



**EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA
ENTRE BRASIL E ARGENTINA**

**MUSICAL EDUCATION: A REVIEW COMPARISON
BETWEEN BRAZIL AND ARGENTINA**

Ednardo Monteiro Gonzaga Monti¹

RESUMO: Este artigo é uma versão de algumas reflexões de uma análise comparativa sobre o canto coletivo nas escolas da Argentina (1930-1950) e do Brasil (1930-1950). Partiu-se do suposto, juntamente com Nogueira (1994) e Serrata (2005), que um investimento analítico dos dois países pode produzir uma comparação consistente. Foram utilizados como fontes dois relatórios escritos por Villa-Lobos sobre o projeto de Canto Orfeônico implantado no Brasil e os achados dos estudos de duas pesquisadoras argentinas que investigam a história da educação musical em seu país. Inicialmente são apresentados os fundamentos ideológicos das práticas musicais em questão, em seguida abordam-se as aproximações e distanciamentos no que tange às questões da música como discurso cultural e suas implicações didáticas. Enfim, no diálogo das propostas pedagógicas musicais de Villa-Lobos no Brasil e as ideias de Kodály utilizadas na Argentina, percebe-se que as finalidades propostas por ambos os projetos, apesar de seguirem trajetórias diferentes, em muitos aspectos atendiam aos anseios dos educadores musicais e do governo, por valorizar a cultura folclórica e exaltação da pátria.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical, Educação Comparada, Brasil, Argentina.

ABSTRACT: This study is a version of some reflections on the comparative analysis of congregational singing in schools in Argentina (1930-1950) and Brazil (1930-1950). We've started the study, along with Nogueira (1994) and Serratia (2005), that an analytical investment in both countries might produce a consistent comparison. We've used as sources two reports written by Villa-Lobos on the Orpheonic Singing project implemented in Brazil and the findings of studies by two Argentine researchers investigating the history of music education in their country. Initially we present the ideological foundations of musical practice in question, then we discussed similarities and differences with respect to issues of music as cultural discourse and its implications for teaching. Finally, in the dialogue of pedagogical music by Villa-Lobos in Brazil and Kodály's ideas used in Argentina, it is clear that the objectives proposed by both projects, despite following different paths, in many respects meet the needs of music educators and government to value their homeland folk culture and exaltation.

KEYWORDS: Music Education, Comparative Education, Brazil, Argentina.

“La extraordinaria riqueza geográfica, histórica, cultural y social de los países americanos aparece fielmente reflejada en sus canciones” (Violeta Gainza)²

¹ Professor de Educação Estética na Universidade do Rio de Janeiro - UERJ, Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP (2009), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho - UGF (2009). E-mail: ednardomonti@gmail.com



INTRODUÇÃO

É possível pensar a história da educação do Brasil e da Argentina por meio da música, pois o homem no decorrer do tempo se expressou, e se expressa, através dessa arte que tem seus elementos específicos: timbre, melodia, harmonia e ritmo. Esses componentes característicos da linguagem artística em questão são articulados como matéria prima, contudo, oriundos de diferentes períodos, estilos e formas, como reflexos dos seus respectivos contextos sociais, políticos e econômicos. Em outras palavras, acredita-se que há na música e no seu processo pedagógico marcas que podem ser observadas e cruzadas com estudos de caráter comparativo.

Os principais pensadores da educação musical das primeiras décadas do século XX, período focalizado no presente estudo comparativo, são: o suíço Jaques-Dalcroze (1865-1950), o educador musical húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), o compositor alemão Carl Orff (1895-1982) e o japonês Shin'ichi Suzuki (1898-1998).

Segundo Swanwick (1988, p.10), a teoria comum entre estes educadores é que

[...] os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais.

Como aponta Swanwick, a música como discurso cultural possibilita e valoriza o conhecimento do homem sobre si mesmo e da cultura na qual está inserido, suas representações históricas e identitárias.

Neste estudo comparativo sobre educação musical, na categoria canto coletivo escolar, na primeira metade do século XX, entende-se juntamente com Nogueira que

A comparação pode apresentar-se como método científico ou como uma forma universal do pensamento. Nesta forma, o pensamento estabelece a comparação entre dois objetos, caracterizando-a como um pensamento relacional: comparar se restringe ao nível de análise determinado pelo que é percebido. Esse processo conduz a

² HEMSY DE GAINZA, Violeta. *Canten Señores Cantores de América*. Ricorde, 1967. (p. 6)



afirmações sobre semelhanças e diferenças observadas nos objetos comparativos, à construção de classes ou categorias e à identificação de desenvolvimentos paralelos ou tendências, sendo estes os resultados mais freqüentemente encontrados nas análises comparativas de que dispõe a literatura específica, sobretudo no que se refere a estudos sobre sistemas de ensino. (NOGUEIRA, 1994, p.35)

Como fontes documentais sobre o canto coletivo no Brasil foram utilizados os relatórios sobre o projeto orfeônico brasileiro escrito por Villa-Lobos: *Educação Musical (1946)*, publicado no Boletim Latino Americano de Música; e *Educação musical - A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. No que se referem à Argentina, os dados foram buscados na produção científica de duas pesquisadoras que se debruçam sobre a história da educação musical daquele país: Violeta Hemsy de Gaínza, Doutora em Música, professora da Universidad de Tucumán e Presidente do Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM); e Ana Lucía Frega, que concluiu seu doutorado em Música com especialização em Educação na Facultad de Humanidades y Artes da Universidad Nacional de Rosario, atualmente é diretora do Instituto Superior de Arte del Teatro Colón e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidad CAECE.

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de canto coletivo oficialmente adotadas no Brasil e na Argentina nas primeiras décadas do século XX. Coloca-se como questão central do texto: em que medida as práticas pedagógicas de canto em conjunto no Brasil e Argentina se aproximam e se distanciam nos aspectos pedagógicos, ideológicos?

CONSONÂNCIAS POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS

No Brasil o projeto pedagógico de canto coletivo, chamado de Canto Orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro inicialmente no Distrito Federal. O projeto foi implantado em 1930, e tornou-se obrigatório por meio do Decreto nº. 19.890, em 18 de abril de 1931, na capital da República. Depois se multiplicou por todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país. A Constituição de 1934 tornou o Canto Orfeônico uma disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, num período de aproximadamente três décadas.

O Canto Orfeônico era apoiado pelo Estado, segundo Villa-Lobos (1946, p.8),



o enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria. Um outro aspecto educativo que se torna evidente é o auxílio que o canto coletivo veio prestar à formação moral e cívica da infância brasileira

Nessa mesma perspectiva “civilizatória”, em 1937, na Argentina foi preparado pelo músico e professor Athos Palma (1891-1951) um programa de educação musical com significativas contribuições da Montserrat Campmany no que se refere ao âmbito do Jardim da Infância e da educadora musical Celia Torrá (1889-1962) no ensino médio. A música escolar da Argentina precisava de um aprimoramento pedagógico, já que, até então, não existiam anteriormente preocupações metodológicas para aulas coletivas de música. (FREGA, 1989). E juntamente com os estudos de Escudé (1990), sabe-se que as canções que compunham o repertório que transitava pelas escolas eram em grande parte de caráter patriótico, assim como no Brasil.

Naturalmente, a comparação desses conhecimentos históricos como se pretende aqui não é uma proposta simples, mesmo quando delimitada em períodos específicos, pois a construção da identidade nacional era extremamente valorizada e envolvia diferentes investimentos financeiros distintos. No Brasil, com a presença de Villa-Lobos, o projeto de canto coletivo vinculado aos aspectos cívicos e patrióticos era desenvolvido de maneira centralizada com significativos subsídios de Getúlio Vargas. Já na Argentina, segundo os estudos de Frega (1989) e Ginza (2003), foram movimentos mais isolados.

Como sinaliza Carlos Marichal:

Hacer la historia de América Latina constituye un desafío permanente en la medida que se trata de un esfuerzo por abordar, comparar y contrastar una multiplicidad de realidades geográficas, políticas, económicas, sociales y culturales. (MARICHAL, 1994, p.7)

Os projetos pedagógicos musicais em ambos os países, mesmo com seu forte cunho político ideológico, exigiam que seus líderes fizessem escolhas quanto aos aspectos didáticos e metodológicos, como o próprio Villa-Lobos relata na sua obra *A música Nacionalista no Governo Getúlio Vargas*:

Uma vez encontrada a solução para o caso da formação de uma consciência musical no Brasil, e para a utilização lógica da música como fator de civismo e disciplina coletiva, um outro problema se apresenta não menos importante que o



primeiro. Tratava-se de saber quais os processos a adotar para o ensino do canto coletivo nas escolas brasileiras.

Como dirigir e sistematizar essa disciplina? Qual a orientação a seguir ou a metodologia a adotar para o caso nacional? Tudo isso eram incógnitas de um problema de vastas e complexas proporções.

Era necessária, antes de tudo, uma inicial, uma etapa dificultosa de experiências e pesquisas – pois a aplicação de métodos estrangeiros seria de perfeita inadequação, assim como também os métodos nacionalistas existentes, cuja ineficiência era uma coisa comprovada. (VILLA-LOBOS, s.d., p. 27-28)

Por um lado, o brasileiro, percebe-se nos documentos o claro apoio do governo de Getúlio Vargas. Fato que possibilitou o desenvolvimento de pesquisas e aprimoramento de um método próprio para o país (MONTI, 2009). Por outro lado, o argentino, parece que a falta de recursos subsidiados pelo Governo não permitiu o investimento numa metodologia própria. Assim, o método do educador musical húngaro Zoltán Kodály foi adotado pelos educadores musicais argentinos no século XX, bem como, continua sendo bastante utilizado nas escolas que cultivam a prática de canto coletivo em muitos países no Século XXI. (GAINZA, 2003)

No caso do Brasil, o canto orfeônico mesmo com uma metodologia própria, percebe-se que o maestro brasileiro responsável pelo projeto trilhou com propostas que muito se aproximavam das idéias de Kodály. A ênfase na leitura vocal, que não exigia um grande investimento na compra de instrumentos, e um preparo voltado para o canto coletivo, com intenções ideológicas, são, provavelmente, os motivos que levaram à utilização ou até mesmo uma adaptação metodológica de muitas técnicas semelhantes às desenvolvidas por Zoltán Kodály. (1882 – 1977)

A MÚSICA COMO DISCURSO CULTURAL: COMTRAPONTOS

Segundo Goldemberg (1995, p.104), uma relação com as técnicas de Kodály nos ajuda a entender a metodologia adotada por Villa-Lobos, considerando as muitas proximidades. Entretanto, não se pode deixar de observá-las apenas como aproximações, pois são aspectos distintos: a realidade cultural da América Latina - no caso do Brasil – e da Hungria, de Kodály. Nesse sentido caberia ainda uma reflexão e alguns possíveis estudos comparativos. Sobre o Canto Orfeônico e o método Kodály se poderia dizer que:



[...] o método Kodály é bastante esclarecedor. A comparação entretanto é limitada, uma vez que as realidades étnica, sócio-econômica e cultural eram diferentes do Brasil. Seja como for, a adoção de técnicas de ensino bastante específicas como a adoção do solfejo relativo ou "dó móvel" e de uma seqüência cuidadosa de apresentação do material pedagógico foram fundamentais para o sucesso de ambos os sistemas.

Os pensamentos de Kodály espalharam-se pelo mundo e ainda hoje são utilizados em mais de 40 países. Nessa perspectiva, sabe-se que na Argentina entre 1930 a 1950 os educadores musicais fundamentaram oficialmente suas práticas pedagógicas e princípios na sistematização pedagógica desse músico húngaro. Como afirmou Gainza no *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación*:

Durante este período, en Argentina se conocen y practican los métodos Kodaly, tempranamente adaptados, traducidos y publicados por editoriales musicales locales en cuidadas versiones "nacionales". Desde el punto de vista de la educación musical, nuestra situación era en ese momento verdaderamente privilegiada. (GAINZA, 2003, p.7)

Como sinaliza Goldemberg (2002), Kodály acreditava que a música, da mesma forma como na linguagem falada e na literatura, deveria ter como ponto de partida o repertório nativo (*musical mother tongue*), que, neste caso, era a canção folclórica e por meio desta estender-se até atingir o repertório musical universal. Villa-Lobos pensava de forma semelhante. O educador brasileiro (1946, p.498) afirmou: "A todo o povo assiste o direito de ter, sentir e apreciar a sua arte, oriunda da expressão popular."

Kodály, assim como Villa-Lobos, dedicou uma expressiva parcela de sua competência criativa ao desenvolvimento e consolidação de um sistema de musicalização abrangente e acessível a todos. Nessa perspectiva, com a aplicação do método Kodály a música coral escolar na Argentina ganhou espaço, pois

el repertorio coral se vio notablemente enriquecido con sus aportes, habiéndose aplicado con igual fervor a la organización de un método progresivo para la enseñanza del canto. (GAINZA, 2003, p.7)

Ambos educadores em questão consideravam o canto como principal fundamento da cultura musical. Para eles a voz era o modo mais imediato e pessoal de expressão musical. Os dois músicos



apresentaram algumas vezes, em suas peças didáticas, o acompanhamento harmônico em vozes, pois este recurso enfatiza o desenvolvimento do ouvido harmônico, recurso importante para a prática coral. Confirmando seu enfoque, as ferramentas da musicalização são essencialmente a voz e o ouvido. Assim, segundo Villa-Lobos (1946, p.496) “antes do aluno ser atrapalhado com regras, deve familiarizar-se com os sons. Deve-se ensinar-lhe a conhecer os sons, a ouvi-los, a apreciar suas cores.”

Pode-se perceber que no sistema desenvolvido por Kodály, bem como no projeto orfeônico villalobiano, o canto não é apenas um meio de expressão musical, mas ele ajuda no desenvolvimento intelectual. Segundo Kodály (1954, p.201), “é uma verdade longamente aceita o fato do canto ser o melhor início para a educação musical” de forma que quem canta com frequência obtém uma profunda experiência de felicidade na música. Para o educador, através das próprias atividades musicais aprendem-se conceitos como pulsação, ritmo e forma da melodia. O prazer desfrutado encoraja o estudo de instrumentos e a audição de outras peças musicais.

A mais notória característica do canto orfeônico de Villa-Lobos e do processo de musicalização desenvolvido por Kodály em relação à prática do canto coral seria sua função pedagógica, atividade a ser desenvolvida nas escolas regulares. Ao contrário do ensino musical profissional, realizado em escolas e conservatórios especializados que buscam o aprimoramento técnico para performance, para Villa-Lobos, uma vez implantado o canto orfeônico nas redes regulares de ensino seria possibilitada uma democratização da prática e do conhecimento musical, que passaria a ser disseminado nos diferentes segmentos da sociedade.

Como Maestro brasileiro, desejava comunicar-se com as grandes massas, talvez até para cumprir as finalidades políticas do seu projeto como discurso cultural. Ele sempre insistiu na tonalidade e em harmonias consonantes nas obras pedagógicas, tornando-se facilmente compreendido. Não utilizou recursos complexos de composição como dodecafonismo e outros no repertório orfeônico. Villa-Lobos buscava o novo e o belo dentro do simples, no folclore e não na complexidade.

O que muito se aproxima da realidade da Argentina no período, já que

Desde la pedagogía, Kodaly destaca la importancia que la música tradicional tiene para la construcción del mundo sonoro interno de los sujetos que integran una comunicad cultural. En Argentina su mensaje, que fue profundamente interpretado, dio lugar a un movimiento de revalorización del folklore en el ámbito educativo. (GAINZA, 2003, p.8)



Villa-Lobos em nenhum momento apresenta argumentos contrários ao ensino de um instrumento. Ele não achava que a prática vocal devia suplantar a instrução instrumental. O educador brasileiro era apenas categórico em afirmar que o canto deveria preceder e acompanhar o ensino de um instrumento. Neste sentido, Villa-Lobos (1946, p.504) afirmava que “o ensino e a prática do canto nas escolas impõe-se como uma solução lógica.”

Kodály (1966)³ de forma semelhante afirmou:

Temos que educar músicos antes de formar instrumentistas. Uma criança só deve ganhar um instrumento depois que ela já sabe cantar. Seu ouvido vai-se desenvolver somente se suas primeiras noções de som são formadas a partir de seu próprio canto, e não conectadas com qualquer outro estímulo externo visual ou motor. A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer isto é através do canto.

DIDÁTICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Kodály tinha como meta principal formar todo cidadão num músico amador. Seu objetivo era desenvolver uma proposta de educação musical de forma que todas as pessoas aprendessem a linguagem musical, semelhantemente às demais linguagens e competências desenvolvidas pelo homem, visando a sua formação integral.

Nesse sentido, a música não deveria ser considerada algo supérfluo, um brinquedo, um luxo para uns poucos favorecidos. Acreditava que a música é um fomento intelectual indispensável a todos. Por isso, ele pesquisou com o objetivo de encontrar o melhor caminho para fazer com que todos pudessem ter acesso à boa música, como também, produzi-la. Esta ideia o mobilizou, levando-o a dedicar-se, com veemência, para fazer da música uma linguagem acessível, consolidando a presença relevante da educação musical na educação geral. Para Kodály:

A música é uma manifestação do espírito humano, similar à língua falada. Os seus praticantes deram à humanidade coisas impossíveis de dizer em outra língua. Se não quisermos que isso permaneça um tesouro morto, devemos fazer o possível para que a maioria dos povos compreenda esse idioma. (*idem*)

³ Zoltán Kodály (Conferência sobre O Papel da Música na Educação, Universidade da Califórnia, 1966)



Neste aspecto, Villa-Lobos já era mais tradicional e priorizava a elevação artística dos brasileiros. (Goldemberg 2002). O Maestro partia do princípio de que se todos os alunos tivessem a oportunidade de estudar música nas escolas, o governo estaria contribuindo para tornar a música uma arte vivenciada cotidianamente no executar e no consumir, portanto, estabelecendo uma estratégia para formar um público sensível às linguagens artísticas. Segundo ele (1946, p.498), tinha a “música, [...], em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude”. Ou seja, o músico de vocação era considerado mera decorrência que se destacava no meio do povo musicalizado. O projeto villalobiano não preparava artistas. Seu foco era por em contato com a arte a grande massa infanto-juvenil da nação. Ele pensava que ao ser identificada uma vocação, a rota estaria naturalmente traçada nas escolas especializadas: No caso do Rio de Janeiro, a Escola Nacional de Música, hoje Escola de Música da UFRJ e o Conservatório Brasileiro de Música, atual Centro Universitário – Conservatório Brasileiro de Música.

Outro ponto de distanciamento entre os sistemas desenvolvidos pelos os dois educadores é a utilização do manossolfa. A técnica se caracteriza pela associação de gestos manuais com a altura das notas, ligando um som a um movimento das mãos, ou seja, um solfejo mímico. Para atender seus respectivos alvos, basearam-se no sistema chamado “Tocnic Sol-fa” criado por John Curwen (1816-1880), também chamado de Manossolfa de Curwen, e utilizado na Inglaterra depois de 1840. Hoje se estima que o sistema seja utilizado em 38 países.

Villa-Lobos fez as devidas adaptações no sistema criado por Curwen e o denominou de Manossolfa Desenvolvido. A técnica foi um dos elementos metodológicos preponderantes no projeto de canto orfeônico no Brasil. A coordenação da atenção visual e auditiva era um exercício de reajustamento das vozes. O Manossolfa Desenvolvido foi de relevante importância para dinamizar a relação professor-aluno. Entretanto, no Brasil, caiu em desuso após a extinção do canto orfeônico.

A sistemática da apresentação do manossolfa e sua devida utilização na Argentina foi e é significativamente consistente, baseando-se na experimentação, ao invés de lógica. O sistema Kodály parte da escala pentatônica em sua expansão gradativa (de fácil entoação devido à ausência do semitom e do trítone) e alcança o cromatismo completo aos poucos, via melodias modais e tonais de textura diatônica e sua fusão. As melodias sempre são exemplos selecionados com esmero, extrapolando a



proposta de meros exercícios. A leitura vocal inevitavelmente conduzia ao domínio da leitura instrumental, na qual não mais as notas, mas as linhas melódicas passarão a ser lidas. Segundo Goldemberg (1995, p.104), “cada elemento musical é tratado de forma bastante específica e a experiência musical precede a simbolização; a ordem de ensino é sempre ouvir, cantar, intuir, escrever, ler e criar, inicialmente em contextos concretos, seguidos por contextos abstratos”.

A adaptação feita por Kodály no Manossolfa de Curwen foi implantada na Argentina e levou em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, elemento possivelmente responsável pelo êxito do seu sistema de educação musical que até hoje não foi abandonado.

Mesmo os dois educadores havendo comungado dos mesmos princípios básicos, as suas trajetórias na educação musical tomaram diferentes e antagônicos rumos. O sistema de Kodály adotado na Argentina foi bem sucedido e é utilizado até hoje, enquanto que o desenvolvido por Villa-Lobos, depois de grande ascensão, foi abandonado e quase que totalmente rejeitado nos dias atuais.

CONCLUSÃO

Enfim, percebe-se que a partir da terceira década do século XX, a educação musical nas escolas foi muito defendida pelo movimento nacionalista como um discurso cultural cívico, tanto na Argentina como no Brasil. E, no canto coletivo foram encontradas ferramentas úteis, convenientes aos principais objetivos da escola e do Estado, dentre as quais se destacam: a disciplina, o civismo e a educação artística.

No diálogo das idéias pedagógicas musicais de Villa-Lobos no Brasil e Kodály na Argentina, percebe-se que as finalidades propostas por ambos os projetos em muitos aspectos atendiam aos anseios dos educadores musicais, defensores da presença da música no currículo da escola primária e secundária, nas primeiras décadas do século XX, por valorizar a cultura folclórica e nacionalista.

Simultaneamente, o ensino prático do canto coletivo nas instituições de ensino apresentava-se como uma forma de alcançar a socialização do pensamento educacional da época, uma vez que focalizava tanto questões estéticas musicais relacionadas à educação artística, como aspectos e símbolos de países que buscavam a construção de sua identidade como nação.

REFERÊNCIAS



ESCUDE, Carlos, El fracaso Del proyecto argentino, Buenos Aires, Ed. Norma, 1990, págs. 25-61

FREGA, Ana Lucía. *Cancionero para las escuelas de la provincia de Salta*, preparación a solicitud del Señor Presidente del Consejo Provincial de Educación, Salta 1963.

_____ El Folklore en la Resolución N° 42/80. In: *CONSUDEC*, Buenos Aires, Argentina. 1980

_____ Los Objetivos de la Educación Musical en la Enseñanza Preescolar. In: *La Revista del IIE*, N° 29, Buenos Aires, Argentina. 1980

_____ Realidad de la Educación Musical en el Sistema Educativo Argentino. *Revista del IIE*, N° 9, Buenos Aires, Argentina. 1976.

GLIK, Monica Sol. Ordem e Progresso, Civilização e Barbárie. Perón, Vargas e Positivismo. (Argentina-Brasil, 1930-1955). In: *Percursos* (UDESC), v. 7, p. 7.2, 2006

GONDRA, José Gondra. (Org.) ; SILVA, José Claudio Sooma da (Org.) . *História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. v. 1. 283 p.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico no Brasil. *Revista Pro Posições*, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 103-109, 1995.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. *Canten Señores Cantores de América*. Ricorde, 1967.

_____ *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1984.

_____ *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988

_____ *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

_____ *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.

_____ La Educación Musical en el siglo XX. In: *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, Enero-junio 2004, No. 201

KODÁLY, Zoltan, Ancient Traditions - Today's Musical Life, 1951. In: BONIS, F. (Ed.). *The Selected Writings of Zoltan Kodály*. London, UK: Boosey and Hawkes, 1974.



_____ *Conferência sobre O Papel da Música na Educação*. Universidade da Califórnia, 1966.

_____ Preface to the Volume Musical Reading and Writing, 1954. In: BONIS, F. (Ed.). *The Selected Writings of Zoltan Kodály*. London, UK: Boosey and Hawkes, 1974.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. *Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais da era Vargas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: UCP, 2009. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis, 2009.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida.. Educação Comparada e o Pensamento Educacional Criador- o essencial de uma relação fertilizadora. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 64, p. 136-142, 1994.

_____ Estado Nacional, Democracia e Instrução Pública- pontos de referência para uma reflexão sobre o ideário educacional no Brasil. In: *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 31-40, 1994.

SARETTA, Fausto. Estado e desenvolvimento: Argentina e Brasil (1946-1955). In: *Segundas Jornadas de História Regional Comparada; Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada*, 2005, Porto Alegre. Anais das Segundas Jornadas de História Regional Comparada / Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada. Porto Alegre, 2005. v. 1. p. 1-18.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____ *Music, Mind e Education*, London: Routledge, 1988

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. In: *Boletim Latino Americano de Música* Rio de Janeiro, 6: 495-588, abr.1946.

_____ *Educação musical - A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro, DIP, s.d.

_____ *O ensino popular da música no Brasil*. Rio de Janeiro, Departamento de Educação do Distrito Federal, 1937.