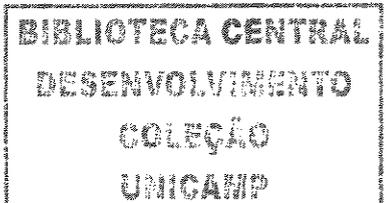


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

MÚSICA BRASILEIRA PARA COROS INFANTIS
(1960-2003):
CATÁLOGO *ON LINE* COM OBRAS *A CAPPELLA*

LILIA DE OLIVEIRA ROSA

CAMPINAS – 2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
Mestrado em Música

MÚSICA BRASILEIRA PARA COROS INFANTIS

(1960-2003):

CATÁLOGO *ON LINE* COM OBRAS *A CAPPELLA*

LILIA DE OLIVEIRA ROSA

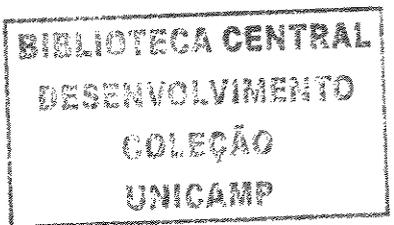
Este exemplar é a redação final da
Dissertação defendida pela Sra. Lilia de
Oliveira Rosa e aprovada pela Comissão
Julgadora em 28/01/2005.



Prof. Dra. Lenita Waldige Mendes
Nogueira
-orientadora -

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Música do
Instituto de Artes da UNICAMP
como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Música sob a orientação da
Profa. Dra. LENITA WALDIGE
MENDES NOGUEIRA e co-
orientação da Profa. Dra.
MARIA LÚCIA SENNA
MACHADO PASCOAL.

CAMPINAS - 2005



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T1 UNICAMP
	R71m
V	EX
TOMBO BC	65730
PROC.	16-86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/> a
PREÇO	11,00
DATA	21-9-05
Nº CPD	

Bib Id. 3661974

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IA. - UNICAMP

R71/m Rosa, Lilia de Oliveira.
Música brasileira para coros infantis (1960-2003): catálogo on line com obras a cappella. / Lilia de Oliveira Rosa. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador: Lenita Waldige Mendes Nogueira.
Co-orientador: Maria Lúcia Senna Machado Pascoal.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes.

1. Música brasileira 2. Coros infantis. 3. Sistema MARC.
4. Catálogos. 5. Música coral. I. Nogueira, Lenita Waldige Mendes. II. Pascoal, Maria Lúcia Senna Machado.
III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.
IV. Título.

200521184

Dedico este trabalho a Deus,
aos meus pais Lourdes e Carlos Alberto (in memoriam),
e aos meus filhos Ruriá e Naiara,
por tudo!

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo apoio financeiro ao projeto, no período de 02/2003 a 05/2004.

Aos compositores, educadores musicais e regentes de coros infantis (trezentos e treze brasileiros de dentro e de fora do país) que contribuíram direta e indiretamente com a presente pesquisa.

Às professoras Dra. Lenita Waldige Nogueira Mendes (orientadora no período de 2003/04) e Dra. Maria Lúcia Senna Machado Pascoal (co-orientadora), pelo apoio técnico, dedicação e paciência; e, ainda, aos professores Dra. Aciva Taveira Meyer, Dra. Adriana Giarola Kayama, Dra. Denise Hortência Lopes Garcia, Dr. Eduardo Ostergren, Dra. Márcia Aparecida Baldin Guimarães (UNESP), Dr. Mário Ficarelli (USP) e Dr. Ricardo Goldemberg (orientador no período de 2001/02), pelas contribuições diversas.

Ao compositor, pesquisador e professor José Augusto Mannis, Coordenador do Centro de Documentação de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Campinas – CDMC BRASIL/UNICAMP –, que viabilizou o intercâmbio entre os compositores e a autora, disponibilizou recursos materiais e humanos, receptou as obras e ofereceu suporte necessário para a elaboração deste catálogo *on line* com as referidas obras para coros infantis *a cappella*.

Aos funcionários das Bibliotecas Central e do Instituto de Artes da UNICAMP, do CCSP, da FUNARTE; dos Acervos *on line* da ABM, BN, UEMG, UFMG, UNESP, USP; do Laboratório de Informática/IA; do CPG/IA; do CDMC

(Afrânio G. da Silva, Luciene T. Maeno, Marcos Pereira e Nilva Maria de S. Batista) e aos jovens compositores Cristiano Melli e Renato Fabbri, pelos auxílios prestados.

Às colaboradoras Yula Gabriela Tangary (assessoria em formatação) e Daniela Seabra (revisão gramatical), aos colegas da pós-graduação e aos amigos, entre tantos: Adelvina Maria de Sousa, Júlio C. Rossi, Jorge Oscar, Kathy Boggs, pelas ajudas diretas e indiretas no projeto, além das palavras de incentivo. Ao Antonio, amigo especial, pelo carinho, paz e ajuda no inglês.

Aos meus filhos queridos Ruriá e Naiara, pela compreensão e amor; aos familiares, principalmente meus irmãos Carlos Alberto e Carlos Ricardo, que me prestaram ajudas inestimáveis e com os quais pude compartilhar maiores detalhes do trabalho.

“O futuro dirá que haverá um tempo
em que seremos capazes de renunciar a todas as artes
como as compreendemos hoje;
pois, então, a beleza, alcançando a maturidade,
terá chegado a uma realidade tangível.
Quando a consciência humana tiver amadurecido
a ponto de que as contradições sejam percebidas dentro de sua unidade
complementar, quando o sentido da vida não mais for considerado trágico
e quando a arte tiver sido total e plenamente integrada na vida,
estaremos prontos a dispensar a arte, no sentido tradicional,
pois naquele tempo futuro, tudo será arte”.

Piet Mondrian (1920)

Esta pesquisa é um catálogo *on line* de obras brasileiras para coros infantis *a cappella*, do período de 1960 a 2003, contando com cento e cinquenta e cinco obras de compositores, educadores e regentes corais, em sua maioria inéditas. Foi utilizado o método de catalogação de documentação musical desenvolvido pelo coordenador José Augusto Mannis do Centro de Documentação de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Campinas – CDMC BRASIL/UNICAMP –, que faz uso do formato MARC (*MAchine Readable Cataloging*). Esse sistema de informação, de origem americana, é próprio para a catalogação automatizada e obedece às regras da Fundação Getúlio Vargas, órgão responsável pela coordenação das bibliotecas nacionais e que controla a catalogação *on line*, inclusive da BC/UNICAMP.

O MARC oferece ao catalogador a possibilidade de registrar outros tipos de materiais (além dos bibliográficos), por exemplo, documentos musicais (partituras, CDs, fitas cassetes etc.); porém, não existe uma metodologia específica para o assunto e, nesse caso, cada Centro desenvolve a sua própria, conforme a necessidade. A metodologia do CDMC possui vários campos inovadores, entre eles, a “busca por formação instrumental/vocal”, idéia original do Prof. José Augusto Mannis, além de novos campos criados pela autora, como por exemplo, a “sinóptica análise pedagógico-musical”, para adequar as necessidades da pesquisa; ou seja, os novos campos objetivam uma interface mais fácil, eficaz, ágil e flexível no processo de recuperação (busca) da partitura, entre o usuário e o próprio sistema.

Assim, o trabalho está dividido em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo, “Panorama da educação musical no século XX”, apresenta as importantes contribuições dos músicos e educadores realizadas na área da Educação Musical no Brasil, principalmente da iniciação musical; ou, ainda, comenta as principais correntes educacionais e pedagogias musicais estrangeiras (“métodos ativos”) que influenciaram educadores de nosso país e, então, contextualiza a produção de obras para coros infantis do catálogo *on line* no âmbito pedagógico.

No segundo capítulo, “O catálogo *on line*”, a pesquisadora explica o que é a formatação MARC – sua sintaxe e estrutura –, apresenta os critérios que a levaram a adotar a metodologia de catalogação em documentação musical desenvolvida pelo CDMC/UNICAMP e detalha os campos de registros que compõe as “máscaras *on line*” do catalogador e do usuário.

O terceiro capítulo, “Catálogo de obras brasileiras para coros infantis *a cappella* (1960-2003)”, trata da apresentação do catálogo propriamente dito: um acervo *on line* compreendendo cento e cinquenta e cinco peças corais, de aproximadamente oitenta compositores, educadores musicais e regentes corais; bem como uma exemplificação do produto final num conjunto de dez obras analisadas e catalogadas demonstrando, assim, as vantagens do método proposto.

Na conclusão do trabalho, a autora fomenta uma discussão sobre a produção musical para coro infantil *a cappella* das últimas décadas do século XX, a partir das peças recolhidas, analisadas e catalogadas; como também propõe, para uma etapa ulterior, a criação de uma “Coleção de Música Brasileira Para Coros Infantis”, contribuindo dessa forma para o aprimoramento do material didático terrivelmente escasso nessa área.

Palavras-chave: 1. Música brasileira. 2. Coros infantis. 3. Sistema MARC.
4. Catálogos. 5. Música coral.

Abstract

This work is an *on line* catalogue of Brazilian pieces of work for children choir *a cappella* covering the period from 1960 to 2003, reaching one hundred and fifty-five pieces of work from composers, educators and choir conductors, most of which is unheard-of. The musical documentation cataloguing method under the MARC (*Machine Readable Cataloguing*) format, developed by Prof. José Augusto Mannis, coordinator of the Documentation Center of Contemporaneous Music – of the State University of Campinas – CDMC BRASIL/UNICAMP was used. This information system, of American origin, is proper for automated cataloguing and complies with the rules of Fundação Getúlio Vargas, which is an organ that is responsible for the coordination of national libraries and also controls the *on line* catalogue, including the one in the BC/UNICAMP.

The MARC format offers to the cataloguer the possibility of registering other types of material (besides the bibliographic ones), just as musical documents (scores, CDs, cassette tapes, etc); however, there is not a specific methodology for the subject and, thus, each Center develops its own method according to its necessities. The CDMC methodology bears several innovator fields, among them "the search for instrumental/vocal formation", original idea of Prof. José Augusto Mannis; and new fields created by the researcher, like "the synoptical analysis pedagogical-musical" to adequate the research necessities, i. e., the new fields aim to an easier, more efficient, agile and flexible interface in the recovering process (research) of the partiture, between the user and the system itself.

Thus, the work is divided in three chapters, as follows:

The first chapter, “Panorama of the Musical Education in the XX Century”, shows the important contributions that musicians and educators gave to the Brazilian Musical Education area, mainly to the one of musical initiation; and, in addition, comments on the main educational and pedagogical foreign trends (“active methods”) that influenced our country’s educators and, then, contextualizes the production of pieces of work for children’s choir of the *on line* catalogue in the pedagogical framework.

In the second chapter, “The *on line* catalogue”, the researcher tries to explain the MARC format: its syntax and structure; to present the criteria that led her to adopt the cataloguing methodology in musical documentation developed by CDMC/UNICAMP, and to detail the fields of registries which compose the “mascaras *on line*” of the cataloguer and the user.

The third chapter, “Catalogue of Brazilian pieces of work for children’s choir *a cappella* (1960-2003)”, deals with the introduction of the automated catalogue itself: an *on line* collection consisting of one hundred and fifty-five choir pieces of work from a list of approximately eighty composers, musical educators and choir conductors; as well as an exemplification of the final product in a group of ten pieces of work analyzed and catalogued demonstrating the advantages of the proposed method.

In the conclusion of the work, the researcher incites a discussion about the musical work for children’s choir *a cappella* in the last two decades of the XX Century, based on the collected, analyzed and catalogued pieces of work; and also proposes, for a subsequent stage, the upbringing of a “Collection of Brazilian Music for Children’s Choir”, (Coleção de Música Brasileira Para Corais Infantis), contributing thereby for the improvement of the educational material extremely scarce in this field.

Key-words: 1. Brazilian Music. 2. Children's Choir. 3. MARC System.
4. Catalogues. 5. Choral Music.

Lista de Figuras

Figura 1: Ficha catalográfica do usuário (Busca: Maria Tudor)	176
Figura 2: Ficha catalográfica do catalogador (Busca: Maria Tudor)	176
Figura 3: Biblioteca da ECA/USP - Base de dados Acorde	179
Figura 4: Fundação Biblioteca Nacional – Catálogo de Partituras	179
Figura 5: Ficha catalográfica em formato MARC – Carlos Gomes	180
Figura 6: Biblioteca da UFMG/Curt Lange	180
Figura 7: Ficha do catalogador – Curt Lange	181
Figura 8: Os campos de registros do Método de Catalogação do CDMC	183
Figura 9: Ficha catalográfica de registro em formato MARC – Peça/Pessa para Fazer Psiu/Xi	185

Lista de Abreviaturas

A

ABC: Cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul que integram a Região da Grande São Paulo.

ABE: Associação Brasileira de Educação.

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical.

ABM: Academia Brasileira de Música.

ABRC: Associação Brasileira de Regentes de Coros.

ACERVUS: ou Base Acervus é o nome do banco de dados da Biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

ACOMA: Associação Comunitária de Monte Azul.

ADAI: Programa de Apoio ao desenvolvimento de Arquivos Iberoamericanos do Ministério da Cultura da Espanha.

AID: Agency for International Development.

ANPPOM: Associação nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

APARC: Associação Paulista de Regentes de Coros.

ARCI: Associação de Regentes de Coros Infantis.

B

BC/UNICAMP: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas.

BN/DIMAS: Biblioteca Nacional – Divisão de Música e Arquivo Sonoro.

BU/UFMG: Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais.

C

CAMK: Centro de Apoio ao Método Kodály.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBM: Conservatório Brasileiro de Música.

CBRAS CI: Coleção de Música Brasileira para Coros Infantis (catálogo *on line* com obras *a cappella*).

CCSP: Centro Cultural de São Paulo – Biblioteca Oneyda de Alvarenga.

CDMC BRASIL/UNICAMP: Centro de Documentação de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Campinas, filial brasileira do CDMC FRANÇA.

CDMSP: Conservatório Dramático e Musical de São Paulo.

CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CGT: Comando Geral dos Trabalhadores.

CIBEC: Centro de Informações e Biblioteca em Educação.

CNCO: Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

CONARQ: Conselho Nacional de Arquivos – Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos.

CPC: Centro Popular de Cultura.

CPG/IA: Curso de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNICAMP.

CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito.

E

ECA/USP: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

EDUSP: Editora da Universidade de São Paulo.

EM: Escola Municipal de São Paulo.

EUA: Estados Unidos da América.

F

- FAAP: Fundação Armando Álvares Penteado.
- FAB: Força Aérea Brasileira.
- FASCS: Fundação das Artes de São Caetano do Sul.
- FEB: Força Expedicionária Brasileira.
- FECORS: Federação de Coros do Rio Grande do Sul.
- FGV: Fundação Getúlio Vargas.
- FITO: Fundação Instituto Tecnológico de Osasco.
- FLADEM: Fórum Latinoamericano de Educação Musical.
- FPCC: Federação Paulista de Conjuntos Corais.
- FMI: Fundo Monetário Internacional.
- FUNARTE: Fundação Nacional de Arte.
- FUNCAMP: Fundação para o Desenvolvimento da Unicamp.

G

- GEA: Grupo de Ensino Artístico.

I

- IA/UNICAMP: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.
- IAMIC: Associação Internacional dos Centros de Informação Musical.
- IBAD: Instituto Brasileiro de Ação Democrática.
- IKS: International Kodály Society (Sociedade Kodály Internacional).
- INM: Instituto Nacional de Música.
- IPES: Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais.

IRCAM: Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique.

ISAD (G): General International Standard Archival Description (padrão para descrição de conteúdos arquivísticos).

ISBD: International Standard Bibliographic Description (padrão para descrição de conteúdos bibliográficos).

ISME: Internacional Society Musical Education (Sociedade Internacional de Educação Musical).

IVL: Instituto Villa-Lobos.

J

JK: Juscelino Kubitchek.

L

LC: Library Congress (Biblioteca do Congresso Americano).

LDB ou LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

M

MAC: Movimento Anticomunista.

MARC ou USMARC: MACHine Readable Cataloging.

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

MUSICON: Guia da Música Contemporânea Brasileira.

O

ONG: Organização Não Governamental.

P

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PRISM: Laboratoire de recherche en informatique.

PRN: Partido da Reconstrução Nacional.

PSD: Partido Social Democrático.

PT: Partido dos Trabalhadores.

PTB: Partido Trabalhista Brasileiro.

R

RISM: Répertoire International des Sources Musicales.

RGS: Rio Grande do Sul. (RS).

S

SBU: Sistema de Bibliotecas da Unicamp.

SBMC: Sociedade Brasileira de Música Contemporânea.

SDP: Serviço de Difusão de Partituras da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo.

SEMA: Superintendência de Educação Musical e Artística.

SENAC: Serviço Nacional do Comércio.

SENAI: Serviço Nacional da Indústria.

SESC: Serviço Social do Comércio.

SESI: Serviço Social da Indústria.

SIARQ: Sistema de Arquivos da UNICAMP.

U

UCF: União Cívica Feminina.

UDN: União Democrática Nacional.

UEMG/VGS: Universidade do Estado de Minas Gérias – Biblioteca Vespasiano
Gregório dos Santos.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFMG/EM: Universidade Federal de Minas Gerais – Biblioteca da Escola de
Música.

UFMG/Curt Lange: Universidade Federal de Minas Gerais – Biblioteca Curt
Lange.

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNB: Universidade Nacional de Brasília.

UNE: União Nacional dos Estudantes.

UNESP: Universidade do Estado de São Paulo.

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

USMARC ou MARC: MACHine Readable Cataloging.

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

UNI-RIO: Universidade do Rio de Janeiro.

USP: Universidade de São Paulo

V

VITAE: Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social

VTLS: Virginia Tech Library Systems (programa/*software*)

Sumário

Resumo	i
Abstract	iii
Lista de Figuras	vii
Lista de Abreviaturas	xix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX	9
1.1. O Final do Século XIX	11
1.2. O Começo do Século XX	19
1.3. A Década de 10	25
1.4. A Década de 20	43
1.5. A Década de 30	52
1.6. A Década de 40	77
1.7. A Década de 50	102
1.8. A Década de 60	111
1.9. A Década de 70	134
1.10. A Década de 80	150
1.11. A Década de 90	156
CAPÍTULO 2: O CATÁLOGO <i>ON LINE</i>	157
2.1. Introdução	158
2.2. Método de catalogação de documentação musical	161
2.2.1. O CDMC BRASIL/UNICAMP	161

2.2.2. O Sistema MARC	163
2.2.3. A estrutura do formato MARC	166
2.3. A terminologia musical do CDMC	178
CAPÍTULO 3: CATÁLOGO DE OBRAS BRASILEIRAS PARA COROS	
INFANTIS A CAPPELLA (1960-2003)	181
<i>Modelo A</i>	195
Compositores	196
Índice	200
<i>Modelo B</i>	238
Obras	246
CONCLUSÃO	262
REFERÊNCIAS	266
ANEXOS	279
Anexo 1: Máscara <i>on line</i> do CDMC/2003	280
ÍNDICE ONOMÁSTICO	281

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa “Música Brasileira Para Coros Infantis¹: catálogo *on line* com obras *a cappella* (1960-2003)” aborda três problemas fundamentais enfrentados no decorrer da trajetória musical da autora enquanto educadora musical (formação de discentes e docentes) e regente de coral infantil, no Estado de São Paulo, desde 1979; e que, sem dúvida alguma, chamaram a atenção para a necessidade e oportunidade de investigação do catálogo.

São eles:

1. a dificuldade de acesso e obtenção de obras originalmente escritas para crianças por educadores musicais, regentes de corais infantis e, principalmente, compositores brasileiros eruditos; pois, a maior parte delas encontra-se inéditas ou em poder do próprio autor;

2. a ausência de um movimento editorial, com raras exceções, à área de educação musical, ou ainda, com interesse na divulgação da prática coral (publicações de partituras, gravações em vídeos, CDs, CD-ROMs, entre outros); e

3. a inexistência de qualquer listagem ou catalogação impressa ou *on line* de obras para coros infantis², seja no âmbito público ou privado.

Os três problemas entrelaçam-se de tal forma que o assunto *repertório* para coros infantis constitui-se numa das principais preocupações entre os educadores principalmente.

¹ A pesquisadora faz uso da expressão no plural, “coros infantis”, pois se trata de terminologia padrão adotada pela Fundação Getúlio Vargas, órgão responsável pela coordenação das bibliotecas nacionais e que controla a catalogação automatizada no país.

² A expressão coro infantil ou coro de crianças (*coro de niños, children's choir*, entre outros) é, geralmente, empregada por educadores em geral, regentes corais, compositores e editores dos mais diversos países para designar o agrupamento vocal constituído por crianças na faixa-etária de 7 até 12/13 anos de idade, caracterizado pelas vozes brancas, de forma que uma música para coro infantil ou de crianças pode ser composta a uma, duas, três ou mais vozes iguais, procurando respeitar as possibilidades técnico-musicais da voz infantil.

A tendência da atual pedagogia musical, segundo Swanwick (1998), enfatiza, dentre outros aspectos, a necessidade de o educador proporcionar aos alunos um maior diálogo com as diversas culturas de uma sociedade. Porém, nós, professores de música, desconhecemos quase que por completo a produção musical de nosso próprio país, ou ainda, as nossas manifestações artístico-musicais. Inúmeros fatores contribuem para que esse quadro assim se mantenha em pleno início do século XXI (diante de tanta tecnologia e sistemas de informação) e não foi intenção debatê-los durante essa pesquisa, uma vez que a mesma tem outros objetivos que não os relacionados à reflexão e discussão sobre a situação da educação musical no Brasil.

Cabe ressaltar que, não obstante os esforços que muitos educadores fizeram, e continuam fazendo, a música brasileira do século XX (principalmente a partir dos anos 60) é muito pouco valorizada nos currículos dos cursos de artes e música em geral e das escolas da rede de ensino público e privado (educação infantil, educação especial e ensinos fundamental, médio e técnico). Notamos, ainda, um percentual mínimo dessa música nos conteúdos programáticos dos cursos de formação profissional (magistério, conservatórios, faculdades de educação artística, bacharelado e licenciatura em música, educação, musicoterapia, cursos de extensão e pós-graduação etc.) e nos programas de concertos sinfônicos e corais, festivais de música, concursos, encontros corais, gravações, publicações, filmes, entre outros.

No caso da produção de obras para coros infantis, a situação é ainda mais complexa: o nosso patrimônio histórico-musical e a nossa memória não existem, nem aos olhos do governo, do editor, do educador nem aos olhos da criança.

A prática do canto coral ou canto coletivo faz-se notar no cotidiano escolar de nossas crianças; na maioria das vezes, apenas nas atividades recreativas, festas e datas comemorativas (Dia das Mães, Dia do Folclore, Dia da Música etc.), descaracterizando o próprio processo da educação (seja infantil ou não) no que diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que “adestramento cultural e musical” não condiz com as propostas sociológicas e psicológicas que a pedagogia contemporânea prega; além da forte influência sobre ambos (professor e aluno) de um repertório pouco expressivo artisticamente, composto pelos *hits* do momento e pelas músicas dos cantores e conjuntos instrumentais da moda difundidos principalmente pelos meios de comunicação de massa.

Que modelo de educação musical possuímos em nosso país, se é que possuímos?
Que canções as nossas crianças estão cantando, se é que cantam?

Como comentamos há pouco, os objetivos deste trabalho são outros e não cabe aqui discutirmos o assunto, mas houve, nas primeiras décadas desse, com Alberto Nepomuceno, Mário de Andrade, Maestro Gomes Cardim, João Baptista Julião, João Gomes Júnior, Fabiano Lozano (pioneiro no desenvolvimento do canto coral nas escolas), Anísio Teixeira, Villa-Lobos e seus discípulos, esforços individuais ou coletivos no sentido de defender a importância do ensino de música nas escolas, bem como o tipo de canções a serem utilizadas na educação de crianças e jovens, o que culminou na criação da *Superintendência de Educação Musical e Artística* (SEMA), em 1932, e as diretrizes do *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*, instituição criada e dirigida pelo educador Villa-Lobos em 1942.

Essas propostas metodológicas e princípios pedagógicos estabeleciam as normas para a produção dos cantos orfeônicos (corais) a serem utilizados nas escolas oficiais de

música (conservatórios) e para o ensino de música na rede pública do país, inclusive na formação de profissionais.

Heitor Villa-Lobos dedicou-se à causa da Educação Musical, implantando o ensino de música nacionalista nas escolas brasileiras através do canto coletivo, modelo inspirado nos métodos de Lozano (São Paulo) e Kodály (Hungria).

Suas obras *Guia Prático – 1º vol.* (1932), contendo 137 peças para coro a uma, duas, três ou mais vozes *a cappella* ou com acompanhamento de piano, *Solfejo – 1º e 2º vols.*, *Canto Orfeônico 1º e 2º vols*³ e inúmeros artigos são a base de seu trabalho. As composições para coro infantil apresentam um requinte técnico-musical (estruturadas harmônica e polifonicamente a duas ou mais vozes iguais) onde os conteúdos estético e pedagógico se combinam em boa parte delas, apesar da forte ideologia nacionalista – o caráter cívico (hinos escolares) e moral –, herdada dos republicanos positivistas de 1889, proclamada na obra *A Música do Brasil* de Guilherme de Mello, em 1906, como também na literatura de Mário de Andrade. Concordemos ou não, esses trabalhos ainda são uma referência para muitos professores de música que desconhecem ou não tem acesso à produção musical de educadores contemporâneos.

Luiz Paulo Horta⁴ comenta: “Normalmente, quando se pensa em educação musical no Brasil, quase só vêm à memória os esforços heróicos de Villa-Lobos com a sua campanha em defesa do canto orfeônico. Depois disso aconteceu muita coisa [...]” (apud PAZ, 2000, p.6).

³ Foram publicados em 1943 e 1951, respectivamente, pela Editora Vitale.

⁴ Musicólogo, crítico musical do Jornal O Globo e membro da Academia Brasileira de Música. In: PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira do Século XX – Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000, p.6

Sem dúvida alguma, Villa-Lobos é o marco principal da primeira metade do século XX, pois, desenvolve novas concepções estéticas composicionais, implanta um modelo de ensino de música nacionalista através do canto orfeônico e resgata a cultura de nosso povo através da valorização do folclore nas mais diversas expressões. A partir de seu pensamento e obra, muitos pedagogos, compositores e metodologias para o ensino musical surgiram nas mais diversas regiões do país (caso dos métodos de Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzi de Sá, entre outros).

Assim, o fator crucial para a motivação da autora em realizar este trabalho foi exatamente essa proposição: *o que realmente aconteceu após Villa-Lobos com relação à produção de obras para coros infantis?*

Aqui se evidencia a necessidade desse trabalho de natureza documental – catalogação de obras para coros de crianças – numa pesquisa musicológica: levantar informações, resgatar, organizar, catalogar e divulgar o repertório coral *a cappella* a partir da década 60 até os dias de hoje.

Esta pesquisa é um catálogo *on line* de obras brasileiras para coros infantis *a cappella*, no período de 1960 a 2003, contando com cento e cinquenta e cinco obras de compositores, educadores e regentes corais, em sua maioria inéditas. Foi utilizado o método de catalogação de documentação musical desenvolvido pelo coordenador José Augusto Mannis do Centro de Documentação de Música Contemporânea da Universidade Estadual de Campinas – CDMC BRASIL/UNICAMP –, que faz uso do formato MARC (*MACHine Readable Cataloging*). Esse sistema de informação, de origem americana, é próprio para a catalogação automatizada e obedece às regras da Fundação Getúlio Vargas, órgão

responsável pela coordenação das bibliotecas nacionais e que controla a catalogação *on line*, inclusive da BC/UNICAMP.

O MARC oferece ao catalogador a possibilidade de registrar outros tipos de materiais (além dos bibliográficos), por exemplo, documentos musicais (partituras, CDs, fitas cassete etc.); porém, não existe uma metodologia específica para o assunto e, nesse caso, cada Centro desenvolve a sua própria, conforme a necessidade. A metodologia do CDMC possui vários campos inovadores, entre eles, a “busca por formação instrumental/vocal”, idéia original do Prof. José Augusto Mannis, além de novos campos criados pela autora, como a “sinóptica análise pedagógico-musical”, para adequar as necessidades da pesquisa; ou seja, os novos campos objetivam uma interface mais fácil, eficaz, ágil e flexível no processo de recuperação (busca) da partitura, entre o usuário e o próprio sistema.

Assim, o trabalho está dividido em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo, “Panorama da educação musical no século XX”, apresenta as importantes contribuições dos músicos e educadores realizadas na área da Educação Musical no Brasil, principalmente da iniciação musical; ou, ainda, comenta as principais correntes educacionais e pedagogias musicais estrangeiras (“métodos ativos”) que influenciaram educadores de nosso país e, então, contextualiza a produção de obras para coros infantis do catálogo *on line* no âmbito pedagógico.

No segundo capítulo, “O catálogo *on line*”, a pesquisadora explica o que é a formatação MARC – sua sintaxe e estrutura –, apresenta os critérios que a levaram a adotar a metodologia de catalogação em documentação musical desenvolvida pelo

CDMC/UNICAMP e detalha os campos de registros que compõe as “máscaras *on line*” do catalogador e do usuário.

O terceiro capítulo, “Catálogo de obras brasileiras para coros infantis *a cappella* (1960-2003)”, trata da apresentação do catálogo propriamente dito: um acervo *on line* compreendendo cento e cinquenta e cinco peças corais, de aproximadamente oitenta compositores, educadores musicais e regentes corais; bem como uma exemplificação do produto final num conjunto de dez obras analisadas e catalogadas demonstrando, assim, as vantagens do método proposto.

Na conclusão do trabalho, a autora não apenas fomenta uma discussão sobre a produção musical para coro infantil *a cappella* das últimas décadas do século XX, a partir das peças recolhidas, analisadas e catalogadas; como também propõe, para uma etapa ulterior, a criação de uma “Coleção de Música Brasileira Para Coros Infantis”, contribuindo dessa forma para o aprimoramento do material didático terrivelmente escasso nessa área.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX

Este capítulo propõe mostrar as importantes contribuições de músicos-instrumentistas, compositores e pedagogos musicais – seus métodos ou propostas – realizadas no século XX na área da Educação Musical no Brasil, principalmente da iniciação musical; ou, ainda, comentar sobre as principais correntes educacionais e pedagogias musicais estrangeiras (“métodos ativos”) que influenciaram educadores de nosso país e, então, contextualizar a produção de obras para coros infantis do catálogo *on line* no âmbito pedagógico.

Cabe ressaltar que, no decorrer de toda a minha trajetória como musicista, regente e educadora musical, ministrando cursos nas mais diversas áreas da música (para formação de discentes) e da educação musical (para formação de docentes), a constatação da falta de livros sobre a história da educação musical fez com que eu trilhasse um caminho alternativo para melhor compreender o percurso da prática e da produção musical ao longo de toda a história, objetivando, a partir dos “recortes” realizados aqui e ali⁵, “tecer” reflexões, discussões, pareceres e entendimentos sobre o assunto da prática pedagógica ou ensino da música em nosso país.

Esse caminho, que não se restringiu apenas à leitura de livros de História da Música e Pedagogia Musical, vem sendo percorrido ao longo dos últimos 25 anos, durante os quais tive oportunidade de acompanhar outras experiências e trajetórias de educadores e pesquisadores que, isolados ou não, também vêm apresentando questionamentos e objetivos em comum, entre esses, a pesquisa e a divulgação desse movimento renovador do ensino da

⁵ Refiro-me às outras fontes de referência, por exemplo: livros de história, educação, educação artística, educação informal, filosofia, sociologia, antropologia, etnomusicologia, literatura, legislação educacional, política cultural, memória e patrimônio histórico-cultural; produção artístico-musical (apresentações musicais, exposições, feiras, filmes, programas de rádio e televisão etc.); revistas; artigos; anais; jornais; catálogos; entrevistas pessoais; e bancos de dados *on line*.

música no século passado, permitindo uma maior compreensão do *fazer* musical contemporâneo.

Assim, a estruturação desse capítulo delineou-se a partir das informações extraídas dos trabalhos das pesquisadoras e educadoras brasileiras Ermelinda A. Paz⁶ e Marisa Fonterrada⁷, da argentina Violeta de Gainza⁸ e dos meus “alinhavos”, limitando-se às contribuições histórico-musicais de educadores de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Brasília e Pernambuco e alguns trabalhos isolados em outros Estados.

Procurei demarcar as diversas fases do ensino de música no país através das décadas, redimensionando a história sob o olhar pedagógico, além de permitir ao leitor uma melhor visualização desse traçado panorâmico da educação musical.

1.1. O FINAL DO SÉCULO XIX

As grandes transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizaram as sociedades européias e americanas no decorrer do século XIX influenciaram o pensamento dos intelectuais burgueses, dos líderes políticos e militares, dos religiosos e, principalmente, da classe burguesa, modificando radicalmente o *modus vivendis* da sociedade moderna que se principiava. Esse processo de modernização possibilitou o desenvolvimento de todos os setores da nova sociedade, como no campo sócio-cultural, a criação de escolas públicas de ensino leigo, teatros, clubes, conservatórios dramáticos e musicais, associações culturais, sociedades musicais privadas, editoras, fábricas de instrumentos musicais, orquestras, bandas, corais etc.

⁶ Ermelinda Azevedo Paz: educadora e pesquisadora com trabalhos publicados. Integra o corpo docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁷ Marisa Trench de Oliveira Fonterrada: regente coral, educadora e pesquisadora com trabalhos publicados. Integra o corpo docente da Universidade do Estado de São Paulo.

⁸ Violeta Hemsy de Gainza: musicista, educadora, pesquisadora e editora com trabalhos publicados dentro e fora de seu país. Docente aposentada pela Universidade de La Plata. Integra a presidência da FLADEM.

Através de suas obras, grandes pensadores e pesquisadores de algumas sociedades do final do século XIX, como da Suíça, Rússia, Espanha, Itália, França, Bélgica, Alemanha, Suécia, Áustria, Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, buscaram não somente a sistematização dos vários ramos do conhecimento, como também corroboraram para significativas reflexões, discussões, pesquisas e proposições acerca dos diversos assuntos, tendo provocado uma profunda revolução de idéias, principalmente nos campos social, artístico, moral e pedagógico, influenciando os intelectuais burgueses das sociedades modernas que nasciam, inclusive do Brasil.

No caso do nosso país, a sociedade moderna que nascia era de características sócio-culturais complexas e diversas, devido à própria heterogeneidade das raças de que se constituía o povo brasileiro; assim, de um lado estava a elite burguesa preocupada em defender os seus interesses pessoais e lutar por melhores condições sócio-culturais e, do outro, uma classe menos favorecida, sem voz política, preocupada em sobreviver perante as intempéries de toda ordem: social (Abolição-1888), política (República-1889), econômica, educacional e cultural.

Essa classe menos favorecida⁹, que se encontrava fora do sistema produtivo dominante, conseguiu manter-se presente na sociedade moderna através de suas mais diferentes formas de sobrevivência e, com o despontar da República, emerge dessa classe uma nova camada social, dita intermediária ou média, que buscará a ascensão social através

⁹ Constituída por pequenos sitiantes e comerciantes, assalariados das usinas, parceiros, posseiros, lavradores pobres, roceiros, homens livres (brancos, caboclos, índios, forros, mamelucos, mestiços, mulatos e negros), imigrantes estrangeiros desempregados, trabalhadores temporários (lavoura, estrada de ferro, obras públicas etc.), músicos, artesãos, tropeiros, andarilhos, entre outros (ditos desocupados, vadios e ociosos). In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 57-101.

da educação. Desse “caleidoscópio cultural”, usando a expressão do antropólogo brasileiro Florestan Fernandes (1958), nasce a música popular brasileira.

Como manifestação sócio-cultural da população mais pobre e média emergente, essa música – originada de suas próprias raízes folclóricas e populares e amalgamada desde o período colonial – rompeu-se por todos os cantos do país, através de marchinhas carnavalescas (Rio de Janeiro), frevos (Pernambuco), maracatus (Recife), dobrados e marchas de rancho (bandas militares e populares), maxixes e choros (Ernesto Nazareth), lundus, sambas, entre outros gêneros.

No que se refere às atividades artístico-musicais do final do século XIX, os principais centros musicais do país conviveram com a presença de pelo menos dois tipos de música de caráter profano: a popular e a erudita; e, no caso desta última, consumida principalmente pela classe burguesa, destacam-se os gêneros óperas, operetas, comédias musicadas, zarzuelas, canzonetas, modinhas, peças camerísticas (para piano, canto, violino etc.) e concertos sinfônicos.

Cabe lembrar ainda que essa reviravolta intelectual influenciou as artes em geral, manifestando-se “*contudentemente, contra as bases sustentadoras do Romantismo*”, conforme Fonterrada (2001, p.88); no âmbito musical, dada a continuidade da evolução do sistema tonal, levado quase às últimas conseqüências pelas obras dos últimos românticos – Liszt e Wagner –, desencadeou um notável desenvolvimento da criatividade musical nunca antes vista e, desde então, têm sido registradas inúmeras tentativas de estabelecer novas formas de construção do discurso musical, dentre elas o uso de melodias e ritmos oriundos da música folclórica e/ou popular.

Essas novas técnicas e idéias musicais firmaram-se e ampliaram-se, tornando-se cada vez mais ousadas ao longo do século XX, promovendo inúmeras discussões e contradições com relação ao *fazer* musical e, conseqüentemente, determinando o aparecimento de diversas correntes estético-musicais¹⁰. No Brasil, algumas dessas correntes foram difundidas com atraso de pelo menos “*uns cinqüenta anos, devido os preconceitos pré-coloniais*” (MARIZ, 1981, p.88).

Com relação ao emprego do folclore ou da música popular, aqui entendida como “música feita pelo povo”, será resgatado e aproveitado como material de “inspiração” direta ou indireta na construção musical por muitos compositores da música erudita – primeiramente os nacionalistas e, posteriormente, os modernistas e pós-modernistas – e divulgado (em parte) pelos educadores em geral. Porém, esse processo de valorização das riquezas culturais das camadas mais baixas da sociedade, segundo o musicólogo Vasco Mariz (1981), encontrou resistência por parte de uma elite ainda excessivamente dependente dos gostos tradicionais europeus.

Segundo Avelino Romero Pereira, a intelectualidade brasileira do final do século, sob influência da filosofia positivista de Augusto Comte¹¹, “*propunha investigar as raízes de nossa cultura, nossas matrizes étnicas, históricas e geográficas*” (PEREIRA, 2002, p.2) e, dentro desse contexto positivista – amor, ordem, progresso, disciplina, moral e civismo –, surgiram as primeiras obras literárias de republicanos liberais, a saber: *História da Literatura Brasileira*, de Sylvio Romero, primeira edição em 1888; *A Educação Nacional*,

¹⁰ Entre tantas, citaremos as ricas e complexas inovações dos compositores Debussy, Stravinsky, Busoni, Bartok, Kodály, Schoenberg, Berg, Webern, Ravel, Os Seis, Hindemith, Kirchner, Brown, Schaeffer, Henry, Cage, Ives, Varèse, Cowell, Babbitt, Martenot, Barbaud, Eimert, Ligeti, Kagel, Messian, Stockhausen, Boulez, Berio, Xenakis, Nono, Penderecki, Villa-Lobos, Koellreutter, Self, Shafer, e outras.

¹¹ O porta voz do pensamento liberal positivista no Brasil foi o republicano Benjamin Constant.

publicada no Pará em 1890¹² e *A Instrução Pública no Estado do Pará em 1891*, ambas de José Veríssimo Dias de Matos; e *A Música no Brasil*, de Guilherme de Mello, em 1906.

No âmbito da educação, a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, consagrando a descentralização do ensino que vinha acontecendo desde o Império, ou seja, “reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal” e, por outro lado, cabia aos Estados “competência para prover e legislar sobre educação primária” (ROMANELLI, 1997, p.41). Na prática, caracterizou-se um sistema dual de ensino em que os Estados controlavam o ensino primário e o profissionalizante – escolas normais, para moças, e escolas técnicas, para rapazes – e o Governo Federal, o ensino superior, demarcando uma educação de classes: a educação do povo (escola primária e escola profissionalizante) e a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores).

Os republicanos positivistas que defendiam o federalismo – divididos em federalistas moderados (principal defensor: Rui Barbosa) e radicais (principal defensor: Júlio de Castilhos¹³) –, inspirados nos pensamentos de Comte e Spencer, mantinham idéias em comum nos seus discursos, como a fé inabalável na ciência para a conquista do progresso do país e a extrema valorização da educação como meio real para tal projeto; porém, a luta pela escola primária gratuita e leiga esvaiu-se no decorrer da Velha República devido a um fato primordial: não se criou ou aprovou artigo de lei que vinculasse os gastos

¹² Na reedição de 1906 no Rio de Janeiro, pela Francisco Alves, o autor insere um capítulo novo: *A Educação da Mulher Brasileira*. In: VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p.8

¹³ Defendia o fortalecimento dos Estados-membros em detrimento da União através da competência tributária – transferindo maiores benefícios para os Estados – e, também, da competência privada, para decretar leis civis, criminais e comerciais.

reservados à instrução com o orçamento público. Então, como as adversidades sociais, econômicas e políticas nos Estados eram muito peculiares, a implantação de escolas de ensino público e/ou políticas educacionais ficaram à mercê da “boa vontade” dos governantes, conforme maior ou menor pressão das massas, proletariados, grevistas, imigrantes etc.

O líder republicano dos gaúchos, Castilhos, preocupado com os problemas político-econômico-sociais cada vez mais crescentes e urgentes no Estado do Rio Grande do Sul – greves, maior número de assalariados, imigrantes, comerciantes e agricultores carentes de crédito oficial, aumento das pequenas indústrias, desigualdades sociais, entre outros –, elabora a *Constituição Política para o Estado do Rio Grande do Sul*, em abril de 1891, promulgada a 14 de julho do mesmo ano, estabelecendo a separação dos dois poderes, temporal e espiritual, com base na política da ciência. Como consequência, as liberdades religiosa, de profissão e de indústria foram amplamente asseguradas (RODRIGUEZ, 1980).

A política pública de Castilhos e, mais tarde, de Borges realizou inúmeras intervenções de ordem social, educacional, trabalhista, orçamentária e econômica, objetivando o progresso nacional, através do desenvolvimento industrial do próprio Estado. Estabeleceu, assim, uma boa parte de seu orçamento no projeto da educação popular através da escola primária gratuita e de ensino leigo e do ensino técnico-profissionalizante.

Em 1896, ex-discípulos de Benjamin Constant criaram uma Escola de Engenharia - entidade autônoma, embora amparada pelo Estado –, responsável por treinamentos técnicos das várias áreas da engenharia, além de oferecer cursos de artes e ofícios e educação doméstica e rural, ministrando cursos de nível superior, médio e, mais tarde, primário. A Escola promoverá eventos culturais e científicos nas décadas seguintes, mostrando os

avanços da modernização, bem como divulgando a pedagogia “moderna” utilizada na escola primária: o Método Montessori¹⁴. Retornaremos ao método, oportunamente, com maiores detalhes.

Para Fernando Azevedo, do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi um grande fracasso porque não aproveitaram o momento para “*realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias às novas instituições democráticas*” (1953, p.134), contentaram-se apenas com a mudança de regime. A própria reforma de ensino de Benjamin Constant não teve êxito nem muitas outras que se seguiram.

Contudo, cabe destacar outra importante ação, no final do século XIX: a Reforma Caetano de Campos, na capital paulista. O republicano paulistano, inspirado no pensamento positivista darwinista, inaugurou a Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, no ano de 1894, exemplo de escola modelar: edifícios majestosos, amplos e iluminados, mobiliário, material didático, atividades discentes e docentes em conformação com os preceitos da pedagogia moderna, entre outros.

Caetano de Campos, assim como todos os intelectuais entusiastas da República, hiperdimensionou o papel da educação – como sendo o apanágio para todos os males da república instituída – e forjou um projeto político autoritário, segundo a pesquisadora Marta M. Chagas Carvalho, tendo como lema: “conhecer para vencer”¹⁵. Assim, a montagem do sistema público de ensino paulista aos moldes dos processos intuitivos do ensino moderno, importado da Europa e dos Estados Unidos, justificava-se pelo crescente número de

¹⁴ Ou *Filosofia Montessoriana*: aplicada em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

¹⁵ CARVALHO, Marta M. Chagas. *A Escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d.

imigrantes na região. A escola tornou-se exemplo de educação e orgulho por parte de algumas camadas da sociedade paulistana, difundindo o ensino elementar e o “civilismo”.

Com relação ao ensino musical, duas iniciativas político-educacionais caracterizaram esse momento histórico: a primeira, o antigo Conservatório Nacional do Rio de Janeiro é transformado em Instituto Nacional de Música – INM –, sob a direção e reorganização do compositor Leopoldo Miguez, que *“passa a oferecer ensino profissionalizante em música”* (ALMEIDA, 1926, p.214) e a segunda, o *“Decreto Federal Nº 981, de 28 de novembro de 1890”*, que passa a exigir a *“formação especializada do professor de música”* (JANIBELLI, 1971, p.41).

Apesar dos esforços de Miguez frente ao INM, a educação musical do final do século XIX continuou restrita às elites, uma vez que as vagas profissionalizantes eram poucas; não aconteceu no âmbito da escola pública porque havia poucos professores especializados. Além disso, quando uma escola conseguia manter um profissional de música ou, ainda, de Desenho e de Ginástica – cadeiras previstas na Reforma de Benjamin Constant – não se exigia exames (avaliações) *“porque se dirigiam mais ao desenvolvimento da inteligência e do corpo do aluno do que ao propósito de ensinar-lhe algum conteúdo”* (BARBOSA, 1978, p.71). No caso da música, estudava aquele que tinha condições de pagar aulas particulares.

Os currículos do INM e dos professores de música particulares pouco ou nada contemplavam a nossa própria cultura musical – seja erudita ou popular –, de maneira que nós, brasileiros, adentramos o novo século reproduzindo e mantendo o modelo de ensino musical europeu amalgamado no período colonial e formatado no Império. Em parte

compreensível, uma vez que a maioria dos professores era europeia ou ainda, brasileira com formação musical nos principais conservatórios da Europa.

1.2. O COMEÇO DO SÉCULO XX

Juntamente com as mudanças sociais, políticas e econômicas das sociedades *fin de siècle*, um movimento revolucionário de instituições educacionais europeias e americanas, conhecidas mais tarde por “escolas progressistas”, abalou os alicerces da escola dita tradicional no início do século XX. As escolas progressistas, preocupadas com a nova realidade do indivíduo em meio à vida coletiva que se formava nas sociedades modernas, lutaram pela instrução pública de ensino leigo e realizaram inúmeras propostas político-educacionais, mas tais “escolas” foram tardiamente manifestadas em nosso país, mais declaradamente a partir da segunda década do século XX, provocando um “retardamento” na aplicação desses novos princípios¹⁶.

Podemos entender o atraso do processo de renovação pedagógica devido a dois fatores: primeiro, a falta de apoio das elites e, segundo, a desorganização de nosso sistema educacional. Como anteriormente esboçado, o sistema educacional brasileiro era confuso e desorganizado, pois, na verdade, constituía-se de dois sistemas, orientados por ações independentes ora da esfera federal e ora da estadual e, muitas vezes, díspares. Apesar de a primeira reforma educacional, a de Benjamin Constant, ter tentado “*buscar maior organicidade ao sistema todo*” (ROMANELLI, 1997, p.42), as demais reformas da Primeira República (1890/1930) foram tentativas frustradas, a saber: Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma Rocha Vaz.

¹⁶ Apesar do “retardamento” da prática, as idéias renovadoras manifestaram-se através de livros, entre eles, o pioneiro livro de Carneiro Leão, intitulado *A Educação*, de 1909 (ROMANELLI, 1997).

Entre 1901 e 1910, o Código Epitácio Pessoa, por exemplo, deu atenção apenas ao ensino secundário. Aliás, sucessivas legislações do ensino secundário foram decretadas e, com exceção dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que possuíam ensino primário e normal mais organizado e, também, condições econômicas e culturais mais privilegiadas, os demais Estados, até 1922, não possuíam o ensino primário, estimando-se que 90% das crianças brasileiras tenham sido privadas da instrução elementar (BARBOSA, 1978).

Sabendo-se que a classe média emergente, na zona urbana, não tinha ainda força numérica¹⁷, a velha mentalidade das camadas dominantes – aristocrático-rural – prevaleceu nos primeiros anos do século XX, ocasionando, como vimos, um retardamento no processo artístico-cultural (pelo menos até a Semana de Arte de 22) e pedagógico (pelo menos até pouco depois da I Grande Guerra), não significando, entretanto, que nada tenha sido feito nesses dois setores durante o período.

Na realidade, essas idéias educativas progressistas manifestaram-se isoladamente no Brasil, no final do século XIX, nos Estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, através de escolas criadas por iniciativas de brasileiros republicanos, casos comentados, além de mais outras três escolas de iniciativas de estrangeiros. Estas, por se tratar de iniciativas de âmbito privado de uma comunidade específica (americanos), não permitiam o acesso dos professores de fora da instituição aos procedimentos educacionais aplicados em sala de aula; o pouco que se conhecia procedia de relatos e comentários de alunos e familiares, principalmente. Algumas pesquisas acadêmicas recentes têm revelado a importância das várias escolas de comunidades estrangeiras no país – americanas, alemãs, entre outras – e,

¹⁷ Nesta época, a maioria da população brasileira vivia na zona rural (70%).

hoje, podemos visualizar melhor as inúmeras e significativas contribuições por elas empreendidas.

Segundo a educadora Ana Mae Barbosa (1978), essas “escolas americanas” desenvolveram programas fundamentados nas concepções filosóficas e educacionais do pedagogo norte-americano John Dewey¹⁸, entre outros. Na capital paulista, a educadora americana Mary Chamberlain, esposa de um missionário protestante, fundou o Mackenzie College (1870) e, no interior, foram criados o Colégio Internacional de Campinas, pelo americano Reverendo Morton (1873) e o Colégio Piracicabano (1881), por Miss Martha Watts, enviada pela Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos.

As escolas americanas paulistas de ensino privado, criadas dentro dos princípios da *pedagogia nova*, empregaram atividades esportivas, artísticas (música, teatro e artes plásticas) e do cotidiano infantil (histórias, contos, jogos, rodas e brincadeiras) como técnicas e/ou estímulos psicopedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança e do jovem, bem como a sociabilidade.

No começo do século, uma dessas atividades, a prática do canto coletivo ou coro escolar de crianças, provavelmente pela influência dos próprios fundadores – disciplinados no canto religioso¹⁹ –, encontrava-se presente em diversos eventos promovidos por essas escolas e comunidades, tendo influenciado muitos professores e diretores de escolas privadas e públicas de outras cidades e regiões. O repertório compreendia as músicas

¹⁸ John Dewey fundou a "Escola Uxperimental de Chicago", em 1886, apoiando-se em teorias científicas da criança (psicologia) e das questões sociais da época, contrariando a prática e filosofia pedagógica da escola vigente.

¹⁹ O ensino religioso integrou o programa das disciplinas (obrigatórias e/ou facultativas) das escolas públicas e particulares de muitos países do mundo, inclusive do Brasil, até poucos anos atrás.

religiosas, populares e folclóricas das tradições americanas, alguns cantos brasileiros e músicas do calendário escolar (festas e datas comemorativas).

A prática do canto coletivo transformou-se, no decorrer das primeiras décadas, numa importante *ferramenta* de educação do povo nos quesitos moral e civismo, enaltecendo a função socializadora da música, como veremos a seguir, em duas outras importantes iniciativas.

No Rio de Janeiro, em 1902, Alberto Nepomuceno assumiu pela primeira vez o cargo de diretor do INM e tentou cumprir com a promessa do movimento republicano positivista: “*além da pesquisa folclórica e do resgate da tradição artística, indicavam tendências da produção coetânea e insistiam na defesa de algo que lhes parecia chave para o futuro a que aspiravam: educação*” (PEREIRA, 2002, p.2). Nessa primeira gestão, 1902/1903, Nepomuceno mostrou-se inquietante diante dos inúmeros problemas administrativos, vindos de gestão anterior, e entrou com vários projetos, entre eles: a reforma do regulamento, instituindo a Congregação de Professores; o abrandamento das punições contra alunos infratores e a abertura de vagas para instrumentos de orquestra nos cursos noturnos para rapazes de poucos recursos. O compositor demitiu-se da direção do Instituto, em 1903, uma vez que se encontrava sem prestígio político e ânimo para lutar contra toda sorte de dificuldades que o cargo exigia.

Na segunda gestão, 1906/1916, Nepomuceno empreende novos projetos e, apesar de novas frustrações no campo político-administrativo, o fiel republicano revelou-se um importante educador, o primeiro do século XX, quando propôs relevantes ações pedagógicas. Conforme a pesquisa de Pereira (2002), destacam-se:

1. uma educação moral e cívica baseada no canto em português, instituindo a obrigatoriedade da língua portuguesa nos exames finais do curso de canto, além de contribuir para a ampliação do repertório da música vocal;
2. a reforma do Hino Nacional, dotando-lhe de letra e arranjo, para que pudesse ser entoado por coros escolares *a cappella*, projetando o civismo por meio da música²⁰;
3. o resgate, a pesquisa, a preservação e a difusão das tradições musicais folclóricas e/ou populares através de suas próprias composições e de outros;
4. revisão de obras de autores brasileiros, divulgando o patrimônio musical e ampliando o Acervo da Biblioteca; e
5. uma educação do público pela audição de obras dos grandes mestres da música, frente à direção de orquestras e eventos culturais, que permitiu abrir espaços aos compositores nacionais e às músicas estrangeiras.

E conclui:

Com certeza, o projeto de maior transcendência e relevância para a música brasileira – e que Nepomuceno conseguiu levar ao sucesso – foi aquele voltado para o canto em português. [...] foi esta ação de educador e de administrador escolar que garantiu um espaço permanente para a poesia brasileira na música acadêmica produzida no país. (PEREIRA, 2002, p.7).

Essa diretriz pedagógica de Nepomuceno – formação cívica do povo brasileiro apoiada na música –, iniciada em sua segunda gestão, ano de 1906, concorreu também para

²⁰ A reforma do *Hino* iniciou-se em 1907: adequação da letra à melodia e mudança da tonalidade de si bemol para fa maior. Até então, o mesmo era executado num teatro de ópera, cantado por cantores de ópera e o “povo” (as elites com direito a voto) apenas escutava e aplaudia-o, segundo PEREIRA (1995, p.21-42).

o fortalecimento do sentimento de orgulho pela pátria e/ou povo; sentimento este pregado nos variados tipos de discursos dos republicanos: políticos, educacionais, musicais e literários. Nesse mesmo ano, Guilherme de Mello publicou a obra *A Música no Brasil*, defendendo o folclore e a educação sob a visão positivista e, em 1908, propôs uma educação moral e cívica baseada no canto patriótico²¹.

Ainda no ano de 1906, o prefeito da Capital Federal, Pereira Bastos, instituiu o culto à Bandeira Nacional, tendo encomendado um hino ao compositor Francisco Braga, com letra do poeta Olavo Bilac e, assim, somando-se a isso outras atitudes político-ideológicas, o país mergulhou na época do *ufanismo*, segundo a historiografia brasileira. Particularmente, penso que o *ufanismo* consolidou o processo de afirmação nacional desencadeado na República e provocou, nas décadas seguintes, o surgimento de um novo sentimento: o *patriotismo*, que culminará nos anos 30/40. O Estado Novo, com Vargas/Villa-Lobos, caracterizou-se por uma música de repertório cívico, moral e marcial, como veremos adiante, sugerindo a idéia de “militarização da música”, conforme a expressão do Prof. Arnaldo Daraya Contier (apud PEREIRA, 1995, p.41).

A segunda importante iniciativa do começo do século ocorreu em São Paulo, com a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, fundado em 1906 por João Gomes de Araújo, que oferecia dois tipos de cursos: o Dramático e o Musical²² (ALMEIDA, 1926). Mais tarde, essa escola destaca-se pelas idéias nacionalistas de um de seus professores, Mário de Andrade, influenciando os intelectuais, os artistas e o público brasileiro.

²¹ Na obra *A Educação Nacional* (1890), Veríssimo discutiu arduamente a necessidade de despertar e desenvolver o sentimento nacional, mostrando a importância dos cantos patrióticos na história da educação alemã, do final do século XIX (1906, p.101-115).

²² O Curso Musical oferecia 12 tipos de cursos: canto, piano, violino, violoncelo, flauta, oboé, clarinete, fagote, trompa, piston, trombone e composição.

Resumindo, o final do Século XIX e o início do Século XX caracterizaram-se pelo ideário positivista amplamente divulgado no país pelos intelectuais políticos, principalmente a partir da segunda metade do Século XIX, que, além de lutarem pela educação pública de ensino leigo, preocuparam-se com o ensino da Música e da Arte, tanto com respeito à implantação nas escolas primárias e secundárias quanto à obrigatoriedade. Ana Mae Barbosa comenta que, no caso do ensino da Arte, os modelos de implantação “*estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma do ensino primário e secundário*” (BARBOSA, 1978, p.32). Os pareceres de Rui Barbosa refletem influências de Walter Smith (linha intuitiva), Froebel, Rabelais, Fenelon, Lutero, Bacon, Comenius e Pestalozzi; porém, a forte influência romântica da ideologia spenceriana – que aplicava maior importância aos sentimentos do que às idéias – embasou um de seus princípios educacionais: o efeito moral da arte na educação de crianças, tendo sido defendido fervorosamente pela maioria dos intelectuais e pedagogos até a Década de 30.

1.3.A DÉCADA DE 10

Depois da criação dessas duas escolas de música, INM e CDMSP, “*forma-se ambiente musical entre nós*” (ALMEIDA, 1926, p.220), estimulando o aparecimento de novos conservatórios e escolas de música especializadas nos diversos Estados do País, sendo a maioria de âmbito privado, e cópia dos renomados conservatórios do século XIX. Os cursos de música eram na verdade cursos de instrumentos, com programas baseados nos conservatórios europeus e americanos, predominando o repertório do período barroco, clássico e romântico; caracterizando, até hoje, uma “*performance artística baseada em*

critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo” (FONTERRADA, 2002, p.78), privilegiando o domínio técnico-instrumental (virtuosismo).

Por outro lado, com relação ao curso de composição, principalmente nas escolas de música especializadas, notou-se as influências dos tratadistas europeus²³ que, ao invés de ensinarem a prática musical e/ou o *fazer* artístico, desenvolveram manuais de instruções para aquisição e domínio de expedientes técnico-científicos, tanto de construção formal quanto de orquestração. A partir desses tratados, outros tantos surgiram no decorrer do século XX, exercendo influências no ensino acadêmico brasileiro, sistematizando os variados ramos do saber musical; porém, poucos questionamentos foram feitos sobre a sua validade ou aceitação no processo artístico, educacional, sócio-cultural e histórico-musical do homem brasileiro. Dessa forma, a prática educativa brasileira, desde os cursos profissionalizantes aos cursos superiores, sustentou-se e sustenta-se, até os dias de hoje, sobre essas duas concepções de música.

No contexto educacional, os educadores – preocupados com o novo estilo de vida da sociedade moderna – investiram na educação como sendo a única saída para desenvolver o ser humano em sua totalidade, defendendo metodologias que buscavam estimular e aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas através da natureza artística, segundo Fonterrada (2002). Essas metodologias foram denominadas “métodos ativos” ou “de renovação pedagógica”, pois contrariavam os princípios metodológicos “passivos” da educação vigente ou tradicional.

Os métodos ativos em educação musical foram inspirados, principalmente, nas teorias dos educadores Rousseau, Pestalozzi, Herbat e Froebel. O método do educador

²³ Como por exemplo: Reicha, Fétis, Jadassohm, Prout, Riemann e D’Indy. In: FONTERRADA, 2002, p.77.

francês Jean Jacques Rousseau (1712-1778) visava o respeito às diferenças individuais no processo educativo, procurando adequar as técnicas metodológicas aos interesses espontâneos da criança, considerando a psicologia do crescimento²⁴. É ele que apresenta, pela primeira vez, uma proposta pedagógica para a iniciação musical: o uso de canções bem simples, objetivando a igualdade das vozes e boa sonoridade, preocupando-se bem mais tarde com a leitura musical.

Para o educador suíço Pestalozzi (1746-1827), a educação deve permitir uma abordagem centrada na criança, desenvolvendo todas as suas faculdades e respeitando o seu desenvolvimento natural, então propôs uma educação musical através da utilização de canções na educação infantil, objetivando a formação do caráter, desenvolvimento dos sentidos e cultivo das artes. Muitos desses princípios são largamente usados e discutidos nos atuais encontros de educação musical, entre eles: ensinar os sons antes de ensinar os sinais musicais; cantar antes de aprender as notas; ouvir os mais variados tipos de sons e depois, imitá-los e discriminá-los; ensinar um assunto de cada vez: ritmo, melodia e expressão etc.

Em oposição aos dois educadores, Herbat (1776-1841) apresentou uma educação de caráter mental, apoiando o trabalho pedagógico na rotina de atividades, pois acreditava que educar o homem é dar-lhe instrução; assim, partindo do conhecido, apresentava e associava o novo ao já adquirido, construindo a mente do homem. Os Estados Unidos acolheu os

²⁴ O mesmo que psicologia do desenvolvimento, porém, segundo a Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio, do Instituto de Psicologia da UFRGS, "*no período que Rosseau desenvolveu a sua obra não havia as definições de etapas do desenvolvimento como se tem hoje*". IN: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Psicologia do desenvolvimento** [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por: liliarosa@iar.unicamp.br em 02 Mar. 2005.

princípios desse educador alemão que se baseou nos estímulos de interesses mentais aliados à obediência das diversas fases de aprendizagem.

O quarto educador mencionado, o alemão Froebel (1782-1852), lutou pela inclusão do canto e de outras artes nas escolas, fundamentando o desenvolvimento da criança através da apreciação da obra de arte, tendo sido o responsável pelo movimento dos Jardins da Infância.

Os educadores musicais pioneiros dos métodos ativos em educação musical surgiram no começo do século – Montessori, Dalcroze, Suzuki, Orff, Kodály, Martenot e Willems –, cognominados de “pedagogos musicais da primeira geração”, influenciando o pensamento e a *práxis* musical de muitos educadores e compositores brasileiros do século XX, apesar de tardiamente divulgados e experimentados, devido os fatores anteriormente discutidos. Por razões históricas, comentaremos dessa década apenas o método ativo Montessori.

O *Método Montessori* ou *Filosofia Montessoriana* foi o primeiro método a ser introduzido no País, de forma mais declarada no Rio Grande do Sul, em 1896, ocasião em que se deu a criação da Escola de Engenharia pelos ex-discípulos de Benjamin Constant. Com a introdução do curso primário, no início do século XX, o método adaptou-se à realidade das crianças brasileiras, mas, mantendo firmemente os seus princípios e propósitos educacionais originais, como: respeitar a pessoa humana, principalmente a criança, e as diferenças individuais; permitir o desenvolvimento natural, deixar a criança crescer sozinha; reconhecer na criança o “ser total”: intelecto, físico e moral, orientando-a no processo educativo para aprender a escolher o seu caminho e assumir a própria vida.

De 1914 a 1934, a Escola de Engenharia publicou uma revista bimestral, *Egatea*, o mais importante órgão de divulgação científica da Velha República, abordando os mais variados temas sobre os avanços da modernização, entre eles, o Método Montessori.

O Método foi desenvolvido pela educadora italiana Maria Montessori (1879-1952) – também engenheira e primeira mulher médica-cirurgiã da Itália –, que, após ter desenvolvido um trabalho terapêutico com crianças deficientes e “anormais” na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, procurou demonstrar a eficiência de suas terapias e metodologia educativa também com crianças normais em escolas de seu país. Ministrou cursos em outros países da Europa, Índia e Austrália, influenciando educadores de todas as áreas; assim, é provável que o método tenha sido introduzido no Brasil por educadores imigrantes adeptos da *pedagogia nova*. Essa filosofia teve boa repercussão nos educadores da região sul e, mais tarde, na região sudeste; escolas montessorianas “puras” foram surgindo pelo país e, perto da década de oitenta, os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo destacaram-se na educação musical montessoriana.

Sob influência de Froebel e cientistas, Montessori desenvolveu um método educativo científico contendo vinte e dois capítulos, abordando todos os aspectos da instrução escolar e inserindo a música no contexto da educação integral do ser humano. Criou recursos pedagógico-musicais para crianças de zero a seis anos de idade que são utilizados por muitos educadores brasileiros, sem que percebam que se trata de técnicas montessorianas, por exemplo: “o jogo do silêncio” (fechar os olhos e escutar os sons que vêm de fora da sala de aula ou de dentro etc.), “jogo de cartelas” (cartelas com desenhos de cores, animais, frutas, sons variados etc.), “discriminação de sons” (ouvir caixinhas sonoras, escutar instrumentos diferentes etc.), “cartela-lousa com pentagrama e símbolos

avulsos” (a partir da década de noventa, confecções caseiras são divulgadas nas feiras de encontros de educadores musicais), entre outras atividades.

Segundo a educadora Maria Luiza M. Stacchini, professora de uma das escolas montessorianas de São Paulo:

Os famosos “sinos montessorianos” foram criados por ela e são a base do desenvolvimento musical da criança. No currículo Montessoriano, a Música é parte integrante e essencial. [...] Ela está diretamente relacionada à Matemática, à Linguagem, às Ciências, à História, etc; e, portanto, deve ser utilizada no momento apropriado, acompanhando o desenvolvimento escolar da criança (STACCHINI, 1998, p.8).

Muitos educadores desconhecem os “sinos montessorianos”, devido a seu alto custo²⁵, mas notamos algumas adaptações brasileiras, com sinos de tamanhos e formatos variados (tipo “sininho de vaca”), sendo empregados nas aulas de musicalização de crianças e jovens para o desenvolvimento da percepção sensorial/timbre (descobrir o “sino” de som mais grave ou agudo etc.) e musical/altura (fileira de “sinos” do grave para o agudo, montando uma escala ascendente etc). Dentre tantos educadores musicais que fazem uso dos “sininhos” em suas aulas de musicalização, citaremos a professora Josette Feres – discípula do educador Sá Pereira – tendo criado na década de setenta a Escola de Música de Jundiaí, no interior paulista, Cristina Maria de Paula Azevedo Capuano (Profa de Educação Artística e Musicalização do Colégio Companhia de Maria de São Paulo, desde os anos oitenta) e a autora.

²⁵ A importação dos “sinos” custa aproximadamente mil e quinhentos dólares, segundo Stacchini (1998).

Maria Luiza M. Stacchini formou-se em violão e piano pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e, mais tarde, licenciou-se em educação artística, enveredando pelos caminhos da educação. Fascinada pela proposta educacional de Maria Montessori, especializou-se no método e na prática dos *sinos montessorianos*, tornando-se referência no ensino musical em São Paulo; além de lecionar, ministra cursos na prática dos *sinos* nos encontros de professores das escolas montessorianas do Brasil, evento que acontece duas vezes ao ano: em janeiro e julho.

Desde 1987, é professora de educação musical na unidade montessoriana *Escola Irmã Catarina*, na capital paulista, e explica como é desenvolvido o ensino musical nessa unidade:

A criança tem oportunidade de conhecer os “sinos” e de se desenvolver musicalmente desde a idade pré-escolar até a 4ª. série; juntamente com este material, fazemos um trabalho de “linha” com música, utilizando os movimentos corporais, emprego da bandinha rítmica, desenvolvimento da voz através do canto e completamos com os livros de musicalização da educadora Lilia Rosa, história de música e audições musicais através de CDs (ROSA, 1998, p.7).

A década de 10²⁶ continuou sob os auspícios do liberalismo político, econômico e educacional – agravado por manifestações socialistas, greves do proletariado e, principalmente, lutas armadas –, aprofundando as desigualdades sócio-econômicas e culturais das diversas regiões do país e mantendo um sistema escolar público que não satisfazia as necessidades das classes que emergiam, principalmente da classe média. Na

²⁶ No plano político internacional, foi marcada pela Primeira Grande Guerra (1914-1918).

capital paulista, a Escola Normal de São Paulo revolucionou a estrutura do curso ao criar os Gabinetes de Psicologia Científica e de Psicologia Pedagógica, no ano de 1914, e, ao lado de outras escolas, principalmente das escolas americanas, transformou o Estado de São Paulo na principal referência da federação “*no que diz respeito ao desenvolvimento primário e normal*” (BARBOSA, 1978, p. 96), no período de 1914 a 1928. No Rio de Janeiro, a batalha solitária de Antônio Carneiro Leão, com mais duas publicações: *O Brasil e a Educação Popular* (1917) e *Problemas de Educação* (1919), lentamente, conquista novos adeptos à “Escola Nova”. As reformas educacionais não lograram êxito, como observamos, e, no âmbito do ensino musical, os conservatórios carioca e paulista mantiveram as suas ações pedagógicas, colocando no mercado novos músicos-instrumentistas sob influência de Nepomuceno e Mário de Andrade, respectivamente.

Não fosse a presença do compositor Darius Milhaud no país nos anos 1917/18, que permitiu o acesso à música de compositores franceses contemporâneos e também produziu obras sob influência de nossa música folclórica e popular, o repertório musical continuava praticamente o mesmo do final do século XIX²⁷. O público que freqüentava as salas de concertos do País, mesmo da “*Europa e dos Estados Unidos não tomou conhecimento da crise da música nem dos precursores de uma arte nova*” (CARPEAUX, 1977, p.267). Na realidade, as sociedades de todo mundo não se deram conta das inúmeras inovações nos campos da arte, da educação e das ciências; neste último caso, as Teorias da Relatividade (Einstein) e da Quântica (Planck e Heisenberg) “*continuum praticamente inacessíveis ao homem comum*” (KOELLREUTTER apud ZAGONEL; LA CHIAMULERA, 1985, p.20), até os dias atuais.

²⁷ Villa-Lobos estréia publicamente como compositor no ano de 1915, portanto, em começo de carreira.

Porém, longe dos problemas das principais capitais culturais brasileiras, numa pequena cidade do interior paulista, Piracicaba, distante 162 km da capital, surgiu um extraordinário movimento artístico e cultural, inovador no âmbito pedagógico-musical, legando ao país o pioneirismo do desenvolvimento do Canto Coral, Pedagogia Musical e Vocal através da figura do educador e maestro Fabiano Lozano (PAJARES, 1995).

No ponto alto da Primeira República, a cidade de Piracicaba – que cunhou a expressão *Atenas Paulista* no período de 1920 a 1930, devido ao florescimento das Artes, das Letras e das Ciências, como também, ao perfeito equilíbrio nas relações sociais – gozava das boas condições econômicas e administrativas, decorrentes de uma forte agricultura e parque industrial, população imigrante de renda *per capita* alta, além de possuir inúmeras escolas que promoviam o desenvolvimento intelectual e cultural da população, desde a virada do século.

Aliás, no início do século XX, já contava com uma Universidade Popular e, na década de 20, ficou conhecida no Estado como a *Cidade das Escolas*, devido à quantidade e qualidade excepcional do ensino, a exemplo do Colégio Piracicabano (escola americana), da Escola Agrícola, do Colégio Assunção, do Colégio Seráfico (cursos de pintura com o mestre Frei Paulo), do Colégio Baronesa de Rezende (cursos de artesanato), da Escola de Comércio Moraes Barros, da Escola Normal²⁸ (onde nasceu o Canto Coral), entre outras.

Segundo Ferreira (apud PAJARES, 1995, p.4), “na Escola Luiz de Queiroz, no Colégio Piracicabano, no Colégio Assunção e na própria Escola Normal, ocorriam

²⁸ Em 1921, destacou-se na Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo Presidente Epitácio Pessoa, na moderna prática pedagógica do Desenho, tendo apresentado uma pesquisa científica entre o desenho da criança e a psicologia, aplicada em sala de aula.

*avançadíssimas experiências pedagógicas a cargo de mestres europeus, norte-americanos e brasileiros*²⁹ e, paralelamente, no Theatro Santo Estevão (1906-1953), grandiosos espetáculos eram organizados para a população em geral, tais como: óperas; peças de teatro; exposições de arte; saraus literários com os poetas Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Martins Fontes etc.; concertos de orquestras, grupos camerísticos, corais; e recitais de artistas renomados, entre eles: Antonieta Rudge, Guiomar Novaes, Magdalena Tagliaferro, Arnaldo Estrela, Souza Lima, Bidu Sayão, Alice Ribeiro, Maria Kareska, e outros.

É ponto pacífico que Piracicaba é o principal centro musical do interior de São Paulo. Evidentemente, não foi fruto do acaso e sim uma série de fatores em que entrou muito trabalho, dedicação e entusiasmo. A coisa vem de longe, lá dos tempos do Império, quando um artista chamado Miguel Benício Dutra, patriarca de uma linhagem de artistas iluminados, fixou na pauta um precioso acervo cultural e musical, parte do qual estará no Museu do Ipiranga e parte, com seu neto Archimedes. Piracicaba, desde tempos remotos, firmou conceito de ter música sacra de muito boa qualidade em suas concorridas “Semanas Santas”.

Foi, porém, com a vinda de dois musicistas castelhanos que nossa terra firmou rumos na vida musical: Lázaro Rodrigues Lozano e seu irmão mais jovem, Fabiano Rodrigues Lozano, lançaram em Piracicaba, diretrizes inéditas no ensino da música no Brasil (LOSSO NETTO apud PAJARES, 1995, p.6-7)³⁰.

²⁹ FERREIRA, José Maria. *O mundo de Fabiano Lozano I. Jornal de Piracicaba*, Piracicaba, 20 de maio de 1986.

³⁰ LOSSO NETTO, Fortunato. *História do Theatro Santo Estevão, berço da Cultura Artística de Piracicaba. Jornal de Piracicaba*, Piracicaba, 25 de maio de 1975, terceiro caderno, p.01.

Fabiano Rodrigues Lozano nasceu em Tijola, na Espanha, em 1886 e, aos 13 anos de idade, mudou-se para o Brasil, fixando residência em Piracicaba. Mantendo a tradição musical da família, o pai incentivou diretamente os estudos musicais dos filhos, ministrando aulas de música ao Fabiano e apoiando a carreira de Lázaro, que montaria a primeira orquestra existente na cidade: *Orquestra do Maestro Lázaro Lozano*, com alunos da Escola Complementar (antecessora da Escola Normal) e da Escola Agrícola.

Em 1903, Fabiano não apenas diplomou-se na Escola Normal de Piracicaba, como também completou seus estudos de música no Colégio Piracicabano. Realizou viagem à Europa, no ano de 1908, para aperfeiçoar-se no Conservatório de Madrid; e, ao retornar ao Brasil, foi nomeado Adjunto do Grupo Escolar Moraes Barros. Além de dedicar-se às aulas particulares de solfejo e piano, reunia os alunos para a prática do canto coletivo, ocasião em que desenvolveu uma metodologia própria para o ensino de música, inspirado no pensamento do filósofo grego Platão, que “*acreditava que a verdadeira arte musical tem um poder extraordinário para despertar nobres sentimentos no coração humano, e que essa benéfica influência era (ou é) mais marcante nas crianças*” (PAJARES, 1995, P.67). Publicou, em 1912, seus primeiros cadernos de solfejo. Quando Professor de Música da Escola Normal (hoje “Sud Menucci”), em 1914, empregou e divulgou o método nas salas de aula para os alunos normalistas e, nesse mesmo ano, ao ser nomeado ao cargo de Assistente Técnico do Ensino de Música, ligado à Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, criou o primeiro Orfeão Normalista, com repertório de cunho pedagógico: canções folclóricas, melodias escritas a partir da música folclórica e popular, hinos, marchas cívicas e músicas do repertório erudito orfeonizadas a uma e duas vozes com adaptação do texto para a língua portuguesa.

Logo depois, em 1917, fundou e dirigiu um outro Orfeão, de cunho artístico, divulgando sua pedagogia vocal através de recitais, alcançando destaque regional. Em 1925, fundou o Orfeão Piracicabano, coral-modelo, com os melhores alunos das diversas escolas onde lecionava, realizando inúmeras excursões pelo Brasil, alcançando êxito em suas audições, chamando inclusive a atenção de Mário de Andrade, que escreveu uma crítica elogiosa no *Diário Nacional*³¹, em 15 de julho de 1928:

É o primeiro coro artístico do Brasil. Não é o primeiro em data, mas é o primeiro em valor. Mais uma circunstância social deste orfeão que carece elogiar sem reservas: é a disciplina isenta de qualquer diletantismo. Se fala que o brasileiro é um ser indisciplinado, mas quando aparece um homem que em vez de usar a força ou pedantismo, emprega o amor e uma fé cega no ideal dele, como o Prof. Lozano, os brasileiros sabem se disciplinar em torno dele. O Prof. Lozano é o animador admirável dessa moçada piracicabana. A ele cabe o mérito indelével dos primeiros prazeres corais que o Brasil pôde criar (CAMARGO apud PAJARES, 1995, p.31).

No ano de 1929, o Orfeão Piracicabano apresentou-se num concerto coral no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, tendo recebido críticas elogiosas da imprensa, que promoveram a projeção do coro e do trabalho do Maestro Lozano no meio artístico-musical, consagrando-os nacionalmente. Citaremos como exemplo a crítica do *Jornal do Brasil*³²:

O sucesso obtido pela maravilhosa corporação [...] foi enorme, como poucas vezes se tem registrado nesta capital, mesmo em espetáculos e apresentações das maiores celebridades

³¹ In: CAMARGO, Maria Dirce de Almeida. *O Fundador da Cultura Artística. Jornal Piracicaba*, Piracicaba, 25 de maio de 1985, p.8.

³² FERREIRA, José Maria. *Orfheon Piracicabano. Aldeia*, Piracicaba, maio de 1975, n.14, p.5

mundiais da música. Artistas dos mais consagrados, críticos de arte dos mais exigentes, jornalistas, representantes das classes mais cultas do Rio de Janeiro, eram unânimes em firmar que o espetáculo foi único e que a apresentação dos orfeonistas piracicabanos excedeu às expectativas mais otimistas (FERREIRA apud PAJARES, 1995, P.61).

Com a Revolução de 30, o educador Fabiano Lozano foi comissionado oficialmente pelo Estado de Pernambuco para desenvolvimento de um projeto de orientação no ensino de música e implantação do canto coral nas escolas públicas, por cerca de um ano, tendo apresentado ao público de Recife, no dia 7 de setembro, uma audição musical realizada na Escola Normal Oficial, propondo dois modelos de corais: um infantil e outro de normalistas. Após a estada em Pernambuco, passou a residir em São Paulo, tendo sido convidado a organizar o Serviço de Música e Canto Coral do Estado, realizando várias apresentações de grandes massas corais em estádios de futebol, no ano de 1931, com trezentos integrantes em média. A realização de eventos grandiosos em datas cívicas tornou-se uma *práxis* comum pelas instituições públicas, agremiações sócio-culturais e recreativo-esportivas, desde o início da década de 10, podendo ser constatada pela filmografia brasileira do período.

Podemos notar que o compositor Heitor Villa-Lobos sofreu forte influência do trabalho pedagógico e artístico do Maestro Lozano, pois apresentou um projeto para o ensino de música no País, em 1932, com base no Canto Orfeônico, cursos de especialização para professores, elaboração de material didático com peças folclóricas e orfeonização de melodias de autores estrangeiros com adaptação de letras para o canto em português, além de livros de solfejo e formação de um coro orfeônico de professores para dar sustentação ao

projeto, semelhante às propostas do piracicabano, que se desenvolveram e aperfeiçoaram desde meados da Década de 10. Maria Dirce de Almeida, ex-aluna de piano e discípula de Fabiano Lozano, comenta que “[...] com certeza, [...] o movimento coral, tão apregoado e difundido depois por Heitor Villa-Lobos, nasceu em Piracicaba no anfiteatro da Escola Normal, local onde eram realizados os ensaios do Orfeão Normalista” (ALMEIDA apud PAJARES, 1995, p.29).

As publicações do *Guia Prático* de Villa-Lobos, em 1932, pela Editora Vitale e da *Antologia Musical* de Fabiano Lozano, em 1933, pela Ricordi Brasileira, conferem os ares de disputa de mercado entre as duas grandes editoras de música da época, que previam aumento expressivo no consumo do material didático, uma vez que a música havia sido decretada matéria obrigatória nas escolas públicas. Assim, após a publicação do método de Villa-Lobos, *Solfejo 1º e 2º volumes*, pela Vitale, vem a publicação do método *Alegria nas escolas – 133 melodias escolares*, pela Ricordi, em 1942, que, segundo Mário de Andrade, “é o mais racional, mais bem organizado de quantos livros possuímos, destinados ao canto coral escolar” (ANDRADE apud PAJARES, 1995, p.79). Fabiano publicou inúmeros outros trabalhos didático-pedagógicos, entre os quais: *Alegando a vida* (doze canções educativas a três vozes iguais), *Sorrindo e cantando* (hinos, marchas e canções escolares), *Sorrisos da infância* (cânones e brinquedos educativos), *Minhas cantigas* (cinquenta cantos para voz solo ou canto e acompanhamento de piano, dedicado às crianças), *Caminhos do coração* (dez contos e cantos, estórias para formação moral do caráter infantil), *Vamos viajar* (brinquedos orfeônicos infantis), *Florilégio musical*, *Alvorada*, *Bandinha da onça* etc.

Ainda, foi nomeado Assistente Técnico do Serviço de Música por decreto, em 4 de maio de 1939, tendo incentivado entre os escolares o gosto pela música. Recebeu convite especial do Governo do Paraguai, em 1951, para organizar, na cidade de Assunción, um grande coral para as comemorações cívicas daquele país. *“Em 1952, viu realizar-se seu grande sonho: a autorização para organizar o Orfeão do Professorado Paulista, o qual regeu diversas vezes, inclusive na ocasião de sua aposentadoria, onde recebeu o título de “Educador Emérito” (PAJARES, 1995, p.27)”*. Após carreira brilhante, 45 anos de serviços prestados ao ensino da música e à Pedagogia Vocal, o educador Lozano aposentou-se, vindo a falecer em 1965.

Com relação ao método de pedagogia musical e vocal, Fabiano estabeleceu algumas orientações pedagógicas para o professor e o aluno, divulgadas amplamente pelo país, a partir de 1930, a saber:

1. O ato de cantar devia ser inteligível em todos os aspectos: letra (canto em português), dicção, articulação (mensagem clara aos ouvidos do público), fraseado, dinâmica, expressividade, ritmo, melodia (afinação) etc;
2. Uso de melodias folclóricas conhecidas de todos para iniciar o processo de memorização, caligrafia (cópia), compreensão da estrutura rítmico-melódica e solfejo. Depois, o aprendizado dos arranjos a duas e três vozes e, finalmente, a prática do canto em grupo mantendo a técnica vocal, o equilíbrio formal e melhorando a expressividade a cada dia;
3. Cada mestre deve desenvolver o seu método individual, respeitando as regras pré-estabelecidas, entre essas: primeiramente as melodias e solfejos em uníssono, depois os

arranjos a duas ou mais vozes, improvisação ou harmonização ao piano (opcional) e a tessitura é sempre a mais cômoda possível, raramente ultrapassando uma oitava de extensão e concentrando-se na região central da voz;

4. As etapas metodológicas:

4.1. Audição e memorização da música;

4.2. Caligrafia (cópia, atenção, concentração e observação);

4.3. Análise Rítmica (valores das figuras);

4.4. Indicação dos tempos (cantar);

4.5. Leitura Rítmica ou solfejo falado (leitura métrica da música sem entoação);

4.6. Análise tonal (escalas, intervalos, com exercícios práticas: aluno na lousa);

4.7. Leitura entoada (solfejo cantado em andamento lento); e

4.8. Leitura Expressiva (solfejada e vocalizada), buscando andamento, modificação do mesmo, caráter, matizes, dinâmica e acentuação (PAJARES, 1995).

A estudiosa da vida de Fabiano Lozano, Vânia Sanches Pajares, com relação ao redimensionamento histórico da pedagogia musical, escreveu:

O esquecimento no qual está mergulhada a memória do Maestro Fabiano Lozano é muito mais denso e amplo do que se imagina: ele representa a perda de todo um passado onde foram inúmeras as realizações no campo cultural, com os frutos recolhidos e aclamados. A

seqüência de tais realizações, se tivessem sido trazidas até nossos dias, refletiria em uma cultura musical muito mais sólida e difundida e não um privilégio de poucos, como é na realidade.

Não é nossa intenção criticar ou desmerecer o trabalho do grande músico brasileiro Heitor Villa-Lobos. Pelo contrário, seu legado como difusor e disseminador da matéria Canto Orfeônico pelo Brasil afora é de valor inestimável e não entraremos na discussão desse mérito.

O intento primordial desse documento³³ é trazer à luz dos fatos esquecidos por alguns e desconhecidos para a grande maioria, com o propósito de fazer jus à história e de colher dados para estudos posteriores no que tange à Pedagogia Vocal no Brasil (PAJARES, 1995, p.30).

Finalizando, o educador e maestro Fabiano Lozano – espanhol de nascimento e brasileiro de coração – teve o mérito do pioneirismo no desenvolvimento da pedagogia musical e vocal, divulgando o canto orfeônico na língua pátria e também contribuindo em grande parte para a efetivação do mesmo como disciplina obrigatória no programa oficial das escolas públicas do Brasil.

Paralelamente ao movimento da música de concerto, assistimos ao crescimento da música popular nas diversas regiões do Brasil, através das composições escritas para bandas – populares, militares, civis e escolares – e fanfarras marciais³⁴ e para os Carnavais

³³ Refere-se ao seu trabalho de Dissertação de Mestrado em Artes: *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. 1995. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

³⁴ Desde o final do século XIX, as corporações musicais vinham alastrando-se pelo país inteiro, e muitos municípios orgulhavam-se de possuir uma ou mais bandas. Além de participarem ativamente das festas religiosas e populares da cidade, comemorações cívicas, bailes e outros eventos, algumas bandas cumpriam,

cariocas, notadamente. Os gêneros lundu, maxixe e samba são cantados pelo povo nos Carnavais de rua como também pelo público do teatro de revista e vice-versa: as músicas lançadas no teatro de revista entram nos Carnavais de rua. Nessa dinâmica “processo de criação-consumo” entre as duas manifestações, destacaram-se compositores da classe média que escreveram para o gosto das massas, entre eles: Chiquinha Gonzaga e Costa Júnior.

A música brasileira da Década de 10 foi marcada por três acontecimentos musicais: primeiro, pelo surgimento do Canto Orfeônico, em Piracicaba, com o Maestro Fabiano Lozano; segundo, pela concretização do teatro de revista que “*chegava ao estágio de instituição com estrutura tipicamente brasileira e carioca*” (TINHORÃO, 1998, p.243), originado a partir do sucesso da opereta *A Viúva Alegre*, de Franz Lehar, nos anos de 1909/10; e, terceiro, pelas *músicas americanas*³⁵ que os editores e produtores de Nova York lançaram através de cilindros e discos no Brasil, entre 1903 e 1927, fase das gravações pelo primitivo sistema mecânico. A classe média – famílias de imigrantes europeus e asiáticos – que emergia na zona urbana identificou-se com as novidades americanas – discos, cilindros, músicas, partituras, instrumentos, gramofones, entre outros produtos –, abrindo-se ao consumo dessas músicas e do jazz. Essa nova classe média estava aberta aos frenéticos ritmos, às dissonâncias melódicas e harmônicas das bandas de jazz, às propostas dos futuristas, de Stravinsky e Milhaud etc., buscando inserir-se no contexto liberal do progresso industrial e cultural que se pregava no País.

em parte, com o papel da escola de música: ofereciam instrução musical rudimentar (solfejo e teoria musical), e formavam músicos-instrumentistas práticos.

³⁵ Gêneros: cake-walk, two-step, one-step, fox-trot, shimmies, rag-times, charleston e blues.

1.4. A DÉCADA DE 20

O liberalismo econômico inglês, adotado na maioria dos países da Europa e dos Estados Unidos desde os meados do século XIX, foi contestado pela primeira vez através da Primeira Guerra Mundial³⁶ e duramente criticado no decorrer dos anos seguintes pelas diversas sociedades, culminando com a Crise de 1929. Sob a bandeira do modelo capitalista, o Brasil avançava nos setores industriais e comerciais, mas, por outro lado, o quadro sócio-econômico-cultural da população era lastimável. Do ponto de vista político, os descontentamentos cresceram e agravaram-se durante a década de 20, surgindo reivindicações nos diversos setores das classes média e baixa, burguesia industrial, trabalhadores e operários imigrantes; fora isso, o crescente êxodo rural para as zonas urbanas, as revoltas armadas e as crises de idéias e valores de toda sorte provocaram o *“tenentismo”³⁷, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, os quais tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária* (ROMANELLI, 1997, p.49).

A Semana de 22 foi o marco de um movimento que propunha a ruptura entre o “velho” e o “novo” conceito de arte, provocando uma renovação das idéias estéticas no meio artístico. O Movimento Modernista teve início com Oswald de Andrade, que tivera contato com o Futurismo, numa viagem realizada à Europa, em 1912, e, ao retornar ao país, começou a divulgar essas idéias aos demais artistas; assim, em 1917, Mário de Andrade, Di Cavalcanti e Anita Malfatti integravam a corrente renovadora. Sob a influência do italiano

³⁶ Os socialistas democráticos combatiam o livre cambismo praticado pelos países capitalistas/liberais.

³⁷ Grupo de tenentes da ala jovem das forças armadas do Rio de Janeiro, sem ideologia definida, que defendia um governo centralizado e nacionalista. In: ROMANELLI, 1997, p.50.

Marinetti³⁸, do clima de industrialização e urbanização em que o Brasil se encontrava e dos ânimos positivistas – ufanismo e patriotismo – de intelectuais, escritores, poetas e artistas, o Modernismo firmou-se e eclodiu em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo.

A Semana de Arte Moderna aconteceu entre os dias 11 a 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, apresentando-se Graça Aranha, Guiomar Novaes, Brecheret, Ronald de Carvalho, Villa-Lobos, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, entre outros; a parte musical desenvolveu-se em três dias de festival (13, 15 e 17/2) com obras de Villa-Lobos, Debussy, Blanchet, Satie e Poulenc.

O acontecimento da Semana desencadeou uma série de artigos jornalísticos, uns contra e outros a favor; porém, se a idéia era polemizar e confrontar, o recado foi dado e o que se verificou a partir daí foi uma crescente produção artística, musical e literária, tendo como exemplos: *Prole do Bebê n° 1* (1922), *Noneto* (1923), *Rudepoema* (1926), *Choros* e outras obras de Villa-Lobos; *Congada* (1923) de Francisco Mignone; *Trio Brasileiro* (1924) de Lorenzo Fernandez; *Dança dos Negros* (1924) de Frutuoso Viana; a publicação das revistas *Klaxon* (1922) de Mário de Andrade, *Ariel* (1923) de Sá Pereira e outros, *Estética* (1924-5) e *Revista do Brasil* (1925); a poesia *Paulicéia Desvairada* (1922) de Mário de Andrade; o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) de Oswald de Andrade; o livro *Ensaio sobre a Música Brasileira* (1928) de Mário de Andrade, entre outros. Porém, a Semana não representou uma “ruptura total” com o tradicionalismo musical, pois, a burguesia, os músicos e os pedagogos mantinham certa resistência às idéias inovadoras.

³⁸ Filippo Tommaso Marinetti, italiano radicado em Paris, funda o Futurismo, em 1909, lançando o *Manifesto do Futurismo*. In: KIEFER, 1986, p.72.

Villa-Lobos cumpriu seu papel de fundador do modernismo musical, tendo desenvolvido uma linguagem estético-musical baseada nas tradições brasileiras totalmente inovadora, criando uma música brasileira nacional, além de ter aberto caminho para os futuros compositores e pedagogos. Destaca-se como educador, nas próximas duas décadas.

A participação de Mário de Andrade no movimento modernista - como poeta, crítico e ensaísta - e como músico, folclorista e professor do Conservatório Musical Dramático de São Paulo foi decisivamente importante para a consolidação de uma música de caráter nacionalista nas décadas de 30 e 40, defendendo as nossas riquezas folclóricas e populares através de inúmeras publicações de artigos e, principalmente, livros, tendo contribuído na formação de músicos, pedagogos e público.

A sua revista *Klaxon*, como as demais revistas do período, estava inserida no movimento modernista, discutindo intensamente sobre as diversas questões musicais, como a função da música na sociedade, a estética, a interpretação, a produção, o público etc. e estabelecendo uma ponte de ligação com a Europa (França, principalmente) e com a proposta didática, reforçando o seu papel de educador.

Em resumo, Mário de Andrade criticou a música descritiva e a “pianolatria”³⁹, defendeu o folclore e o canto em português e divulgou a música como arte de função social, influenciando várias gerações de compositores e pedagogos, a exemplo de João Baptista Julião, João Gomes Júnior, Gomes Cardim e Antônio de Sá Pereira.

João Baptista Julião (1886-1961) nasceu em Silveiras, interior de São Paulo, tendo iniciado sua carreira musical como instrumentista de banda e, mais tarde, como regente de

³⁹ Termo empregado pelo próprio Mário de Andrade, criticando a educação musical de São Paulo e o interesse dos paulistas pela música de piano. In: ANDRADE, Mário. *Pianolatria*. *Klaxon*, São Paulo, nº1, p.8, mai.1922.

banda e coral. Depois de estudar com o Maestro Savino De Benedictis no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1914, desenvolveu brilhante carreira como professor de música e canto orfeônico, tendo recebido influências de Mário de Andrade, Fabiano Lozano e Villa-Lobos; aliás, foi um dos primeiros alunos a estagiar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Fundou o Instituto Musical de São Paulo, em 1927 e, com a autorização do Ministério da Educação instalou, ainda, o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico (1943), Conservatório de Canto Orfeônico de Campinas e Conservatório Estadual de Canto Orfeônico⁴⁰ (1949), ministrando aulas para os professores do ensino de Canto Orfeônico das escolas estaduais. O Maestro Julião corroborou para a divulgação da música folclórica e cívica antes, durante e depois do Estado Novo, compondo músicas e publicando farto material didático para uso nas escolas, utilizado por muitos educadores até os primeiros anos da década de sessenta.

Bem antes do conhecido livro *Melodias escolares - 1º, 2º e 3º livros* (1932) ter sido aprovado pelo Conselho do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico para uso das Escolas de Música em geral, conforme publicação em 16 de fevereiro de 1946, no Diário Oficial Federal, professores mineiros utilizavam-no nas escolas públicas (Ginásio e Escola Normal) para iniciar o estudo da leitura, solfejo e análise, desde janeiro de 1933, quando fora aprovado pelo Conselho Técnico do Ensino em Minas Gérias para uso das Escolas daquele Estado⁴¹. O livro compõe-se de 80 melodias simples, executadas a uma voz (uníssono) ou em forma de cânone, com predomínio da leitura em clave de sol. Porém,

⁴⁰ Estabeleceu-se como anexo do Instituto de Educação Caetano de Campos, onde passou a oferecer o Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, e, no ano de 1963, transformou-se em Conservatório Estadual de Canto Orfeônico pela Lei nº 7815/63. Em 1974, denominou-se Faculdade de Música Maestro Julião, integrada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP –, conhecida desde 1977 por Instituto de Artes da UNESP.

⁴¹ JULIÃO, João Baptista. *Melodias escolares*. São Paulo: Mangione, 1951, 19º edição.

apresentando uma preocupação pedagógico-musical, semelhante ao trabalho didático de Fabiano Lozano, quanto à ordenação gradual da tessitura vocal nos exercícios, ou seja, a partir de solfejos melódicos com apenas três notas (do-re-mi), acrescentava-se uma nova nota (fa) e outra (sol) e mais outra (la) até o âmbito de uma oitava, ampliando-se gradualmente a tessitura do aluno da nota SOL2 a FA4, nos últimos números.

Maestro Julião publicou várias composições musicais e outros trabalhos didáticos, entre esses: *Obras didáticas, Hinos e cantos escolares, Cânones orfeônicos, Ditados pedagógicos, Solfejo escolar, Manosolfa, Cantigas de minha terra e Narizinho arrebitado* (revista infantil, baseada na obra de Monteiro Lobato).

“*Em 1922, por ocasião dos festejos comemorativos da Independência, é designado pelo então Diretor Geral de Ensino, Guilherme Kulmann, para colaborar no preparo dos alunos escolares, ao lado do Maestro João Gomes Júnior⁴²”, para a apresentação do Hino Nacional. Foi um ano muito especial para a nação, pois, desde o início da reforma do Hino, proposta de Nepomuceno em 1907, aguardava-se a sua oficialização na Câmara Federal, que saíra às pressas, no dia 6 de setembro de 1922, véspera do evento.*

Gomes Cardim e João Gomes Júnior atuaram como professores de música no Instituto de Educação Caetano de Campos de São Paulo, escola-modelo, tendo desenvolvido uma nova metodologia para o ensino da música: o *Método Analítico*, introduzido em 1926. Os autores comentam no livro *O ensino da música pelo Método Analítico* o uso de métodos e processos arcaicos ainda usados nas escolas primárias do país, como a tal *Artinha* de Francisco Manuel, que não satisfazia aos interesses da criança; a

⁴² In: Boletim da Sociedade Brasileira de Musicologia, n.3, São Paulo: 1987, p.47-50.

tentativa de Miss Márcia S. Browne de introduzir o método de solfejo *tonic-solfa*, criado na Inglaterra por Sarah Glower (1785-1854) e aprimorado por John Curwen (1815-1882), baseado no “dó móvel” (SCHOLES apud FONTEERRADA, 1991, p.21); e, depois, explicam minuciosamente o método e a programação curricular.

Buscando conformidade com os princípios da *pedagogia nova*, fundamentaram suas propostas pedagógico-musicais através de pesquisas de diversos estudiosos como Bouillard, Broca, Charcot, Boyer etc., estabelecendo um paralelo entre o fenômeno da aquisição da linguagem e a música. Desenvolveram um método de caráter científico e prático através de ginástica respiratória, vocalizes e exercícios de entoação de melodias, além do desenvolvimento da acuidade auditiva, do gosto estético, do canto coletivo etc. Dois anos após a aplicação do método, “em São Paulo, deu-se a Reforma Fernando Azevedo, através da Lei nº 3.281, de 23/01/1928, que instituiu o Jardim da Infância com orientação especializada, com bases científicas” (FONTEERRADA, 1991, p. 23), inserindo também a música no contexto escolar de todos os cursos, inclusive prática instrumental.

Antonio de Sá Pereira participou ativamente do movimento modernista, dirigindo uma das principais revistas musicais, *Ariel*, lançada após o período de agitação jornalístico motivado pela Semana de Arte Moderna de 22, precisamente dez meses após o encerramento do nono número da revista “futurista” *Klaxon* de Mário de Andrade. A revista surgiu em São Paulo, em outubro de 1923, sob a direção do professor Sá Pereira e outros colaboradores, entre os quais, Sérgio Milliet, que mantinha uma seção intitulada “Cartas de Paris”, noticiando os acontecimentos artísticos da Europa.

Sob influência de Mário de Andrade e das idéias dos futuristas musicais⁴³ (entre eles, o ítalo-germânico Busoni (1866-1924), compositor e exímio pianista), Sá Pereira propôs discutir problemas musicais tanto estéticos quanto pedagógicos, enfatizando a necessidade da cultura humanística entre os músicos e os pedagogos, próprio do modernismo. Ao traçar as *Idéias de Busoni sobre o momento atual da música*, na abertura do primeiro número, o professor Pereira procurou discutir a questão: como seria o tipo ideal de músico moderno para a sociedade dita moderna? E, baseando-se no conhecimento musical e na cultura de Busoni – homem ligado também à literatura, ciência e filosofia –, responde nesse artigo: “[...] *o músico artista, o músico pensador, forrado de sólida cultura geral, dignificador de toda classe musical, em contraste com aquele tipo de músico que, fora de seu instrumento, mal sabe as quatro operações [...]*” (PEREIRA apud WISNIK, 1977, p.101). Em outros números da revista, repetiu o discurso iniciado por Mário de Andrade sobre o repertório pianístico, interpretação romantizada, e a educação musical sob o viés do piano; encerrando a publicação de *Ariel*, em 1924, com treze números.

Em 1930, juntamente com Mário de Andrade e Luciano Gallet, envolveu-se num polêmico projeto de *programa de ensino musical* para a Escola Nacional de Música, que fora rejeitado, no qual defendia a preparação técnica do instrumento aliada às exigências da formação intelectual. Depois da frustração, retorna às atividades de professor em escolas de música especializadas e, em 1937, lança o livro *Psicotécnica do ensino elementar de música*, no qual faz críticas aos métodos de iniciação musical tradicionais e à formação dos

⁴³ O futurista italiano Luigi Russolo, na obra *Intona Rumore*, e o dadaísta Marcel Duchamp, na obra *Erratum musical*, ambas de 1913, propuseram a substituição da música tradicional por ruídos diversos, produzidos por objetos diversos (novo conceito: som=ruído) e timbres isolados ao acaso e sem durações, respectivamente, segundo Carpeaux (1977, p.329) e Salzman (1970, p.159).

professores de música. Aperfeiçoando suas idéias antigas e adaptando-as ao país, propõe nesse trabalho a necessidade de os professores terem conhecimentos sólidos de psicologia, pedagogia, cultura geral e, ainda, honorários dignos.

Seu método foi introduzido, inicialmente, no Conservatório Brasileiro de Música⁴⁴, em março de 1937, através de classes de iniciação musical, juntamente com a educadora Liddy Chiaffarelli Mignone; e, em outubro do mesmo ano, na Escola de Música da UFRJ, onde era professor dentro das classes-laboratórios destinadas aos alunos do Curso de Formação de Professores. No ano seguinte, os dois se separaram e Sá Pereira instituiu o curso de Iniciação Musical no INM, onde notamos que as suas propostas metodológicas encaixavam-se melhor, dada a preocupação na formação do instrumentista. O método seria abordado com maiores detalhes mais tarde, na década de trinta, ocasião de seu aparecimento.

Na área da música popular, a tendência à aceitação da música americana pela classe média emergente – carioca e paulista, principalmente –, como vimos na década anterior, cresceu assustadoramente na Década de 20, expandindo-se para outros Estados a partir dos adeptos do estilo de *jazz*. Desencadeou-se uma “*onda de americanização [...] por todo o país a partir de 1923*” (TINHORÃO, 1998, 254), multiplicando-se o número de cantores solistas e dos coros, instrumentistas, maestros-arranjadores, diretores artísticos, bandas, orquestras, músicas, gravações etc. Além das pioneiras *jazz-bands* cariocas – Jazz-Band Brasil América, Orquestra Ideal Jazz-Band e Jazz-Band do Batalhão Naval, todas de 1922 –

⁴⁴ “Lorenzo Fernandez, D. Amália e alguns amigos criaram o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), que seria a alternativa ao conservadorismo da velha Escola Nacional de Música: tudo o que havia de novo encontrava portas abertas no Conservatório”, segundo o musicólogo José Maria NEVES (2002, p.41).

, outras surgiram, como: Jazz-Band Sul-Americano de Romeu Silva (RJ), Apolo Jazz Orchestra (RJ), Jazz-Band Andreozzi (SP), Jazz-Band República (SP), Orquestra rag-time Fusellas (SP), Jazz-Band Mirrarar e o Jazz-Band Scala (Santos/SP), Jazz-Band Espia Só (Porto Alegre/RS) etc. Interessante notar que, no mesmo ano de 1922, quando o brasileiro Antônio Ferro realizava conferência sobre *A Idade do Jazz-Band* (transformado em livro no ano seguinte), Scott Fitzgerald lançava, nos EUA, *Tales of the Jazz*. A influência do estilo jazzístico fez-se sentir sobre as músicas camavalescas que adotaram os ritmos quebrados e acelerados do *charleston* e *fox-trot* nas marchinhas, que passaram do teatro de revista para os bailes à fantasia dos clubes sociais, cassinos, balneários e teatros: os novos entretenimentos sócio-culturais da classe média e da elite. (TINHORÃO, 1998).

Em 1929, os primeiros filmes musicados de Hollywood estouraram no Brasil e, com o despontar da Revolução de 30, encerrou-se essa primeira onda de dominação norte-americana no País.

No âmbito educacional, a partir de 1920, várias reformas estaduais surgiram na tentativa de ajustar os problemas do sistema dual de ensino e adequar uma ou outra proposta educacional (aspectos psicológico e sociológico) da escola progressista que aflorava pelo país, a saber: Sampaio Dória (SP: 1920), Lourenço Filho (CE: 1922/23), José Augusto (RN: 1925/28), Carneiro Leão (DF: 1922/26, e PE: 1928), Lysímaco da Costa (PR: 1927/28), Francisco Campos (MG: 1927/28), Fernando Azevedo (DF: 1928) e Anísio Teixeira (BA: 1928); além de inúmeras publicações sobre o ensino que sensibilizaram novos adeptos ao movimento que despontaria no Rio de Janeiro, em 1924, criando a Associação Brasileira de Educação (ABE), denominando-se “os pioneiros da Escola Nova”.

Na década seguinte, “os pioneiros” publicam importante documento onde se analisa o problema da educação nacional sob todos os aspectos.

A Reforma do Ensino Público de São Paulo, Sampaio Dória (1920), inspirada nos ideais de Rui Barbosa, fundamentou-se na educação dos sentidos (percepção), proporcionando, no caso do Desenho, por exemplo, realizar atividades que desenvolviam a *imaginação* da criança, ao contrário do que se fazia até então (desenho de *observação*). Anita Malfatti, pintora modernista e professora da Escola Americana, “*inovaria os métodos e as concepções de arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar a sua ingenuidade e autêntica expressão*” (BARBOSA, 1978, p.114).

1.5. A DÉCADA DE 30

A crise do desenvolvimento que vinha acentuando-se no mundo capitalista, provocando a Grande Guerra e a Crise de 1929, tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro através de uma série de revoluções e movimentos armados das várias camadas sociais, com objetivos firmes de promover rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. A Crise de 1929 – caracterizada pela saturação do café no mercado internacional, provocando a queda de nossa exportação e, conseqüentemente, cessando a entrada de capitais – fez com que o Governo adotasse medidas de “financiamentos”⁴⁵ que favoreciam os interesses dos cafeicultores, agravando

⁴⁵ Grosso modo, o Governo emprestava dinheiro de fora para comprar os estoques invendíveis dos plantadores de café, “socializando o prejuízo”, no dizer de ROMANELLI (1997, p.47).

ainda mais a crise interna. Diante do quadro de insatisfação com a política econômica do Governo do Presidente Washington Luiz e da fraudulenta eleição para Presidência da República em 1930, irrompeu a chamada Revolução de 30. Uma coalizão de forças derrubou o Presidente, instalando o novo Governo, de caráter provisório inicialmente, sob a Presidência de Getúlio Vargas, que acabou permanecendo no poder de 1930 a 1945, marcado por dois períodos: o primeiro, de 30 a 37 (sob várias agitações políticas: Revolução de 32, Constituição de 34 e Golpe de Estado de 37) e, o segundo, de 37 a 45, denominado de Estado Novo (sob ditadura). O Estado Novo teve apoio das forças armadas e da própria burguesia que defendia o desenvolvimento industrial, apostando nas idéias nacionalistas do republicano castilista Vargas, tendo estabelecido um Governo denominado “populista”.

É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras (ROMANELLI, 1997, P. 51).

O Governo Vargas deixou a responsabilidade de implantar a indústria de consumo aos particulares e, sob sua tarefa, investiu em segmentos que acreditava serem importantes para o sucesso do plano político nacionalista/populista, entre eles: Usina Siderúrgica de Volta Redonda, pesquisa e exploração do petróleo (descoberto em 1938), estradas de

rodagem, departamento contra a seca, navegação costeira, trabalho inicial de implantação de hidrelétricas, Conselho Nacional do Café, Institutos do Açúcar e Álcool, do Cacau, do Pinho, do Mate e do Sal, Código de Minas e das Águas, ampla legislação trabalhista e de previdência social, criação e oficialização de novos partidos políticos e as reformas educacionais. Economicamente, o Brasil conseguiu sobreviver à crise internacional e crescer devido ao afloramento do mercado interno, porém, surgiu uma sociedade complexa e com reivindicações educacionais diversas. A indústria nacional demandou maior número de trabalhadores (mão-de-obra rural para assalariado), necessitando de ensino técnico especializado; a classe média, fortalecida pelo crescimento industrial (e cultural), ansiava por uma educação dos moldes da elite (curso superior) e exigia mudanças na estrutura do ensino; a classe que trabalhava no campo e nos setores agrícolas não dava importância à educação, pois não tinha utilidade prática no dia a dia dos trabalhadores rurais; e a classe burguesa, que não se interessava pela educação pública universal e gratuita, mantinha-se satisfeita com o ensino propedêutico⁴⁶. A pressão pela democratização do ensino ocorreu devido à força da classe média que cresceu com a industrialização, ou ainda, com o crescimento da população na zona rural que agora chegava a cinquenta por cento, nas décadas de 30/40. Houve, quantitativamente, uma expansão no sistema educacional jamais vista antes – pressão das classes média e baixa –, porém, qualitativamente, evoluiu contrariamente ao desenvolvimento industrial, ou seja, o ensino acadêmico foi defendido em detrimento do ensino técnico-profissional pelos educadores conservadores – pressão das classes dominantes –; alastrando-se, assim, o velho problema do analfabetismo, lutas de classes pelo poder e posições ideológicas educacionais ora radicais ora contraditórias.

⁴⁶ As elites burguesas frequentavam o ensino secundário que, na verdade, eram cursos preparatórios para a entrada nos cursos superiores.

A primeira fase da educação getulista, de 30 a 37, foi marcada por lutas ideológicas: a Reforma de Francisco Campos do Governo Provisório e, paralelamente, os educadores conservadores e os “pioneiros” do movimento renovador da educação. Uma das primeiras atitudes de infra-estrutura administrativa do Governo Provisório foi a criação de novos Ministérios, entre os quais, o da Educação e da Saúde Pública, tendo sido seu primeiro Ministro o Sr. Francisco de Campos, que instituiu uma reforma através de uma série de seis decretos: criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior e da Universidade do Rio de Janeiro, em 11/04/1931; organização do ensino secundário, em 18/04/1931; organização do ensino comercial, em 30/06/1931; e consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário, em 14/04/1932. O primeiro deles, Decreto nº 19.850, criou o Conselho Nacional de Educação, e estava diretamente relacionado com a estrutura do ensino existente; aliás, o que vimos até então foi justamente a inexistência de um sistema nacional. Na prática, havia os sistemas estaduais, onde cada Governo criava sua própria reforma educacional, sem articulação com o sistema central, daí o caráter efêmero de todas as reformas. Com a nova reforma buscou-se uma organicidade estrutural, além de ter sido imposta a todo o território nacional. A educação musical, por exemplo, existia ou não no programa desses Governos, conforme a ideologia de cada reformador. No caso do Rio de Janeiro, a Música (Canto Orfeônico), através do Decreto nº 19.890, de 18/04/1931, tornou-se uma disciplina obrigatória nas escolas e, mais tarde, integrou o curso primário e o primeiro ciclo do curso secundário (curso ginásial, na Lei Orgânica de 42). No âmbito nacional, a música efetivamente aconteceu a partir do dia 22 de julho de 1946, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.

Retornando ao Conselho Nacional de Educação, observou-se no seu quadro de representação, por um lado a ausência do magistério ou de pessoal ligado ao ensino primário e profissional e, por outro, a super-representação do ensino superior, um contrassenso com o artigo 5º, alínea 7, do próprio Conselho, onde uma de suas atribuições era o de firmar diretrizes gerais do ensino primário e dos outros. Enfim, esse e outros pontos foram alguns dos visados nos ataques do movimento dos “pioneiros”.

Na realidade, as questões principais que culminaram com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 e as futuras polêmicas e discussões em torno dos problemas da educação advindas das Constituições de 34 e 37 de Getúlio Vargas, foram três: a laicidade, a institucionalização da escola pública e sua expansão, como a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. Com relação à laicidade do ensino, a Constituição de 1891 da Velha República declarava que o ensino seria leigo nas escolas públicas; porém, as Constituições de 34 e 37 tornaram o ensino religioso facultativo, o que, de um lado, foi muito criticado pelos educadores da Escola Nova e, de outro, a Igreja Católica entrou na briga, defendendo o ensino religioso e, conseqüentemente, a educação tradicional, encontrando apoio dos educadores conservadores. Instaurou-se uma luta de ideologias não somente de caráter religioso, como também, de certa forma, de aspectos políticos e econômicos. Em resumo, o Governo através de suas Constituições e a legislação de ensino buscou acomodar as reivindicações das duas alas; mas, na prática, o ensino continuou dentro dos velhos padrões educacionais.

Com a Revolução de 30, o novo Governo nomeou Interventor em São Paulo João Alberto, político simpatizante da arte e da cultura, que solicitou a presença do compositor e

maestro Villa-Lobos em seu gabinete no Palácio dos Campos Elíseos, de onde resultou um projeto artístico-musical de divulgação de suas obras e, conseqüentemente, da música erudita pelo interior de São Paulo, abrangendo cinqüenta cidades, tendo ocorrido em janeiro de 1931. Animado com os resultados dessa turnê e com o apoio de João Alberto, o maestro acreditou na possibilidade de concretizar um plano próprio de educação musical através dos coros populares, projeto que vinha acalentando desde 1923, quando, ainda, encontrava-se imbuído dos sentimentos nacionalistas e patrióticos que caracterizaram todos os modernistas da Semana, segundo comentário na *Crônica de Arte da Revista do Brasil*, nº 89, São Paulo, 1923 (apud KIEFER, 1986, p.140).

Quando Villa-Lobos retornou de uma viagem, vindo da Europa, fim de maio de 1930, sentiu tamanho desânimo frente à realidade musical brasileira, além de encontrar uma população descrente de suas riquezas culturais e consumindo valores importados, que se sentiu na responsabilidade, diante de tudo o que a Música e o país tinham lhe proporcionado, de elaborar um projeto de âmbito educacional, apresentando-o à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em julho do mesmo ano. O Presidente do Estado, Júlio Prestes, prometeu apoio ao Maestro caso fosse eleito nas próximas eleições à Presidência; mas, ocorreu a Revolução de Outubro. Villa-Lobos pensava em retornar à Europa, com a sua esposa Lucília Villa-Lobos, quando surgiu essa oportunidade inesperada junto ao governo de São Paulo. (NÓBREGA, 1930; ANDRADE, 1930 apud KIEFER, 1986, p.140-1).

Precisamente naquele momento o Brasil acabava de passar por uma transformação radical, já se esboçava uma nova era promissora de benéficas reformas políticas e sociais. O

movimento renovador de 1930 traçara com segurança novas diretrizes políticas e culturais apontando ao Brasil rumos decisivos, de acordo com o seu processo lógico de evolução histórica.

Cheio de fé na força poderosa da música, senti que com o advento desse Brasil Novo era chegado o momento de realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da minha Pátria. Tinha um dever de gratidão para com esta terra que me desvendara generosamente tesouros inigualáveis de matéria-prima e de beleza musical. Era preciso pôr toda a minha energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo.

Senti que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvi iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crente de que o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso fator educacional. Com o auxílio das forças coordenadoras do atual Governo, essa campanha lançou raízes profundas, frutificou e hoje apresenta aspectos iniludíveis de sólida realização⁴⁷ (VILLA-LOBOS apud PAZ, 2004, p.25).

Logo após a tumê, inspirado nas grandes massas corais do Maestro Fabiano Lozano, Villa-Lobos organizou a primeira concentração orfeônica, na capital paulista, chamada *Exortação Cívica*, da qual participaram 12 mil pessoas das diversas camadas sociais (escolares, acadêmicos, militares, operários etc.), em 31 de maio de 1931.

O Decreto n° 19.890, de 18/04/31, referendado pelo Sr. Getúlio Vargas, tornou obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas; e, sob a influência da Escola Nova e do educador John Dewey, a Reforma Anísio Teixeira, de 1932, resultou, para Villa-Lobos, na

⁴⁷ BOLETIM LATINO-AMERICANO DE MÚSICA, t.6, 1946, p.502-3.

chefia da *Superintendência de Educação Musical e Artística* (SEMA) da Prefeitura do Distrito Federal, onde o compositor passou a dedicar maior tempo à causa da Educação Musical e Artística brasileira, orientando e implantando programas do ensino de música e uma série de atividades administrativo-pedagógicas, objetivando a socialização da criança através da música (canto orfeônico), a formação moral e cívica⁴⁸, o desenvolvimento de uma consciência musical no aluno e a divulgação da nossa cultura através do folclore.

Assim, para a efetivação do programa de ensino musical, com o repertório adequado, Villa-Lobos empreendeu a tarefa de selecionar material, resultando nas obras didáticas *Guia Prático*, *Solfejo 1º e 2º vols*, *Canto Orfeônico 1º e 2º vols*, entre outros; criou também o *Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico* e o *Orfeão dos Professores do Distrito Federal*, entidades vinculadas ao SEMA. Ainda no ano de 1932, uma nova concentração orfeônica de 18 mil escolares foi realizada com a intenção de mostrar ao público o resultado desse projeto, constituindo-se uma rotina nos anos seguintes, nas comemorações das datas cívicas, chegando a 40 mil escolares na concentração de 1940, aliás, muito bem vista por Getúlio Vargas, que respeitava a figura do artista Villa-Lobos, tido em alto apreço pelo mesmo e vice-versa.

Nem por mais tempo se poderia retardar a verdadeira interpretação do papel da música na formação das gerações novas e da necessidade inadiável do levantamento do nível artístico de nosso povo. O Canto Orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes, é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influi junto

⁴⁸ *Nota-se aqui a forte influência do pensamento dos republicanos positivistas que se firmou no País, como vimos, originando os sentimentos do ufanismo e patriotismo.*

aos educandos [...], a noção de disciplina [...]. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propósitos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer um, numa demonstração vigorosa de coesão de ânimos e sentimentos. O êxito está na comunhão. O Orfeão adotado nos países de maior cultura socializa as crianças, estreita seus laços afetivos, cria a noção coletiva do trabalho. Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artístico, despidas de quaisquer predominâncias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica.

Nas escolas primárias, e mesmo nas secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é formação integral de um músico, mas despertar nos educandos as aptidões naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores de arte, onde é especializada a cultura. Oferecendo-lhes as primeiras noções de arte, proporcionando-lhes audições musicais, cultivando e cultuando os grandes artistas, como figuras de relevo da humanidade em todos os tempos, esse ensino, embora elementar, há de contribuir, poderosamente, para a elevação moral e artística do povo.

Assim, pois, as três finalidades distintas obedecem à orientação traçada para as escolas do Distrito: a) disciplina; b) civismo; e c) educação artística⁴⁹ (VILLA-LOBOS apud PAZ, 2004, p.26).

A intenção aqui, da reprodução de parte desses documentos do compositor e educador, foi a de sustentar a idéia de que as concentrações orfeônicas que se firmaram ao longo do Estado Novo foram resultados desses objetivos, tão bem explicitados pelo próprio Villa-Lobos, e não, como querem alguns historiadores, músicos e educadores de associar o

⁴⁹ VILLA-LOBOS, H. *Programa do ensino e música*. Departamento de Educação do Distrito federal, Série C. Programas e Guias de Ensino, nº 6. Distrito Federal: Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937, p.viii.

nome dele ao totalitarismo ou ideologia populista. Para o musicólogo Neves (apud PAZ, 2004, p. 28): “*Villa-Lobos tirou proveito de sua relação com Vargas, mas também foi usado pelo Estado Novo, por causa de sua capacidade de organizar concentrações orfeônicas, que serviam aos objetivos do populismo*”.

O plano educacional de Villa-Lobos caracterizou-se por duas iniciativas político-pedagógicas: a primeira, criação do SEMA (chefe de 1932 a 1941) e a segunda, criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (diretor de 1942 a 1957), concretizando a implantação e expansão, respectivamente, do ensino popular da música ou música nacionalista. Comentaremos na próxima década sobre essa segunda iniciativa e as contribuições de Villa-Lobos no papel de educador. Para encerrar, citaremos o depoimento do reitor da Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio), professor e escritor Guilherme Figueiredo, em 21 de agosto de 1987:

Hoje eu compreendo que Villa-Lobos, para perseguir o que ele queria, ele se aproximava de quaisquer governos, quaisquer pessoas, pouco se incomodava com a atitude de cada um, com o pensamento ou ideologia, porque ele tinha uma ideologia própria, que não era propriamente uma ideologia política, era uma ideologia sentimental. Ele era um nacionalista sentimental e era um homem convencido de que o Brasil inteiro precisava cantar (apud PAZ, 2004, p.29).

O ano de 1937 caracterizou-se por vários acontecimentos importantes na historiografia brasileira: a) no âmbito político, o Golpe de Estado e a Constituição de 37, ações do governante Getúlio Vargas, contra os interesses dos latifundiários; b) no âmbito econômico, a implantação da indústria pesada, com o Estado assumindo as funções de

empresário industrial; c) no âmbito social, a implantação de amplo programa de Previdência Social; d) no âmbito trabalhista, o Sindicalismo; e) no âmbito pedagógico, a educação é sentida como fundamental para o desenvolvimento do País, decretando-se Leis Orgânicas do Ensino, a criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e SENAC (Serviço Nacional do Comércio), e uma trégua às lutas ideológicas; f) no âmbito pedagógico-musical, além da transformação do INM em Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, pela Lei nº 552, de 5 de julho de 1937, aconteceu a expansão das atividades do SEMA (contribuição e participação de Gazzi de Sá), a introdução do curso de Iniciação Musical no CBM com Chiaffarelli e Sá Pereira e o *I Congresso de Língua Nacional Cantada*, coordenado por Mário de Andrade; g) no âmbito da música erudita, a chegada ao Rio de Janeiro do compositor alemão Hans-Joachim Koellreutter, introduzindo a teoria dos doze sons de Arnold Schönberg, no País; e h) no âmbito da música popular, a difusão da *música popular* (sambas, choros etc.) através do rádio, cinema e gravações e o papel político da música e dos artistas populares frente ao Governo Vargas, como a criação de uma *Hora do Brasil* na Rádio El Mondo, de Buenos Aires.

Pedagogicamente, o projeto de educação musical pelo canto orfeônico de Villa-Lobos foi inspirado nos modelos de coros escolares que existiam na Europa – Alemanha, França e Hungria, principalmente – e, ainda, nas propostas do Maestro Fabiano Lozano, que defendia e praticava com seus alunos o canto coral nas escolas, desde a década de 20. A proposta do canto coletivo, uso do elemento folclore e *manosolfa* na base de seus princípios educacionais, foi inspirada nos trabalhos dos húngaros Kodály e Bartók que encontraram na própria música de origem popular uma tentativa de renovação de

linguagem, bem como um instrumento de fortalecimento e reconhecimento de sua identidade nacional.

Zoltán Kodály (1882-1967) e Bela Bartók (1881-1945) – semelhante ao trajeto de Manuel de Falla, porém, mais científicos do que este – estavam convencidos de que a música nacional de um povo se encontrava nas raízes das canções e danças populares e, então, percorrem o país em busca da essência da música húngara, a partir de 1905 (Kodály) e 1906 (Bartók)⁵⁰, coletando material, transcrevendo, classificando, publicando, gravando milhares de melodias e compondo obras inovadoras baseadas nas escalas pentatônicas e modais das melodias folclóricas e nos ritmos de suas danças. Como exemplo, o *Psalmus hungaricus* (1923), considerada a obra mais ambiciosa do compositor Kodály, traduz-se numa “*manifestação de um patriotismo alto e religiosidade livre*” (CARPEAUX, 1977, p. 299).

“O meio encontrado por Kodály e Bartók para colocar em prática essa tarefa de reconstrução de identidade baseou-se em dois princípios: desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e manter a cultura musical ‘natural’, isto é, as fontes da tradição oral” (FONTERRADA, 2001, p.166). O Método Kodály, implantado nas escolas húngaras, objetivava ensinar o espírito do canto a todos os homens como única forma de salvação para a época de mecanização que já se fazia sentir na sociedade industrial (KODÁLY apud FORRAI, 1966, p.5), como também alfabetização musical para todos, resgatando a música nos lares, nas atividades do dia a dia, no lazer, entre outros, enriquecendo a vida de maneira criativa e humanizada e reeducando o público de concerto.

⁵⁰ Primeira viagem de Villa-Lobos ao nordeste: 1905 (ES, BA e PE). “Já na primeira viagem ao norte, Villa-Lobos, apesar de sua extrema mocidade e da pequena experiência em assuntos folclóricos, aproveitou-se de seu ouvido extraordinário para recolher temas e canções populares” (MARIZ apud KIEFER, 1986, p.125). O Guia Prático, de 1932, reúne parte desse material coletado.

O ensino de música pelo Método Kodály baseia-se no canto em grupo e no solfejo, no repertório didático elaborado a partir do folclore húngaro, no uso do sistema do manosolfa, que associa sinais manuais às notas musicais, e, ainda, em dois outros sistemas: o Tonic-Solfa⁵¹, criado por Glover e aperfeiçoado por Curwen, para a leitura melódica, e o de Chevais, para a leitura rítmica, no qual se designa os valores por diferentes sílabas, como exemplo: *ta* (semínima), *titi* (colcheia), *tateti* (tercinas) etc., tendo sido adaptado no país por Antônio de Sá Pereira e Nayde J. de Alencar Sá Pereira⁵².

No Brasil, o sistema Kodály foi introduzido no final da década de 50, mais precisamente em 1957, no Rio de Janeiro, por George Geszti⁵³ e, posteriormente, por seu filho Ian Guest Janos Geszti, vinte anos depois, quando ao retornar de uma viagem da Hungria, fundou a única escola carioca, “Cigam”, especializada na musicalização através do método Kodály, segundo depoimento pessoal em 8 de maio de 1987, registrado pela educadora Ermelinda Paz (2000, p.280). O músico e professor Ian Guest faz parte da primeira geração do método Kodály e, segundo o mesmo, desenvolve o trabalho aqui no Brasil da maneira como foi educado na Hungria, vejamos o texto:

A prioridade de Kodály não foi fazer um método, mas o levantamento do folclore húngaro, juntamente com Bela Bartók. [...] Não é um método puramente vocal. Também inclui uma parte lúdica, brincadeiras com música, instrumento de percussão, flauta doce. É um processo muito natural e, através da vivência musical, a criança é levada a falar o idioma da

⁵¹ Os nomes das notas do, re, mi, fa, sol, la e si correspondem aos graus da escala maior, em qualquer tonalidade, e as notas la, si, do, re, mi, fa e sol correspondem aos graus da escala menor.

⁵² No seu livro *Bandinha Rítmica*, publicação da Ricordi de 1963, encontramos uma adaptação dessa proposta na brincadeira “Discussão” (pág.36) e outra para assimilar diversos ritmos, associando-os aos nomes de “linhas de bonde” do Rio de Janeiro (pág.45).

⁵³ Concertista e professor de piano, húngaro, que muito contribuiu para a divulgação do método Kodály e do Mikrokosmos de Bela Bartók.

música, o musiques. Para Kodály, a iniciação musical devia começar nove meses antes do nascimento. [...] Faço parte da primeira geração do método Kodály, na Hungria. Considero a abordagem direta; há um encurtamento de caminhos e muito pouca teorização. Desenvolvo meu trabalho do modo como fui educado na Hungria.

Na Hungria, a música faz parte do currículo mínimo obrigatório, pois ela faz parte da formação geral. Segundo Kodály, para ser gente, para ser cidadão, a música é fundamental; ela acompanha o estudo do primário ao secundário, com aulas em dias alternados, no mínimo duas vezes por semana. Caso o aluno quisesse fazer música profissionalmente, se dirigia, então, para o 2º grau, direcionado para a música, onde teria um maior número de aulas de música e já num nível bastante elevado [...] (GUEST apud PAZ, 2000, p.262-263).

No Estado de São Paulo, uma das primeiras especialistas do método, a educadora e pianista Maria da Graça Botelho⁵⁴, diretora do Conservatório Musical Maestro Elias Lobo, de Itu, experimentou-o nas classes de musicalização e coro infanto-juvenil, no período de 1979 a 1983, pelo menos, com o apoio técnico-pedagógico de sua irmã Maria Emília Botelho (pianista) e da própria autora (regente coral). Mais tarde, na cidade de São Paulo, na data de 25 de maio de 1991, surgiu o Centro de Apoio ao Método Kodály – CAMK –, sediado pelo Musici - Núcleo de Prática de Música, cuja direção estava a cargo das professoras Estela G. Goussinsky, Maria José Carrasqueira e Marly Batista Ávila, tendo se afiliado oficialmente à Sociedade Kodály Internacional (Budapeste/Hungria), em 27 de agosto de 1991. Sob aprovação do Sr. Secretário Executivo dessa entidade, Prof. Lászlo Eósze, o CAMK passou, então, a usar o título *Sociedade Kodály do Brasil*, conforme carta-

⁵⁴ Obteve bolsa de estudos por dois anos para realizar o Curso de Especialização no Método Kodály, na Hungria, na Sociedade Kodály Internacional; e, desde meados dos anos oitenta, radicou-se nos EUA, onde atua profissionalmente como educadora.

documento nº 389/91-IKS, tendo sido o seu primeiro presidente o professor húngaro Jorge Kaszás⁵⁵. E desde então a SKB vem oferecendo cursos regulares e de curta duração e encontros anuais com educadores vindos da Hungria, divulgando o Método Kodály adaptado à realidade da criança brasileira; além de outras iniciativas isoladas, por exemplo, em Sorocaba, interior de São Paulo, e outros Estados.

Porém, cabe ressaltar que a educadora Maria Aparecida Mahle, ao lado de seu esposo, o compositor Ernst Mahle, adotaram os *princípios* de Kodály com relação à prática do *solfejo* e do *canto coral*, a partir da década de 60, nas classes de Iniciação Musical, na Escola de Música de Piracicaba, tendo publicado o seguinte texto sobre o assunto, em abril de 1969:

Zoltán Kodály, em sua obra “How to sing correctly” (Boosey & Hawkes), apresenta no preâmbulo interessantes observações:

- é contra-indicado o uso do piano no ensino do canto coral, entoação de solfejos e estudo de intervalos, por ser o piano um instrumento de afinação temperada. Mesmo o piano bem afinado não serve de boa base para uma correta afinação no canto;
- o professor e o aluno, embalados pelo acompanhamento contínuo do piano, ouvem menos o que é cantado;
- o segredo para uma boa afinação está na prática de **cantar** e **ouvir** desde o início a duas vozes;
- também exercícios rítmicos a duas vozes deverão ser praticados;

⁵⁵ É bem provável que o professor húngaro Kaszás tenha introduzido os princípios metodológicos de Kodály, tão logo chegara ao nosso País, porém, não foi possível precisar a época, uma vez que seu nome nunca é citado nas revisões históricas, como também, nenhuma referência foi encontrada em trabalhos acadêmicos ou publicações recentes sobre a educação musical brasileira.

- quem canta sempre a uma só voz, dificilmente chegará a cantar totalmente afinado. Embora pareça paradoxal, somente quem sabe cantar a duas vozes consegue combinar bem sua voz com a dos outros, no canto a uma voz;
- seria interessante começar exercícios a duas vozes mesmo antes que o aluno soubesse ler as notas musicais.

Levamos em consideração esses princípios quando elaboramos os “100 solfejos”⁵⁶.

O ensino do solfejo em muitas escolas é bastante negligenciado. Não é de admirar que, quando pela primeira vez o aluno faz parte de um coral, encontre sérias dificuldades.

Por outro lado, o solfejo é a base do estudo da música, pois por meio dele se desenvolve o ouvido, a memória, a leitura e a própria interpretação. [...]

Disso se conclui que não se pode dizer que alguém **aprendeu** a tocar instrumento ou a cantar, se por si próprio for incapaz de ler à primeira vista ou trabalhar as peças sozinho, depois de alguns anos de trabalho (MAHLE, Maria Aparecida, 1969, p.3-4).

Outra importante contribuição no ensino da música, nos anos trinta, aconteceu no Estado da Paraíba. O professor paraibano Gazzí Galvão de Sá começou a sua carreira como professor de piano, no ano de 1923, após abandonar a faculdade de medicina em Salvador, tendo desenvolvido um trabalho didático e artístico pioneiro.

Foi então (1923) que começou, em nível de seriedade profissional, o ensino de piano na Paraíba. Antes disso, o quadro era simplesmente grotesco. Antigas “receitas”, tidas como infalíveis e passadas de geração em geração, sem que ninguém se desse ao trabalho de discutir-lhes a validade, atemorizaram os ânimos mais valentes, liquidaram as teimosias

⁵⁶ MAHLE, Maria Aparecida. *100 solfejos: melodias folclóricas de vários países*. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1969.

mais corajosas e extinguiram, na fonte, muitos talentos promissores (obviamente, estamos falando de estudantes de piano). Os pianistas que sobraram dessa época foram, rigorosamente, autodidatas. [...] E fora do piano? Quanto ao canto coral, nada até então, fora tentado [...]. A primeira experiência do público paraibano com esse complexo instrumento de expressão musical, excluídas as possíveis e antigas atuações jesuíticas no séc. XVIII, com os índios (de que não temos registro), ocorreu numa audição, a 31 de agosto de 1931, por parte dos alunos da Escola de Música fundada por Gazzi de Sá (NÓBREGA apud SÁ, 1980, p.14).

Mais tarde, desenvolveu um método para o ensino da música – Iniciação Musical –, apoiado no canto, empregando-o na Escola de Música Antenor Navarro, em 1930, entidade musical particular que fundara no mesmo ano. Acreditando na importância da voz e do canto coral na educação de crianças, viaja para o Rio de Janeiro, tendo sido colaborador de Villa-Lobos na implantação do Canto Orfeônico, no período de 1934-1936, e integrante do Coral de Professores do SEMA. Após onze anos na Paraíba, mudou-se definitivamente para o Rio, em 1947, para lecionar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a convite do próprio Villa-Lobos.

Apesar de seus contatos no mundo europeu, Gazzi de Sá não conhecia o método Kodály, e, desenvolveu uma metodologia de musicalização semelhante às bases pedagógico-musicais do método húngaro: uso da voz, canto coletivo, solfejo, folclore, abordagem do ritmo através dos movimentos corporais do aluno, e emprego de um sistema relativo inovador para o desenvolvimento da leitura musical, inspirado no Tonic-Solfá de Glover e Curwen. Interessante frisar que “*ambos encontraram, pode-se dizer, as mesmas respostas para os mesmos problemas*” (PAZ, 2000, p.26) da educação musical, porém, a

diferença residia na aplicação de um sistema relativo de números em substituição aos graus da escala⁵⁷, baseado igualmente em duas séries, uma para o modo maior e outra para o menor. Em 1990, os Seminários de Música Pró-Arte publicaram o livro *Musicalização – método Gazzi de Sá*, patrocinado pelo INM/FUNARTE, onde podemos acompanhar com maiores detalhes o processo metodológico do pianista e educador da Paraíba.

Estamos convictos da qualidade desse trabalho e lamentamos o fato de o Brasil ainda ser um país “sem memória”. Em outra cultura, ele seguramente já teria extrapolado fronteiras e adquirido *status* de método de musicalização. Aqui só é adotado pelo professor Ermano Sá, que o aplica no Centro Educacional de Niterói, pela professora Theresia de Oliveira, no mesmo centro e na Escola de Música Villa-Lobos, nas classes de musicalização, onde é coordenadora, e pela professora Rejane França, na Pró-Arte do Rio de Janeiro. Estas vêm atuando em cursos de reciclagem em diversos estados, dado o grande interesse na divulgação e pelo conhecimento do método (PAZ, 2000, p.27).

Hoje, o método Gazzi de Sá vem sendo difundido graças aos esforços da professora Luzia Simões Bartolini, principal continuadora da sua obra de musicalização no Estado da Paraíba.

Em março de 1937, a direção do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, lançou um curso de Iniciação Musical para crianças, contemplando o seu desenvolvimento social e musical, com base nas canções e brincadeiras infantis, no canto e bandinha, no solfejo e teoria, como também, em bases científicas modernas, tendo como

⁵⁷ “Sabe-se que, atualmente, na Bulgária, é utilizado o canto com números, representando os graus da escala” (PAZ, 2000, p.26).

coordenadores do projeto os educadores Antônio de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone.

Porém, Sá Pereira⁵⁸ acabou deixando o Conservatório e abriu um outro curso no INM, abordando a musicalização e a formação técnica e musical do instrumentista pianista, principalmente. Fundamentado nos estudos de Rousseau, Claparède, Comenius, Locke e Pestalozzi (Escola Nova ou Ativa), focalizou a atividade lúdica como predominante na criança, e desenvolveu uma série de recursos técnico-pedagógicos que abrangia todos os aspectos da teoria musical, a saber:

1. o desenvolvimento do ritmo através dos exercícios propostos por Dalcroze: bater pulsos, tempos e células rítmicas com palmas ou pés, caminhar conforme o tipo de compasso, bater palmas e pés simultaneamente (exemplo, os pés realizam os pulsos e as mãos, o tempo forte, e vice-versa);
2. iniciação aos símbolos através de tacos de madeira proporcionais aos valores, para a criança compreender a relação matemática dobro-metade e, mais tarde, acrescentar síncopas, grupetos etc.
3. leitura e ditado pelo método global: depois de conhecidas as notas, tocar pequena melodia ao teclado, entoando o nome de notas, acompanhando as notas com o movimento das mãos (manosolfa: subida e descida das notas), solicitando à criança audição da melodia e observação do “desenho” melódico no ar; o aluno inventa uma melodia curta e realiza o

⁵⁸ Ocupou o cargo de Diretor do INM, no período de 1942 a 1946, destacando-se como professor de piano. Em 1964, publicou *Ensino Moderno de Piano*, livro de referência na pedagogia pianística, ao lado de *O ensino de piano*, de Guilherme de Fontainha (1956).

exercício proposto; depois de três ou quatro músicas, o professor pede para que a criança descubra qual é a melodia;

4. os exercícios melódicos são propostos nas claves fá e sol; e

5. a criação de jogos como o de mosaico, o loto musical, os cartões relâmpagos e os tacos proporcionais, principalmente.

Com o aparecimento dos Jardins de Infância no país e dos cursos de Iniciação Musical, a partir da década de 20, muitos pedagogos e professores de música, inspirados na idéia de Sá Pereira, desenvolveram novos jogos para atividades pedagógicas, musicais, recreativas e de lazer, por exemplo: jogo da memória, cartelas de animais e meios de transportes (variantes do método montessoriano), bingo musical (para desenvolvimento do timbre, dos símbolos musicais, ritmo, melodia etc.), dominó (figuras de notas e instrumentos musicais) etc.; tendo sido largamente ampliado seu uso após os anos oitenta, destacando-se as publicações do educador paulista José Júlio Stateri⁵⁹.

Apesar de ambos, Sá Pereira e Chiaffarelli, adotarem o método de Dalcroze para o desenvolvimento sensório-motor do aluno e possuírem sólidos conhecimentos de psicologia e pedagogia, Liddy acreditava na formação integral da criança através de um processo de musicalização infantil pedagógico, recreativo, prazeroso, cheio de alegria e vida, utilizando-se do canto, da bandinha e da interpolação com as demais artes. Pensava ser a *“música um brinquedo libertador, que se transforma aos poucos em amigo, em companheiro inseparável”* (CHIAFFARELLI apud PAZ, 2001, p.68), porém, a forte

⁵⁹ Compositor, maestro e professor do Conservatório de Música e Dança Villa-Lobos/FITO – Fundação Instituto tecnológico de Osasco, interior paulista – nos cursos profissionalizantes e superior de música.

influência de Dalcroze nos dois educadores caracterizou uma Iniciação Musical como um curso introdutório para o instrumento musical. A musicalização é vista como um meio mais “moderno” e dinâmico no processo do aprendizado da leitura e escrita de notas, visando à prática de algum instrumento musical, favorecendo o trabalho coletivo (orquestras, conjuntos, etc) e a formação do músico mais tradicional.

Encontraremos essa tendência em outros adeptos do Método Dalcroze, como a educadora Maria Aparecida Romero Pinto Mahle⁶⁰, em Piracicaba, e Josette Silveira Mello Feres, em Jundiaí, ambas as cidades do interior paulista, que mantém em funcionamento diversos grupos instrumentais e orquestras para a formação do músico-instrumentista. Essa proposta, musicalização como “meio” para o desenvolvimento artístico-musical do aluno e não como “processo” para a formação integral do cidadão, tem sido a mais praticada nas escolas em geral e, principalmente, nas escolas de música de cursos livres e conservatórios (profissionalizantes).

O Método Dalcroze, tão comentado aqui, foi concebido inicialmente para adultos, amplamente adaptado por ele e por outros educadores para o emprego também em crianças, tendo como objetivo o desenvolvimento da musicalidade do ser humano através da exploração dos movimentos corporais naturais e conscientes, e do canto.

Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), educador musical suíço, desenvolveu um sistema pedagógico-musical denominado *Rythmique*, em 1919, destacando a importância

⁶⁰ A educadora Mahle utiliza, também, os princípios do Método Kodaly para a prática do **solfejo** e do **canto coral**, desde a década de 60. Na prática educacional, a ritmica dalcroziana mistura-se aos princípios da Eurytmia, um tipo de dança e ginástica, que se baseia na Filosofia Antroposófica do austríaco Rudolf Steiner, cujo pensamento alastrou-se pelo país a partir da década de 50, devido a vinda de vários antropósofos em São Paulo, entre eles o futuro sogro Ernst Mahle e esposa (pais do marido e compositor Ernst Mahle).

do papel das representações motrizes do ritmo, onde o aluno pode expressar-se através de movimentos corporais e no espaço, movimentos expressivos naturais ou coreografados, além de desenvolver a escuta ativa, a voz cantada, a memória, a audição interior, a aquisição de automatismos para emprego no instrumento, entre outros. Para muitos educadores, entre eles a argentina Violeta de Gainza (1964), Dalcroze foi o responsável pela grande difusão da *rítmica* – linguagem corporal dos ritmos musicais – na Educação Musical Moderna, não se discutindo mais que o ritmo se aprende através do corpo e do movimento.

A professora Elza Lancman Greif (GREIF, 1994, p.38 apud PAZ, 2000, p.256), em sua dissertação de mestrado, “Do funcional ao expressivo, uma abordagem filosófica à pedagogia em música no século XX”, comentou sobre a funcionalidade do método:

[...] os exercícios rítmicos têm a função de auxiliar no reconhecimento da altura de sons e nos intervalos entre os sons, na percepção dos sons harmônicos, na audição de cada nota dos acordes, além de acompanhar os movimentos das vozes nas polifonias, distinguir as diferentes tonalidades, melhorar a audição e a emissão de sons, desenvolvendo ainda a audição interior.

Filosoficamente, Dalcroze acreditava no poder da música para a educação das massas e, no poder da arte para unir os homens, pois, somente a arte suscitaria, no indivíduo, a expressão dos sentimentos comuns. Essas idéias foram muito combatidas em sua época e, mesmo hoje, nós, educadores brasileiros, pouco sabemos a respeito desse assunto. Entendemos e praticamos o seu método como recurso pedagógico para a desinibição do movimento e introdução do ritmo na criança. Oportuno realçar que o método

de Dalcroze é conhecido como Eurhythmics (1919), e possui princípios filosóficos diferentes do Eurhythmy (1912) de Rudolf Steiner, que se trata de uma nova forma de dança cujos movimentos são coreografias (solo ou em grupo), sobre a linguagem poética (verso ou prosa), e sobre a música instrumental tocada ao vivo. A Eurytmia será comentada na década de 50, quando o movimento antroposófico no Brasil sedimentou-se com a criação da primeira Escola Waldorf.

Cabe aqui considerar, que no final da década de 60, mais precisamente em 1969, duas educadoras brasileiras especialistas no Método Dalcroze, Sonia Born e Rosa Zamith, começaram a divulgar o programa de Rítmica para os professores do Rio de Janeiro, através de um curso específico, ministrado no Instituto Villa-Lobos, atual UNI-RIO e, mais tarde, em 1984, através de projeto aprovado pela Coordenadoria de Educação Musical do INM/FUNARTE, a professora Rosa Maria Barbosa Zamith veiculou a filosofia e o plano geral da metodologia dalcroziana para um número maior de interessados.

A partir da década de 80, juntamente ou não com os princípios de Dalcroze, os professores buscaram estimular e desenvolver a rítmica na criança empregando as propostas da argentina Renée Wells. A bailarina e educadora Wells lançou um trabalho muito detalhado e expressivo sobre a importância dos movimentos naturais da criança, através do livro *O corpo se expressa e dança*, e vêm sendo empregado nas salas de aula dos professores de educação física, artística, música e dança de vários estados brasileiros, semelhante aos princípios dalcrozianos, porém, a expressão corporal da criança é valorizada desde a mais tenra idade, enfatizando a espontaneidade, criatividade, improvisação e dramatização.

Outro acontecimento importante para a pedagogia musical brasileira foi o *I Congresso de Língua Nacional Cantada*, evento organizado por Mário de Andrade, que reuniu professores, músicos e poetas, com a finalidade de discutir a “nacionalização do canto” através do emprego da língua pátria e outros assuntos. Através do Congresso, Mário de Andrade fortaleceu os seus princípios estético-ideológicos da “consciência nacional de caráter social e coletivo”, do uso da “folcmúsica brasileira”, e da técnica contrapontística composicional, assuntos discutidos na sua obra *Ensaio sobre Música Brasileira* de 1928, tendo inaugurado uma nova fase na historiografia brasileira: o Nacionalismo Musical. Mário de Andrade exerceu profunda influência sobre os compositores das décadas seguintes, sendo que, um de seus discípulos, Camargo Guarnieri, criou uma *Escola Nacionalista*, formada por um grupo de paulistas, preocupados com a divulgação da estética musical nacionalista.

Na década seguinte, os nacionalistas tiveram seus princípios refutados por outro grupo de compositores brasileiros, sob a orientação intelectual e estética do alemão Koellreutter, que chegou ao Brasil no ano de 1937. Hans Joachim Koellreutter, ex-aluno de Paul Hindemith, e formado pela Escola Estadual de Berlim e Conservatório de Música de Genebra, introduziu no país a técnica dos doze sons ou *dodecafonismo* – procedimento composicional da música nova – que influenciou na formação de várias gerações de músicos, compositores e educadores através de cursos e palestras ministrados nas cidades do Rio de Janeiro, Teresópolis, São Paulo, Piracicaba, Salvador, Fortaleza e mais tarde, Ouro Preto e Curitiba. “*O ensino da música no Brasil ganhou nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e na análise da produção da vanguarda européia*” (FONTERRADA, 2001, p.247); redimensionamento do papel do educador no ensino da

música, bem como, ampliando o leque de conhecimento e escuta através da difusão de novos princípios do *fazer* musical.

No final dessa década, Koellreutter e seus discípulos fundaram a revista *Música Viva* (1939), objetivando veicular as composições e idéias musicais, estéticas e pedagógicas do grupo, baseadas no estudo da obra de Arnold Schoenberg, e das técnicas do *dodecafonismo* e *serialismo*; e, no âmbito legislativo, o Estado paulista criou um *Serviço de Fiscalização Artística do Estado de São Paulo* que se destinava “a organizar, normatizar e fiscalizar o ensino artístico do Estado” (FONTERRADA, 1991, p.25), no ano de 1938.

A música popular brasileira caracterizou-se pela divulgação do choro e do samba carioca, através dos conjuntos regionais e gravações em discos, iniciada no final da década anterior. O samba carioca surgiu, provavelmente, após o Carnaval de 1928, quando um grupo de músicos-sambistas de várias escolas de samba – Estácio, Estação Primeira, Portela etc. – começaram a compor uma nova forma de samba, diferente de marcha, maxixe ou partido alto dos baianos⁶¹, conhecido como samba carioca, caracterizado pelo surdo de marcação (acentuava o tempo forte do compasso binário). A partir de 1929, as fábricas de discos começaram a vender o disco às camadas mais baixas, explorando o mercado de música tipicamente brasileira: do choro, maxixe e marcha até os mais variados tipos de sambas e batucadas. Apareceram os grandes músicos populares (Pixinguinha, Ernesto Nazareth, por exemplo) e conjuntos regionais de choro e samba (Carmen Miranda e o Bando da Lua, por exemplo), que enfatizavam a melodia através da flauta, violão ou

⁶¹ A expressão *Partido Alto*, originária da zona rural, significou um tipo de samba feito por sambista experiente, mais velho, conhecedor das coisas populares da comunidade. Vide TINHORÃO, 1998.

cavaquinho, bem como, misturavam novos fraseados e apoio rítmico, originando mais tarde o samba, samba-canção e samba-de-breque.

A música destinada à população das cidades transformou-se em artigo de consumo nacional (discos), sustentando programas de rádio e filmes musicados (“chanchadas carnavalescas”), principalmente, representando o otimismo do novo projeto econômico implantado com a Revolução de 30, tendo sido utilizada politicamente pelo Governo de Vargas através da programação musical do informativo *A Hora do Brasil*, em 1935 e, ainda, numa filial na Rádio El Mondo, de Buenos Aires, em 1937. O Estado Novo (1930-1964) usou a música popular como arma política de propaganda em várias ocasiões, culminando com as ordens diretas de Getúlio Vargas nas apresentações dos músicos de renome nacional e internacional, entre eles a cantora Carmen Miranda e seu grupo.

1.6. A DÉCADA DE 40

Do ponto de vista político, o período de ditadura Vargas, 1937-1964, caracterizou-se por um sistema autoritário, no qual o Estado assumiu mais ativamente a tarefa de propulsor do desenvolvimento, investindo nos programas de bem-estar social de fundo nacionalista e na indústria pesada. Com o intuito de nacionalizar os recursos minerais – o aço, no caso –, Getúlio Vargas emprestou dinheiro dos Estados Unidos para a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, em troca da instalação de uma base militar americana em Natal (RN), registrando essa associação um momento-chave para a história do Brasil. Pouco tempo depois, quando os Estados Unidos declararam guerra à Alemanha nazista de Hitler, em 1942, o Presidente Roosevelt sugeriu ao Presidente Vargas que o Brasil fosse um dos fundadores da futura Organização das Nações Unidas, lutando pelos princípios

democráticos; aceitando a proposta, Vargas enviou tropas à Europa para lutar na Segunda Guerra Mundial contra os nazistas alemães em troca de dinheiro e armas do Governo dos EUA.

A sociedade brasileira apoiou Vargas e, após essa aliança com os Estados Unidos, o cotidiano da nação sofreu incríveis modificações, não somente por causa dos racionamentos impostos pela guerra, mas, principalmente, pela instauração de um processo de americanização do País, cujos reflexos são evidentes até os dias de hoje. Por exemplo, a imprensa nacional ficou mais “americana”: reportagens dentro e fora do País, mais rápidas e com assuntos variados; aparecimento do noticiário radiofônico diário sobre a guerra mundial (“Repórter Esso”), tendo sido o cronista Rubem Braga um dos correspondentes de guerra; a criação da letra da *Canção do Expedicionário* pelo intelectual Guilherme de Almeida (música de Spartaco Rossi); além da criação da FEB (Força Expedicionária Brasileira) e da FAB (Força Aérea Brasileira).

O populismo de Vargas alimentou-se dos interesses econômicos e políticos do proletariado, da classe média⁶² e da burguesia industrial, predominando uma política de massas, segundo a qual, no que diz respeito à educação, as Leis Orgânicas do Ensino, decretadas entre 1942-1943, por iniciativa do então Ministro Gustavo Capanema, propiciaram uma baixa na taxa de analfabetismo (população com mais de 15 anos), bem como o aumento de crianças matriculadas na rede primária.

A partir de 1940, a população cresceu assustadoramente – migrações da zona rural para a urbana, devido ao processo de industrialização –, provocando crescimento da

⁶² Para obter dos intelectuais do mundo das artes aceitação perante as suas atitudes impositivas, Vargas procurou contratar os artistas renomados para os projetos administrativos, entre eles: Drummond, Meyer, Lúcio Costa, Niemeyer, Portinari, Pancetti, Guignard, Burle Max, Mário de Andrade etc. Vista também como estratégia política para a nacionalização do País.

demanda social da educação e a expansão do ensino, solicitando reformas do Governo Vargas – no ensino técnico profissionalizante e ensino secundário, criação do SENAI (ensino industrial) e SENAC (ensino comercial) –, e do Governo Provisório de José Linhares (1946) – no ensino primário e ensino normal –, mantendo-se a velha estrutura educacional ou sistema dual de ensino: das camadas pobres (primário e profissionalizante comercial e industrial) e das camadas média e elite (secundário e superior).

Com a queda de Vargas, em 1946, adotou-se uma nova *Constituição*, caracterizada pelo espírito liberal e democrático, assegurando a liberdade de pensamento e estabelecendo que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, item XV, letra “d”), consagrando todo o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura. A *Constituição de 1946*, no artigo 169, previu aplicação de recursos mínimos para a educação: “*a União nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento*” (apud ROMANELLI, 1997, p.170). Em 1948, foi elaborado um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação que, depois de uma longa luta de treze anos na Câmara e no Senado Federal, resultou na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Finalizando, no Governo de Marechal Dutra, em 1947, deu-se a organização do ensino primário supletivo, que contribuiu para a diminuição da taxa de analfabetismo no final da Década de 40 e toda a Década de 50; e, no plano político-econômico, Dutra continuou dentro das propostas nacionalistas de Vargas, tendo empreendido a famosa campanha “O Petróleo É Nosso”.

No âmbito pedagógico-musical, o Governo Vargas caracterizou-se pela implantação do Canto Orfeônico, disciplina obrigatória nos cursos primário e ginásial das escolas públicas, culminando com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio

de Janeiro, oficializado pelo Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942; onde, sob a coordenação e orientação de Villa-Lobos, funcionaram três tipos de cursos para a formação de professores: curso de férias (duração de 2 meses), curso de emergência (duração de 6 meses) e o curso seriado (duração de 2 anos). O conteúdo programático da disciplina Canto Orfeônico baseou-se nos assuntos principais da teoria musical (elementos gráficos, rítmicos, melódicos e harmônicos), num planejamento crescente do curso primário (cinco séries) ao ginásial (quatro séries). Como vimos, o método de Villa-Lobos sofreu influências das propostas metodológicas de Lozano e Kodály, porém, priorizou o desenvolvimento de uma *consciência musical* no aluno, divulgando a cultura popular através da prática do canto orfeônico, vivenciando a Teoria Musical através de atividades dinâmicas, bem como a improvisação e criação de melodias; neste último caso, o processo consistia em delinear o contorno de uma montanha, por exemplo, sobre uma folha de papel quadriculado e conforme as subidas e descidas dos traços, ordenavam-se as notas e as durações. Esse recurso pedagógico-musical foi utilizado por Villa-Lobos na música *Melodia das Montanhas*, de 1944, estabelecendo uma relação viso-sonora do contorno desenhado, similar ao que chamamos hoje de “sight-singing”, empregado, por exemplo, na obra *Snowforms* (“formas de neves”), do compositor canadense Murray Schaffer, de 1983, inspirada em outra obra sua, *North-White*, de 1971.

Há uma relação muito grande entre os processos existentes na escrita planimétrica, assim designada por H. J. Koellreutter e também conhecida por grafia proporcional, e o processo criado por Villa-Lobos. Se observarmos as mais recentes publicações dos autores Dennis Brian, George Self, John Paynter, Robert Murray Schaffer, em especial sua obra publicada,

em 1969, pela BMI Canada Limited, intitulada *El nuevo paisaje sonoro*, vamos encontrar muitos pontos em comum. Mais uma vez Villa-Lobos se projetou além do seu tempo! Infelizmente, nos dias de hoje, todos os processos utilizados por ele visando ao ensino musical não estão mais sendo aplicados (PAZ, 2000, p.25).

A década de 40 representou a expansão do ensino nacional através do canto orfeônico, tendo sido fundados inúmeros conservatórios de música pelo país, alguns sob a égide do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), dirigido por Villa-Lobos. Em 1945, o Ministério da Educação e Saúde determinou que:

Nenhum estabelecimento de ensino, no Distrito Federal e nas capitais dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, poderá admitir um professor de Canto Orfeônico que não possua o Curso de Especialização dessa disciplina, ministrado pelo Conservatório Nacional de canto Orfeônico, ou estabelecimento a ele equiparado (SENISE, 1978, p.9 apud FONTEERRADA, 1991, p.27).

E, finalmente, no dia 22 de julho de 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico que instituiu a obrigatoriedade do ensino da música em âmbito nacional. No caso de São Paulo, vale relembrar que o Maestro Julião introduziu o primeiro Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, de âmbito estadual, em 1949.

O momento histórico-musical promoveu, ainda, o aparecimento de novas abordagens pedagógico-musicais para a Iniciação Musical, como por exemplo, as pesquisas das educadoras Anita Guarnieri e Jurity de Souza Farias, ambas sob a influência do Método

Dalcroze; e, uma proposta inovadora – o desenvolvimento musical através da *improvisação* –, desenvolvida pelo compositor Koellreutter.

Anita Guarnieri formou-se, em 1936, pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, e passou a interessar-se pela educação musical infantil após a leitura do livro *Psicotécnica do ensino da música*, de Sá Pereira. Com base nos princípios da Escola Ativa, viajou à Europa para aperfeiçoar-se no Método Dalcroze, período de 1938-1939 e, ao retornar ao Brasil, abriu uma classe de Iniciação Musical no Conservatório Musical Carlos Gomes. Realizou cursos de atualização pedagógico-musical no Teacher College da Universidade de Columbia em Nova York e, ao retornar em 1945, desenvolveu trabalho de musicalização com os alunos da Escola Graduada de São Paulo (escola americana) por 29 anos, Colégio Rio Branco por 25 anos e no Serviço Social de Indústria (SESI) por 3 anos, onde objetivava a iniciação musical dalcroziana, aplicando jogos similares aos de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, bem como promovendo a formação de público e apreciação musical através de escuta de discos ou presença de músicos ao vivo na sala de aula.

Jurity de Souza Farias desenvolveu estudo sobre os métodos antigos e modernos de iniciação musical, apresentado em forma de tese em dezembro de 1941, no concurso para docência da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (hoje, EM da UFRJ), nas disciplinas Teoria e Solfejo. Também aborda, sob forte influência de Dalcroze, um solfejo por frases, pequenas melodias devem ser introduzidas, primeiramente cantadas sem o texto, memorizadas e, depois, com os nomes das notas. Uma vez praticado os elementos musicais através de músicas infantis e exercícios, passa-se ao trabalho de ditado, focando a Iniciação Musical tal como os outros discípulos dalcrozianos, ou seja, a musicalização infantil (nunca

dirigida ao jovem ou ao adulto) é um meio moderno e ativo para o desenvolvimento da leitura e escrita, visando à formação do músico-instrumentista. Segundo Ermelinda Paz (2000, p.75), “a maior contribuição da professora Jurity de Souza Farias encontra-se resumida no seu método de Aprender solfejo construindo frases, apresentado no Congresso Brasileiro de Arte, realizado de 22 a 30 de abril de 1958 em Porto Alegre”.

O compositor e professor Hans-Joachim Koellreutter nasceu em 2 de setembro de 1915, cidade de Freiburg, Alemanha. Radicou-se no Brasil, em 1937 e, mais tarde, em 1948, naturalizou-se brasileiro. Atuou, primeiramente, como flautista na Orquestra Sinfônica Brasileira do Rio de Janeiro e, logo em seguida, dedicou-se às atividades de compositor e educador. Koellreutter participou de inúmeros cursos e palestras nas principais capitais do país, fundou os Seminários Internacionais de Música da Universidade da Bahia, foi docente nos cursos de pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, da Universidade de Minas Gerais (BH) e da Universidade Estadual do Ceará; e desenvolveu, paralelamente, intensa atividade pedagógica domiciliar, na FAP-ARTE de São Paulo (após os anos setenta), Piracicaba, Curitiba, Ouro Preto e outras localidades. Como compositor, criou uma nova técnica de composição, a *Planimetria*; publicou inúmeros textos de fundamental importância ao desenvolvimento artístico-musical brasileiro e de outros países, como Índia, Japão e a própria Alemanha; além de sua contribuição como educador.

Desde os anos quarenta, o professor Koellreutter tem renovado os conceitos e idéias dos compositores, músicos e pedagogos brasileiros através da introdução de novas técnicas composicionais (dodecafonismo e serialismo) e pedagógico-musicais (improvisação) e reflexões filosóficas sobre a arte, a música e a educação musical, principalmente. Vejamos:

[...] a arte torna-se essencial à existência e transforma-se em um instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo construído pelo homem, contribuindo para dar forma a esses setores. Os sistemas de comunicação, de economia, misturam-se uns aos outros, mergulhando em um único todo.

A arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador; porque estou convencido de que apenas a transformação da arte em arte ambiental – e, portanto, em arte funcional – pode prevenir o declínio de sua importância social.

Por sua vez, o artista torna-se consciente de que a sua função social é uma função, no mais amplo sentido do termo. Porque as realidades da sociedade, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional do artista burguês, ou seja, do “gênio” que permanece distante da sociedade (KOELLREUTTER, 1998, p.40-41).

No aspecto pedagógico, o professor Koellreutter propôs o desenvolvimento musical do aluno através da *improvisação*, ou seja, elaborou uma programação musical que continha todos os meios expressivos da música, partindo-se da Idade Média até os dias de hoje, apresentados através de 28 modelos de improvisação que serviam de material de apoio ao professor ou apenas sugestões. Porém, cada um dos modelos devia ser aplicado de acordo com a situação de cada aluno, exigindo a intervenção e/ou orientação do professor conforme a necessidade. O processo torna-se dinâmico e aberto, o rumo da aula depende das propostas dirigidas pelo professor e, conseqüentemente, das respostas e/ou questionamentos dos alunos, exigindo do professor um grande conhecimento musical e constante atualização, uma vez que as aulas não são planejadas e os níveis dos alunos variam. Vejamos como Koellreutter apresenta o modelo nº 1 de improvisação:

O modelo nº 1 - tamboriladas. Peço que eles utilizem toda e qualquer espécie de ocorrências sonoras: podem ser sons longos, sons curtos, como quiserem. Então, alguém pergunta:

- Tocamos de qualquer jeito?

- Não, o timbre tem que ser diferente.

- Mas o que é timbre?

Então, se fala de timbre (KOELLREUTTER apud PAZ, 2000, p.224).

Dessa forma, a aula vai sendo estruturada de acordo com esses diálogos entre os alunos e o professor; assim, para Koellreutter, o sucesso do aprendizado musical do aluno não está no método, aliás, segundo ele, “*o método Koellreutter é não ter método*” (apud PAZ, 2000, p.221).

A partir dos anos setenta, investiu na formação do Educador Musical, discutindo diretrizes pedagógico-musicais e estruturais do ensino da música, criticando, principalmente, o modelo de ensino praticado nas diversas escolas de música do país. O educador Koellreutter propôs um tipo de educação musical funcional, visando à humanização do próprio homem através da comunicação estética. Vejamos um trecho de seu texto *Educação Musical – hoje e, quiçá, amanhã*, no tocante à música na sociedade moderna brasileira:

Somente um tipo de educação musical é capaz de fazer justiça à situação que acabo de mencionar: aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades

indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. As nossas escolas, finalmente, oferecem aos seus alunos, também, cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais...

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas, a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. Este tipo de educação musical, mesmo no caso da preparação e formação de musicistas profissionais, vem a ser um tipo de educação para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte com arte funcional, isto é, como complemento estético de vários setores da vida e da atividade do homem moderno; músicos preparados, acima de tudo, para colocar sua atividade à serviço da sociedade: “O homem como objetivo da educação musical” (KOELLREUTTER, 1998, p.43-44).

Outra importante contribuição do professor Koellreutter foi a criação do movimento *Música Viva* (1938), da revista *Música Viva* e do *Manifesto Música Viva* (1946)⁶³ que propôs a revelação do “novo” no sentido de ajustar a música conforme a expressão da época, da sociedade e da ideologia, refutando os princípios estéticos da tendência

⁶³ In: CONTIER, Arnaldo Daraya. *Música e ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas, 1985, p.37.

nacionalista, valorizando o ensino científico fundamentado nas pesquisas das leis acústicas, abandonando o conceito de “beleza” e do emprego do folclore e acreditando numa arte de função socializadora, de humanização e universalização do próprio homem. O grupo *Música Viva* era formado por Koellreutter, Guerra Peixe (que o abandona mais tarde), Eunice Catunda, Cláudio Santoro e Edino Krieger.

Para encerrar, anotaremos duas importantes publicações sobre o compositor e educador Koellreutter, lançadas no mercado nacional no ano de 2001: *Música Viva e H. J. Koellreutter* de Carlos Kater e, *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical* de Teca Alencar Brito.

No final da década de 40, o processo de americanização acentuou-se nos planos dos costumes e do lazer urbano, devido à abertura descarada às importações – favorecidas pelo Governo Dutra (1946-1948) –, motivo pelo qual a massa urbana atirou-se às compras de tudo o que era produto “moderno”, entre eles: óculos *Ray-Ban*, *blue jeans*, *whisky*, *fox-blue*, bolero, *be-bop*, calipso etc. Diante do novo estilo de vida, surgiu a *boîte* e, com ela, a proliferação da música das orquestras internacionais. O nosso samba-canção sofreu um processo de “aboleramento”, e as gravações da música popular conhecidas por “baião” e “música de morro”, principalmente, não chegavam mais aos discos, com exceção dos sambas de enredo das escolas de sambas, pois a classe média e elite apreciavam os Carnavais.

Aliás, um dado curioso e notável aconteceu no famoso Carnaval de 1940: o desfile de um *rancho* – Sôdade do Cordão – organizado por Villa-Lobos. Com a intenção de

resgatar e reviver um “cordão” tradicional⁶⁴, Villa-Lobos e um grupo de foliões (amigos e músicos) montaram um *rancho* – tipo de cordão, porém, mais sofisticado nos detalhes das fantasias (brilho), alegorias, alas diversas, luzes e grupo musical – e desfilaram pelas ruas, reconstituindo o verdadeiro espírito carnavalesco das três primeiras décadas.

“A gente que em 1940 jamais havia visto um autêntico cordão ia conhecê-lo. Graças ao espírito revolucionário e audacioso de Heitor Villa-Lobos” (EFEGÊ, Jota apud PAZ, 2004, p.36). Villa-Lobos traduz-se na mais autêntica figura do cenário musical brasileiro da primeira metade do Século XX, alma brasileiríssima que perpetuou seu nome como compositor e fundador da música moderna, educador e fundador da pedagogia da música nacional e, ainda, primeiro presidente e fundador da Academia Brasileira de Música, no ano de 1945.

Em resumo, as primeiras quatro décadas da educação brasileira – principalmente a partir da década de 20 – sofreram a influência dos princípios da “Pedagogia Nova” que se apresentou como progressista e científica, centrada na criança e nos recursos da sociologia e da psicologia. Partindo do interesse da própria criança e da Arte, os recursos pedagógicos elaborados para as atividades educativas propunham estimular a criatividade, o senso crítico, a sociabilidade e a cooperação mútua, bem como uma maior participação do indivíduo na sociedade democrática, além de promover o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança.

Dessa maneira, as atividades artísticas, como também as esportivas, transformaram-se em fortes estímulos para favorecer e ampliar as capacidades do ser humano. E, dentre a

⁶⁴ Grupo de foliões que animava os festejos carnavalescos – desapareceu em 1911, dando lugar ao rancho –, formado por foliões mascarados e, geralmente, estruturado em duas partes: abre-alas (palhaços, diabos, baianas, velhos etc.) e o estandarte, acompanhados do grupo musical.

enorme gama de possibilidades técnicas e metodológicas para facilitar os processos de aprendizagem e promover esse desenvolvimento de forma harmoniosa, a Música foi defendida por alguns filósofos, educadores, músicos, psicopedagogos, intelectuais, cientistas e políticos; tendo surgido os primeiros “métodos ativos” em educação musical, a saber: Montessori (Sensibilização e Sinos Montessorianos), Dalcroze (Euritmia e Ginástica Rítmica), Orff (Improvisação e Ritmo, e Expressão e Criação), Kodaly (Folclore e Canto Coral), Suzuki (Educação do Talento), Martenot (Ondas eletrônicas) e Willems (Escuta e Afetividade).

Com exceção do Método Martenot⁶⁵, autoria do francês Maurice Martenot, “*o qual incorporou importantes recursos para o ensino do canto e da iniciação musical, baseados na psicologia infantil e nas técnicas de concentração e relaxamento corporal*” (GAINZA, 1988, p.103), os demais métodos entraram no país e, devido ao “retardamento” explicado, influenciaram os educadores musicais a partir da década de 30 (Dalcroze e Kodaly, principalmente). Comentamos os princípios pedagógico-musicais dos métodos Montessori, Kodaly e Dalcroze, inserindo-os no contexto histórico da pedagogia musical brasileira e, agora, prosseguiremos com os métodos Suzuki, Orff e Willems, respectivamente, para a compreensão do nosso *fazer* musical ou, ainda, da prática educativa nas décadas seguintes.

Shinichi Suzuki nasceu em 1898, em Nagoya, no Japão, filho do maior fabricante de instrumentos de cordas do país, tendo aprendido a tocar violino praticamente sozinho, ouvindo repetidamente a gravação de uma música e experimentando encontrar os mesmos sons; mais tarde, estudou um ano de violino e teoria da música, em Tóquio. Em 1920,

⁶⁵ Martenot propôs uma educação musical de vanguarda, através do desenvolvimento da criatividade, composição e uso das modernas tecnologias, tendo inventado o instrumento musical conhecido por **Ondas Martenot** (1932), “*cujos sons são produzidos por tubos eletrônicos que o intérprete aciona manipulando um condensador variável*” (SALVAT, 1979, p.142).

Suzuki teve oportunidade de estudar em Berlim, na Alemanha e, ao retornar ao Japão, em 1928, passou a lecionar no Conservatório Imperial. Sua primeira experiência como educador, em 1931, foi a de dar aula de violino para uma criança de apenas quatro anos de idade, o que não era comum, uma vez que se esperava pela idade de 7 ou 8 anos para iniciar o estudo desse instrumento.

A partir dessa experiência e de inúmeras outras, desenvolveu um método próprio de trabalho que denominou *Educação do Talento*, partindo do fato de que a criança aprende a falar o japonês, ouvindo e repetindo os pais, principalmente a mãe, depois, mais tarde, aprende a ler e escrever os sons das letras e das palavras. Basicamente é isso: a musicalização deve ser feita desde bebês, pequeninos, observando, ouvindo e repetindo os sons e os gestos, passando pouca informação para facilitar a memorização, havendo estudo diário, com o apoio da mãe e, depois de memorizada a música, parte-se para a leitura dela própria, nunca leitura à primeira vista. E como a nação foi afetada pela Segunda Grande Guerra de forma aterradora, o povo ou a criança precisaria recuperar a confiança própria, a persistência, o carinho, a atenção, o amor, enfim, os ingredientes necessários para auxiliá-la a enfrentar e sair dessa crise emocional, além de ajudar a reconstruir o seu país através da Música, neste caso, o violino. Suzuki escreveu o livro *Educação é Amor*, onde expôs essa filosofia sobre o aprendizado da música e o da língua materna, com a finalidade de formar seres humanos completos e felizes, não instrumentistas.

Em 1954, numa pequena escola de música de Matsumoto, no Japão, iniciou o movimento Educação do Talento, primeiramente ministrando aulas de violino às crianças e, mais tarde, divulgando sua filosofia para os educadores do mundo ocidental, tendo viajado aos Estados Unidos, em 1964. Suzuki, acompanhado de dez crianças pequeninas, mostrou a

eficiência e a qualidade artístico-musical do método através de inúmeras demonstrações públicas, nas principais cidades americanas, tendo causado espanto no público de todas as cidades por onde passou, pois não era comum ouvirem peças musicais tão bem tocadas por crianças de cinco anos de idade. Os músicos e educadores americanos gostaram da proposta porque o consideraram prático, eficiente e de rápido aprendizado e, desde então, vêm adotando-o. O estudo de leitura à primeira vista ou da análise estrutural das obras, por exemplo, não são objetivos do Método Educação do Talento. Preocupam-se em desenvolver as habilidades da criança (disciplina, memória, audição, destreza, coordenação, velocidade, presteza, técnica instrumental etc.), e não prepará-las para integrarem orquestras.

O método ganhou adeptos em muitos países, inclusive no Brasil. Em São Paulo, o professor Yoshitame Fukuda e a filha Elisa Fukuda vêm desenvolvendo um curso de violino para crianças, muito parecido (ou inspirado) nos procedimentos metodológicos de Suzuki, produzindo resultados admiráveis. A professora Fumiko é uma das representantes Suzuki no País e o emprega em suas aulas com algumas adaptações à realidade da criança brasileira, procurando valorizar a filosofia e manter a qualidade musical. Alguns dos princípios de Suzuki foram empregados no ensino coletivo de cordas na “orquestra-escola” de Alberto Jaffé e Daisy de Lucca. Desenvolvidos nas dependências do SESC Villa Nova de São Paulo, a partir de 1970, deram ênfase a um aprendizado prático, trabalhando com crianças, jovens, adultos e terceira idade.

A professora Shinobu Saito vem desenvolvendo dois importantes projetos baseados na filosofia Suzuki: o primeiro, em Campinas, interior de São Paulo, onde fundou uma orquestra jovem e ministra aulas particulares de violino e o segundo, em Londrina, Paraná,

onde implantou a filosofia através de cursos de formação de professores, fazendo surgir um grande pólo Suzuki no Brasil. Shinobu Saito realizou cursos de aperfeiçoamento e atualização, no Japão, com o professor Suzuki e com o seu discípulo principal, o violinista Takeshi Kobayashi.

Kobayashi estudou com Suzuki a partir de 1941, realizando brilhante carreira como violinista no Japão, apresentando-se em concertos por quase toda a Europa e Ásia e, mais tarde, passou a dedicar-se à causa da educação musical. Kobayashi esteve no Brasil, no ano de 1991, divulgando “A Filosofia Suzuki” através de palestras e demonstrações com alunos brasileiros, em diversas cidades, entre elas: São Paulo e São Bernardo do Campo, nos dias 12 e 13 de junho, respectivamente. No primeiro dia, realizou-se uma palestra e audição de crianças japonesas (gravações em fitas de vídeo) para educadores paulistas, no Conservatório Musical Souza Lima; e, no segundo dia, uma palestra para educadores e aula-demonstração, trabalhando com os alunos do professor e maestro Jean Reis, no Anfiteatro Musical Obradec. Esses dois eventos foram patrocinados pela Fundação Japão e produzidos pela autora deste trabalho, após solicitação de apoio e assessoria pela professora Shinobu Saito, então Presidente da Associação Brasileira de Professores Suzuki e organizadora do evento, que empregou todos os esforços em prol da divulgação da filosofia (BELLINGHAUSEN, 1991, p.2). Apesar dos procedimentos metodológicos e princípios suzukianos estarem distante dos princípios defendidos pelos educadores da pedagogia musical moderna, como por exemplo, a obediência aos mais velhos, ordem, disciplina, repetição e memorização; os mesmos fazem parte da filosofia de vida das crianças japonesas, ou ainda, dos próprios valores e princípios da cultura oriental (FONTERRADA, 2001, p.193).

O Método Orff ou abordagem, como muitos educadores preferem denominá-lo, foi desenvolvido pelo compositor alemão Carl Orff (1895-1982) quando fundou, com a sua amiga Dorothea Gunter, a *Gunter Schule* (1924), onde lecionavam música e dança para professores de educação física. Logo em seguida, com a ajuda de outro amigo, Karl Maedler, Orff construiu uma série de instrumentos de percussão, adaptando-os à criança, conhecidos por “Instrumental Orff”, proporcionando o desenvolvimento artístico-musical da criança (improvisação, criação, interpretação, expressão, sensibilização, percepção e leitura) através dos princípios dalcrozianos: ritmo e movimento e improvisação e integração de linguagens artísticas. Carl Orff não deixou textos de sua autoria que expliquem o seu pensamento enquanto educador, porém, foi publicada uma coletânea de peças, composta de cinco volumes, intitulada *Orff-Schulwerk* (1954), especialmente escritas para serem executadas por crianças.

Para maior entendimento de sua obra, Associações Orff foram criadas com o intuito de difundir, pesquisar e aplicar os princípios e as propostas elaboradas (ou “pensadas”) por Orff. Existe, por exemplo, um interessante resumo sobre a abordagem Orff do educador Michael L. Mark; além de publicações em português da Fundação Gulbenkian, de Portugal, inclusive um volume especial com músicas do nosso folclore (dez arranjos)⁶⁶.

Estudando os “arranjos” ou composições contidas nesses volumes, podemos notar a influência do Método Dalcroze – que enfatizava o ritmo e o movimento – e, ainda, alguns dos mais simples aspectos e técnicas composicionais de Stravinsky, Hindemith e dos franceses (*Os Seis*, principalmente), conhecidos por compositores neoclássicos ou neotonais. Orff criou uma proposta metodológica em profunda comunhão com a sua

⁶⁶ ORFF-SCHULWERK. *Canções das crianças brasileiras*. Schott's Söhne: Mainz, 1965.

maneira de compor e pensar a música; ou seja, trabalhou a melodia de suas peças musicais sobre uma base rítmica, estruturando-as a partir de técnicas contrapontísticas simples e de harmonizações de relações triádicas, por influência das obras de Hindemith; ou ainda, figurações rítmicas e/ou melódicas repetitivas (ostinato, por exemplo) e uma simples orquestração baseada nos instrumentos de percussão, aspectos derivados de *Les Noces* de Stravinsky, principalmente; a repetição obsessiva de pequenas células ora rítmica ora melódica, como nas obras de Satie; e, também, outros procedimentos como o emprego das escalas pentatônicas ou pequenos trechos para o processo da improvisação.

Além dessas propostas de execução dessas composições, Orff fundamentou a sua prática educacional a partir de jogos e improvisações. Os jogos poderiam ser rimas, parlendas, cantilenas, jogos infantis e brincadeiras do cotidiano das crianças; e a prática da improvisação baseou-se em aspectos da música erudita, a saber: eco, pergunta e resposta, frases clássicas e ostinato, principalmente. Interligadas às propostas musicais, o movimento corporal e a expressão plástica completavam o processo da musicalização ou do *fazer* musical que Orff pretendia.

A abordagem Orff entrou no Brasil a partir das décadas de 50 e 60, principalmente nas escolas de música particulares ou conservatórios, destacando-se os Cursos de Férias da Pró-Arte, em Teresópolis, Rio de Janeiro, que contou, no ano de 1966, com dois professores do Instituto Orff. Na ocasião, o professor Helder Parente, recém formado em Sociologia e Política, obteve uma bolsa de estudos para aperfeiçoar-se na Alemanha, tendo permanecido quatro anos no Instituto Orff, sendo dois como professor. Ao retornar ao Brasil, em 1971, começou a lecionar e divulgar o método na Pró-Arte. “*É o formador da maior parte dos professores que hoje desenvolvem esse método. Atua em diversos cursos de*

férias e reciclagem para professores e educadores por todo o Brasil e, também, nos EUA”

(PAZ, 2000, p.280). Vejamos uma parte de seu depoimento sobre a abordagem Orff:

O método Orff não é um método. Orff sempre fez questão de não metodizar, de não estruturar nada. Ele foi o resultado das transmissões radiofônicas, inclusive o material não está organizado progressivamente. Como o próprio nome indica, trata-se de uma obra escolar para as escolas Orff. A literatura existente é esparsa e nada sistemática. [...] Orff não escreveu livro algum para o professor, os seguidores dele é que o fizeram. Sua tônica era de que nada substitui a experiência e a prática. [...] O aluno aprende no momento da aula e não tem nenhum livro para casa. [...]

No Brasil, trabalho um Orff despojado, pobre, por falta de espaço físico e de instrumental específico. Às vezes, combino, por exemplo, Gazzi de Sá com Orff. [...] Creio que os métodos mais usados no mundo, atualmente, sejam o Suzuki, para a iniciação instrumental, o Orff, para a música mais genericamente, e o Kodály, para o canto, o solfejo (PARENTE apud PAZ, 2000, p.261-262).

O método Orff ganhou muitos adeptos no País e vem sendo utilizado na musicalização de crianças, com algumas adaptações, por inúmeras escolas e professores, entre os quais, Fundação Magdalena Tagliaferro, Conservatório Musical Brooklin Paulista, professora Isolda Basi Bruch (Seminários de Música Pró Arte e Escolinha de Música e Artes em Geral), professora Marlita Brander Vailati (SP), professora Noemi Kellerman (Santa Catarina), Pró-Música de Campinas (abordagem contemporaneizada pela autora deste trabalho, a partir dos anos oitenta), Escola de Música de Piracicaba, Conservatório Musical Maestro Elias Lobo de Itu, Conservatório Musical Souza Lima (introduzida nestas

duas últimas escolas pela autora deste trabalho, nos anos de 1979 e 1988, respectivamente, dentro de uma abordagem contemporaneizada, empregada como um dos inúmeros recursos pedagógico-musicais do processo de musicalização de sua autoria), entre outras.

Por se tratar de um material caro, o Instrumental Orff foi doado a algumas escolas de música do Brasil, pelo Consulado Alemão, que também ofereceu cursos para os profissionais de música, nas décadas de 60 e 70, com o Prof. Dr. Hermann Regner, com o intuito de difundir o Método Orff no país; porém, esse objetivo ficou restrito às escolas particulares de música, uma vez que era exigido dos professores um bom conhecimento da leitura e escrita da linguagem tradicional, afastando o interesse dos professores de educação artística e músicos-práticos que lecionavam nas escolas públicas e privadas.

Em contrapartida, o modelo de “Bandinha Rítmica” que surgiu nas décadas de 50 e 60 nas escolas de música e conservatórios, inspirada no Método Orff, lentamente conquistaram as salas de aulas de muitas escolas públicas ou informais dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Fortaleza, Niterói, entre outros; e, mesmo com a falta de um xilofone ou metalofone nos “arranjos” dos professores e dos alunos, observam-se alguns procedimentos dessa abordagem, adaptadas às realidades do ensino brasileiro, entre os quais citaremos: as parlendas, jogos rítmicos, canções de roda, brincadeiras infantis, música infantil comercial, canções da música popular brasileira, peças eruditas, improvisação com vozes e instrumentos (fabricados pelos próprios professores ou alunos, na maioria das vezes).

A Bandinha Rítmica foi e ainda tem sido muito difundida pelo país devido a iniciativas particulares de fabricação de instrumentos artesanais, similares ao Instrumental Orff, pela Indústria Jog de Rio Claro (interior de São Paulo) e outras, barateando o custo; e,

ainda, a construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais recicláveis, confeccionados pelos professores e alunos das escolas públicas e informais (ONGs, clubes, associações etc.), principalmente.

Atualmente encontramos professores de música, educação artística, educação física (brincadeiras rítmicas e corporais e com objetos sonoros), musicoterapeutas, arte-educadores, entre outros, utilizando-se da abordagem Orff ou parte dela.

O último pedagogo musical da primeira metade do Século XX foi Edgar Willems (1890-1978), de origem belga e radicado na Suíça, que estudou com Émile-Jacques Dalcroze e Mme. Lydia Malan, influenciando sua formação musical e cultura auditiva.

No livro *L' Oreille Musicale 1º vol.*, Edgar Willems resumiu o propósito principal de sua pedagogia musical: “*A arte de educar encontra sua base racional de conhecimento das relações estritas, vitais, que existem entre os elementos fundamentais da matéria a ensinar, e as próprias da natureza humana*” (WILLEMS, 1985, p.1); dedicando-se a desenvolver uma teoria que correlaciona o som e a natureza humana e uma prática musical que organiza o material didático e a aplicação de suas idéias psicopedagógico-musicais. Estudou a audição sob os aspectos sensorial, afetivo e mental e correlacionou-os aos três domínios da natureza: físico, afetivo e mental; apontando para a importância de se fomentar a cultura auditiva para todos os seres humanos (crianças, jovens e adultos) e não um ensino voltado exclusivamente para pessoas talentosas.

A audição, para Willems, segundo a ciência, assenta-se no triplo aspecto: sensorial, afetivo e mental, percebidos separadamente; mas, no caso da música, que é uma atividade sintética, esses três aspectos apresentam-se indissolivelmente unidos e, ainda, com uma dimensão espiritual. Dessa forma, a audição não deve ser preparada e trabalhada

separadamente, em compartimentos estanques, pelo contrário, a prática musical pressupõe a união desses elementos, uma vez que o *fazer* musical é uma experiência global. O educador justifica a separação desses aspectos em seu trabalho apenas por questões pedagógicas; porém, podemos desenvolver as diferentes qualidades da audição pensando-se, por exemplo, nos três verbos em francês – *ouir*, *ecouter* e *entendre* –, a partir dos quais poderíamos trabalhar a audição no nível sensorial, afetivo (emocional, mais o ato de ouvir), e racional (compreender o que se ouve). Essa última etapa pode ser traduzida também como “ouvido consciente”, como alguns educadores e compositores preferem.

Além de trabalhar o “ouvido clássico”, Willems utilizou jogos de sinos – séries com nove, dez, dezessete ou mais divisões por tom – datados de 1927, diapasões, apitos, plaquetas de metais e cordas, sons diversos (pássaros, insetos, gritos de animais, natureza, máquinas, inflexões da linguagem, sons humanos), como material de base para a educação musical, alinhando-se à linguagem estética dos compositores de seu tempo.

Para o psicopedagogo musical Willems, os intervalos harmônicos provocam, por exemplo, determinados estados de afetividade; ou seja, o intervalo uníssono provoca paz, a segunda menor: nervosismo, segunda maior: vulgaridade, terça maior: felicidade etc. A afetividade seria o elemento principal da escuta, pois Willems acredita que a melodia é o elemento principal da música, não no sentido tonal, mas nas relações estabelecidas entre os mais variados tipos de sons/ruídos e altura. Um grito de um animal ou canto primitivo, por exemplo, provoca reação afetiva no ouvinte de formas individualizadas.

O terceiro aspecto – a inteligência auditiva – permite uma tomada de consciência desse “som sensorio-afetivo”, comportando fenômenos inerentes à ela, tais como: comparação, julgamento, associação, análise, síntese, memória e imaginação criativa; o

ouvido registra separadamente enquanto a atividade cerebral capta-as em sua globalidade (simultaneidade).

Com base nessa teoria e sob a influência de Jean Piaget, Willems desenvolveu seu método de educação musical focando os elementos fundamentais da música – ritmo, melodia e harmonia –, propondo uma “ordenação construtiva” através de atividades e exercícios criativos em estreita relação com a vida e com as leis espirituais que regem todo o universo, uma “*herança platônico-pitagórica*” nas palavras de Fonterrada (2001, p.160).

O prof. Dr. Gerson Gorski Damasceno, de São Paulo, realizou aprofundado estudo sobre a obra completa de Edgar Willems na tese de doutorado “The Edgar Willems Approach to Music Education”, onde comentou também sobre a sua origem histórica no país:

O método de Edgar Willems foi introduzido no Brasil por Jean Pierre Chabloz, com o apoio de Kollretteur e Widmer. Willems esteve no Brasil em 1963, ministrando um curso de seis semanas de duração, na Universidade da Bahia. Destaque-se nesse curso, Carmen Maria Mettig Rocha, uma de suas alunas, que editou livros de canções e livros de piano, baseados nos princípios defendidos por Willems. Edgar Willems voltou ao Brasil em 1971 e 1972, dando seminários no Rio de Janeiro, Niterói, São Paulo, Tatuí, Belo Horizonte, Brasília, Ribeirão Preto, São Caetano, Itabuna e Feira de Santana. Em São Paulo, podemos citar entre os professores que utilizam seu método Zilda Cândida dos Santos e Thais Veiga Borges (DAMASCENO, 1980, p.126-129 apud FONTERRADA, 1991, p. 53).

O seu método *Solfejo*, publicado pela Editora Fermata, vem sendo utilizado nas aulas de Teoria Musical (prática da audição, leitura e escrita) em muitas escolas de música do país, desde os anos oitenta, porém, na maior parte das vezes, observamos que o

educador, por desconhecer os princípios e a maneira de aplicar o material, trata o método de forma tradicional: objetivando o aprendizado dos elementos musicais separadamente e, assim, desconectados da prática auditiva proposta pelo educador Willems: sensorial, afetiva, racional e espiritual.

Enfim, esse grupo de pedagogos (Montessori, Dalcroze, Kodály, Martenot, Orff, Suzuki e Willems), denominados pela educadora e musicoterapeuta argentina Violeta de Gainza: “educadores da primeira fase da educação musical moderna”, corresponde ao período da primeira metade do Século XX, fruto direto do movimento da “educação nova”, caracterizado por três princípios pedagógico-musicais: *liberdade, atividade e criatividade*. Vejamos:

Com eles se dá, a exemplo do que previamente acontecera no campo da educação geral, uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical, ao deslocar a ênfase, que até então havia recaído na disciplina musical, para o destinatário do ensino – o educando – e seus processos de desenvolvimento. O ensino musical, que antes consistia na transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se, paulatinamente, num ativo intercâmbio de experiências, destacando-se o valor educativo do jogo musical, como consequência da aplicação de um novo conceito de criatividade (GAINZA, 1988, p.104).

Com relação ao movimento editorial brasileiro, as editoras de música investiram bastante na divulgação de trabalhos dirigidos ao Canto Orfeônico, ora com *solfejos* ora com *cantos escolares*, promovendo constantes lançamentos de compositores e educadores de música, principalmente a partir das décadas de 30 e 40, devido à oficialização do ensino de

música em vários Estados e, mais tarde, no âmbito federal (1946). A Editora Vitale publicou um dos primeiros livros sobre canto orfeônico, *Cantos escolares para orfeão* de Honorato Faustino (1928), e a Companhia Editora Nacional publicou um dos últimos, senão o último, *Aulas de Canto Orfeônico* de Judith Morisson Almeida (1960). Para termos uma idéia da avalanche de publicações, citaremos outras duas editoras: a Ricordi Brasileira, por exemplo, que, até o ano de 1960, publicou pelo menos 13 títulos destinados ao solfejo e 13 títulos ao orfeão (cantos escolares), sendo 9 livros de autoria de Lozano, 2 livros de A. Vieira, 1 livro de Aricó Jr. e Maynard Araújo e 1 livro de Luiz Biela de Souza⁶⁷ (1960); e a Editora Carlos Wehrs publicou trabalhos de Ceição de Barros Barreto (hinos), Celeste Jaguaribe (solfejos, 2 vols.) e um método de solfejo de Frederico Nascimento e José Raymundo da Silva (1939).

O conteúdo da maioria dessas publicações seguiam as normas de Villa-Lobos: “o ensino do canto orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica” (1951, p.3); daí, em parte, explica-se a produção musical destinada às crianças, principalmente pelos compositores e educadores – marchas, canções e cantos (cívicos, marciais, folclóricos e artísticos) – predominantemente tonal, priorizando um repertório dirigido às comemorações e às apresentações, subordinado ao calendário cívico e escolar.

Apesar da entrada dos métodos modernos em nosso país, os educadores musicais brasileiros, da pedagogia musical modernista, não se alinharam com a linguagem musical contemporânea de suas épocas, como aconteceu com Edgar Willems, por exemplo. Assim, podemos concluir que a educação musical brasileira da primeira metade do Século XX

⁶⁷ Título: *Hinário Orfeônico – canções para todas as datas do calendário escolar e outras ocasiões.*

utilizou os princípios, as propostas e os recursos técnico-pedagógicos dos “Métodos Ativos” ou da “Educação Nova” no ensino da música, mas, não empregou os “novos” recursos da linguagem musical, como o serialismo, atonalismo, modalismo, sons/ruídos diversos etc.

1.7. A DÉCADA DE 50

Getúlio Vargas, ex-ditador deposto, concorreu pelo PTB⁶⁸ às eleições para a Presidência da República, em 1950, contra Cristiano Machado do PSD⁶⁹ e Eduardo Gomes da UDN⁷⁰; tendo vencido pelos votos do povo, iniciou Governo em 31 de janeiro de 1951, deparando-se com um país muito diferente politicamente e cheio de correntes contraditórias: de um lado, reivindicações dos trabalhadores que reclamavam do alto custo de vida e, de outro, a inflação que precisava ser controlada com medidas impopulares. Governar tornou-se complicado e, diante de uma seqüência de ações, dificuldades e falta de apoio dos políticos, Vargas resolveu suicidar-se, três anos depois de sua posse no Catete. Primeiro, quinhentas mil pessoas protestaram contra a carestia, em 1952, o que ficou conhecido por *Panela Vazia*; segundo, em 1953, pressionado pelos sindicatos, afastou-se dos Estados Unidos, criou a Petrobrás, mudou o ministério e firmou a imagem de “Pai dos Pobres”; terceiro, o radical jornalista Carlos Lacerda protestou contra as atitudes “antidemocráticas” de Getúlio Vargas com a ajuda de Roberto Marinho, da rádio *Globo*, e de Assis Chateaubriand, da *TV Tupi*; quarto, o “Manifesto dos Coronéis”, em 1954, pedia a demissão de João Goulart da pasta do trabalho e, quinto, Vargas aprovou aumento de 100%

⁶⁸ Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) foi criado por Vargas, em setembro de 1945.

⁶⁹ Partido Social Democrático (PSD) foi criado em julho de 1945 para lançamento da candidatura do Marechal Dutra.

⁷⁰ União Democrática Nacional (UDN) foi criada em 7 de abril de 1945, formada por banqueiros e setor privado, ou ainda, pela antiga oposição liberal.

no salário mínimo, enfurecendo a UDN, os conservadores e as forças armadas que queriam a sua renúncia. Após uma reunião ministerial no Catete, quando disse que não renunciaria ao cargo, redigiu uma *Carta-Testamento*, dirigida à Nação, e, na madrugada do dia 24 de agosto, suicidou-se. A carta multiplicou o clima de comoção e revolta geral, o povo que o adorava, agora transformara o homem no mito do grande estadista: o “Pai dos Pobres”. Juscelino Kubitchek, empossado em 1956, conseguiu estabilizar o país politicamente, mas entregou-o endividado ao seu sucessor, Jânio Quadros. JK havia prometido, em campanha eleitoral, erguer uma nova capital no Planalto Central do País, conforme estabelecido nas Constituições de 34 e 46; e, assim, o projeto para a cidade “futurista” foi aprovado no Congresso, Lei 2.874, de 1956, iniciando as obras em 1957; projeto assinado pelos arquitetos Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. O governo desenvolvimentista de JK, sob o slogan “50 anos em 5”, divulgou um Plano de Metas (com 31 metas) no qual as áreas industriais, transportes e de energia foram excepcionais, porém, foram fracassos quase por completo as áreas de educação e agricultura. A população toda estava contente com o “presidente bossa-nova”, expressão do compositor Juca Chaves, que rompeu negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI), recebeu visita de Fidel Castro em maio de 1959 e deixou o país “movendo-se sobre quatro rodas”, alusão ao nascimento da indústria automobilística no ABC paulista.

O processo de americanização instaurado no Brasil, desde o Governo “populista” de Vargas, não apenas contribuiu para o aumento do consumo dos produtos musicais estrangeiros, afetando as gravações dos grupos de compositores das camadas médias (o médico Joubert de Carvalho, o advogado Ari Barroso, por exemplo) e das camadas baixas (“música do morro”), como também modificou o caráter do samba brasileiro, tornando-o

palatável ou mais apropriado ao gosto da classe média consumidora. Contra essa decadência da música popular brasileira, no final da década de 50, um grupo de jovens da classe média, do bairro de Copacabana, resolveu criar um novo tipo de samba, acompanhado de um *violão gago* (rítmica mais cerebral, baseada na sincopa e acentos quebrados), sem a percussão, com a mistura da harmonização da música clássica e do jazz e a letra intelectualizada. Em contraposição ao movimento do *rock'n roll*, o samba bossa-nova nasceu mais intimista (influência do *cool jazz*), na voz do baiano de Juazeiro chamado João Gilberto, em 1958.

Com relação à música erudita, o disco *Long-Play* ampliou enormemente o repertório, porém, até os anos 40, poucas obras do modernismo “*entraram no repertório histórico: Le Sacre du Printemps, Wozzeck, Jeanne au Bûcher e Carmina Burana*” (CARPEAUX, 1977, p.329), as demais são executadas dentro de festivais de música ou programações radiofônicas de interesse de um público específico. Somente depois da Segunda Grande Guerra as novas experiências sonoras – obras de Russolo, Ives, Varèse, Satie e Cage – começaram a ser levadas a sério na Europa. Surgiram vários estúdios de divulgação e criação da Música Concreta (1949) e Música Eletrônica (1950), destacando-se os trabalhos de Schaeffer, Henry, Ligeti, Boulez e Stockhausen. A contribuição da Música Concreta⁷¹ – modificação do conceito de som – possibilitou a transformação do ruído em música, enriquecendo a experiência musical; e, no caso da Música Eletrônica⁷², o material sonoro passa a ser os sons produzidos em geradores elétricos, ondas sinusoidais, ruídos brancos, entre outros.

⁷¹ O material sonoro é proveniente de sons de instrumentos diversos, voz humana e ruídos, depois, transformados e reproduzidos por meios eletroacústicos, fita magnética, por exemplo. Aqui, e na Música Eletrônica, a figura do intérprete não existe.

⁷² Nos EUA surgiu a *tape-music*, música em fita, para a qual colaboraram Cage, Brown e outros.

Os educadores musicais, europeus e norte-americanos, interessados nas propostas da música de vanguarda – o “som” como matéria-prima da música, transformado e manipulado de jeito “novo” (fita e meio eletrônico) –, começaram a testar novas experiências musicais em escolas de primeiro e segundo graus, conservatórios e escolas de música, aparecendo os primeiros trabalhos, publicações de livros e metodologias a partir dos anos sessenta.

A educação musical assimilou o novo conceito estético do “som”, privilegiando a criação, improvisação, escuta, experimentação, maneiras novas de cantar a voz ou tocar o instrumento, incorporando à prática educativa novos valores e conceitos filosóficos e pedagógico-musicais.

Muitos educadores e compositores surgiram na segunda década do século passado, influenciando ativamente a pedagogia musical, entre eles: George Self, Folke Rabe, Jan Bark, John Paynter, Murray Schafer, Lilli Fiedmann, Gertrud Meyer-Denkman, Maurício Kagel, Violeta de Gainza e Boris Porena. Comentaremos, na próxima década, os cinco mais influentes na pedagogia musical do Brasil.

Na década de 50, o modernismo dos compositores brasileiros foi firmando-se no repertório das salas de concertos através das obras de Villa-Lobos, Lorenzo Fernandez, Camargo Guarnieri, Cláudio Santoro e Osvaldo Lacerda, principalmente; porém, distante e desconhecido do público de leigos e das camadas baixas da população (analfabeta e de cultura rural-urbana).

A música moderna germânica entrou no Brasil através do professor Koellreutter que divulgou novas concepções estético-musicais em suas aulas de composição no Rio, Bahia e São Paulo, na revista *Música Viva*, no *Grupo Música Viva*, e no *Manifesto de 46*;

provocando uma resposta de Camargo Guarnieri, em 1950, com a polêmica publicação da *Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil*. Com base nas idéias nacionalistas de Mário de Andrade, Camargo Guarnieri reagiu contra o produto de origem de culturas estrangeiras e superadas, criticando duramente o dodecafonismo. Guerra Peixe, um dos principais membros do *Grupo Música Viva*, rompeu com o mesmo em 1951, passando a aderir à tendência nacionalista, justificando sua saída no fato de acreditar que uma “escola brasileira” pressupõe a valorização, o estudo e o emprego dos elementos populares na produção artístico-musical.

O movimento liderado pelo professor Koellreutter acabou extinguindo-se devido a viagens de estudo e trabalho em outros estados e fora do país, porém, deu “*uma forte sacudida no nacionalismo musical, no sentido de uma reavaliação de seus métodos de pesquisa e melhor utilização na criação erudita*” (MARIZ, 1981, p. 234).

Enquanto educador, Koellreutter criou e dirigiu os “Seminários de Música Pró-Arte”, nos quais praticou uma educação de vanguarda, alinhada aos novos procedimentos estético-musicais, tendo sido seus alunos, Karabitschevsky, Cozzella, Diogo Pacheco, Davi Machado, Paulo Herculano e Samuel Kerr (FONTERRADA, 1991). Dirigiu a Universidade Federal da Bahia, permanecendo até meados dos anos sessenta, quando foi substituído por Ernst Widmer, um dos fundadores do Grupo Bahia. Anos depois, vai escrever uma nova história nas gerações novíssimas de compositores e educadores. Atualmente, devido a problemas com a saúde, Koellreutter tem atuado menos, porém, mantém acesa a chama do homem revolucionário que marcou a história da educação musical brasileira na segunda metade do século XX, sem dúvida alguma, o primeiro educador de vanguarda do nosso país.

Os anos cinquenta foram marcados por duas tendências no campo composicional: um lado defendia as práticas de vanguarda e o outro, as práticas da música nacionalista (valorização das raízes folclóricas); e, na questão educacional: Koellreutter de um lado, com o seu inovador “método” de improvisação e, de outro, o ensino oficial e as escolas de música em geral, propondo, respectivamente, a velha prática de canções comemorativas, cantos folclóricos e hinos cívicos, e música erudita dos séculos XVIII e XIX.

O Governo JK fracassou no projeto educacional contra o analfabetismo, aumentando as diferenças sociais e culturais entre as classes média e baixa e, nas escolas públicas, a educação musical continuou centrada no canto orfeônico, sem a preocupação do professorado em ampliar o gosto musical através do repertório da música popular ou erudita, seja ela tradicional ou moderna.

No meio disso tudo, surgiram duas importantes ações pedagógicas que influenciaram o pensamento e a prática educacional dos pedagogos cariocas e paulistas, respectivamente, a saber: Cecília Conde (na educação musical) e a Escola Waldorf (na educação geral).

A primeira ação trata-se do trabalho artístico e pedagógico-musical de uma das mais importantes educadoras da segunda metade do século XX, Cecília Conde, sobrinha do compositor e acadêmico Oscar Lorenzo Fernandez e filha da cantora e pianista Amália Fernandez Conde, tendo sido aluna e assistente de Liddy C. Mignone nas classes de Iniciação Musical do CBM. Nesse local, procurou adequar as novas concepções metodológicas em suas aulas com as crianças, realizando algumas experimentações, inserindo os novos conceitos da linguagem musical da época. Como compositora, destacou-se na década de 60, quando produziu trilhas musicais para espetáculos, música em cena

com os atores, ambientação sonora preparada em fita magnética, entre outros. Retornou às atividades de educadora, na década de 70, assumindo o cargo de diretora técnico-cultural do CBM, onde “*foram implantados o curso de musicoterapia, o curso de especialização em musicoterapia e o programa de mestrado em música (cada um dos quais, pioneiro absoluto em suas áreas)*” (NEVES, 2002, p.42).

Conde ministrou e produziu centenas de cursos de extensão sobre os temas mais inovadores da área da música, participando de encontros, congressos nacionais, latino-americanos e internacionais de educação musical e de musicoterapia; projetando-se nos anos oitenta e noventa, como uma das educadoras mais influentes da segunda metade do século XX. Possui no currículo dois importantes prêmios: *Molière* (1980), principal láurea concedida na área teatral, e o *Prêmio Nacional da Música* (1996), categoria Educação Musical. É membro honorário do Foro Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) e membro titular da Academia Brasileira de Música.

Hoje, aos setenta e dois anos de idade, Cecília Conde continua atuando na área da educação musical e inspirando a nova geração de educadores do século que se inicia.

A segunda ação diz respeito à criação da primeira Escola Waldorf, no ano de 1956, no bairro Higienópolis, em São Paulo, como própria consequência do movimento antroposófico que se iniciou no final da década de 30 em nosso país, com a entrada de vários imigrantes europeus nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, que se reuniam para o estudo e o cultivo da Ciência Espiritual do austríaco Rudolf Steiner, a Antroposofia.

A Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), pode ser caracterizada como um

método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, cujos princípios aplicam-se a todas as atividades da vida humana. Além dos estudos e das práticas científicas e espiritualistas, a Filosofia de Steiner possui uma das mais populares aplicações: a Pedagogia Waldorf. Desde o ano de seu surgimento, 1919, a Pedagogia Waldorf representa uma revolução em matéria de educação, contemplando desde os estudantes, professores até os pais e a comunidade local através de suas atividades pedagógicas, profissionalizantes, sociais, culturais, de saúde e de qualidade de vida. A formação cultural – teatro, dança, música e artes plásticas – se dá através do incentivo das comissões culturais existentes em cada Escola e uma das matérias fundamentais no currículo escolar é a Eurytmia, "tipo de dança ou ginástica", que surgiu em 1912 sob a orientação de Steiner e de sua filosofia antroposófica. Segundo um texto de Marília Barreto Nogueira, de 10 de março de 1998, *“a Eurytmia de Rudolf Steiner passa a revelar um acontecimento plástico-musical, o desenrolar das forças atuantes na forma humana quando seu corpo dança a poesia ou a música”*.⁷³

Os resultados dessa pedagogia tem sido visíveis no mundo inteiro, sendo uma das escolas independentes que mais crescem, contando com aproximadamente 880 Escolas Waldorf. Em 1970, o casal Rudolf e Mariane Lanz fundou o Seminário Pedagógico Waldorf, atualmente Centro de Formação de Professores Waldorf, que tem formado professores nessa pedagogia para o Brasil e para a América Latina e teve seu reconhecimento oficial em 1997; assim, existem atualmente cerca de 17 escolas no país (fora os 55 Jardins de Infância).

⁷³ NOGUEIRA, Marília Barreto. *Eurytmia*. Disponível em < <http://www.sab.org.br/eurytmia/eurytmia.htm> > Acesso em: 26 Jan. 2005.

Um marco importante foi a criação, em 1981, por Rudolf Lanz e Jacyra Cardoso, da Editora Antroposófica, que já publicou 150 títulos, incluindo extenso trabalho de traduções de livros e ciclos de palestras de Rudolf Steiner (cerca de 25 obras), com destaque ao "best seller" *A Pedagogia Waldorf*, escrito pelo próprio Lanz, editado pela Summus Editorial em 1979.

Para encerrar, um dos mais sérios e interessantes trabalhos na área da Pedagogia Social Antroposófica aconteceu no Brasil, na década de 70, quando a professora alemã Ute Craemer veio a São Paulo para lecionar na Escola Rudolf Steiner (atualmente Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo) e defrontou-se com um dos problemas mais sérios do país: a favela. Em 1975, Ute começou um trabalho social, envolvendo os alunos daquela escola na Favela Monte Azul (região da zona sul da capital paulista), utilizando-se da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia, provocando um progresso extraordinário na favela, culminando com a criação, em 1979, da Associação Comunitária Monte Azul.

Através do trabalho de Ute e colaboradores, a favela foi quase que totalmente saneada (falta só canalizar o córrego) e foram instituídas creche, jardim de infância, pré-escola e escola complementar com orientação Waldorf, marcenaria, tecelagem, serviço de reciclagem de papel, oficina de construção de bonecas de pano, padaria, oficina elétrica, oficina de reciclagem de móveis, ambulatório médico (com médicos antroposóficos), tratamento pré e pós-parto, "casa" de partos, ambulatório dentário, massagem, aconselhamento psicológico, e grupos de teatro, música e dança. Esse trabalho social irradiou-se também para a favela Peninha e o bairro Horizonte Azul, atingindo cerca de 15.000 pessoas. Seu trabalho foi divulgado na Alemanha com a publicação de livros de Ute de enorme sucesso pela editora antroposófica Verlag Freies Geistesleben (WWW.SAB.ORG.BR)

É um trabalho único no mundo, através do qual a educadora antropósofa Ute Craemer procurou dar dignidade aos moradores de favelas e elevar seu padrão de vida, além de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos cultural e espiritual através da Pedagogia Waldorf. Desde 1979, a Associação Comunitária Monte Azul (ACOMA) é um dos exemplos mais antigos de associação beneficente sem fins lucrativos, com prêmios nacional e internacional de respeito ao desenvolvimento integral do ser humano, estando a música presente nas atividades pedagógicas diárias, além das atividades artísticas como coros de crianças, grupos musicais e folclóricos, entre outros. A ACOMA conta, atualmente, com 145 colaboradores, com publicações de 11 livros e 7 apostilas, entre eles o famoso *Favela-Kindergarten*, de Ute Craemer, pela Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1980, e na área de música, o livro de M. Zoriki, *Coletânea de Músicas Juninas*, Ed. Antroposófica, São Paulo, 1996.

O Brasil da década de 50, superada a crise econômica do pós-guerra, firmou-se como uma sociedade capitalista pós-industrial, apoiada no consumo, tendo convivido com, pelo menos, quatro tipos de manifestações culturais: o tradicionalismo europeu, o nacionalismo (valorização das nossas raízes), a vanguarda européia e a cultura americana. Com relação à americana, caracterizada por uma cultura de massas (arte *pop*), entrará de forma mais radical na década seguinte, provocando mudanças nos hábitos e costumes dos jovens brasileiros, principalmente.

1.8. A DÉCADA DE 60

A política econômica de JK, chamada de “nacional-desenvolvimentista”, começou a gerar, já a partir de 1958, uma grande crise econômica – provocada pela dívida externa e

por uma “corrida inflacionária” –, tendo sido herdada pelo governo de Jânio Quadros (1961). Jânio da Silva Quadros, ex-governador de São Paulo, homem de caráter populista e moralista, concorreu às eleições de 60 com o apoio de Lacerda, da UDN e de outras coligações políticas, tendo sido eleito com 48% dos votos do povo. Usou uma vassoura como símbolo de sua campanha, fazendo-se acompanhar do jingle: “*Varre, varre vassourinha/ Varre, varre a bandalheira/ O povo já está cansado/ De viver dessa maneira*” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997, p.246); porém, essa promessa não foi cumprida. Seu governo foi desastroso, caracterizado pela insatisfação da nação e de todos os que o apoiaram, tendo que renunciar ao cargo sete meses depois, uma vez que não conseguia propor qualquer solução para o endividamento cada vez maior do País.

João Goulart assumiu o Governo em 1961, com apoio do Congresso, porém, viu-se diante de duas correntes partidárias extremas: uma de esquerda, que queria reformas imediatas (Leonel Brizola era a favor da nacionalização⁷⁴, portanto, contra os Estados Unidos) e outra de direita (Carlos Lacerda), que temia avanços sociais; além de encontrar uma sociedade civil mais organizada.⁷⁵

Goulart apresentou um plano político de esquerda, o Plano Trienal, com apoio do primeiro ministro Celso Furtado, resultando em inúmeras greves pelo País, no período de 61-63, culminando com o Golpe de Estado de 64. O Golpe de 64 caracterizou-se pela intervenção das forças armadas que temiam as reformas de base, dos populistas Jango e Brizola, e defendiam os teóricos da ESG – Escola Superior de Guerra – que propunham uma modernização conservadora através do binômio “segurança e desenvolvimento”. A

⁷⁴ Nacionalizou duas companhias americanas no RGS (telefônica e eletricitária).

⁷⁵ Havia o CGT (Comando geral dos Trabalhadores), UNE (União Nacional dos estudantes), IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, criado por empresários), MAC (Movimento Anticomunista), Ligas Camponesas, IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), Ação Popular (mulheres cristãs de esquerda), UCF (União Cívica Feminina, mulheres católicas de direita) etc.

conspiração (31 de março/1º de abril) nasceu com o propósito político-militar de derrubar o Governo Goulart, tendo recebido total apoio dos Estados Unidos e das classes média e alta paulista e carioca, principalmente. Em 9 de abril de 1964, a Junta Militar liderada por Costa e Silva baixou o AI-1 (Ato Institucional nº 1)⁷⁶; em 11 de abril, o militar Humberto Castelo Branco foi eleito presidente “provisório”, tendo permanecido até 1967; e, com o AI-2, ato que acabou com a Constituição de 1946, efetivou-se uma ditadura militar que permanecerá por duas décadas. Em 1967, Costa e Silva tomou posse da presidência e implantou uma nova Constituição, tendo marcado uma política militar de linha dura, na qual inúmeros atos, decretos, decretos-leis, emendas foram criados, entre eles o famoso AI-5, conhecido por “golpe dentro do golpe” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997, p.257), de 1968, que fechou o Congresso. Estabeleceu-se, assim, um regime político fechado, impondo à sociedade civil leis que cerceavam a liberdade de pensamento e informação – Lei de Imprensa, por exemplo – e outras medidas, disposto a colocar em prática as teorias desenvolvimentistas da ESG. Quando Costa e Silva ficou doente, em agosto de 1969, uma junta militar assumiu o poder, decretando o AI-16⁷⁷, permitindo ser eleito o terceiro general-presidente, Emílio Garrastazu Médici, ex-chefe do SNI (Serviço Nacional de Informação), o mais repressor de todos os presidentes de nossa história.

A política nacional caracterizou-se, a partir do Golpe de 64, por um regime fechado, alinhando-se definitivamente à política externa e econômica dos EUA, determinando profundas modificações nos valores e hábitos da população brasileira. Surgiu um novo processo de “americanização”, marcado pela expansão econômica, modernização das instituições, internacionalização da economia, aumento da importação de produtos

⁷⁶ Cassou os direitos políticos de 102 brasileiros, entre eles Brizola, Jânio, Arraes, Prestes etc.

⁷⁷ Declarava vagos os cargos para presidência e vice-presidência.

estrangeiros, desenvolvimento de pólos industriais, entre outros, apoiado pelos meios de comunicação que passaram a ditar o *gosto* da população.

A sociedade brasileira dos anos sessenta sofreu a influência das classes dominantes americanas que impuseram mudanças no estilo de vida, lançando ao mercado consumista, principalmente formado por jovens entre 13 e 19 anos de idade (*teenagers*), diferentes produtos para serem consumidos e descartados, entre eles: música (*folk music* e *rock'n roll*), cinema, moda (*blue jeans*), alimentos (*hamburgers, coca-cola, enlatados etc.*), manifestações artísticas variadas (*arte pop, camp, underground, kitsch e happenings*), entre outros.

A década de 60 inaugurou a era do consumo, cujo início fora registrado na década anterior, porém, agora, a música, a poesia, a moda, o cinema, o teatro e a literatura, principalmente, transformaram-se em mercadorias acessíveis também às classes mais baixas. Essa nova situação afetou a cultura e educação brasileira e, conseqüentemente, a nossa prática pedagógica, através da importação de princípios e métodos estrangeiros.

No caso da música popular, houve, por um lado, a proposta da *bossa-nova*, um tipo de samba sofisticado cultivado pela classe média e, por outro, os ritmos e canções da *música tradicional* produzidos pelas camadas urbanas mais baixas; além, dos movimentos da *jovem guarda* (Roberto Carlos, Erasmo Carlos, entre outros) e da *música de protesto* dos jovens músicos, estudantes e profissionais formados sem colocação no mercado ou, ainda, insatisfeitos ora com a política desenvolvimentista de JK ora com a repressão dos presidentes-militares. Criou-se o CPC, Centro Popular de Cultura, na UNE, Rio de Janeiro, promovendo desde discussões políticas até produções de peças teatrais e shows de música. O CPC promoveu lançamentos de artistas, como Carlos Lira e Geraldo Vandré, bem como

encontros entre compositores da classe média e baixa, por exemplo, Nelson Lins e Barros, Cartola, Nelson Cavaquinho, Zé Kéti etc. (TINHORÃO, 1998).

Em meados dessa década, surgiu um novo estilo musical internacionalizado, influenciado pelo *rock* dos Beatles, cujos compositores foram chamados de segunda geração da bossa nova, entre eles Edu Lobo, Geraldo Vandré e Chico Buarque de Holanda, principalmente; ocorrendo, também, os festivais de música popular brasileira nas faculdades, teatros e televisões. E no final do século, nasceu *Tropicália*, movimento que produziu músicas contra o regime da ditadura militar, representado por Caetano Veloso e Gilberto Gil, principalmente, que foram presos e expulsos do país, em 1968. A partir desse momento, os jovens sofrerão forte influência da cultura estrangeira, ditada pela música de consumo produzida pelas multinacionais do disco, ou, ainda, da contracultura americana e inglesa, através do *rock* dos Beatles, Rolling Stones, Bob Dylan, Jimmy Hendrix, Janis Joplin, The Who, The Doors, Santana, entre outros.

O moderno processo de democratização da cultura atingiu também a música contemporânea, como vimos na década anterior, permitindo o aparecimento de laboratórios e, conseqüentemente, de novas técnicas que enriqueceram o vocabulário do compositor. A partir da década de 60, as novas técnicas, as novas escritas musicais e os novos sons foram expandidos e veiculados nos meios de comunicação de massa, introduzidos em salas de concertos, mega eventos, festivais, principalmente, abarcando cada vez mais um auditório de grandes proporções, atendendo às leis de mercado da oferta e da procura, além de ter modificado as relações entre o compositor, intérprete e público.

No caso do Brasil, teremos a produção musical de Cláudio Santoro, Edino Krieger, Ernst Widmer (fundador do Grupo de Compositores da Bahia), Marlos Nobre, do

movimento “Música Nova”, entre outros. O grupo “Música Nova”, constituído pelos compositores Damiano Cozzella, Julio Medaglia, Sandino Hohagen, Gilberto Mendes, Willy Correia de Oliveira e Alexandre Pascoal, surgiu no início da década de 60, em São Paulo, tendo publicado um “*Manifesto na Revista de Arte de Vanguarda Invenção 3, o qual reúne idéias [...] modernista e, ao mesmo tempo, esboça pensamentos [...] no contexto do pós-modernismo*” (FONTERRADA, 1991, p. 35); ou seja, os compositores expressaram total adesão à realidade do mundo atual (moderno e industrializado), além do compromisso com a estética composicional contemporânea

No âmbito educacional, depois de longos treze anos no Congresso Nacional, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decreto nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, foi oficializada, revelando-se problemática na estrutura e nos objetivos educacionais, ficando aquém e à margem deles. O Plano Nacional de Educação (1962-1970), apesar do sucesso de uma de suas metas, “extensão da escolaridade”, não resolveu o problema da reprovação, por exemplo, que é um dos mais importantes aspectos do planejamento educacional. Para Romanelli (1997), a LDB de 1961 não conseguiu resolver o problema da democratização do ensino e, a par de tudo isso, havia uma outra questão, a defasagem crescente entre o modelo de educação e o modelo do desenvolvimento, que se agravava desde o Governo Kubitschek.

Com o Golpe de 64, a política educacional precisou ser revista. Primeiramente, buscou-se atender às exigências da demanda social de educação através da expansão escolar, porém, a falta de êxito dessa ação agravou ainda mais a crise do sistema educacional.

Diante da crise e da pressão das greves estudantis, o segundo momento caracterizou-se pela ajuda internacional para a educação, ou seja, o MEC assinou uma série de convênios com a *Agency for International Development* (AID), entre 1964 e 1968, conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, objetivando a integração do planejamento educacional no Plano Nacional de Desenvolvimento. Porém, o único nível privilegiado do sistema escolar foi o ensino médio e, mesmo assim, apenas 5% dos estudantes brasileiros concluíram o curso secundário (em confronto com 60% nos EUA); devido, principalmente, à nossa desatualização curricular, métodos didáticos mal adaptados, instalações e materiais precários.

Com relação à pedagogia musical, a LDB de 1961 transformou a disciplina Canto Orfeônico em Educação Musical, porém, os professores de música da rede pública e privada, com algumas exceções, continuaram praticando o mesmo tipo de ensino musical; ou seja, os procedimentos anteriores (canto cívico e canções do calendário escolar) permaneceram na prática e nos programas de educação musical. Com pouquíssimas exceções, caso da Pró-Arte, CBM e do INM, no Estado do Rio, das iniciativas paulistas do Colégio Musical da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), do Conjunto de Cordas da Professora Lola Benda, da fundação da Orquestra Sinfônica Jovem Municipal (1967) e da Escola Municipal de Música (1968) e das universidades UFBA e UNB, a educação musical nas escolas de música e conservatórios limitaram-se à preparação de instrumentistas, principalmente de pianistas, fato esse reclamado por Mário de Andrade e Sá Pereira, desde a década de trinta, aqui já referidos. Essa preocupação tornou-se um dos principais assuntos entre os pedagogos musicais dessa década, devido ao aumento no número de alunos interessados na prática pianística, principalmente por parte dos jovens e

adultos, influenciados pela bossa-nova, *jazz*, *rock* (teclado) e pelas grandes personalidades do piano (Antonieta Rudge, Guiomar Novaes, Magdalena Tagliaferro, Arnaldo Estrela, Souza Lima, entre outras estrangeiras), notando-se, paralelamente, um maior investimento no âmbito editorial, tanto na importação de métodos para piano (*Basic Piano for Adults* de Helene Robinson⁷⁸, por ex.) e livros (*Le Piano*, de Marguerite Long⁷⁹, por ex.) quanto na publicação de livros nacionais (*Ensino Moderno do Piano*, de Sá Pereira (64) e *O Piano* de Moura Lacerda (68), por ex.) e métodos de iniciação (Mário Mascarenhas, Francisco Russo, entre outros). Para finalizar, uma nota sobre o pioneirismo de uma grande editora paulista: “Desde a Década de 60, a Editora Vitale assumiu também o pioneirismo na edição de *songbooks* no Brasil. O primeiro foi *Sucessos Vitale em Bossa Nova*, lançado em 1963, com diversas partituras de vários autores do gênero, cifradas para violão e piano” (VITALE homepage, 2004).⁸⁰

Segundo Barbosa (1982), as modificações que ocorreram no plano educacional, de modo geral, não foram estruturais, mas periféricas, porque os modelos ou métodos educacionais estrangeiros que se empregavam nas salas de aulas, a maioria com adaptações ou reduções pelos professores, mantiveram-se dentro dos valores e/ou princípios tradicionais. Cabe notar que, apesar desse fato, as tendências educacionais mais significativas que hoje possuímos se originaram nessa década.

É dessa época a criação de escolas-parques, vocacionais e colégios de aplicação, por exemplo, onde se destacou o trabalho do Colégio Vocacional Oswaldo de Aranha e da Escola Experimental da Lapa, ambos em São Paulo, bem como a Escola Parque de Brasília.

⁷⁸ ROBINSON, Helene. *Basic piano for adults*. Belmont: Wodsworth, 1964.

⁷⁹ LONG, Marguerite. *Le piano*. Paris: Salabert, 1959.

⁸⁰ In: <http://www.vitale.com.br/institucional/editora.asp>

Após 1964, o governo implantou o “*modelo tecnocrático, e a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão, torna-se predominante*” (BARBOSA, 1982, p.18).

Na cidade de São Paulo, no ano de 1960, “*foi criado o ‘Curso de Formação de Professores de Música’, pela Comissão Estadual de Música do Conselho Estadual de Cultura de São Paulo, ligados à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo*” (FONTERRADA, 1991, p. 31), com o propósito de formar professores para lecionar música em comunidades do interior, porém, o projeto foi interrompido no sétimo semestre do curso, devido à mudança de orientação no governo do Estado. Anos depois, Ciro Brisolla, também diretor-fundador do antigo curso, acabou criando, em 1969, um novo “*Curso de Formação de Professores e Treinamento de Fiscais, ligado ao Serviço de Fiscalização Artística, órgão da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo do Estado*” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 29/05/1969, p.28 apud FONTERRADA, 1991, p.33) que propunha orientar o ensino de música nas escolas especializadas. Na década seguinte, com a Reforma Educacional de 1971, esse curso foi extinto e os conservatórios passaram a oferecer cursos técnicos com habilitação em instrumento, canto, entre outros, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e a fiscalização da Coordenadoria de Estudos e Norma pedagógicas (CENP), através do Grupo de Ensino Artístico (GEA).

A partir da década de 60, os educadores brasileiros sofreram influências de metodologias e princípios diversos e contraditórios, oriundos não somente das pedagogias “Tradicional” e “Nova”, como também, da “Institucional”, cujas propostas nasceram na

França, como consequência das falhas da escola nova. A Pedagogia Institucional⁸¹ apoiou-se na “não-diretividade”⁸² (um monitor no lugar do professor) como saída para a destruição da submissão e do conformismo que constitui a base atual do sistema burocrático; ou seja, a presença de um professor-monitor que tem a função de “catalisar” as propostas dos alunos através de aulas ativas, valorizar as experiências do indivíduo e do grupo, e introduzir a auto-gestão, principalmente, propiciando a formação de seres autônomos e livres.

Houve, ainda, a penetração no país, da pedagogia chamada corrente “anti-escola”, contudo, poucos educadores aderiram aos seus princípios. A corrente “anti-escola”, representada por Ivan Illich e Everett Reimer, principalmente, partiu da base de que a escolarização obrigatória e gratuita para todos não é só inviável (economicamente), como também “*consolida a segregação entre os homens e as nações*” (SALVAT, 1979, p. 123), mas, por outro lado, acreditava que um sistema educativo verdadeiro deveria facilitar o acesso às fontes do saber a todos os seres, proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos e de suas próprias idéias, divulgando-as – se achar necessário – através dos meios de comunicação. No entanto, para que isso aconteça, os *objetos educativos* (livros, documentos, películas, discos, computadores, gravadores etc.) necessitam estar disponíveis ao público; e a educação de nenhum país do mundo conseguiu, ainda, resolver essa problemática. O acesso às fontes do saber permanece vedado ao público, de forma geral.

No Brasil, surgiu o educador Paulo Freire, que desenvolveu a “pedagogia da libertação”, conscientizando o educando, principalmente o adulto, sobre a sua própria

⁸¹ Os adeptos dessa pedagogia reuniram-se pela primeira vez, na França, em 1965; um dos expoentes é o educador Michel Lobrot.

⁸² O americano Carl Rogers é considerado o pai desse princípio metodológico: a “não-diretividade”.

situação pessoal e sobre a realidade que vive, tornando o homem mais livre e dono do seu próprio destino. No diálogo entre o professor (monitor) e o grupo de alunos, as palavras de uso corrente desses componentes servem de base para o processo de alfabetização, que se firma através de uma prática educacional transformadora, ou seja, à medida que o homem se alfabetiza, ele também se conscientiza de sua vida e do mundo ao redor. A experiência educativa de Freire foi realizada a partir de 1962 no conhecido “triângulo da miséria” do Nordeste brasileiro, com sucesso surpreendente, tendo recebido apoio do Governo Goulart, em 1963, para aplicá-la em escala nacional; porém, com o Golpe de 64, foi rotulado de “agitador comunista” e obrigado a abandonar o país. No Chile, onde se refugiou (1965-69), Paulo Freire prosseguiu com a sua prática pedagógica, aprofundando-se cada vez mais nos estudos de sua “pedagogia do oprimido”. E desde então o seu *método de alfabetização* e suas idéias têm modificado o pensamento e a prática educativa de muitos educadores e arte-educadores do Brasil e de outros países. Como exemplo, no âmbito da música, vale citar a forte influência de sua filosofia (alfabetização-conscientização) nos trabalhos de José Eduardo Giochi Gramani (*Ritmica*), do compositor e educador brasileiro Victor Flusser, radicado na França, da autora deste projeto e outros pedagogos musicais.

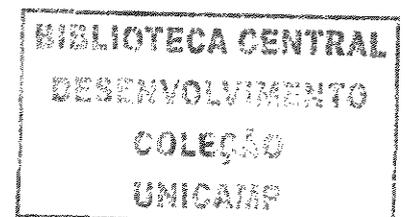
Essas práticas e outras ditas *alternativas* apareceram em todos os setores da arte, cultura, educação e, até mesmo, em outros segmentos da sociedade, caracterizadas pelo caráter contestatório ou de protesto, pela ênfase na liberdade de expressão e contra a autoridade. Os novos “métodos ativos” de educadores musicais estrangeiros foram muito bem aceitos nas escolas de âmbito privado: escolas de música especializadas e de artes em geral; influenciando muitos professores que passaram a adotar alguns dos novos princípios metodológicos, entre eles: a livre exploração do som; criação de novos objetos sonoros e/ou

instrumentos; improvisação individual e coletiva; composição e criação de novas notações; uso do estruturalismo, da lingüística, da cibernética e da teoria de comunicação; discussão em sala de aula de temas como o valor estético da música, a sua função social, a importância da música popular e folclore, o que é música culta, o que é jazz, o sentido da música contemporânea, o uso do gravador como instrumento em sala de aula e no processo de criação; o emprego da psicologia do desenvolvimento, da inteligência e da aprendizagem; a dinâmica de grupos, das técnicas de expressão e integração sensorial; e os novos conceitos de criatividade, de escutas e do *fazer* musical contemporâneo.

Abordaremos os métodos e princípios mais significativos da educação musical da segunda metade do século XX, que floresceu na Europa e na América do Norte, a partir de meados da década passada e, como comentamos anteriormente, coincidiu com as invenções de novos produtos musicais, pesquisa da música concreta e eletrônica, e sob influência das avançadas teorias científicas, nos campos da acústica musical, psicologia, pedagogia, lingüística, entre outros. A experimentação sonora em nível educacional começou na Suécia, em 1968, com Folke Rabe e Jan Bark que criaram, a pedido das Juventudes Musicais da Suécia, a primeira “Oficina de Som”, com livre criatividade e expressão, colocando em prática um dos princípios da pedagogia moderna: “*a experiência ‘ativa’ da manipulação direta e da expressão sonora*” (GAINZA, 1988, p.107), emergindo, mais tarde, em 1975, publicações de materiais didáticos. Na Alemanha, surgiu Lilli Fiedeman, Gertrud Meyer-Denkman e outros; na Argentina, a pedagoga e musicoterapeuta Violeta de Gainza e o compositor Mauricio Kagel; além da contribuição de muitos compositores, entre eles os ingleses George Self, Brian Dennis, John Paynter; o canadense Murray Schafer e o italiano Boris Porena. Dentre esses, cinco compositores e/ou pedagogos têm influenciado

os professores de música do Brasil e, conseqüentemente, o processo educacional (teórico e prático), modificando a conduta do professor perante o aluno e o “ensino” da música, bem como do *fazer* musical contemporâneo. São eles: George Self, John Paynter, Boris Porena Murray Schafer e Violeta de Gainza, cujas contribuições comentaremos a seguir, na ordem citada.

O compositor George Self (1921) propôs uma educação musical diretamente ligada às experiências da música de vanguarda, estimulando o aluno a uma nova escuta dessa música, desenvolvendo habilidades de criação e invenção de partituras a partir de um tipo de notação simplificada, além de proporcionar o desenvolvimento de uma livre improvisação de sons e ritmos impossíveis de serem notados no modo da escrita tradicional. Sua proposta baseou-se “*nos procedimentos espontâneos do movimento e das artes visuais contemporâneos, voltados para a criação e improvisação*” (FONTERRADA, 2001, p.198), contrapondo, assim, a precisão (interpretação a partir da leitura e escrita tradicional) e a imprecisão da “nova” partitura, somados aos recursos do aleatorismo e da improvisação. Self procura conciliar, em sala de aula, os procedimentos da linguagem musical tradicional e da contemporânea, portanto, o compositor não desconsidera os procedimentos da música convencional, além de estimular e ampliar as experiências sonoro-musicais do educando. Nos encontros com os alunos procura explorar e trabalhar os sons de diversas maneiras, manipulando timbre e estrutura, sem fixar altura ou melodias e, num trabalho conjunto, o compositor e o grupo de alunos estabelecem os procedimentos de criação e improvisação utilizando-se da voz, dos instrumentos de percussão ou confeccionados pelos alunos, pois acredita serem os mais adequados à sala de aula.



O compositor-pedagogo classificou os instrumentos pelo tipo de som que produzem e não pelo timbre, por exemplo: sons curtos (blocos chineses, claves, garrafas etc.), sons de extinção gradual (piano, gongos, campanas etc.) e sons sustentados (cordas, metais, madeiras etc.), facilitando a sua notação no sistema que desenvolveu para a criação de partituras, permitindo escrever efeitos especiais (vibrato, trêmulo etc.) e os sinais de dinâmica (forte, fraco, crescendo, etc.). A música criada coletivamente podia ser interpretada sem dificuldade pelas crianças e adolescentes. O compositor publicou em Londres, em 1967, o livro *New Sound in Class* onde apresenta essa proposta de ensino musical coletivo através da criação e improvisação e inúmeras partituras musicais, compostas nesse seu sistema de notação musical.

John Paynter foi professor de música em escolas da Inglaterra e, atualmente, encontra-se radicado nos EUA, lecionando na Universidade de York, onde, assim como na proposta de Self, objetivou desenvolver práticas pedagógico-musicais alinhadas à música contemporânea destinadas às salas de aula da rede de ensino regular, juntamente com os procedimentos da arte-educação. Paynter escreveu vários trabalhos sobre a educação musical, como *Sound and Silence* (1967), *Hear and Now* (1972), *Sound and Structure* (1991), entre outros, onde focou também a exploração dos mais variados tipos de sons, porém, organizando-os conforme esquemas composicionais estabelecidos juntamente com o grupo de alunos, transformando a própria natureza da aula de música em “oficina de experimentação”. O compositor organiza o trabalho em forma de projetos e não mais de aulas, assim, a duração de um determinado projeto pode ser de uma, duas ou mais aulas, dependendo da complexidade de cada proposta. Em *Hear and Now*, Paynter não só defendeu a criatividade e as possibilidades composicionais dos alunos da rede escolar,

como também incentivou a expressão musical e o conhecimento das obras musicais das diferentes épocas.

As propostas de Paynter surgiram desses experimentos e princípios, tendo enfatizado três direções: composição, execução e escuta, assuntos abordados no seu livro *Sound and Struture*, no qual encontramos um rico material de trabalho, além do questionamento sobre a importância da música na vida do ser humano, através da antiga reflexão: para que serve a música?

No final da Década de 60, o compositor brasileiro Padre José Penalva, de Curitiba, introduziu os procedimentos pedagógico-musicais do italiano Boris Porena aos estudantes e professores de música presentes nos Festivais Internacionais de Música de Curitiba e também apresentou o livro *Kindermusik* de Porena que traz uma coletânea de sugestões (série de dez projetos) de caráter lúdico, onde se enfatiza o trabalho de criação através de materiais musicais em forma de exercícios rítmicos, sonoros, melódicos, jogos de palavras etc., utilizando-se do canto, um ou mais instrumentos, orquestras etc. A sua proposta de aula, como a de Self e Paynter, é conhecida por “aula aberta”, de caráter experimental ou de “oficina”, estimulando a criatividade de ambos, professor e aluno. Porena utiliza, ainda, a “não-linearidade” nos procedimentos didáticos e/ou técnico-pedagógicos, também conhecido por “procedimento de rede”, tal como acontece quando “navegamos” pela *Internet*.

Para o compositor Murray Schafer, as propostas pedagógico-musicais devem enfatizar a qualidade da audição, a relação equilibrada entre o homem e o meio ambiente e estimular as capacidades de criação e improvisação do ser humano, estando o mesmo pouco ou nada preocupado com as teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos.

Apesar de apresentar-se como um compositor-educador polêmico, Schafer propõe atividades simples e viáveis de serem realizadas em qualquer espaço, dentro ou fora da sala de aula, como com grupos de qualquer idade. Schafer escreveu uma série de textos a respeito de assuntos variados da educação musical, promovendo grande reflexão por parte dos educadores. Seu livro *O ouvido pensante* (1996) reúne vários desses textos, nos quais foram relatadas diversas experiências desenvolvidas entre as décadas de sessenta e setenta, algumas com crianças (*O compositor na sala de aula*) e com jovens universitários (*Limpeza de ouvidos*) ou, ainda, textos dirigidos à sociedade (*A nova paisagem sonora*), à exploração da voz humana (*Quando as palavras cantam*), ao professor (*O rinoceronte na sala de aula*), entre outros. O trabalho de Schafer promove um despertar para o universo sonoro, conscientizando-se da relação ser humano/ambiente sonoro, objetivando uma “Educação Sonora”, tendo originado outra publicação, *A Sound Education* (1991), publicado inicialmente no Japão e, mais tarde, no Canadá (1993) e Argentina (1994).

Schafer visitou o Brasil, pela primeira vez em 1990, tendo proposto essas idéias aos participantes nas aulas que ministrou em São Paulo, Rio de Janeiro, Londrina e Porto Alegre, e, desde então, algumas de suas abordagens têm sido utilizadas por diversos educadores de escolas de música especializadas, bem como da rede de ensino público e privado, uma vez que as propostas não apresentam dificuldades no entendimento da dinâmica. As atividades objetivam a exploração sonora, escuta, improvisação, criação, espontaneidade expressiva, o gesto sonoro-musical, principalmente.

A última educadora a ser destacada é a Argentina Violeta Hemsy de Gainza que desenvolveu intensa pesquisa com alunos das escolas de educação geral e especializada, enfatizando também os processos da “oficina”, como a exploração de sons diversos,

improvisação e criação musical. Realizou trabalhos no ensino de piano, baseado nas técnicas de Eutonia, segundo os princípios desenvolvidos por Gerda Alexander, na Dinamarca (GAINZA, 1988), tendo publicado uma coleção com cinco volumes que contém composições dos próprios alunos. Seus pensamentos e livros sobre a educação musical foram bem divulgados na América Latina e, no caso do Brasil, contamos com a publicação de *Estudos de Psicopedagogia Musical*, pela Summus Editorial (1988); além dos inúmeros cursos ministrados para professores de música, regentes, compositores e musicoterapeutas nos diversos festivais de música, congressos, simpósios, encontros e fóruns, desde os anos setenta.

Violeta de Gainza sofreu influência dos principais educadores dos métodos ativos, tanto da primeira quanto da segunda geração, tendo desenvolvido uma metodologia própria para a educação musical de crianças e jovens, a partir da década de sessenta. Com base na programação curricular tradicional, Gainza desenvolveu recursos pedagógicos para cada um dos tópicos, porém, acoplados à prática da linguagem musical contemporânea e da moderna psicologia, procurando *“promover o desenvolvimento harmonioso das potencialidades de seus alunos dentro do âmbito de uma educação permanente”* (GAINZA, 1988, p.19). Uma de suas mais famosas técnicas pedagógicas, a “Brincadeira do Rádio”, é ao mesmo tempo uma dinâmica de grupo e um procedimento composicional, uma vez que a educadora Gainza se utiliza da própria estrutura do aparelho (canais variados de informações) para estimular o processo de integração, participação, socialização, desinibição e cooperação mútua, como também, das propostas abertas, aleatórias, não-lineares, do fazer musical lúdico em prol da improvisação, criação e musicalização do indivíduo e do grupo. Outros recursos para o desenvolvimento da audição, memória, leitura

e escrita tradicional são empregados em muitos países da América Latina e Europa, como o manossolfa livre (subidas e descidas das mãos) e a seqüência numérica para ordenação de notas, afinação de melodias nas variadas estruturas escalares (por exemplo, 1233234, que equivaleria às notas: do re mi mi re mi fa) e transporte melódico; ou, ainda, jogos rítmicos com os números (neste caso, esses mesmos números ficariam assim: compassos unitário, binário, ternário, ternário, binário, ternário e quaternário executados com palmas, por ex.), jogos timbrísticos (o número 1 seria um som qualquer, estalo, por ex.; o número 2 seria dois sons iguais ou diferentes, a combinar; o número 3 seria uma tercina em palmas, por ex., e daí segue conforme as idéias do grupo de crianças).

Gainza acredita na importância da educação musical no processo do desenvolvimento integral do ser humano, lutando por um plano educativo para a comunidade latino-americana, onde também insere a *educação especial*. Uma questão que coincide com a do educador brasileiro Koellreutter diz respeito à prática pedagógica que, segundo a educadora, “*ela dependerá da preparação pedagógica do professor, mas sobretudo do seu nível de musicalização*” (GAINZA, 1988, p.94).

Para a educadora argentina, “*educar na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar*” (GAINZA, 1988, p.95); dessa forma, propõe alguns princípios ou atributos ao professor durante a ação educativa para se obter o objetivo exposto acima. Ou seja, o verdadeiro pedagogo deve possuir oito qualidades que se enlaçam com a sua personalidade e o seu espírito pedagógico: ser positivo (1); entusiasta, progressista (2); vital (3); curioso, criativo e inquieto (4); alerta (5); flexível (6); comunicativo (7); e profundamente humano

(8); pois, “*não opera no vácuo, mas vai ao encontro do outro, do homem*” (GAINZA, 1988, p.97).

Atualmente, Violeta ocupa o cargo de Presidente do FLADEM – Foro Latinoamericano de Educación Musical –, que reúne educadores musicais dos países latino-americanos, desempenhando a importante missão de mapear a situação e as atividades relacionadas à educação musical, bem como incentivando e propondo formas de diálogos e trocas de experiências entre os diversos educadores e países afiliados, além da busca da identidade e afirmação político-musical no cenário da música e da pedagogia, principalmente.

Como comentamos, o advento do ruído implicou num repensar dos conceitos de composição e música, principalmente após a Segunda Guerra, promovendo intensa inquietação nos compositores que passaram a buscar novas técnicas de linguagens, resultando no aparecimento de propostas bastante ousadas no campo da pedagogia musical, os métodos ativos, culminando com o movimento das “oficinas de música”, na Europa, EUA e alguns países da América do Sul. Esse movimento, caracterizado pela reformulação total das práticas pedagógicas, foi iniciado quase que simultaneamente pelos compositores Brian Dennis, George Self, Robert Murray Schafer, J. Orellana e O. Bazán, em meados da Década de 60.

No Brasil, a Universidade de Brasília foi pioneira na fixação e sistematização da “Oficina de Música” enquanto metodologia de ensino, em 1968, tendo sido implantada pelos professores Rinaldo Rossi, Nicolau Kokron, Fernando Cerqueira, Rafael de Menezes Bastos e pelos alunos Luís Carlos Cseko, Carlos Galvão, Laura Conde e Luis Botelho Albuquerque, primeiramente e, em 1970, somaram-se a eles Conrado Silva e Emílio

Terraza e aluna Ângela Albuquerque. Luis Botelho e Ângela Albuquerque foram coordenadores sucessivamente de música da Fundação Educacional do Distrito Federal onde divulgaram e implantaram essa metodologia nos ensinos básico e médio das escolas públicas, com excelentes resultados.

Por oficina de música ou laboratório de som, ou ainda experimentação musical, entende-se hoje um vasto campo de atividades ligadas à pedagogia musical que, sendo até eventualmente contraditórias, cria expectativas ou atrai responsabilidades que muitas vezes não quer, nem lhe corresponde assumir. A oficina de música, tal como a entendemos, é um processo que deve ser prévio ao estudo acadêmico ou sistemático da música tradicional, caso este queira realmente ser empreendido.

Esse processo, através da manipulação individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao conhecimento da capacidade criativa existente em todos nós e, assim, ao auto-conhecimento e à realização pessoal (SILVA, 1983, p.12-5).

Após um longo período de lutas reivindicatórias, a Universidade de Brasília reabriu o Departamento de Música, cujo coordenador Rinaldo Rossi convidara o compositor Nicolau Krokon (que trabalhava com Educação Musical em Salvador) para implantar uma oficina de música ligada à música contemporânea brasileira. Assim, da necessidade de se ter uma experiência brasileira no tratamento do som, Krokon e Terraza criaram a Oficina Básica de Música, em 1969. A Oficina objetivava dedicar-se à exploração da matéria sonora, produção de novos objetos musicais, empregar a tecnologia e fazer uso das músicas eletroacústica e concreta.

O grupo cresceu e o método Oficina foi ganhando novos adeptos em outros centros de música, como IVL e CBM (Cecília Conde) no Rio, Escola Travessia e Faculdade Santa Marcelina em São Paulo, Salvador, Curitiba, Goiânia, Recife e Belo Horizonte (FERNANDES, 1997).

O movimento Oficina compunha-se de compositores e educadores que possuíam idéias diferentes com relação à abordagem teórica e/ou prática do processo, caracterizado pelo menos por duas vertentes didáticas, a primeira, “oficina como metodologia de ensino” e, a segunda, “como procedimento metodológico”.

A partir dos anos oitenta, as Oficinas espalharam-se por todo o país, através dos inúmeros cursos implementados pelo INM/FUNARTE, sob direção de Valéria Peixoto, tendo atuado nesses cursos os professores: Antonio da Silva Ramos, Luís Carlos Cseko, Aylton Escobar, Wilson Cavaldão, Leonardo Sá, Samuel Kerr, Antonio Jardim e Cecília Conde; além de trabalhos paralelos de Kollreutter⁸³, Jorge Antunes, Virtú Maragno (compositor argentino), Alda de Jesus de Oliveira e Marlene Migliari Fernandez. As Oficinas de Música são uma realidade no país e estão presente nos setores artísticos, educacionais e sociais de nossa sociedade, principalmente nas atividades oferecidas pelas escolas livres de música, escolas informais, SESI, ONGs etc.

Outro importante acontecimento renovador na área pedagógica aconteceu no final de 1967, no CNCO, cujo conservatório encontrava-se praticamente falido em suas idéias e estruturas. Nessa ocasião, o diretor recém nomeado, Reginaldo de Carvalho⁸⁴, realizou mudanças curricular e estrutural nos cursos de Licenciatura em Música, adequando o corpo

⁸³ Koellreutter foi o primeiro pedagogo vanguarda, como já dissemos antes, e também, o precursor da “oficina”, considerando-se o princípio pedagógico da “inovação” sempre presente em seus cursos de música.

⁸⁴ Segundo José Nunes Fernandes (1997), o compositor realizou estudos com Schaffer, tendo sido pioneiro em pesquisas do “objeto musical” gravado e, desde 1967, ou mesmo antes, vinha realizando propostas metodológicas tipo “oficina”.

docente às novas tendências pedagógico-musicais mundiais conforme declaração de José Maria Neves, na Revista Ensaio n.3, p.115:

Quando, em 22 de setembro de 1967, é assinado o Decreto Lei nº 61.400, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico estava praticamente falido. Por iniciativa do Ministro Tarso Dutra, acontece uma reformulação total: o Conservatório passa a denominar-se Instituto Villa-Lobos, constituindo-se de dois organismos, a Escola de Educação Musical e o Centro de Pesquisas Musicais. [...] Mas a grande novidade foi, sem dúvida, a proposta do Centro de Pesquisas Musicais, que, no decreto mesmo, se definia pela exploração de três caminhos: a pesquisa do som e da imagem, a pesquisa musical e a pesquisa comportamento musical brasileiro. Como se vê, só isso justificaria a existência do Instituto Villa-Lobos. [...]

Durante alguns anos, o Instituto Villa-Lobos fez-se o organismo de rara vitalidade. A quantidade de alunos era enorme, o movimento da escola era extraordinário. A formação dos professores se transformou, dando maior ênfase a filosofias e técnicas educacionais novas, além de optar por contato permanente, sistemático e vivencial com a criação contemporânea. Apesar da produção [...] e do movimento, [...] o caminho aberto por Reginaldo Carvalho não foi seguido e mantido. [...] E Reginaldo Carvalho é forçado a se retirar. A partir de então, O Instituto Villa-Lobos mudou completamente sua orientação. Em vez do gosto experimental, predominou o apego às soluções consagradas. E aquela escola, que era centro de cultura viva, tornou-se casa de ensino convencional, como quase todas as outras.

Com relação à produção musical de peças corais, teremos as primeiras composições de caráter mais artístico, destinadas aos coros a *cappella* de crianças, estudantes de música e leigos, a saber: Hino da escola primária Ohtani (1962), de L.C. Vinholes; Cantigas

folclóricas do Brasil: 2ª. Suíte (1965), de José Siqueira; e Viola (1967) a duas e três vozes, de Ricardo Tacuchian; cujas músicas se mantêm dentro da estética e escrita tradicional, contemplando ora a homofonia ora a polifonia.

Nessa década, surgiu uma das mais importantes instituições musicais do Brasil, a *Federação Nacional dos Meninos Cantores*, referência ímpar no cenário da música coral brasileira, entidade ligada à milenar instituição *Federação Pueris Cantores Internacional* de Roma. Atualmente, é constituída de dezessete corais (de meninos, meninas, infantis e infanto-juvenis), dentre eles os mais antigos e renomados corais pueris do país: *Canarinhos de Petrópolis* do Rio de Janeiro (62 anos), *Mater Verbi* de Minas Gerais (51 anos) e *Canarinhos de Novo Hamburgo* do Rio Grande do Sul (30 anos).

Para encerrar a década de 60, registraremos a criação de uma associação formada em 1968 por jovens universitários e professores de São Paulo, com a denominação Centro de Pesquisas em Musicologia da Sociedade Nova Difusão, que incluía entre seus objetivos a pesquisa musicológica, tendo sido o embrião do futuro Centro de Pesquisas Históricas da Música Brasileira, em 1972, sob a responsabilidade de Antonio Alexandre Bispo. Desses esforços nasceram o Simpósio Internacional "Música Sacra e Cultura Brasileira", em São Paulo, outubro de 1981, e a Sociedade Brasileira de Musicologia, tendo sido o Maestro Roberto Schnorrenberg o presidente provisório na fase de preparação.

A SBM teve a colaboração de importantes musicólogos e professores nessa fase de organização, entre eles, Luiz Heitor Correa de Azevedo, Cleofe Person de Mattos, José de Almeida Penalva, a Sra. Eleanor Florence Dewey, o Sr. Dr. Manoel A. Franceschini, o Sr. Arnaldo Senise e o Pe. Jaime C. Diniz. Cinco anos depois, com o apoio da SBM e do ISMP foi realizado o I Congresso Brasileiro de Musicologia, que teve como objetivo inicial o de

"congregar musicólogos, especialistas de disciplinas afins e todos os interessados na matéria, contribuindo a um mais estreito relacionamento humano entre os estudiosos da área e a um intercâmbio mais intenso de idéias e resultados científicos" (BISPO, 1987).

1.9. A DÉCADA DE 70

O Governo Médici, com o objetivo de consolidar o poder da “comunidade de informações” e combater a esquerda, caracterizou-se por uma política de linha dura: ditadura, tortura, repressão e morte. Ironicamente, a canção de Caetano Veloso, *É Proibido Proibir*, apresentada no 3º Festival Internacional da Canção, em 12 de setembro de 1968, prenunciava o início de uma época dura para os brasileiros, culminando com o decreto do AI-5, no Governo Costa e Silva, três meses após a apresentação. O Presidente Médici estrangulou ou censurou tudo o que havia de novo e de jovem no país, como o Cinema Novo (Glauber Rocha e outros), os experimentalismos do Teatro de Arena (Viana Filho, Boal e Gianfrancesco Guarnieri) e Teatro Opinião (José Celso Martinez Correa), a Bossa-Nova (João Gilberto, Tom Jobim, João Donato, Johnny Alf e outros), a Tropicália (Gilberto Gil e Caetano), o Samba de Chico Buarque de Hollanda, entre outros.

Seu governo fora o mais repressivo de nossa história e de todas as notícias do tempo desse “Brasil Grande”, época do “ame-o ou deixe-o”, a única boa notícia talvez tenha sido a conquista da Copa do Mundo no México, em 1970. De resto, o povo ia de mal a pior, além da crise do petróleo, da crescente dívida externa e das guerrilhas internas no país. Porém, em 1974, o general Ernesto Geisel foi indicado para a presidência e, junto com o general Golbery do Couto e Silva, articularam um projeto de abertura “lenta, gradual e segura”,

tendo conseguido extinguir o AI-5 em 1º de janeiro de 1979. Em 15 de março, João Figueiredo tomou posse (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997).

Com o exílio de Caetano, Gil e Chico, a tortura de Vandré e outros e a ascensão da Jovem Guarda, a partir da década de 70, começou uma dispersão dos últimos grupos de artistas de nível universitário com interesse numa produção de som brasileiro e, conseqüentemente, efetuou-se a ocupação pelo ritmo americano da moda, o *rock*, estimulado pela indústria do som (discos e festivais). Em fevereiro de 1973, em Londrina, no Estado do Paraná, realizou-se o primeiro “concerto de rock” ao ar livre, conhecido por 1º Colher de Chá, num clube de campo em Cambé, a um quilômetro da cidade. Assim, o mercado de música popular no Brasil foi dominado pelos ritmos das produtoras de modas comerciais, como o *reggae*, *funk*, *heavy-metal*, *punk* e o *new wave*, tendo surgido inúmeras bandas de rock brasileiro. Por um outro lado, a música caipira e sertaneja, o carimbó paraense (Pinduca e Eliana Pittman), o choro (festivais da TV Bandeirantes de 1977-78) e o samba-canção reapareciam apenas periodicamente, conforme a “onda” do momento, e sempre à margem dos interesses da indústria do disco.

No campo da música erudita, a indústria fonográfica lançou discos dos principais intérpretes solistas internacionais e nacionais (pianistas, violinistas e cantores, principalmente), regentes, compositores, grupos camerísticos, óperas, orquestras européias e americanas, entre outros; além das publicações de partituras, métodos e livros sobre a vida e obra dos compositores do mundo ocidental. Enfim, graças aos meios de comunicação social, a música erudita chegou aos ouvidos das mais diversas classes e setores da sociedade, permitindo um maior entendimento sobre ela, como também,

assegurou à classe média uma base de audição criteriosa que passou a influenciar a criação musical e a discutir o papel da música na educação.

Em 1971, foi implantada uma nova reforma educacional, a LDB n° 5.692, promulgada em 11 de agosto, que fixou o objetivo geral da educação de 1° e 2° graus da seguinte maneira: “*Art. 1° - O ensino de 1° e 2° graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*” (apud ROMANELLI, 1997, p.235). A reforma modificou a estrutura do ensino no plano vertical com junção do curso primário e ginásial num só curso fundamental de 8 anos (eliminando o exame de admissão) e no plano horizontal com a eliminação do dualismo entre escola secundária e técnica; onde o currículo passou a ter uma parte de educação geral e outra de formação especial (Art. 5°), completando-se com as matérias obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde (Art. 7°).

Com a implantação dessa lei, a disciplina educação musical foi extinta do sistema educacional brasileiro, tendo sido substituída pela atividade da educação artística, que tinha como objetivo principal a formação de apreciadores de arte. Em 1974, surgiram os cursos superiores com duração de dois ou três anos, licenciatura curta ou longa, respectivamente, que colocaram no mercado os primeiros professores de educação artística de caráter polivalente, ou seja, que deveriam dominar as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje, dança); dessa forma, “*o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento da área da música*” (FONTERRADA, 2001, p.254). E desde então, nas escolas de educação geral, a música tem sido quase de

total ausência, salvo alguns exercícios de livre experimentação, valorização do folclore, audição de música popular brasileira e “clássica” (conforme o interesse e gosto do professor), além dos eventos comemorativos e as apresentações subordinadas ao calendário escolar (Dia das Mães, Festa Junina, Dia da Música, Formatura etc.).

Apesar do ocorrido no âmbito da legislação educacional, observaremos novas buscas no campo musical, como por exemplo, a proposta estética de Kollreutter de voltar à música funcional e aos critérios de comunicabilidade e redundância, idéia lançada no 13º Festival de Música Nova, em 1971, em Santos, interior de São Paulo; ou ainda, as composições de Krieger (o aleatorismo da peça para piano solo *Elementos* de 1973, por ex.), de Widmer (o experimentalismo de *Convergências* para quarteto de cordas de 1973, por ex.), de Marlos Nobre (a rebuscada sonoridade da peça *O Canto Multiplicado* para meio-soprano e orquestra de cordas de 1972, por ex.), Almeida Prado (o início do transtonalismo na obra *As Cartas Celestes* para piano de 1974, por ex.), de Walter Smetak (os experimentalismos microtonais do seu *LP Smetak* de 1974, a criação de mais de cem instrumentos-esculturas e escritos: *Simbologia dos Instrumentos* e *Retorno ao Futuro*, por ex.), entre outros.

No âmbito da pedagogia musical, as novas práticas musicais fizeram-se notar nos trabalhos de Ian Guest (método Kodály); Rosa Zamith, Sonia Born, Marta Varela e Emma Garmedia (método Dalcroze); adeptos das Oficinas; Helder Parente (método Orff); Koellreutter (planimetria e improvisação), todos iniciados na década anterior; e, também, nos projetos de Esther Scliar, Maria de Lourdes Junqueira, José Eduardo Giochi Gramani, Carmem Maria Mettig Rocha (método Willems) e Lindembergue Cardoso, lançados a partir

dessa década. Comentaremos essas últimas contribuições, conforme ordem apresentada acima.

A compositora e pianista Esther Scliar desenvolveu na Pró-Arte do Rio de Janeiro, entre 1963 e 1975, uma proposta metodológica, para alunos já musicalizados, que consistia no desenvolvimento da Percepção Musical e Análise Musical através de uma série de exercícios com enfoque no ritmo, no som e no teórico. Na questão do ritmo, partia da pulsação em mínima, trabalhando depois os diversos pulsos, apoio e impulso, noções de síncope e contratempo, leitura e ditado sempre cantado, a criação de uma ou duas frases musicais, desenvolvimento da memória, subdivisões dos ritmos e análise de obras diversas da literatura musical (do barroco ao contemporâneo). Com relação ao som, os intervalos eram trabalhados com base nas relações sonoras entre si, nunca associando nomes de notas, partia-se dos conceitos de tom e semitom, aumentava-se gradativamente os intervalos, treino de transporte, o piano era muito pouco usado, os exercícios eram executados com a voz, estímulos constantes de leitura à primeira vista e, mais tarde, a introdução ao trabalho de Hindemith. No enfoque teórico, contemplava o estudo das obras eruditas, inserindo a parte prática no contexto histórico, com o intuito de situar o aluno perante os exercícios de análise e da história da música.

Maria de Lourdes Junqueira desenvolveu um método de educação musical através do teclado, a partir de estudos realizados com Louise Bianchi, Robert Pace, Francis Clark e James Lyke nos EUA, em 1970, com bolsa de pesquisa da Fullbright, concedida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. O método *Educação musical através do teclado* compreende 8 volumes, sendo quatro para o *Manual do Professor* e quatro para o *Livro do Aluno* (com a participação de Cacilda Borges Barbosa). O método destina-se às crianças e

caracteriza-se pelos tópicos “executar, criar e ouvir música”, a ser usado, preferencialmente para aulas em grupo. O primeiro volume dedica-se às experiências e descobertas (cluster, subidas e descidas de sons, teclas brancas e pretas, sons curtos e longos, grafia, improvisações); o segundo livro introduz a leitura nas teclas brancas; o próximo volume amplia para a leitura nas teclas pretas; e o último desenvolve as habilidades funcionais (pentacórdios, transposição, frases e formas, desenhos rítmicos, escala, mão e extensão das melodias). Podemos notar a influência do primeiro livro de Junqueira no trabalho da educadora Elvira Drummond, *Caderno Preparatório de Iniciação ao Piano*, publicado em 1988 pela Editora Bruno Quaino, muito utilizado nos conservatórios e escolas livres de música.

José Eduardo Giochi Gramani iniciou seus estudos musicais através do violino e, mais tarde, frequentou o Curso de Formação Musical na Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS), região da Grande São Paulo, onde realizou um curso de Rítmica com a professora Maria Amália Martins, cuja didática abordava a leitura, escrita, memória, criação, improvisação e análise a partir dos ritmos de músicas folclóricas brasileiras, inserindo aos poucos as complexidades rítmicas das obras dos compositores contemporâneos. Gramani passou a lecionar *Rítmica* na FASCS, em meados dos anos setenta, tendo desenvolvido uma série de exercícios para essas aulas que foi transformada em quatro apostilas – *Rítmica*, níveis 1,2,3 e 4 –, em 1977, por uma de suas alunas do curso, Glória P. da Cunha⁸⁵. Mais tarde, em 1979, o método *Rítmica* começou a ser pensado e estruturado numa nova forma; segundo o próprio músico: “o objetivo deste trabalho é tentar trazer o ritmo musical mais próximo de sua realização total, tentar

⁸⁵ CUNHA, Glória P. & GRAMANI, J.E. Giochi. *Apostila de Rítmica: níveis de 1 a 4*. São Caetano do Sul: Fundação das Artes, 1977.

colocar o ritmo realmente como um elemento musical e não somente aritmético” (GRAMANI, 1988, p.11). A maioria dos exercícios do método explora as estruturas de pulsação, nas quais se contrapõe os elementos rítmicos irregulares a seqüências rítmicas regulares, objetivando a decodificação de uma dada célula rítmica em sua estrutura menor (pulsações), a aquisição de uma consciência musical da relação entre o ritmo e o tempo e o treinamento da execução polirrítmica. Esse método ou livro, *Rítmica Viva – a consciência musical do ritmo* foi publicado em 1996, pela Editora da Unicamp.

Carmen Maria Mettig Rocha é a principal especialista brasileira no Método Willems. Possui formação em pedagogia, licenciatura em música e pós-graduação em Teoria Musical pela UFBA, vem realizando trabalho como regente de coro infantil, ministrando aulas na Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA e na Faculdade de Educação da Bahia e cursos para docentes sobre o Método Edgar Willems em diversos estados do Brasil; além de ser autora de inúmeros livros na área de música e gravações com o Coral Infantil da UFBA.

A educadora Carmem Rocha conheceu o pedagogo Edgar Willems em 1963, quando este viera, a convite de Koellreutter e Widmer, ministrar um curso sobre o método em Salvador, no Estado da Bahia; ocasião em que ficou surpresa com a metodologia de ensino musical, passando a adquirir toda a bibliografia do autor. Em 1971, voltou a reencontrá-lo num curso de extensão promovido pela Escola de Música da UFBA, tendo recebido convite do pedagogo Willems para prestar um exame de proficiência do seu método. Após aprovação desse exame, Willems concedeu-lhe autorização por escrito e um certificado de permissão para formar pedagogos no seu método. Em 1972, Carmem Rocha promoveu a vinda de Willems uma vez mais à Bahia e seu último encontro se deu na

própria residência do educador, em 1975, oportunidade que teve de conhecer seu estúdio e realizar algumas anotações.

O método é direcionado às crianças ou iniciantes que queiram estudar música, porém, pode ser aplicado a pessoas de qualquer idade com interesse na cultura musical, bem como em professores egressos dos cursos de Licenciatura que provavelmente se utilizarão de suas propostas pedagógico-musicais em salas de aula. Carmem Rocha definiu o método:

É um método ativo de educação musical que tem como princípios básicos: 1) as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano; 2) não utilizar recursos extramusicais no ensino musical; e 3) enfatiza a necessidade do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito (ROCHA, 1998, p.16).

Além da infra-estrutura básica, como sala de aula ampla, materiais auditivos diversificados, instrumental variado (percussão, flauta de êmbolo etc.), lousa com pauta de onze linhas, o professor deve conhecer o maior número possível de canções de seu país e de outros, selecioná-las conforme o assunto a ser trabalhado e aplicá-las globalmente. A qualidade da afinação e do acompanhamento das canções são aspectos importantes no processo pedagógico que objetiva o trinômio escutar, reconhecer e reproduzir.

O método dá ênfase ao desenvolvimento rítmico e ao ouvido musical através de uma série de exercícios progressivos que partem dos elementos básicos (batimentos livres ou escuta de sons diversos) até à improvisação e criação de ritmos e melodias, atravessando as fases ativo-intuitiva aos símbolos e, ainda, iniciação à leitura e escrita musicais. Para dar

subsídio ao professor em sala de aula, Carmem Rocha publicou dois materiais: os *Cadernos de Exercícios para classes de Iniciação Musical* e o *Caderno de Exercícios para classes de Teoria Musical*.⁸⁶

Willems apoiou-se na idéia de que o método não é importante quando existe um profissional que, além de ter consciência das etapas pedagógico-musicais a serem trabalhadas com a criança, também respeite-a plenamente.

O importante é o professor ter o seu método de trabalho, livre de fórmulas mas nunca de princípios. Segundo Willems, “*aprende-se a fazer fazendo e por isso devemos falar o menos possível, pois a explicação é um processo intelectual*” (apud ROCHA, 1998, p.19).

Além desse material relacionado com a pedagogia de Willems, a educadora de Salvador compôs peças para coro infanto-juvenil (*Nós vamos fazer música*, com arranjo para orquestra e coro infanto-juvenil de Lindembergue Cardoso, de 1986, por ex.) e trabalhos didáticos para a iniciação musical (*Canções pedagógicas para a iniciação musical*, 1972, Ricordi, por ex.), ensino do piano (*Recordações da infância*, 1976, Musicália, por ex), obras para a prática do canto coral, entre outros.

O último educador, Lindembergue Cardoso, desenvolveu um trabalho de educação musical inovador com crianças, na cidade de Salvador, na Bahia, a partir de 1970, alinhando o seu pensamento de compositor (membro-fundador do Grupo de Compositores da Bahia, idealizado por Widmer) ao de pedagogo (integrado aos princípios metodológicos do movimento oficina), tendo criado um método de educação musical através das propostas

⁸⁶ Publicados pela Editora Musimed em 1986, 1992, respectivamente.

de exploração de sons, improvisação, criação e canto coral. Antes de comentarmos o método, apresentaremos o homem Lindembergue.

Lindembergue Cardoso nasceu em Livramento de Nossa Senhora, na Bahia, em 1939, iniciando sua carreira como músico de banda aos sete anos de idade, tocando flauta, apito de arroz, sax-horn, sax-soprano, clarineta, sax-alto e sax-tenor. Aos dezessete anos de idade, mudou-se para Salvador, passando a tocar profissionalmente em vários conjuntos populares e orquestras. Diplomou-se em composição na UFBA, em 1974, tendo realizado cursos de regência coral e musicologia, onde, mais tarde, tornou-se professor de folclore, composição, percepção musical e regente coral. Sua carreira profissional foi brilhante, tornando-se conhecido mundialmente como compositor e representante de uma das mais criativas vertentes da música contemporânea (Grupo da Bahia, 1967). Foi saxofonista, trompista, fagotista, percussionista, cantor tenor (Madrigal da UFBA, em 1965), regente, compositor, educador, folclorista, pintor, desenhista, caricaturista, escultor em areia, literato e presepista; além de membro fundador da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea (SBMC), no Rio de Janeiro (1971). Apesar de sua criatividade e talento reconhecidos, Lindembergue foi homem simples, sensível, astuto e pouco dado às viagens, conforme depoimento de Gilberto Mendes, em agosto de 1990:

[...] Lindembergue jamais se limitou a um folclorismo simplista, suas antenas estavam sempre ligadas, abertas para toda parte. Embora nunca tenha passado uma temporada fora do Brasil, nem mesmo gostava de viajar, me parece gostava mesmo era de Salvador. Mas possuía a total informação de seu tempo, sensível, perspicaz que era. Essa agudeza de espírito que certos sertanejos possuem, a consciência de tudo, do mundo, sem sair do lugar onde vivem (MENDES apud SEEBA/Instituto Anísio Teixeira, 1998, p.64).

Sua sensibilidade e inteligência artística estão registradas em todas as suas atividades, principalmente, no campo composicional, onde faria surgir um dos principais ricos acervos da música brasileira. Teve inúmeras obras premiadas, publicadas e gravadas, no Brasil e na Europa, como por exemplo, *Via Sacra*, *Réquiem para o Sol*, *Sincronia*, *Ritual*, *Procissão das Carpideiras* (a de que mais gostava), *Missa João Paulo II*, entre outras e, ainda, músicas para dança e teatro (*Arena conta Zumbi*, por ex.), teatro de bonecos (*Cobra Norato*, por ex.), laboratórios etc.

Além de compositor, foi regente de vários grupos corais de Salvador, entre esses, Madrigal da UFBA, Coral do Mosteiro São Bento, Grupo Ars Livre, Grupo Bahia 13 e, também, os corais infantis: *Os Pássaros* da Escola de Educação Artística (1970) e *Coral do Colégio São Joaquim* (1971-1974), ocasião em que criou o *Método de Educação Musical*.

Lindembergue começou a trabalhar com crianças, em 1970, na Escola de Educação Artística de Salvador, como regente do Coral Infantil *Os Pássaros*, com o intuito de desenvolver-lhes a sensibilização e o gosto musical através da prática do canto coral. Como o grupo de crianças compreendia a faixa-etária de 7 a 12 anos de idade, partiu da técnica de exploração de sons diversos oriundos dela própria (voz e corpo) e de outros materiais sonoros, as “bugigangas”, além da improvisação e criação musical. No ano seguinte, segundo sua viúva Lucy Cardoso⁸⁷, a professora de teatro Maria Idalina (hoje atuando na FUNARTE/RJ) convidou-o a trabalhar com as crianças da Casa Pia e do Colégio dos Órfãos de São Joaquim, Salvador - Bahia, uma vez que a mesma sentiu a necessidade de introduzir o ensino da música através do canto coral, objetivando o desenvolvimento criativo e expressivo do grupo de crianças.

⁸⁷In: CARDOSO, Lúcia Maria Pellegrino. **Método Lindembergue** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: liliarosa@iar.unicamp.br em 06 Abr. 2002.

Lindembergue aceitou a proposta de desenvolver um trabalho pedagógico no Colégio dos Órfãos, tendo organizado um coral infantil de 1971 a 1974, através do qual criou um método de educação musical com o objetivo de oferecer “*algumas possibilidades de se explorar a criatividade das crianças, por meio de um material que está próximo delas: os fonemas, os onomatopaicos e as bugigangas*” (CARDOSO, 1972, introdução).

O livro denominado *Método de Educação Musical*⁸⁸, pelo próprio compositor, trata-se, na realidade, de uma introdução à criatividade da criança através das diferentes maneiras de explorar os sons ou, ainda, de procedimentos metodológicos para estimular o gosto pela exploração, manipulação e organização dos sons, bem como o de propiciar e desenvolver a sensibilidade musical, criatividade e expressividade. A primeira página do *Método* traz o título “Da utilização dos fonemas, sons onomatopaicos e bugigangas na educação musical” e, logo em seguida, uma série de seis procedimentos progressivos são apresentados, a saber: 1) exploração de fonemas (compreende 11 exercícios de produção e apuração do som, como emissão, projeção e afinação); 2) exploração de consoantes (contém 2 exercícios); 3) exploração, improvisação e organização de onomatopaicos e outros sons (contém 2 exercícios); 4) exploração e organização das bugigangas para a criação de grafia e desenvolvimento da percepção e criatividade (contém 4 exercícios e uma lista de bugigangas mais usadas); 5) propostas de roteiros para improvisação (contém 5 roteiros ou composições abertas); 6) som e movimento: algumas sugestões para se introduzir movimento no material sonoro utilizado (compreende 10 coreografias).

Considerando-se as propostas dos recentes métodos ativos, os princípios estético-musicais do Grupo da Bahia (1967) e os procedimentos pedagógicos do movimento das

⁸⁸ Encontra-se inédito, na caligrafia do compositor, no total de 27 páginas.

Oficinas (1968), Lindembergue não só estava “antenado” no Brasil e no mundo, como falou Gilberto Mendes, como também desenvolvia uma didática inovadora para a improvisação e criação através da prática do canto coral, usando os sons e os movimentos do corpo, até então nunca usado (ou pelo menos não divulgado) em crianças. Todo material trabalhado encontra-se nos roteiros ou composições, organizados em estruturas canônicas abertas, aleatórias ou estruturas lineares e não-lineares; além de propor a criação de uma nova notação gráfica (uso de letras, números, sinais e desenhos), musicalização e um aprendizado da linguagem musical através do processo criativo.

Lucy Cardoso comentou que, durante uma visita da educadora Maria Amélia Martins (Melinha), de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, às dependências do citado colégio, assistiu a uma apresentação do Coral Infantil e ficou surpresa com o trabalho desenvolvido por Lindembergue, tendo o indicado para participar do VI Festival de Inverno de Minas Gerais (julho de 1972) como professor de educação musical e regente coral do Festival Mirim, em Ouro Preto. O *Método* foi apresentado aos professores e alunos participantes e, conseqüentemente, alguns roteiros foram estreados. Nesse mesmo ano, entre o dia 23 e 26 de outubro, esse trabalho de Lindembergue foi “defendido” no *Symposium Internazionale Sulla Problemática Dell’Attuale Grafia Musicale*, na Itália, perante dezenas de compositores e educadores do mundo todo, como parte integrante de uma comunicação do compositor Ernst Widmer, cujo compositor propunha mostrar as “perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa: grafia e prática sonora”.

O texto de Widmer mostra as diferentes propostas de grafia dos integrantes do Grupo da Bahia, entre esses, composições de Smetak, Rufo Herrera, Alda Oliveira e Lindembergue Cardoso, mais o Método de Edgar Willems. Vejamos parte desse texto:

A atual grafia musical, com seus múltiplos sinais e desenhos, deve ser entendida como consequência da profunda transformação na arte musical contemporânea, que se evidencia, sobretudo, através dos seguintes sintomas: 1. importância sempre crescente do processo criativo em lugar do objeto estético; 2. dissolução flagrante da tradicional separação entre autor, intérprete e público. [...] Por sua razão própria de ser, a nova grafia musical é favorável à criatividade: enquanto a escrita tradicional procurava o mais exato possível, a nova grafia encerra e admite também o ambíguo deixando margem para múltiplas soluções e caminhos originais. [...] Estes desenhos são um ótimo treino para a visualização das noções de altura (vertical) e de duração (horizontal). Partindo-se desses gráficos, é fácil estendê-los aos demais movimentos de altura e aos vários tipos de textura, atividade e ressonância. [...]

Durante o VI Festival de Inverno, Festival Mirim, em Ouro Preto, [...]. Lindembergue Cardoso deu aulas de coral para crianças entre 7 a 15 anos de idade evitando métodos tradicionais e, conseqüentemente, também a notação tradicional, utilizando como matéria prima sonora vogais, consoantes, sílabas, formações onomatopaicas, além de sons corriqueiros, numa verdadeira exploração do mundo sonoro familiar. Na improvisação notou logo que a imaginação das crianças estava presa à vivência com a fanfarra local [...] e, só pouco a pouco, conseguiu descondicioná-las com a ajuda de exercícios de percepção e de criatividade com o material acima mencionado. O resultado atingido pela motivação dos jovens e engajamento, [...], causou impacto e espanto [...]. Nessa oficina foram elaborados

os roteiros [...]. Uma criança de oito anos conseguiu nove tipos de sons diferentes com uma lata cheia de bolas de gude.

Significativo foi o fato de as crianças, desconhecendo a notação tradicional, de chofre cantarem o ângulo do crescendo desenhado no quadro negro [...] como glissando. Chegamos através de várias tentativas à conclusão de que a intensidade é muito difícil de ser representada com clareza e sem interferir nos sinais de altura ou de duração. Por fim, optamos pela correspondência entre intensidade do som e da cor. [...] Tais roteiros substituem vantajosamente muitas peças e canções tidas como apropriadas (recriadas, arranjadas, amenizadas ou, mesmo, compostas) para as mentalidades infantis e juvenil e que, em geral, constituem apenas produtos de uma falsa consciência, reforçando-a incessantemente em detrimento da autenticidade. [...] (WIDMER, 1972, p.1-27).

Lindembergue foi o primeiro compositor a produzir obras para criança utilizando a linguagem musical contemporânea de sua época, ocorrendo uma perfeita harmonia entre os princípios da pedagogia modernista, a notação, a estética e a prática musicais. Os roteiros ou composições de seu *Método* registram as primeiras músicas contemporâneas para coros infantis *a cappella*, são elas: *Cânone* (para 4 grupos), *Cânone* (para 6 grupos), *A Brincadeira* (peça para vários grupos), *O Parque* (peça para vozes) – uma “suíte” com cinco peças: sombrinha, roda gigante, montanha russa, tobogã e escorregadeira – e *Ave Maria* (para solistas e coro); além de *O Navio Pirata* (coro infantil a 3 vozes, de 1979).

Ainda, o pioneirismo: compôs a primeira *folc-ópera* infantil, em 1982, *A Lenda do Bicho Turuna*, para flauta, tambor, piano e coral infantil, uma versão da original para adultos solistas (1974); além de outras peças, como *Missa do Descobrimento* (coro infantil, piano e trombetas de tubo plástico, de 1981), *História do Arco da Velha* (coro infantil,

piano, narrador criança e luz opcional, de 1986), *4 Momentos da Infância* (para orquestra e vozes, de 1984) e, ainda, 3 arranjos de músicas populares: *Song For Anna* (para coral infanto-juvenil, de 1971), *O Mar* de D. Caymmi (coro infanto-juvenil, de 1971) e *Praia de Amaralina* de D. Caymmi (coro infantil, de 1972), 1 arranjo de música de C.M. Rocha (*Nós vamos fazer música*, para orquestra e coral infanto-juvenil, de 1986) e uma suíte com cantigas de roda (*Suíte Infantil*, para orquestra e coral infanto-juvenil, de 1986). Cabe aqui uma importante nota: com exceção de *Navio Pirata* (não se encontrou registro algum, talvez porque tenha sido escrita especialmente para um concurso de composição para coro infantil), todas as demais peças musicais foram apresentadas, tendo sido a maioria estreada sob a sua regência.

A década de 70 caracterizou-se por uma produção relativamente expressiva quanto à quantidade e à qualidade estético-pedagógica das peças para coros infantis *a cappella*, compostas em sua maioria para duas e três vozes, tendo sido escritas pelos compositores: Bruno Kiefer, Domenico Barbieri, Emmanuel de Coelho Maciel, Ernst Widmer, Ernst Mahle, Ernani Aguiar, Gisele Beatriz M.R. Galhard, Henrique David Korenchandler, Jorge Antunes, José Antonio de Almeida Prado, José Alberto Kaplan, L.C. Vinholes, Lilia de Oliveira Rosa, Lindembergue Cardoso, Marcos José Cruz Mesquita, Maria Helena Rosas Fernandes, Mário Ficarelli, Maura Palhares Machado, Mary Benedetti Timarco, Murillo Tertuliano dos Santos, Ricardo Tacuchian, Ronaldo Miranda e Sérgio Vasconcellos Corrêa.

Apesar da linha dura governista dos anos setenta, a classe musical “erudita” (compositores, regentes, instrumentistas e cantores) começou a se organizar em todos os estados brasileiros, através de inúmeras iniciativas particulares, entre elas, as oficinas de trabalho, festivais, concursos, encontros, simpósios, congressos e sociedades,

principalmente, tendo surgido a SBMC, em 1971, e a FPCC – Federação Paulista de Conjuntos Corais –, em 1975. O grupo de regentes fundadores da FPCC propôs na cidade de Curitiba, Paraná, numa reunião com regentes de outros estados brasileiros, a criação de novas federações para que o movimento do canto coral se firmasse pelo País, tendo lutado pela formalização jurídica de muitos corais paulistas e de outros Estados. Desses esforços surgiram as primeiras federações estaduais: a do Rio de Janeiro, a de Minas Gerais e a Nordestina⁸⁹. Em 1978, a FPCC organizou o I Concurso de Coros do Estado de São Paulo e a FUNARTE, por exemplo, lançou o I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil, promovido em 1979, pelo Projeto Villa-Lobos do INM, justificando em parte o crescente número nas obras para coros infantis comentados anteriormente.

Uma nota final: a FUNARTE – Fundação Nacional de Artes – foi criada como órgão do governo federal em dezembro de 1975, com intuito principal de amparar as artes, tendo sido extinta em 1990, no Governo Collor, e reaberta em 1994, como órgão vinculado ao Ministério da Cultura, com recursos do Tesouro Nacional, aprovado em Congresso.

1.10. A DÉCADA DE 80

O Brasil dos anos oitenta foi marcado por dois acontecimentos importantes nas áreas política e econômica: o governo do último presidente-militar, João Baptista Figueiredo, e a Campanha pelas “Diretas-Já”, que elegeu o governo de Tancredo

⁸⁹ Havia, desde 1963, um forte movimento de canto coral no Estado do RGS, tendo sido ali realizado o 1º Festival de Coros de Porto Alegre, (provavelmente, um dos primeiros do País), nos dias 5 e 6 de outubro de 1963, tendo como local o Salão de Atos da Reitoria da UFRGS; porém, somente em 1980, juridicamente surgiu a FECORS – Federação de Coros do Rio Grande do Sul, uma das mais organizadas entidades nessa área.

Neves/José Sarney. O primeiro governo entrou com a missão de dar continuidade ao processo de redemocratização iniciado lentamente pelo governo anterior, porém, o país acabou mergulhando numa das maiores crises políticas e econômicas da história, devido à má gestão da equipe Delfin Neto/Simonsen, dívida externa crescente, crise do petróleo etc. Essas crises governamentais, somadas à insatisfação geral da população brasileira diante do arrocho salarial, ajudaram a deflagrar enormes passeatas e comícios populares em prol das eleições diretas à Presidência da República; movimento esse liderado pelo PT (Luís Inácio da Silva) e, logo em seguida, apoiado pelo PMDB (Ulisses Guimarães). Assim, em 1985, aos 75 anos, foi eleito pelo povo o presidente Tancredo Neves, porém, morreu antes da posse. Em seu lugar, assumiu o poder o maranhense José Sarney que, apesar de não ter conseguido vencer a inflação com o seu Plano Cruzado, legou ao povo uma Nova Constituição em 1988, tendo permanecido no cargo por cinco anos (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997).

A cultura brasileira dessa década caracterizou-se pelo fortalecimento dos canais de comunicação e expressão dos anos setenta, como a televisão (programas de auditórios, jornais, telenovelas, filmes americanos, programa para os “baixinhos” da Xuxa etc.); o teatro (exceção às peças de Antunes Filho) virou desfile de artistas globais; a música popular (o rock debochado da banda Blitz e o de letras politizadas: Barão Vermelho, Legião Urbana, Paralamas do Sucesso etc.); o cinema (Glauber morreu e a Embrafilme foi desativada); as artes plásticas (fecharam-se no circuito das galerias, bienais, leilões e vernissagens); a literatura (*best seller* de Marcelo Rubens Paiva: *Feliz Ano Novo*); a indústria editorial (faturou muito, tendo surgido novas editoras no mercado, inclusive no setor musical); e a música erudita (aparecimento dos novos valores: Jorge Antunes,

Lindembergue Cardoso, Aylton Escobar, Mário Ficarelli, Jarmy Oliveira, Ricardo Tacuchian, Raul do Valle, entre outros), que se alastrou com o advento do *Compact Disc* – CD. A década de 80 marcou o aparecimento de gravadoras independentes por todo o país, permitindo comercializar músicas de todos os gêneros.

A legislação educacional continuou a mesma e, portanto, a música permaneceu fora da escola. O ensino da música nas escolas oficiais, desde a LDB de 1971, constituía-se como uma atividade da educação artística, que se firmou no modelo com interesse no discurso “liberdade de expressão”, um pouco decorrente do movimento da pedagogia novista, métodos ativos, oficina etc. e, um pouco devido à repressão infringida à sociedade; de certa forma, a educação artística “*funcionava como uma espécie de válvula de escape, único espaço aberto à liberdade de expressão*” (FONTERRADA, 2001, p. 252).

Em contrapartida, notou-se aumento expressivo no surgimento dos organismos de classes (sociedades, federações, associações etc.); de escolas livres de música, escolas informais, ONGs e de artes em geral; de educadores mais engajados na luta pela “volta ao ensino da música nas escolas públicas e privadas”; maior procura pelos cursos superiores de música; surgimento de editoras e gravadoras independentes; criação de novas orquestras sinfônicas jovens e profissionais; ressurgimento de bandas e fanfarras escolares; aumento considerável no número de corais infantil e adulto (leigos, principalmente); aumento na produção de obras para coros infantis e materiais didáticos relativos à iniciação musical e à educação musical; valorização das novas profissões como musicoterapia, arte-terapia, produtor de música, agente político-cultural e outras. Muitos foram os esforços, comentaremos alguns a seguir.

Com relação aos livros e métodos lançados (publicados ou não), duas correntes de pensamentos continuaram presentes: a tradicional e a alternativa, como os livros de teoria de Osvaldo Lacerda, Bohumil Med e Zamacois; os solfejos de Lacerda, Bohumil, Willems, Shanet, Hindemith, Kodály e Bona; a rítmica de Gramani e Cunha, Pozzoli, Bohumil; livros de harmonia de Robert Pace, Koellreutter, Kostka, Persichetti e Schoenberg; além dos livros nacionais e estrangeiros de história da música, história dos instrumentos musicais, gêneros e formas musicais, técnicas de regência, contraponto e fuga, tratados de análise musical, óperas, compositores etc.

Os primeiros métodos ou livros brasileiros sobre musicalização de crianças foram publicados a partir dessa década, *A criança e a música* (1982), de Leda O. Mársico, *Musicalização para crianças de 3 a 6 anos de idade, nível 1* (1988), de Lilia de Oliveira Rosa, *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo* (1988, para professor), de Josette Silveira Mello Feres, *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo 1º caderno* (1989) e *2º caderno* (1991), ambos para o aluno, de Josette Silveira Mello Feres, *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical* (1989), de Ieda C. de Moura, Maria Teresa T. Boscardin e Bernadete Zagonel, entre outros, além de trabalhos das educadoras Carmem Mettig Rocha, Elvira Drummond, Júlio Stateri, Neide Esperidião etc.

Na área da metodologia, a contribuição da maestrina, professora e compositora Cacilda Borges Barbosa é muito expressiva, uma vez que seu método de solfejo foge à quadratura comumente encontrada nos manuais de solfejo, apresentando todos os exercícios através de exemplos melódicos e rítmicos característicos da música brasileira. Os *Estudos de Ritmo e Som, nos níveis preparatórios 1,2,3 e 4 anos* datam de julho de 1980 e propõem atividades de ordem prática e teórica, abordando cada detalhe do ritmo (duração)

e som (altura). Cada nível aborda determinados temas, apresentando-se com inúmeros exercícios de ação combinada. Possui, ainda, um trabalho para o ensino do piano, Diorama, que serve também ao desenvolvimento do professor de teoria e de percepção musical.

No ano de 1982, Koellreutter vai, uma vez mais, criticar e polemizar a situação da educação musical geral no país, através do artigo *O ensino da música num mundo modificado*, apresentado no Caderno de Música n.10, posicionando-se contra as estruturas dos cursos de música nas universidades. Apesar de alguns músicos e educadores considerarem-no contraditório, vale relembrar algumas partes deste texto:

Os cursos de música na Universidade, que têm por objetivo formar jovens para atividades profissionais para as quais não há mercado de trabalho na vida nacional, são desperdício, vãos e inúteis. [...]

Nesta sociedade, o conceito de representação da arte, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada, como status-símbolo na vida de uma elite socialmente não envolvente, não é mais relevante. [...]

Por sua vez, o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social [...]

Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. [...]

Somente *um* tipo de educação musical é capaz de fazer justiça a essa situação: aquele que aceita como função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas numa nova realidade, resultante de mudanças sociais. [...]

Acontece que a situação do ensino musical entre nós carece, em primeiro lugar, de uma análise e, talvez, de uma reflexão com respeito às condições sociais do país. [...]

Falando em contradições, refiro-me ao resultado da conservação infecunda e obstinada de categorias tradicionais de preparação, instrução e formação, de currículos e critérios estéticos e artísticos, [...], há muito se tornaram obsoletas e anacrônicas. [...]

É necessário levar-se em conta as inovações tecnológicas [...]

É preciso um programa de interiorização cultural contínuo, ordenado, coerente e metódico para as cidades do interior. [...]

No entanto, não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas, [...]

Não adianta somente apontar defeitos, clamar contra a inércia e a falta de compreensão das administrações ou contra a revolta da juventude. É preciso remontar às causas e fazer valer o direito que assiste aos nossos jovens. [...] (KOELLREUTTER, 1982, p.7-9)

A produção musical para coros de crianças continuou crescendo e, agora, teremos peças a *cappella* para uma, duas, três e quatro vozes iguais, compostas por compositores eruditos e educadores, como também, alguns regentes de corais infantis, vejamos: Vicente Greco, Henrique David Korenchandler, Maria Helena da Costa, de Jorge Antunes, Ricardo Tacuchian, Lília de Oliveira Rosa, Odemar Brígido, Mirian Rocha Pitta, Elvira Drummond, Sílvia (Maria Pires Cabrera) Berg, Edino Krieger, Marcos Câmara, Osvaldo Lacerda, Carlos Alberto Pinto Fonseca, Eli-Eri Luiz de Moura, José Alberto Kaplan, Thelma Chan, Ana Yara Campos, entre outros.

É bem provável que a primeira obra contemporânea para coro de crianças e orquestra tenha sido a *Elegie Violette Pour Monseigneur Romero*, composta em 1980 pelo compositor Jorge Antunes, constando gravação da mesma em disco *long play*.

1.11. A DÉCADA DE 90

Em 15 de março de 1990, o ex-governador de Alagoas, Fernando Collor de Mello (do PRN) – apelidado de “caçador de marajás” – venceu as eleições ao cargo de Presidente⁹⁰ e, no dia seguinte a sua posse, decretou o Plano Collor, idealizado pela equipe da ministra da Economia Zélia Cardoso de Mello. O Plano Collor foi um “pacote” econômico radical – bloqueio por 18 meses de todo dinheiro existente nas contas bancárias dos brasileiros – caracterizando-se por uma das mais brutais intervenções nos direitos civis do povo brasileiro, desnorteando toda a sociedade. Mais tarde, seu próprio irmão, Pedro Collor, e a imprensa denunciaram irregularidades em seu governo, tendo provocado a criação de uma CPI que encaminhou o pedido de *impeachment* por “crime de responsabilidade”, o que o obrigou a renunciar ao cargo. Além do irmão, da imprensa e da CPI, o movimento dos jovens “caras pintadas” corroborou para a derrubada do governo Collor em dezembro de 1992. O vice-presidente Itamar Augusto Cautieiro Franco passou à condição de titular, tendo implantado um bem-sucedido plano contra a hiperinflação – Plano Real – como também conduziu à Presidência o então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. FHC foi eleito no primeiro turno, em 1995, com 55% dos votos dos brasileiros e devido ao sucesso do Plano Real permaneceu no poder por 8 anos, apesar do desemprego, da crise na saúde pública e do flagelo social (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997). No caso do mercado musical, os micro-empresários começaram a “sair do vermelho” a partir do governo FHC.

⁹⁰ Collor derrotou o ex-operário Lula (do PT) no segundo turno, com apoio das classes média, alta e imprensa “direitista” que afirmavam que, se o mesmo vencesse as eleições, aconteceria o “confisco à poupança do povo” ou, ainda, o “não-cumprimento ao pagamento das dívidas externas”, FMI etc.

Desde os anos oitenta, a cultura brasileira sustentou-se em irrompidas modas temporárias ao sabor dos interesses dos diversos meios de comunicação de massa, acentuados, agora, com o advento da Internet. A nossa cultura tornou-se mais global e digital, uma “aldeia virtual” de “plugados” nas últimas novidades do mercado nacional e internacional. Na realidade, o computador popularizou-se entre as classes média e baixa devido à redução do custo de aquisição, mas o acesso à Internet ainda é privilégio de uma minoria, o que restringe o acesso às diferentes formas de conhecimento e informações ali processadas e divulgadas.

O mercado musical conviveu com novos e variados tipos de problemas como a “pirataria” de CDs nas ruas e na Internet; cópias de partituras sem o devido pagamento do direito autoral às editoras e aos compositores (fotocopiadoras e Internet); diminuição na venda de métodos, partituras e livros; entre outros.

A música de concerto foi muito difundida através da produção de CDs internacionais e nacionais, programações em teatros, festivais, cursos de férias, novos cursos superiores de música, vídeos na Internet, bem como o aumento na produção de CDs produzidos pelos próprios compositores e intérpretes através dos recursos dos *home studios*. A nova geração de compositores contemporâneos assistiu ao confinamento da música contemporânea experimental nos centros universitários, laboratórios de música, pequenos círculos dos festivais, confirmando uma vez mais a velha “onda” conservadora no meio artístico-musical.

A música popular, desde a morte de Elis Regina, em 1982, nunca mais foi a mesma. Os músicos da MPB “afrouxaram” na qualidade literária e musical para se inserirem no mercado das mídias televisivas, como Simone (anos oitenta) e Caetano (anos noventa),

além da influência dos ritmos dos novos gêneros como o *tecno-pop*, o *break*, o *rap*, o *hip hop* e a lambada (todos dos anos oitenta) e dos “sons brasileiros” das músicas carnavalescas das bandas elétricas da Bahia e de Pernambuco, dos afoxés tradicionais, das canções sertanejas, pagodes etc. (propagados nos anos noventa).

No âmbito educacional, o modelo de ensino implantado pela LDB de 1971 manteve-se até o ano de 1996, ocasião em que foi promulgada a nova LDBEN n° 9394/96, cujo projeto propôs uma nova orientação e organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil aos cursos superiores, inclusive a pós-graduação, para adaptação em dez anos. Para a maioria dos pedagogos, dez anos é um período extremamente curto para a adaptação do sistema educacional às novas orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que o país possui uma extensão territorial imensa, regiões com diferenças culturais brutais, comunidades com necessidades variadas, entre outros.

No caso da educação musical, transformada pela nova LDBEN (de 1996) em *campo de conhecimento*, as Diretrizes Curriculares (1998) não foram (e nem estão sendo) suficientes para resgatar a sua importância na educação brasileira por dois motivos: primeiro porque a função e o valor dados à Arte pelos próprios diretores e coordenadores escolares – que enxergam no professor de artes o dito “festeiro” da escola – estão totalmente equivocados e, segundo, porque os próprios professores não se atualizam perante as novas técnicas pedagógicas e as reais necessidades e vontades musicais da criança e do jovem que vive hoje num “*mundo totalmente modificado*” como diria Koellreutter (1982).

Segue abaixo um trecho do texto *Em busca de uma Educação Musical Brasileira Multicultural*⁹¹, da autora deste projeto, publicado em 1996, no livro *Musicalização, nível 2*, ano em que se deu a Reforma Educacional:

A realidade musical brasileira é diversa e complexa. Cada região, estado, comunidade ou classe social possui a sua maneira de ser, pensar e agir; e, portanto, a visão de ouvir, fazer, consumir, viver e sentir a música modifica-se conforme os objetivos do homem e do lugar. O educador deve compreender que a metodologia, as técnicas pedagógicas, o sentido de se fazer Música ou ainda o sentido de “ensinar Música”, também devem ser repensados, remodelados, reestruturados juntamente “com” e “para” este homem; e ainda conforme a “práxis” do mesmo; caso contrário estaremos afastando este homem do verdadeiro sentido da arte: educação das sensibilidades.

A nova LDBEN de 1996 representou uma importante ação na questão do ensino da arte na escola, inclusive da educação musical, porém, não é viável a inclusão da música no currículo, em curto prazo, porque não há profissionais bastantes para lecionar dentro das recomendações das Secretarias de Educação, ou seja, profissionais com habilitação em música. E, quando os há (caso das regiões sul e sudeste), os editais de concursos apresentam-se, na maioria das vezes, equivocados com relação aos requisitos desse profissional. Atualmente, a maioria dos nossos educadores de música possui o curso de bacharelado em música, vindos de uma formação erudita européia, como comentamos, com experiência e atuação em escolas de ensino particular, escolas livres de música,

⁹¹ A autora apresentou essa idéia no *Encontro Latinoamericano de Educadores de Arte* de 1991, em Havana, Cuba, ocasião em que foi selecionada para representar o Brasil na área de Educação Musical: metodologia; tendo defendido uma metodologia própria para a realidade da criança e do jovem brasileiros.

conservatórios e faculdades de música; fazendo-se necessário uma ampla revisão na formação musical e educacional do futuro profissional, inserindo-o no contexto de nossa realidade sócio-cultural, para que, assim, tenha condições de integrar o fazer artístico do educando nas atividades de sua comunidade bem como o aproximar de novos valores culturais. Essa idéia pressupõe uma educação musical multicultural que, por sua vez, também pressupõe uma formação musical multicultural do docente. Uma educação multicultural deve estar livre de qualquer tipo de conceito ou preconceito sobre qualquer tipo de música ou manifestação musical. Com relação a este último aspecto, o filme *Organização da linguagem musical*, de 1979, realizado por Nelson Xavier, mostrou o trabalho de investigação no Morro da Mangueira (1978), no Rio de Janeiro, coordenado pelos pesquisadores brasileiros José Maria Neves e Cecília Conde, mostrando a riqueza das tradições das músicas populares nas ruas dos bairros marginais (AHARONIÁN, 2004).

Educadores e diferentes correntes pedagógicas surgiram pelo país, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, com intuito de lutarem pela inclusão da educação musical nas escolas formais e não-formais, no decorrer da década de 90, porém, destacaremos o Projeto Alfabetização Musical, PAM, que foi encomendado pelo então Secretário Estadual da Educação de São Paulo, Fernando Moraes, aos professores Ricardo Breim, Hermelindo Neder e Elisa Zein, no ano de 1993, objetivando a musicalização através do canto para as crianças da rede pública de ensino (ciclo básico) entre 7 e 10 anos de idade. Assim, elaboraram um Manual⁹² para os professores que continha as idéias e as propostas principais do projeto e a estrutura das unidades, tendo sido concebidas, inicialmente, oito unidades progressivas. A metodologia do PAM está baseada na seguinte estrutura:

⁹² ZEIN, Elisa; BREIM, Ricardo; NEDER, Hermelindo. *Projeto alfabetização musical: manual*. São Paulo: SE, 1993. 164p. 3 fitas cassetes.

aprendizado da canção através da audição por meio de gravação, repetição pelo grupo de crianças, memorização e propostas de aplicação que permitem não apenas um maior aprofundamento da linguagem e da própria cultura musical, como também a iniciação à improvisação ou desenvolvimento da criatividade.

O projeto teve curta duração na Secretaria de Educação, de 1993 a 1995, mas os autores introduziram-no em algumas escolas particulares da capital paulista como, por exemplo, o colégio Vera Cruz, confirmando a experiência como positiva. Alguns educadores criticaram a metodologia do PAM somente pelo uso de canções, alegando que o mesmo não contemplava outros aspectos da educação musical como, por exemplo, explorações sonoras, construções de instrumentos, uso de outros instrumentos rítmicos e/ou musicais em sala de aula, inclusão das crianças especiais (surdas-mudas), entre outros. O educador Ricardo Breim comentou sobre esse assunto, numa entrevista de março de 1998, ao jornal Instrumental:

[...] a gente produziu 8 unidades e material para essas oito unidades, mas a gente previa, grosso modo, que o projeto todo deveria ter umas 40 unidades. Portanto, isso que se conhece do PAM é, na verdade, um quinto do PAM.

E o que acontece, quando as pessoas avaliam o PAM, é que elas tomam a parte pelo todo. Existe uma série de coisas que não chegaram a iniciar nessas 8 unidades e que estavam previstas para a fase seguinte. [...] Tem muita coisa que o projeto não contempla, quando você olha isso que existe, mas o objetivo era estar contemplando. O que a gente não teve foi condições para dar continuidade.

Depois da experiência com o PAM, tivemos uma oportunidade de pensar a educação musical [...] uma coisa mais global [...] ligada à idéia de cidadania [...] (BREIM, 1998, p.3)

Na década de 90, a produção de textos e de materiais pedagógicos nacionais e internacionais aumentou, abordando os mais diversos assuntos da educação musical, e podemos encontrar no país trabalhos de variados autores, a saber: *A afinação do mundo* de Schafer (2001), sobre ecologia musical; *Nuevas perspectivas de la educación musical*, organizado por Gainza (1990); *Educación, Arte, Música* de Coriún Aharonián (2004); *Livro dos jogos, Livro das canções* e *Guia didático* de Carlos Kater; *Iniciação à Música do Nordeste* de Antônio José Madureira (CNPq projeto); *Villa-Lobos e a Música Popular Brasileira* (2004), *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX* e *Os ritmos populares* (CNPq projeto), de Ermelinda A. Paz; além das propostas pedagógicas de Bernadete Zagonel (PR), Carmem M. Rocha (BA), Cecília Fernandez Conde (RJ), Cristina Rolim Wolffenbüttel (RS), Doreen Rao (EUA), Dulce Primo (MG), Elba Braga Ramalho (CE), Elvira Drummond (CE), Gabriela Josias Carnassale (dissertação), Geraldo Suzigan (SP), Maria Lúcia Suzigan (SP), Vanda Lima Bellard Freire (tese), Josette Silveira Mello Feres (SP), Hans J. Koellreutter (SP), Ilza Zenker Joly (SP), Lilia de Oliveira Rosa (SP), Luís Carlos Czekó (RJ), Mara Behlau (SP), Mara Campos (SP), Maria Aparecida Mahle (SP), Maria de Lourdes Sekeff (SP), Marisa T. Fonterrada (SP), Sônia Albano de Lima (SP), Teca Alencar de Brito (SP), Yara Borges Casnók (SP), Yara Campos (SP), entre outros. Cabe notar a publicação de importantes organismos de classes que surgiram nas últimas décadas como a ABEM (integrada a ISME desde 1995), ANPPOM, FECORS, FLADEM, ARCI, ABRC, APARC, entre outros, que impulsionaram o desenvolvimento da educação musical; além da publicação de artigos dos websites especializados nos diferentes segmentos musicais e educacionais. Com a ajuda da Internet, surgiram inúmeros *fóruns de discussão* sobre música e *comunidades* que buscam a informação (últimas novidades do

mercado musical: publicações, gravações, cursos, etc.), trocas de experiências e debates sobre os mais variados temas, difundindo e refletindo sobre a pluralidade cultural do Brasil, além de promover o intercâmbio entre as diversas e distantes sociedades do mundo.

As composições para coros de crianças continuaram crescendo, tendo sido produzidas pelos compositores peças musicais nos mais variados gêneros e linguagens estéticas, por exemplo, óperas, cantatas, oratórios, missas, peças populares, sinfônicas, camerísticas, folclóricas (recriadas), pedagógicas etc.; podendo-se notar o surgimento de inúmeras músicas dirigidas ao canto coral, escritas por educadores, sendo a maior parte delas compostas por canções a uma voz, com predominância do sistema tonal, com raras exceções: caso das obras do pedagogo e compositor Victor Flusser. As obras para coros infantis *a cappella* recolhidas entre 1990 e 2003 foram produzidas por Adelaide Pereira da Silva, Ana Yara Campos, Cadmo Fausto, Celso Delneri, Edenir Ferreira de Souza, Élcio Rodrigues de Sá, Elvira Drummond, João Collares, Kiko Bertolini, Lilia de Oliveira Rosa, Maria Vitória Álvares Vieira, Mário Ficarelli, Míria Therezinha Kolling, Nestor de Hollanda Cavalcanti, Osvaldo Lacerda, Patrícia França, Ricardo Tacuchian, Sheila Assumpção, Thelma Chan e Victor Flusser.

A década de 90 caracterizou-se no âmbito pedagógico pela crescente participação dos educadores e dos músicos em geral no processo da implantação da educação musical nas escolas, principalmente devido a criação da nova LDB de 1996, como também pelo surgimento das citadas entidades de classes que realizaram cursos e oficinas de capacitação, atualização e aperfeiçoamento pedagógicos e musicais para profissionais da área, uma vez que o governo, as universidades e faculdades de música privadas têm oferecido pouquíssimos cursos nesse setor. Podemos citar, ainda, o aparecimento de ações

diferenciadas no campo da educação musical ou sócio-cultural, através das escolas formais e informais, enfatizando não somente a educação musical tradicional como também os diversos saberes musicais e culturais de nosso povo. Como exemplo, temos as experiências bem sucedidas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Projeto Música na Escola, coordenação de José Adolfo Moura), do SESC, da Escola Móvel, do Clube do Choro, da Escola de Carlinhos Brown, do Programa Biblioteca Itinerante de Monsenhor Gil de Piauí (Prêmio de Gestão Pública e Cidadania de 1998), da Fundação Orsa (Banda Bate Lata, de Campinas/SP), Projeto Guri da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo (Diploma e Comenda da Ordem do Mérito Cultural na Classe de Cavaleiro/2003), entre outras.

Apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação musical no Brasil ainda não existe efetivamente, aconteceu apenas no âmbito legislativo, necessitando de um maior apoio e união entre os próprios músicos, educadores, entidades de classes, universidades, faculdades de música e a sociedade para que saia definitivamente do “papel” e entre nas salas de aulas de todas as escolas do Brasil. Eis aqui um projeto coletivo, de conscientização do valor da arte e/ou da música no contexto da educação geral do ser humano, e o desafio do educador do século XXI é, justamente, esse único: fazer a educação musical acontecer nas escolas brasileiras através de ações plurais (pedagógicas, sociais e culturais).

CAPÍTULO 2

O CATÁLOGO ON LINE

2.1. INTRODUÇÃO

O processo metodológico deste capítulo constituiu-se de oito etapas, a saber:

1. o levantamento do maior número possível de compositores e educadores do século XX através dos principais dicionários (Baker, Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, Dicionário Musical Brasileiro: O. Alvarenga e F. C. Toni, Enciclopédia Brasileira de Música: EDUSP e Grove), bibliografias (trabalhos de Bruno Kiefer, Ermelinda A. Paz, José Maria Neves, Marisa T. Fonterrada, Mário de Andrade, Vasco Mariz e Violeta H. de Gainza), bibliotecas *on line* (BN/DIMAS, ABM, CCSP, CIBEC, IRCAM, UEMG, UFMG, UNB, UNESP, UNICAMP e USP), associações de classes (ABEM, ABRC, APARC, ANPPOM, ARCI, FLADEM, ISME e SBMC) e catálogos *on line* e impressos, especialmente o MUSICON – Guia da Música Contemporânea Brasileira (1998) do CDMC BRASIL/UNICAMP¹;

2. a organização do material anterior em lista de compositores, educadores musicais e regentes de coros (no total de trezentos e treze autores) que produziram músicas para coros a partir da década de sessenta e, conseqüentemente, levantamento do repertório específico para coros infantis *a cappella* (no total de cento e cinquenta e cinco peças musicais de oitenta compositores);

3. a confirmação da produção musical e coleta do material (partituras e informações complementares sobre o autor e a obra) através do contato telefônico e correio eletrônico, principalmente, além da recepção das obras por intermédio do CDMC;

4. a análise do material coletado para a elaboração dos campos de registros do catálogo *on line* (autor, data de nascimento, local de nascimento, título da obra, ano de

¹ Organizadores: José Augusto Mannis e Lenita Waldige Mendes Nogueira.

composição etc.), e a criação do catálogo *on line* numa base de dados *Access*², cujo conteúdo seja recuperável.

5. o estudo e pesquisa sobre arquivística (CONARQ e SIARQ), catálogos eletrônicos e metodologias (BN, BU/UFMG, CDMC BRASIL/UNICAMP, FGV, IRCAM, LC, PRISM, RISM, SBU e USP), e cursos de capacitação e tutoriais *on line* em sistemas de informação de ciência e tecnologia na BC/UNICAMP e SBU, respectivamente;

6. o estudo do registro MARC (LC e trabalhos de José Augusto Mannis, Márcia R. S. Marcondes, Luciana Fidelis, Maria Lúcia Nery Dutra de Castro e Walt Crawford) e da metodologia do CDMC para a documentação eletrônico-musical (a escolhida pela autora, segundo suas necessidades de pesquisa);

7. a transferência de dados do catálogo *Access* para o catálogo MARC (formato para catalogação automatizada de documentos diversos, autorizado pela FGV);

8. a criação e implantação do produto eletrônico-musical denominado CBRAS CI (Coleção Brasileira de Música para Coros Infantis), catálogo *on line* com as peças *a cappella*, em teste há doze meses no CDMC UNICAMP.

O catálogo automatizado, *Coleção Brasileira de Música para Coros Infantis* (CBRAS CI), foi elaborado pela autora a partir do modelo de catálogo do próprio CDMC, no período de janeiro a junho de 2003, sob orientação técnica e metodológica do professor José Augusto Mannis e, no mês seguinte, implantado com o apoio de uma equipe especializada em documentação eletrônica, integrada por profissionais das áreas da

² O Microsoft® Office Access é um programa de gerenciamento de banco de dados que trabalha com arquivos do tipo XML (Extensible Markup Language), por exemplo, possuindo a capacidade de importar e exportar dados.

biblioteconomia e de sistemas de informação do SBU e CDMC, respectivamente: Atilio Vicentini (Coordenador da Biblioteca Digital da UNICAMP), Gilmar Vicente (Diretor Técnico de Informática do SBU), Maria Lúcia Nery Dutra de Castro (assessoria em MARC) e Maria Valéria S. G. Martins (assessoria em planejamento); e Afrânio Gomes da Silva (suporte de rede) e Marcos Pereira (gerenciamento de Banco de dados *on line* e *webmaster*).

A autora optou pelo modelo de catálogo do *Acervo de Partituras CDMC BRASIL/UNICAMP* porque este possuía a maioria dos campos de registros levantados para a criação de catálogo específico para vozes, uma criteriosa terminologia musical, estrutura de *thesaurus* na sintaxe de representação da formação instrumental/vocal (idéia original de José Augusto Mannis)³ e o emprego do Sistema MARC, que possibilitava a inserção de novos campos na “máscara *on line*⁴ original”.

Assim, no final do primeiro semestre de 2003, foi desenvolvida uma nova “máscara *on line*”, contendo outros novos campos de registros criados pela autora, como a inserção de uma “análise sinóptica pedagógica e estética” que serve de orientação aos educadores musicais e aos regentes corais quanto à escolha do repertório em função do nível de dificuldade técnico-musical da obra e do grupo de crianças. A seguir, comentaremos o processo de catalogação do CDMC/UNICAMP e o catálogo *on line* CBRAS CI desenvolvido pela autora.

³ Essa idéia foi apresentada pelo autor em 1998, no Encontro Anual da ANPPOM, no Brasil e, mais tarde, em 2001, no Encontro Anual da IAMIC, na Noruega; tendo sido defendida em comunicações de outros profissionais, como Lorenzo Mammi, Márcia Regina Sevillano Marcondes, Luciana Fidelis e Maria Lúcia Nery Dutra de Castro.

⁴ Chama-se “máscara *on line*” um tipo de ficha catalográfica virtual que contém os campos de registros do catálogo automatizado.

2.2. MÉTODO DE CATALOGAÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO MUSICAL

2.2.1. O CDMC BRASIL/UNICAMP

O Centro de Documentação de Música Contemporânea – CDMC – foi instalado em 1989, em Campinas, no âmbito do “Projeto Brasil-França”, na Cidade Universitária Zeferino Vaz, UNICAMP, sendo uma filial do *Centre de Documentation de la Musique Contemporaine*, sediado na *Cité de la Musique*, Parc de la Villette, em Paris, criado em 1977 para documentar, divulgar e promover a música contemporânea das diversas sociedades culturais do mundo.

Sob a idealização e a direção do compositor José Augusto Mannis, o CDMC/UNICAMP assumiu também o papel de divulgador e promotor da música brasileira de vanguarda e de músicos tanto dentro quanto fora do país.

A partir de 1992, o CDMC inicia um levantamento de dados pioneiro em todo o país, principalmente no que se refere à atualização de uma listagem de compositores brasileiros, lançando o MUSICON 1995 – Guia da Música Contemporânea – trabalho conjunto com a musicóloga Lenita Waldige Mendes Nogueira; e que, mais tarde, foi base para a constituição de um acervo de obras contemporâneas brasileiras registradas no MUSICON 1998. O MUSICON⁵ passou a ser uma referência nacional e, conseqüentemente, o próprio centro de documentação, razão pela qual se tornou representante do Brasil na IAMIC (Associação Internacional dos Centros de Informação

⁵ MANNIS, José Augusto; NOGUEIRA Lenita Waldige Mendes (Org.). *MUSICON: Guia da Música Contemporânea Brasileira*. Campinas, SP: CDMC/UNICAMP, 1998.352p. O guia foi a principal referência deste trabalho devido à inclusão da correspondência variada do compositor junto ao próprio nome, buscando viabilizar o contato de uma forma ou de outra.

Musical) em 1996. Hoje, o banco de dados do Guia compõe-se, aproximadamente, de 1.500 partituras de 300 compositores brasileiros.

Para garantir a manutenção dos altos padrões do tratamento de informações, o Centro desenvolveu uma metodologia própria de catalogação em documentação musical usando o formato MARC – **MA**chine **R**eadable **C**ataloging –, registro americano específico para catalogação automatizada para dados bibliográficos e outros documentos (CDs, partituras, vídeos, quadros de pintura etc.)

O interesse do CDMC no formato MARC da Biblioteca Central da UNICAMP, segundo as bibliotecárias Márcia Regina Marcondes e Luciana Fidelis (1998), recai sobre o fato de ser um acervo com documentos especiais, caso de partituras e registros sonoros, com necessidades próprias para uma catalogação que seja eficiente e ágil junto ao usuário; que facilite a recuperação do material, cruzando informações entre uma partitura (desde as informações bibliográficas até o reconhecimento dos instrumentos que compõe a grade da mesma) e um CD que a acompanhe, por exemplo, como também compartilhar seus dados e facilitar o intercâmbio nacional e internacional de informações⁶.

Atualmente, o Acervo do CDMC/UNICAMP compreende aproximadamente 5.758 partituras, 5.291 registros sonoros em CD, 148 em DAT, 380 em fita cassete; 1.000 biografias de artistas contemporâneos nacionais e estrangeiros; e, ainda, possui coleções especiais dos compositores Almeida Prado, Estércio Marques da Cunha, Emílio Terraza,

⁶ Esse registro está em conformidade com o documento “*Preservação e acesso à memória musical latino-americana*”, assinado por 19 musicólogos como “Conclusão” do III Simpósio Latino-Americano de Musicologia, realizado na Fundação Cultural de Curitiba, de 21 a 24 de janeiro de 1999, onde se estabeleceu 18 itens sobre o assunto, sendo o de número 14, o seguinte: “*É necessário discutir a utilização de formatos de intercâmbio de informação entre os acervos (...), tendo em vista a necessidade de compatibilização com os sistemas internacionais de informação e a necessidade de observância dos critérios e possibilidades pertinentes à realidade latino-americana*”. In: ANPPOM. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 04 fev. 2003.

Edino Krieger, Aldo Krieger e Pierre Shaeffer e um banco de dados sobre música brasileira (MANNIS, 2004)⁷.

No ano de 2004, com o apoio dos Prêmios ADAI e VITAE, o CDMC implantou o Setor de Conservação Preventiva de Documentos Musicais e catalogou perto de 5.800 partituras em sistema MARC no programa VIRTUA, respectivamente. Para o ano de 2005, com a conquista do Prêmio Petrobrás/04, pretende-se concluir a catalogação, bem como digitalizar e disponibilizar, através da Biblioteca Digital da UNICAMP⁸, o acervo de música brasileira do CDMC, além das Coleções Villa-Lobos e Dinorá de Carvalho do IA/UNICAMP.

2.2.2. O SISTEMA MARC⁹

Na década de 60, a LC (Library of Congress – Biblioteca do Congresso Americano) começou a desenvolver um programa particular de registro bibliográfico em forma legível por computador, ou seja, um jogo de códigos padronizados para a representação de informações bibliográficas de maneira a facilitar o seu registro como também efetuar a troca desses dados com outras máquinas.

Com o decorrer do tempo, o aperfeiçoamento desse programa deu origem ao que se convencionou chamar formato MARC (**M**Achine **R**eadable **C**ataloging). A LC desenvolveu uma segunda edição do registro, com novas alterações e ampliações de

⁷ In: Projeto Prêmio Petrobrás, *Acervo de Música Brasileira da UNICAMP: digitalização e disponibilização na Biblioteca Digital*, 26p.

⁸ A Biblioteca Digital da UNICAMP foi oficialmente instituída em 08/11/2001, através da portaria n°GR-85, que trata da estruturação da Biblioteca Digital da UNICAMP, “através da produção Científica/Acadêmica da Unicamp em formato eletrônico de artigos, ilustrações, obras de arte, revistas, registros sonoros, teses, vídeos e outros documentos de interesse ao desenvolvimento científico, tecnológico e sócio cultural” [In: Portaria GR-85]

⁹ Também conhecido por Registro MARC, Formato MARC ou MARC-compatível.

códigos e convenções estabelecidas, denominado MARC II. Mais tarde, em 1983, foi renomeado para USMARC.

Outros países passaram a utilizar o MARC II com algumas alterações, como por exemplo a Inglaterra (UKMARC), França (UNIMARC), Canadá (CANADIAN MARC), Espanha (IBER MARC), entre outros.

No Brasil, o formato MARC usado é o USMARC, tradução em português da Biblioteca do Congresso (LC) –, e toda catalogação automatizada é controlada pela Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, órgão de coordenação nacional das bibliotecas. A LC serve como depositária oficial de publicações dos Estados Unidos e é uma fonte preliminar de “catalogação por máquina legível” para as publicações americanas e internacionais.

Assim sendo, qualquer tipo de arquivo *on line* ou catálogo a ser realizado deve respeitar a normatização técnica e o formato USMARC, visando o intercâmbio internacional entre os bancos de dados.

Para se ter uma idéia da indiscutível importância sobre o cuidado com o tratamento de informações de um acervo, a Biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais – uma das mais avançadas do país na catalogação em sistema *on line* –, comunica ao usuário que acessa o Acervo Curt Lange¹⁰, por exemplo, o seguinte texto:

[...], foram adotados o software VTLS (Virginia Tech Library Systems) – utilizado pelo Sistema de Bibliotecas da UFMG, o USMARC – Format for Bibliographic Data – que permite a entrada de dados relativos a acervos de caráter arquivístico, a ISAD (G) - General

¹⁰ Disponível em: < <http://www.bu.ufmg.br/clange/tratamento/htm>>. Acesso em: 05 fev. 2003.

International Standard Archival Description - para descrição do conteúdo dos elementos e a General ISBD (G).

Tais instrumentos foram necessários para o desenvolvimento da *Tabela de Conversão*, traduzindo as propostas da norma arquivística ISAD (G) para o formato USMARC. Para a descrição arquivística em alguns níveis estabelecidos no arranjo, utilizou-se o aplicativo MicroIsis. Paralelamente elaborou-se o *Manual de Entrada de Dados para Descrição Arquivística - versão preliminar*, de forma a propiciar que a metodologia desenvolvida no Acervo Curt Lange seja utilizada para os demais acervos arquivísticos da UFMG.

Os termos apresentados acima, nada familiares aos músicos, pesquisadores e usuários em geral, mostram a preocupação com as normas e procedimentos técnicos para a gestão arquivística, a preservação e/ou a disponibilização dos documentos eletrônicos das instituições públicas e privadas, porque a tendência mundial das Bibliotecas é dispor, num futuro próximo, seus acervos de forma eletrônica/digital, ou seja,

[...] as bibliotecas do mundo inteiro serão capazes de compartilhar recursos informacionais de maneira nunca antes possível. O conceito de Biblioteca Global Digital tem sido invocado já por algum tempo e já é possível que se concretize. Todos pretendem estar ligados através das tecnologias de informação/comunicação, numa tentativa de eliminar tempo, distância e espaço físico, com o objetivo de otimizar a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico das nações (SBU *Homepage*).¹¹

No caso do CDMC, o professor Mannis comentou:

¹¹ Disponível em: <<http://www.vtls.com>>. Acesso em: 06 fev. 2003.

O Sistema MARC é capaz de conter informações para vários tipos de materiais, com ênfase na documentação musical e, também, possibilita uma interface mais fácil, eficaz, ágil e flexível entre o usuário e o próprio sistema. O CDMC está ligado à BC/UNICAMP, cujo órgão maior, Biblioteca Digital ou Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU), utiliza-se do programa VIRTUA da VTLS¹² (Virginia Techs Library Systems), um *software* que adota as normas e padrões internacionais para o tratamento da informação e o intercâmbio de dados bibliográficos, além de propiciar a interconectividade das instituições, ampliar a abrangência de acesso à informação e otimizar o atendimento das demandas dos usuários.

Outro aspecto importante é que o *software* VIRTUA/VTLS, devido a sua infinidade de campos de registro, possibilita a catalogação tanto de materiais convencionais (livros, teses e periódicos) quanto especiais (partituras, registros sonoros, fitas de vídeo, mapas, cd-roms, fotos etc.), oferecendo, através de seu campo 856 do USMARC, a possibilidade de disponibilizar amostragens de documentos: imagens e registros sonoros digitalizados (MANNIS, 2004).

2.2.3. A ESTRUTURA DO FORMATO MARC

Como podemos notar, a informação de um cartão de catálogo (ficha catalográfica) não pode simplesmente ser datilografada em um computador para produzir um catálogo *on line*. O computador necessita de meios para interpretar a informação em uma “catalogação por máquina legível”. O registro do MARC contém alguns sinalizadores, “signposts”, antes de cada informação bibliográfica anotada. Os nomes próprios desses sinalizadores são:

¹² Disponível em: <<http://www.vtls.com>>.

campos, parágrafos, indicadores, delimitadores, subcampos e códigos de subcampo. Os registros em umas linhas de computador mais simples têm, às vezes, um número fixo dos campos e cada campo contém um número fixo de caracteres. Mas, no MARC, o número de caracteres é flexível porque os pesquisadores entendem que um ou outro campo pode ter um texto pequeno ou extenso, por exemplo, o título de uma obra musical.

Ao realizarmos a seguinte pesquisa na Biblioteca Central de Brasília: levantamento de qualquer tipo de material registrado sobre a ópera “Maria Tudor” seguimos alguns passos até o resultado final de busca. Primeiramente, acessamos o *site* da Biblioteca Central de Brasília, <<https://www.bce.unb.br/htdig/>>, depois, observamos a página que se abriu: “Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas – Pesquisa Rápida” e notamos que, à esquerda, há dois campos: “material (todos)” e “biblioteca (todas)”. Ao clicarmos no campo “material (todos)”, abrem-se várias opções, entre elas, a opção “música”. Escolhemos “música” e, logo depois, digitamos a nossa busca: “Maria Tudor”, no campo em branco que pede “pesquisar”. Apareceram três registros como resposta: 1. Maria Tudor. – fotos; 2. Maria Tudor. – Gravação de Vídeo; e 3. Maria Tudor – Livros. Clicamos então em “Maria Tudor. – Gravação de Vídeo” e obtivemos a seguinte página:

 Dados do Acervo
  Marc
  Informações
  Localização
  Reservas
  Referência

Dados do Acervo - Gravação de Vídeo

CATALOGAÇÃO PRÉ-MARC	
Número de Chamada	782.1 G633m
Título Principal	Maria Tudor

Publicação	Sao paulo : Imagemdata, 1998.
Notas	Acompanha um libreto anexo
Assuntos	Brasil : América do Sul Opera:generos musicais:arte

Figura 1 – Ficha catalográfica do usuário (Busca: Maria Tudor)

Como podemos notar, a catalogação exibiu apenas cinco “campos” (número de chamada, título principal, publicação, notas e assuntos). Essa ficha catalográfica também é conhecida por “máscara de interface do usuário”. Acima desse “Dados do Acervo”, vemos vários ícones que o leitor, na maioria das vezes, não utiliza ou não sabe utilizar, dentre eles, o ícone MARC (desenho de um livro aberto). A ficha catalográfica que surge ao clicarmos o MARC é diferente da ficha anterior:

008	080502s2002 por
080	\$a 782.1
090	\$a 782.1 \$b G633m
245 0 0	\$a Maria tudor
260 #	\$a Sao paulo : \$b Imagemdata, \$c 1998.
500	\$a Acompanha um libreto anexo
697	\$a Brasil : América do Sul \$a Opera:generos musicais:arte
911	\$a PORTUGUES
912	\$a 08/05/02
913	\$a Material Especial
990	\$a

Figura 2 – Ficha catalográfica do catalogador (Busca: Maria Tudor)

A maneira de catalogar registrada acima é o que se denomina de formatação em MARC. É através desse guia de sinalizadores que o computador lê e interpreta as informações descritas sobre um determinado registro catalográfico, transformando na ficha

do usuário. O registro MARC envolve três elementos: estrutura do registro, designação de conteúdo e conteúdo de dados de registro.

A estrutura do registro é estabelecida e implementada por padrões nacionais e internacionais ANSI 239.2 (American National Standards Institute), e ISO 2709 (International Organization for Standardization); a designação de conteúdo são os códigos para identificar e caracterizar elementos e dados dentro de um registro e dar suporte à manipulação, como os parágrafos, indicadores e delimitadores; e o conteúdo de dados do registro são definidos por padrões externos ao formato: AACR2 (Código de catalogação Anglo-Americano, 2ª. Edição); LCSH (Library of Congress Subject Headings), NLM Classification (National Library of Medicine Classification). Existem outros conteúdos de dados, com valores codificados e que aparecem nas seções principais do registro MARC: líder, diretório e campos variáveis.

Com base nessa estrutura organizacional, o MARC apresenta-se como uma régua que vai de 000 a 900, assim:

0XX – Número de controle/Inf. Codificadas

1XX – Entrada principal

2XX – Título/Menção responsabilidade/ed. responsabilidade/ed.

3XX – Descrição física

4XX – Série

5XX – Notas

6XX – Assunto

7XX – Entradas secundárias

8XX – Entradas secundárias de série

9XX – Dados locais

Além desses campos, cada país ou centro de documentação pode, ainda, criar campos particulares, com indicadores e subcampos próprios, porém, alguns campos (marcados em negrito) precisam ser reconhecidos entre si para que os registros MARC possam ser lidos ou convertidos. Aqui podemos compreender o porquê da necessidade de um padrão de registro. Sem dúvida, poderíamos planejar o nosso próprio método de organizar a informação bibliográfica, mas estaríamos isolando a nossa biblioteca, limitando as nossas opções, como também criando muito mais trabalho para nós mesmos. Assim, usar o padrão do MARC impede a duplicação de trabalho e permite que as bibliotecas melhorem a parte dos recursos bibliográficos, além da vantagem de promover uma comunicação de informação entre as bibliotecas.

O formato original do MARC do LC evoluído no MARC 21 protocolo Z 39.50 transformou-se no padrão usado pela maioria de programas de computador das diversas bibliotecas do mundo, é publicado como *formato do MARC 21 para dados bibliográficos*.

Acompanharemos três exemplos de catalogação, a seguir:

Exemplo 1: Busca em Ernst Mahle¹³

1/48

Autor: **MAHLE, Ernst, 1929-**
Título: **NOVE CANCOES DE NATAL (1973)**
Meio de expressão: **ORQUESTRA DE CORDAS, CORO SATB**
Texto: **CARNEIRO, W**
Descrição física: **COPIA HELIOGRAFICA, 14P.**
País do autor: **Brasil**
Localização: **00653**

Figura 3: Biblioteca da ECA/USP - Base de dados Acorde

Análise: A busca em “Ernst Mahle” levantou uma série de 48 registros, sendo este o primeiro deles, e contém apenas 7 campos, não existe a opção do ícone MARC.

Exemplo 2 (a): Busca em Carlos Gomes¹⁴, Nella luna: coro de Bambini lattanti

Autoria: Gomes, Antonio Carlos, 1836-1896.
Título: Nella luna : coro de Bambini lattanti / musica di A. Carlos Gomes; parole di E. Torelli Viollier.
Imprensa: Rio de Janeiro : FBN / DIMAS, [1998]
Descrição física: 5p. ; partit. 30cm.
Notas: Projeto MIDI
Autorias secundárias: Viollier, E. Torelli
Classificação: M782.2
Localização: G-I-36a

Figura 4: Fundação Biblioteca Nacional – Catálogo de Partituras

Análise: A “máscara do usuário” contém 8 campos registrados e existe a opção do ícone MARC, anotado no exemplo seguinte.

¹³ Disponível em <<http://www.rebeca.eca.usp.br/>>. Acesso em: 06 Ago. 2004.

¹⁴ Disponível em <<http://www.bn.br/>>. Acesso em: 03 Ago. 2004.

Exemplo 2 (b): “máscara do catalogador” – Carlos Gomes

LDR 00569ncm0022001817 4500
 001 100060910265506E05
 003 Br
 005 20010910165657.8
 082 __ |a M782.2
 092 __ |a G-I-36^a
 100 0_ |a Gomes, Antonio Carlos, |d 1836-1896.
 245 10 |a Nella luna : |b coro de Bambini lattanti / |c musica di A. Carlos Gomes; parole di E. Torelli
 Viollier.
 260 __ |a Rio de Janeiro : |b FBN / DIMAS, |c [1998]
 300 __ |a 5p. ; |b partit. |c 30cm.
 500 __ |a Projeto MIDI
 655 __ |a Coro profano (vozes femininas) "a cappella"
 700 __ |a Viollier, E. Torelli
 949 __ |a 991.953/03.05.2000

Figura 5: Ficha catalográfica em formato MARC – Carlos Gomes

Análise: A “máscara do catalogador” da obra *Nella luna* registrou os principais campos do MARC.

Exemplo 3 (a): Busca em “Curt Lange”

Dados do Acervo - Partitura

Chamada	M784.68 Canto coral A673
Entradas Secundárias/Autor	Lange, Francisco Curt, 1903-1997. Mesquita, José Joaquim Emérico Lobo de, 1746-1805. Antiphona de Nossa Senhora [musica] Coelho Netto, Marcos, 1740-1806. Himno a 4 [musica] Rocha, Francisco Gomes, 1746-1808. Novena de Nossa Senhora do Pilar, a 4 [musica]
Título Principal	Archivo de musica religiosa [musica]: de la Capitanía Geral das Minas Gerais, Brasil, siglo XVIII / hallazgo, restauracion y prologo por Francisco Curt Lange .
Publicação	Mendoza : Universidad Nacional de Cuyo : Escuela Superior de Música, 1951-
Descrição Física	1 score (102 p.) ; 33 cm.
Série	Serie historica americana
Assuntos	Choruses, Sacred. Coros, Sacros (vozes mistas) com conjuntos instrumentais -- 1800 -- Partituras. Musica colonial.

Figura 6: Biblioteca da UFMG/Curt Lange¹⁵

Análise: A “máscara do usuário” de Curt Lange possui muitas informações complementares, tendo aberto vários campos (090, 440, 500, 505 e 650).

Exemplo 3 (b): Formato MARC - “Curt Lange”

MARC	
001	ocm21862906 020424
003	OCoLC
005	20020423151135.0
008	880401m19519999ag zza n 0 spa d
035	\$a 0329-77660
040	\$a CUY \$c CUY \$d BIBLIODATA
045	\$a v-v-
049	\$a OCLC
090	\$a M784.68 \$b Canto \$c coral A673
245	\$a Archivo de musica religiosa \$b de la Capitania Geral das Minas Gerais, Brasil, siglo XVIII / \$c hallazgo, restauracion y prologo por Francisco Curt Lange . \$h [musica]:
260	\$a Mendoza : \$b Universidad Nacional de Cuyo : Escuela Superior de Música, \$c 1951-
300	\$a 1 score (102 p.) ; \$c 33 cm.
440	0 \$a Serie historica americana
500	\$a Dados biográficos de compositores do Período Colonial Mineiro
505	0 \$a Antiphona de Nossa Senhora (1787) / Lobo de Mezquita - Himno a 4 (1787) / Coelho Netto - Novena de Nossa Senhora do Pilar, a 4 (1789) / Gomes da Rocha
650	4 \$a Choruses, Sacred. \$a Coros, Sacros (vozes mistas) com conjuntos instrumentais -- 1800 -- Partituras. \$a Musica colonial.
700	1 2 \$a Lange, Francisco Curt, \$d 1903-1997. \$a Mesquita, José Joaquim Emérico Lobo de, \$d 1746-1805. \$h [musica] \$t Antiphona de Nossa Senhora \$a Coelho Netto, Marcos, \$d 1740-1806. \$h [musica] \$t Himno a 4 \$a Rocha, Francisco Gomes, \$d 1746-1808. \$h [musica] \$t Novena de Nossa Senhora do Pilar, a 4
949	\$a 1000346002 \$b 0023230030 \$c 0001 \$n M784.68 Canto coral \$a 1002455203 \$b 0023230023 \$c 0001 \$n Canto Coral M784.68 A673 \$v VOL.1 \$a 1002455603 \$b 0023230023 \$c 0001 \$n M784.68 Canto coral A673 \$v VOL.1

¹⁵ Disponível em <<http://www.bu.ufmg.br/vtls/portuguese/>>. Acesso em: 02 Jan. 2003.

Figura 7: Ficha do catalogador – Curt Lange

Análise: A “máscara do catalogador” possui 18 campos no registro MARC, necessários para as especificações do documento.

Cada um desses exemplos mostrou-nos maneiras diferentes de catalogar e, apesar de o primeiro ser simples, os campos principais encontravam-se presentes; e, no caso do último, notamos uma evolução acentuada no processo de catalogação no formato MARC, abrindo-se em novos campos, especificando o máximo possível o documento musical. A UFMG é uma das bibliotecas brasileiras mais avançadas em catalogação *on line*, tendo servido de exemplo para a criação do método de catalogação de documentação musical do professor Mannis.

O CDMC desenvolveu várias “máscaras *on line*” no decorrer de sua existência e, conforme a necessidade de uma e outra obra, criou inúmeros campos para contemplar os mais variados tipos de documentos musicais, tendo desenvolvido um *thesaurus* brasileiro contendo uma criteriosa terminologia musical, além de contemplar os principais tipos de formação instrumental/vocal. Em meados do ano de 2003, a “máscara *on line*” do CDMC compreendia 36 campos, conforme ANEXO 1, ocasião em que essa “máscara original” foi modificada para se adequar às necessidades dessa pesquisa, ou seja, novos campos foram criados pela autora, como por exemplo: nível de dificuldade, autoridade secundária (autor da poesia da música), tipo de autoridade secundária (poesia, letra, poema, texto etc.), idioma (a língua do texto da canção), os aspectos pedagógicos e estéticos (análise sinóptica

da peça que serve de orientação ao regente de coro e educador) e observações (um campo aberto para observações do pesquisador catalogador).

O catálogo do CDMC ganhou novas proporções no ano de 2003, ampliando para 58 campos de registros, procurando oferecer inúmeras saídas para o sistema de “busca” de uma partitura, como também registrando o maior número possível de informações sobre o autor e a obra. A estrutura básica do Método de Catalogação de Documentação Musical desenvolvido pelo CDMC-BRASIL/UNICAMP teve a cooperação da Biblioteca Central da UNICAMP e compreende 58 campos para a formatação em MARC, campos que ganharam novas dimensões, entre essas, a historiográfica, musicológica, pedagógica e estética, possibilitando a existência de um catálogo “aberto”, devido à possibilidade de anotar enquanto os campos estiverem abertos (campo: estréia da peça, por exemplo) e de observar (campo: observações especiais) quantas vezes forem necessárias e pertinentes, enriquecendo a atitude do catalogador frente ao processo de catalogação da obra. Abaixo, os campos de registros do Método de Catalogação do CDMC:

MUSICON	Pertence ou não ao Guia
CATEG	Categoria: solo, câmara, orquestral, vocal, eletroacústica, ópera, multimeios, pedagógica.
AUTORIZ	<S> sim; <N> não; => para disponibilizar excertos na internet.
020 ISBN	\a Numero ISBN (Broch.) ou (Enc.)
024 ISMN	\a Numero ISMN (Broch.) ou (Enc.) [numero ISMN começa por M...]
028 Publ Num	\a Número da part. no editor \b Nome do editor. (ver 260)
043 Localiz geogr	\a (ver tabela)
045 Localiz cronol	\a (ver tabela)
090 Número de chamada local	\a COD LOC NUMERO COMPL_NUM / Número da Classificação Decimal de Dewey(CDD) \b Cutter \c edição.
COD	Referente à coleção
LOC	Armário/Estante onde se localiza a partitura
NUMERO	Número do documento na sua respectiva coleção
COMPL NUM	Para documentos que sejam coletânea de partituras ex.: 5/12 = 5a partitura num conj de 12 partituras
100 Autoridade Compositor	\a Sobrenome, Nome, \d datas.
245 Titulo	\a Título [partitura] : \b subtítulo / \c responsabilidade da obra. - (/ \c autor como na pag. de rosto; arranjo de...;

	poesia de...)
254 Musical Presentation Statement	ex. \a Partitura geral (grade) e jogo de partes (n). \a Partitura, fotocópia do manuscrito do compositor.
260 Imprensa	\a local: \b editora, \c ano publicação.
300 Descr física do material	\a Xp. [\b il.(se for o caso)]; \c HH x LL cm. (se tiver partes => ...cm + \e y partes.)
306 Duração	\a hhhmss. (ex. 001500.=15min.)
440 Notas de série	\a (Título da série \p Subsérie: \v nº da série)
500 Notas Compositor	\a Comp: Nome pelo qual é conhecido(a). ou (se for caso) autor anônimo.
500 Notas Nascimento	\a Nasc: data (dd/mmm/aaaa) - local. (Cidade, Uf/Região, País)
500 Notas Morte	\a Mort: data (dd/mmm/aaaa) - local. (Cidade, Uf/Região, País)
500 Notas Título	\a Título: Título com ACENTOS se for o caso e observações pertinentes.
500 Notas Duração	\a Duração: <mm:ss> ou duração aprox. <ca. mm:00>
500 Notas Numero de performers	\a Numero de performers: <nnn> ex.: 001
500 Notas Formação	\a Formação: por extenso
500 Notas Formação abrev	\a Formação abrev. abreviaturas padronizadas CDMC
500 Notas Data de composição	\a Data de composição: aaaa (/aaaa-a/aaaa-aa/aaaa-aaaa): dd/mmm/aaaa (se for o caso)
500 Notas Local de composição	\a Local de composição: (país, uf, cidade)
500 Notas Data da estreia	\a Data da estreia: aaaa: dd/mmm/aaa (mmm = jan,fev,mar,abr,mai,jun,jul,ago,set,out,nov,dez)
500 Notas Local da estreia	\a Local da estreia:
500 Notas Evento da estreia	\a Evento da estreia:
500 Notas Interpretes da estreia	\a Interpretes da estreia: nome1 (instr1), nome2 (instr2) etc.
500 Notas Encomenda	\a Encomenda:
500 Notas Autoridades sec	\a Autoridades sec: Nome (texto; texto{poema/poesia}; texto{letra}; outros...) (idioma) separar por < , > (correl. campo 700)
500 Notas sobre o Texto	\a Texto:
500 Notas Dedicatória	\a Dedicatória: (como escrito pelo compositor) (ex.: ao amigo e companheiro Fulano de Tal)
500 Notas sobre a cópia	\a Cópia: Nome (copista), data e local
500 Notas Nível de dificuldade	\a Nível de dificuldade: <Elementar>, <Medio>, <Avançado>, <Virtuosístico>
500 Notas Aspect Pedag	\a Pedag:
500 Notas Aspect Estétic	\a Estética:
500 Notas Obs	\a Obs:
500 Notas Cópia de segurança	\a Cópia de segurança: <S> sim <N> não <V> verificar
505 Nota de conteúdo	\a Pt.1. Sub-título1. -- Pt.2. Sub-título2. -- Pt.3. Sub-título3. (etc.)
590 Notas locais	\a observações locais do acervo ex.: partitura rasurada; não encadernada; não encontrada;
600 Nome pessoal como assunto	\a Sobrenome, nome, \d datas.
610 Entidade coletiva como assunto	\a Nome de uma autoridade que seja assunto da obra
650 Assunto tópic	\a Cabeçalho de assunto (Musica) \z País \y Epoca \x Subcabeç \z Subcab geogr \y Subcab período cronológico.
651 Assunto geográfico	\a País ou local \x Subcabeçalho \y Cronológico.
697 Termo livre formação assunto	\a Cabeçalho tópic de formação instr/voc e assunto thesaurus CDMC
700 Entrada secundária - Nome pessoal	\a Sobrenome, Nome, \d Data \e relac. com a obra \l lingua da obra de ref. \t título da obra original

710 Entrada secundária - Entidade Coletiva	\a Entidade coletiva. (Instituição, Fundação, Academia, Associação, Unesco...) (ex. Academia Brasileira de Música. = part. Publicada pela ABM)
740 Títulos adicionais	\a Título. (correlacioner ao 245: títulos (e não sub-títulos) em outras línguas; e ao 505 os tt. que são mais importantes
856 Link URL	\u http://www... ou ftp://...
949 Volumes, Exemplares	Número

Figura 8: Os campos de registros do Método de Catalogação do CDMC

A ficha catalográfica de registro em formato MARC do Centro de Documentação Musical Brasileira propõe novos recursos de recuperação de informação, favorecendo os músicos, pesquisadores, educadores, produtores, entre outros da área musical, bem como, permite a disponibilização de imagem de partitura. Abaixo, uma ficha catalográfica de registro em formato MARC da obra PEÇA/PESSA PARA FAZER PSIU/XI, de L. C. Vinholes, destinada a qualquer tipo de agrupamento vocal *a cappella*, elaborada pela autora:

```

020 ISBN                                024 ISMN
028 Publ Num
043 Localiz geogr                        \a s-bl--
090 Número de chamada local             \a CBRAS CI-Pasta1-00070\b V759p
100 Autoridade Compositor              \a Vinholes, L. C., ld 1933-
    Nome comp acentos                   Vinholes, L. C.
245 Título                              \a Peça/pessa para fazer psiu/xi [partitura] / \c L. C. Vinholes. -
    Título com acentos                  Peça/pessa para fazer psiu - Pessa/peça para fazer Xi
254 Musical Presentation Statement      \a partitura geral (grade), fotocopia do manuscrito.
260 Imprensa
300 Descr física do material            \a 1 p.; \c 29,6 x 21 cm.
306 Duração                             \a 000330.
440 Notas de série
500 Notas Compositor                   \a Comp: L. C. Vinholes [Luiz Carlos Lessa Vinholes]
500 Notas Nascimento                   \a Nasc: 1933 : 10/Abr/1933 - Nasc: Brasil, RS, Pelotas.
500 Notas Resid                        \a Resid: Brasil, Brasília, D.F. [s.d.]
500 Notas Morto
500 Notas Título
500 Notas Duração                      \a Duração: 03:30
500 Notas Numero de performers         \a Numero de performers: 024.
500 Notas Formação                     \a Formação: para qualquer tipo de agrupamento vocal a cappella.
500 Notas Formação abrev              \a Formação abrev: Co.([=Co.inf])
500 Notas Data de composição           \a Data de composição: 03/mar/1979.
500 Notas Local de composição          \a Local de composição:

```

<i>500 Notas Data da estreia</i>	<code>\a Data da estreia: 28/out/1979.</code>
<i>500 Notas Local da estreia</i>	<code>\a Local da estreia: São Paulo.</code>
<i>500 Notas Evento da estreia</i>	<code>\a Evento da estreia: Semana de Canto Coral.</code>
<i>500 Notas Interpretes da estreia</i>	<code>\a Interpretes da estreia: Madrigal Ars Viva, de Santos; sob regencia de Roberto Martins.</code>
<i>500 Notas Encomenda</i>	
<i>500 Notas Autoridades sec</i>	
<i>500 Notas sobre o Texto</i>	<code>\a Texto: criação coletiva do coro usando os sons onomatopaicos psiu e xi.</code>
<i>500 Notas Dedicatória</i>	<code>\a Dedicatória: todas as crianças no seu ano internacional.</code>
<i>500 Notas sobre a cópia</i>	
<i>500 Notas Nivel de dificuldade</i>	<code>\a Nivel de dificuldade: Elementar</code>
<i>500 Notas Aspect Pedag</i>	<code>\a Pedag: Desenvolve o prazer da exploração de sons, criação coletiva, participação, socialização; bem como a desinibição através do jogo mimico e cenico que a peça proporciona.</code>
<i>500 Notas Aspect Estétic</i>	<code>\a Estetica: Linguagem e estetica de vanguarda. Para Vinholes, "a execução desta obra esta inteiramente na dependencia da habilidade (ou inabilidade) dos seus eventuais interpretes que deverão explorar o reduzido material ..., como quem explora as infinitas e aleatorias possibilidades de um caleidoscopio".</code>
<i>500 Notas Obs</i>	<code>\a Obs: A peça foi apresentada em varias outras ocasiões, nos anos de 1979 e 1980, tendo como interpretes os madrigais "Ars Viva" de Santos (Roberto Martins reg.) e "Revivis" de Ribeirão Preto (Lutero Rodrigues reg.)</code>
<i>505 Nota de conteúdo</i>	<code>\a Conteúdo: Pessa para fazer psiu. - Peça para fazer psiu. - Peça para fazer xi. - Pessa para fazer xi.</code>
<i>600 Nome pessoal como assunto</i>	
<i>610 Entidade coletiva como assunto</i>	<code>\a Madrigal Ars Viva.</code>
<i>650 Assunto tópico</i>	
<i>651 Assunto geográfico</i>	<code>\a Brasil \x Musica \y Sec.XX.</code>
<i>697 Termo livre formação assunto</i>	
<i>700 Entrada secund. - Nome pessoal</i>	
<i>710 Entrada secund. - Entid. Coletiva</i>	<code>\a Madrigal Ars Viva.</code>
<i>740 Títulos adicionais</i>	<code>\a Pessa para fazer psiu. \a Peça para fazer psiu. \a Peça para fazer xi. \a Pessa para fazer xi.</code>
<i>856 Link URL</i>	
<i>949 Volumes, Exemplaras</i>	<code>\a TOMBO \b CDMC</code>

Figura 9: Ficha catalográfica de registro em formato MARC – Peça/Pessa para Fazr Psiu/Xi

2.3. A TERMINOLOGIA MUSICAL DO CDMC

Em 2001, o CDMC BRASIL/UNICAMP apresentou no Encontro Anual da IAMIC, realizado na Noruega, um balanço de suas pesquisas de desenvolvimento de um catálogo de documentação musical em formato MARC adequado às reais necessidades dos músicos, pesquisadores e demais profissionais ligados à música. Em 2002 e 2003, com o apoio financeiro recebido da VITAE – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, desenvolveu uma sintaxe através da qual uma estrutura de *thesaurus* pode ser adequada

para representar a formação instrumental/vocal, um dos campos recuperáveis no catálogo. Essa sintaxe é constituída por termos e sinais auxiliares que buscam a recuperação do documento eletrônico partindo de um ou mais tipos de agrupamentos, com maior ou menor grau de precisão que o usuário necessite. O próprio usuário poderá ampliar ou reduzir a sua abrangência, ou seja, pode recuperar uma determinada peça ao solicitar “música coral”, ou, ainda, “música para coro infantil a duas vozes”. Esse mecanismo permite realizar maior detalhamento da obra, nunca antes realizado ou encontrado em outro Centro de Documentação, como por exemplo:

- (flauta)03{(piccolo)01, (flauta-G)01/(flauta-baixo)01}= 3flautistas, 1 executando flauta normal (soprano), outro piccolo e outro alternando flauta em sol e flauta-baixo.

Além do detalhamento dos instrumentos, a sintaxe contempla o número de partes (divisi, por exemplo), detalhamento das partes (coro misto a 4 vozes: S, A, T e B, com um total de 16 integrantes, por ex.), abreviaturas (S= soprano, V= voz indefinida, SS= duas partes de soprano, vn= violino, va= viola; geralmente, duas letras) e representação compacta de uma partitura.

Uma vez estabelecida a ordem dos instrumentos de uma partitura, vejamos:

- flauta.oboe.clarinete.fagote/
- saxophones/
- trompa.trompete.trombone.tuba/
- percussão/
- harpa.teclados/
- outras cordas pinçadas /

- cordas (violino(I).violino(II).viola.violoncelo.contrabaixo);
- contínuo;
- tape e/ou live electronics;
- voz(es) tratadas como instrumento.

fica mais fácil o entendimento e a leitura desse processo, como também representa uma grande economia no armazenamento e carregamento de dados eletrônicos, vejamos:

- 2fl.2ob.3cl.2fg/4cor.3tpt.3tbn.tba/cds, significa 2 flautas, 2 oboés, 3 clarinetas, 2 fagotes, (separa-se a família com a barra de travessão), 4 trompas, 3 trompetes, 3 trombones, 1 tuba, e seção de cordas.

O campo 697 do MARC da metodologia do CDMC abre a possibilidade de recuperar obras dentro de um maior refinamento ou afinamento, conforme o usuário o desejar. Segundo o próprio idealizador, *“as expressões geradas com a sintaxe aqui proposta aumentam consideravelmente os recursos de recuperação de informação e permitem ao usuário controlar a abrangência da busca efetuada”* (MANNIS, 2003, p.20).

O Método de Catalogação de Documentação Musical do CDMC busca, ainda, propor à comunidade um novo método de tratamento da informação musical nos sistemas automatizados. No capítulo seguinte, a autora apresenta dois modelos de catalogação, impresso e *on line*, sendo este último exemplificado através de uma mostra de dez documentos musicais (partituras), observando-se a metodologia de catalogação aqui apresentada.

CAPÍTULO 3

CATÁLOGO DE OBRAS BRASILEIRAS PARA COROS INFANTIS

A CAPPELLA (1960-2003)

Trata-se aqui do catálogo propriamente dito; ou ainda, mais precisamente, da listagem de compositores e respectivas obras originalmente escritas para coros infantis *a cappella* (peças a uma, duas, três ou mais vozes iguais), no período de 1960 a 2003, e cujos registros são destinados ao acesso *on line* (conforme apresentado no capítulo anterior).

O catálogo contém informações registradas de cento e cinquenta e cinco obras de aproximadamente oitenta compositores, educadores musicais e regentes corais brasileiros (dentro e fora do país), recolhidas entre os anos de 2001/2003, dentre uma lista de trezentos e treze autores pesquisados e/ou contatados; e apresenta-se aqui, para uma melhor compreensão e visualização do catálogo como um todo, sob duas formas: *Modelo A* (catálogo simplificado) e *Modelo B* (catálogo no Sistema MARC).

O *Modelo A* contém as informações básicas de todas as obras do catálogo, tais como: nome do compositor, ano de nascimento, título e data da composição, subtítulo, autor do texto/poesia, movimentos (quando houver), e localização no Acervo *on line* CBRAS CI – “Coleção de Música Brasileira Para Coros Infantis *A Cappella*” – produto especialmente criado para fins dessa pesquisa, e em teste há doze meses no próprio CDMC-UNICAMP. Assim, o *Modelo A* (catálogo simplificado) apresenta essas informações no seguinte padrão:

CAVALCANTI, NESTOR DE HOLLANDA 1949

- ***DESAFIO ENTRE ZÉ PRETINHO E CEGO ADERALDO*** (1996)

para dois coros de vozes iguais

Texto de Cego Aderaldo

CBRAS CI - Pasta 1 - 00049

Uma observação: as obras musicais, com a numeração em aberto (CBRAS CI - Pasta 2 - 00---), por exemplo, encontram-se em processo de catalogação pela pesquisadora; pois, foram recolhidas no segundo semestre de 2004, quando finalizava a dissertação.

O *Modelo B* apresenta a “versão impressa” do catálogo *on line* CBRAS CI (no formato MARC) através da mostra de dez documentos musicais (partituras), para exemplificação de todos os campos de registros (cinquenta itens) que compõe a “máscara *on line*”. Podemos, dessa maneira, verificar as vantagens da metodologia do referido Centro de Documentação perante o catalogador e o usuário, acompanhando a catalogação através da seguinte ficha catalográfica:

- 020 ISB
- 024 ISMN
- 028 Publ Num
- 043 Localiz geogr
- 045 Localiz cronol
- 090 Número de chamada local
- 100 Autoridade Compositor
- Nome comp acentos
- 245 Título
- Título com acentos
- 254 Musical Presentation Statement
- 260 Imprenta
- 300 Descr física do material
- 306 Duração

- 440 Notas de série
- 500 Notas Compositor
- 500 Notas Nascimento
- 500 Notas Resid
- 500 Notas Morte
- 500 Notas Titulo
- 500 Notas Duração
- 500 Notas Numero de performers
- 500 Notas Formação
- 500 Notas Formação abrev
- 500 Notas Data de composição
- 500 Notas Local de composição
- 500 Notas Data da estréia
- 500 Notas Local da estréia
- 500 Notas Evento da estréia
- 500 Notas Interpretes da estréia
- 500 Notas Encomenda
- 500 Notas Autoridades sec
- 500 Notas sobre o Texto
- 500 Notas Dedicatória
- 500 Notas sobre a cópia
- 500 Notas Nível de dificuldade
- 500 Notas Aspect Pedag

- 500 Notas Aspect Estétic
- 500 Notas Obs
- 505 Nota de conteúdo
- 600 Nome pessoal como assunto
- 610 Entidade coletiva como assunto
- 650 Assunto tópico
- 651 Assunto geográfico
- 697 Termo livre formação assunto
- 700 Entrada secund. - Nome pessoal
- 710 Entrada secund. - Entid. Coletiva
- 740 Títulos adicionais
- 856 Link URL
- 949 Volumes, Exemplares: TOMBO/CDMC

Outra observação: devidas questões relativas aos direitos autorais das dez peças relacionadas para exemplificação dessa idéia, serão entregues fotocópias das partituras, autorizadas pelos compositores, somente aos componentes da Banca Examinadora; sabendo-se que todas as obras recolhidas pela pesquisadora foram doadas ao Centro, arquivadas e estarão disponibilizadas para consulta *in loco*, após término do respectivo trabalho.

As dez obras seleccionadas para a exemplificação do catálogo *on line* são:

1. Ave Maria, de L. Cardoso;
2. Cantiga de cangaceiro, de O. Brígido;
3. Dez corais infantis, de M. Câmara;

4. Ha Ha Ha, de V. Flusser;
5. O passarinho, Terezinha e o anão amarelo, de M. Ficarelli;
6. O relógio, de R. Tacuchian;
7. Ou isto ou aquilo, de C. Delneri;
8. Peça/Pessa para fazer psiu/xi, de L.C. Vinholes;
9. Samba, lê-lê, de Élcio R. de Sá; e
10. Serená - Cantigas de nosso povo, de Elvira Drummond.

MODELO A

COMPOSITORES

AGUIAR, Ernani	1950
AGUIAR, Renato César De	1956
ANTUNES, Jorge	1942
ASSUMPÇÃO, Sheila	----
BARBIERI, Domenico	1930
BARBOSA, Cacilda Borges	1914
BERG, Sílvia (Maria Pires Cabrera)	1958
BERTOLINI, Kiko	----
BRÍGIDO, Odemar	1941
CADMO, Fausto	----
CÂMARA, Marcos	1958
CAMPOS, Mara	19--
CAMPOS, Ana Yara	1954
CARDOSO, Lindembergue	1939-1989
CAVALCANTI, Nestor de H.	1949
CHAN, Thelma	1952
COLLARES, João	----
CORRÊA, Sérgio Vasconcellos	1934
COSTA, Maria Helena da	----
CUNHA, Estércio Marques	1941

DELNERI, Celso	1951
DRUMOND (Miranda), Elvira (Glória)	1954
ESCOBAR, Aylton	1943
FARIA, Angélica	1957
FERNANDES, Maria Helena Rosas	1933
FICARELLI, Mário	1935
FLUSSER, Victor	1951
FONSECA, Carlos Alberto Pinto	1933
FRANÇA, Patrícia	----
FREIRE, Vanda Lima Bellard	1945
GALHARDO, Gisele Beatriz M. R.	1957
HOLLANDA, Cirlei Moreira de	1948
IMBROSIO, Jurema E.	1944
JULIÃO JÚNIOR, José	1962
KAPLAN, José Alberto	1935
KIEFER, Bruno	1923-1987
KOLLING, Míria Therezinha	----
KORENCHENDLER, Henrique Dawid	1948
KRIEGER, Edino	1928
LACERDA, Osvaldo	1927
LIMA, Lourdinha	----
MACHADO, Maura Palhares	----
MACIEL, Emmanuel Coelho	1935

MAHLE, Ernst	1929
MELLO, L. F. (Chico Mello)	1957
MESQUITA, Marcos José Cruz	1959
MIRANDA, Ronaldo	1948
MOJOLA, Celso Antonio	1960
MOURA, Eli-Eri Luiz de	1963
NASCIMENTO, Guilherme	1970
NEDER, Hermelino Mantovani	1955
OLIVEIRA, Alda de Jesus	1945
OLIVEIRA, Maria Cláudia	----
PENALVA, Maria de Almeida	1930
PEREIRA, João José de Félix	1957
PITTA, Mirian Rocha	----
PRADO, José Antonio de Almeida	1943
RAY, Sonia	1963
RIPPER, João Guilherme	1959
ROCHA, Carmen Mettig	----
RODRIGUES, Marisa	----
ROSA, Lilia de Oliveira	1960
SÁ, Élcio Rodrigues de	1952
SANTOS, Murillo Tertuliano dos	1931
SCHUBERT, Alexandre de Paula	1970
SILVA, Adelaide Pereira da	----

SOUZA, Edenir F.	----
TACUCHIAN, Ricardo	1939
TIMARCO, Mary Benedetti	----
VALLE, Raul do	1936
VAZ, Gil Nuno	1947
VIANA, Andersen	1962
VICTORIO, Roberto	1959
VIEIRA, Maria Vitória Álvares	----
VILLANI-CÔRTEZ, Edmundo	1930
VINHOLES, L.C.	1933
WIDMER, Ernst	1927-1990

ÍNDICE

A

AGUIAR, ERNANI 1950

- ***IN HONOREM BEATAE VIRGINIS MARIAE III REGINA CAELI
LAETARE*** (1978)

para coro feminino ou infantil a três vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

AGUIAR, RENATO CÉSAR DE 1956

- ***PEÇA PARA CORO INFANTIL***

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

ANTUNES, JORGE 1942

- ***JE VEUX POR MON TEMPS POUR MOI*** (1980)

para coro infantil a quatro vozes

Texto de Jorge Antunes

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **PLUMBEA SPES** (1978)

para coro infantil a duas vozes

Texto de Jorge Antunes

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **QUERO O MEU TEMPO PARA MIM** (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Jorge Antunes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00035



BARBIERI, DOMENICO 1930

▪ **ANDRÉ** (1979)

para coro infantil

Poema de Manuel Bandeira

CBRAS CI - Pasta 1 - 00003

BARBOSA, CACILDA BORGES 1914

▪ **PÉ-DE-VENTO**

para coro infantil

Poema de Manuel Bandeira

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

BERG, SÍLVIA (MARIA PIRES CABRERA) 1958

▪ ***CANTAR*** (1983)

para coro infantil ou feminino

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

BIDART, LYCIA DE BIASE 1910

▪ ***CANTIGAS DE RODA***

▪ para coro infantil a duas vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ ***CANTAR DE NATAL***

para coro infantil a três vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ ***O GIRASSOL***

para coro infantil a duas vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ ***SÉRIE CORAL DE PEÇAS DIDÁTICAS INFANTIS***

para coro infantil a duas vozes

Coletânea de exercícios vocais

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **MEDO DE BARATA**

para coro infantil a três vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **CHOVE, ESPERANÇA!**

para coro infantil a duas vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **ESTORIETA**

para coro infantil a duas vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **ESTORIETA**

para coro infantil a quatro vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

BRÍGIDO, ODEMAR *1914 - 1994* **1941**

▪ **DUAS PEÇAS PARA CORO INFANTIL (*)**

1. Lenda Bororo (1981)

canto para coro infantil a duas vozes

Texto do Autor, baseado em uma lenda Bororo, colhida por Alceu Maynard Araújo

CBRAS CI - Pasta 1 - 00020 - 1/2

2. Mãe D Água (1981)

para coro infantil a duas vozes

Texto do Autor

CBRAS CI - Pasta 1 - 00020 - 2/2

▪ **CANTO BORORO** (1981)

para coro infantil

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 1 - 00019

▪ **CANTO BRANCO** (1981)

para coro infantil

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **CANTO NEGRO** (1981)

para coro infantil

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 1 - 00076

▪ **OXUM BABÁ** (1981)

para coro infantil a 4 vozes

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **SACIZADA** (1981)

para coro infantil a 3 vozes

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **CANTIGA DE CANGACEIRO**

para coro infantil

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 1 - 00075

▪ **CAIPORA**

peça para coro infantil a 3 vozes

Texto de Odemar Brígido

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

(*) Com exceção das peças: “Cantiga de Cangaceiro” e “Caipora”, as demais foram fragmentadas pelo próprio compositor da obra principal “Brasil Menino”, de cunho didático, premiada em Concurso pela Funarte, em 1981, com objetivo de tornar mais prático a divulgação das canções. IN: BRÍGIDO, Odemar. *Coro Infantil* [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por: liliarosa@iar.unicamp.br em 12 Mar. e 07 Aug. 2002.



CÂMARA, MARCOS *Coro Infantil* (1958)

▪ **DEZ CORAIS INFANTIS** (1985)

para coro infantil ou feminino

Autores diversos

1. Arabela

para coro infantil ou feminino a 3 vozes iguais

Poesia: A flor amarela, de C. Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 1/10

2. Pingüim

cânone a 3 vozes iguais

Poesia: O pingüim, de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 2/10

3. Flor, boca, pele, céu (*)

cânone a 3 vozes iguais

Poesia: A flor da boca da pele do céu, de Augusto de Campos

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 3/10

(*) A peça encontra-se registrada no *Catálogo do Serviço de Difusão de Partituras – SDP* – da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, coordenação de Ana Lúcia dos Santos Viviani, edição de 1989, sob número 723, com o ano de composição: 1984; e na Base de Dados ACORDE (www.rebeca.eca.usp.br/), sob registro no. 04462. Marcos Câmara revisa e reúne várias peças corais nessa coletânea, em 1985, e comenta que essa “*série de dez pecinhas para coro infantil*” constam do Acervo da Seção de Multimeios da ECA. IN: CÂMARA, Marcos. **Coro Infantil** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: liliarosa@iar.unicamp.br em 22 Out. 2001.

4. Abelhas

para coro infantil ou feminino a 2 vozes iguais

Poesia: As abelhas, de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 4/10

5. Girassol

para coro infantil a 2 vozes iguais

Poesia: O girassol, de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 5/10

6. Relógio

para coro infantil ou feminino a 3 vozes iguais

Poesia: O relógio, de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 6/10

7. Mosquito

para coro infantil ou feminino a 3 vozes iguais

Poesia: O mosquito, de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 7/10

8. Borboletas

para coro feminino ou infantil a vozes iguais

Poesia: As borboletas, de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 8/10

9. Eco (*)

para coro infantil ou feminino a 3 vozes iguais

Poesia: O eco, de Cecilia Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 9/10

(*) A peça encontra-se registrada como “O eco”, no. 04847 do Banco de Dados ACORDE (www.rebeca.eca.usp.br/); porém, o compositor prefere essa e as demais peças sem os artigos das poesias originais. IN: CÂMARA, Marcos. **Coro Infantil** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: liliarosa@iar.unicamp.br em 17 Mai. 2004.

10. Onde está meu quintal? (*)

para coro infantil ou feminino a 3 vozes iguais

Poesia: Figurinhas II, de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00040 - 10/10

(*) Originalmente composta em 1981, com o título “Uma peça dodecafônica para coro infantil”, conforme o Banco de Dados ACORDE (www.rebeca.eca.usp.br/), localização do registro: 03885.

CAMPOS, ANA YARA 1954

▪ **BATUQUE NATALINO DO MENINO SÓ** (1999)

cânone a 7 vozes, para qualquer tipo de vozes

Letra da Autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **CIRANDA DA PAZ** (2001)

para qualquer tipo de vozes (SA)

Letra da Autora e dos filhos Luiza e Zezinho

CBRAS CI - Pasta 2- 00---

▪ **FAÇA UMA CARETA** (1988)

para qualquer tipo de vozes em uníssono

Letra da Autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **HISTÓRIA DE UMA ESTRELA** (1993)

para qualquer tipo de vozes (SA)

Letra da Autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **O CIRCO DA MÚSICA** (1987)

para qualquer tipo de vozes em uníssono

Letra da Autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **SINTONIA DOS BICHOS** (2002)

para qualquer tipo de vozes (9 vozes iguais)

Sons onomatopaicos

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

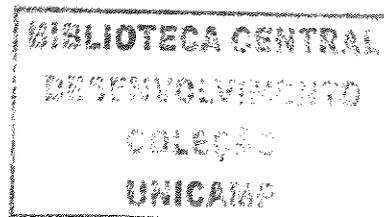
CARDOSO, LINDEMBERGUE 1939-1989

▪ **AVE MARIA** (1972)

para solista e coro

Texto: Ave Maria

CBRAS CI - Pasta 1 - 00073



▪ **O PARQUE** (1972)

1. **Sombrinha** (4 grupos)
2. **Roda Gigante** (de 1 a 8 grupos)
3. **Montanha Russa** (5 grupos)
4. **Tobogã** (5 grupos)
5. **Escorregador** (de 1 a N grupos)

peça para vozes

Exploração dos sons das vogais

CBRAS CI - Pasta 1 - 00071

▪ **A BRINCADEIRA** (1972)

peça para vários grupos

Exploração dos sons dos fonemas

CBRAS CI - Pasta 1 - 00072

▪ **O NAVIO PIRATA** (1979) (*)

para coro infantil a 3 vozes

Texto de Lindembergue Cardoso

CBRAS CI - Pasta 1 - 00048

(*) Com exceção dessa peça, publicada pela Funarte em 1981, as demais foram extraídas pela pesquisadora do livro inédito “Método de Educação Musical”, escrito por Lindembergue Cardoso em 1972, estreado no VI Festival de Inverno de Minas Gerais – Festival Mirim –, em Ouro Preto, segundo informações de Lucy Lindembergue. IN: LINDEMBERGUE, Lucy. **Método** [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por: liliarosa@iar.unicamp.br em 06 e 14 de Abr. 2002.

CAVALCANTI, NESTOR DE HOLLANDA 1949

- **DESAFIO ENTRE ZÉ PRETINHO E CEGO ADERALDO** (1996)

para dois coros de vozes iguais

Texto de Cego Aderaldo

CBRAS CI - Pasta 1 - 00049

CHAN, THELMA 19--

- **CORALITO** (1987)

21 canções infantis, em uníssono

Letra da Autora

CBRAS CI - Pasta 1 - 000--

- **DIVERTIMENTO DE CORPO E VOZ** (2001)(*)

20 Exercícios musicais para crianças

Letra dos Autores

CBRAS CI - Pasta 1 - 000--

(*) Este livro foi escrito em co-autoria de Thelmo Cruz, músico nascido na cidade de Jacareí, SP, ano de 1965. A regente de coro Telma Chan possui outros livros pedagógicos para crianças, acompanhados de CDs: *Dos pés à cabeça* (1990), *Um conto que virou canto* (1997, coro infantil), *Che ro momateí, Brasil!* (2000), *Que delícia...!* (2003, coro juvenil), *Pra ganhar beijo* (2004), *Pirralhada* (2002) e *Dia de festa* (1998, em co-autoria de Thelmo Cruz estes dois últimos).

COLLARES, JOÃO 19--

- **CALENDÁRIO ESCOLAR MUSICADO APRENDENDO ATRAVÉS DA MÚSICA Datas Comemorativas Vol.3** (2002)

canções infantis em uníssono

Letra do Autor

CBRAS CI - Pasta 2- 00---

CORRÊA, SÉRGIO VASCONCELLOS 1934

- **FRATERNIDADE** (1975)

para coro infantil a três vozes

Texto: I Tanabata No (Hiroshima Ken) e II: Samba Lêlê - Vamos atrás da Serra Calunga

CBRAS CI - Pasta 1 - 00050

COSTA, MARIA HELENA DA 1939

- **ERA UMA VEZ AGORA E SEMPRE** (1980)

para coro infantil a três vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

D

DELNERI, CELSO 1951

- **OU ISTO OU AQUILO** (1999)

suite de canções sobre os poemas de Cecília Meireles ()*

1. Abertura – Orquestra

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 1/12

2. Ou isto ou aquilo

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 2/12

3. A bailarina

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 3/12

4. Uma palmada bem dada

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 4/12

5. Cantiga da Babá

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 5/12

6. A língua do Nhém

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 6/12

7. Bolhas

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 7/12

8. O eco

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 8/12

9. Leilão de jardim

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 9/12

10.O último andar

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 10/12

11.O lagarto medroso

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 11/12

12.Ou isto ou aquilo (reprise)

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 2/12

13. Finale - Orquestral

CBRAS CI - Pasta 1 - 00051 - 12/12

(*) A obra foi composta com objetivos artísticos e pedagógicos e as partituras são encontradas nas diversas versões, a saber: coro infantil *a cappella* (cantadas em avulso), canto e violão e, solista, coro infantil e orquestra. Para compreensão da Suíte, anotamos aqui todas as partes que a compõem. Segundo o educador Delneri, algumas peças foram compostas para a trilha musical da peça teatral “Ou isto ou aquilo” no ano de 1991, e que mais tarde outras se juntaram e completaram a suíte (1999), tendo sofrido revisão e nova versão em 2001 (orquestração). IN: DELNERI, Celso. **Peça coro infantil** [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por: liliarosa@iar.unicamp.br em 13 Mar. 2002 e 23 Mai. de 2004.

DRUMMOND, ELVIRA 1954

- ***CANTIGAS DO NOSSO POVO*** (1988)

para coro infantil a duas vozes

Folclore brasileiro

CBRAS CI - Pasta 1 - 00091

- ***DOZE PARLENDAS PARA CORO INFANTIL*** (1988)

para coro infantil a duas e três vozes

Folclore brasileiro nordestino

CBRAS CI - Pasta 1 - 00093

- ***OS QUATRO MÚSICOS*** (1993)*

musical para coro infantil com motetos a duas, três e quatro vozes

Adaptação do conto “Os Músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm, Folclore alemão

CBRAS CI - Pasta 1 - 00094

(*) Originalmente, a obra foi composta com apoio instrumental (piano e efeitos de percussão), e que, segundo a educadora Elvira, também pode ser executada *a cappella* (opcional). IN: DRUMMOND, Elvira. **Entrevista:** depoimento, [mai.2004]. Entrevista por telefone concedida a Lilia de Oliveira Rosa.

▪ **QUINZE CÂNONES** (1994)

cânones a duas e quatro vozes para coro infantil com acomp. de piano e opcional *a cappella*

Textos: autores variados

CBRAS CI - Pasta 1 - 00092



ESCOBAR, AYLTON 19--

▪ **PEÇA PARA CORO INFANTIL**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---



FARIA, ANGÉLICA 1957

▪ **SÉRIE CANÇÕES INFANTIS**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

FERNANDES, MARIA HELENA ROSAS 1933

▪ **DAPRABA** (1979)

para coro infantil a três vozes

Original indígena

CBRAS CI - Pasta 1 - 00045

▪ **OGUM, OGUM, OGUM**

para coro infantil

Tema afro-brasileiro

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **CANTAI AO SENHOR** (1979)

para coro infantil

Popular religioso

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

FICARELLI, MÁRIO 1935

▪ **NOTURNO** (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Mário Quintana

CBRAS CI - Pasta 2 - 00115

▪ **O PASSARINHO, TEREZINHA E O ANÃO AMARELO** (1999)

para coro infantil a três vozes

Texto do Autor

CBRAS CI - Pasta 1 - 00077

FLUSSER, VICTOR 1951

▪ **CH(YIT)** (1991)

pour choeur d'enfants

Texte tiré de "Fourmis sans ombre"

CBRAS CI - Pasta 1 - 00041

▪ **HAHAHA** (2000)

pour trois groupes vocaux

Exploração de texturas sonoras

CBRAS CI - Pasta 1 - 00042

▪ **QUATRE MINIMOUTON** (2000)

pour voix de femmes et percussions

Texte de Christian Morgenstern

CBRAS CI - Pasta 1 - 00043

▪ **TOUT LÊ MONDE DORT** (2000)

pour choeur à voix égales

Kaiku sur une seule note

CBRAS CI - Pasta 1 - 00044

▪ **9 MINIATURAS**

pour choeur d'enfants

Texte tiré de Hai Kai

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

FONSECA, CARLOS ALBERTO PINTO 1933

▪ **TRENZINHO** (1985)

cânone a 4 vozes para qualquer tipo de agrupamento vocal

Texto do Autor

CBRAS CI - Pasta 1 - 00005

FREIRE, VANDA LIMA BELLARD 1945

▪ **UM IDEAL** (1979)

para coro infantil a três vozes

Poesia de Luís Peixoto

CBRAS CI - Pasta 1 - 00022

▪ **PINDORAMA**

para coro infantil a duas vozes

Letra de Vanda L. Bellard Freire

CBRAS CI - Pasta 1- 000031

▪ **MARANDUA**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

G

GALHARDO, GISELE BEATRIZ M. R. 1957

- *OU ISTO OU AQUILO* (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00036

GRECO, VICENTE 19--

- *CANTOS PARA CORO INFANTIL* (1980)

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

H

HOLLANDA, CIRLEI MOREIRA DE 1948

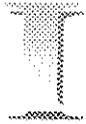
- *SUÍTE DA ARCA DE NOÉ* (1979)

para coro infantil a três vozes

1. O gato
2. O pingüim
3. A galinha d'Angola
4. A cachorrinha
5. O marimbondo

Poema de Vinícius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 2 - 00116



IMBROSIO, JUREMA E. 1944

- *SÃO FRANCISCO* (1979)

para coro infantil

Poema de Vinícius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00037



JULIÃO JÚNIOR, JOSÉ 1962

- *LÊ COM LÊ*

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---



KAPLAN, JOSÉ ALBERTO 1935

- *VILANCICOS* (1979)

1. Canto de entrada

2. Anunciação

3. Interlúdio I
4. Oferta, oferta pastora
5. Interlúdio II
6. Glória in excelsius Deo

ad usum puerorum in nativitate Christi

Texto do Auto das Pastorinhas, coligido e reconstituído por Ceição de Barros Barreto

CBRAS CI - Pasta 1 - 00038

- **MARACATU PROVERBIAL** (1986)

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

KIEFER, BRUNO 19--

- **CANÇÃO DA CHUVA E DO VENTO** (1979)

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

KOLLING, MÍRIA THEREZINHA 19--

- **CANÇÕES INFANTIS Datas Comemorativas – Vol.1** (1998) (*)

20 músicas para coro infantil em uníssono

Vários autores

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

(*) A Editora Paulus publicou o segundo volume, com 23 canções, em 1999.

KORENCHENDLER, HENRIQUE DAWID 1948

- **VELHA ANEDOTA** (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Arthur Azevedo

CBRAS CI - Pasta 1 - 00001

▪ ***CIDADEZINHA QUALQUER*** (1980)

para coro infantil a duas vozes

Texto de Carlos Drummond de Andrade

CBRAS CI - Pasta 1 - 00017

▪ ***LUDUS*** (1979)

variações livres sobre *Bam balalão*, para coro infantil a três vozes

Texto popular brasileiro

CBRAS CI - Pasta 1 - 00033

▪ ***IV MINIATURAS*** (1979)

1. **Andorinha**

2. **A onda**

3. **Vozes da noite**

4. **Irene no céu**

para coro infantil a duas vozes

Poesias de Manuel Bandeira

CBRAS CI - Pasta - 00034

▪ ***CAI, CAI, BALÃO*** (1979)

fantasia para coro infantil a três vozes

KRIEGER, EDINO 1928

- ***O CARACOL VIAJANTE*** (1993)

para coro infantil

Letra de Sonia Junqueira

CBRAS CI - Pasta 1 - 00007

- **VINTE RONDAS INFANTIS** (1983)

1. Bom dia
2. Bam-ba-la-lão
3. A canoa virou
4. Marcha, soldadinho
5. Ciranda das flores
6. Um, dois
7. Capelinha de São João
8. Garibaldi não foi à missa
9. Boa noite
10. O galo
11. O cachorro
12. O elefante
13. O boi de mamão
14. O pato e a galinha

15.O macaco Simão

16.O cavalinho alazão

17.O gatinho

18.Cantoria dos bichos

19.Baião

20.Os sinos de Belém

para vozes infantis (ou instrumentos melódicos) em forma de cânon a duas,
três e quatro partes com acompanhamento (opcional) de piano (ou violão)

Texto do Autor

CBRAS CI - Pasta 1 - 000015

▪ **HOJE É DOMINGO**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---



LACERDA, OSVALDO 1927

▪ **DEDICAÇÃO DE UMA IGREJA (1990)**

para voz solista e coro em uníssono

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **SUÍTE CORAL No.2 (1977)**

1. Cana verde

2. Modinha

3. Baião

para coro infantil ou feminino a três vozes

Folclore brasileiro

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ **SUÍTE CORAL No.5** (1985)

1. Leilão de jardim

2. Lua depois da chuva

3. O eco

4. Jogo de bola

para coro infantil, juvenil ou feminino a duas vozes

Poemas de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

LIMA, LOURDINHA (1996)

▪ **ADIVINHE** (1996)

para coro a cappella ou acompanhamento para piano

Texto da autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00113

▪ **QUANDO EU TOCO NO MEU TAMBOR** (1996)

para coro a cappella ou acompanhamento para piano

Texto da autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00114

M

MACHADO, MAURA PALHARES 19--

- *O MOSQUITO ESCREVE* (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Maura Palhares Machado

CBRAS CI - Pasta 1 - 00027

MACIEL, EMAMANUEL COELHO 1935

- *OS SAPOS* (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Manuel Bandeira

CBRAS CI - Pasta 1 - 00047

MAHLE, ERNST 1929

- *18 CANÇÕES BRASILEIRAS*

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

- *O GIRASSOL*

para coro infantil a duas vozes

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

▪ ***O PATO*** (1979)

para coro infantil a três vozes

Poema de Vinicius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 2 - 00117

MELLO, L. F. (CHICO MELLO) 1957

▪ ***O GRUPO***

para qualquer tipo de coro

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

MESQUITA, MARCOS JOSÉ CRUZ 1959

▪ ***OS BICHOS NO CÉU*** (1979)

suíte para coro infantil

Texto de Odylo Costa Filho

1. A cabrinha

para coro infantil a duas vozes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00023 - 1/4

2. O peixe

para coro infantil a três vozes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00023 - 2/4

3. A quaresmeira (*)

para coro infantil a duas vozes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00023 - 3/4

4. O astronauta

para coro infantil a

CBRAS CI - Pasta 1 - 00023 - 4/4

(*) A peça foi publicada em avulso pela Edição FUNARTE, em 1982, por ocasião do I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil. Nesta “Coleção de Música Brasileira para Coros Infantis *A Cappella*” há um registro em particular dessa publicação, conforme catalogação:

CBRAS CI - Pasta 1 - 00024

- ***TREM DE FERRO*** (1979)

para coro infantil a três vozes

Poema de Manuel Bandeira

CBRAS CI - Pasta 1 - 00030

MIRANDA, RONALDO 1948

- ***BORBA GATO*** (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Luís Carlos Saroldi

CBRAS CI - Pasta 1 - 00021

MOJOLA, CELSO ANTONIO 1960

- ***MISSA***

para coro feminino a três vozes iguais (opcional para coro infantil)

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

MOURA, ELI-ERI LUIZ DE 1963

- *ALELUIA* (1986)

para coro infantil a três vozes

Texto: Aleluia

CBRAS CI - Pasta 1 - 00032

N

NASCIMENTO, GUILHERME 1970

- *HINO*

para coro escolar

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

NEDER, HERMELINO MANTOVANI 1955

- *PEÇA PARA CORO INFANTIL*

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

O

OLIVEIRA, ALDA DE JESUS 1945

- *SÉRIE DE CANÇÕES INFANTIS* (1967)

Texto da autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

- **O FOGUETE** (1969)

mini ópera para crianças

Texto da autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

- **BONECO DE CERA** (1980)

para coro a três vozes

Texto: -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

- **PASSEIO NO ZOOLOGICO** (2003)

treze canções infantis

Texto da autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

OLIVEIRA, MARIA CLÁUDIA 19--

- **PEÇA PARA CORO INFANTIL**

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

P

PENALVA, MARIA DE ALMEIDA 1930

- **PEÇA PARA CORO INFANTIL**

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

PEREIRA, JOÃO JOSÉ DE FÉLIX 1957

▪ **MINIATURA DA PRINCESA**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

PITTA, MIRIAN ROCHA 19--

▪ **PROTESTO INFANTIL** (1982)

para coro infantil

Texto da Autora

CBRAS CI - Pasta 1 - 00016

▪ **A HISTÓRIA DO NATAL CANTADA PELAS CRIANÇAS** (1982)

para coro infantil

Texto da Autora

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

PRADO, JOSÉ ANTONIO DE ALMEIDA 1943

▪ **DÍPTICO PARA DUAS MENINAS** (1979)

1. A canção dos tamanquinhos

2. Ciranda

para coro infantil a duas vozes

Texto de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00002

▪ ***O LIVRO MÁGICO DO CURUMIM*** (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Almeida Prado

CBRAS CI - Pasta 1 - 00004

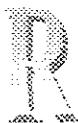
▪ ***RODAS*** (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto extraído do livro “Melodias registradas por meios não mecânicos”, organizado

por Oneyda Alvarenga

CBRAS CI - Pasta 1 - 00008



RAY, SÔNIA 1963

▪ ***SUÍTE DO TRAVA-LÍNGUA*** (1991)

1. O trava-língua (*)
2. Arara da Iara
3. O sapo no saco
4. Pinto
5. Padre Pedro
6. Tatu

suíte para coro infantil

Texto do folclore infantil brasileiro

(*) O texto da abertura é de autoria de Sônia Ray, e as demais foram extraídas do folclore infantil brasileiro.

RIPPER, JOÃO GUILHERME 1959

▪ ***O MOSQUITO ESCREVE*** (1981)

para coro infantil

Texto de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 2- 00---

▪ ***O MENINO QUE NÃO SABIA SONHAR*** (1993)

para coro infantil

Texto de criação coletiva do Coral Infantil Arte Viva – Campo Grande

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

ROCHA, CARMEN METTIG ----

▪ ***CANÇÕES PARA CORAL INFANTO-JUVENIL*** (1997)

1. Nós vamos fazer música
2. Quero voar num balão dourado
3. Como é bom cantar
4. Balance morena
5. Voz do coração
6. Com música
7. Música
8. Viva a música
9. Cantando o natal

10. Ave Maria
11. Aleluia
12. O mundo pode ser melhor
13. Estrelinha
14. Vamos cirandar
15. Navegando
16. Bem-te-vi
17. Brincadeira musical
18. Mamãe galinha

a 2, 3 e 4 vozes

Texto de Carmen Mettig Rocha

CBRAS CI - Pasta 1 - 00---

▪ **13 CANÇÕES FOLCLÓRICAS PARA CORO INFANTO-JUVENIL**

(1999) (*)

1. Anda a roda
2. Atirei o pau no gato
3. Chover, chover
4. Escravo de Job
5. Flor de Maravilha
6. Mais uma boneca
7. Nesta rua
8. O meu chapéu
9. O vapor de Cachoeira

10. Pombinha

11. Sambalelé

12. Sinhaninha

13. Vamos maninha

a 2 e 3 vozes

Texto do folclore infantil brasileiro

CBRAS CI - Pasta 1 - 00---

(*) A educadora possui outras obras didáticas com repertório específico para atividades escolares como: a) *Vamos cantar* (repertório para iniciação musical), 1994; b) *Vamos cantar na escola*, 1980; c) *A criança, a música e a escola*, de 1982; d) *Canções para criança cantar*, de 1980; e) *Canções para iniciação musical* (Ricordi Brasileira); e f) *Canções pedagógicas para a iniciação musical* (Ricordi Brasileira). As peças aqui catalogadas foram originalmente compostas com acompanhamento para piano, porém, podem ser apresentadas *a cappella*.

RODRIGUES, MARISA 19--

▪ **PEÇAS PARA CORO INFANTIL**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

ROSA, LILIA DE OLIVEIRA 1960.

▪ **ADIVINHAS (TEXTO MUSICAL: UM SOM) (1979) (*)**

para qualquer tipo de agrupamento vocal

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

(*) A música integra a *Coleção de 10 Peças para coros*, exercícios e/ou jogos musicais para improvisação e criação coletiva, composta conjuntamente com os alunos do Coro Infante-Juvenil do Conservatório de Música Maestro Elias Lobo, de Itu/SP. A autora possui outras composições corais e trabalhos educacionais, em fase de revisão para publicação.



SÁ, ÉLCIO RODRIGUES DE 1952

▪ **CINDY** (2002)

para coro infantil

Traditional USA song

CBRAS CI - Pasta 1 - 00014

▪ **LANCHA NUEVA** (2001)

para coro infantil

Tema tradicional panamenho

CBRAS CI - Pasta 1 - 00013

▪ **SAKUPALIKA** (2001)

para coro infante-juvenil

Tema tradicional de Angola

CBRAS CI - Pasta 1 - 00011

▪ **SAMBA, LÊ-LÊ** (2000)

para coro infantil

Sobre tema tradicional de Brasil

CBRAS CI - Pasta 1 - 00012

SANTOS, MURILLO TERTULIANO DOS 1931

- *CANÇÃO DA CHUVA E DO VENTO* (1979)

para coro infantil a duas vozes

Texto de Mário Quintana

CBRAS CI - Pasta 1 - 00028

- *CANÇÃO DE GAROA* (1979)

para coro infantil a três vozes

Texto de Mário Quintana

CBRAS CI - Pasta 1 - 00029

SCHUBERT, ALEXANDRE DE PAULA 1970

- *OS SAPOS* (1989)

para coro infantil

Poesia de Celeste Jaguaribe de Mattos

CBRAS CI - Pasta 1 - 00089

SIQUEIRA, JOSÉ 1907-1985

- *CANTIGAS FOLCLÓRICAS DO BRASIL: 2ª. SUÍTE* (1965)

para coro infantil ou trompa e quarteto de cordas

Folclore brasileiro

CBRAS CI - Pasta 12- 00---

SILVA, ADELAIDE PEREIRA DA 19--

- *BOLHAS* (1998)

para coro infantil

Texto de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00009

- **A FOLHA NA FESTA** (1998)

para coro infantil

Texto de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00010



TACUCHIAN, RICARDO 1939

- **BOI PINTADINHO** (1982)

para duas vozes iguais

Folclore Fluminense

CBRAS CI - Pasta 1 - 00052

- **CIRANDAS** (1973)

coro a três vozes iguais

Folclore

CBRAS CI - Pasta 1 - 00053

- **DEIXE-ME VOAR** (1973)

para coro a duas vozes iguais

Vocalise

CBRAS CI - Pasta 1 - 00054

- **FANTASIA BRASILEIRA** (1971)

coro a três vozes iguais

Folclore

CBRAS CI - Pasta 1 - 00055

- **GARITACARA GUMANÉ** (1983)
 coro a quatro vozes iguais e expressão corporal
Onomatopéia
 CBRAS CI - Pasta 1 - 00056
- **LEILÃO DE JARDIM** (1972)
 coro infantil a duas vozes *a cappella*
Texto de Cecília Meireles
 CBRAS CI - Pasta 1 - 00057
- **MAR AZUL** (1994)
 cânone para três vozes iguais
Texto do Autor
 CBRAS CI - Pasta 1 - 00058
- **NATAL** (1980)
 coro a três vozes iguais
Texto de Vinicius de Moraes
 CBRAS CI - Pasta 1 - 00059
- **O CAMINHÃO** (1982)
 para três vozes iguais
Texto de Gerson Valle
 CBRAS CI - Pasta 1 - 00060
- **O RELÓGIO** (1978)
 coro a três vozes iguais
Texto de Vinicius de Moraes
 CBRAS CI - Pasta 1 - 00061

- ***OS CARNEIRINHOS*** (1974)

para coro infantil 2 vozes

Texto de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00062
- ***RAÇA BRASILEIRA*** (1970)

marcha-rancho cívico-escolar para coro a 3 vozes iguais

Texto do Autor

CBRAS CI - Pasta 1 - 00063
- ***SÃO FRANCISCO*** (1978)

para duas vozes iguais

Texto de Vinícius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00064
- ***SUÍTE FOLCLÓRICA*** (1970)

para três vozes iguais

Folclore

CBRAS CI - Pasta 1 - 00065
- ***VIOLA*** (1967)

coro a 2 vozes iguais

Texto e melodia central do folclore nordestino

CBRAS CI - Pasta 1 - 00066
- ***VIOLA*** (1967)

coro a 3 vozes iguais

Texto e melodia central do folclore nordestino

CBRAS CI - Pasta 1 - 00067

▪ **TRÊS CANTOS SIMPLES** (1974)

para coro a 3 vozes iguais

Autores diversos

1. As meninas

Poesia de Cecília Meireles

CBRAS CI - Pasta 1 - 00068 - 1/3

2. Canção de ninar

Trova popular de Alagoas

CBRAS CI - Pasta 1 - 00068 - 2/3

3. A um passarinho

Poesia de Vinícius de Moraes

CBRAS CI - Pasta 1 - 00068 - 3/3

TIMARCO, MARY BENEDETTI 19--

▪ **SAPAFARRA** (1979)

para coro infantil a duas vozes

Texto de Hugo Beolchi Júnior

CBRAS CI - Pasta 1 - 00025

▪ **RIMAS INFANTIS** (1979)

para coro infantil a duas vozes

Texto de Carmem Manciolli Apóstolo

CBRAS CI - Pasta 1 - 00026

V

VALLE, RAUL DO 1936

- **PEÇAS PARA CORO A 2, 3 e 4 VOZES IGUAIS**

para vozes femininas ou de crianças

Texto de autores variados

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

VAZ, GIL NUNO 1947

- **REBOLE A BOLA** (1980)

para coro a três vozes iguais

Autores diversos

CBRAS CI - Pasta 1 - 00039

VIANA, ANDERSEN 1962

- **DESPERTAR**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

VICTORIO, ROBERTO 1959

- **TREM DO ENTARDECER** (1985)

para coro infantil a duas vozes iguais a cappella

Texto de Estevam Ferreira

CBRAS CI - Pasta 1 - 00071

VILLANI-CÔRTEZ, EDMUNDO 1930

▪ **PEÇAS PARA CORO INFANTIL**

para coro infantil

Texto de -----

CBRAS CI - Pasta 2 - 00---

VINHOLES, L. C. 1933

▪ **HINO DA ESCOLA PRIMÁRIA OHTANI** (1962)

para coro a duas vozes

Texto romanizado do original em japonês, autoria: Shuzo Iwamoto

CBRAS CI - Pasta 1 - 00069

▪ **PEÇA/PESSA PARA FAZER PSIU/XI** (1979)

para coro

Texto: "psiu" e "xi", vocábulos onomatopáicos

CBRAS CI - Pasta 1 - 00070



WIDMER, ERNST 1927-1990

▪ **Op.118 – CANCIONEIRO MIRIM** (1979) (*)

para coro infantil *a cappella* Autores diversos

1. A verdade

Texto de Paulo Bonfim

2. O pato

Texto de Vinicius de Moraes

3. Ou isto ou aquilo

Texto de Cecilia Meireles

4. A janela

Texto de Paulo Bonfim

5. A emenda e o soneto

Texto de Antônio Brasileiro

CBRAS CI - Pasta 2 - 00118

6. A lagoa

Texto de Carlos Drummond de Andrade

7. O pão

Texto de Paulo Bonfim

8. Ritmo

Texto de João Teixeira Gomes

9. A criança

Texto de Fernando Pessoa

10. Para ir à lua

Texto de Cecilia Meireles

11. Pralapraca

Texto de Cassiano Ricardo: Pra lá e pra cá

CBRAS CI - Pasta 1 - 00006

(*) Segundo a compositora Ilza Nogueira, a sede depositária dos manuscritos de Widmer – “Sociedade Ernst Widmer” – fica localizada na Suíça, sua terra Natal, e por encontrar-se desativada, o acesso à obra, para fins de cópia e/ou aquisição, não é tão fácil. Assim, no Brasil podemos obter as peças avulsas de números 2, 5 e 11, publicadas pela Ed. FUNARTE, e arquivadas também na Biblioteca da Escola de Música da UFBA. As demais peças e, inclusive uma outra para coro infantil e piano, “Op. 152 – Três peças para coro infantil: 1. O cacto, 2. O irmão adiado, e 3. Ladainha”, com texto de Cassiano Ricardo, composta em 1986, duração de 11 min e inédita, estão fora do país. IN: NOGUEIRA, Ilza. **Partituras Widmer** [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por: liliarosa@iar.unicamp.br em 04 e 10 Abr. 2002.

Catalogamos apenas as peças de nos. 5 e 11: cópias enviadas por Carmen Mettig Rocha, Carlos Ricardo Rosa e FUNARTE.

Veja também o site do compositor: <http://www.musicedition.ch/special/widmer.htm>

MODELO B

OBRAS

1. *AVE MARIA* (1972) CBRAS CI - Pasta 1 - 00073
CARDOSO, Lindembergue 1939-1989
2. *CANTIGA DE CANGACEIRO* CBRAS CI - Pasta 1 - 00075
BRÍGIDO, Odemar 1941
3. *DEZ CORAIS INFANTIS* (1985) CBRAS CI - Pasta 1 - 00040
CÂMARA, Marcos 1958
4. *HAHAHA* (2000) CBRAS CI - Pasta 1 - 00042
FLUSSER, Victor 1951
5. *O PASSARINHO, TEREZINHA E O ANÃO* (1999) CBRAS CI - Pasta 1 - 00077
FICARELLI, Mário 1935
6. *O RELÓGIO* (1978) CBRAS CI - Pasta 1 - 00061
TACUCHIAN, Ricardo 1939
7. *OU ISTO OU AQUILO* (1999) CBRAS CI - Pasta 1 - 00051
DELNERI, Celso 1941
8. *PEÇA/PESSA PARA FAZER PSIU/XI* (1979) CBRAS CI - Pasta 1 - 00070
VINHOLES, L.C. 1933
9. *SAMBA, LÊ-LÊ* (2000) CBRAS CI - Pasta 1 - 00012
SÁ, Elcio Rodrigues de 1952
10. *SERENÁ - CANTIGAS DE NOSSO POVO* (1982) CBRAS CI - Pasta 1 - 00091
DRUMMOND, Elvira 1952

As obras selecionadas contêm exemplos diferenciados no preenchimento dos campos de registros, objetivando exemplificar o processo metodológico da catalogação em formato MARC detalhado em capítulo anterior.

Cabe ainda ressaltar que o catálogo *on line*, desenvolvido no banco de dados *Acess*, apresenta-se originalmente na fonte de cor preta; porém, quatro tipos de cores (laranja, rosa, azul escuro e azul claro) foram escolhidas aleatoriamente pela autora para a composição das fichas catalográficas, com o objetivo único de facilitar o entendimento do leitor quanto ao resultado final da própria catalogação.

Assim, dada a legenda:

██████████	itens existentes: informações presentes no documento musical
██████████	itens existentes: informações em processo de catalogação pelo Centro
██████████	itens existentes: idealizados pela pesquisadora
██████████	itens não existentes: informações ausentes no documento ou desnecessária

podemos ter um mesmo campo - *imprenta*, por exemplo -, como item existente na obra “Ha, Ha, Ha” de Flusser (260 *Imprencia*: \a Lyon: \b Notissimo, \c 2001.), pelo fato de ser partitura editada, ou como item não existente, caso de “Ave Maria” de Cardoso (260 *Imprencia*), obra sem publicação.

As partituras das 10 peças exemplificadas nas fichas catalográficas encontram-se no APÊNDICE deste trabalho, página XXX, conforme ordem citada:

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 1: AVE MARIA

020 ISBN	024 ISBN
028 Publ Num	
043 Localiz geogr	\a s-bl-- 045 Localiz cronol \a x7x7 \a x0x9
090 Número de chamada local	\a CBRAS CI-Pasta1-00074\b C179a
100 Autoridade Compositor	\a Cardoso, Lindembergue Rocha, \d 1939-1989.
Nome comp acentos	Cardoso, Lindembergue Rocha
245 Título	\a Ave Maria [partitura] : \b para solistas e coro / \c Lindembergue Cardoso. -
Título com acentos	Ave Maria
254 Musical Presentation Statement	\a partitura geral (grade), fotocopia do manuscrito.
260 Imprensa	
300 Descr física do material	\a 1p.; \c 29,6 x 21 cm.
306 Duração	\a 000130.
449 Notas de série	
500 Notas Compositor	\a Comp: Lindembergue (Rocha) Cardoso
500 Notas Nascimento	\a Nasc: 1939 : 30/Jun/1939 - Nasc: Brasil, BA, Livramento.
500 Notas Resid	
500 Notas Morté	\a Mort: 1989 : 23/Mai/1989 - Mort: Brasil, BA, Salvador.
500 Notas Título	
500 Notas Duração	\a Duração: 01:30 ca.
500 Notas Numero de performers	\a Numero de performers: 024.
500 Notas Formação	\a Formação: solistas e coro infantil a uma voz a cappella (Db3-F3)
500 Notas Formação abrev	\a Formação abrev: S ; Co.inf unis
500 Notas Data de composição	\a Data de composição: 1972.
500 Notas Local de composição	\a Local de composição: Salvador, Bahia.
500 Notas Data da estreia	
500 Notas Local da estreia	
500 Notas Evento da estreia	
500 Notas Interpretes da estreia	
500 Notas Encomenda	
500 Notas Autoridades sec	
500 Notas sobre o Texto	
500 Notas Dedicatória	
500 Notas sobre a cópia	
500 Notas Nível de dificuldade	\a Nível de dificuldade: Elementar
500 Notas Aspect Pedag	\a Pedag: Notação contemporanea facil de compreensão e execução, onde os solistas e coros se intercalam. Os primeiros cantam melodia de tres sons em tons inteiros e o coro responde falado, na maioria das vezes.
	\a Estetica: Linguagem musical e estetica contemporanea. Contempla a exploração e criação de novas sonoridades, aleatoria, fazendo uso do jogo contrapontístico timbrístico entre solistas e coro.
500 Notas Aspect Estéic	\a Obs: Essa peça encontra-se inserida como uma das atividades de seu Metodo de Educação Musical (p.16/17), 1972, Inedito.
500 Notas Obs	
505 Nota de conteúdo	
600 Nome pessoal como assunto	
610 Entidade coletiva como assunto	
650 Assunto tópico	
651 Assunto geográfico	
697 Termo livre formação assunto	

700 Entrada secund. - Nome pessoal
 710 Entrada secund. - Entid. Coletiva
 740 Títulos adicionais
 856 Link URL
 949 Volumes, Exemplares

\a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 2: CANTIGA DE CANGACEIRO

020 ISBN		024 ISMN	
038 Publ Num			
043 Localiz geogr	\a s-bl---	045 Localiz cronol	\a x8x8 \a x0x9
090 Número de chamada local	\a CBRAS CI-Pasta1-00075 \b B768c		
100 Autoridade Compositor Nome comp acentos	\a Brigido, Odemar, ld 1941- Brigido, Odemar		
245 Título Título com acentos	\a Cantiga de cangaceiro [partitura] : \b para coro infantil / \c Odemar Brigido. - Cantiga de cangaceiro		
254 Musical Presentation Statement	\a Partitura geral (grade), fotocopia de manuscrito.		
260 Imprensa			
300 Descr física do material	\a 2p.; \c 29,6 x 21 cm.		
306 Duração	\a 000200.		
440 Notas de série			
500 Notas Compositor	\a Comp: Odemar Brigido.		
500 Notas Nascimento	\a Nasc: 1941 : 31/Jan/1941 - Nasc: Brasil, RJ, Rio de Janeiro.		
500 Notas Resid			
500 Notas Morte			
500 Notas Título			
500 Notas Duração	\a Duração: 02:00 ca.		
500 Notas Numero de performers	\a Numero de performers: 024.		
500 Notas Formação	\a Formação: coro infantil a duas vozes iguais a cappella (C3-C4; G3)		
500 Notas Formação abrev	\a Formação abrev: Co.inf2V		
500 Notas Data de composição	\a Data de composição: 1981.		
500 Notas Local de composição			
500 Notas Data da estreia			
500 Notas Local da estreia			
500 Notas Evento da estreia			
500 Notas Interpretes da estreia			
500 Notas Encumenda			
500 Notas Autoridades sec	\a Autoridades sec: Odemar Brigido (texto) (portugues)		
500 Notas sobre o Texto	\a Texto: do folclore brasileiro.		
500 Notas Dedicatória			
500 Notas sobre a cópia			
500 Notas Nivel de dificuldade	\a Nivel de dificuldade: Medio		
500 Notas Aspect Pedag	\a Pedag: Peça que exige os conhecimentos basicos teorico-musicais. O tratamento contrapontístico entre as duas vozes compõe-se de uma bordadura ritmico-melodica (quase um ostinato) na segunda voz enquanto a primeira realiza o canto principal.		
500 Notas Aspect Estétic	\a Estetica: Peça de carater ludico, didatico e estetico numa linguagem tradicional,		

predominando o contraponto modal, típico da música nordestina.

500 Notas Obs

505 Nota de conteúdo

600 Nome pessoal como assunto

610 Entidade coletiva como assunto

650 Assunto tópico

651 Assunto geográfico

697 Termo livre formação assunto

\a n.perf.024, (media/grande formação), grupo vocal a cappella01{coro a cappella01
- coro01 - coro infantil a cappella01{coro infantil01}}, vozes a cappella24,
vozes24{vozes cantadas24{vozes infantis24<p02{SA} coro a 2 vozes iguais}}).
\a Brigido, Odemar, \d 1941.

700 Entrada secund. - Nome pessoal

710 Entrada secund. - Entid. Coletiva

740 Títulos adicionais

856 Link URL

949 Volumes. Exemplares

\a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 3: DEZ CORAIS INFANTIS

020 ISBN

024 ISMN

028 Publ Num

043 Localiz geogr

\a e-bl--

045 Localiz cronol

\a x8x8 \a x0x9

090 Número de chamada local

\a CBRAS CI-Pasta1-00040 \b C14d

100 Autoridade Compositor

\a Camara, Marcos, d\ 1958-

Nome comp acentos

245 Título

\a Dez corais infantis [partitura] : \b para coral infantil ou feminino / \c Marcos
Camara. -
Dez corais infantis

Título com acentos

254 Musical Presentation Statement

\a Partitura geral (grade), editoração de compositor.

260 Imprenta

300 Descr física do material

\a 19p.; \c 29,6 x 21 cm.

306 Duração

\a 001415.

440 Notas de série

500 Notas Compositor

\a Comp: Marcos Camara.

500 Notas Nascimento

\a Nasc: 1958 : 12/Jun/1958 - Nasc: Brasil, SP, São Paulo.

500 Notas Resid

\a Resid: São Paulo, Sp, Brasil [s.d.]

500 Notas Morte

500 Notas Título

500 Notas Duração

\a Dur:01:30 ca.(I) - Dur: 02:00 ca. (II) - Dur: 02:30 ca. (III) - Dur: 01:00 ca. (IV) -
Dur: 02:10 (V) - Dur: 01:45 ca.(VI) - Dur: 00:35 ca. (VII) - Dur: 00:32 ca. (VIII) -
Dur: 00:25 ca. (IX) - Dur: 01:45 ca (X)

500 Notas Numero de performers

\a Numero de performers: 024.

500 Notas Formação

\a Formação: coro infantil ou feminino a 2 e 3 vozes iguais a cappella (A2-E4)

500 Notas Formação abrev

\a Formação abrev: Co.inf2V[=Co.fem2V]+Co.inf3V[=Co.fem3V]

500 Notas Data de composição

\a Data de composição: 1985.

500 Notas Local de composição

\a Local de composição: São Paulo.

500 Notas Data da estreia

\a Data da estreia: 15/mal/1985.

500 *Notas Local da estreia*
500 *Notas Evento da estreia*
500 *Notas Interpretes da estreia*
500 *Notas Encomenda*
500 *Notas Autoridades sec*

500 *Notas sobre o Texto*
500 *Notas Dedicatória*
500 *Notas sobre a cópia*
500 *Notas Nivel de dificuldade*
500 *Notas Aspect Pedag*

500 *Notas Aspect Estétic*

500 *Notas Obs*

505 *Nota de conteúdo*

600 *Nome pessoal como assunto*

610 *Entidade coletiva como assunto*
650 *Assunto tópico*
651 *Assunto geográfico*
697 *Termo livre formação assunto*
700 *Entrada secund. - Nome pessoal*

710 *Entrada secund. - Entid. Coletiva*
740 *Títulos adicionais*

856 *Link URL*
949 *Volumes, Exemplares*

\a Local da estreia: Anfiteatro da USP.
\a Evento da estreia: Semana da Composição.
\a Interpretes da estreia: Coral Feminino da ECA-USP, regente Martha Herr.

\a Autoridades sec: Cecilia Meireles (texto{poema/poesia}) (portugues) - Vinicius de Moraes (texto{poema/poesia}) (portugues) - Augusto de Campos (texto{poema/poesia}) (portugues)
\a Texto: poemas brasileiros.

\a Nivel de dificuldade: Avançado
\a Pedag: As peças foram compostas com dupla finalidade segundo o compositor, pedagogica e estetica, sendo que cada uma apresenta um determinado aspecto tecnico-musical, a saber: canone assimetrico, modal, intervalos inusitados, oitavas, melodia com tres notas, modo menor harmonico, segunda menor, terças, polifonia, e serie dodecafonica, respectivamente. Exigindo boa leitura musical dos coralistas.
\a Estetica: Escrita e linguagem tradicional dentro de uma estetica contemporanea. Estudos relativos as diversas tecnicas e estruturas composicionais: homofonia, polifonia, harmonia tradicional, modalismo, dodecafonismo e aleatorismo.
\a Obs: As peças de numeros 1, 2 e 3 são canones a 3 vozes; peça de nº5 e' canone a 2 vozes; a peça de nº4 possui duas vozes; e as demais de nº6, 7, 8, 9 e 10 possuem tres vozes.

\a Conteudo: Arabela. - Pinguim. - Fior, boca, pele, ceu. - Abelhas. - Girassol. - Relogio. - Mosquito. - Borboletas. - Eco. - Onde esta meu quintal.

\a Coral Feminino da ECA-USP.

\a Meireles, Cecilia, \d 1901-1964.\a Moraes, Vinicius de, d 1913-1980.\a Campos, Augusto de, d 1931.
\a Coral Feminino da ECA-USP.
\a Arabela. \a Pinguim.\a Fior, boca, pele, ceu.\a Abelhas. \a Girassol.\a Relogio.\a Mosquito. \a Borboletas.\a Eco.\a Onde esta meu quintal.

\a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 4: HA, HA, HA

020 *ISBN* 024 *ISMN* \a M-2316-6623-6 (Broch.)
028 *Publ Num* \a 019450z1 \b Notissimo.
043 *Localiz geogr* \a e-fr--- 045 *Localiz cronol* \a y0y9 \a y0y0
090 *Número de chamada local* \a CBRAS CI-Pasta1-00042 \b F675h
100 *Autoridade Compositor* \a Flussner, Victor, \d 1951-
Nome comp acentos Flussner, Victor
245 *Título* \a Ha, ha, ha [partitura] : \b pour trois groupes vocaux / \c Victor Flussner. -

<i>Título com acentos</i>	Ha, ha, ha
254 <i>Musical Presentation Statement</i>	\a Partitura geral (grade).
260 <i>Imprensa</i>	\a Lyon: \b Notissimo, \c 2001.
300 <i>Descr física do material</i>	\a 6p.; \c 29,6 x 21cm.
306 <i>Duração</i>	\a 000250.
440 <i>Notas de série</i>	\a (Collection du Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne)
500 <i>Notas Compositor</i>	\a Comp: Victor Flusser.
500 <i>Notas Nascimento</i>	\a Nasc: 1951 : 03/Out/1951 - Nasc: Brasil, RJ, Rio de Janeiro.
500 <i>Notas Resid</i>	\a Resid: França, Bischoffsheim [s.d.]
500 <i>Notas Morte</i>	
500 <i>Notas Título</i>	
500 <i>Notas Duração</i>	\a Dur: 02:50 ca.
500 <i>Notas Numero de performers</i>	\a Numero de performers: 024.
500 <i>Notas Formação</i>	\a Formação: para coro infantil a tres vozes iguais a cappella (A3; A3; A3).
500 <i>Notas Formação abrev</i>	\a Formação abrev: Co.inf3V
500 <i>Notas Data de composição</i>	\a Data de composição: 2000.
500 <i>Notas Local de composição</i>	\a Local de composição: [S.l.]
500 <i>Notas Data da estreia</i>	
500 <i>Notas Local da estreia</i>	
500 <i>Notas Evento da estreia</i>	
500 <i>Notas Interpretes da estreia</i>	
500 <i>Notas Encomenda</i>	
500 <i>Notas Autoridades sec</i>	
500 <i>Notas sobre o Texto</i>	\a Texto: sons onomatopaicos.
500 <i>Notas Dedicatória</i>	
500 <i>Notas sobre a cópia</i>	
500 <i>Notas Nivel de dificuldade</i>	\a Nivel de dificuldade: Avançado
500 <i>Notas Aspect Pedag</i>	\a Pedag: Musica de vanguarda: não ha o tradicional conceito de melodia, nem palavras ou versos poeticos. Os sons onomatopaicos (ha, he <como: oeuf [fre]>, hi, ho <como: ostra [por]>, ova, ts, ss, ki, ko) modificam o motivo ritmico-melodico feito de uma nota (A3). As estruturas se modificam e surge novas possibilidades sonoras a partir das variações de emissões das vogais, notas de altura indeterminada e da propria mudança da voz da criança.
500 <i>Notas Aspect Estétic</i>	\a Estetica: Linguagem e estetica musicais contemporaneas. Explora novas sonoridades, timbres, dinamica e ritmo. Emprega sons de altura indeterminada e faz uso do megafone.
500 <i>Notas Obs</i>	\a Obs: O compositor faz uso de um megafone que pode ser confeccionado pela propria criança coralista, tamanho de papel A3 duplo, para o efeito de novo timbre.
505 <i>Nota de conteúdo</i>	
600 <i>Nome pessoal como assunto</i>	
610 <i>Entidade coletiva como assunto</i>	\a Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne.
650 <i>Assunto tópico</i>	
651 <i>Assunto geográfico</i>	\a Brasil \x Musica \y Sec.XX. \a França \x Musica \y Sec.XX.
697 <i>Termo livre formação assunto</i>	\a n.perf.024, (media/grande formação), grupo vocal a cappella01 (coro a cappella01 - coro01 - coro infantil a cappella01{coro infantil01}), vozes a cappella24, vozes24{vozes cantadas24{vozes infantis24<p03>{SMeZÁ} coro a 3 vozes iguais}}).
700 <i>Entrada secund. - Nome pessoal</i>	
710 <i>Entrada secund. - Entid. Coletiva</i>	\a Centre d'Art Polyphonique de Bourgogne.
740 <i>Títulos adicionais</i>	
856 <i>Link URL</i>	
949 <i>Volumes, Exemplos</i>	\a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC
EXEMPLO 5: O PASSARINHO, TEREZINHA E O ANÃO AMARELO

<p>020 ISBN 028 Publ Num 043 Localiz geogr 090 Número de chamada local 100 Autoridade Compositor Nome comp acentos 245 Título Título com acentos 254 Musical Presentation Statement 260 Imprenta 300 Descr física do material 306 Duração 440 Notas de série 500 Notas Compositor 500 Notas Nascimento 500 Notas Resid 500 Notas Morte 500 Notas Título 500 Notas Duração 500 Notas Numero de performers 500 Notas Formação 500 Notas Formação abrev 500 Notas Data de composição 500 Notas Local de composição 500 Notas Data da estreia 500 Notas Local da estreia 500 Notas Evento da estreia 500 Notas Interpretes da estreia 500 Notas Encomenda 500 Notas Autoridades sec 500 Notas sobre o Texto 500 Notas Dedicatória 500 Notas sobre a cópia 500 Notas Nível de dificuldade 500 Notas Aspect Pedag 500 Notas Aspect Estético 500 Notas Obs 505 Nota de conteúdo 600 Nome pessoal como assunto 610 Entidade coletiva como assunto 650 Assunto tópico 651 Assunto geográfico</p>	<p>024 ISMN 045 Localiz cronol 045 Localiz cronol</p>	<p>\a s-bl-- 045 Localiz cronol 045 Localiz cronol</p>	<p>\a x9x9 \a x0x9 045 Localiz cronol</p>
--	---	--	--

\a CBRAS CI- Pasta1-00077 \b M443p

\a Ficarelli, Mario, Id 1935-
Ficarelli, Mário

\a O passarinho, Terezinha e o anão amarelo [partitura] : \b coro infantil a 3
vozes / \c Mario Ficarelli. -
O passarinho, Terezinha e o anão amarelo

\a partitura geral (grade).
\ a Rio de Janeiro : \b Funarte, \c 1999.
\ a 16p. ; \c 28,5 x 21 cm.
\ a 000500.

\a Comp: Mario Ficarelli.
\ a Nasc: 1935 : 04/Jul/1935 - Nasc: Brasil, SP, São Paulo.
\ a Resid: Brasil, SP, São Paulo.

\a Duração: 05:00 ca.
\ a Numero de performers: 024.
\ a Formação: para coro infantil a tres vozes iguais a cappella (D#3-F#4; C3-C4;
Ab2-B3)
\ a Formação abrev: Co.inf3V
\ a Data de composição: 1999.
\ a Local de composição: São Paulo.

\a Autoridades sec: Mario Ficarelli (texto(poema/poesia)) (portugues)
\ a texto inspirado no folclore infantil brasileiro.

\a Cópia: Marcos de Castro Texeira (editoração)
\ a Nível de dificuldade: Avançado
\ a Pedag: A peça exige dos coralistas conhecimentos básicos de solfejo,
predominando uma rítmica com contratempo, sincopas e tempos acentuados.
Explora sílabas e sons onomatopáicos.
\ a Estética: Escrita e linguagem tradicional. Predomínio da linguagem
contrapontística, com exploração sonora e rítmica com base no próprio texto.
\ a Obs: Obra participou do II Concurso Nacional Funarte de Canto Coral, 1999.

\a Funarte.

\a Brasil \x Musica \y Sec.XX.

697 *Termo livre formação assunto* \a n.perf.024, (media/grande formação), grupo vocal a cappella01 (coro a cappella01 - coro01 - coro infantil a cappella01{coro infantil01}), vozes a cappella24, vozes24{vozes cantadas24{vozes infantis24<p03{SMezA} coro a 3 vozes iguais}}).

700 *Entrada secund. - Nome pessoal* \a Ficarelli, Mario, \d 1935.

710 *Entrada secund. - Entid. Coletiva* \a Funarte.

740 *Títulos adicionais*

856 *Link URL*

949 *Volumes, Exemplares* \a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 6: O RELÓGIO

020 *ISBN* 024 *ISMN*

028 *Publ Num*

043 *Localiz geogr* \a s-bl-- 045 *Localiz cronol* \a x7x7 \a x0x9

090 *Número de chamada local* \a CBRAS CI-Pasta1-00061 \b T119r

100 *Autoridade Compositor* \a Tacuchian, Ricardo, \d 1939-
Nome comp acentos Tacuchian, Ricardo

245 *Título* \a O relógio [partitura] : \b coro a tres vozes iguais / \c Ricardo Tacuchian. -
Título com acentos O relógio

254 *Musical Presentation Statement* \a partitura geral (grade), fotocopia do manuscrito.

260 *Imprenta*

300 *Descr fisica do material* \a 2p.; \c 29,6 x 21 cm.

306 *Duração* \a 000150.

440 *Notas de série*

500 *Notas Compositor* \a Comp: Ricardo Tacuchian.

500 *Notas Nascimento* \a Nasc: 1939 : 18/Nov/1939 - Nasc: Brasil, RJ, Rio de Janeiro.

500 *Notas Resid* \a Resid: Rio de Janeiro

500 *Notas Morte*

500 *Notas Título*

500 *Notas Duração* \a Duração: 01:50 ca.

500 *Notas Numero de performers* \a Numero de performers: 024.

500 *Notas Formação* \a Formação: coro infantil a tres vozes iguais a cappella (G3-F4; Db2-Db3; Ab2-A3)

500 *Notas Formação abrev* \a Formação abrev: Co.inf3V

500 *Notas Data de composição* \a Data de composição: 1978.

500 *Notas Local de composição* \a Local da composição: Rio de Janeiro.

500 *Notas Data da estreia* \a Data da estreia: 1978.

500 *Notas Local da estreia* \a Local da estreia: Colegio Batista, RJ.

500 *Notas Evento da estreia* \a Evento da estreia: 2o. Encontro de Corais Escolares.

500 *Notas Interpretes da estreia*

500 *Notas Encomenda* \a Encomenda: Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro para o II Encontro de Corais da Rede Escolar do Município.

500 *Notas Autoridades séc* \a Autoridades sec: Vinicius de Moraes (texto{poema/poesia}) (portugues)

500 *Notas sobre o Texto*

500 *Notas Dedicatória*

500 *Notas sobre a cópia* \a Cópia: F. Paes de Oliveira, 1978, Rio de Janeiro.

500 Notas Nível de dificuldade	\a Nível de dificuldade: Medio
500 Notas Aspect Pedag	\a Pedag: Exige boa leitura melódica e rítmica por parte do coro devido trabalho contrapontístico entre as vozes; ora homofônico ora polifônico, como também da afinação, articulação, dicção, e pronúncia das palavras.
500 Notas Aspect Estétic	\a Estética: Escrita tradicional que contempla a estética contemporânea. Emprego da polifonia e homofonia, num tratamento contrapontístico rítmico.
500 Notas Obs	\a Obs: Peça de confronto do 2o. Encontro de Corais Escolares.
505 Nota de conteúdo	
600 Nome pessoal como assunto	
610 Entidade coletiva como assunto	\a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.
650 Assunto tópico	
651 Assunto geográfico	\a Brasil \x Musica \y Sec.XX.
697 Termo livre formação assunto	\a n.perf.024, (média/grande formação), grupo vocal a cappella01{coro a cappella01 - coro01 - coro infantil a cappella01{coro infantil01}}, vozes a cappella24, vozes24{vozes cantadas24{vozes infantis24<p03>{SMezA} coro a 3 vozes iguais}}.
700 Entrada secund. - Nome pessoal	\a Moraes, Vinicius de, d 1913-1980.
710 Entrada secund. - Entid. Coletiva	\a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.
740 Títulos adicionais	
856 Link URL	
949 Volumes. Exemplares	\a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 7: OU ISTO OU AQUILO

020 ISBN	024 ISMN
028 Publ Num	
043 Localiz geogr	\a s-bl---
090 Número de chamada local	045 Localiz cronol
100 Autoridade Compositor	\a x9x9 \a x0x9
Nome comp acentos	\a CBRAS CI-Pasta1-00051 \b D382o
245 Título	\a Delneri, Celso, \d 1951- Delneri, Celso
Título com acentos	\a Ou isto ou aquilo [partitura] : \b suite para coro infantil e violão : opcional a cappella : e com versão de acompanhamento orquestral / \c Celso Delneri. - Ou isto ou aquilo
254 Musical Presentation Statement	\a Partitura geral (grade), editoração do compositor.
260 Impronta	
300 Descr física do material	\a 29p. ; \c 29,8 x 21 cm.
306 Duração	\a 004000.
440 Notas de série	
500 Notas Compositor	\a Comp: Celso Delneri.
500 Notas Nascimento	\a Nasc: 1954 - Nasc: Brasil, SP, São Paulo.
500 Notas Resid	\a Resid: Brasil, SP, São Paulo.
500 Notas Morte	
500 Notas Título	
500 Notas Duração	\a Duração: 35:00 ca.
500 Notas Numero de performers	\a Numero de performers: 024.
500 Notas Formação	\a Formação: para coro infantil a 1 e 2 vozes iguais a cappella (B3-G4)
500 Notas Formação abrev	\a Formação abrev: Co.inf unis+Co.inf2V

500 *Notas Data de composição* \a Data de composição: 1999
500 *Notas Local de composição* \a Local de composição: São Paulo.
500 *Notas Data da estreia* \a Data da estreia: 1999.
500 *Notas Local da estreia* \a Local da estreia: Escola Municipal de Musica de São Paulo.
500 *Notas Evento da estreia*
500 *Notas Interpretes da estreia* \a interpretes da estreia: Coral infantil da Escola Municipal de Musica de São Paulo.
500 *Notas Encomenda*
500 *Notas Autoridades sec* \a Autoridades sec: Cecilia Meireles (texto{poema/poesia}) (portugues)
500 *Notas sobre o Texto*
500 *Notas Dedicatória*
500 *Notas sobre a cópia*
500 *Notas Nível de dificuldade* \a Nível de dificuldade: Medio
500 *Notas Aspect Pedag* \a Pedag: Peça de cunho didatico e estetico que contempla solfejo facil. Rítmica varia em pulsações simples, notas acentuadas e sincopadas, e contratempos. Exploração de vozes faladas.
500 *Notas Aspect Estético* \a Estetica: Escrita tradicional que contempla ora o canto melodico ou ritmico-melodico ora harmonico e polifonico, focando a mensagem do texto poetico.
500 *Notas Obs* \a Obs: Parte dessas peças foram compostas no ano de 1991, para canto e violão, triha musical de peça de teatro infantil de mesmo nome, Ou isto ou aquilo, em teatro de São Paulo. Ganhou a versão suite para coro infantil a duas vozes com acompanhamento de violão e orquestral em 1999, tendo sido estrelada pela Sinfonica Cultura de São Paulo. Interpretes: voz principal: Na' Ozzetti, violão concertante: Celso Deineri e Coral infantil da EMM. Gravação Radio Cultura de SP, no ano de 1999.
505 *Nota de conteúdo* \a Abertura (violão). - Ou isto ou aquilo. - A bailarina. - Cantiga da baba'. - O eco. - O lagarto medroso. - Leilão de jardim. - A lingua do nhem. - Boihas. - O ultimo andar. - Final-abertura (violão)
600 *Nome pessoal como assunto*
610 *Entidade coletiva como assunto* \a Coro infantil da Escola Municipal de Musica de São Paulo.
650 *Assunto tópico*
651 *Assunto geográfico* \a Brasil \x Musica \y Sec.XX.
697 *Termo livre formação assunto*
700 *Entrada secund. - Nome pessoal* \a Meireles, Cecilia, \d 1901-1964.
710 *Entrada secund. - Entid. Coletiva* \a Coro infantil da Escola Municipal de Musica de São Paulo.
740 *Títulos adicionais* \a Abertura (gt). \a Ou isto ou aquilo. \a A bailarina. \a Cantiga da baba'. \a O eco. \a O lagarto medroso. \a Leilão de jardim. \a A lingua do nhem. \a Boihas. \a O ultimo andar. \a Final-abertura (gt)
856 *Link URL*
949 *Volumes. Exemplares* \a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 8: PEÇA/PESSA PARA FAZER PSIU/XI

020 ISBN	024 ISBN
028 Publ Num	
043 Localiz geogr	\a s-bl---
090 Número de chamada local	045 Localiz cronol \a x7x7 \a x0x9
100 Autoridade Compositor	\a CBRAS CI-Pasta1-00070\b V759p
Nome comp acentos	\a Vinholes, L. C., \d 1933-
245 Título	Vinholes, L. C.
	\a Peça/pessa para fazer psiu/xi [partitura] / \c L. C. Vinholes. -

<i>Título com acentos</i>	<i>Peça/peça para fazer psiu - Peça/peça para fazer Xi</i>
254 <i>Musical Presentation Statement</i>	\a partitura geral (grade), fotocópia do manuscrito.
260 <i>Imprensa</i>	
300 <i>Descr física do material</i>	\a 1p.; \c 29,6 x 21 cm.
306 <i>Duração</i>	\a 000330.
440 <i>Notas de série</i>	
500 <i>Notas Compositor</i>	\a Comp: L. C. Vinholes [Luiz Carlos Lessa Vinholes]
500 <i>Notas Nascimento</i>	\a Nasc: 1933 : 10/Abr/1933 - Nasc: Brasil, RS, Pelotas.
500 <i>Notas Resid</i>	\a Resid: Brasil, Brasília, D.F. [s.d.]
500 <i>Notas Morte</i>	
500 <i>Notas Título</i>	
500 <i>Notas Duração</i>	\a Duração: 03:30
500 <i>Notas Numero de performers</i>	\a Numero de performers: 024.
500 <i>Notas Formação</i>	\a Formação: para qualquer tipo de agrupamento vocal a cappella.
500 <i>Notas Formação abrev</i>	\a Formação abrev: Co.(=Co.Inf)
500 <i>Notas Data de composição</i>	\a Data de composição: 03/mal/1979.
500 <i>Notas Local de composição</i>	\a Local de composição:
500 <i>Notas Data da estreia</i>	\a Data da estreia: 28/out/1979.
500 <i>Notas Local da estreia</i>	\a Local da estreia: São Paulo.
500 <i>Notas Evento da estreia</i>	\a Evento da estreia: Semana de Canto Coral.
500 <i>Notas Interpretes da estreia</i>	\a Interpretes da estreia: Madrigal Ars Viva, de Santos; sob regencia de Roberto Martins.
500 <i>Notas Encomenda</i>	
500 <i>Notas Autoridades sec</i>	
500 <i>Notas sobre o Texto</i>	\a Texto: criação coletiva do coro usando os sons onomatopaicos psiu e xi.
500 <i>Notas Dedicatória</i>	\a Dedicatória: todas as crianças no seu ano internacional.
500 <i>Notas sobre a cópia</i>	
500 <i>Notas Nível de dificuldade</i>	\a Nível de dificuldade: Elementar
500 <i>Notas Aspect Pedag</i>	\a Pedag: Desenvolve o prazer da exploração de sons, criação coletiva, participação, socialização; bem como a desinibição através do jogo mimico e cenico que a peça proporciona.
500 <i>Notas Aspect Estétic</i>	\a Estética: Linguagem e estética de vanguarda. Para Vinholes, "a execução desta obra esta inteiramente na dependencia da habilidade (ou inabilidade) dos seus eventuais interpretes que deverão explorar o reduzido material ..., como quem explora as infinitas e aleatorias possibilidades de um caleidoscopio".
500 <i>Notas Obs</i>	\a Obs: A peça foi apresentada em varias outras ocasiões, nos anos de 1979 e 1980, tendo como interpretes os madrigais "Ars Viva" de Santos (Roberto Martins reg.) e "Revivis" de Ribeirão Preto (Lutero Rodrigues reg.)
505 <i>Nota de conteúdo</i>	\a Conteúdo: Peça para fazer psiu. - Peça para fazer psiu. - Peça para fazer xi. - Peça para fazer xi.
600 <i>Nome pessoal como assunto</i>	
610 <i>Entidade coletiva como assunto</i>	\a Madrigal Ars Viva.
650 <i>Assunto tópico</i>	
651 <i>Assunto geográfico</i>	\a Brasil \x Musica \y Sec.XX.
697 <i>Termo livre formação assunto</i>	
700 <i>Entrada secund. - Nome pessoal</i>	
710 <i>Entrada secund. - Entid. Coletiva</i>	\a Madrigal Ars Viva.
740 <i>Títulos adicionais</i>	\a Peça para fazer psiu. \a Peça para fazer psiu. \a Peça para fazer xi. \a Peça para fazer xi.
856 <i>Link URL</i>	
949 <i>Volumes, Exemplares</i>	\a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 9: SAMBA-LÊ-LÊ

020 ISBN	024 ISMN
028 Publ Num	
043 Localiz geogr	\a ncpn--- 045 Localiz cronol \a x0x9 \a y0y0
090 Número de chamada local	\a CBRAS CI-Pasta 1-00012 \b Sa11s
100 Autoridade Compositor Nome comp acentos	\a Sa, Eicio Rodrigues de, \d 1952- Sá, Éicio Rodrigues de
245 Título	\a Samba, le-le [partitura] : \b para coro infantil / \c Eicio de Sa. - Samba, le-le
Título com acentos	
254 Musical Presentation Statement	\a Partitura (geral), fotocopia da edição.
260 Imprenta	\a Panama : \b Sa Ed. Panama \c 2000.
300 Descr física do material	\a 5p.; \c 29,6 x 21 cm.
306 Duração	\a 000210.
440 Notas de série	
500 Notas Compositor	\a Comp: Eicio Rodrigues de Sa.
500 Notas Nascimento	\a Nasc: 1952 : 30/Mai/1952 - Nasc: Brasil.
500 Notas Resid	\a Resid: El Dorado, Panama, Republica de Panama
500 Notas Morte	
500 Notas Título	
500 Notas Duração	\a Dur: 02:10
500 Notas Numero de performers	\a Numero de performers: 024.
500 Notas Formação	\a Formação: coro infantil a 2 vozes iguais a cappella (F3-D4; D3-B3)
500 Notas Formação abrev	\a Formação abrev: Co.Inf2V
500 Notas Data de composição	\a Data de composição: 2000.
500 Notas Local de composição	\a Local de composição: El Dorado, Panama, Republica de Panama.
500 Notas Data da estreia	\a Data da estreia: 2000.
500 Notas Local da estreia	\a Local da estreia: El Dorado, Panama, Republica de Panama.
500 Notas Evento da estreia	
500 Notas Interpretes da estreia	\a Coro Brader, regente Eicio Rodrigues de Sa.
500 Notas Encomenda	
500 Notas Autoridades sec	\a Autoridades sec: Anonimo (texto) (portugues)
500 Notas sobre o Texto	\a Texto: do folclore brasileiro.
500 Notas Dedicatória	
500 Notas sobre a cópia	
500 Notas Nível de dificuldade	\a Nível de dificuldade: Medio
500 Notas Aspect Pedag	\a Pedag: Exploração da rítmica sincopada, leitura baseada nas terças de arpejos, extensão vocal na medida da tessitura da criança, sonoridade timbrística através do jogo de repetição de sílabas, e introdução de palmas.
500 Notas Aspect Estétic	\a Estética: Escrita e linguagem tradicionais, tonal, trechos contrapontísticos que contemplam a rítmica e o efeito sonoro das palavras.
500 Notas Obs	
505 Nota de conteúdo	
600 Nome pessoal como assunto	
610 Entidade coletiva como assunto	\a Coro Brader.
650 Assunto tópico	
651 Assunto geográfico	\a Brasil \x Folclore \y Sec.XX. \a Brasil \x Musica \y Sec.XX.
697 Termo livre formação assunto	\a n.perf.024, (media/grande formação), grupo vocal a cappella01 (coro a cappella01 - coro01 - coro infantil a cappella01{coro infantil01}), vozes a cappella24,

700 *Entrada secund. - Nome pessoal* vozes24{vozes cantadas24{vozes infantis24<p02>{SA} coro a 2 vozes iguais}}).

710 *Entrada secund. - Entid. Coletiva* \a Coro Brader.

740 *Títulos adicionais*

856 *Link URL* http://www.voxliber.com

949 *Volumes, Exemplares* \a TOMBO \b CDMC

FICHA CATALOGRÁFICA DE REGISTRO EM FORMATO MARC

EXEMPLO 10: SERENÁ – CANTIGAS DO POVO

020 <i>ISBN</i>	\a 229.400	024 <i>ISMN</i>	
028 <i>Publ Num</i>			
043 <i>Localiz geogr</i>	\a s-bl---	045 <i>Localiz cronol</i>	\a x8x8 \a x0x9
090 <i>Número de chamada local</i>	\a CBRAS CI-Pasta1-00091 \b		
100 <i>Autoridade Compositor</i> <i>Nome comp acentos</i>	\a Drummond, Elvira. Drummond, Elvira.		
245 <i>Título</i> <i>Título com acentos</i>	\a Serena [partitura] / \c Elvira Drummond. - Serená.		
254 <i>Musical Presentation Statement</i>	\a Partitura geral (grade), editoração do compositor.		
260 <i>Imprenta</i>	\a Fortaleza: \b Edição do compositor, \c 1988.		
300 <i>Descr física do material</i>	\a 1 p.; \c 29,6 x 21 cm.		
306 <i>Duração</i>	\a 000020.		
440 <i>Notas de série</i>			
500 <i>Notas Compositor</i>	\a Comp: Elvira Drummond.		
500 <i>Notas Nascimento</i>	\a Nasc: Brasil, CE, Fortaleza.		
500 <i>Notas Resid</i>	\a Resid: Brasil, CE, Fortaleza.		
500 <i>Notas Morte</i>			
500 <i>Notas Título</i>			
500 <i>Notas Duração</i>	\a Duração: 00:20 ca.		
500 <i>Notas Numero de performers</i>	\a Numero de performers: 024.		
500 <i>Notas Formação</i>	\a Formação: para coro infantil a 2 vozes iguais a cappella (B2-B3)		
500 <i>Notas Formação abrev</i>	\a Formação abrev: Co.inf2V		
500 <i>Notas Data de composição</i>	\a Data de composição: 1988.		
500 <i>Notas Local de composição</i>	\a Local de composição: Fortaleza.		
500 <i>Notas Data da estreia</i>			
500 <i>Notas Local da estreia</i>			
500 <i>Notas Evento da estreia</i>			
500 <i>Notas Interpretes da estreia</i>			
500 <i>Notas Encomenda</i>			
500 <i>Notas Autoridades sec</i>			
500 <i>Notas sobre o Texto</i>	\a texto do folclore brasileiro do estado de Espírito Santo.		
500 <i>Notas Dedicatória</i>	\a 'a amiga Miriam Carlos, pelo incentivo, sugestões e revisão das peças.		
500 <i>Notas sobre a cópia</i>			
500 <i>Notas Nivel de dificuldade</i>	\a Nivel de dificuldade: Medio		
500 <i>Notas Aspect Pedag</i>	\a Pedag: Peça de cunho pedagogico que contempla o jogo contrapontístico melódico, pergunta e resposta entre as vozes, leitura facil.		
500 <i>Notas Aspect Estétic</i>	\a Estética: Escrita tradicional que contempla uma polifonia simpies.		

500 Notas Obs

505 Nota de conteúdo

600 Nome pessoal como assunto

610 Entidade coletiva como assunto

650 Assunto tópico

651 Assunto geográfico

697 Termo livre formação assunto

700 Entrada secund. - Nome pessoal

710 Entrada secund. - Entid. Coletiva

740 Títulos adicionais

856 Link URL

949 Volumes, Exemplares

\a Obs: Serena' e' a primeira peça de uma coletânea, Cantigas do nosso povo, uma serie com doze musicas.

\a Brasil \x Musica \y Sec.XX.

\a TOMBO \b CDMC

CONCLUSÃO

Na conclusão da dissertação de mestrado “Música Brasileira Para Coros Infantis (1960-2003): catálogo *on line* com peças a *cappella*”, constatou-se no primeiro capítulo, “Panorama da Educação Musical no Século XX”, que os educadores musicais pioneiros dos métodos ativos em educação musical do começo do século – Montessori, Dalcroze, Suzuki, Orff, Kodály, Martenot e Willems –, cognominados de “pedagogos musicais da primeira geração”, influenciaram o pensamento e a *práxis* musical de muitos educadores e compositores brasileiros do século XX, porém, tardiamente divulgados e experimentados devido a duas questões basicamente: primeiro, a presença da velha mentalidade aristocrático-rural das classes dominantes, que mantiveram o gosto pelas tradições musicais do final do século XIX, não aceitando as novas concepções estéticas, principalmente com relação à valorização das tradições musicais e folclóricas do povo e, segundo, a política educacional brasileira verdadeiramente não existiu, aliás, como vimos, a maioria das reformas educacionais não funcionaram, e as reformas estaduais aconteciam ao bel prazer de cada educador ou político, apesar dos republicanos liberais terem acreditado que a tábua de salvação para todos os males de nossa sociedade chegaria com a institucionalização de uma educação moral e cívica. Porém, não aconteceu! A educação musical sofreu a forte influência do pensamento do educador e compositor Villa-Lobos que objetivava a sensibilização e conscientização musical das crianças através de uma prática pedagógica de abordagem socializante e enraizada nos princípios morais e cívicos difundidos desde a República. A partir dos anos cinquenta, os novos pensamentos dos educadores e compositores, como George Self, Folke Rabe, Jan Bark, John Paynter, Murray Schafer, Lilli Fiedmann, Gertrud Meyer-Denkman, Maurício Kagel, Violeta de Gainza, Boris Porena, entre outros, influenciaram ativamente a nossa pedagogia musical, onde finalmente

uma prática de abordagem pedagógico mais moderna aconteceu, as Oficinas, tendo sido o professor e compositor H. J. Koellreutter, o primeiro educador verdadeiramente moderno, que sempre lutou pela liberdade de criação e expressão e, a presença de Lindembergue Cardoso, o compositor que escreveu dentro de uma linguagem contemporânea para as crianças, alinhado com a prática e a pedagogia musical da época.

O segundo capítulo, “O Catálogo *on line*”, mostrou a metodologia de catalogação de documentação musical do CDMC que foi utilizada pela autora para a realização de um novo produto, CBRAS CI, um acervo com obras para coros infantis *a cappella*; e, com o objetivo de disponibilizar toda a produção (até o momento recolhida) dos últimos quarenta anos de história da música para a comunidade nacional e internacional, inclusive, tendo sido doado todo acervo ao CDMC.

O terceiro capítulo, “Catálogo de obras brasileiras para coros infantis *a cappella*”, compreendeu uma pesquisa com 313 autores, vide ANEXO 2, tendo sido levantado um repertório inédito, em sua maioria, composto por 155 músicas de 80 profissionais-compositores, vide ANEXO 3, porém, um repertório que merece bastante atenção por parte dos educadores de música, principalmente, que o desconhecem, para que possam divulgá-lo nas salas de aulas de qualquer tipo de escola e/ou ensino e, principalmente, nos concertos de corais infantis, que se encontram tão banalizados quanto a educação de nossas crianças.

Encerro aqui, concluindo que, apesar da educação musical ter ficado preterida das escolas oficiais por quase trinta anos, a prática do coro infantil nunca deixou de existir e, penso, particularmente, que a música sobreviveu até os dias de hoje, devido esse fato: bem ou mal, as nossas crianças continuaram cantando. Precisamos reverter essa trajetória nesse século que se inicia, esquecendo (modo de expressar) o passado e erguendo os nossos

braços, em todos os sentidos, de total apoio às crianças que buscam na educação musical uma saída para uma convivência pacífica e humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato de. *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1926.

_____. *Compêndio de história da música brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1958.

ANDRADE, Mário. *Pianolatria*. **Klaxon**, São Paulo, nº1, p.8, mai.1922.

_____. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1962.

_____. *Aspectos da música brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

_____. *Pequena história da música*. São Paulo: Martins, 1976.

APPEBLY, David. *The music of Brazil*. Austin: University of Texas, 1983.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*, 3ª. ed., 3 vol. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

AZEVEDO, Luiz Heitor Corrêa de. *A música brasileira e seus fundamentos*. Washington: Panamerican Union,1948.

_____. *150 anos da música no Brasil (1800/1959)*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

_____. *A arte da cantoria*. *Cultura Política*, Rio de Janeiro, n.42, p.183, 1944.

BACHMAN, Marie-Laure. *Dalcroze Today: na education through and into Music*. Oxford: Clarendon Press, 1993.

BARBOSA, Ana Mãe. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

- _____. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARRETO, Vicente; PAIM, Antônio. *Evolução do Pensamento Político Brasileiro*. BH: Editora Itatiaia, 1989.
- BELLINGHAUSEN, Odete Tavares. *A filosofia Suzuki*. **Folha do ABC**, São Bernardo do campo, 9 jun. 1991, p.2.
- BIBLIOTECA SALVAT DE GRANDES TEMAS. *A música contemporânea*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.
- BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. *Lei orgânica do ensino de canto orfeônico*; Decreto-lei no. 9.494. 22 de jul.1946.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* no. 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do desporto, 1998. 3º. vol.
- BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Pecropolis, 2001.
- CAMÊU, H. *Introdução ao estudo da música indígena brasileira*. Rio de Janeiro: [], 1977.
- CARDIM, C.A. Gomes; GOMES JUNIOR, João. *O ensino da música pelo método analítico*. 5ª. ed. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1926.
- CARPEAUX, Otto Maria. *Uma nova história da música*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1977.
- CARVALHO, Marta M. Chagas. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d.
- CERNICCHIARO, Vincenzo. *Storia della musica nel Brasile dai tempi coloniali sino ai nostri giorni*. Milano: Fratelli Riccioni, 1926.

- COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CONTIER, Arnaldo Daraya. *Música e ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas, 1985.
- CORRÊA, Sérgio O. Vasconcelos. *Planejamento em educação musical*. São Paulo: Ricordi, 1971.
- DALCROZE, Émile-Jacques. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Fœtish Frères, 1965.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DUPRAT, Régis. *Antecipando a história da música no Brasil*. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, São Paulo, n.20, p.25-28, 1984.
- Enciclopédia da música brasileira*. São Paulo: Art, 1977.
- ECO, Humberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- _____. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva/Editora da USP, 1971.
- FERNANDES, Florestan. *A etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Editora Anhembi, 1958.
- FERNANDES, José Nunes. *Pedagogia musical contemporânea: evolução das oficinas de música no Brasil e no exterior*. Rio de Janeiro, 1992. Monografia de Curso de Especialização em Educação Musical. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1992.
- FLUSSER, Victor. (Edit.). *Jeunes Musiques: collection de partition de musiques contemporaines*. Viena: Universal Ediction, 1996. partituras e CD.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *História do Brasil*. São Paulo: Folha da Manhã e Zero Hora/RBS Jornal, 1997.

FONTEERRADA, Marisa T.O. *Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. *Música, conhecimento e história*. In: ENCONTRO DA ABEM, 1., Porto Alegre, 1992. **Anais...**p.45-57.

_____. *A educação musical no Brasil*. In: ENCONTRO DA ABEM, 2., Porto Alegre, 1993. **Anais...**p.69-83.

_____. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Shafer*. 1996.2v. Tese (Doutorado em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1996.

FRANÇA, Eurico Nogueira. *Música do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1957.

_____. *Síntese crítica e bibliográfica*. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, 1970.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

GAINZA, Violeta Hemsy de. (Org.). *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XX*. Lima: Pontifícia Universidad Católica Del Peru, 2000.

_____. *Estudos em psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GRAÇA, Fernando Lopes. *Breve Ensaio sobre a Evolução das Formas Musicais*. Lisboa: Ed. Inquérito Ltda, 1940.

- GRIFFITHS, Paul. *A música moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- HERMANN, Evelyn. *El método Suzuki*. Apostila da Asociación Susuzi Internacional, s/d.
- HINDEMITH, Paul. *Harmonia tradicional*. 10ª ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1949.
- JANIBELLI, Emilia D' Aniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.
- JULIÃO, João Baptista. *Melodias Escolares*. São Paulo: Mangione, 1951, 19º edição.
- _____. *Centenário de nascimento de João Baptista Julião: notícias bibliográficas*. In: BOLETIM DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MUSICOLOGIA, n.3, São Paulo: 1987, p. 47-50.
- KATER, Carlos. (Org.). *Cadernos de estudo: educação musical*, no.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/APEMIG, 1997.
- _____. (Org.). *Livros das canções*. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, sd. (projeto Música na Escola).
- _____. (Org.). *Cadernos de educação musical*. Belo Horizonte: UFMG; Atravez, 1990.v.1.
- _____. *Música Viva e Koellreutter*. São Paulo: Musa, 2001.
- KERMAN, Joseph. *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira dos primórdios ao início do Século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1976.
- _____. *História da música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- KODÁLY, Zoltan. *The selected writing of Zoltan Kodaly*. London: Boosey and Hawkes, 1974. 2vol.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Harmonia Funcional*. São Paulo: Ricordi, 1978, 2ª. ed.

_____. *Um novo diletantismo musical*. In: CADERNO DE MÚSICA (São Paulo), no.1, p.1-8, mar. 1981.

_____. *Educação musical: hoje e, quiçá, amanhã*. In: LIMA, Sonia Albano de. (Org.). EDUCADORES MUSICAIS DE SÃO PAULO: encontros e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998, p.39-41.

KRAUSCHE, Valter. *Música popular brasileira*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Tudo é História), 1983.

KRÜGER, Suzana. *Breves reflexões sobre a regulamentação do ensino musical nas escolas*. **Revista Concerto**, São Paulo, no. 68, p.21, nov.2001.

LEITE, P. Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Liv. Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1950. 10v.

MAHLE, Maria Aparecida. *Orientação didática: iniciação musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969.

_____. *100 solfejos: melodias folclóricas de vários países*. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1969.

MANNIS, José A.; CASTRO, Maria L.N.D. *Proposta de catalogação de documentação musical em sistemas MARC para estabelecimento de um padrão nacional compatível com fontes exteriores*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas, SP, Brasil. **Anais...**p.73-94.

MANNIS, José A. *Etat actuel au Bresil du developpement de la methode de catalogation de documentation musical em MARC: difficultés et propositions du CDMC-UNICAM*. In: ENCONTRO ANUAL DA IAMIC, 13-18 September 2001, Noruega.

- MANNIS, José A.; MAMMI, Lorenzo. *Catálogo e documentação em formato MARC*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas, SP, Brasil. *Anais...*p.71-72.
- MARIZ, Vasco. *Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro*. 5a. ed. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, 1977.
- _____. *História da música no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MARCONDES, Márcia Regina Sevillano; FIDELIS, Luciana. *Formato MARC: abordando a documentação musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 11., 1998, Campinas, SP, BRASIL. *Anais...* p. 95-98.
- MARK, Michael L. *Contemporary Musica education*. 2a. ed. New Youk: Schirmer, 1986.
- MELLO, Guilherme de. *A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da república*. Bahia: 1976.
- MORAES, J. Jota de. *Música da modernidade: origens da música de nosso tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.
- _____. *Cecília Conde - 70 anos - musicista completa, educadora exemplar*. **Brasiliense**, Rio de Janeiro, p. 41-42, jan. 2002.
- ORFF, Carl; KETMAN, Gunild. *Music für Kinder Orff Schulwer*. Mainz: B. Schott's Söhne, 1954. 5v.
- _____. *Música para crianças v.1: pentatônico*. Mainz: Schott, s.d. Versão portuguesa por Maria de Lourdes Martins.
- _____. *Música para crianças v.2: bordões e acorde perfeitos*. Mainz: Schott, s.d. Versão portuguesa por Maria de Lourdes Martins.

_____. *Canções para as escolas: dez canções populares portuguesas*. Mainz: Schott, s.d. Versão portuguesa por Maria de Lourdes Martins.

ORFF-SCHULWERK. *Canções das crianças brasileiras*. Schott's Söhne: Mainz, 1965.

OTTOMAN, Robert W. *Advanced harmony theory and practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1992.

PAIM, Antônio. *A querela do estatismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

PAJARES, Vânia Sanches. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. 1995. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

PASCOAL, Maria Lucia. *Estrutura tonal: harmonia*. São Paulo: e-book, 2000, <www.escreva.com.br>.

PAYNTER, John. *Hear and know: an Introduction to Modern Music in Schools*. London: Universal, 1972.

_____. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. Londo: Universal, 1972.

PAZ, Ermelinda A. *As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares*. **Brasiliانا**, Rio de Janeiro, p. 12-17, set.1999.

_____. *Pedagogia Musical Brasileira do Século XX – Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

_____. *Villa-Lobos e a música popular brasileira: uma visão sem preconceito*. Rio de Janeiro: MUSEU VILLA-LOBOS/PETROBRÁS, 2004.

PAZ, _____. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*. 2ª ed. Rio de Janeiro: PROMADI / SR-1 UFRJ, 1995.

- PAZ, Juan Carlos. *Introdução à música de nosso tempo*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- PEREIRA, Avelino Romero. *Hino Nacional Brasileiro: que história é esta?* **Revista do Instituto de Estudos**, São Paulo, n.38, p.21-42, 1995. ISSN 0020-3874.
- PEREIRA, Avelino Romero. *Aberto Nepomuceno: música, educação e trabalho*. **Brasiliiana**, Rio de Janeiro, p.2-8, jan.2002.
- PEREIRA, Nayde J. de Alencar Sá. *Bandinha Rítmica – organização e prática*. São Paulo: Ricordi, 1963.
- PORENA, Boris. *Kinder-musik*. Milão: Suvini-Zerboni, s/d.
- RAYNOR, Henry. *História social da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ROCHA, Ricardo. *Os jesuítas e a civilização no Brasil*. In: ANUÁRIO DE BELÉM. Belém: s.ed., 1916, p.35.
- RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- RODRIGUEZ, Ricardo Velez. *Castilhismo – uma filosofia da República*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1980.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930 - 1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- ROSA, Lilia de Oliveira. *Musicalização: para pré-escola e iniciação musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1988.
- _____. *Musicalização nível 2: a partir de 7 anos*. São Paulo: [Editora de Autor], 1996.

_____. *O que é musicalização?* **Revista Tournée**, São Bernardo do Campo, s/nº, p.5, ago.1988.

_____. *A música na USP: Mário Ficarelli (entrevista)*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, jun. 1998, p.3.

_____. *O velho e o novo: na psicopedagogia musical*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, jun. 1998, p.7.

_____. *Em busca de uma educação musical multicultural*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, jul. 1998, p.7.

_____. *A música na UNICAMP: Maria Lúcia Pascoal (entrevista)*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, ago. 1998, p.4.

_____. *O que é musicalização*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, ago. 1998, p.7.

_____. *A música na UNESP: Edson Zampronha (entrevista)*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, set. 1998, p.4.

_____. *Os sinos montessorianos: entrevista com Maria Luiza M. Stacchini*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, set. 1998, p.7.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Émile, ou da educação*. (1762). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. Livros II e III, p. 58-232.

SÁ, Gazzi de. *Obras completas*.

SADIE, Stanley. (Org.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. London: Macmillan, 1980.

SALLES, Vicente. *A música e o tempo no Grão-Pará*. Belém: Imprensa Oficial/Conselho Estadual de Cultura, 1980, 426p.

SALZMAN, Eric. *Introdução à música do século XX*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Edunesp, 1991/1996.

_____. *Eu nunca vi um som*. Tradução de Marisa Fonterrada. *Arteunesp*, v.9, p.85-90, 1993. Título original: *I have never seen a sound*.

_____. *A afinação do mundo*. São Paulo: Edunesp, 2001. Tradução de Marisa Fonterrada. Título original: *The tuning of the word*.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Edusp, 1991.

SELF, George. *Nuevos sonidos en sala de aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SENISE, Arnaldo José. *Villa-Lobos e a implantação do canto coletivo*. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 ago.1987. Suplemento Cultura, p.8-9.

SILVA, Conrado. A oficina de música. **Revista Arte**, São Paulo, n.6, p.12-5, 1983.

SLONIMSKY, Nicolas. *Music of Latin America*. New York: Thomas y Crowell, 1946.

SOUZA, P. José Geraldo de. *Folcmúsica e liturgia: subsídios para o estudo do problema*. Petrópolis: Vozes, 1966.74p.

_____. *História da composição sacro musical no Brasil*. **Música Sacra**, Petrópolis, ano 17, n. 5, p.143-151, set./out.1957.

STACCHINI, Maria Luiza M. *A filosofia montessoriana*. **Jornal Música in tempo**, São Paulo, ago.1998, p.7.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2ª. ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

- TATIT, Luis. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- TATIT, Paulo; PEREZ, Sandra. (Org.). *Canções do Brasil: o Brasil cantado por suas crianças*. São Paulo: Palavra Cantada, 2001.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- _____. *Música popular: de índios, negros e mestiços*. Petrópolis: [], 1972.
- TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- TRINDADE, Jaelson. *Música colonial paulista: o grupo de Mogi das Cruzes*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, São Paulo, n.20, p.15-24, 1984.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia, 1916.
- Villa-Lobos, sua obra*. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, 1972.
- VILLA LOBOS, Heitor. *A música nacionalista no governo Getúlio*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), s/d.
- _____. *Canto Orfeônico*, 1o.e 2o. vols., Rio de Janeiro: Editora Vitale, 2a. edição.
- _____. *Guia prático: estudo folclórico musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941, v.1.
- _____. *Guia prático*. Rio de Janeiro: Editora Vitale, 5a. edição.
- WELLS, Renée. *O corpo se expressa e dança*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

WIDMER, Ernst. *Perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa: grafia e prática sonora*. In: SYMPOSIUM INTERNAZIONALE SULLA PROBLEMÁTICA DELL'ATTUALE GRAFIA MUSICALE, 1972, Itália, Anais...[p. 1-27].

WIDMER, _____. "Cláusulas e Cadências". *Art*, Salvador, nº.11, p. 5-44, ago. 1984.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicologicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

_____. *L'Oreille musicale: la préparation auditive de l'enfant*. 5a. ed. Fribourg: Pro Musica, 1985. 1.vol.

_____. *L'Oreille musicale: la culture auditive, les intervalles et les accords*. 5a. ed. Fribourg: Pro Musica, 1984. 2.vol.

WISNICK, José Miguel. *O coro dos contrários – a Música em torno da semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

ZAGONEL, Bernadete; LA CHIAMULERA, Salette M. (Org.). *Introdução à estética e à composição musical contemporânea: H. J. Koellreutter*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.

ANEXO 1 - Máscara *on line* do CDMC/2003

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Aguiar, Ernani 149
- Ahanorián, Coriún 159, 162
- Albuquerque, Ângela 130
- Albuquerque, Luis Botelho 129, 130
- Alexander, Gerda 127
- Alf, Johnny 134
- Almeida, Guilherme de 24, 34, 44, 78
- Almeida, Judith Morisson 101
- Almeida, Maria Dirce de 38
- Almeida Prado 137, 149, 170
- Almeida, Renato de 18, 24, 25, 38
- Alvarenga, O. 166
- Andrade, Mário de 4, 5, 24, 32, 34, 36, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 57, 62, 78, 106, 117,
166
- Andrade, Oswald de 43, 44
- Antunes Filho 151, 155
- Antunes, Jorge 131, 149, 151
- Aranha, Graça 44
- Aranha, Oswaldo de 118
- Araújo, João Gomes de 24
- Araújo, Maynard 101

Arraes 113

Assumpção, Sheila 163

Augusto, José 51

Ávila, Marly Batista 65

Azevedo, Fernando 17, 51

Azevedo, Luiz Heitor Correa de 133

Babitt 14

Bacon 25

Barbaud 14

Barbieri, Domenico 149

Barbosa, Ana Mãe 18, 20, 21, 25, 32, 52, 118, 119

Barbosa, Cacilda Borges 138, 153

Barbosa, Rui Barbosa 15, 25, 52

Bark, Jan 105, 122

Baronesa de Rezende 33

Barreto, Ceição de Barros 101

Barros, Moraes 33, 35

Barroso, Ari 103

Bartok, Bela 14, 62, 63, 64

Bartolini, Luzia Simões 69

Bastos, Pereira 24

Bastos, Rafael de Menezes 129

Bazán, O 129

Behlau, Mara 162
Bellinghausen 92
Benda, Lola 117
Berg, Alban 14
Berg, Sílvia (Maria Pires Cabrera) 155
Bertolini, Kiko 163
Berio, Luciano 14
Bianchi, Louise 138
Bilac, Olavo 24
Bispo, Antonio Alexandre 133, 134
Blanchet 44
Boal, A. 134
Bona 152, 153
Borges 16
Borges, Thais Veiga 99
Born, Sonia 74, 137
Boscardin, Maria Teresa T. 153
Botelho, Maria de Graça 65
Botelho, Maria Emília 65
Bouillard 48
Boulez, Pierre 14, 104
Boyer 48
Braga, Francisco 24

Braga, Rubem 78

Branco, Humberto Castelo 113

Brecheret 44

Breim, Ricardo 160, 161

Brian, Dennis 80

Brígido, Odemar 155

Brisolla, Ciro 119

Brito, Teca Alencar 87, 162

Brizola, Leonel 112, 113

Broca 48

Brown 14, 104

Brown, Carlinhos 164

Browne, Márcia S 48

Bruch, Isolda Basi 95

Busoni 14, 49

Cage, John 14, 104

Câmara, Marcos 155

Camargo, Maria Dirce de Almeida 36

Campos, Ana Yara 155, 162, 162

Campos, Caetano de 17, 46

Campos, Francisco 51, 55

Campos, Mara 162

Capanema, Gustavo 78

Capuano, Cristina Maria de Paula Azevedo 30

Cardim, Gomes 4, 45, 47

Cardoso, Fernando Henrique 156

Cardoso, Jacyra 110

Cardoso, Lindembergue 137, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 152

Cardoso, Lúcia Maria Pellegrino 144, 146

Carlos, Erasmo 114

Carlos, Roberto 114

Carnassale, Gabriela Josias 162

Carpeaux, Otto Maria 32, 49, 63, 104

Carrasqueira, Maria José 65

Cartola 115

Carvalho, Dinorá de 171

Carvalho, Joubert de 103

Carvalho, Marta M. Chagas 17

Carvalho, Reginaldo de 131, 132

Carvalho, Ronald de 44

Casnók, Yara Borges 162

Castilhos, Júlio de 15, 16

Castro, Fidel 103

Castro, Maria Lúcia Nery Dutra de 167, 168

Catunda, Eunice 87

Cavalcanti, Nestor de Hollanda 163

Cavaldão, Wilson 131

Cavaquinho, Nelson 115

Caymmi, D. 149

Cerqueira, Fernando 129

Chabloz, Jean Pierre 99

Chamberlain, Mary 21

Chan, Thelma 155, 163

Chateaubriand, Assis 102

Chaves, Juca 103

Claparede 70

Charcot 48

Chevais 64

Chiafarelli, Liddy 62, 70

Clark, Francis 138

Coelho Netto, Marcos 180

Collares, João 163

Collor, Pedro 156

Comenius 25, 70

Comte, Auguste 14, 15

Conde, Amália Fernandez 107

Conde, Cecília Fernandez 107, 108, 131, 159, 162

Conde, Laura 129

Constant, Benjamin 14, 16, 18, 19, 28

Contier, Arnaldo Daraya 24, 85
Correa, José Celso Martinez 134
Corrêa, Sérgio Vasconcellos 149
Corrêa, Rivadávia 19
Costa, Lúcio 78, 103
Costa, Lysímaco da 51
Costa e Silva, 113, 134
Costa, Maria Helena da 155
Couto e Silva, Golbery do 134
Cowell, Henry 14
Cozzella, D. 106, 116
Craemer, Ute 110, 111
Crawford, Walt 167
Cseko, Luís Carlos 129, 130, 162
Cunha, Estércio Marques da 170
Cunha, Glória P. da 139, 153
Curwen, John 48, 64, 68
D. Amália 50
D'Indy 26
Dalcroze 28, 70, 71, 72, 73, 74, 82, 89, 93, 97, 100
Damasceno, Gerson Gorski 99
De Benedictis, Savino 46
Debussy, Claude 14, 44

Delfin Neto 151

Dell'Aglio, Débora Dalbosco 27

Delneri, Celso 162

Dennis, Brian, 122, 129

Dewey, Eleanor Florence 133

Dewey, John 21, 58

Di Cavalcanti 43, 44

Diniz, Pe. Jaime C. 133

Denkman, Gertrud Meyer 105, 122

Donato, João 134

Dória, Sampaio 51, 52

Drummond 78

Drummond, Elvira 139, 153, 155, 162, 162

Duchamp, Marcel 49

Dutra, Marechal 79, 87, 102

Dutra, Miguel Benício 34

Dylan, Bob 115

Efegê 88

Eimert 14

Einstein, Albert 32

Elis Regina 157

Eósze, László 65

Escobar, Aylton 131, 152

Esperidião, Neide 153

Estrela, Arnaldo 34, 118

Falla Manul de 63

Farias, Jurity de Souza 82, 83

Farias, Souza 81

Faustino, Honorato 101

Fausto, Cadmo 163

Fenelon 25

Feres, Josette Silveira Mello 30, 72, 153

Fernandes, Florestan 13

Fernandes, José Nunes 131

Fernandes, Maria Helena Rosas 149

Fernandez, Lorenzo 44, 50, 105, 107

Fernandez, Marlene Migliani 131

Ferreira, José Maria 33, 34, 36, 37

Ferro, Antônio 51

Fétis 26

Ficarelli, Mário 149, 152, 163

Fidelis, Luciana 167, 168, 170

Fiedmann, Lilli 105, 122

Figueiredo, Guilherme 61

Figueiredo, João B. 135, 150

Filho, Lourenço 51

Fitzgerald, Scott 51

Flusser, Victor 121, 163

Fonseca, Carlos Alberto Pinto 155

Fontainha, de Guilherme

Fonterrada, Marisa 11, 13, 26, 48, 63, 75, 76, 81, 92, 99, 106, 116, 119, 123, 136, 152,
162, 166

Fontes, Martins 34

Forrai 63

Franceschini, Manoel A. 133

Franco, Itamar Augusto Cautieiro 156

França, Patrícia 163

França, Rejane 69

Frei Paulo 33

Freire, Paulo 120, 121

Freire, Vanda Lima Bellard 162

Freitas, Marcos Cezar

Froebel 25, 26, 28, 29

Fukuda, Elisa 91

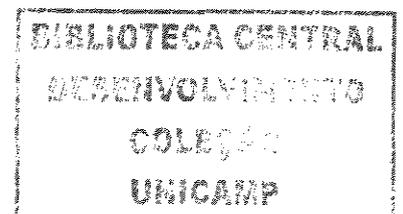
Fukuda, Yoshitame 91

Fumiko 91

Furtado, Celso 112

Gainza, Violeta de 11, 73, 89, 100, 105, 122, 123, 126, 127, 128, 162, 166

Galhard, Gisele Beatriz M.R. 149



Gallet, Luciano 49

Galvão, Carlos 129

Garmedia, Emma 137

Geisel, Ernesto 134

Geszti, George 64

Geszti, Ian Guest Janos 64, 65, 137

Gil, Gilberto 115, 134, 135

Gilberto, João 104, 134

Glover, Sarah 64, 68

Gomes, Carlos 82, 179, 180

Gomes, Eduardo 102

Gonzaga, Chiquinha 42

Goulart, João 102

Goussinsky, Estela G. 65

Goulart, João 112, 113, 121

Gramani, Eduard Giochi 121, 137, 139, 140, 153

Greco, Vicente 155

Greif, Elza Lancman 73

Guarnieri, Anita 81, 82

Guarnieri, Camargo 105, 106

Guarnieri, Gianfrancesco 134

Guignard 78

Guimarães, Ulisses 151

Gunter, Dorothea 93

Heisenberg 32

Hendrix, Jimmy 115

Henry 14, 104

Herbat 26, 27

Herculano, Paulo 106

Herrera, Rufo 147

Hindemith, Paul 14, 75, 93, 94, 138, 153

Hitler 77

Hohagem, Sandino 116

Holanda, Chico Buarque de 115, 134, 134

Horta, Luiz Paulo 5

Ives, C. 14, 104

Illich, Ivan 120

Jadassohm 26

Jaffé, Alberto 91

Jagliaferro Magdalena

Jaguaribe, Celeste 101

Janibelli 17

Jardim, Antonio 131

João Alberto 56, 57

Jobim, Tom 134

Joly, Ilza Zenker 162

Joplin, Jonis 115

Julião, João Baptista 4, 45, 46, 47, 81

Júnior, Aricó 101

Júnior, Costa 42

Júnior, João Gomes 4, 45, 47

Junqueira, Maria de Lourdes 137, 139

Kagel 14, 105, 122

Kaplan, José Alberto 149, 155

Karabitshevsky 106

Kareska, Maria 34

Kaszás, Jorge 66

Kater, Carlos 87, 162

Kellerman, Noemi 95

Kerr, Samuel 106, 131

Kéti, Zé 115

Kichner 14

Kiefer, Bruno 44, 57, 63, 149, 166

Kobayashi, Takeshi 92

Kodály, Zoltan 5, 14, 28, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 80, 89, 95, 100, 153

Koellreutter, H. J. 14, 32, 62, 75, 76, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 105, 106, 107, 128, 129, 131, 137, 140, 153, 154, 158

Kokron, Nicolae 129, 130

Korenchender, Henrique David 149, 155

Kolling, Míria Therezinha 163

Kostka 153

Krieger, Aldo 171

Krieger, Edino 87, 115, 137, 155, 171

Kubitshek, Juscelino 103, 107, 111, 114, 116

Kulmann, Guilherme 47

La Chiamulera, Salete Maria 32

Lacerda, Carlos 102, 112

Lacerda, Moura 118

Lacerda, Osvaldo 105, 153, 163

Lange, Curt 172, 180, 181, 182

Lanz, Mariane 109

Lanz, Rudolf 109, 110

Leão, Antonio Carneiro 19, 32

Leão, Francisco

Lehar, Franz 42

Liget 14, 104

Lima, Sônia Albano de 162

Lima, Souza 34, 92, 95, 118

Linhares, José 79

Lins, Nelson 115

Lira, Carlos 114

Lizt 13,

Lobato, Monteiro 47

Lobo, Edu 115

Lobo, Elias 65, 95

Lobrot, Michel 120

Locke 70

Long, Marguerite 118

Losso Neto 34

Lozano, Fabiano Rodrigues 4, 5, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 58, 62, 80

Lozano, Lázaro Rodrigues 34, 35

Lucca, Daisy de 91

Luiz, Washington

Lutero 25

Lyke, James 138

Machado, Cristiano 102

Machado, Davi 106

Machado, Maura Palhares 149

Maciel, Emmanuel de Coelho 149

Madureira, Antônio José 162

Maedler, Karl 93

Mahle, Ernest 149, 179

Mahle, Maria Aparecida 66, 67, 72, 162

Malan, Mme Lydia 97

Malfatti, Anita 43, 44, 52

Mammi, Lorenzo 169

Mannis, José Augusto 6, 7, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 182

Manuel, Francisco 47

Maragno, Virttú 131

Marcondes, Márcia Regina Sevillano. 167, 168, 170

Marinetti, Filippo Tommaso 44

Marinho, Roberto 102

Mariz, Vasco 14, 63, 106, 166

Mark, Michael L. 93

Mársico, Leda O. 153

Martenot 14, 28, 89, 100

Martins, Maria Amália 139

Martins, Maria Amélia 146

Martins, Maria Valéria S. G. 168

Mascarenhas, Mário 118

Matos, José Veríssimo Dias de 15

Matsumoto

Mattos, Cleofe Person de Mattos 133

Max, Burle 78

Maximiliano, Carlos 19

Medaglia, Júlio 116

Med, Bohumil 153

Médici, Emílio Garrastazu 113, 134

Mello, Fernando Collor de 150, 156

Mello, Guilherme de 5, 15, 24

Mello, Zélia Cardoso de 156

Mendes, Gilberto 116, 142, 146

Mesquita, José Joaquim Emérico Lobo de 180

Mesquita, Marcos José Cruz 149

Messian, O. 14

Meyer 78

Meyerdenrman, Gertud

Mignone, Francisco 44

Mignone, Liddy Chiaffarelli 6, 50, 70, 82, 107

Miguez, Leopoldo 18,

Milhaud, Darius 32, 42

Milliet, Sérgio 48

Miranda, Carmen 76, 77

Miranda, Ronaldo 149

Molière, 108

Monsenhor Gil 164

Montessori, Maria 17, 28, 29, 31, 89, 100

Morton, Reverendo 21

Moura, Eli-Eri Luiz de 155

Moura, Ieda C. de Moura 153

Moura, José Adolfo 163

Nascimento, Frederico 101

Navarro, Antenor 68

Nazareth, Ernesto 13, 76

Neder, Hermelindo 160

Nepomuceno, Alberto 4, 22, 32, 47

Neves, José Maria 50, 61, 108, 132, 159, 166

Neves, Tancredo 150

Niemeyer, Oscar 78, 103

Nobre, Marlos 115, 137

Nóbrega 57, 68

Nogueira, Lenita. Waldige Mendes 166, 169

Nogueira, Marília Barreto 109

Nono 14

Novaes, Guiomar 34, 118

Oliveira, Alda de Jesus de 131, 147

Oliveira, Jamary 152

Oliveira, Theresia de 69

Oliveira, Willy Correia de 116

Orellana, J. 129

Orff, Carl 28, 89, 94, 95, 96, 100

Pace, Robert 138, 153

Pacheco, Diogo 106

Paiva, Marcelo Rubens 151

Pajares, V. 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

Pancetti 78

Parente, Helder 94, 95, 137

Pascoal, Alexandre 116

Paynter, John 80, 105, 122, 123, 124, 125

Paz, Ermelinda A. 5, 11, 58, 60, 61, 64, 65, 68, 69, 71, 73, 81, 82, 85, 86, 88, 95, 162, 166

Peixe, Guerra 87, 105

Peixoto, Valéria 131

Penalva, José 125, 133

Penderecki 14

Penteado, Armando Álvares 117

Pereira, Antônio de Sá 30, 44, 45, 48, 49, 50, 62, 64, 70, 71, 82, 117, 118

Pereira, Avelino Romero 14, 22, 23, 24

Pereira, Marcos 168

Pereira, Nayde J. de Alencar Sá 64

Persichetti, 153

Pessoa, Eptácio 20, 33

Pestalozzi 25, 26, 70

Piaget, Jean 99

Pinduca 135

Pitta, Mirian Rocha 155

Pittman, Eliana 135

Pixinquinha 76

Planck 32

Platão 35

Porena, Boris 105, 122, 123, 125

Portinari 78

Poulenc, Francis 44

Pozzoli, 153

Prestes, Júlio 57, 113

Primo, Dulce 162

Prout 26,

Quadros, Jânio 103, 112, 113

Queiroz, Luiz de 33

Rabe, Folke 105, 122

Ramalho, Elba Braga 162

Ramos, Antonio da Silva 131

Rao, Doreen 162

Ravel 14

Rebalais 25

Regner, Hermann 96

Reicha 26

Reimer, Everett 120

Reis, Jean 92

Ribeiro, Alice 34

Riemann 26

Robinson, Helene 118

Rocha, Carmen Maria Mettig 99, 137, 140, 141, 149, 153, 162

Rocha, Francisco Gomes 180

Rocha, Glauber 134, 151

Rodriguez 16

Rogers, Carl 120

Romanelli 15, 19, 43, 52, 53, 78, 116, 136

Romero, Sylvio 14

Roosevelt 77

Rosa, Lilia de Oliveira 31, 149, 153, 155, 159

Rousseau, Jean Jacques 26, 27, 70

Rossi, Spartaco 78

Rossi, Rinaldo 129, 130

Rudge, Antonieta 34, 118

Russo, Francisco 118

Russolo, Luigi 49, 104

Sá , Élcio Rodrigues de 163

Sá, Gazzi G. de 6, 62, 67, 68, 69, 95

Sá, Leonardo 131

Saito, Shinobo 91, 92

Salzman 49

Santana 115

Santo Estevão 33

Santoro, Cláudio 87, 105, 115

Santos, Murillo Tertuliano dos 149

Santos, Zilda Gândida dos 99

Sarney, José 151

Satie, Eric 44, 94, 104

Sayão, Bidu 34

Schafer, Robert Murray 14, 80, 105, 122, 123, 125, 126, 131, 162

Schnorrenberg, Roberto 133

Schoenberg 14, 62, 76, 153

Scholes 48

Schulwerk 93

Scliar, Esther 137, 138

Sekeff, Maria de Lourdes 162

Self, George 14, 80, 105, 122, 123, 124, 125

Senise, Arnaldo 81, 133

Shaeffer Pierre 14, 104, 171

Shanet 153

Silva, Adelaide Pereira da 162

Silva, Afrânio Gomes da 168

Silva, Conrado 129

Souza, Edénir Ferreira de 163

Silva, José Raymundo da 101

Silva, Luís Inácio da 151, 156

Silva, Romeu 51

Simone 157

Simonses 151

Siqueira, José 133

Smetak 137, 147

Smith, Walter 25

Souza, Luiz Biela 101

Spencer 15

Steiner, Rudolf 72, 74, 108, 109, 110

Stateri, José Júlio 71, 153

Stacchini, Maria Luiza M 30, 31

Stockhausen 14, 104

Stones, Rolling 115

Stravinsky, Igor 14, 42, 93, 94

Suzigan, Geraldo 162

Suzigan, Maria Lúcia 162

Suzuki, S. 28, 89, 90, 91, 92, 95, 100

Swanwick 3

Tagliaferro, Magdalena 34, 95, 118

Tacuchian, Ricardo 133, 149, 152, 155, 163

Teixeira, Anísio 4, 51, 58, 142

Terraza, Emílio 130, 170

The Beatles 115

The Doors 115

The who 115

Timarco, Mary Benedetti 149

Tinhorão, José Ramos 42, 50, 51, 76, 115

Toni, FLávia C.166

Vailati, Marlita Bronder 95

Valle, Raul do 152

Vandré, Geraldo 114, 114, 135

Varela, Marta 137

Varèse 14, 104

Vargas, Getúlio 6, 24, 53, 58, 61, 62, 77, 78, 79, 102, 103, 172

Vaz, Rocha 19

Veloso, Caetano 115, 134, 135, 157

Veríssimo, José 15, 24

Viana Filho, 134

Viana, Frutuoso 44

Vicente, Gilmar168

Vicentini, Atilio168

Vieira, A 101

Vieira, Maria Vitória Álvares163

Villa-Lobos, Heitor 4, 5, 6, 14, 24, 32, 37, 38, 41, 44, 45, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
68, 69, 71, 74, 80, 81, 87, 88, 101, 105, 132, 150, 162, 171

Villa-Lobos, Lucília 57

Vinholes, L.C. 132, 149, 185

Viollier, E. Torelli 180

Wagner 13

Watts, Martha 21

Webern 14

Wehrs, Carlos 101

Wells, Renée 74

Widmer, Ernst 106, 115, 137, 141, 146, 147, 148, 149

Willems, Edgar 28, 89, 97, 98, 99, 100, 101, 140, 141, 147, 153

Wisnik, José Miguel 49

Wolffenbüttel, Cristina Rolim 162

Xavier, Nelson 159

Xenakis 14

Zagonel, Bernadete 32, 153, 162

Zamacois, 153

Zamith, Rosa 74, 137

Zein, Elisa 160

Zoriki, M. 111