Modernizar a escola, modernizar a escuta: novas tecnologias nos debates pedagógicos das décadas de 1920, 1930 e 1940

Tamya Moreira
(Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP)

Resumo: O presente artigo trata das discussões acerca de tecnologias de gravação, reprodução e difusão sonoras entre educadoras e educadores de movimentos pedagógicos de renovação escolar. Para tanto, as fontes analisadas consistem principalmente nas revistas pedagógicas *Progressive Education* (EUA) e *La Nouvelle Éducation* (França), publicadas por associações homônimas nas décadas de 1920, 1930 e 1940. Dirigir a atenção a estas publicações se justifica pela sua profusão e protagonismo no cenário internacional à época. Defende-se que, assim como outras áreas dos estudos musicais, a educação sofreu impactos significativos e particulares com a popularização dessas novas tecnologias, constituindo um quadro de discussão crítica sobre elas. O estudo sobre os materiais selecionados dá a ver que, em alguns momentos, avanços tecnológicos e modernização pedagógica convergiram de maneira positiva, como nas possibilidades trazidas pelo uso de gravadores. Entretanto, frequentemente as discussões foram pautadas por reservas e resistência, especialmente quando tematizaram novos hábitos de escuta e novas relações de consumo.

Palavras-chave: Renovação escolar. *Progressive Education*. *La Nouvelle Éducation*. Fonografia.

Modernizing school, modernizing listening: new technologies in educational debates of the 1920s, 1930s and 1940s

Abstract: *This article deals with discussions on recording, reproduction, and sound diffusion technologies among educators of progressive pedagogical movements. The sources for our analysis are mainly the educational journals Progressive Education (USA) and La Nouvelle Éducation (France), published in the 1920s, 1930s, and 1940s by associations of the same name. The focus on these publications is justified by their significant profusion and prominence within the international context at the time. It is argued that, like other areas of musical study, education was significantly and particularly impacted by the popularization of these new technologies, constituting a framework for critical discussion. Studying these select materials demonstrates that, at times, technological advances and educational modernization converged positively, e.g., the new possibilities generated by recording technology. However, reservations and resistance often guided discussions, especially when the issues were related to new listening habits and consumer relations.*

Keywords: *Progressive Education. La Nouvelle Éducation. Phonography.*

MOREIRA, Tamya. Modernizar a escola, modernizar a escuta: novas tecnologias nos debates pedagógicos das décadas de 1920, 1930 e 1940. *Opus*, v. 26 n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2020. http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2604

Recebido em 08/04/2020, aprovado em 03/06/2020

A invenção de tecnologias de gravação, reprodução e difusão sonoras e sua posterior popularização provocaram uma cesura incontornável na maneira como fazemos e conhecemos música. Embora a notação já possibilitasse um tipo de registro musical, a materialidade do registro sonoro alcançada, primeiramente, com o fonógrafo, trouxe implicações tão profundas que, nos dias de hoje, é impossível imaginar uma realidade em que qualquer acontecimento musical dependa exclusivamente da ação presencial de pessoas cantando ou tocando instrumentos.

O impacto dessas tecnologias vem sendo analisado em diversas áreas de estudo, tanto em aspectos históricos quanto em sua contemporaneidade. É corrente considerar a centralidade de aparelhos de gravação, reprodução e difusão nos discursos sobre criação, performance, etnomusicologia, estética, indústria cultural, entre outros temas, reconhecendo o suporte em sua relação simbiótica com o pensamento e a prática musicais.

No presente artigo, focalizamos a área da educação musical em um recorte histórico e contextual específico, a saber: os movimentos pedagógicos de renovação escolar das décadas de 1920, 1930 e 1940. Embora existam estudos dedicados ao momento da popularização do rádio e do gramofone – em outras palavras, o momento da consolidação do hábito de escuta de música gravada –, esses tendem a lançar luz sobre as implicações relativas às atividades de pesquisadores, compositores, intérpretes e outros profissionais, especialmente daqueles cujas funções surgem ou são fortemente atingidas pelo mercado fonográfico. Aqui, nos dedicaremos aos discursos e práticas veiculados por imprensa pedagógica em um momento crucial para a modernização da escola e para a mudança de hábitos musicais. Interessa-nos compreender como profissionais ligados à educação musical lidavam com novidades tão decisivas, observando de que maneira tais tecnologias eram utilizadas e discutidas em âmbito pedagógico. Para tanto, nos baseamos especialmente em materiais oriundos dos movimentos Progressive Education (EUA) e La Nouvelle Éducation (França), datados das décadas supracitadas. A análise deste material se justifica pelo protagonismo desses grupos no cenário internacional de renovação escolar e pela profusão de escritos produzidos.

A leitura de tais escritos pedagógicos evidencia conflitos, pois, se, por um lado, é impossível não associar novidades tecnológicas a projetos educacionais que se queriam modernos e progressistas, por outro, a escuta de música gravada também era avaliada como signo de passividade, gerando desconfiança e especulações sobre a diminuição da motivação para a prática instrumental e sobre o repertório nascente. Refletir sobre tal material parece-nos oportuno não apenas pela importância histórica, mas também pela possibilidade de aventar caminhos para avaliar a pertinência do uso de novas tecnologias com propósitos pedagógicos, tema de grande relevância nos dias atuais.

Novas tecnologias, nova escuta

A invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1877, inaugura uma possibilidade hoje corriqueira, qual seja, a de gravar e reproduzir sons. Esse acontecimento é fundador do que Iazzetta (2009) conceitua como **fonografia**, uma configuração tecnológica que, vinculada a outros fatores culturais, é determinante para os modos de produção e escuta musicais no século XX. As mudanças daí decorrentes reconfiguraram toda a rede de relações sociais em torno da música, de maneira que a "coisificação" desta no suporte de gravação gerou possibilidades de distribuição e comercialização em escalas antes inimagináveis, dentre outras consequências. Se estas mudanças são constitutivas das atividades de vários profissionais no século XX,

como compositores, pesquisadores, intérpretes, engenheiros de som, produtores etc., todas elas estão fundamentalmente ligadas à transformação da escuta. Em todas essas atividades, a escuta é colocada em evidência, e uma das consequências mais relevantes da fonografia, segundo Iazzetta (2009: 18), é o surgimento de um "ouvinte especialista na escuta".

A mediação tecnológica e seu desenvolvimento, sobretudo em termos mercadológicos, embora operem uma cisão entre produtores e consumidores, também geram um espaço novo de manipulação da música pelo próprio ouvinte. Com os aparelhos domésticos de reprodução, fonotecas particulares são formadas, torna-se possível selecionar trechos específicos e controlar o volume, em uma relação com a escuta no âmbito privado sem precedentes. Essa primeira margem de manipulação foi explorada pela indústria fonográfica, que adotou o verbo "tocar" para os discursos publicitários de discos. Tal estratégia de marketing tinha como objetivo convencer o consumidor de que "tocar" o fonógrafo ou o gramofone era equivalente a tocar música, amenizando o estranhamento causado pelas novas situações de escuta. A atividade do ouvinte nessa nova configuração, segundo Iazzetta (2009), passa a ser a de quem cria modos e situações de escuta através, por exemplo, da seleção de repertório, sua organização e associação, por vezes funcional, a eventos como festas ou momentos de relaxamento.

A manipulação, que começa a ser explorada comercialmente para o estabelecimento do hábito de escuta de música gravada em ambiente doméstico, toma outras proporções quando em relação às atividades composicionais. Assim como Iazzetta (2009), Delalande (2003) situa o primeiro ponto de convergência significativo entre essas novas tecnologias e a composição no meio do século XX, especialmente no advento da música concreta francesa e da música eletrônica alemã. Iazzetta (2009), contudo, atenta para o fato de que as condições tecnológicas são fundamentais, mas a produção de tais músicas está ligada também a outros fatores e encontra caminhos distintos tanto em suas fontes quanto em seus desenvolvimentos posteriores. A música concreta francesa, por exemplo, embora essencialmente ligada à gravação, demorou alguns anos para ter seus primeiros discos lançados e não se valeu desse objeto para sua consolidação como gênero. A sociabilidade ligada à fruição de tal repertório mantém a situação de concerto, ainda que com alto-falantes. Embora a música concreta permaneça ligada à sociabilidade da música ocidental de concerto, é constitutiva de seu projeto estético uma certa contraposição a esta última: a construção de uma nova "música de sons", intuito criativo que busca superar e se distanciar da "música de notas". A música eletrônica alemã, por sua vez, tem como uma de suas características o fato de que as novas tecnologias deram vazão a impulsos estéticos anteriores, já presentes na música instrumental, e que puderam alcançar novo grau de desenvolvimento, como o serialismo. A síntese sonora, além de constituir espaço de manipulação de timbres originais, também permitiu um controle de parâmetros antes impossível de ser alcançado por meio da prática musical em instrumentos convencionais.

Delalande (2003), ao comentar as possibilidades composicionais despertadas pela gravação, estabelece um paralelo com outro momento da história da música ocidental, argumentando que também o desenvolvimento da notação teve consequências para as atividades criativas. Se no século IX a notação de cantos gregorianos servia como um recurso de registro e transmissão, uma espécie de memória artificial de melodias existentes, Delalande (2003) aponta que, entre os séculos XII e XIII, uma nova ideia se impôs. O autor supõe que a novidade – a saber, a composição diretamente no suporte – deve ter sido impactante em um primeiro momento, pois reconfigurou o uso da notação. Esta já não era mais a transcrição de músicas ouvidas, mas o ponto de partida para a criação e performance de novas músicas. Uma vez que a escrita colocou novas possibilidades de visualizar e organizar as notas, Delalande (2003) atribui a este

suporte um papel de grande relevância no desenvolvimento do contraponto e da harmonia na música ocidental dos séculos posteriores. Em posição correlata estaria a possibilidade de gravar e manipular sons, fator essencial para a música concreta, cuja composição nasce do ato obstinado de escutar amostras sonoras registradas em fita magnética.

Ainda que a relação entre as tecnologias de gravação e reprodução sonora e o ato composicional que consiste na operação direta destes materiais seja muito clara e tenha, frequentemente, sua fundação atribuída a Pierre Schaeffer, seria incorreto acreditar que a área da composição não tenha apresentado influências anteriores. A fonografia, afinal, já havia causado impacto no final do século XIX e vinha transformando vertiginosamente os hábitos musicais na primeira metade do século XX. Um exemplo de uso de gravação anterior às vanguardas do pós-guerra é a obra *Pinheiros de Roma*, de Ottorino Respighi. Na partitura original desta peça orquestral, datada de 1924, prevê-se que um gramofone faça soar um canto de pássaro. Segundo Schafer (2011), essa é a primeira vez que tal combinação – orquestra sinfônica e sons gravados – é experimentada.

Em outro exemplo da primeira metade do século XX, a convergência de música gravada e ato criativo se dá de maneira distinta. A gravação não é inserida diretamente na obra, como em Respighi, e sim, uma peculiaridade do som enquanto fenômeno registrado é incorporada pelo compositor. Trata-se de uma canção de Heitor Villa-Lobos – *Môkôcê cê-maká* –, a primeira das dez peças para voz e piano publicadas em Paris pela casa de edições Max Eschig como *Chansons typiques brésiliennes* no ano de 1929, mas, segundo Waizbort (2014), composta no Rio de Janeiro dez anos antes, em 1919. Essa pequena canção – de apenas treze compassos – foi criada a partir da escuta de fonograma registrado por Edgar Roquette Pinto entre indígenas Parecis em 1912. Villa-Lobos escutou, segundo as indicações do antropólogo, uma canção de ninar (PEREIRA; PACHECO, 2008) e, de acordo com o cabeçalho da partitura editada em Paris, a harmonizou. Entretanto, Waizbort (2014) defende que a atitude do compositor foi muito além da transcrição ou harmonização. Villa-Lobos compôs uma canção que consiste essencialmente na repetição de uma curta melodia descendente, repetição esta alterada por duas modificações significativas: quando o desenho melódico se desloca para uma região mais aguda, sua rítmica é acelerada, e, quando deslocado para o grave, constitui-se de notas mais longas. Tais variações evocam efeitos próprios da manipulação do aparelho de gravação, provocados pela alteração da velocidade de rotação do cilindro do fonógrafo associada a modificações nas alturas.

Se escutamos o exemplo disponível do registro feito em 1912, notamos que existe um erro na gravação e, em um momento de repetição da frase melódica, esta se torna repentina e brevemente mais acelerada e aguda. Waizbort (2014) afirma que tal peculiaridade da gravação foi captada por Villa-Lobos e constituiu um elemento de variação em sua composição. Amparado em extensa análise e argumentação, o pesquisador atribui a Villa-Lobos o pioneirismo de incorporar uma falha técnica das tecnologias de gravação e reprodução como recurso expressivo na obra musical. Tal procedimento criativo autorreflexivo, realizado na canção de 1919, só viria a se desenvolver sistematicamente quase um século depois, em meio à estética pós-digital (WAIZBORT, 2014. IAZZETTA, 2009).

Além de ser um caso notável de como os meios técnicos foram tematizados em ação criativa já no início do século XX, o trabalho de Villa-Lobos é também significativo por outro aspecto: dá a ver o aproveitamento musical do uso do fonógrafo em atividades antropológicas. Segundo Reily e Patsiaoura (2019: 5), a invenção do fonógrafo foi um marco de referência para uma "virada científica" no estudo de músicas não ocidentais. Na esteira de pesquisas que antecederam o estabelecimento da área da etnomusicologia, a possibilidade de coleta

de dados em trabalho de campo proporcionada pelo fonógrafo foi fundamental para a expansão de conhecimentos e também gerou uma situação de análise mediada, apartada do campo. As gravações em cilindro de cera feitas por Edgar Roquette Pinto em 1912 serviram de combustível aos impulsos artísticos de Villa-Lobos – para a criação de diversas obras, não apenas a canção supracitada – e também foram analisadas com viés musicológico por nomes como Luciano Gallet e Luiz Heitor Corrêa de Azevedo (PEREIRA; PACHECO, 2008). Os dezessete cilindros trazidos ao Museu Nacional comportavam amostras de, no máximo, três minutos e se somavam a uma coleção de instrumentos musicais. Este acervo foi o primeiro coletado por pesquisador brasileiro e surgiu em um contexto multifacetado, onde, por um lado, tais materiais causavam admiração e tinham suas características incorporadas às criações artísticas, e, por outro, eram apreciados com bases teóricas evolucionistas, como produções de povos considerados primitivos. O interesse neste material misturava de maneira complexa cientificismo e fraternidade, em uma busca de catalogar culturas que, acreditava-se, estavam em vias de desaparecer ou sofrer modificações drásticas.

Apesar de sua posterior utilização para registros musicais, o fonógrafo, em sua origem, não havia sido desenvolvido visando essa finalidade. Exemplos das funções previstas para o aparelho eram a gravação de contratos ou das últimas palavras de um ente querido e, ressalta Iazzetta (2015), não houve nenhuma menção à música no documento de patente. O pesquisador argumenta que se o fonógrafo, quando inventado, tendia a ter sua utilidade relacionada a uma possível substituição do papel ou como equivalente da fotografia, isso se deu porque a música ainda estava unicamente ligada à presença. Assim, a novidade da cisão entre acontecimento musical e sua apreciação em tempo-espaço distinto, hoje corriqueira, não se restringiu à possibilidade técnica da gravação e da reprodução, mas constituiu uma transformação da subjetividade dos ouvintes. No campo da antropologia, o fonógrafo foi visto como aparelho de registro sonoro para além de musical, possibilitando a coleta tanto de canções como de outras produções sonoras, como gritos com alguma função social, imitações vocais de pássaros, narrações etc.

Se a escuta de música gravada era uma experiência de estranhamento por si só, a escuta de músicas de culturas até então desconhecidas em gravações tornava ainda mais complexas as relações entre performance e autenticidade. O fonógrafo não apenas transporta os sons de uma cultura a outra, mas cria, ele mesmo, uma situação inédita de contato com a música. Assim, as primeiras amostras musicais de pesquisa de campo de antropólogos – segundo Waizbort (2014), consistiam em gravações de cantos indígenas norte-americanos feitas por J. Walter Fewkes em 1890 – tinham uma dupla dimensão de encontro com o inaudito.

A retirada da música de seu contexto espaço-temporal e sua fixação em suporte de gravação conferem, nestes primeiros desenvolvimentos de tecnologias analógicas, uma nova realidade material ao som. Afinal, músicas de outras culturas já vinham sendo transcritas em sistemas de notação nem sempre adequados, mas sua sonoridade nunca havia sido capturada e materializada. E, tratando-se do repertório fundamentalmente registrado na escrita, ou seja, a música de concerto ocidental, opera-se, a partir de então, a captura das diferentes performances. Uma sonata de Beethoven passa a ter sua materialidade ligada não apenas à partitura, mas ocupa novos lugares nas estantes a cada disco que pereniza a sonoridade de suas performances. À possibilidade de se ouvir músicas de outros contextos, soma-se a capacidade de ouvi-las repetidamente, o que transforma o entendimento de qualquer repertório. Segundo Blacking (2007: 201), o fonógrafo e o gravador nos tornaram mais conscientes da criatividade musical humana. O autor argumenta que a utilização destes aparelhos aboliu algumas diferenças entre músicas escritas e não escritas. A escuta detida das gravações revelou que músicas de tradição

não escrita, como as músicas "folclóricas" e "artísticas" asiáticas, são mais estáveis e sistematizadas do que se supunha, rompendo com a ideia de que a performance musical que não se apoia na leitura tem, necessariamente, alto grau de improvisação. No que concerne à música escrita, a possibilidade de comparação refinada de gravações de diferentes performances salienta que a partitura consiste em um guia para a interpretação, sem nunca determiná-la por completo.

Esse deslocamento da materialidade da música escrita ou transcrita para a música gravada é de grande importância para os desdobramentos práticos e teóricos desde o surgimento da fonografia. Se a relação que estabelecemos com música se transforma de maneira generalizada com o registro sonoro e se as condições tecnológicas não estão apartadas das configurações culturais, a área da educação musical certamente não ficou incólume a todas essas mudanças e sua análise pode nos oferecer um quadro expressivo do momento histórico em questão. Considerando que o momento de popularização do acesso à música gravada é também marcado pela expansão e modernização da escola em países ocidentais, trataremos de ambos os temas e de sua convergência nas seções seguintes.

Modernizar a escola

O movimento internacional de renovação escolar que ganha força no período entreguerras não se presta a definições breves ou totalizantes, portanto sua caracterização aqui será introdutória. A dificuldade de definição se deve principalmente à sua grande pluralidade, visto que conectava grupos de diversos países, com orientações teóricas e políticas distintas. Ainda que não homogêneo, configurava-se um movimento que consistia na colaboração global entre grupos que lidavam com os desafios da escolarização da infância e buscavam modernizar a escola em seus matizes locais.

O fim da Primeira Grande Guerra possibilitou essa articulação, visto que o conflito havia freado a internacionalização de assuntos sociais e científicos – entre os quais estava a educação da infância, sobretudo a escolar – que vinha ocorrendo desde o final do século XIX por meio de eventos como as Exposições Universais. Vários movimentos pedagógicos surgiam ao redor do mundo, e, segundo Condette e Savoye (2016), o Congresso Internacional de Calais, realizado na França em 1921, foi um marco fundamental para uma configuração internacionalmente conectada. Até então, segundo os autores (CONDETTE; SAVOYE, 2016), apenas Maria Montessori havia conseguido gerar uma rede coerente com a tradução de seus escritos e sua iniciativa de formação de professores orientados por suas propostas pedagógicas. Brehony (2004) salienta, entretanto, que, neste primeiro momento, as conexões internacionais estavam sobremaneira circunscritas a poucos países, especialmente Inglaterra, França, Bélgica e Suíça, o que é possível observar pelos participantes do congresso de 1921 e pelas organizações locais que tiveram atuação acentuada logo após o evento.

O Congresso de Calais foi fundamental para a internacionalização do movimento, pois foi palco para a fundação da Liga Internacional pela Educação Nova (LIEN),[1] que, nas décadas seguintes, viria a agregar a associação estadunidense Progressive Education como seção estadunidense e teria papel fundamental para a criação da Unesco. Se já existia um cenário de inovação pedagógica em diferentes locais, foi no início da década de 1920 que a dinâmica de publicações, eventos e excursões internacionais se tornou fundamental, desdobrando-se em

[1] *New Education Fellowship* (NEF) em contexto anglófono e *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN) em países de língua francesa.

intensa atividade na década de 1930 e ampliando a abrangência territorial para outros países e continentes, espécie de cosmopolitismo educacional que Monarcha (2009: 57) descreve como um "mercado planetário de ideias".

A rede internacional era substancialmente heterogênea e suas publicações, sobretudo as revistas, e seus eventos, como congressos e assembleias, consistiam em espaços para o debate de assuntos concernentes à educação e à infância. Embora seja impossível lhe atribuir unidade, os grupos de educadores apoiavam sua colaboração em uma retórica de negação. Era consenso, embora divergindo nos meios e motivações, que trabalhavam para construir uma educação "nova" e "moderna" em contraposição ao que chamavam de educação "antiga" ou "tradicional". As definições dadas pelos próprios membros dos movimentos a esses termos, contudo, eram pouco precisas, mas a retórica da negação os unia em uma autorrepresentação de ruptura. Haenggeli-Jenni (2012), em pesquisa sobre *Pour l'Ère Nouvelle*, revista em língua francesa da LIEN, nos esclarece alguns pontos dessa rejeição que conclamavam os movimentos, a saber: (a) no que diz respeito ao papel do educador: em oposição à imagem do educador como transmissor de saberes, defendem que a aprendizagem deve partir da criança; (b) no que diz respeito aos programas e saberes escolares: opõem-se a conteúdos rígidos, que acreditam ser dogmáticos. A isso oferecem como opção que os conteúdos sejam revisados buscando coerência com o contexto social, com o mundo contemporâneo, considerando as necessidades das crianças; (c) no que diz respeito à autoridade e à disciplina: reivindicam relações de cooperação e gerenciamento coletivo da organização e da ordem, em substituição à relação hierárquica que imputa ao professor o papel de impor a disciplina; (d) no que diz respeito aos métodos: procuram substituir o ensino unidirecional, centrado no professor, pelo trabalho organizado em grupos e ateliês, fundado na colaboração entre os pares.

Os pontos supracitados ajudam a tornar a oposição "novo x tradicional", oposição esta primordial para os movimentos pedagógicos, menos vaga em alguns aspectos. Todavia, tal dicotomia vai ser reconsiderada na observação das menções à música gravada, temática central do presente artigo. As considerações em torno desse assunto não eram unívocas e redimensionavam tanto os discursos entusiastas quanto os limites da renovação de condutas e materiais no contexto pedagógico.

As fontes consideradas neste artigo são, principalmente, revistas pedagógicas das décadas de 1920, 1930 e 1940, publicadas pelas associações Progressive Education (EUA) e La Nouvelle Éducation (França). Os periódicos tiveram os mesmos títulos das associações que os publicaram e eram produzidos e lidos por educadoras e educadores envolvidos em ações e discussões concernentes à renovação da instituição escolar. Os grupos renovadores engendravam diversas atividades, como experimentos pedagógicos em sala de aula, produção de pesquisa em ciências da educação, discussões no âmbito legislativo e em espaços de engajamento da sociedade civil, espraiando-se pelos cenários de instituições públicas e privadas. De acordo com os conteúdos encontrados nas revistas, as fontes da pesquisa foram ampliadas, abarcando outras publicações da época, como livros de autoras e autores das associações ou que foram resenhados ou indicados nas páginas dos periódicos. As próprias revistas configuram-se como material híbrido, visto que apresentavam materiais de natureza diversificada, como textos teóricos, relatos de experiência, relatórios de cursos, relatórios de assembleias, ensaios fotográficos, indicações bibliográficas e discográficas, campanhas publicitárias etc.

Em um primeiro momento da pesquisa, buscou-se compreender quais assuntos relativos à educação musical eram tematizados nas publicações[2]. Dentre os conteúdos de maior destaque, pudemos observar as menções às tecnologias de gravação, reprodução e difusão, em vias de popularização naquele momento. Nas seções subsequentes, apresentamos exemplos e algumas considerações sobre como esse conteúdo figura nas publicações estudadas, ressaltando que tal temática estava na ordem do dia e mobilizava educadores e educadoras de diferentes maneiras.

O gravador na sala de aula

Apresentaremos aqui dois exemplos de como o gravador aparece nos escritos pedagógicos. O aparelho é evocado em razão de seus usos, como ferramenta que traz novas possibilidades aos processos de ensino e aprendizagem.

Em artigo de 1933, onde relata seus trabalhos experimentais em educação musical, David Dushkin faz um pequeno histórico de sua atuação em diferentes instituições dos Estados Unidos. Dushkin (1933) discorre, principalmente, sobre construção de instrumentos e a qualidade dos materiais usados com crianças, em uma perspectiva orientada, em seus primeiros anos de atuação, pela *Creative Music* de Satis Coleman – educadora musical de grande destaque na *Progressive Education,* cujo trabalho será abordado mais adiante. Além dos instrumentos, outro aspecto material considerado é o gravador:

> Um dispositivo que temos usado com grande serventia é um equipamento profissional de gravação, que registra instantaneamente com muita qualidade. Isso permite aos indivíduos ou aos grupos de estudantes escutarem suas performances imediatamente após elas serem finalizadas. Essas gravações servem não apenas como incentivo para uma performance de maior excelência e precisão em detalhes para os estudantes, mas também como um memorando inestimável para todos os professores, mostrando o progresso dos alunos[3] (DUSHKIN, 1933: 149, tradução nossa).

O trecho citado vem logo após o autor discorrer sobre a importância, em sua proposta, do desenvolvimento da iniciativa e da responsabilidade pelos estudantes. Ele ressalta que é muito mais importante que as crianças e os adolescentes tenham uma educação que os ajude na construção de parâmetros para a autoavaliação do que processos totalmente guiados e examinados pelos educadores. Nesse sentido, um aparelho de gravação se mostra de grande valia, visto que seu uso serve a tais princípios pedagógicos.

---

[2] Este artigo desenvolve parte dos resultados da pesquisa que originou a tese *Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica no entre-guerras*. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 e 2019 no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGMUS/ECA/USP), sob orientação da Profª. Drª. Maria Teresa Alencar de Brito. Entre os anos de 2017 e 2018, o trabalho foi desenvolvido como estágio de pesquisa no exterior, sob supervisão de Antoine Savoye na Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Foram de fundamental importância, para tanto, as bolsas concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), cujos números referentes aos processos são os seguintes: 2015/01978-0 e 2016/20353-3.

[3] Original: "A device we have used to great advantage in this respect, is a professional recording equipment which makes (instantaneously) phonograph records of very good quality. This enables the individual or the group of students to hear the playing immediately after it has been finished. These records serve not only as incentives to greater excellence and precision of detail for the student, but as an invaluable memorandum for the teachers showing the student's progress" (DUSHKIN, 1933: 149).

O segundo exemplo do uso do gravador pode ser observado em resenha do livro *Music for all of us*, de Leopold Stokowski, assinada por Susan Keep. Stokowski já havia sido referenciado em números anteriores da revista e atuou junto a educadores da associação em trabalhos independentes. Na resenha em questão, Keep (1944) apresenta o livro de maneira elogiosa, abordando alguns de seus temas, dentre os quais encontramos considerações sobre o uso do gravador para além das funções já ressaltadas por Dushkin (1933). Quando Keep (1944) trata das práticas criativas, ela defende ser contraproducente fazer transcrições das músicas que as crianças inventam se o sistema de notação convencional não é suficiente. Ela afirma que, desta maneira, pode-se fazer com que as criações infantis percam "o charme verdadeiro de suas ideias originais"[4] (KEEP, 1944: 115, tradução nossa). Com a leitura do livro, Keep (1944: 115, tradução nossa) afirma ter percebido que "estamos constantemente embalando novas ideias em velhas escalas tentando ser progressistas"[5]. A solução, neste caso, seria o uso do gravador. Stokowski (1943) sugere que as composições das crianças sejam gravadas, para que seu registro seja o mais fiel possível não apenas em relação às alturas, mas porque também é difícil de anotar "os ritmos frequentemente irregulares que as crianças criam quando cantam e dançam"[6] (STOKOWSKI, 1943: 66, tradução nossa). As gravações, segundo o autor, poderiam ser tocadas para os compositores imediatamente após a criação.

Esses dois exemplos do uso do gravador mostram como tal tecnologia foi utilizada sem conflitos, ao menos nos escritos aqui considerados. Servindo aos propósitos de auxiliar na autoavaliação, no desenvolvimento da autonomia e na valorização dos produtos de atividades criativas, propósitos estes caros aos movimentos renovadores, esse aparelho tecnológico teve uso coerente no contexto e fez convergir avanço técnico e inovação pedagógica. Tal convergência nem sempre foi isenta de conflitos e resistência, o que será desenvolvido nas seções seguintes.

Tecnologia e modernidade no discurso comercial

Um exemplo de como a temática foi encontrada nas revistas em produções que não assinadas por educadores – o que era extraordinário – trata-se de campanha publicitária da empresa RCA Victor. Entre os anos de 1938 e 1940, observa-se uma série de 13 anúncios direcionados a educadores e demais profissionais da educação. Os produtos anunciados são sistemas de som compostos por alto-falantes a serem distribuídos pela escola e operados por controle central, discos virgens e gravados, gravadores, vitrolas, rádios etc.

No que concerne aos discos à venda, eram anunciados catálogos especialmente feitos para o ambiente escolar, organizados por níveis. Lemos que, nestes catálogos, seria possível encontrar "toda a música que você [o leitor da revista, educador] precisa para proporcionar às crianças uma verdadeira bagagem para a apreciação musical"[7] (PROGRESSIVE..., 1939: 289, tradução nossa). Em anúncio do ano seguinte (PROGRESSIVE..., 1940: 145, tradução nossa), uma personagem em desenho representa uma educadora que afirma: "Meu catálogo de gravações RCA Victor me ajuda a ensinar música quase todos os dias"[8].

[4] Original: "[...] the real charm of their original ideas" (KEEP, 1944: 115).

[5] Original: "We are constantly wrapping up new ideas in old scales and daring to feel progressive" (KEEP, 1944: 115).

[6] Original: "[...] often highly irregular rhythm that children create when they sing and dance" (STOKOWSKI, 1943: 66).

[7] Original: "[...] all music you need to afford young children a real background in music appreciation" (PROGRESSIVE..., 1939: 289).

[8] Original: "My Victor Record Catalogue helps me with music teaching nearly every day" (PROGRESSIVE..., 1940: 145).

A indicação de repertório e discos para apreciação não era exclusividade desta série de anúncios. Um exemplo de organização de material para escuta musical com crianças é a série assinada por Lorraine Amand entre outubro de 1943 e março de 1944[9]. As listas eram temáticas, com títulos como "Vamos ouvir ópera", "Vamos marchar", "Vamos ouvir sinfonias", "Vamos dançar" e "Para a hora do descanso". Eram sugeridas obras em discos específicos seguidas de comentários, sem considerações estritamente didáticas ou direcionadas ao ambiente escolar. Os comentários, por vezes, consistiam em pequenas descrições das peças com alguma sugestão de aspecto a ser observado de maneira mais atenta, como a passagem do tema por instrumentos diversos na orquestra, algum contraste de caráter, a rítmica de uma seção especialmente ligada à dança etc. Outras vezes, os comentários eram mais vagos, como o que se lê na sugestão de escuta de *Prelude à l'après-midi d'un faune*, de Claude Debussy: "Notas líquidas... qualidade feérica... bosques e água... melodia"[10] (AMAND, 1944: 152, tradução nossa). As indicações dos discos frequentemente traziam o seu número no catálogo da gravadora e o preço.

Nas campanhas explicitamente comerciais da RCA Victor, lemos que seus produtos são desenvolvidos por "proeminentes educadores"[11] (PROGRESSIVE..., 1939: 289), no entanto, suas identidades não são indicadas. Os anúncios tinham direcionamento educacional muito claro, pois representavam não apenas os professores em seus personagens desenhados, mas também crianças e adolescentes, e usavam termos como "lições" e "aulas". O direcionamento a leitores e leitoras da revista *Progressive Education* é mais claro e interessa especialmente em nosso estudo quando identificado o uso de um *slogan* específico, repetido em alguns anúncios, a saber: "Escolas modernas mantêm-se modernas com os rádios da RCA Victor em seus equipamentos de som"[12] (PROGRESSIVE..., 1939: 289, tradução nossa).

A estratégia comercial de associação entre modernização da escola, algo caro ao movimento pedagógico em questão, e a compra de mercadorias específicas, evidenciada no supracitado slogan, é bastante clara na revista, mas parece não ter se dado sem resistências. Os anúncios se repetem e as mercadorias se multiplicam, entretanto, também identificamos uma nota de grande relevância – atribuída ao editorial, pois não traz assinatura – que apresenta um contraponto à associação entre consumo e modernidade. Trata-se de menção a um livreto do Comitê de Ajuda Científica ao Aprendizado, de Nova York, cujo conteúdo era um relatório sobre sistemas de som que vinham sendo comprados por escolas. O relatório visava clarificar as vantagens e desvantagens dos aparelhos, suas especificidades, avaliações sobre sua pertinência em diferentes ambientes escolares, entre outros assuntos. A aquisição indiscriminada de aparelhos é assim contestada na revista ao abordar o relatório: "Talvez sejam particularmente necessários seus [do relatório] comentários de que a mera existência de um sistema de som central não designa, por si só, uma escola moderna; e que não há nada em que o sistema de som possa contribuir, por si só, para uma escola"[13] (CENTRAL..., 1940: 381, tradução nossa). A referência ao relatório, na revista, é uma tentativa de evitar a compra de "elefantes brancos"[14], o que poderia significar gastos injustificáveis para escolas que não se beneficiariam de maneira efetiva de tais aparelhos. Um exemplo de resistência que não consiste necessariamente em oposição à

[9] A revista foi publicada até 1957, mas nossa periodização compreende os números datados entre 1925 e 1944.

[10] Original: "Liquid tones... fairylike quality... woods and water... melody" (AMAND, 1944: 152).

[11] Original: "prominent educators" (PROGRESSIVE..., 1939: 289).

[12] Original: "Modern schools stay modern with RCA Victor radio tubes in their sound equipment" (PROGRESSIVE..., 1939: 289).

[13] Original: "Perhaps particularly needed are its comments that the mere existence of a central sound system does not alone mark a modern school and that there is nothing the system **by itself** can contribute to a school" (CENTRAL..., 1940: 381).

[14] Original: "White elephants" (CENTRAL..., 1940: 381).

compra, mas ressalta que o uso de tecnologia na escola não pode ser dar sem reflexões sobre sua coerência com o ambiente específico e os intuitos pedagógicos que o justificam.

O rádio e o disco: discussões sobre repertório e passividade

A partir da leitura das revistas e de livros nelas referenciados, é possível observar que, se a mediação tecnológica gerava discussão, isso se dava porque sua presença era uma realidade que se impunha. Adultos viam seus hábitos musicais em transformação e, dentre as várias consequências, pensavam sobre os impactos dessas novas tecnologias nos ambientes educacionais e domiciliares, suas possíveis consequências para a formação de crianças e jovens. A disponibilidade material era avaliada em seu caráter positivo, como possibilidade de acesso principalmente em áreas que careciam de agenda de eventos musicais públicos. Entretanto, a nova profusão de músicas facilmente ao alcance das mãos e dos ouvidos também gerava uma postura resistente.

Uma das faces da tensão observada nos discursos de educadoras e educadores é a avaliação do repertório disponibilizado. Os exemplos são numerosos neste sentido e tendem a um parecer comum: o aumento quantitativo de acesso à música não estava diretamente ligado a um aumento qualitativo. Em texto não assinado da revista *La Nouvelle Éducation*, lemos que, para que as crianças tivessem acesso garantido à música, seria impreterível haver um gramofone em cada escola. Entretanto, o artigo traz a seguinte consideração acerca do repertório: "[...] a abundância de música gravada de má qualidade é tamanha que a seleção é difícil"[15] (MUSIQUE..., 1932: 29, tradução nossa). O repertório indicado para figurar nas salas de aula é o de música coral de países diversos e de danças populares. Em relação a este último, é explicitado que não se trata de "danças de salão", e sim das danças tradicionais. Também são apresentadas considerações sobre as agulhas mais indicadas para tocar cada um desses gêneros.

Em outro artigo sem assinatura da mesma revista, lemos mais um exemplo que associa a música gravada a um repertório a ser evitado. Trata-se do trecho de um texto onde um projeto de atividades extracurriculares para adolescentes é sugerido. O projeto consistia em uma casa ligada à escola, da qual os estudantes cuidariam e na qual organizariam atividades culturais.

> No lugar de se deixar perverter o gosto e o espírito pelo luxo vulgar dos filmes, ornariam essa modesta casa e cuidariam de seu jardim; no lugar de se deixar estragar os ouvidos pelos piores refrães do gramofone e da rádio, descobririam a riqueza das obras-primas e da música popular [música folclórica, tradicional]. Em suma, os alunos viveriam verdadeiramente a vida do espírito no lugar de virar pobres autômatos, sempre invejosos daquilo que não têm, sem terem sido capazes de criar seus recursos pessoais[16] (L'UTILISATION..., 1937: 34, tradução nossa).

[15] Original: "Mais l'abondance de mauvaise musique enregistrée est telle que le choix est difficile" (MUSIQUE..., 1932: 29).

[16] Original: "Au lieu de se laisser pervertir le goût et l'esprit par le luxe vulgaire des films, on irait orner sa modeste maison et soigner son jardin; au lieux de s'abimer les oreilles aux pires flonflons du gramofone ou de la radio, on découvrirait la richesse infinie des chefs-d'oeuvre et de la musique populaire. Bref, écoliers et lycéens vivraient vraiment de la vie de l'esprit au lieu de devenir de pauvres automates, toujours envieux de ce qu'ils n'ont pas faute d'avoir pu se créer des ressources personnelles" (L'UTILISATION..., 1937: 34).

Essa justificativa para o projeto mostra que a escuta de rádio e gramofone era associada a novos hábitos de consumo, em oposição a práticas que seriam, supostamente, mais ricas para o desenvolvimento dos estudantes. Essa associação estava fundada, frequentemente, na oposição de repertórios, em textos onde as músicas clássica e folclórica figuravam como os repertórios exemplares, enquanto as novas músicas populares que surgiam com a indústria fonográfica eram referenciadas de maneira negativa. É importante notar, entretanto, que poucos são os exemplos diretos e de obras específicas desses repertórios, tampouco são explicitadas as justificativas para tal julgamento.

Dentre os materiais estadunidenses, encontramos uma tentativa de elaboração de critérios para julgamentos dessa natureza. Em livro intitulado *Your child's music*, Satis Coleman (1939) faz considerações direcionadas às famílias sobre diversos aspectos da vida musical de crianças. Sobre os novos hábitos de escuta, a autora aborda dois pontos: a afetação da voz que, segundo ela (1939), era característica de músicas de má qualidade veiculadas pelo rádio. Coleman (1939), contudo, não dá nenhum exemplo específico, apenas salienta que as crianças cantarão de acordo com as referências que tiverem, portanto os pais deveriam cuidar da seleção do que seus filhos e filhas escutam em casa. O segundo ponto abordado pela educadora traz uma oposição mais clara e desenvolvida ao que ela denomina "música hiper-rítmica"[17] (COLEMAN, 1939: 99, tradução nossa). Essa música, segundo a autora (COLEMAN, 1939: 99, tradução nossa), por ter o ritmo como elemento predominante, afetaria "os músculos em vez da mente"[18], sendo mais facilmente assimilável e, portanto, exigindo pouca atenção do ouvinte. Os exemplos dados por Coleman de música hiper-rítmica são o jazz e o swing da década de 1930, bem como músicas marciais ou cantos de trabalho. Ela não avalia essa música como negativa *a priori*, ressaltando os pontos positivos de sua função social. No entanto, de maneira moderada, expressa preocupação com o aumento da exposição a tal repertório.

> Há momentos em que isso pode ser de grande valor para a saúde e para a felicidade, mas, quando a experiência de alguém é limitada a tal tipo de música, há vastas áreas de respostas musicais possíveis e necessárias para uma completa satisfação musical, tanto intelectuais quanto emocionais, que permanecem intocadas e não são desenvolvidas[19] (COLEMAN, 1939: 100, tradução nossa).

A postura de Coleman, embora pareça restritiva, é mais branda e equilibrada do que a oposição que figura nas páginas da revista francesa. Ainda que teça críticas demasiado breves, Coleman não sugere uma prescrição total de repertório ideal e exclusivo para as aulas de música ou para a escuta domiciliar. O contato com repertório, na proposta educacional da autora, deveria promover "experiências musicais que dão um conceito mais amplo da arte"[20] (COLEMAN, 1939: 101, tradução nossa). Em sentido oposto ao de um controle restritivo do que as crianças escutam, Coleman (1939) trata da temática do repertório com o intuito de atentar para a pluralidade como fator necessário para a formação e, se fala da difusão radiofônica ou

[17] Original: "hyper-rhythmic music" (COLEMAN, 1939: 99).

[18] Original: "[...] an appel to man's muscles rather than to his mind" (COLEMAN, 1939: 99).

[19] Original: "There are times when this may be of great value to health and happiness; but when one's experience is limited to this type of music, there are vast aereas of possible musical responses, both intelectual and emotional, which remain untouched and undeveloped and which are necessary for complete musical enjoyment" (COLEMAN, 1939: 100).

[20] Original: "music experiences that give a broader concept of the art" (COLEMAN, 1939: 101).

da indústria fonográfica, o faz por receio de que essas não sejam capazes de, por si mesmas, garantirem a diversidade de referências.

Outro exemplo estadunidense de resistência ao repertório popularizado pelos novos meios tecnológicos é observado em texto de Henrietta Rosenstrauch, publicado na revista *Progressive Education*. O artigo trata de vários temas e tem por título *Music education of tomorrow*. A autora defende que, antes das lições teóricas, a aproximação com a música deveria se dar de maneira prática, com atividades de performance, improvisação e escuta. A preocupação com a escuta é justificada pela necessidade de se criar, desde o início, um bom quadro de referências, pois os estudantes, segundo Rosenstrauch (1944: 145, tradução nossa), vinham sendo "saturados com jazz, cantos sentimentais e músicas similares que escoam dos rádios"[21]. Mais do que a oposição a um repertório específico, o artigo de Rosenstrauch também nos dá a ver outra tensão frequente nos discursos de educadores à época, qual seja, a crença de que a escuta de música gravada geraria uma postura passiva. Rosenstrauch (1944: 145, tradução nossa) afirma que a prática musical deveria contar com a participação de todos, e não se restringir a "entretenimento, sensação, escape, como muito frequentemente é o caso"[22].

A postura ativa das crianças e dos jovens em seus processos de aprendizado é algo caro aos movimentos de renovação escolar, um dos princípios que congregavam muitos educadores, ainda que assumindo diferentes justificativas e meios de efetivação na prática pedagógica. Nos escritos de Coleman, educadora de grande protagonismo na revista *Progressive Education*, a postura ativa das crianças era defendida expressamente e tinha como desdobramento prático a construção de instrumentos e as atividades de improvisação e composição, em uma proposta que circulou internacionalmente sob o título *Creative Music*. A defesa da postura ativa entrava em conflito com o hábito de escuta de música gravada quando esta ameaçava tomar o lugar de outras práticas musicais, portanto, assumindo caráter limitador. Tal tensão fica clara em trecho onde Coleman dá como exemplo uma família que questiona a própria necessidade de educação musical:

> Os pais de Hilda dizem: "Temos toda a música de que precisaremos em nossos rádios e vitrolas: o que já é demasiado. Por que passar pela agonia das aulas de música para Hilda e ter de ouvir suas pobres tentativas de tocar, se podemos ter bela música quando desejamos, a qualquer momento? Nós teremos sempre rádios e vitrolas" (COLEMAN, 1939: 5, tradução nossa)[23].

À família – e a seus leitores, de maneira geral –, Coleman (1939) responde que a escuta musical nunca poderá substituir a prática, mais especificamente, a prática criativa. Ela defende que uma pequena composição feita pela própria criança pode ter muito mais importância para sua personalidade e sua vida emocional do que a escuta de grandes obras. Não é possível afirmar que tal questionamento por parte dos pais tenha, de fato, ocorrido desta maneira, ou se estamos diante de uma estratégia de Coleman para argumentar a favor de suas ideias. Entretanto, ao observar esse exemplo de discussão somado a muitos outros encontrados nos

[21] Original: "have been saturated with jazz, sentimental crooning, and similar music that pour out the radio" (ROSENSTRAUCH, 1944: 145).

[22] Original: "entertainment, sensation, escape, as too often is the case" (ROSENSTRAUCH, 1944: 145).

[23] Original: "Hilda's parents say: 'We have all the music we will ever need in our radio and victrolas: already too much. Why go through the agony of music lesson for Hilda, and have to listen to her poor attempts to play, when we can have beautiful music at a moment's notice whenever we wish it? We will always have radios and victrolas'" (COLEMAN, 1939: 5).

materiais, podemos afirmar que o impacto das novas tecnologias era um assunto presente e conflituoso nos movimentos de renovação escolar.

Os debates não se restringiam, no entanto, a impactos negativos. Essas discussões, é preciso ressaltar, faziam-se necessárias, pois a presença dos novos aparelhos tecnológicos se estabelecia, tornando-se cada vez menos extraordinária. Portanto, não se tratava de concordar ou discordar do contato dos estudantes com esses aparelhos, e sim de refletir sobre seus usos, as possibilidades positivas que aventavam e os caminhos a serem evitados. A própria radiodifusão era um meio utilizado pelos educadores para atividades da associação Progressive Education. Em conformidade com aspectos das propostas pedagógicas em questão, encontramos exemplos de que rádios e gramofones eram usados nas escolas e permitiam a aproximação com repertórios distantes e operavam até mesmo como fator de exercício da autonomia das crianças, quando estas podiam manipular os objetos livremente em escolas organizadas em ateliês.

Em relação às especificidades dos aparelhos, Madeleine Guéritte (1937) – editora da revista *La Nouvelle Éducation* e autora de expressão no periódico, sobretudo no que tange à educação musical –, sustentava que existia uma vantagem no uso do gramofone em relação ao rádio, a saber, a escolha do repertório a ser tocado. Contudo, a autora assume que a radiodifusão não é essencialmente negativa, mas pode expor a qualquer conteúdo. Neste sentido, ressalta como positivo o trabalho da União Radiofônica da Grã-Bretanha, que vinha, segunda ela (GUÉRITTE, 1937: 70, tradução nossa), "desde sua fundação, mantendo muito alto o nível da música ao se dedicar a uma verdadeira educação do grande público ao invés de incentivar seu mau gosto"[24]. A possibilidade de organizar repertório com fins educativos por meio da catalogação de discos foi apropriada comercialmente e pode ser observada em campanhas publicitárias, como mostramos nos anúncios da RCA Victor. As indicações de discografia, ao lado das sugestões bibliográficas, consistiam em um dos conteúdos das revistas quando estas procuravam nutrir seus leitores e leitoras de referências para a formação pessoal e atuação em sala de aula. Portanto, é possível afirmar que, ainda que com algumas divergências, os discos eram bem apreciados nos movimentos de renovação escolar.

Na esteira das citações provenientes dos materiais pesquisados apresentadas até aqui, caberiam algumas considerações sobre as diferentes situações de escuta e os diferentes graus de atuação ou passividade supostamente atribuídos ao ouvinte. A imagem do rádio como veículo de educação foi constitutiva de sua popularização em diversos países, como no discurso supracitado de Guéritte (1937). Nos Estados Unidos, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela grande expansão do acesso da população aos aparelhos,[25] e, naquele momento, este acesso também era visto como uma oportunidade de democratização da música de concerto. Algumas estações de rádio mantinham orquestras, comparavam suas dependências a conservatórios e organizavam sua programação com quadros musicais de difusão ao vivo ou trechos de obras gravadas ao lado de notícias e outros conteúdos. A ideia de que os aparelhos democratizariam uma música

[24] Original: "[...] en maintenant très haut, depuis sa fondation, le niveau de la musique et en s'adonnant à une véritable éducation du grand publique au lieu d'encourager son mauvais goût" (GUÉRITTE, 1937: 70).

[25] Em 1922, 10 mil famílias compraram aparelhos de rádio nos Estados Unidos. Em 1939, de 32 milhões de famílias estadunidenses, 27 milhões possuíam um aparelho (HULLOT-KENTOR, 2009). Segundo Iazzetta (2009: 120), "A partir de 1922, parece haver um grande salto na aceitação do rádio pelo público norte-americano, o que alavancou uma verdadeira corrida às lojas que vendiam os aparelhos receptores e uma explosão da indústria radiofônica por todo o mundo. Alguns levantamentos da época apontam para um crescimento de 660% no número de aparelhos existentes nos EUA apenas no ano de 1923, crescimento que foi acompanhado por um salto de 1850% no número de estações transmissoras no mesmo ano. Mesmo no Brasil, cujas transmissões iniciam-se em 1923 [com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquette Pinto e Henry Morize], há um rápido crescimento no número de estações transmissoras. No início dos anos de 1930, o país já contava com 29 emissoras, e aproximadamente outras cinquenta iriam surgir no decorrer daquela década".

antes só disponível para quem vivia em algumas poucas cidades grandes e podia pagar caro para frequentar salas de concerto era uma espécie de promessa que a expansão da radiodifusão carregava. Neste sentido, a figura feminina que vivia na área rural, a "esposa do fazendeiro"[26], era evocada como uma personagem-modelo que se beneficiaria com a novidade, uma vez que "a invenção do rádio, dizia-se, permitir-lhe-ia fazer suas tarefas domésticas enquanto frequenta o Carnegie Hall e a Phillharmonic gratuitamente"[27] (HULLOT-KENTOR, 2009: 7, tradução nossa).

Além da programação, a figura da mulher casada foi vista como fundamental para a popularização do rádio, pois, no ambiente familiar de classe média, o domínio privado era considerado essencialmente feminino. Assim, a adaptação do aparelho de rádio para que este não fosse mais vendido em partes separadas – como o era de início, para hobbistas –, transformando-o em um móvel que não destoasse de outros objetos das residências, e a abolição dos fones de ouvido – para não desmanchar os penteados –, foram aspectos levados em consideração para as ações comerciais. Em relação ao fonógrafo, também seus mecanismos foram deliberadamente escondidos sob madeira, e a beleza de seu móvel influenciava tanto ou mais que a qualidade sonora na variação de preço. Os anúncios publicitários com mulheres no início do século XX eram marca da tentativa de estabelecer os aparelhos de som como substitutos do piano da sala de estar do século XIX (IAZZETTA, 2009).

Se a crescente incorporação dessas tecnologias nos ambientes doméstico e escolar é clara e promove mudanças consideráveis na relação que as pessoas estabelecem com a música, é interessante notar na citação de Guéritte (1937) que, além de compreender a função educativa que o rádio poderia ter, a autora também faz uma diferenciação entre dois aparelhos específicos. A avaliação de que o rádio, ainda que bem conduzido, é menos passível de controle do que um tocador de discos evidencia um incômodo do ouvinte, que tem seu espaço invadido por performances musicais alheias. A radiodifusão, nas considerações anteriormente citadas de Guéritte (1937) e Rosenstrauch (1944), é vista como um canal por onde músicas escoam em direção a ouvidos, muitas vezes, desprotegidos. Para as autoras (GUÉRITTE, 1937. ROSENSTRAUCH, 1944), a educação musical precisava atentar e, em alguma medida, responder a essa nova realidade.

Segundo Mammì (2017), o rádio funcionou como filtro na passagem de hábitos musicais do século XIX para o século XX. Em uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que emissoras de rádios popularizavam a música de concerto, a música popular também se servia de suas orquestras e arranjadores. O rádio levava música ao vivo às residências em uma experiência talvez menos radical para quem estava acostumado à sociabilidade do concerto, mantendo sua temporalidade apesar da distância, criando uma plateia concomitante, mas pulverizada diante de seus dispositivos. O disco, por sua vez, tinha características que impactavam a escuta de maneira peculiar, distanciando-se das experiências musicais antecedentes, a saber: a possibilidade de repetição, a limitação física da duração e o isolamento em relação à performance. Em seu ensaio intitulado *A era do disco*, Mammì (2017) explora essas características como fundamentais e sua relação com aspectos sociais e estéticos, de maneira a defender que o disco, para além de um mero suporte, consistiu em uma forma artística peculiar de meados do século XX.

Em sua tese a favor do disco como forma de arte, Mammì (2017) toca em um assunto sugerido por Guéritte (1937), qual seja, o grau de protagonismo do ouvinte frente às novas condições tecnológicas de escuta. Mammì (2017: 111) se opõe a uma visão que toma a escuta de música gravada como uma transformação negativa na experiência musical e indica que a

[26] Original: "The farmer's wife" (HULLOT-KENTOR, 2009: 7).

[27] Original: "The invention of radio, it was said, would enable her to go about her household chores while attending Carnegie Hall and Phillharmonic gratis" (HULLOT-KENTOR, 2009: 7).

"música de fundo", o acontecimento musical como "duplo, ou sombra, de qualquer momento", assemelha-se, em alguma medida, à música funcional já tocada em cortes europeias muito antes. Ao afirmar que "quem ouve um disco enquanto cozinha não faz necessariamente uma escolha menos meditada do que quem compra o ingresso para um concerto", o autor (MAMMÌ, 2017: 111) corrobora a avaliação de Guéritte (1937) de que a escuta de um disco implica, necessariamente, escolha e iniciativa.

O incômodo para a educação musical não se restringia à seleção de repertório, e isto se torna claro se considerarmos também a citação de Coleman (1939) em relação aos pais de Hilda. No embate da educadora com a família que questiona a necessidade das aulas de música, Coleman marca sua posição ao argumentar que, ainda que os aparelhos toquem "grandes obras", trata-se de resistir à sua presença quando estes são vistos como potenciais substitutos da prática musical. Assim, no momento de popularização dos meios para a escuta de música gravada e de sua materialização como mercadoria, receava-se que novos hábitos de escuta e de consumo pudessem tomar o lugar de atividades musicais fora do escopo profissional. A substituição do piano pelo rádio ou tocador de discos significava mais do que uma sucessão de móveis na sala de estar, indicando, na avaliação de educadoras e educadores daquela época, um perigo para a continuidade de práticas amadoras no âmbito privado. De maneira conflituosa para estas pessoas, a radiodifusão e a música gravada em disco prometiam uma nova realidade, onde todo e qualquer repertório estaria à disposição, mas, ao mesmo tempo, o ouvinte corria o risco de se submeter a uma situação de mera passividade e consumo. Coleman (1939: 6, tradução nossa) vê na exacerbação da oferta de música profissionalmente produzida uma grande perda, uma situação em que "nos tornamos preguiçosos e desenvolvemos o hábito de deixar que outras pessoas façam nossa música para nós"[28].

É interessante notar que a reflexão sobre a validade de uma formação ordinária e generalizada em música tenha ligação com o crescimento vertiginoso de acesso às gravações profissionais e que este seja também o momento no qual, em diversos países, tenha se estabelecido a ideia de universalização da escola regular. A defesa da educação musical não necessariamente atrelada a uma formação profissionalizante é consonante com uma instituição que se dedica a partilhar o conhecimento com todas e todos, esboçando uma formação ideal.

Em relação ao recorte específico deste artigo, torna-se ainda mais notável o fato de tais discussões se darem em contexto onde não apenas se defendia uma escola básica para todas e todos, mas que esta fosse urgentemente modernizada, pensada em função da contemporaneidade de seu papel social e em conexão com o que de mais novo surgia na ciência. É neste momento, por exemplo, que a formação de professores deixa de ter caráter mais diretamente prático e que se vê a criação de departamentos de educação em universidades, dando à educação *status* de assunto pertinente ao ambiente acadêmico (VIDAL; RABELO, 2019).

Se dirigíssemos um olhar apressado aos movimentos que reuniam militantes pela modernização da escola, poderíamos pressupor que novidades tecnológicas, como aparelhos de som, seriam incorporadas com otimismo e, até mesmo, de maneira óbvia. No entanto, um exame detido dos escritos produzidos naquele momento nos dá a ver educadoras e educadores diante de mudanças demasiado complexas e encarando-as com atitude refletida, de maneira que, ainda que gozem das facilidades trazidas por gravadores, pela radiodifusão e pelos discos, mantêm-se reticentes em associar de maneira direta modernidade pedagógica e modernidade tecnológica. A ponderação na avaliação dos novos hábitos dava-se baseada em princípios pedagógicos,

[28] Original: "We have become lazy and have formed the habit of letting other people make our music for us" (COLEMAN, 1939: 6).

pois estes deveriam fundamentar qualquer inovação material ou didática. A prevalência dos princípios pedagógicos pode ser observada na citação seguinte, trecho de texto onde Guéritte (1936) defende que o trabalho de Coleman era uma "revolução" que deveria ser conhecida e inspirar os leitores franceses. Para Guéritte (1936), a *Creative Music* desenvolvida e praticada na Lincoln School, escola laboratório do Teachers College da Columbia University, uma das principais referências internacionais na rede de educação progressista naquele momento, era

> [...] um retorno às leis naturais esquecidas há muito tempo, pois nos séculos XV e XVI, época do mais abundante florescimento musical, os amadores fabricavam seus instrumentos e compunham sua música. A música estava ao alcance de todos, como deve ser[29] (GUÉRITTE, 1936: 11, tradução nossa).

A tarefa da educação que se queria moderna e que refletia sobre o seu tempo era, neste exemplo, olhar para o passado e, em alguma medida, resistir às novas relações musicais no que estas espelhavam relações de consumo. Guéritte (1936), em atitude militante replicada diversas vezes na revista *La Nouvelle Éducation*, constrói uma imagem romantizada do passado. O anacronismo é mobilizado pela autora na tarefa de se opor a aspectos discordantes dos princípios que guiavam a associação de educadores, cuja revista editava e que trazia a novidade no nome. Aspectos de modernização da educação, como a ênfase em uma postura ativa dos educandos, refletiam-se na ideia de que as crianças deveriam se dedicar a trabalhos manuais e criativos – na educação musical, especialmente as atividades construção de instrumentos, composição e improvisação –, evidenciando a primazia dos fundamentos pedagógicos em relação à modernização tecnológica.

Considerações finais

Buscou-se ressaltar neste artigo que, além de convergências positivas entre avanço tecnológico e inovação pedagógica – como nos exemplos do uso de gravador – e da tentativa comercial de associar diretamente a incorporação de aparelhos de som à modernização do ambiente escolar, o contexto estudado foi marcado também por tensões e resistências. Os pontos de conflito mais notáveis se deram nos discursos sobre repertório – por vezes preconceituosos, visto que consistindo em mera oposição a ou defesa de repertórios determinados, sem apresentação e desenvolvimento detido de justificativas – e sobre a popularização do hábito de escuta de música gravada.

As considerações sobre este último ponto eram negativas principalmente quando se previa a substituição das práticas musicais de criação e performance em um novo ambiente onde a relação com a música se transformaria em mero consumo. A leitura destes discursos nos dias atuais permite que eles sejam redimensionados, pois, ao contrário daquelas e daqueles que escreveram os documentos, temos condições de refletir sobre a abertura proporcionada e sobre os desdobramentos das experiências musicais mediadas por estas tecnologias.

No entanto, ainda que possamos considerar todas as novas vias para se pensar e fazer música abertas pelo avanço tecnológico e que reconheçamos como limitados os receios

[29] Original: "[...] c'est un retour aux lois naturelles oubliées depuis trop longtemps; car au XVe et XVIe siècles, époque de la plus abondante floraison musicale, les amateurs fabriquaient leurs instruments et composaient leurs musique. La musique était à la portée de tous, comme elle doit l'être" (GUÉRITTE, 1936: 11).

de Rosenstrauch (1944), Guéritte (1937) e Coleman (1939), é inegável que a divisão social do trabalho no âmbito musical encontrou, amparada pelo desenvolvimento técnico, um terreno fértil para seu aprofundamento no século XX. Neste sentido, Green (2012) aponta para um importante descompasso da atualidade: apesar da disponibilidade de música para escuta ser quantitativamente sem precedentes e a educação musical ser uma área cada vez mais presente e sofisticada em todos os níveis de ensino em muitos países do mundo, é significativamente baixa a percentagem da população adulta que se engaja de maneira ativa em práticas musicais. Assim, as preocupações das educadoras da *Progressive Education* e de *La Nouvelle Éducation*, ainda que demasiado negativas, demonstraram sensibilidade em relação às mudanças da prática musical na vida de pessoas que não se dedicariam profissionalmente à música. Tal sensibilidade é própria à área pedagógica, especialmente em movimentos implicados na universalização da educação básica e que tomavam a música como parte da formação integral, não restrita à prática especializada.

Observar como educadoras e educadores lidaram com inovações tecnológicas em um momento tão decisivo para transformações nas relações musicais e educacionais também nos aponta possibilidades para refletir sobre como essa temática se mostra na contemporaneidade. Se algo pode ser aprendido com este recorte do passado, destaca-se a necessidade de avaliação constante dos usos de inovações tecnológicas na educação. Equiparar modernidade pedagógica à modernidade técnica de maneira direta e irrefletida é um erro no qual estes educadores e educadoras parecem não ter incorrido.

Referências

AMAND, Lorraine. For the rest hour. *Progressive Education*, v. XXI, n. 2, p. 152, 1944.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007.

BREHONY, Kevin J. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, v. 40, n. 5-6, p. 733-755, 2004.

CENTRAL sound systems. *Progressive Education*, v. XVII, p. 381, 1940.

COLEMAN, Satis N. *Your child's music*. New York: John Day Company, 1939.

CONDETTE, Jean-François; SAVOYE, Antoine. Une éducation pour une ère nouvelle : le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, n. 163, p. 43-77, 2016.

DELALANDE, François. D'une technologie à l'autre. *Des outils pour la musique*: dossiers de l'ingénierie éducative, Scéren (CNDP), Paris, n. 43, juin 2003.

DUSHKIN, David. An experiment in music education. *Progressive Education*, v. XX, p. 144-149, 1933.

GREEN, Lucy. Music education, cultural capital and social group identity. *In*: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard. *The cultural study of music*: a critical introduction. 2. ed. New York: Routledge, 2012. p. 206-216.

GUÉRITTE, Madeleine. Pour une méilleure éducation musicale. *La Nouvelle Éducation*, n. 141, p. 10-12, janv. 1936.

GUÉRITTE, Madeleine. La grande pitié de la Musique en France. *La Nouvelle Éducation*, n. 155, p. 70-74, mai 1937.

HAENGGELI-JENI, Béatrice. L'Éducation Nouvelle: débats autour de définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). *In*: GUTIERREZ, L.; BESSE, L.; PROST, A. *Réfomer lécole – L'apport de l'Éducation Nouvelle (1930-1970)*. Grenoble: PUG, 2012. p. 19-29.

HULLOT-KENTOR, Robert. Editor's Introduction: Second Salvage: Prolegomenon to a reconstruction of *Current of Music*. *In*: ADORNO, T. W. *Current of music*: elements of a radio theory. Cambridge: Polity Press, 2009. p. 1-40.

IAZZETTA, Fernando. *Música e mediação tecnológica*. São Paulo: Perspectiva, Fapesp, 2009.

IAZZETTA, Fernando. Estudos do som: um campo em gestação. *Revista do centro de pesquisa e formação*, n. 1, p. 146-160, nov. 2015.

KEEP, Susan. Music for all of us (resenha). *Progressive Education*, v. XXI, p. 115, p. 149 (cont.), 1944.

L'UTILISATION des Loisirs. *La Nouvelle Éducation*, n. 153, p. 33-34, mars 1937.

MAMMÌ, Lorenzo. *A fugitiva*: ensaios sobre música. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, escola nova*: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MUSIQUE pour Enfants*. La Nouvelle Éducation*, n. 102, p. 29-30, févr. 1932.

PEREIRA, Edmundo; PACHECO, Gustavo (ed.). *Rondônia 1912*: Gravações históricas de Roquette-Pinto. Coleção Documentos Sonoros. Rio de Janeiro: LACED, Museu Nacional, UFRJ, 2008. Encarte.

PROGRESSIVE Education, v. XVI, n. 4, apr. 1939.

PROGRESSIVE Education, v. XVII, n. 2, feb. 1940.

REILY, Suzel. A.; PATSIAOURA, Evanthia. Ethnomusicology. In: ATKINSON, Paul *et al.* (ed.). SAGE Research Methods Foundations. Londres: Sage Publishers, 2019.

ROSENTRAUCH, Henrietta. Music education of tomorrow. *Progressive Education*, v. XXI, p. 131-134, 1944.

SCHAFER, Raymond Murray. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

STOKOWSKI, Leopold. *Music for all of us*. New York: Simon and Schuster, 1943.

VIDAL, Diana G.; RABELO, Rafaela S. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da Educação*, v. 18, n. 1, p. 208-220, jan./abr. 2019.

WAIZBORT, Leopoldo. Fonógrafo. *Novos estudos*, v. 33, n. 2, p. 27-46, jul. 2014.

Tamya Moreira é licenciada em Artes/Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É mestra e doutora em Artes/Música pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa Música e Educação: processos de criação, ensino e aprendizagem. Realizou estágio de pesquisa de doutorado na Université Paris 8 Vincennes - Saint Denis (França) .Atualmente, é professora substituta no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: tamya.moreira@gmail.com