antigo e com o moderno. No entanto, desde o século V, estabeleciam contrastes entre visões de mundo distintas já configurando tensões entre o passado e o presente. É essa tensão que introduz historicamente a autoconsciência do moderno (VELLOSO, 2010 p.5).

Basicamente, refere-se à forma como o mundo mudou ao longo dos últimos séculos com relação ao passado ou, normalmente, se refere a coisas novas ou recentes.

O termo “modernidade” tem sido usado de muitas maneiras, mas o significado é entendido como se referindo a um período que começou por volta da virada do século XVIII e continuou até a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, as pessoas começaram a se afastar da sociedade tradicional em que viviam e adotaram um novo modo de vida. Laços comunitários construídos sobre valores corporativos religiosos passam a ser laços construídos sobre lealdade e honra pessoal, em suma, todo o universo de crenças e valores perde sentido em um mundo dominado por novas referências de ações e comportamentos e racionalidade científica fragmentada e pragmática. Este sistema reforça a racionalização do comportamento binário, incentivando o processo de urbanização e divisão do trabalho em escala sem precedentes. As principais características da modernidade são o uso de máquinas, ferrovias e outras tecnologias, e o desenvolvimento da democracia e do capitalismo. (VELLOSO 2010)

De acordo com Veloso (2010), é preciso observar a atuação de Baudelaire, entre os séculos XVI e XVII, que, em geral, é considerado pioneiro da modernidade, e pode ser explicada em um contexto intelectual mais amplo. Na verdade, ele reúne, organiza e dialoga com uma série de tradições intelectuais que o antecederam. Suas reflexões refletem o momento mais crucial e complexo da definição moderna. Quando o passado começa, de fato, é concebido como continuidade, não mais como mera oposição. Intuitivamente, ele é um elo de uma cadeia de tempo que contém os diversos tempos representados pelo passado, presente e futuro.

Em *O pintor e a vida moderna* (1860-1863), Baudelaire ressalta a particularidade do moderno, uma virtude em si, não algo que confronta com o passado. Uma vez rompidos os antagonismos, cada onda do passado se

transforma no próprio modernismo, trazendo à tona uma vanguarda com uma qualidade única: "Cada época tem seu porte, seu olhar, seu gesto", diz o autor. (Idem. 2010, p.4)

Baudelaire ampliou o significado do passado e do presente, propondo um pensamento para além do tempo e das limitações do tempo, a partir de conceitos de evolução e linearidade. O passado não está mais limitado ao que aconteceu, assim como o presente não é mais apenas realidade. Poetas, voyeurs e andarilhos – rostos diferentes que compõem a mesma pessoa – observam esse movimento subterrâneo da realidade, buscando compreender as dinâmicas que regem os tempos antigos e modernos.

Os termos "Modernidade" e "Modernismo", apesar de inseparáveis, constituem dois aspectos distintos do mundo moderno. Em síntese, podemos dizer, de acordo com Jacques Le Goff (1984), que o conceito de modernidade constitui uma reação ambígua da cultura à agressão do mundo Industrial. Quanto ao termo "Modernismo" abriga múltiplos sentidos, alguns deles contraditórios. Quando nos reportamos a ele o associamos de imediato aos movimentos artísticos que percorreram todo o século XX. Uma panorâmica demasiado complexa, considerando a ampla variedade de grupos artísticos integrando expressistas, cubistas, futuristas, simbolistas, imagistas, vorticistas, dadaístas e surrealistas. Foram muitas as propostas e percepções filosóficas em jogo. A defesa do espírito moderno coexiste com a valorização do espírito decadentista; o apreço às forças irracionais e inconscientes disputava espaço com a razão instrumental, o experimentalismo com o construtivismo. (Idem Ibidem, p.5)

A modernidade refere-se a um período em que a sociedade adota novos valores e formas de pensar o modo de produção e capital. O modernismo é um termo abrangente, inclui vários outros movimentos filosóficos, artísticos ou períodos da história (como art. nouveau³³). O termo "moderno" normalmente se refere a coisas novas ou recentes em comparação ao antigo.

³³ Corrente das artes decorativas, o Art. Nouveau muito influenciou as artes plásticas e a arquitetura entre os anos 1890 e a Primeira Guerra Mundial. Preocupados em tornar mais agradáveis os objetos industrializados, os artistas criam elementos decorativos estilizando formas animais e vegetais, abusando dos desenhos florais e das formas femininas (DUCHER, 1992). O Art. Nouveau teve relação direta com o Impressionismo e, na Arquitetura, representou uma reação ao historicismo que começara com o neoclássico e que culminou nos resgates ecléticos. A designação "Art. Nouveau" apareceu em 1895 a partir do nome de um estabelecimento comercial especializado nas últimas criações de um novo estilo que influenciaria o tipicamente britânico estilo vitoriano, conhecido na França como "Estilo Napoleão III. (P. 169) O Art. Nouveau no Brasil grosso modo coincidiu com a República Velha (1889-1930), isto é, quando o Rio de Janeiro foi fortemente influenciado pela Belle Époque francesa. Período em que as classes abastadas urbanas, especialmente da então capital do Brasil e da industrializada São Paulo, muitas de origem imigrante, começaram a ascender social e politicamente a

Visto na cena musical brasileira como um músico modernista com composições vanguardistas com a mistura do erudito e o popular e por não seguir norma e padrão erudito, escreve a sua história de maneira peculiar. Em geral, Villa-Lobos articula uma linguagem musical "híbrida" que reflete a natureza miscigenada do povo brasileiro, cuja herança cultural reside nos povos europeus, africanos e indígenas do Brasil. Villa-Lobos utiliza ricos temas folclóricos e ameríndios, traços rítmicos de práticas musicais afro-brasileiras e instrumentos típicos brasileiros, e incorpora. Ele extrai elementos da música de vanguarda, produzida na Europa, e faz a fusão com a música popular brasileira. (FERRAZ, 2015)

Essa obra musical, juntamente com o repertório que Villa-Lobos escolheu para a educação musical, é uma boa representação da busca por uma "brasilidade" que permeia as discussões artísticas e intelectuais da época. Por exemplo, o Modernismo brasileiro do início da década de 1920 até meados da década de 1940 foi um movimento artístico nacionalista que incluiu Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Mafatti e outros artistas e intelectuais que buscavam expressar "o espírito do povo brasileiro " em suas obras.

Os modernistas reconheceram a necessidade de despertar o patrimônio cultural do país, especialmente no que diz respeito à burguesia, cuja cultura e práticas sociais têm forte ligação com a cultura europeia. Os europeus de descendência consideravam superiores aos pretos, índios, mestiços e buscam diferenciar culturalmente esses grupos sociais subjugados. (FERRAZ, 2015).

Deste modo, Villa-Lobos promove a *miscigenação musical*, combina ritmo sincopados popular com escalas do erudito, sons de acordes dissonantes e estéticas dos acordes a sons de instrumentos que outrora ser impossível e que *"...terá funcionado como agulhão provocador"* e que *"é, portanto, no movimento pelo qual des-reprime o lastro de sua experiência com a música popular, posto em contato com o repertório da vanguarda europeia."* (WISNIK, 2007, p. 61)

partir do poderio econômico. Essa riqueza advinha das fazendas de café fluminense e do interior do Estado de São Paulo, bem como da industrialização nas duas capitais. Arquitetos, decoradores, engenheiros estrangeiros eram contratados a fim de que São Paulo deixasse para trás seu ar provinciano e o Rio de Janeiro suas feições de corte imperial. (FREITAS, Marcel de Almeida, O Art. Nouveau na arquitetura do Rio de Janeiro (Brasil) In Revista Barroca digital [recurso eletrônico] CS Cultural Design Ltda – Ano 1, n.1 (set. 2021) Belo Horizonte. 2021. P. 172, 1-301 p. Acesso em 10/06/2022 <https://www.revistabarroco.com.br>)

3.3 O compositor na Semana de Arte Moderna

O Movimento ideológico, artístico, cultural e literário tem como referencial principal a Semana de Arte Moderna de 1922. O movimento modernista busca romper o tradicionalismo e se libertar de dogmas e das regras de produção de arte que sobrepujaram naquele momento: rompimento com a estética tradicional, valorização da expressão artística nacional, exploração de temáticas do cotidiano, uso de linguagem simples na literatura, além de almejar retratar o cotidiano brasileiro por meio da arte.

Contier (1996) e Miceli (2003) dissertam sobre a importância da Semana de Arte Moderna na ascensão do maestro e a notoriedade como representante do nacionalismo. Goldberg (2007), de forma didática, apresenta o modernismo nacional, aqui exposto de maneira reduzida, e o modernismo musical brasileiro em fases. A primeira fase volta-se para a reprodução ³⁴do molde musical europeu, domínio técnico e acadêmico e liberdade do seu uso. *“A primeira, de tendência internacionalista, pensava a modernidade musical como o engajamento imediato do Brasil às modernidades musicais europeias”* (GOLDEMBERG. 2007 p.43). A segunda fase, voltada para a afirmação de uma identidade cultural, a *“modernidade brasileira, deveria ser mediada pelo conceito de brasilidade e baseada no princípio da síntese cultural, capaz de unir o ‘lado doutor’ da nossa cultura com as tradições populares”* (VELLOSO, op. cit.; 377 apud. Id. Ibid. 2007, p.44). O nacionalista, com a congregação da estética e a polifonia da música erudita estruturando a folclórica, substitui as formas musicais importadas da Europa por formas musicais brasileiras como de afirmação cultural de brasilidade e representação de um povo.

Villa-Lobos acompanha os representantes da ³⁵segunda vertente do modernismo com a utilização de recursos às músicas populares e folclóricas

³⁴ As trocas com a Europa também moldaram o crescente nacionalismo musical brasileiro. Não podemos perder de vista que, na época, a visão europeia sobre o Brasil afirmava a “impossibilidade de uma nação civilizada nos trópicos e ainda por cima miscigenada”. (Odália apud Reis, 2002; 94). Logo, nada mais natural que, no princípio, os brasileiros imitassem os europeus para mostrarem que também eram capazes e, portanto, civilizados. (GOLDBERG, 2007, p.44)

³⁵ As duas vertentes principais da época: a germânica, expressa na concepção (pós) wagneriana. Representantes dessa segunda vertente, na Europa surgem movimentos como dadaísmo, o surrealismo cubismo, cujos paralelos musicais podem ser encontrados a inspiração javanesa e Debussy, nas músicas folclóricas húngaras utilizadas por Bartók a música popular incorporada do Ives, para citar apenas alguns exemplos. Para os artistas do centro cultural do mundo, Paris, o recurso ao outro assumiria um contorno de interesse pela alteridade, de acesso ao exótico, mas

ocidentais e não ocidentais como fontes de renovação da “linguagem musical”, com a ideologia de solidificar o sentimento de brasilidade, ancorado na afirmação de identidade cultural. O povo brasileiro deixa de ser conceituado de modo romantizado e irreal, assumindo contornos de sua miscigenação através da música, dança e literatura, mesmo que raso, é um esboço de uma identidade configurada no indígena, africano e no mestiço.

Na Semana da Arte Moderna, a elite, aguardando a entrada triunfal de um maestro com toda pompa e indumentária que são peculiares nos cerimoniais de orquestra eruditas, é surpreendida com a entrada do maestro com um dos pés calçados de sapato e o outro de sandália, com atadura no pé. Isso foi interpretado como ato provocativo, e é achincalhado pelo público. A atadura no pé foi devido a um problema de saúde, ácido úrico, como afirma a sobrinha de Villa-Lobos, Ahygara Yaciara Villa-Lobos em depoimento no documentário da Rede Manchete “Índio de Casaca” – Heitor Villa-Lobos (1887-1959), em comemoração ao Centenário de Heitor Villa-Lobos.

O abalo da estrutura e paradigmas da elite, expondo a configuração das Artes no Brasil, fratura entre a música popular local e a música do velho continente que proporcionou a abertura do diálogo entre as partes, é uma das contribuições da Semana da Arte Moderna de 1922.

Segundo Wisnik (2007, p. 62) escrevendo sobre Villa-Lobos:

Ele marca o momento em que a cultura letrada de um país escravocrata tardio enxergou na liberação de suas potencialidades mais obscuras e recalcadas, ligadas secularmente à mestiçagem e à mistura cultural, entremeadas de desejo, violência, abundância e miséria, a possibilidade de afirmar seu destino e de revelar-se através da união do erudito com o popular.

Parafraseando Mário de Andrade em seu livro “*Ensaio sobre a música brasileira*”, o padrão atual da música brasileira não deve ser filosófico, mas social. Tem que ser um padrão de luta. Novas forças que se esbanjam voluntariamente no que só podem ser razões insolentes (comodismo, covardia ou fingimento) são antinacionais e falsas. (ANDRADE, 1972)

para os artistas de países periféricos o primitivismo adquiriria outros significados. (SANTOS, 2018. p.85)

3.4 Escolhendo e gerenciando seus próprios métodos de aprendizagem.

Segundo Grieco (2009 p. 16), “*Villa-Lobos não foi autodidata, porque teve alguns mestres e seguiu alguns cursos*”, pois através do convívio com o avô materno compositor de valsas populares; o pai não era músico profissional, mas executava o violoncelo; a tia Carolina, pianista e vários mestres da música constituíram uma base sólida para as suas expressões musicais. Heitor, ainda cedo, iniciou o aprendizado de violão, clarinete e violoncelo com o seu pai que o levava à ópera. A vivência com diversos estilos musicais, sertaneja, música erudita (Bach), música nordestina, seresteiros e chorões promove a uma formação musical eclética. (SANTOS, 2010). Heitor ouve cantores na casa de amigos, na rua acompanha chorões e seresteiros.

Percebe-se que a vida acadêmica de Villa-Lobos, como já citado, não tem uma linearidade e ocorreu de maneira informal, com a breve passagem pelo antigo Instituto Nacional de Música, como escreve Perpétuo (2015), na cidade do Rio de Janeiro, em 1912, sob a tutela de Nepomuceno, diretor do Instituto Nacional de Música, que mantinha cursos noturnos, e que idealizou dois edifícios: um para aulas e outro para concertos, o atual Salão Leopoldo Miguez, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – o primeiro edifício inaugurado em 1912 e o salão para concertos inaugurado em 1922, dois anos após a sua morte. Com a saída de Nepomuceno, assume a direção do Instituto Nacional de Música Henrique Oswald, que decide fechar os cursos noturnos impossibilitando que Heitor complete sua formação no instituto, pois precisa ajudar a sua mãe na manutenção financeira em sua casa. (PERPÉTUO, 2015).

No artigo publicado na revista Brasileira em edição especial em comemoração aos 40 anos de morte de Villa-Lobos, assevera que “... *ficou comprovado que Villa-Lobos jamais esteve no antigo Instituto Nacional de Música... Não se pode excluir... sido apenas aluno ouvinte*”. (SILVA, 1999, p.4). O Heitor foi aluno de Frederico do Nascimento e Agnelo França, que ministravam aulas de harmonia, e do professor de violão e concertista Niederberger no Instituto Nacional de Música. Deste modo, não há matrícula formalizada do compositor na instituição, mas abre a possibilidade de ter participado como ouvinte e durante o período noturno por ser arrimo de família. Algumas informações são imprecisas, entretanto,

o compositor Almeida Prado, ex-Diretor e professor de composição do Departamento de Música do Instituto de da Universidade de Campinas e professor de Composição do Departamento de Música, afirma que Villa-Lobos mesmo frequentado temporariamente cursos livres e cursando somente as disciplinas que apreciava e, deixando de cursar outras disciplinas, provocando uma lacuna na sua formação, possibilitou a se afastar de sistematização tradicional . junto com a vivência ouvindo música, observando e absorvendo a arte popular e arte erudita, ousou em misturar o clássico com o popular.

“observa, contudo, que Villa-Lobos não foi na realidade um autodidata no sentido exato da expressão. Se não seguiu cursos regulares de música, frequentou episodicamente cursos livres de determinadas matérias que o atraíam e essa “indisciplina” provocou “uma série de buracos em sua formação musical”. Mas, diz Almeida Prado, “foi justamente por essas fendas que ele entrou na busca de novos caminhos”. Nas Sinfonias, que outros autores desenvolvem em torno de dois ou três temas, Villa-Lobos chegou a trabalhar com quinze temas, inventando novas formas, diz Almeida Prado, num “caos organizado”, misturando “baião com moda de viola caipira, mais cateretê e valsa”. (GRIECO, 2009, p.17)

Na construção da sua identidade, em entrevista em 1935, em Buenos Aires explanou sobre a sua juventude:

Meu temperamento indisciplinado e ansioso de liberdade se revelou prontamente contra a rigidez e a austeridade dos métodos administrativos da época, por cujos motivos fui expulso do colégio que frequentava, vendo-me obrigado a continuar os estudos por conta própria. Mas necessitava ganhar sustento e me dediquei então às atividades mais variadas e múltiplas {...} posteriormente obtive uma colocação em uma empresa, em virtude da qual pude realizar várias viagens ao interior, que me permitiu conhecimento a fundo do folclore de meu pai, apreciando o grande valor de suas obras. Nessa oportunidade – 1910-1912- conseguiu realizar um ideal da minha vida uma viagem através de todo imenso território nacional do Brasil. Aproveitei essa ocasião para me unir a várias missões científicas e com elas vivi uma vida de simples caboclo; assisti a reuniões negro-fetichistas e captei numerosos motivos folclóricos; saturando-me do ambiente selvagem e misterioso das florestas viagens brasileiras. Mais tarde pude sintetizar minhas impressões desta viagem tão fecunda para a arte nativa do meu país. Com meu regresso ao Rio de Janeiro, meu início desejo era dedicar-me inteiramente, à música, mas as necessidades de minha própria subsistência distraíram do meu tempo, trabalhando em orquestra de teatro de óperas, operetas e zarzuela, em cinemas, restaurante ³⁶(RODRIGUES, 2019, p.46)

³⁶ ACTUARÁ EM el Colón um ilustre compositor de música nativa brasileira {Periódico desconhecido}, Buenos Aires {1935 – data inferida}. MVL, L03-025A In BELCHIOR, Pedro. “Sou o maestro do mundo”: Heitor Villa-Lobos e a diplomacia musical brasileira (1923-1959). Tese Doutor em História UFF, 2019.

A lacuna de uma formação acadêmica efetiva provocou diferentes reações. Havia os que reconheciam o talento do músico, entretanto, por não seguir os padrões tradicionais e por não obedecer ao sistema helenista de composição ocidental, observava-o com reservas, como afirma Arthur Rubinstein em entrevista à imprensa polonesa 1929 “[...] *Todos os músicos, com os quais tive oportunidade de conversar, se manifestavam de maneira desdenhosa sobre ele [Villa-Lobos].* (OESP, 1929 *apud* FILHO, 2013, p.20), também, havia os que o percebiam como músico incompreendido.

As inúmeras viagens de Heitor pelo Brasil são poucas que apresentam maior importância e que existem evidências que a comprovem “*só de duas longas viagens na juventude do compositor: uma, em 1908, a Paranaguá e outra, em 1911-12, ao nordeste e ao norte do país, como violoncelista da orquestra da companhia de operetas Luís Moreira.*” (SILVA, 1999, p.4). E, em algumas outras viagens, as informações são imprecisas³⁷.

Na infância, teve contato com a música nordestina, sertaneja e, na juventude, com o violão. Durante as longas noites, estava em contato com grandes mestres do choro como Catulo da Paixão Cearense, Quincas Laranjeiras, Anacleto de Medeiros, Irineu de Medeiros, Luís de Souza, entre outros chorões. Os chorões³⁸ tocavam nas várias festividades populares (carnaval, feriados nacionais, celebração religiosa, festas familiares), e Heitor integra-se ao choro, com violão clássico, a rua e as noites fazem parte do seu cotidiano e retornando à casa de madrugada. (GRIECO, 2009). Com o violoncelo que domina verosímil, apresenta-se para a alta sociedade e o Jornal do Brasil, edição de 12 de janeiro de 1903. A imprensa descreve que “*é o próprio Heitor (que não tem ainda 16 anos!) o organizador do concerto, tendo tocado em sua segunda parte, acompanhado ao*

³⁷ Guérios avulta sobre algumas viagens de Villa-Lobos, escassa e vago. Segundo ele (2003, p. 86), “são poucos os materiais empíricos existentes sobre a trajetória de Villa-Lobos entre 1905 e 1912. Durante esse período, segundo afirmou a seus biógrafos, ele teria feito viagens pelo Brasil. Contudo, pouco se pode afirmar de positivo a respeito dessas viagens”.

³⁸ Segundo Grieco (2009, p.18) “os musicólogos afirmam que a modinha erudita que nos veio de Portugal passou à música popular, quando começou a ser tocada por conjuntos humildes de funcionários, professores, caixeiros, conjuntos que transformavam as partituras originais no que se chamaria de “estilo chorado”. As várias teorias indicam praticamente o mesmo trajeto artístico: do lundu, da modinha surgiu o choro brasileiro, o chorinho da gente simples, cujo virtuosismo não ia além dos instrumentos de pau e corda, cavaquinho, a flauta de madeira, o violão.”

piano por Emília Neves, uma Gavota Luís XV, de Maurice Lee.” (GRIECO, 2009 p.22)

Ao transitar no meio da música popular e a música erudita, proporcionou uma formação dinâmica, arrojada e pragmática. Com objetivo prático e com um perfil definido, incansável na busca do resultado desejado, ainda que as primeiras experiências musicais tenham passado pelo modelo europeu Puccini, Wagner, Bach, mas a sua identidade é o povo brasileiro. É instigante observar que Villa-Lobos cultivava a proximidade com a música popular e foi virtuosismo violonista em uma época que ainda havia resquício do século XIX, *onde “tocar o violão no Brasil era sinônimo de desocupado sem profissão”*. (PEREIRA e GLOEDEN. 2012 p. 72). *“instrumento de boêmios e vadios”* (NOGUEIRA. 2000, p.20). Lima Barreto no capítulo inicial de *Triste Fim de Policarpo Quaresma (1915)*, em *A Lição de Violão*, escreve que o personagem principal aprendia a tocar o “violão impudico” provocando burburinhos entre a vizinhança: “um homem tão sério metido nessas malandragens!” Mesmo com as restrições e a discriminação pela sociedade da época ao uso do violão, em 1912, ele compôs a *Suíte Popular Brasileira*, para violão solo e esperou o tempo favorável culturalmente para apresentação da obra, o que ocorreu apenas em 1955.

3.5 Heitor Villa-Lobos, o professor.

O alicerce adquirido por Villa-Lobos, legado cultural, patriarcal, não se restringe somente ao campo da música se estende à construção social. Raul Villa-Lobos, na sua educação primária, obtivera o princípio e traquejo com a música erudita, no Asilo dos Meninos Desvalidos. *“O objetivo fundamental era dar assistência à infância desvalida, sobretudo, meninos órfãos de pai e/ou mãe que não tinha quem os sustentasse e garantisse a continuidade de seus estudos”* (PAVÃO, 2013, APUD LIMA 2017b, p.6). A instituição oferecia musicalização instrumental e vocal, banda de música e orquestra voltados para prática instrumental dos alunos. A perseverança, devoção e a inclinação musical marcam o seu desenvolvimento intelectual e a ascensão social.

As habilidades musicais adquiridas por Raul, aliadas à seriedade e à dedicação que parecem ter marcado a sua formação intelectual durante seus estudos no Asilo, lhe abriram portas para um futuro

profissional praticamente inacessível para alguém de origem pobre, como ele, no Rio de Janeiro daquele tempo. Entre as décadas de 1880 e 1890, ele trabalhou como professor em diversas instituições de ensino primário e secundário, escreveu e traduziu livros de várias áreas de conhecimento e logrou alcançar o posto de primeiro oficial da Biblioteca Nacional. Mas Raul não conquistou isso tudo sozinho. (LIMA. 2017b, p.6)

Em uma época em que a figura do professor era sagrada e possuidor de status social e só era possível ascender a essa profissão quem participava da roda da elite social, Raul completou seus estudos e se fez professor através de Alberto Brandão, ³⁹que mantinha colégio de prestígio na cidade de Vassouras. Devido à epidemia de febre amarela em 1880, aqueles que tinham condições abandonaram a cidade, indo para fazendas, corte e lugares onde não havia indício da doença ou o surto da doença estava sob controle. Assim, o colégio mudou de endereço para o Rio de Janeiro, o Palácio Maxell, próximo ao Asilo dos Meninos Desvalidos. Os docentes, em sua maioria, optam por ficar em Vassouras o que ocasionou a falta de professores. Tornar um menino do Asilo em aluno do colégio Alberto Brandão e mais tarde professor ⁴⁰, que estuda com afinco e um musicista de qualidade, mantém o prestígio e ao mesmo tempo demonstra o altruísmo o qual é o símbolo de nobreza para os fidalgos. Em 1885, com o controle da epidemia, o colégio encerrou, provisoriamente, as suas atividades educativas de sua sucursal na corte, e retornou a funcionar em Vassouras. Entretanto, Raul conquistou independência financeira e se consolidou na profissão de professor e permanece ministrando aulas em várias instituições educacionais. O prestígio o levou a conquistar o cargo de diretor de uma destas instituições, o Liceu Americano. Em 1890, Heitor com três

³⁹ É difícil saber exatamente o que levou Alberto Brandão a abrir as portas de seu colégio a Raul, mas podemos vislumbrar alguns fatores que concorreram para tanto. O Asilo era mantido por subvenções do Estado, mas também contava com o apoio da iniciativa privada e intercedia pela inserção de seus alunos no mercado de trabalho (PAVÃO, 2013: 4). Se Raul era, de fato, um aluno dedicado, inteligente e desejoso de empregos melhores do que aqueles para os quais o Asilo preparava seus internos (encanador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro, entalhador, funileiro, ferreiro, serralheiro, surrador), a direção do instituto pode ter intermediado o seu ingresso naquela boa instituição de ensino que havia pouco instalara-se na vizinhança do Asilo. (LIMA, 2017b, p7)

⁴⁰ Segundo Lima (2017b) “Nos anos seguintes, Raul não apenas continuaria a estudar no colégio Alberto Brandão, como lecionaria ali as disciplinas de música e desenho – funções exercidas até 1884. Quando, em 1885, o colégio voltou a funcionar em Vassouras e fechou temporariamente as portas de sua filial na Corte, Raul já havia concluído os estudos secundários e lecionava história e geografia em outros colégios do Rio, sendo inclusive diretor de um deles, o Liceu Americano, um externato de humanidades. A relativa estabilidade financeira viria pouco depois. Em 1890, ele passou num concurso para amanuense da Biblioteca Nacional, e, dois anos mais tarde, seria promovido ao cargo de primeiro oficial” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1892 In apud p.8)

anos de idade já praticava o violoncelo em uma viola adaptada pelo seu pai, devido à estrutura física do infante. Raul ingressa no serviço público na Biblioteca Nacional e, em um novo concurso, três anos depois, ascende à função de primeiro oficial oferecendo melhores condições de vida para a família. Convidado a participar de jantares junto à elite na casa de Alberto Brandão, acompanhado da família. Lima (2017b) chama atenção de que Raul frequentava espaços que só podia integrar quem pertence ao seleto grupo da alta sociedade, culto, bilíngue (francês e inglês), escritor e um bom instrumentista que dirigiu concertos do Club Symphonico, e que manteve contato com a nata musical e cultural da capital. Heitor desenvolvia em estatura e ao interagir com este meio o qual lhe proporciona conhecer distintas matrizes estéticas e culturais. Lima conjectura que Raul *“tenha se esforçado para transmitir aos filhos esse capital simbólico, como passaporte para uma vida de possibilidades maiores do que as que ele mesmo tivera.”* (Ibid. p.123)

Com o decesso, por varíola, apesar de ser um pai rigoroso, o sentimento de perda de uma parte da sua história e do seu ser é roubado um pouco do encanto de momentos imortalizados na sua memória e ocorrem, também, modificações significativas na dinâmica familiar do maestro. É preciso reconsiderar as contas, trabalho, estudo e adquirir novas responsabilidades. Entretanto, o sentimento de liberdade amplia-se à medida que dialoga com matrizes culturais populares sem abandonar o legado de seu pai, a musicalização erudita. Existe a possibilidade da educação formal, a iniciação pode ter ocorrido a exemplo da musicalização, pois possuidor de uma educação versada, “pai-professor”. Nas famílias afortunadas, a figura do preceptor nas primeiras lições do infante era remunerada para ministrar. Segundo Sarat (2009), aos sete anos de idade, que marcava o fim da infância dos meninos, os brancos ingressaram na escola formal, os asilos filantrópicos atendem crianças, órfãs e abandonadas, ministrando educação formal e ensinando profissões.

Lima (2017, p. 101) escreve:

“...havia ali, de todo modo, um pai-professor, que deveria participar de forma ativa da educação dos filhos. Pelo menos no que diz respeito à música, isso é certo. Heitor Villa-Lobos contou a seu biógrafo que Raul lhe deu as primeiras lições de violoncelo e de teoria musical, e é possível que os seus irmãos tenham recebido a mesma atenção. E não esqueçamos que as crianças ouviam constantemente o pai tocar com outros músicos, tanto no ambiente

doméstico, quanto nos clubes da cidade. Entre as décadas de 1880 e 1890, Raul se apresentou publicamente diversas vezes como violoncelista em grupos de câmara; em alguma delas, chegou a dividir o palco com músicos conhecidos, como Arthur Napoleão e Vincenzo Cernichiaro.”

O biógrafo Mariz (LIMA, 2017) afirma que, atendendo aos anseios da mãe, ingressou no Curso de Humanidades no mosteiro de São Bento, matriculou-se no preparatório para ingressar na Faculdade de Medicina e procurou seguir os estudos no colégio Pedro II, a mesma instituição em que seu pai conseguiu aprovação nos “exames gerais”, entretanto, não obteve sucesso.

Sem a tutela paternal, começa a escrever sua história trilhando e percebendo as dificuldades a superar e precisava da aquiescência da classe social dominante com hábitos europeus. O jovem Heitor procura administrar o conflito, como musicista e a aproximação com a música popular urbana do Rio de Janeiro – tendo como precursor o violão, instrumento marginalizado, e o entusiasmo pelos chorões que apresenta a possibilidade de fuga dos padrões cânone e o violoncelo, instrumento que significa, para sociedade e para ele, a formação clássica iniciada com o pai (ALMEIDA 2014).

Até 1919 Villa-Lobos havia composto várias obras, entretanto o percebiam como musicista. Ao “temperar” em suas composições com referências da cultura europeia com marcadores específicos musical de “brasilidade”, e com as participações em vários espaços, inclusive o templo da elite social e cultural, o Teatro Municipal, conquista o apreço de parte da crítica. Em 1920, Francisco Braga (1868-1945), compositor de vários estilos musicais, expressou suas considerações sobre Villa Lobos, afirmando que: *a competência musical aliada a eficiência admirável e a vivências artística expressiva com traços peculiares “não é uma promessa, é uma afirmação. Penso que a Pátria muito se orgulhará, um dia, de tal filho.”* (GRIECO. 2009, p. 49). O pianista Arthur Rubinstein, em entrevista à revista polonesa Musika em abril de 1929 e traduzida e publicada em setembro do mesmo ano pelo Jornal *O Estado de S. Paulo*, durante a estada no Rio de Janeiro em 1919, realizou visita ao cinema em que Villa-Lobos apresenta com orquestra. Arthur Rubinstein relata na entrevista que, no início, peças cânone internacional eram rotina habitual em concertos, o que provocou certo tédio, entretanto, na segunda parte o ambiente musical alterou: *“Era uma dança exótica, muito rítmica e muito*

expressiva na sua harmonia. Percebi imediatamente nessa música um grande talento, que não se encontra todos os dias.” (GRIECO. 2009, p. 43)

Na década de 20, no Brasil, teve início a transição econômica, social, cultural, da industrialização e o acúmulo de riqueza pela burguesia. A abundância burguesa influenciou alguns movimentos culturais em direção ao modernismo e nacionalização, que teve como marco a Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo. Entretanto, apresenta resistência dos mais conservadores. O convite do escritor Graça Aranha a participar na Semana da Arte Moderna, agregada às viagens ao velho continente, coaduna para o reconhecimento, afirma a sua identidade como compositor e traça novos empreendimentos para a sua trajetória.

Villa-Lobos, em busca de fundos com objetivo de viajar para o continente europeu, organiza concertos, mas não obtém êxito. Em 30 de junho de 1923, financiado pelos amigos como: Antônio Prado, Olívia Penteado, Laurinda Santos, Arnaldo Guinle, Arthur Lemos, Rodrigues Barbosa, Francisco Braga, Henrique Oswald, dentre outros, realiza a viagem à Europa. A viagem ao velho continente representa status sociais, abertura de espaço para divulgação de suas obras.

Na síntese abaixo, apresentam-se as quatro fases no processo de maturação criativo e o reconhecimento do músico, compositor e maestro.

(1) a fase inicial (1900 – 1917), que compreende a época em que Villa-Lobos buscava um reconhecimento por parte dos músicos e críticos estabelecidos no Brasil; (2) o período em que sua música passa a apresentar estruturas mais livres (1918 – 1929); (3) o retorno de Villa-Lobos ao Brasil após sua estadia em Paris (1930); (4) fase final (após 1948). Dentre as justificativas de tal divisão, Salles (2009) menciona circunstâncias como (1) adoção de modelos franceses e Wagnerianos em suas composições, que compreende o período em que as *Historietas* foram compostas, (2) o contato com músicos internacionalmente renomados, Darius Milhaud e Arthur Rubinstein principalmente, (3) a necessidade da construção de sua imagem como músico brasileiro, ou seja, sua autoafirmação nacional, período em que prioriza o elemento brasileiro em suas composições, e por fim (4) a imprescindibilidade de dinheiro, tanto para garantir sua sobrevivência, quanto para cobrir as crescentes despesas com tratamento de saúde na fase final¹⁴ de sua vida. (SALLES. 2009 *apud* LOPES. 2017, p.29)

Todo o traquejo adquirido de forma pragmática e informal, paulatinamente, com reservas e resistência por parte de forças canônicas, passou a reconhecer o músico, compositor e mais tarde como maestro. No entanto, no âmbito educacional, críticas acirradas procuram desqualificar o projeto de Villa-Lobos. Barros (1989, p.59) afirma que *“Os interesses pessoais e partidários cegaram todos aqueles que se sentiram incomodados por um gênio que, sem nunca ter sentado nos bancos universitários, sem ter tido uma formação acadêmica, ditava as novas diretrizes dessa educação.”*

Assim como no campo musical em que havia os que não percebiam a qualificação de Villa-Lobos, o quadro não é diferente no âmbito educacional, ainda que sendo reconhecido e assessorado por especialistas contemporâneos.

Ainda que Villa-Lobos não tenha frequentado a academia, mas, nos processos de idealização e execução, teoria e prática, planejamento e avaliação, o seu olhar crítico mantém o bojo acadêmico. Incluindo, ao final de cada concentração orfeônica, reunião de avaliação com a equipe para oferecer norte e mudanças no planejamento das futuras concentrações.

O professor Villa-Lobos arquitetou a execução do seu grande projeto nacional na área da educação e, apesar do Brasil possuir dimensão continental, um dos problemas enfrentados, ele organiza detalhes do programa de canto orfeônico (LOUREIRO, 2003), desde o planejamento, gestão e execução do ensino de música no Brasil.

Com a notoriedade de nacionalista até o momento efetivo, desenvolveu o único projeto de ensino de música que englobou todas as escolas brasileiras. Foi consagrado como representante do nacionalismo e modernismo em sua apresentação na Semana da Arte Moderna de 22, que buscava refletir aspectos da cultura brasileira e a quebra de padrões cânones oriundos dos europeus, representando o marco divisório na carreira do compositor. A estadia em Paris, em contato com nomes expoentes da música e pensadores, caracteriza uma época fértil em suas composições. É acolhido pela crítica e público. Villa-Lobos refletiu e depreendeu o contraste entre a música brasileira e a europeia (FERRAZ, 2013) e (BATTISTI, 2020).

Na França, já era amplamente divulgado o Canto Orfeônico e disseminou o modelo por vários países da Europa. Em uma das viagens pelo velho continente,

Villa-Lobos conheceu e começou a arquitetar o Canto Orfeônico no Brasil. *“... de volta de uma viagem ao Velho Mundo, onde estivemos em contato com os grandes meios musicais e onde tivemos a oportunidade de estudar as organizações orfeônicas de vários países...”*(VILLA-LOBOS, 1946, p.9). Após o retorno ao Brasil de sua segunda viagem a Paris, as experiências lá vividas confrontam com a situação cultural que o Brasil estava imerso e as transformações que estavam ocorrendo no mundo. Villa-Lobos é convidado para a realização do seu projeto na capital do Rio de Janeiro.

Não se pode que um país adolescente, em estado de formação histórica, se apresenta, desde logo, com todos os seus aspectos étnicos e culturais perfeitamente unidos. Entretanto, o panorama geral da música brasileira, há dez anos atrás, era deveras entristecedor. Por essa época, de volta de uma das minhas viagens ao Velho mundo, onde estive em contato com os grandes meios musicais e onde tive a oportunidade de estudar as organizações orfeônicas de vários países, volvi o olhar em torno e percebi a desoladora realidade. (VILLA-LOBOS, 1942, p.17).

Com a vitória da Revolução de 1930, no governo de Getúlio Vargas, o interventor federal em São Paulo, Capitão João Alberto, apresenta o seu projeto, e Anísio Teixeira convida Villa-Lobos para a execução do projeto na Secretaria de Educação do então Distrito Federal, Rio de Janeiro. Inicia-se então uma parceria histórica no campo da educação musical no Brasil. Parece haver uma ambição maior do que simplesmente a de formatar o ensino público aos moldes administrativos de um governo.

Conforme Oliveira (2009, p.4), *“O canto orfeônico já estava presente nos primeiros currículos das escolas em todos os níveis, com mais ênfase nos cursos de formação de professores oferecidos nas Escolas Normais, desde o Período Imperial”*. As concepções de educação e sociedade tiraram do currículo oficial. Conforme Priolli (2006) e Monti (2008), na década de 1910, antes de Villa Lobos, o trabalho com canto coletivo foi introduzido em São Paulo por João Gomes Júnior em 1912.

Antes de Villa-Lobos, porém, o movimento do canto orfeônico no Brasil já havia sido deflagrado no início do século por João Gomes Júnior, com orfeões composto de normalistas na Escola Normal de São Paulo, futuros “Instituto Caetano de Campos”. Foi seguido por Fabiano Lozana, com as normalistas na cidade de Piracicaba, e por João Batista Julião, que teve um papel expressivo no movimento

com a criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo (GOLDEMBERG, 2002 p.10)

Orfeão é o mesmo que coro, grupo de vozes entoando cânticos simultaneamente. A palavra coro vem do grego – Khoros -, que significa, na antiguidade, grupo vocal que canta e, ao mesmo tempo, dança. Quanto ao vocábulo Orfeão, vem da mitologia grega, o deus da música Orfeu. Na mitologia, quando Orfeu tocava a lira, o som emocionava todos os seres e os encorajavam. O canto orfeônico difere do canto coral. Para o segundo, é necessário possuir conhecimento técnico vocal e musical aprimorado e, quanto ao primeiro, é voltado à principiante. O canto orfeônico apresentava, simbolicamente, como integrativo, estimulando a afetividade e o sentimento de patriotismo. Galinari (2007), Fucci-Amato (2009) e outros autores abordaram sobre o Canto Orfeônico no Brasil que em seu escopo havia os objetivos políticos e ideológicos.

O professor Villa Lobos, apesar de todas as adversidades que lhe foram impostas na época: falta de professor habilitado para ministrar aulas de música (PENNA 2014), ausência de sistema de ensino unificado, literatura específica e o país com dimensão continental, implantou o canto orfeônico em todas as escolas. Segundo Santos (2010, p.14), o projeto tornou-se notório *“pela amplitude da mobilização de professores, alunos, músicos e público, pela consideração de múltiplos aspectos musicais, pedagógicos, políticos e administrativos ligados à sua concretização.”* Com a anuência e o apoio irrestrito de Anísio Teixeira à frente das Escolas Públicas, sob a batuta do educador, a organização obteve excelentes resultados.

Em 1931, através do Decreto de nº 19.890, de 18 de abril de 1931, trata da reforma do ensino, o qual tornou obrigatório o ensino do Canto Orfeônico nas escolas. Sob a batuta do professor Villa-Lobos, criou-se a SEMA. Não havia um programa e orientação de âmbito nacional ⁴¹para o ensino de Canto Orfeônico nas escolas, portanto, a SEMA foi idealizada com o objetivo de supervisão, orientação e implantação do programa de ensino do Canto Orfeônico. O Programa de ensino consta com um total de 83 páginas com todo o conteúdo a ser ministrado no ginásial, secundário das escolas pré-vocacionais (conservatórios). Nas finais do programa, consta a relação das músicas adotadas nos diferentes níveis.

⁴¹ "PRESENÇA de Villa-Lobos. 1946, 13. ed. p. 17

Criou-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), com Decreto nº 5.513, de 04 de abril de 1935, vocacionada para pesquisa e à formação e especialização de professores em diferentes áreas do conhecimento. E neste mesmo Decreto é incorporado a UDF o Instituto de Educação e instituições complementares para experimentação; e o Instituto de Artes, no qual os Cursos de Música e Canto Orfeônico estão inseridos. Essa incorporação busca promover a formação técnico-pedagógica dos professores secundaristas, ampliando a sua atuação e estabelecendo um plano comum de cooperação entre os cursos, planejamento e pesquisas. (MONTEIRO, 2019)

Em 1935, com o corpo docente composto por Heitor Villa-Lobos, Oscar Lorenzo Fernandes, Arnaldo de Azevedo Estrela, Francisco Albuquerque da Costa e José Cândido de Andrade Murici, começa o Curso de Música e Canto Orfeônico no campo da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Instituto de Artes.

Villa-Lobos realizou sondagens e avaliação, com o objetivo de perceber as possibilidades e dificuldades dos professores na escola e verificação dos conhecimentos prévios. E dentro do plano de ação à especialização e aperfeiçoamento pedagógico do magistério para que alinhado com as novas diretrizes e concepção do Canto Orfeônico, o currículo, efetivamente, acontecesse no chão das escolas. Permitia ao docente a adoção de outros processos e métodos, desde que não fugisse a diretriz básica, de modo que fosse mantida uma unidade de ação. Idealizou o material didático de apoio, dentre ele o “Guia Prático”, o primeiro volume composto de 137 canções.

Villa-Lobos alcançou êxito na implantação do seu projeto, apesar de o canto orfeônico, desde a sua implantação até os dias atuais, não ter uma difusão pacífica.

Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar... (Fonterrada, 1991, Apud Fonterrada 2008, p. 214)

Villa-Lobos prosseguiu persistindo no planejamento e execução do projeto. Havia todas as quintas feiras reuniões para o planejamento do ensino de canto

orfeônico. *O planejamento era voltado para o programa das concentrações em homenagem ao Dia da Independência*⁴².

O engajamento dos alunos era obtido através de ações que promovia a interação entre as escolas através de reuniões de confraternização, organizações de concursos, parceria escola e família através questionários enviados aos responsáveis pelos alunos, com o objetivo de compreender a relação família e criança.

Cada ano que se passava o número de discente crescia:

As concentrações orfeônicas cresceriam: 18.000 vozes em 1932, 30.000 vozes (com mil músicos de banda) em 1935, espetáculo repetido em 1937 e o recorde de 40.000 escolares em 1940.” (GRIECO 1990.p.82)

Sertanejo do Brasil, para banda e coro, primeira audição no Rio de Janeiro em 7 de setembro de 1939, coro de 30.000 escolares e mil músicos de banda, solista Augusto Calheiros, regente Villa-Lobos. Também samba canções para coro a duas vozes à capela, melodia e poesia de Clóvis Carneiro (GRIECO. 1990, p. 105)

Em 1940, a concentração cívica-orfeônica do “Dia da Pátria” alcançou recorde de número de participantes. Com o tema “Hora da Independência”, realizado no Estádio do Club Regatas Vasco da Gama, em São Januário às 16h, com a participação de 105 escolas com subdivisão das vozes em grupo: 1º grupo: 13.747; 2º grupo 12.360; 3º grupo 7.779 e 4º grupo 6.114, totalizando 40 mil estudantes e mil músicos das bandas das forças armadas e auxiliares.

Aguiar (2019, p. 49) apresenta, de forma cronológica, alguns títulos e homenagem internacionais que Villa-Lobos recebeu:

1. 1943 – Título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Nova York.
2. 1944 - Título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Nova York.
3. 1946 - Prêmio de Música concedido pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.
4. 1948 - Eleito membro do Instituto da França.
5. 1954 - Título de Doctor of Music da Universidade de Miami.
6. 1955 - Paris, mais uma vez foi reconhecido como um grande compositor pela crítica parisiense.
7. 1955 – Cinquentenário de aniversário do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, uma medalha comemorativa.

⁴² Presença de Villa-Lobos, v. 05 1970, p. 126

8. 1957 – Nova Iorque - Citação por Serviços Meritórios e Excepcionais da municipalidade desta cidade.
9. 1957 - O New York Times de 4 de março de 1957, publicou um edital em sua honra, intitulado O Músico tem Setenta Anos.
10. 1957 – Ministro da Cultura Clóvis Salgado, institui o Ano Villa-Lobos.
11. 1957 – Na cidade de São Paulo, realiza a semana de Villa-Lobos com conferências e concertos.
12. 1958 - Recebeu de Paris O Grande Prêmio do Disco pela gravação das suítes sobre o Descobrimento do Brasil.

Em decorrência de câncer, em 17 de novembro de 1959, Villa-Lobos faleceu aos 72 anos de idade, em sua residência na rua Araújo Porto Alegre, nº56.

Finalizo este capítulo, apresentando as palavras de Villa-Lobos:

“Sim sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música deixo cantar os rios e os mares deste grande Brasil. Eu não ponho mordida na exuberância tropical de nossas florestas e dos nossos céus, que transporto instintivamente para tudo que escrevo. “

HEITOR VILLA-LOBOS :1887-1957

Por ser o Villa-Lobos e ter feito o que fez, ele lembra para as gerações futuras que precisamos insistir sempre, e abrir espaço para este Brasil possível, que está sempre à margem da nossa história, reconstruindo o Brasil de acordo com sua especificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir é sempre uma tarefa difícil, principalmente quando todo percurso trilhado é de abertura e de transcendência que percorre o tempo, refletindo sobre as ações no passado e almejando transformações no futuro, somente o que ele revela da temporalidade de nós mesmos. Acreditamos que o conjunto de discussões e reflexões aqui propostas possam contribuir para uma ressignificação do trabalho musical na educação e o seu retorno ao sistema educacional brasileiro.

Deste modo, encerramos essa etapa com as conclusões finais, diante das análises e pesquisas deste trabalho. Julgamos que seja significativo para a educação a incorporação da educação musical nos currículos do ensino fundamental. Ao sistematizar o ensino de música com ênfase no canto coral, os alunos podem explorar caminhos e objetivos que demonstrem o fazer da música coral como um catalisador para a socialização. Ao trilhar este caminho, os alunos também podem desenvolver habilidades de pensamento crítico cruciais para o crescimento educacional. A importância dessa prática musical é imensa, pois abrange conhecimentos, habilidades, aprendizados e aplicabilidades valiosas para os alunos que participam de grupos corais. Envolver-se na música vocal como um grupo confere várias vantagens que vão além da socialização em crianças. Melhora a musicalidade, aprimora as habilidades, reforça a auto-estima e promove o autocontrole e a autoconfiança no processo de aprendizagem. Além disso, estimula a capacidade de ouvir e identificar variações de sons e vozes. Além disso, estimula a leitura e leva à compreensão do contexto musical, que pode ser analisado de forma crítica e reflexiva.

Heitor Villa Lobos foi um grande precursor, trouxe ao Brasil novas ideias pedagógicas e demonstrou a viabilidade da sistematização do ensino do canto coral de forma prática no ensino regular. Historicamente, o ensino da arte musical, a maneira de ensinar música no Brasil, é recorrente a descontinuidade e a falta de estabilidade na instrução musical que colocam em segundo plano a aprendizagem de habilidades musicais e seus signos. Com o Canto Orfeônico que foi efetivado nas escolas brasileiras na década de 1930 e 1940, a educação musical passou a fazer parte de maneira efetiva na escola e a incluir exploração sonora e rítmica, o vanguardismo do professor Villa-Lobos. Além de trazer a música folclórica e a cultura popular para o chão da escola, o professor apresentou um olhar singular

para educação especial, confeccionando materiais específicos como: material musical em Braille para os deficientes visuais e em desenvolver as técnicas específicas de aprendizado musical por vibrações sonoras para os deficientes auditivos, entre outros, a partir da experiência direta com o próprio som, ao invés de apenas ler partituras ou ter conhecimento técnico.

A prática musical, além de ser uma ferramenta de aprendizado, é um fator ambiental importante para o desenvolvimento das habilidades motoras, auditivas, linguísticas, cognitivas e visuais. Também, pode ser utilizada para passar conceitos e valores cristãos e da sociedade e, em determinados momentos, cumprir função política em diversos países, inclusive no Brasil. O Estado Novo incorporou esses ideais nacionalistas à sua filosofia de governo, promovendo a disciplina através da educação e do serviço público. Esta ideologia permeia todo o ambiente brasileiro e as políticas educacionais. É preciso saber interpretar e entender a sua construção no mundo humano e, de forma analítica, perceber as implicações de valores agregados e as raízes que, ao passar do tempo, voltam a brotar.

A democratização do conhecimento é uma das funções mais essenciais que o ensino formal proporciona. As escolas são responsáveis por proporcionar isso porque permitem que diferentes ideias sejam expressas e debatidas e, também, a cultura escolar é responsável por ensinar às habilidades e competências de que precisam para ter acesso à sociedade. Deste modo, de maneira magistral, Villa Lobos implementou, nas escolas, a música erudita e popular, oportunizando aos alunos o acesso à diversidade musical com sua brasilidade no espaço em que o popular encontrava resistências.

Este é o desafio que nos é apresentado: criar e recriar práticas condizentes com a realidade da escola pública e do sistema curricular. Cabe a nós, educadores, assumirmos nosso papel como pesquisadores, compartilhando e inovando práticas para que se possa ampliar cada vez mais as possibilidades da educação musical no contexto escolar.

Apontando elementos importantes que podem viabilizar, através de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso entre os enunciados teórico-metodológicos e uma real e significativa ação pedagógica musical na atualidade, o crescente descompasso até o aniquilamento do ensino de arte musical brasileira e discutir a presença e os modelos educativos da música na Educação Musical

brasileira. Villa-Lobos representou a divisa principal de um tempo de mudanças significativas na pedagogia musical, sendo por isso modelar para qualquer educação que pretenda ser musical.

Acreditamos que se deve buscar esta postura de vivenciar um processo em que podemos experimentar e poder significar nosso fazer, inovando com outras práticas e com propostas que consigam integrar todos os alunos, em uma perspectiva inclusiva, longe de querer priorizar a formação de músicos e artistas, que consigam trazer práticas expressivas em que o aluno consiga ter sua voz, sua vez, sua maneira de criar o mundo.

Mudanças significativas no desenvolvimento da música coral ocorreram no Brasil como legado do projeto de educação musical de Villa-Lobos, que influenciou a difusão do canto coral em diversos espaços, formal e não-formais. Os reflexos desse projeto implantado no país podem ser identificados em inúmeros corais na atualidade. Segundo Carnassale (1995, p. 32), "*Os Canarinhos de Petrópolis é um dos exemplos de instituição que vem desenvolvendo um trabalho de técnica vocal infantil aos longos dos anos*". Os Canarinhos de Petrópolis já vêm da época do Canto Orfeônico. A Associação Vida e Crescimento na Solidariedade no município de Nova Iguaçu – Rio de Janeiro, Organização não Governamental em que trabalho como professor e regente da Orquestra da Vida, oferece aulas de música e instrumentos gratuitos para a comunidade. Esses espaços democratizam o acesso à música nas comunidades e ajudam a desenvolver as habilidades vocais das crianças, a colaboração e o trabalho em equipe. O desenvolvimento acadêmico e social das crianças se aprofunda tanto na escola quanto no cotidiano da vida social.

A educação musical em sua essência é também uma agente transformadora da realidade, pois tem o poder de mobilizar as classes populares, sendo um aliado na formação de cidadãos, de formação profissional, qualificação e capacidade artística e cultural.

As atividades musicais, já desde o seu cerne, colocam-se como um momento de total companheirismo e solidariedade, tendo em vista que é uma construção coletiva e que cada um coloca-se na necessidade da plena contribuição do outro. Esse convívio, decorrente dos encontros (ensaios e apresentações) já torna esse aspecto ligado à relação humana e social imprescindível e, satisfatoriamente, necessário para um crescimento coletivo.

Analizamos, através de literatura, as transferências entre áreas e contexto sobre a relação entre o canto e aprender a ler. As pesquisas que versam sobre habilidade de leitura com habilidades musicais, analisou a consciência fonológica em nível de sílaba e fonema, testes de nomeação rápida, testes de leitura para palavras e testes musicais que envolviam ritmo.

Observou-se que o ritmo está associado à leitura em todos os anos de escolaridades do ensino fundamental (1^a ao 5^o ano), mas apresenta maior expressão no primeiro ano de escolaridade. A conclusão mais importante foi que as mesmas habilidades de audição e pensamento são utilizadas na percepção musical e que a consciência fonológica antecede a leitura. Isso pode ter algo a ver com a forma como o cérebro é desenvolvido antes de uma criança aprender a ler, e o desenvolvimento da metalinguagem é crucial para o sucesso dos processos da leitura e da escrita. Além disso, a percepção auditiva é o elo entre as práticas musicais e a consciência fonológica e nisto consiste o interesse em investigações sobre o desenvolvimento musical infantil.

Apesar de sua enorme influência na história da educação musical no Brasil, o governo utilizou objetivos de doutrinação ideológica, a formação da civilização, o nacionalismo e o patriotismo como instrumentos de controle, conferindo ao Canto Orfeônico um caráter que requer análise e uso cuidadosos. Em suma, os projetos de música têm o mesmo caráter legítimo de educação musical pelo Canto Coral que o próprio Canto Orfeônico de Villa-Lobos, socializador.

Por que não reconhecer a sua importante participação na educação musical nas escolas, em um momento histórico extremamente difícil politicamente? A escola tem sido observada como um espaço importante para a socialização do conhecimento e um veículo para oferecer, ao aluno, oriundo de famílias socialmente desfavorecidas, a oportunidade de superação de limitações de origem. Ratifico que não há pretensão de recomendar o uso ideológico e político do Canto Orfeônico no sistema educacional atual, mas é preciso reflexões referentes aos pontos sensíveis do projeto, assim como ocorreu com o projeto de Kodály que se tornou oficial no sistema educacional da Hungria em 1951. À medida que se desenvolvia, era aprimorado por discípulos, e é reconhecido mundialmente, inclusive é utilizado atualmente no Brasil. O rico material musical de Villa-Lobos veio de seu tempo de trabalho com professores da SEMA e do C.N.C.O. É

abundante e cheio de lições importantes sobre música que são ensinadas através de suas belas melodias e harmonias, mas ficou vinculado de forma negativa e distante da escola.

Villa-Lobos incorporou as tendências pedagógicas musicais e adaptou-as para a realidade brasileira. Nas normas complementares dos documentos deliberativos para as atividades de música nas escolas, Villa-Lobos educador é ensinado nos cursos de Licenciatura de forma histórica e, quando pedagógica, de forma tímida.

Villa-Lobos tinha sim um comprometimento com as ideologias do Nacionalismo, mas que isso não se apresentava diferentemente da ideologia de uma época histórica, advinda do modelo europeu que estavam em voga neste período.

O Canto Orfeônico se extinguiu, pois, foi estigmatizado pela ideologia do Governo de Getúlio Vargas e a insensibilidade das ferrenhas críticas, sem apresentar novos horizontes para a permanência da educação musical de forma efetiva na educação escolar. O amparo dos documentos oficiais à presença da música na escola, como disciplina ou aula específica, não tem garantido a sua efetividade na escola.

O significado da Música, para a sociedade e para os discentes em música, afirma os limites entre o musical e o não musical ao lidar com sua própria música. Uma definição teórica remete a uma visão conservadora e tradicional que diria que a música deve ter certas características universais, sendo baseada nas relações musicais existentes entre sons simultâneos e consecutivos, pulsação, ritmo, escala, tonalidade, melodia, harmonia, textura, timbre, dinâmica, pelo menos por conta própria, (o campo de sua própria preocupação), que podem distinguir a música do não musical. Em outras palavras, a música está associada a sons agradáveis com frequências regulares, constantes estáveis, com um tom definido. A não música está associada a ruídos ou ruídos instáveis, irregulares e inconstantes. A diferença entre música e ruído nunca é absoluta, mas uma questão de condições culturais, características pessoais e identidade de grupo.

A música é produzida por uma determinada sociedade e reflete os pensamentos, imaginações, valores e percepções ao seu redor e, dessa forma, pode ser vista como uma metáfora para sublimar evidências contrastantes. Contém

histórias e sentimentos a serem expressos e compartilhados e, desse modo, se torna parte de uma sociedade que efetivamente transcende o tempo e o espaço geográfico.

Para a música na educação, a escola é como um espaço importante para a socialização do conhecimento, que deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com diferentes gêneros musicais, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser, não com o objetivo de formar músicos. Portanto, a música pode ser apresentada não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora da aprendizagem e pode propiciar também a abertura de canais sensoriais importantes e a realização de uma educação musical pautada na experiência individual com as práticas músico-vocal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADEODATO, A. (2019). **Gomes Cardim e o Ensino de Música na Instrução Capixaba (1908-1930) vestígio histórico.** In JUNIOR, J. F., **Música, Cultura e Educação.** (pp. 147-179). São Luís: EDIFMA.
- ADORNO, T. W. (1983). **O fetichismo na música e a regressão da audição.** Trad. de Luiz João Baraúna. (Coleção Os Pensadores). Abril Cultural.
- AGUIAR, A. O. (2019). **Villa-Lobos Educador: A propriedade da música na Educação Musical - Universidade Nova Lisboa.** Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas NOVA FCSH.
- ALMEIDA, R. (1942). **História da Música brasileira.** Rio de Janeiro: F. Briguet & Com. 1942.
- ALMEIDA, W. L. (2014). **Villa-Lobos: música e nacionalismo na República Velha.** Universidade Federal do Espírito Santo (Tese de Mestrado). Vitória/ES: UFES.
- ALVARES, S. L. (1999). **500 anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos.** ANPPOM, pp. 1-14.
- ANDRADE, Mário de. (1972). **Ensaio sobre a música brasileira.** 3º.ed. São Paulo, Martins; Brasília, INL, 1972. IV,192 p.
- APPLE, M W. (1979) **Ideologia e Currículo.** São Paulo Brasiliense,1979 In **Lopes. A.R.C. (1997). Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática.** ER Educação e Realidade- jan/jun.1997, 95-112 p.
- ÀRIES, P. (1981). **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC.
- ÁVILA, M. B. (2010). **A Obra Pedagógica de Heitor Villa Lobos: Uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil - Tese de mestrado.** São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.
- BARDINI, E. D. (2006). **A influência da indústria fonográfica na formação do mercado de consumo musical e o rap como agente da indústria e alternativa de produção independente.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis -Santa Catarina 120 p.
- BARROS, E. A. (1988). **Heitor Villa-Lobos, O Educador.** In BRASIL. Ministério da Educação, **Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas. 1988** (pp. 59-135). Brasília: MEC/INEP.
- BATTISTI, D. (2020). **Novas pedagogias musicais (recurso eletrônico).** Curitiba: Contentus.
- BAUMAN, Z. (2013). **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Zahar.

- BELCHIOR, P. (2019). ***Sou o maestro do Mundo: Heitor Villa-Lobos e a diplomacia musical brasileira (1923-1959)***. (Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFF.
- BERCHEM, T. (1992). **A missão da Universidade na Formação e no Desenvolvimento Cultural** In: Temas Universitários. Em *Temas Universitários*. Porto Alegre: PUC/RS -.
- BEUTTENMÜLLER, L. L. (1937). ***O Orfeão na Escola Nova***. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores.
- BEYER, E. (2005). **Fazer ou entender música?** Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 13-31. In SANTOS, M. A. C. **Educação musical na escola e nos projetos sociais**. *Abem*, nº 12, p. 31-34.
- BORGES, M. F. (2008) **Heitor Villa-Lobos, o músico educador**. Dissertação de mestrado, Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2008, 131 p.
- BRASIL. (1946). **Decreto nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico**. Diário Oficial. 27 de jul. 1946. Disponível em <http://www.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 10 de jul.2021.
- BRASIL. (2021). **Lei nº9.394, de 20 dez. 1966. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília – Distrito Federal - Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm , acesso em 6 out. 2021.
- BRASIL, (2018). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.
- BRITO, T. A. (2003). ***Música na Educação Infantil: proposta de formação integral da criança***. São Paulo: Petrópolis.
- BRUSCIA, K. E. (2016). ***Definindo Musicoterapia***. 3º Edição. Rio de Janeiro: Enelivros.
- BUORO, A. B. (1996). ***O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola***. São Paulo: Cortez.
- CANDÉ, R. d. (2001). ***História Universal da Música***. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CARDOSO, T. F. (2002). **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002 In STEPHANOU, BASTOS, M.H. C. (Org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, (pp. 179-191 p.).
- CARNASSALE, G. J.(1995) **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. 1995. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto das Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- CERQUEIRA, F. V. (2007). **A Imagem Pública do Músico e da Música na Antiguidade Clássica Desprezo ou Admiração**. *HISTÓRIA, SÃO PAULO*, v 26, n°1, p.p.63-81.
- CERQUEIRA, F. V. (03 de abril de 2007). **A Imagem Pública do Músico e da Música na Antiguidade Clássica: História, São Paulo**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100006>, acesso em 03/03/2021, p.p.63-81.
- CHARTIER, R. (2010). **A História ou Leitura do Tempo**. Belo Horizonte: Autêntica.
- CHAUÍ, M. (2009). **Cultura e democracia**. 2ª ed. Salvador. Secretaria de Cultura, Fundação Calmon, 2009.
- COELHO, O. (2016). **Cem Anos de Música no Brasil: 1912-2012**. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, 348 p.
- CONTIER, A. D. (1996). **Música e Ideologia no Brasil**. São Paulo: Nova Meta.
- CONTIER, A. D. (1996). **Villa-Lobos: O selvagem da Modernidade**. Artigo - *Revista de História* 135. São Paulo.
- COPLAND, A. (1974). **Como ouvir e entender a música**. Rio de Janeiro: Artenova.
- DANTAS, E. (2018). **Estética hip-hop: Transgressão como estratégia de explicitação das diferenças**. Tese de doutorado Universidade de São Paulo Escola de Comunicações e Artes Programa de Pós-graduação em Meios e Processos Audiovisual, São Paulo
- ESPERIDIÃO, N. (2003). **Conservatórios: Conservatórios: Currículos e programas sob novas diretrizes**. Dissertação de Mestrado em Música. São Paulo: IAU/UNESP.
- FEITH, R. (Diretor). (1987). **Villa-Lobos: O índio de casaca**. Rio de Janeiro - Manchete Vídeo - 120 min. [Filme Cinematográfico].
- FERRAZ, G. (2013). **Heitor Villa-Lobos e Getúlio Vargas: doutrinando as crianças por meio da educação musical**. *Revista de Música Latino-americano*. v. 4. n. 2, p. 162 - 195.
- FERRAZ, G. (2015). **Heitor Villa-Lobos e o caso orfeônico: o nacionalismo na educação musical**. In MATEIRO, T e ILARI, B. (orgs.) **Pedagogia brasileira em educação musical (livro eletrônico)** (pp. 27-60). Curitiba: InterSaberes (Série Educação Musical).
- FILHO, N. M. (2013). **A Excursão artística Villa-Lobos pelo interior do Estado de São Paulo em 1931**. (Tese de Mestrado). São Paulo: UNESP.
- FONTEERRADA, M. T. (2008). **De tramas e fios: um ensaio sobre educação**. São Paulo - 2º ed.: Editora UNESP.

- FONTOURA, R. M. M. (2019) **A Música na Pré-História**. Cântaro - Arte Educação & Cultura. 2019. Disponível em: <<https://cantararteeducacao.com.br/a-musica-na-pre-historia-por-rosa-ma-michels-fontoura/>>. Acesso em 04 de set. de 2020.
- FORSTER, S. C. (2011). **Música e humilhação**. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda.
- FUCCI AMATO, R (2007b). **O canto coral como prática sociocultural e educativo-música**. *Opus - Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, v. 13, n.1, junho, p. 75-96.
- _____ (2015). **Escola e Educação Musical: (Des)caminhos Históricos e Horizontes**. Campinas/ SP: Papirus - (Coleção Papirus Educação).
- FUKS, R. (1991). **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros.
- GADOTI, M. (2001). **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática.
- GAINZA, V. H. (1988). **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus.
- GALINARI, M. M. (2007). **A era Vargas no pentagrama: Dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos**. Tese de Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG.
- GARDNER, H. (2000). **Inteligência Um Conceito Reformulado**. 1º edição. Objetiva.
- GOLDEMBERG, L. G. (2007). **Um Garatuja entre Wotan e o Fauno: Alberto Nepomuceno e o Modernismo musical no Brasil**, tese de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
- _____, L. G (2002). Educação musical: A experiência do canto orfeônico no Brasil. Samba e choro. Consultado em <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862> em 04/02/2023.
- GONÇALVES, M. (2017). **Villa-Lobos, o educador: canto orfeônico e Estado Novo**. Tese de Doutorado em História. Universidade História. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.
- GONÇALVES, M. I. (1999). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus.
- GRIECO, D. (2009). **Roteiro de Villa-Lobos**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão.
- HALBWECHS, M. (2013). **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro.
- HELLER, A. (2008). **O Cotidiano e a História**. Paz & Terra.

- HOMEM, F. P. e PERRONE, M. C. C. (2012). ***Villa-Lobos e a Educação Musical no Brasil: Subsídios para uma avaliação crítica***. Revista Modus - Ano VII/ nº11 - p. 27-39, Belo Horizonte.
- ILARI, B. (2011). ***A Educação do Talento***. In MATEIRO, T. E, e ILARI, B (orgs.) ***Pedagogia em Educação Musical***. Curitiba: Ibpx.
- JEANDOT, N. (1993). ***Explorando o Universo da Música***. 2º edição - São Paulo: Editora Scipione.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). ***Didática***. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. J. (2017). ***Suíte Popular Brasileira na trajetória de Villa-Lobos: "arte", "povo" e uma "suíte brasileira"*** - Universidade do Paraná (Tese de Mestrado). Curitiba: UFP.
- _____. (2017b). ***Villa-Lobos: de pai para filho***. Opus, v. 23, n. 2, p. 116-130, ago. 2017. UNESPAR, Curitiba-PR <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2305>.
- LOPES, A. S. (2017). ***Historietas de Villa-Lobos: Análise e interpretação***. (Tese de Mestrado). Belo Horizonte - MG: UFMG.
- LOUREIRO, A. M. (2003). ***O ensino de música na escola fundamental***. Campina - SP: Papyrus (Coleção Papyrus Educação).
- MACHADO, C. G. (2002). ***Multiculturalismo: muito além da riqueza e da 7ª diferença***. Rio de Janeiro: DP&A.
- MALAQUIAS, T. A. (2020). ***Introdução ao folclore musical: perspectivas e abordagens [livro eletrônico]***. Curitiba: InterSaberes.
- MÁRSICO, L. O. (1982). ***A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança***. Rio de Janeiro: Globo.
- MICELI, S. (2003). ***Nacional estrangeiro: história social e cultural do modernismo artístico em São Paulo***. São Paulo: Companhia das Letras.
- MOLINO, J. (2014). ***Facto Musical e Semiologia da Música***. In: SEIXO, Maria Alzira (Org). ***Semiologia da Música***. Tradução de Mário Vieira de Carvalho. p. 109-164. Lisboa: Vega: Coleção Vega Universidade.
- MONTEIRO, M. L. (2019). ***Música e canto Orfônico no projeto educacional brasileiro: institucionalização e difusão(1930-1946)***. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. 364 p. Rio de Janeiro: UFRJ.
- MONTI, E. M. (2012). ***Educação Musical: Uma análise comparativa entre Brasil e Argentina***. Revista Travessias, Vol. 6 nº 2, 2012 - 15ª edição. 267- 278
- _____, E. M. (2009). ***Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as Representações Sociais da Era Vargas*** - Dissertação de Mestrado. Petrópolis - RJ: Faculdade de Educação da Universidade de Petrópolis UCP, 177 p.

- _____, E. M. (jul /dez. 2008). **Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas.** *Artigo Revista Teias*, n. 18, p. 79 - 90.
- MOREIRA, A. J. (2017). **Zoltán Kodály e Heitor Villa-Lobos: duas metodologias que se comunicam.** Batatas - Curitiba: Faculdade de Administração, Ciências e Letras - FACEL.
- MORIN, E. (1990). **Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MOTA, M. M. (2008). **O luto em adolescentes pela morte do pai: risco e prevenção para a saúde mental** - Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 231 p. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- NOGUEIRA, G. (2000). **Sua majestade o violão.** Rio de Janeiro.
- NOGUEIRA, M. A. (1994). *A Formação do ouvinte: um direito do cidadão (proposta para educação musical no ensino fundamental).* Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação. Universidade de Goiânia.
- NOGUEIRA, M. A. (2001). **Música, Consumo e Escola: reflexões possíveis e necessárias.** In; PUCCI, Bruno et all(org.) **Teoria crítica, estética e Educação.** Campinas - SP: UNIESP.
- NORONHA, T. R. e ANDRADE, D. (2019). **A relação entre a utilização do manossolfa e a melhoria da afinação vocal infantil.** In FÁBIO, M., LATORRE, M. C. R, C e FONTEERRADA, M. T. O. F. (Org.) **Semana de Educação Musical de Artes - Anais da VII Semana de Educação Musical, 23 a 27 de setembro: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical (GEPEM)** (pp. 87 - 95). São Paulo, SP: UNESCO. F
- OLIVEIRA, L. C. (2009). **Educação Infantil: história e gestão educacional.** Dourados/ MS: UFGD.
- PACHECO, C. B. (2016). **Habilidades musicais e consciência fonológica: Refletindo sobre o desenvolvimento infantil.** In ILARI, B e BROOK, A (orgs.) **Música e Educação Infantil (eletrônico)** (pp. 69 - 98 p.). Campinas - SP: Papirus.
- PAOLIELLO, G. (2007). **A Circulação da Linguagem Musical: O caso da fundação de educação artística (FEA-MG).** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG.
- PAZ, E. A. (2000) **Pedagogia musical brasileira no século XX. Metodologias e Tendências** Brasília: Editora Musimed, 2000.
- PENNA, M. (2004). **A dupla dimensão da política educacional e música na escola II - da legislação à prática escolar.** *Revista da ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical* - v. 11, set. 2004, Porto Alegre, pp. p. 7 -16.

- PENNA, M. (2014). **Música(s) e seu Ensino** - 2ª ed. ver, ampl. Porto Alegre: Sulina.
- PEREIRA, M. F. e GLOEDEN, Edelson (2012). **De maldito a erudito: caminhos do violão solista no Brasil**. *Revista de Ciências Sociais da UFMS, Campo Grande, julho 2012, v.6, 68 - 91*. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/ibiblioteca/acervo/produção-academica/002442240.pdf>> p. 72. acesso em: 12 de nov. de 2021.
- PERPÉTUO, I. F. (2015). **A composição brasileira em 1912**. In. O. J. Coelho, **Cem anos de música no Brasil: 1912-2012** (p. 348 p.). São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura.
- PRIOLLI, M. L. (2006). **Princípios Básicos da Música para Juventude** - 48ª Edição revisada e atualizada 2006. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música LTDA.
- QUEIROZ, L. (2014). **Música na Escola**. *Boletim Artes na escola, nº72 mar/mai/* Disponível em <https://artenaescola.org.br?boletim?materia.php?id=72726> , acesso em: 10 mar de 2021.
- RODRIGUES, H. B. (2019). **O Maestro do Mundo: Heitor Villa-Lobos (1887-1959)**, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Niterói - RJ: UFF.
- SANTAELLO, L. (dezembro 2003 - quadrimestral). **Da Cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. *Revista FAMECOS - Porto Alegre, nº 22, p. 23-32*.
- SANTOS, D. Z. (2020). **O Indianismo em cinco poemas sinfônicos de Heitor Villa-Lobos (1887-1959)**. Tese Doutorado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR.
- SANTOS, M. A. (2010). **Heitor Villa-Lobos** (Coleção educadores. Recife: Massangana/ Fundação Joaquim Nabuco.
- SARAT, M. (2009). **Educação e Infância na Literatura de Viagem no Brasil do século XIX**. In, M. Lindimar C.V, **Educação Infantil: História e gestão educacional** (p. p. 204). Dourados/ MS: UFGD.
- SCHAFER, M. (1991). **O Ouvido pensante**. São Paulo: UNESP.
- SCHURMANN, E. (1990). **A música como linguagem: uma abordagem histórica**. 2ª edição. São Paulo: CNPq.
- SECO, A. P. (2006). **A Educação que Emerge dos Livros de Viagens** - UNICAMP. Projeto 20 anos, pp. 1-25 p.
- SEEGER, A. (2008). **Etnografia da música. Tradução Giovanni Cirino**. Cadernos de São Paulo. n. 17 p. 1-348. São Paulo.

- SILVA, M.A.M. (1999). **Notas biográficas sobre infância e mocidade.** In BRASILIANA. **Villa-Lobos, 40 anos de morte. Edição especial**, Revista quadrimestral da Academia Brasileira de Música, n. 3 set. 1999, 60 p.
- SILVA, W. M. (2011). **Zoltán Kodaly: Alfabetização e habilidades musicais.** In MATEIRO, T e ILARI, B. (orgs.) **Musical, Pedagogias em Educação**, (pp. 57-81 p.) Curitiba: Ibpx - (Série Educação Musical).
- SKALSKI, T. R. (2010). **A Importância da Música nos Anos Iniciais.** Porto Alegre.
- SOARES, L. (2020). **Música, educação e inclusão: reflexões para o fazer musical** (Livro eletrônico). Curitiba: Inter Saberes - Série de Pressupostos da Educação Especial.
- STRALIOTTO, J. (2001). **Cérebro e Música: segredos desta relação.** Blumenau: Odorizzi.
- TEIXEIRA, T. D. (2009). **O Canto na Abordagem educacional de Zoltán Kodály.** São Paulo: Dissertação Curso de Música da Faculdade Santa Marcelina.
- TERRA, J. E. (2000). **Catequese de Índio e negros no Brasil Colonial.** Aparecida/SP: Editora Santuário.
- VELLOSO, M. P. (2010). **História e Modernismo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- VELOSO, F. D. (2020, 121 p.). **Música e desenvolvimento da mente** (recurso eletrônico). Curitiba: Contentus.
- VIGÓTSKI, L. S. (1998). **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VILLA-LOBOS, H. (1942). **A Música Nacionalista do governo Getúlio Vargas.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP.
- VILLA-LOBOS, H. (1946). **Educação Musical. Presença de Villa Lobos**, volume 13. Rio de Janeiro: Mus Villa-Lobos.
- VILLA-LOBOS (1970). **PRESENÇA de Villa-Lobos.** Rio de Janeiro: MEC, DAC, Museu Villa-Lobos.
- WISNIK, J. M. (1989). **O sentido do Som.** São Paulo: Companhia das Letras.
- WISNIK, J. M. (2004). **Machado maxixe: o caso pestana.** Revista Literária Brasileira [4/5], p. 13 - 79.
- WISNIK, J. M. (2004). **Machado maxixe: o caso pestana.** Revista Literária Brasileira [4/5], p. 13 - 79.
- WISNIK, J. M. (2007). **Entre o erudito e o popular.** Revista de História 157 (2º semestre de 2007), São Paulo, p. 55 - 72.

WITTMANN, L. T. (2011). ***Flautas e Maracas: Música nas Aldeias Jesuíticas da América Portuguesa (século XVI e XVII)***. UNICAMP (Tese de Doutorado), IFCH. Campinas/ SP.