

**POR UMA HISTÓRIA DA APRECIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA
BRASILEIRA: AS IDEIAS DISPOSTAS NOS MANUAIS DIDÁTICOS DO
CANTO ORFEÔNICO**

***POR UNA HISTORIA DE LA APRECIACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA
BRASILEÑA: LAS IDEAS DISPOSTAS EN LOS MANUALES DIDÁCTICOS DEL
CANTO ORFEÓNICO***

***FOR A HISTORY OF LISTENING IN THE BRAZILIAN SCHOOL: THE IDEAS
DISPOSED IN THE TEACHING GUIDES OF THE ANCIENT CHORAL
SINGING GROUPS***

Paulo CONSTANTINO¹

RESUMO: Reconstitui os percursos da atividade de apreciação musical na escola brasileira, compondo uma historiografia sobre elementos que são mínimos e esparsos, por meio de pesquisa bibliográfica. A ênfase recai sobre o período de desenvolvimento e vigência oficial do Canto Orfeônico [entre as décadas de 1930-1960] no país, do qual se apresentam as ideias sobre apreciação presentes em sete manuais didáticos difundidos à época. A predominância dos aspectos de performance e educação cívica no Canto Orfeônico relegaram a apreciação como atividade pedagógica a um plano secundário, e seu reconhecimento será posto somente após a segunda metade do século XX: por razões tecnológicas, com a popularização das gravações ou registros fonográficos; e pela introdução de uma literatura no país que reconheceria o caráter basilar da atividade nos processos de educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação musical. Apreciação musical. Cultura escolar. Canto orfeônico.

RESUMEN: *Reconstituye los caminos de la apreciación musical en la escuela brasileña, al componer una historiografía sobre elementos que son mínimos, por medio de la investigación bibliográfica. El énfasis recae sobre el período de desarrollo y vigencia oficial del Canto Orfeónico [coros en las escuelas entre las décadas de 1930-1960], del cual se presentan las ideas sobre apreciación presentes en siete manuales didácticos difundidos en la época. El predominio de la educación cívica y la performance no Canto Orfeónico se han relegado la apreciación como actividad pedagógica a un plano secundario, y su reconocimiento será puesto sólo después de una segunda mitad del siglo XX: por razones tecnológicas, con una popularización de las grabaciones; y la introducción de una literatura que reconoce el carácter basilar de la actividad en los procesos de educación musical.*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professor suplente em el Departamento de administração y supervisión de la escuela en UNESP Marília. Él trabaja en la supervisión de la escuela de las escuelas técnicas del estado de São Paulo. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4612-4063>>. Correo: pconst2@gmail.com.br

PALABRAS CLAVE: *História de la educación musical. Apreciación musical. Cultura escolar. Coros.*

ABSTRACT: *It reconstructs the paths of musical listening in the Brazilian school, composing a historiography on elements that are minimal, through bibliographical research. The emphasis is on the period of development of the ‘Canto Orfeônico’ [choral singing groups between the decades of 1930-1960] in the country, which presents the ideas about listening present in seven guides published at the time. The predominance of performance and civic education in the groups relegated the listening as a pedagogical activity to a secondary plane, and its recognition will be placed only after the second half of the twentieth century: for technological reasons, with the popularization of recordings; and by the introduction of a literature that would recognize the basic character of the activities in musical education.*

KEYWORDS: *Music history. Listening. Schooling culture. Choral groups [Orfeonico’s Singing Groups]*

Introducción

La ausencia de informaciones sobre la apreciación musical en la enseñanza básica de Brasil sugiere que su tratamiento era raro en el ámbito escolar y los manuales didácticos disponibles a lo largo de gran parte del siglo XX y anteriormente. Reconstruir estos hechos históricos es, por lo tanto una tarea ardua al recordar que “en Brasil aún tenemos poca experiencia con la investigación en historia de la educación musical” (SOUZA, 2014, p.112). Rita Fucci-Amato (2006, p.145) corroboraba esta afirmación, informando que la investigación histórica relativa a la educación musical brasileña no tenía más que un cuarto de siglo en la ocasión. El dicho período coincide con el de la multiplicación de los cursos superiores por el país, el fortalecimiento de entidades de clase y la inserción y difusión de distintos autores y propuestas educacionales, desde la segunda mitad de los años 1980.

A pesar de la jovialidad del campo, intento ubicar una historia de la apreciación musical en la escuela brasileña, entre las muchas historias de la educación musical que se rigen hasta el momento en el país como

[...]la historia de las instituciones; la historia de los movimiento pedagógicos musicales, como la historia del canto orfeónico, en Brasil; la historia de los cursos superiores de música en Brasil; la historia de la enseñanza de música y su institucionalización en la escuela; la historia de la enseñanza de música desde las orquestas y coros; la historia de la educación musical analizada por medio de los

dichos espacios informales; la historia de la enseñanza de música desde asociaciones de clase, incluyendo la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM; o aún la historia de la educación música desde los libros didácticos² (SOUZA, 2014, p.113-114).

La actividad de escucha musical o apreciación³ se relaciona con una audición atenta e intencional por los individuos, en medio al *continuum* sonoro de los lugares en los que habitamos o cualquier otra situación en que estamos expuestos a los sonidos. En la escuela, se constituye en una tarea que se debe emprender en dos tiempos: a) como mediadora y jueza de las demás actividades musicales, como la composición, improvisación y la ejecución e; b) como actividad autónoma que visa al desarrollo de los conocimientos específicos de los alumnos, la amplitud de su cultura general y el acceso a los patrimonios culturales.

Esta modalidad de escucha sería indisociable de las demás actividades musicales enlechadas por Keith Swanwick⁴ (2014) y seguramente importante en todas las experiencias (SCHAFER, 2009) o métodos activos de la educación musical. Una vez repuesta a la condición de actividad prioritaria para una educación musical integradora, la apreciación musical tal como la concebimos no sería una tarea pasiva, sino revestida de intención y objetivos educacionales, bajo la perspectiva del profesor; y de prestigio a las subjetividades de los alumnos pues involucraría de igual modo imaginación y creatividad (HARGREAVES et al, 2012) en la resolución de problemas perceptuales y una obra se vuelve un objeto deseable para todo el alumno de la educación básica.

Para profundizar estas nociones educacionales de la apreciación musical bajo una perspectiva histórica, los estudios relacionados a las instituciones escolares y movimientos pedagógicos y musicales, como los de Rosa Fuks (1991, 2007), Jusamara Souza (2007; 2014), Marisa Fonterrada (2008), Rita Fucci-Amato (2006; 2007; 2012),

² a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico, no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos

³ Para nombrar esta escucha atenta que refiere a una comprensión profunda de la música, diferentes autores emplean expresiones como “apreciación musical activa” (BASTIÃO, 2014), “escuchar con significado” (LAZZARIN, 1999), “oyente inteligente o comprensiva” de Caldeira Filho (1971), o de “audición musical activa”, de Wuytack e Palheiros (1995).

⁴ El modelo de actividades educacionales propuesto por Keith Swanwick (2003; 2014) reúne e integra a las actividades prácticas relacionadas a la música, lo que en Brasil se tradujo como Sistema (T)EC(L)A de Educação Musical: (T)-Técnicas instrumentais, de percepção e notação musical; E- Execução da música, performance; C- Composição musical, improvisação; (L)- Literatura da música e sobre a música; A- Apreciação musical.

Lenita Nogueira (2001) y las publicaciones organizadas por Alda Oliveira e Regina Cajazeira (2007) o José Geraldo Moraes e Elias Saliba (2010), son algunos de los referenciales más recientes y vigorosos en el país, y fundamentan nuestras reflexiones. Más que las limitaciones impuestas por la falta de referencias para una historiografía de la apreciación musical en la escuela, como señalan Moraes y Saliba (2010, p. 11) es necesario reconocer la dificultad adicional de una cartografía de esta actividad pues

[...] un aspecto a considerarse es la discusión sobre posibles orígenes: ¿dónde empieza la educación musical en Brasil? En el estado de Amazonas, los primeros registros mencionados sobre la enseñanza de Música son los del siglo XVII. En Bahia, la llegada de los jesuitas para el primer Gobierno General, en 1549, marca el comienzo. En Rio de Janeiro, los primordios son ubicados en el periodo colonial, en el periodo de catequización de los nativos indígenas por los jesuitas. Y en Roraima las noticias más antiguas están en las expediciones y viajes. Algunos autores van a correlacionar este comienzo con los ciclos económicos y culturales como el ciclo de la goma, en Amazonas, o el ciclo de la minería y la presencia de un movimiento artístico musical, en Goiás, en el siglo XVIII⁵ (SOUZA, 2014, p.111).

En nuestra investigación, el énfasis fue sobre el periodo de desarrollo y vigencia oficial del Canto Orfeónico [años 1930-1960] en el país, del cual se enumeró ideas sobre la apreciación presentes en siete [7] manuales didácticos difundidos en la época por autores y editores significativos. Se optó por el dicho periodo pues en más que cualquier otro de la historia de la educación musical brasileña, se reconoce más nítidamente una cultura escolar, que Dominique Julia definió como los “conocimiento a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos conocimientos y la incorporación de estas conductas” (2001, p. 09), permitiéndonos por lo tanto linear el recorrido histórico de la apreciación musical en la escuela por medio de los proyectos pedagógicos, contenidos y repertorio dispuestos en las publicaciones.

⁵ um aspecto a considerar é a discussão sobre possíveis origens: onde começa a educação musical no Brasil? No estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de Música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas. E em Roraima, as notícias mais antigas estão nas expedições e viagens. Alguns autores vão correlacionar esse início com os ciclos econômicos e culturais como o ciclo da borracha, no Amazonas, ou o ciclo da mineração e a presença de um movimento artístico musical, em Goiás, no século XVIII

Identificando el recorrido de la apreciación musical escolar en el país hasta el comienzo del siglo XX

Entre los jesuitas tradicionalmente reconocidos como los pioneros en la organización de la educación brasileña en el periodo colonial, “se aprendía por la practica exhaustiva, ante ejercicios que evalúan desde simple hasta el complejo” (FONTERRADA, 2008, p.209), de modo a permitir un dominio progresivo y racionalmente organizado, en lo que sería la primera propuesta para una pedagogía musical en tierras brasileñas. Un ejemplo de las técnicas de este *duplum* catequesis-educación musical, practicado entre 1549 y 1759 es descripto por Paulo Castagna:

La primera de ellas consistía en enseñar un texto cristiano en lengua tupi, cantando con melodía europea; la otra era enseñar un texto cristiano en tupo, pero utilizando melodía e instrumentos indígenas. La segunda técnica ha sido prohibida en 1552 y desde entonces sólo la manera europea de cantarse se permitió [por lo menos oficialmente]⁶ (CASTAGNA, 2010, p.45).

Estos registros de canciones de la época no sobrevivieron. Lo que se puede destacar es que los indígenas brasileños recibieron formación y pudieron participar activamente de la escena musical brasileña, por los registros que nos han llegado sobre os indígenas músicos desde 1554, con una práctica de educación musical bien desarrollada hasta los 1580 (CASTAGNA, 2010).

Años más tarde, a lo largo del periodo imperial, las prácticas de enseñanza musicales heredadas de los europeos no sufrieron cambios significativos, aun permaneciendo vinculadas a los “métodos progresivos y con gran énfasis en la memorización. Mientras se firmaba en el país la practica informal de la música popular, que no se moldava por el conjunto de reglas disciplinares de inspiración pragmática o jesuítica” (FONTERRADA, 2008, p.210), pero se constituía de modo espontaneo al valorar aspectos como habilidad el ejecutante o su capacidad de improvisación.

Aún en el contexto imperial brasileño, en 1854, la enseñanza de música en el país se reglamentó bajo decreto federal que

[...] empezó a orientar las actividades docentes, mientras que en el año siguiente un otro decreto exigió concurso público para la contratación

⁶ A primeira delas consistia em ensinar um texto cristão em língua tupi, cantado com melodia europeia; a outra era ensinar um texto cristão em tupi, mas utilizando melodia e instrumentos indígenas. A segunda técnica foi proibida em 1552 e, a partir de então, somente a maneira europeia de se cantar foi permitida [ao menos, oficialmente]

de profesores de música. En la primera república, la legislación educacional evoluciono diversamente en cada estado, haciendo con que cada región y estructura y el funcionamiento de las escuelas adquirieron características muy específicas⁷ (FUCCI-AMATO, 2006, p. 147).

Los relatos y documentos oficiales que tratan de las escuelas durante el Imperio demuestran que la música era parte del currículo y considerada fundamental en una formación educacional completa (NOGUEIRA, 2001, p. 301). Refiriéndose a las escuelas paulistas en el período de la Primera República, en 1892, Vidal y Filho (2005, p. 43) relatan la presencia de la enseñanza de canto y lectura musical en el programa de las escuelas preliminares del Estado.

Según Hentschke y Oliveira (2000, p.47), la enseñanza de música en las escuelas públicas brasileñas había se convertido obligatoria desde el siglo XIX, pero fue desde la creación de la Superintendencia de la Educación Musical y Artística - SEMA⁸ que se hizo más relevante, con la aplicación en gran escala del canto orfeónico y de la iniciación musical por manosolfa:

Desde los años 1920, muchas transformaciones en los modelos y en las legislaciones relativas a la enseñanza de música ocurrieron. Un hecho relevante para la educación musical sucedió en el año 1923, cuando las escuelas públicas paulistas empezaron a utilizar el método “tonic-solfa” como modelo de musicalización. Otro grande avance fue la musicalización para niños, desde su institución desde una ley federal de 1928, la cual creó las guarderías con orientación especial⁹. (FUCCI-AMATO, 2006, p. 148).

Si no se puede aquí decir una digresión sobre el pionerismo paulista en las iniciativas del canto orfeónico y de los métodos de solfeo en las primeras décadas del siglo XX, por medio de la figura prominente de João Gomes Júnior y de Carlos Gomes

⁷ passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música. Na primeira república, a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas

⁸ Seu primeiro diretor foi Heitor Villa-Lobos, que se tornaria a figura mais reconhecida na implantação da educação musical escolar no país entre os anos de 1930 e 1950, baseado na utilização de métodos de solfejo padronizados e na organização dos *orfeões*, grandes coros de alunos que interpretavam o repertório prescrito nos manuais e materiais de apoio disponibilizados. Daí a denominação mais comum da proposta: Canto Orfeônico.

⁹ A partir da década de 1920, diversas transformações nos modelos e nas legislações relativas ao ensino de música ocorreram. Um fato relevante para a educação musical sucedeu-se no ano de 1923, quando as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método “tonic-solfa” como modelo de musicalização. Outro grande avanço foi a musicalização para crianças, a partir de sua instituição através de uma lei federal de 1928, a qual criou os jardins de infância com orientação especializada.

Cardim, Fabiano Lozano, João Batista Julião, Antonio Sá Pereira, en razón del papel principal atribuido nacionalmente a Heitor Villa-Lobos en los años siguientes, por lo menos es importante mencionar que ambas iniciativas [canto coral y solfeo] ya se presentaban en las escuelas públicas paulistas aún antes del hecho aglutinador de Villa-Lobos en el país, que imprimiera a las rutinas escolares la orientación disciplinadora¹⁰ de los cuerpos y mentes (FUKS, 1991, p.52). En las palabras de Rosa Fuks, el hecho de la metodología de Villa-Lobos haber conquistado una alcance nacional, mientras que “el trabajo de los paulistas se limitó al estado de São Paulo, hizo que la memoria brasileña registrara el canto orfeónico como marco inicial” (1991, p. 102).

Partiendo de esta memoria colectiva, que considera el canto orfeónico la iniciativa más relevante y sistematizada de la educación musical en el ámbito de la escuela brasileña, se presenta el registro de las ideas de apreciación musical y el repertorio presente en siete manuales didácticos en los años 1930 hasta 1960.

El canto orfeónico: las ideas y el repertorio para la apreciación musical en la escuela brasileña.

Entre los años 1931 hasta 1961, la enseñanza musical en Brasil estuvo relacionada al canto orfeónico que, incentivando la predominancia de los himnos patrióticos y canciones folclóricas, asumía fuertemente objetivos de formación cívica y moral (FUKS, 2007). La receta de Villa-Lobos, de su canto orfeónico para “educarle socialmente a los niños” (VILLA-LOBOS, 1987, p.13), estaba impregnada al civismo e ideas nacionalistas de moda en la época. Se trataba de un proyecto inserido en un “abordaje tradicional de enseñanza de música [...] basado en modelos imitativos, direccionados hacia los objetivos y metas del programa” (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.47), que exploraba el aspecto funcional de la música – dentro del proyecto cívico del gobierno de Getúlio – y ha encontrado su declino desde los años 1950, al final del Estado Novo.

Al analizar el canto orfeónico, Fucci-Amato (2007) avanza en el mismo camino, argumentando que este movimiento puede ser comprendido, tal como relatado por Villa-Lobos en sus obras y entrevistas, “bajo la perspectiva del desarrollo del

¹⁰ Fuertemente identificada con el carácter nacionalista del gobierno dictatorial impuesto al país a la época. La discusión sobre la identificación de Villa-Lobos con el régimen y su nivel de involucramiento en el sistema estatal aun es tema debatido en el ámbito de la academia, donde se presentan entusiastas y detractores de su propuesta.

ciudadano brasileño, [...] ya que música fue por el considerada un hecho íntimamente relacionado a la colectividad” (FUCCI-AMATO, 2007, p.81). Específicamente en cuando al repertorio para apreciación musical en la escuela, la autora rememora que el canto coral concebido por Villa-Lobos “también se preocupó con la valoración de las raíces culturales del país”. El compositor dedicó gran parte de sus guías de Canto Orfeónico a canciones tradicionales y folclóricas” (FUCCI-AMATO, 2007, p.82).

Observo que los métodos emprendidos por compositores-educadores, como en los casos de Béla Bartok [en Hungría] y Villa-Lobos [en Brasil], tenían fuerte preocupación con el empleo de materiales musicales relacionados al folclore nacional. Sin embargo, esta no era demandada por una necesidad primordial de profundizarse el conocimiento y apreciación de los géneros musicales cultivados nacionalmente, sino de extraer recursos musicales [melódicos, harmónicos o simplemente rítmicos] para generar *identificación y proximidad* con su público, objetivando el incremento de la performance individual o en grupo. En este sentido sus abordajes pedagógicos al pretender traer algo familiar y fácilmente identificable por los alumnos son elogiados.

Sin embargo su reconocible genuflexión al genio de Villa-Lobos, Vasco Mariz (2005) reconoce que el músico “nunca fue un profesor para ministrar clases con regularidad” (MARIZ, 2005, p.156), por lo tanto no sorprende que los ideales educacionales y artísticos no predominaran en su propuesta, sino las preocupaciones disciplinadoras y cívicas.

Si el programa educacional oficial del canto orfeórico sugería “palestras sobre la música y los músicos en Brasil, audiciones de discos comentadas y el discernimiento de los distintos géneros musicales” (VILLA-LOBOS, 1937), los manuales didácticos del período no materializaron estas ideas. Enseguida, presentamos los momentos específicos en que ellos abordaron la apreciación musical en las publicaciones y el repertorio [ocasionalmente] sugerido para escuchar:

Manual 1 – Canto orfeónico, volúmenes 1 y 2, de Heitor Villa-Lobos (1937)

La piedra angular de los manuales didácticos del período, el Canto Orfeónico de Heitor Villa-Lobos, se publicó en dos volúmenes, en 1937 y 1951, y se ha adoptado oficialmente en las escuelas públicas y en los cursos de formación de profesores de la SEMA. Estos manuales se destinaban a los alumnos y también a los propios profesores que el programa pretendía formar.

La apreciación musical es tratada específicamente sólo en el segundo volumen, cuando menciona la necesidad de que haya variedad de repertorio para la formación del alumno sin avanzar sobre el tema.

Manual 2 – Música para la escuela elementar, INEP (1955)

El libro publicado por el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos [INEP], reunía la transición en partitura de himnos y marchas oficiales, canciones de exaltación nacionalista, folclore brasileño, canciones para acompañar la rutina escolar o para puntuar fechas conmemorativas. No se menciona la apreciación musical en la escuela o mediada por el profesor, y la preocupación evidente del manual también trataba de la performance, puesto que deseaba “auxiliarle al profesor primario en la parte musical adaptada a este nivel y a ser cantada a una sola voz” (INEP, 1955, p.09).

Manual 3 – Canto orfeônico, de Osmundo Ribeiro (1955)

Este manual era parte de una colección dedicada a los años de la enseñanza media. La apreciación musical se citaba sólo en la transcripción del programa oficial para el canto orfeónico en la primera serie de la secundaria y en las posibilidades de utilizar las canciones dispuestas en el material, ya en la vida adulta para encontrar “en los momentos difíciles de la vida, lenitivo para las magoas, tónicos para los nervios, paz y para el espíritu” (RIBEIRO, 1955, p.08). Al final de la publicación, el autor relaciona una serie de himnos cívicos, coros y canciones folclóricas transcritas en partitura, con el fin de subsidiar las performances escolares, sin recomendación más específica sobre la apreciación de estas o de otras obras.

Manual 4 – Elementos del canto orfeônico, de Yolanda de Quadros Arruda (1945)

Se trata de un guía destinado hacia los alumnos y profesores, según su prefacio y recomendaciones iniciales. La apreciación musical, como parte del programa curricular oficial recibió un capítulo específico en la publicación e Yolanda de Quadros Arruda, nombrado “História y apreciación musical” (ARRUDA, 1945, p.186-225), con ítems directamente extraídos de los referenciales de la época.

En sus distintos tópicos como lo que versa sobre la “finalidad del canto orfeónico” (ARRUDA, 1945, p.187), la preocupación con el civismo es pricipal. El “conocimiento de los instrumentos de banda y orquesta” (ARRUDA, 1945, p. 218-219) presenta informaciones sobre las familias y tipos de instrumentos en dos páginas, en un ejercicio meramente descriptivo, y sin relacionarlas a las posibles experiencia e escucha de los timbres de estos instrumentos.

En “palestras sobre audiciones y conciertos” (ARRUDA, 1945, p. 217), la autora sugiere un posible guion para orientar a la apreciación musical que transcribo abajo:

Las palestras sobre audiciones y conciertos, propositivamente preparados para la asistencia del mester y alumnos, podrán redundar en comentarios y críticas constructivas, en el que se tire una mirada colectiva sobre la organización del programa y su ejecución, pasándose enseguida a los pormenores de más interés hayan despertado o que sean dignos de mención por alguna razón.

En el caso de posibilitar la asistencia a algún concierto público, entonces el profesor podrá comentar con los alumnos sobre otros puntos: cómo sucedió la audición, cuál fue el programa, cómo se portó el solista o el conjunto, cuál es la impresión de la asistencia, cuál es la opinión de los críticos de la prensa y cuál es la opinión personal del máster y de los alumnos.

Estos breves comentarios y simples palestras hechos con frecuencia despertarán en los jóvenes el gusto por las realizaciones musicales, contribuyendo de ese modo con la eficacia para su formación artístico-cultural.¹¹ (ARRUDA, 1945, p. 217).

Estas directrices nos permiten algunos destaques: a) se trata de un camino hacia la formación de plateas para los tradicionales conciertos de música de matriz europea; b) se recomienda el uso de conciertos didácticos para el trabajo de la apreciación; c) sugiere el uso frecuente de discusiones y pequeñas palestras como recurso didáctico en las clases; d) hay un espacio para abrigar el posicionamiento de los alumnos sobre lo que escucharon, aportando a los críticos de la prensa y al propio máster.

¹¹ As palestras sobre audições ou concertos, propositadamente preparados para assistência do mestre e alunos, poderão redundar em comentários e críticas construtivas, em que se lance um olhar de conjunto sobre a organização do programa e sua execução, passando-se em seguida aos pormenores que maior interesse tenham despertado ou que sejam dignos de menção por algum motivo.

No caso de possibilitar a assistência a algum concerto público, então o professor poderá comentar com os discípulos sobre outros pontos: como decorreu a audição, qual o programa executado, como se portou o solista ou o conjunto, qual a impressão da assistência, qual a opinião dos críticos da imprensa e qual a opinião pessoal do mestre e dos alunos.

Estes pequenos comentários e palestras simples, feitas com frequência, despertarão nos jovens o gosto pelas realizações musicais, contribuindo assim, com eficácia, para sua formação artístico-cultural

Finalmente observo que al trabajar el ítem “discernimiento de las tonada mayores y menores” (ARRUDA, 1945, p. 223), la autora sugiere que se trabaje por medio de dictados pedagógicos adecuados, pasando al “auxilio de la audición de discos, seleccionados para dicha finalidad” (ARRUDA, 1945, p. 223). Se fornece indicación idéntica en “discernimiento de los géneros musicales” de la música de concierto sin añadir ninguna indicación u orientación adicional al profesor.

Manual 5 – El canto orfeónico en el curso secundario, de Florêncio de Almeida Lima (1954)

Este manual proponía en su introducción ser una “nueva contribución a la enseñanza de canto orfeónico” (LIMA, 1954, sn) para los años de la secundaria. Sin embargo, su división por planes de clase no contemplaba la apreciación como actividad educacional específica, restringiendo a los contenidos al repertorio para performance, ejercicios de solfeo e informaciones biográficas e históricas referentes a la música de concierto europea.

Manual 6 – Clases de canto orfeónico, de Judith Morrison de Almeida (1955)

El libro se divide en cuatro grandes partes, articulando teoría musical, cultura general [informaciones históricas de la música, instrumentación], biografía y práctica [repertorio para performance]. Sin embargo, a pesar de afirmar en sólo un párrafo que el canto orfeónico desarrollara “el juicio estético musical del alumno, preparándolo para que en el futuro pueda diferenciar en la música el noble del vulgar se haga buen oyente, crítico sincero, con elevación moral y artística” (ALMEIDA, 1955, p.38), no trata en ningún momento de las actividades de apreciación posibles en el ámbito escolar.

Manual 7 - Manual de canto orfeônico, de Luís do Rego (1952)

Destinado hacia la secundaria, el manual presenta lecciones de la teoría musical, historia de la música, solfeos, instrumentación, biografía y repertorio para el canto orfeónico. Nuevamente, no hay mención a las actividades de apreciación en cualquier aspecto.

Sintetizando las informaciones presentes en los libros, quedan claras las disposiciones de los manuales didácticos del periodo: la apreciación musical, a pesar de ser parte del programa educacional oficial para los diferentes niveles de enseñanza sería permanentemente negada en los volúmenes destinados a los alumnos y profesores, con excepción de la publicación de Yolanda Arruda (1945). ¿Sería ella también la única a referenciar el uso de grabaciones o discos en los siete manuales?

Algunos cuestionamientos permanecen para futuras investigaciones: ¿sería una resistencia al uso de las tecnologías en la escuela por estos autores? ¿Una preocupación educacional no hubiera sido consolidada hasta al dicho momento?

¿Cómo quedó la apreciación musical en la escuela después?

Un ejemplo de programa escolar de apreciación oficialmente organizado vino posteriormente en Caldeira Filho (1971); o en las recomendaciones tardías de la Técnica de Educación del Estado de Guanabara, la profesora Emília Jannibelli (1971), podrían ser diseminados con la ayuda del fonógrafo. Mientras el primero señalaba directrices para la escucha del repertorio amplio, el último contaba con himnos, marchas escolares, canciones folclóricas de Brasil y de los países americanos en los años iniciales; y obras de personas importantes como Saint-Saens, Carlos Gomes, Villa-Lobos, Radamés Gnatalli para los años finales (JANNIBELLI, 1971).

En el momento en que el canto orfeónico se estaba abandonado, el fonógrafo ha ganado visibilidad como recurso pedagógico y terminó prestigiado en los tomos de Caldeira Filho (1971) y Jannibelli (1971). No hay una investigación sobre el tema, pero reconociendo las carencias materiales históricas de la educación nacional, es muy probable que el fonógrafo u otros dispositivos no hayan sido disponibles a todas las escuelas públicas brasileñas y en número suficiente. Se considera que las recomendaciones de Jannibelli (1971) son tardías, en razón de abordar un programa educacional de fecha 1967, momento en el que el canto orfeónico ya estaba oficialmente en desuso [desde 1961] y la educación musical escolar [con profesores formados para el trabajo pedagógico orfeónico] vivía su crepúsculo, además de simultáneamente tratarse de una época en la que los discos de vinil estaban mucho más populares en Brasil, en relación a los años 1930 o 40. Por lo tanto, es difícil evaluar el alcance de este tipo de desarrollo curricular en gran escala, como propuesto por estos autores.

Tras la salida de la escena progresiva del canto orfeónico, desde los años 1961, las tensiones entre la música popular y la música erudita en la academia y en el interior de la escuela pública se intensificaron. Al mencionar una cadena de eventos relacionados a la llegada de Hans J. Koellreuter a Brasil, al final del Estado Nuevo, las alternativas de uso de la creatividad en la pedagogía [por medio de los talleres de música] y la introducción de las distintas vanguardias compositivas europeas en tierras brasileñas Fuks (1991) identifica muchas prácticas escolares de post-guerra, sin mencionar específicamente la apreciación musical.

Se ve, sin embargo, que la introducción de elementos de los talleres de música en las escuelas, contemplando un repertorio más amplio, es documentada por medio de algunos testimonios de exponentes (FUKS, 1991), pero no hay claridad de que las prácticas de exploración de muchos materiales musicales y repertorios hayan sido sistemáticamente adoptadas en las clases de todo país.

La excepción es cuando la autora informa que la mayoría de las alumnas de la escuela normal de Río de Janeiro era joven y dedicaba “gran parte de su tiempo de ocio a escuchar la radio” (FUKS, 1991, p.137). Es el advenimiento de la cultura joven y de sus preferencias musicales en Brasil. La radio se ocupó en intentar fornecer por lo menos en parte material para la apreciación musical escolar. Pero los intentos no fueron suficientemente sistematizados o registrados bajo el enfoque de la escuela.

Algunos eventos ayudarían a ubicar estas transformaciones en la apreciación musical de los individuos, no sólo en Brasil pero especialmente en las sociedades de consumos de corte occidental. Simon Frith destaca, en el fragmento traducido por Michel Herschmann,

que la primera revolución en la industria de la música fue deflagrada por el empleo de la prensa a las partituras. [...] Una segunda revolución resultó del desarrollo de las tecnologías de grabación que permitieron almacenamiento en discos y cilindros. Desde entonces empezó a haber música en casa, sin necesariamente nombrar el oficio de ‘hacer música’. [...] El fonógrafo tuvo el significado que las actuaciones musicales públicas podían ahora ser escuchadas en el ámbito doméstico. El gramófono portátil o transmisor de radio dislocaron la experiencia musical hasta la habitación. El walkman de Sony permitió que cada uno confeccionara selecciones musicales para su audición personal, incluso en los espacios públicos¹² (2010, p. 114-116).

¹² [...] que a primeira revolução na indústria da música foi deflagrada pelo emprego da imprensa às partituras. [...] Uma segunda revolução resultou do desenvolvimento das tecnologias de gravação, que permitiram armazenamento em discos e cilindros. A partir daí se passou a ter música em casa, sem

La apreciación de la música, que siempre tuvo una función colectiva¹³, se ha puesto cada vez más individualizada, a pesar de la popularización al acceso. El punto de origen del fenómeno suele acompañar el advenimiento de una cultura joven, puesto al final de la Segunda Guerra Mundial (BENNETT, 2000), y que coincide con la diseminación de los dispositivos de reproducción portátiles [inicialmente radios, grabadores en cinta y victrolas], así como la fabricación de los instrumentos musicales electrificados y más baratos (MORAES; SALIBA, 2010).

En ámbito distinto, el de la academia, la diseminación de las ideas de autores como Murray Schafer (1991) y Keith Swanwick (2003)¹⁴ contribuyó desde los años 1990, para prestar una dimensión preeminente a las actividades de apreciación musical en la escuela, reponiéndola al su lugar de destaque en las actividades pedagógicas.

Recordémonos, finalmente, que en paralelo a los Planes Nacionales y estaduales de Educación de 2014 la nueva Base Nacional Común Curricular [BNCC] ha sido puesta para debates, lo que incluyó una amplia consulta pública entre septiembre de 2015 y marzo de 2016. La versión preliminar número 2 de este documento enlechaba las principales competencias musicales a abordarse en el currículo formal de todo el ciclo básico, e incluía el reconocimiento al patrimonio musical de culturas diversas; la comprensión de los usos y funciones de la música en sus contextos de producción y circulación; la apropiación de las tecnologías para apreciación y producción musical; y el intercambio de los aprendizajes musicales con la comunidad escolar y la sociedad (MEC, 2016) todas estas competencias directamente relacionadas a las actividades de apreciación.

Por tratarse de materia controversia, lo que quedó pendiente entre los sucesivos cambios en el Ministerio de Educación a lo largo del periodo político conturbado vivido por el país, BNCC tenía todavía una tercera versión de su texto presentada en el día 26 de enero de 2017, y a lo mejor no definitiva (MEC, 2017). Llamo la atención, por lo

necessariamente se dominar o ofício de ‘fazer música’. [...] O fonógrafo veio a significar que as atuações musicais públicas podiam agora ser escutadas no âmbito doméstico. O gramofone portátil e o transmissor de rádio deslocaram a experiência musical até o dormitório. O walkman da Sony possibilitou que cada indivíduo confeccionasse seleções musicais para sua audição pessoal, inclusive nos espaços públicos (2010, p. 114-116).

¹³ Isso também valeria para as idas aos concertos ou igrejas. “La música siempre tuvo una función colectiva, y aun cuando comparamos discos y revistas o escuchamos radio, lo hacemos con el objetivo de sentirnos parte de una determinada colectividad que comparte sus gustos y códigos sociales” (HERSCHMANN, 2010, p.116).

¹⁴ Dos autores que tuvieron fuerte inserción en la academia y en los documentos oficiales relacionados a la presencia de la música en la educación básica del dicho período.

tanto que estas consideraciones hechas sobre la BNCC son provisorias, pero contribuyen para sitiar la discusión sobre el momento actual.

Consideraciones finales

Al final de este breve rescate, es importante señalar que los elementos para componer una historia de apreciación musical en la educación escolar brasileña son mínimos y fragmentados. Marisa Fonterrada (2008), en obra fundamentada de educación musical brasileña, reconocía que hasta el final del período imperial, casi no había “referencias a la manera por la cual la enseñanza de la música que sucedía, aunque por su repertorio, predominantemente europeo” (FONTERRADA, 2008, p.209-210). En los años siguientes a la Proclamación de la República, cuando ocurrió la implantación del canto orfeónico en los años 1930, el repertorio escolar fue fuertemente basado en las tradiciones folclóricas colectadas y transcritas en los manuales pedagógicos, así como en los himnos y canticos cívicos.

Fue necesario detenerse en la perspectiva del canto orfeónico, por tratarse del programa educacional más importante en ámbito nacional hasta la actualidad, no sólo en el alcance del número y ubicación de las escuelas, pero en la vultuosidad, investimentos y ambiciones de la propuesta, que pretendía uniformizar las prácticas educacionales en el país.

Sin embargo, como se verificó en el estudio de los manuales didácticos relacionados a la propuesta, la preocupación con la apreciación era incipiente y francamente desprestigiada en las actividades escolares. Observo que no hubiera sido posible como actividad escolar largamente sistematizada en Brasil, por lo menos hasta la segunda mitad del siglo XX¹⁵, primeramente por una razón tecnológica: las grabaciones o registros fonográficos aun no estaban disponibles al público más amplio y menos a las escuelas en los primeros momentos. En segundo, porque a lo largo del periodo de oro del canto orfeónico, el énfasis en las actividades de ejecución musical y performance colectiva relegó a la apreciación musical una función secundaria,

¹⁵ George Snyders vislumbró, en el contexto de enseñanza francés en la segunda mitad del siglo XX, esta idéntica “mutación histórica, advenida de las nuevas posibilidades técnicas de reproducción en alta fidelidad. [...] Se hizo técnicamente posible los alumnos escuchar en la clase de música o aun en una clase común, obras musicales, obras-primas, en condición de casi perfección. No hay ninguna dificultad para aislar o repetir un determinaa pasaje de la obra, para seguir un tema en sus modificaciones; el profesor puede, sin problemas, pedirles a los alumnos para escuchar de nuevo, en sus casas, una obra estudiada en clase. Y es esto que puede y debe transformar la enseñanza de música en su conjunto. (SNYDERS, 2008, p.27).

desarrollada en la medida que se volvía necesario dominar el repertorio de canciones folclóricas o de aquellas elaboradas con fines pedagógicos para las presentaciones, actos cívicos o demarcadoras de los tiempos y demás actividades escolares.

Bajo esta perspectiva, comprendo que el advenimiento y popularización de las grabaciones es lo que nos permitirá tratar la apreciación musical en Brasil como una actividad posible de ser aislada para fines educacionales, asociados a la difusión e un tipo de literatura educacional en el país que posicionaba la escucha en el centro de sus abordajes pedagógicas, como la producida por Murray Schafer (1991, 2009) o Keith Swanwick (2003, 2014).

En un contexto actual, además de reconocer la centralidad de la apreciación musical para el desarrollo de las actividades de composición o ejecución, se trata también de situarla como una actividad escolarizada que disminuiría las desigualdades verificadas entre los alumnos de la educación básica, bajo el aspecto de su capital cultural. Al fin y al cabo, su capacidad de transitar con desenvoltura entre diferentes géneros y estilos musicales dependería directamente, como notaron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2015)¹⁶, de las condiciones socioeconómicas de un entorno familiar que les permita el acceso a los conciertos y grabaciones múltiples, mientras los alumnos oriundos de familias menos favorecidas recurrieran un proceso de adquisición de cultura y aprendizaje más arduo y extenso, puesto que comúnmente no se sitúan próximos de estas manifestaciones concretas del Arte desde la niñez. Si la escuela contribuye para la reducción de estas desigualdades por medio de actividades de apreciación estructuradas en clase y en los espacios o eventos culturales disponibles, por cierto cumplirá el papel designado por Bourdieu y Passeron (2015), de una finalidad democratizadora de los aprendizajes.

REFERENCIAS

ALMEIDA, J. M. **Aulas de canto orfeônico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

¹⁶ En las palabras de los autores, tomando el caso de la enseñanza superior francesa, los “estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen de hábitos, entrenamientos y actitudes aplicables directamente a sus tareas escolares; ellos también heredan saberes y un saber-hacer, gustos y “buen gusto” cuya rentabilidad escolar por ser indirecta es aún más cierta. [...] El privilegio cultural es evidente cuando se trata de familiaridad con las obras que sólo la frecuentación regular del teatro, del museo o del concierto [frecuentación que no es organizada por la escuela, o sólo de manera esporádica] puede ofrecer”. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p.34).

ARRUDA, Y. Q. **Elementos de canto orfeônico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

BASTIÃO, Z. A. **Apreciação musical expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BENNETT, A. **Popular music and youth culture: music, identity and place**. London: Palgrave, 2000.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revista. MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2017.

BRASIL. MEC. **Ministério da Educação apresenta avanços da terceira versão da Base Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=44481:ministerio-da-educacao-apresenta-avancos-da-terceira-versao-da-base-comum-curricular&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

CASTAGNA, P. Música na América portuguesa. In: MORAES, J. G. V; SALIBA, E. T. (Org). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010. p. 35-78.

COPLAND, A. **Como ouvir e entender música**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

FILHO, C. **Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.

FUCCI-AMATO, R. **Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

FUCCI-AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, v. 12, p. 144-166, 2006.

FUCCI-AMATO, R. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. **Revista Opus**, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun., 2007.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUKS, R. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

HARGREAVES, D. J; HARGREAVES, J. J.; NORTH, A. C. Imagination and creativity in music listening. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R.

Musical imaginations: multidisciplinary perspectives in creativity, performance and perception. London, New York: Oxford University Press, 2012. p. 156-172.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HERSCHMANN, M. **Indústria da música em transição.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

INEP. **Música para a escola elementar.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

JANNIBELLI, E. D. **A musicalização na escola.** Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-43, jan./jun., 2001.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org). **Ideias em educação musical.** Porto Alegre: Editora Mediação 1999. p. 74-87.

LIMA, F. A. **O canto orfeônico no curso secundário.** São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1954.

MARIZ, V. **História da música no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (Org). **História e música no Brasil.** São Paulo: Alameda, 2010.

NOGUEIRA, L. W. M. **Música em Campinas nos últimos anos do Império.** Campinas: Editora da Unicamp, CMU, 2001.

OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.) **Educação musical no Brasil.** Salvador: P & A, 2007.

REGO, L. **Manual de canto orfeônico.** Porto Alegre: Editora Globo, 1952.

REIMER, B. **A philosophy of music education.** New Jersey: Prentice Hall, 1989.

RIBEIRO, O. **Canto orfeônico** – primeira série. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1955.

SCHAFFER, M. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP, 1991.

SCHAFFER, M. **Educação sonora.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, J. A educação musical no Brasil dos anos 1930-1945. In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. (Org.) **Educação musical no Brasil**. Salvador: P & A, 2007. p. 13-17.

SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIDAL, D. G.; FILHO, L. M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VILLA-LOBOS, H. **Canto orfeônico** - 1º volume. Rio de Janeiro; São Paulo: Irmãos Vitale, 1937.

VILLA-LOBOS, H. **Canto orfeônico** - 2º volume. Rio de Janeiro; São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

VILLA-LOBOS, H. Villa-Lobos por ele mesmo – pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). **O pensamento vivo de Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. **Audição musical activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

Como referenciar este artigo

CONSTANTINO, Paulo. Por uma história da apreciação musical na escola brasileira: as ideias dispuestas nos manuais didáticos do canto orfeônico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1814-1831, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10087

Submetido em: 09/07/2017

Revisões requeridas: 10/11/2017

Aprovado em: 10/05/2018