

CANÇÕES DA INFÂNCIA COMO PATRIMÔNIO EDUCATIVO

SONGS FROM CHILDHOOD AS EDUCATIVE PATRIMONY

Susana Cecilia Igayara-Souza 1

Resumo: O artigo analisa publicações de canções da infância, utilizadas como repertório escolar no Brasil durante o século XX. Aborda as temáticas da memória e identidade e da defesa da música na cultura e educação nacionais. Discute a presença da “retórica da perda” na defesa da preservação do passado e a noção de patrimônio cultural imaterial, mesmo antes que esse conceito viesse a ser formalizado. Conclui-se que os autores e editores guiaram suas ações pela ideia de um esforço conjunto na criação de um patrimônio educativo. As referências para a análise incluem Bourdieu, Candau, Hartog, Gonçalves. São utilizados documentos da UNESCO e IPHAN. A documentação musical consta da Tese de livre-docência da autora, da qual são retirados os exemplos musicais e os textos dos autores e editores.

Palavras-chave: Canções. Infância. Canto Orfeônico. Folclore. Coletâneas de Canções Brasileiras.

Abstract: The article analyses publications of songs from childhood, used as school repertoire in Brazil during the 20th century. The topics of memory and identity and the defense of music in national culture and education are focused. The presence of the “rhetoric of loss” in the defense of preservation of the past and the notion of immaterial cultural patrimony, even before the formalization of the concept, are discussed. The paper concludes that the authors and editors guided their actions by the idea of a combined effort in the creation of an educative patrimony. The references for analyses include Bourdieu, Candau, Hartog, Gonçalves. Documents from UNESCO and IPHAN are mentioned. The musical documentation is provided by the author’s Associate Professorship Thesis, from where the musical examples and texts by authors and editors are provided.

Keywords: Songs. Childhood. Orpheonic Singing. Folklore. Brazilian Songs collections.

Introdução

Este artigo procura demonstrar a longa construção de um patrimônio educativo feita por autores e editores de diversas coletâneas de canções ligadas à infância, que ocuparam posições distintas nos campos educativo e artístico-musical. A partir de pesquisa apresentada para obtenção do título de livre-docente na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que teve por foco coletâneas de canções brasileiras (IGAYARA-SOUZA, 2020b), selecionamos para este artigo as coletâneas diretamente relacionadas à infância e classificamos essas produções em eixos temáticos, a partir das propostas dos próprios autores. Desta forma, reunimos um *corpus* de 80 obras publicadas entre 1907 e 1968¹.

As publicações geralmente trazem em seus títulos, descrições e apresentações, algumas temáticas declaradas. Encontramos 19 coletâneas que se referem diretamente à infância e 5 à juventude. A maioria delas (32 títulos) apresenta-se como material escolar. A referência aos “brinquedos” está explicitada em 9 coletâneas (os brinquedos incluíam movimentação e regras de participação, como nas cantigas de roda). A relação com o folclore ou cultura popular está mencionada em 16 coletâneas, mas podemos afirmar que o folclore é a grande base para a proposição desse repertório, com muitos dos organizadores sendo os autores dos arranjos de canções anônimas e poucas canções com autores definidos, geralmente arranjadas para uso com as crianças.

Infância, música e educação

As coletâneas de canções brasileiras ligadas à infância fazem parte de um empreendimento construído ao longo do tempo por educadores, folcloristas, compositores, arranjadores. Inserem-se no movimento de expansão e valorização da escola, iniciado a partir das primeiras décadas da República, quando alguns Estados determinaram leis estaduais instituindo e regulamentando o ensino de música, já praticado em algumas instituições do século XIX. A história da música na escola registra vários nomes para as disciplinas de música, com ênfase na prática vocal, unificadas na disciplina Canto Orfeônico, que foi implantada nacionalmente pela Reforma Francisco Campos de 1931, a partir de iniciativas estaduais anteriores em São Paulo, Minas Gerais e Paraná, por exemplo.

Na década de 40, a música (na modalidade cantada) esteve cada vez mais presente na escola, desde as séries iniciais até os cursos secundários, incluindo o curso normal, que visava a preparação de professores. A Lei Orgânica do Canto Orfeônico, de 1946, definiu currículos, programas e funcionamento da estrutura de ensino.

Paralelamente, ocorria um outro movimento, com certeza interligado às questões educacionais gerais, de valorização e coleta do material folclórico, incluindo não só as tradições europeias mas, pela primeira vez, buscando resgatar do esquecimento as canções dos povos considerados “primitivos”: os cantos dos povos originários e, em maior número, as canções transmitidas por pessoas escravizadas, sobretudo por mulheres que trabalhavam nas fazendas e tinham um papel no cuidado das crianças dos senhores, na função de “amas-de-leite”. A aristocracia escravista, ao delegar às mulheres escravizadas a função de amamentação de seus filhos, estava ao mesmo tempo trazendo as cantigas relacionadas ao acalanto.

O movimento de incorporação das canções relacionadas às camadas iletradas da população foi feito em meio a disputas e debates. A partir do século XIX, começam a surgir diversas publicações que, pela primeira vez, registram os textos e transcrevem para a notação musical os cantos transmitidos oralmente, publicações que revelam, portanto, uma dupla cultura escrita: textual e musical. Voltadas para as camadas letradas da população, essas canções vão sendo incorporadas ao que se propunha como “cultura nacional”. São trazidas, portanto, de distintos contextos sociais e geográficos, apresentadas como documentos do passado, como memórias afetivas e como contribuição para a formação de uma cultura brasileira. Nesse processo, há seleções, exclusões e transformações intencionais, principalmente nas publicações voltadas às crianças em seus lares ou no ambiente escolar, em que a função educativa e forma-

¹ Incluímos nas referências deste trabalho apenas as coletâneas citadas, para o conjunto da documentação ver o Apêndice A de nossa Tese de Livre-docência (IGAYARA-SOUZA, 2020b).

tiva de valores se sobrepunha à documentação folclórica tal como encontrada.

Em texto datado de 1911, Alexina de Magalhães Pinto explicitou essa dificuldade e comentou sobre sua própria decisão na tarefa de harmonização dos objetivos como educadora e folclorista.

Vislumbrando nas nossas tradições – práticas, éticas e estéticas, não escritas, os esforços da raça para a sua vida e caracterização à parte; divisando no folclore brasileiro a própria pedagogia nacional, empenhei-me, primeiro, em coligir fiel e indistintamente tudo o que encontrasse; depois na tarefa de separar o que em livrinhos à infância pudesse continuar a servir de arrimo aos esforços espontâneos da raça para o seu próprio desenvolvimento (PINTO, 1916, p. 192).²

Para o estudo das decisões éticas e estéticas tomadas pelos organizadores de coletâneas, elegemos como principais fontes os Prefácios e Advertências aos leitores. A partir deles, os autores apresentam os seus trabalhos, justificam as escolhas e abordagens, localizam o que eram considerados problemas a resolver. Em outro trabalho, demonstramos como os autores de materiais didáticos para as aulas de música atuavam no campo educacional em mais de uma posição: autor, professor, inspetor, avaliador, diretor, entre outras. Dessa forma, alguns dos autores que assinam as publicações estudadas eram, em outro momento, também avaliadores de publicações dos colegas. Muitas dessas publicações surgiram, portanto, em meio a disputas e ações conjuntas, fomentadas pela necessidade de material prático para subsidiar as atividades em sala de aula e nas comemorações escolares, sempre tendo em vista que o livro didático foi controlado por um forte aparato de regulações e aprovações obrigatórias (IGAYARA-SOUZA, 2017).

Na coletânea *Cantigas de quando eu era pequenina*, publicada em 1930, está reproduzido o parecer do diretor técnico de Educação do Estado de Pernambuco, Dr. Aníbal Bruno, aprovando a adoção do livro nas escolas primárias do Estado.

A obra publicada, além de fixar essas simples melodias do patrimônio artístico popular, impedindo que se percam ou se deturpem, oferece real capacidade educativa na frase musical de fácil contextura e sentido acessível à mentalidade infantil, capaz de despertar a atenção da criança e contribuir para a educação rítmica e o desenvolvimento do sentimento estético. As ilustrações que lhe deu Correia Dias aumentam o seu valor como livro escolar (BRUNO in: BARRETO, 1930, p.7).

Consideramos, portanto, que as canções que figuram nas coletâneas, e que partem sempre de um trabalho de seleção, são muito reveladoras das funções imaginadas para o ensino musical, tanto em termos das qualidades artísticas, como nos papéis sociais a serem incentivados na formação das novas gerações. Ceição de Barros Barreto, em sua *Advertência*, destaca que se preocupou com as tessituras das vozes infantis, com a harmonização de fácil compreensão e com o arranjo pianístico, de forma que fosse fácil para pianistas com uma técnica elementar. Destaca ainda que as canções possuem variantes tanto melódicas como de texto em outros estados do país (BARRETO, 1930, p. 5).

A intersecção entre infância e folclore é largamente observada e as canções da infância são apresentadas como instrumentos de pertencimento a uma coletividade. Barreto, por exemplo, informa que seu trabalho “não é uma coletânea completa de cantigas brasileiras, são apenas as mais populares em Pernambuco, das quais muitas são toadas de brinquedos como a Ciranda, a Senhora Dona Sancha, João ba-la-lão, etc” (BARRETO, 1930, p.5).

À medida que são repetidas de geração em geração, essas canções procuram integrar os

² Optamos pela atualização ortográfica de todos os textos citados.

jovens brasileiros na continuidade do passado de uma “comunidade imaginada”, no conceito de Benedict Anderson (2007), o que fica claro nas palavras de Fabiano Lozano, em *Minhas Cantigas*.

São vossas estas cantigas. Colhi-as quase todas nos lábios de crianças como vós, e juntei-as nestas páginas, como se juntam florinhas do campo em um lindo ramalhete. Recebei-as e alegrai-vos com elas.

Em troca, quero apenas que as canteis com muito amor, de mansinho, como canta o sabiá (LOZANO, 1933, s/p).

A adoção de um arco temporal relativamente amplo (1907-1968), se por um lado traz a dificuldade de interpretação de distintos contextos da música escolar, por outro lado não limita a análise das coletâneas de canções da infância à necessidade de material para as aulas de música durante o período de maior presença do canto orfeônico (sob coordenação de Villa-Lobos durante o governo Vargas). A análise das coletâneas e de seus textos de apresentação revela que as canções da infância e seu uso escolar apoiam-se, na verdade, em uma função muito mais ampla dessas produções musicais, presentes em diversos espaços de sociabilidade.

Alguns conceitos sobre a “memória coletiva” e sua relevância para o estudo das coletâneas de canções da infância

A relação entre a memória individual e os “quadros sociais da memória”, expressão utilizada por Maurice Halbwachs, é particularmente relevante no caso das canções da infância, diante desse trabalho realizado, durante o século XX, pelo aparato escolar na divulgação e perpetuação dessas canções, que foram associadas a conteúdos educativos de outras disciplinas, a brinquedos (portanto a formas de socialização pela música), a comemorações de datas do calendário escolar, entre outros.

O sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945) é autor de obras de referência no estudo da memória, entre elas *Os quadros sociais da memória*, de 1925, e *A memória coletiva*, publicado postumamente em 1950. Desenvolveu seus trabalhos principalmente entre os anos 1920 e 1940 e teve enorme impacto nos estudos posteriores, sobretudo na relação entre a memória individual e as relações sociais. A lembrança de uma pessoa estaria, de acordo com Halbwachs, sempre inserida em um contexto social e relacionada a um processo coletivo. A pessoa que lembra está sempre inserida em grupos de referência, portanto a memória seria construída como um processo coletivo, a partir de um trabalho individual. Ele faz uma diferenciação entre *memória coletiva* e *memória histórica*, mostrando que:

Na memória coletiva o passado é permanentemente reconstruído e vivificado enquanto é ressignificado. Neste sentido, a memória coletiva pode ser entendida como uma forma de história vivente. A memória coletiva vive, sobretudo, na tradição, que é o quadro mais amplo onde seus conteúdos se atualizam e se articulam entre si (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 292-293).

Ao analisar o conjunto dos Prefácios e dos textos aos leitores, concluímos que esses educadores que organizaram coletâneas de canções da infância trabalhavam a partir da ideia de que o repertório permaneceria presente nas memórias das crianças ao longo de sua vida. Isso é explicitado no texto de Alexina de Magalhães Pinto que, assim como Fabiano Lozano, também se dirige diretamente “às crianças”, o que nem sempre é comum nas coletâneas estudadas.

Se cantando, brincando, fizerdes por momentos a felicidade uns dos outros, as lembranças dessas cantigas, desses momentos, agora e sempre, povoarão os vossos corações com a agradável presença dos vossos amiguinhos, das pessoas de quem as aprendestes, dos lugares que vo-las ouviram cantar pela primeira vez! (PINTO, 1916, n/p).

Percebe-se que a rememoração dos momentos da infância, a partir das canções fixadas na memória, era um objetivo pretendido pela autora, que considera que a rememoração no futuro traria não só as cantigas das quais se lembrariam (a memorização era um dos aspectos trabalhados na educação), como os lugares, os amigos e as pessoas que ensinaram, ou seja, a memória traria a lembrança do tempo da infância.

Os autores Schmidt e Mahfoud, ao analisarem os principais conceitos de Halbwachs e sua contribuição para o campo da psicologia social, sintetizaram como ele analisava a questão da “lembrança”:

A lembrança, para Halbwachs, é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que porta o “sentimento do já visto”. É reconstrução, principalmente em dois sentidos: por um lado, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do passado, mas sim um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais; por outro, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos e vivências evocáveis e localizada num tempo, num espaço e num conjunto de relações sociais (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 289).

O antropólogo Joël Candau detalhou processos ligados à memória e identidade trabalhando, portanto, com o aspecto social da memória. Em seu livro *Memória e identidade*, publicado originalmente na França em 1998, e no Brasil em 2011, dialoga com os estudos de Halbwachs, do historiador Pierre Nora, do filósofo Paul Ricoeur e do sociólogo Pierre Bourdieu. A memória, como podemos ver por essas referências, é um tema que perpassa distintas disciplinas das humanidades e das artes. Neste artigo, o interesse está em ver como os autores das coletâneas reivindicam uma memória do passado (concretizada nos exemplos musicais oferecidos nas coletâneas de canções) em uma prática presente (a educação musical e a presença da música nos espaços de socialibilidade), visando um efeito futuro nas crianças que educavam.

Candau irá detalhar três diferentes manifestações da memória: a protomemória, a memória propriamente dita (a recordação) e a metamemória. É neste terceiro conjunto que são discutidas as questões identitárias, uma vez que a “metamemória” seria a memória ostensivamente reivindicada (CANDAU, 2019). A ideia de “memória coletiva” de Halbwachs, portanto, está relacionada ao conceito de “metamemória” que é, para Candau, uma construção e uma representação, “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo” (CANDAU, 2019, p. 24).

Outro tema presente em Candau é a questão da “transmissão”, que julgamos ser central na preocupação dos organizadores das coletâneas que estudamos.

Se memorizar serve para transmitir, é o conteúdo transmitido ou o laço social que gera a transmissão? Educação, museus, arte, não são formas operacionais de transmissão visando menos transmitir *uma* memória que fazer entrar nas memórias a crença do corpo social em sua própria perpetuação, a fé em raízes comuns e um destino compartilhado, ou seja, uma consciência identitária? (CANDAU, 2019, p. 106).

Uma cantiga de roda registrada em uma ou mais coletâneas foi, em inúmeras situações, reproduzida como brinquedo escolar ou como brincadeira familiar e rememorada nas mais diversas situações enquanto adulto. A partir da citação de Candau sobre a transmissão, podemos pensar que é toda uma memória dos tempos escolares que está sendo transmitida, juntamente com a canção propriamente dita. A frase de Fabiano Lozano em *Minhas Cantigas*, comentando as canções selecionadas para a publicação, é bastante significativa: “Guardai-as no coração, para que venham a ser, mais tarde, a vossa melhor lembrança da meninice” (LOZANO, 1933, n/p).

Da memória individual do autor à representação de um passado coletivo

Há uma característica que se destaca nos títulos de algumas dessas coletâneas: a ênfase no testemunho pessoal e na importância do pertencimento a um grupo. Algumas das primeiras coletâneas inventariadas têm por título *As nossas histórias (cantadas)* (PINTO, 1907) e *Os nossos brinquedos* (PINTO, 1909). Aparece, mais tarde, *Nossas cantigas* (LAVENÈRE, 1950).

Outros títulos diferenciam-se apenas pela ênfase na experiência individual e não coletiva, trocando o “nosso” pelo “meu”, como em *Os meus brinquedos* (PIMENTEL, 1911), ou *Cantigas da minha Terra*, que dá nome a duas publicações diferentes (GOMES JR, 1924; JULIÃO, 1936), coautores de *Ciranda, cirandinha* (1924), que retrabalharam algumas das canções já apresentadas nessa obra. A invocação da memória individual aparece ainda em *Cantigas de quando eu era pequenina* (BARRETO, 1930) e *Minhas cantigas* (LOZANO, 1933).

Um dos títulos que une a ideia do “nosso” ao passado mais distante é *Nossos avós contavam [...] e cantavam* (REZENDE, 1949). O livro traz diversos exemplos musicais depois retrabalhados em arranjos para coro e piano, em coletâneas separadas por gênero musical (coretos, modinhas, lundus, cantigas).³

Em nota explicativa, a autora Angélica de Rezende reforça o caráter de testemunho leal e explicita a construção da coletânea a partir do exercício da memória, ou seja, valorizando o lastro da experiência vivida e retida ao longo do tempo.

Conforme foi esclarecido, este capítulo que se encontra inserto no livro NOSSOS AVÓS CONTAVAM E CANTAVAM, é aqui desenvolvido. Contém modinhas lembradas, recolhidas, anotadas e harmonizadas pela autora, para canto, piano ou conjunto coral até sete vozes masculinas, femininas, ou mistas, cujos temas musicais figuram não só nesta coletânea, como em maior número na citada obra.

Assim, a parte constante não só das músicas como do texto, conservadas lealmente de memória e as datas mencionadas neste trabalho, referem-se à época em que o informante e a autora se recordam de os ter cantado, ouvido e apreciado em localidades por nós habitadas e visitadas (REZENDE, 1958, p. 17).

A combinação da experiência individual com a menção à “terra”, ou seja, ao pertencimento a um grupo identitário local ou nacional, é observada em *Cantos de nossa terra* (SCHULTZ; MORITZ, 1942), *Cantares de minha terra* (ARICÓ JR, 1967), *Modinhas de nossa terra* (REZENDE, 1958), *Coretos de nossa terra* (REZENDE, 195-) e *Cantigas e canções de nossa terra*

³ Encontramos referências à autora como Angélica de Rezende e Angélica de Rezende Garcia, e ainda as grafias Rezende ou Resende, tratando-se sempre da mesma autora. De acordo com biografia incluída no órgão informativo da Sociedade Mineira de Folclore, seu nome completo é Angélica da Mota Resende Garcia de Paiva (CARRANCA, 2018, p. 18).

(REZENDE, 195-), da mesma autora.

Analisando o trabalho de construção das memórias de grupo, percebemos essa ênfase no *nosso* e na *terra* como um nítido esforço de unir as experiências individuais a um acervo compartilhado, seja em espaços de sociabilidade ou na atividade escolar. As memórias individuais selecionadas da própria experiência são geralmente unidas à pesquisa folclórica por *cantigas, coretos, brinquedos* que, em diversos locais do país, são trazidos para integrarem um acervo comum. Essas experiências, registradas e adaptadas para o uso, em arranjos com piano (instrumento presente nas residências das classes médias e altas) e vozes (incluindo alguns exemplos para coro até 7 vozes, em Angélica de Rezende), dão mostras das práticas musicais do momento e das adaptações realizadas a partir de um cancionário reunido como “nosso”.

O título do livro de Angélica de Rezende, *Nossos avós contavam [...] e cantavam*, explicita a relação com o passado a partir do laço familiar com os mais velhos, o que foi discutido em *A memória coletiva* (HALBWACHS, 2006). Halbwachs cita o historiador Marc Bloch, que remete essa relação com os avós à transmissão dos costumes e tradições, sobretudo nas sociedades rurais. Entre essas tradições transmitidas encontram-se, sem dúvida, as tradições musicais, embora não citadas diretamente.

A criança também está em contato com seus avós, e através deles é até um passado ainda mais remoto que ela recua. Os avós se aproximam das crianças, talvez porque, por diversas razões, uns e outros se desinteressam dos acontecimentos contemporâneos sobre os quais se fixa a atenção dos pais. “Nas sociedades rurais, diz Marc Bloch, acontece com muita frequência que, durante o dia, enquanto pai e mãe estão ocupados nos campos ou com inúmeros trabalhos de casa, os pequenos são confiados à guarda dos “velhos”, e é destes, e mais do que de seus familiares mais próximos, que as crianças recebem o legado dos costumes e das tradições de toda a espécie” (HALBWACHS, 2006, p. 65).

Angélica de Rezende, por diversas vezes ao longo do texto, informa sobre sua situação de classe ao se referir à vida na fazenda, deixando claro ser da família proprietária. A imagem abaixo mostra sua preocupação com os dados exibidos em cada uma das partituras, incluindo locais em que a canção foi ouvida, texto completo e dedicatória.

Figura 1. Penso em ti (modinha)

Aos meus inesquecíveis pais Dr. Carlos e Angélica da Motta Rezende.
Aos amigos, parentes e companheiros daquele tempo.

PENSO EM TI

Fazenda da Bela Vista, Bananal, Estado de São Paulo —
(Daquela época e do pertencente) —
Tequarupé, Caracolé, Minas.

Recolhida, anotada e harmonizada por
ANGÉLICA DE REZENDE

1905

I

Penso em ti, nesta hora de silêncio,
Quando o sol ao ocaso se conduz.
E o moço solitário adormece e pouca
Nos braços carcomidos de uma cruz.

III

Penso em ti, quando vejo em céu tão negro
Os raios de uma estrela a cintilar.
E a lua, alta noite, os frouxos raios
Derrama mercencória sobre o mar.

II

Penso em ti, nestas horas de tristezas;
Porque triste, muito triste é o meu viver.
E não posso, não devo e nem me é dado
Dar-te um beijo de amor, depois morrer.

IV

Impossível, com letras cor de fogo,
E palavra que faz traste o meu viver!
Aí não posso, não devo, nem me é dado,
Dar-te um beijo de amor, depois morrer.

ANDANTE. MM $\text{♩} = 66$

Fonte: Angelica de Rezende. **Modinhas de nossa terra**, 1958, p. 18.

Neste caso, o laço com o passado também está presente na dedicatória “aos amigos, parentes e companheiros daquele tempo”, remetendo ao que é comentado no texto, sobre a prática das modinhas nas fazendas.

Seja-nos permitido reviver um sonho [...]

Desde criança, sempre residimos em fazendas, todas ricas como rica e grande é a nossa terra e, mais tarde, viajamos pelo interior de alguns Estados. Entre outras, guardamos mais viva na memória a lembrança da Bela Vista, em Bananal, Estado de São Paulo, nessa época a nós pertencente e que abrangia Rio Manso, Campinho, Turvo, fazendas estas agropecuárias. [...] Prosseguindo, achamo-nos, ainda em 1903, na sua pitoresca e espaçosa varanda, enredada de rosas amarelas, onde, para os serões costumeiros, se juntava a mocidade ali representada pelos filhos, hóspedes da casa e colonos. Frequentemente, apareciam moças e rapazes das vizinhanças, que vinham de montaria, para fazer parte de amiudadas reuniões onde as modinhas eram sempre entoadas (REZENDE, 1958, p. 9-10).

No caso das coletâneas patrocinadas por entidades e voltadas à educação, a justificativa do “nosso” apoia-se não só na memória individual, mas em uma função ligada à formação de uma expressão coletiva. Em publicação de 1942, editada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, é o artista e crítico de arte Angelo Guido quem faz uma apresentação do trabalho, em que destaca o canto coral como meio de expressão musical capaz de influenciar “a alma individual à comunhão profunda e emotiva com a alma coletiva da nacionalidade”.

No coro que tem como material de expressão estética a própria canção popular ou hino patriótico – que também se torna canção do povo – desaparece o sentimento do teu e do meu para dominar plenamente o sentimento maior do nosso, do que é da nossa gente, da nossa terra, da nossa pátria. Vive-se a emoção inefável que vem do sentimento de uma unidade profunda no viver e no sentir, unidade que é da pátria em que se afundam as raízes da nossa existência e do nosso destino.

Os próprios povos primitivos, atribuindo ao canto em conjunto ou canto coral uma potencialidade mágica, tornavam-no fator de unificação da tribo numa mesma vontade e numa mesma fé. Estimulava o sentimento da fusão do indivíduo no ser coletivo. E não outra foi a significação do alto prestígio em que era tido o canto coral entre os gregos, do qual participavam crianças e jovens, adultos e velhos, nas cerimônias cívicas, festas e solenidades religiosas. Consideravam-no fator de educação individual e coletiva, e tal poder conferiam à música que Platão dizia descansar em seu ensino a parte mais importante da educação (GUIDO, in: SCHULTZ; MORITZ, 1942, s/p).

Angelo Guido, artista e crítico de arte nascido na Itália e radicado no Rio Grande do Sul, chegou ao Brasil com dois anos de idade, morou e estudou em São Paulo. Guido demonstra bem em seu texto a função pretendida pela prática das canções e hinos no canto coral escolar: provocar um sentimento de “unidade”, ancorado em cantos que traduziriam raízes comuns ou, ainda, trazer as canções locais para um sentimento de coletividade nacional. No conteúdo da publicação, há também um Prefácio dos autores, em que eles explicitam o trabalho realizado, ao serem convidados pela Secretaria da Educação:

Essa colaboração se manifestou principalmente no recolher, arranjar, harmonizar e reunir num volume os “cantos da nossa Terra” para coros infantis e de adultos, femininos e mistos, com acompanhamento instrumental e à “cappella”. Os arranjos foram feitos em harmonias simples como convém ao fim a que se destina (SCHULTZ; MORITZ, 1942, s/p).

O Prefácio traz ainda outros temas que ajudam a compreender as intenções declaradas pelos autores: o valor da música na formação dos jovens, o estudo da música popular brasileira (aqui entendida como folclore), o papel do canto orfeônico para “elevar o gosto e a cultura das artes”. A ideia recorrente e bem explicitada pelos autores é que a música simples vinda das tradições populares, retrabalhada pelos músicos educadores, cumpriria com sua finalidade:

O fim supremo é a comunhão espiritual, pela compreensão perfeita do valor da solidariedade e da cooperação. Os seus resultados só se encontram no esforço comum de todos, sem qualquer deslize, numa atitude forte de coesão, de ânimo e de sentimentos (SCHULTZ; MORITZ, 1942, s/p).

A opção foi por uma coletânea diversificada em termos de formações corais (coros infantis, adultos, femininos e mistos, com ou sem instrumento) e de gêneros musicais (brinquedos de roda, cantigas, acalantos, modinhas, hinos). Na continuidade do texto dos autores, aparecem ainda duas temáticas relevantes: a primeira, sobre um “dilúvio de influências estranhas em nossa música” e a segunda sobre as marcas das origens, citadas a marca francesa, saxônica, espanhola portuguesa, italiana, “quando não evidenciam um amálgama de tipos raciais diferentes”. Observa-se um detalhamento de nacionalidades europeias e uma menção vaga aos “tipos raciais” que incluiriam, provavelmente, indígenas e africanos. Afirmando o trabalho de “reconstrução artística”, os autores enfatizam que “não pretendemos, porém, ter a primazia de oferecer trabalho original; seria imperdoável! [...]” (SCHULTZ; MORITZ, 1942). Os organizadores, portanto, enfatizam o trabalho de pesquisa, seleção, ordenação por nível de dificuldade e adaptação, a partir dos arranjos, aos objetivos artísticos da prática coral. Salientam ainda o caráter de contribuição em um esforço comum.

A coletânea inicia com os hinos pátrios: Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira, Hino da Independência do Brasil, Hino da República, Hino do Estudante do Brasil, Hino 7 de setembro. Em seguida são apresentadas as canções, sendo a primeira delas *Nana Nanana*, em arranjo de Walter Schultz. O texto da canção diz:

Nana Nanana, que é feito do papai?

Nana Nanana, morreu no Paraguai

Nana Nanana, que foi o seu papai,

Nana Nanana, fazer no Paraguai?

Nana, na tropa se alistou,

Foi para a guerra quando ela começou,

Nana, ferido por bala de fuzil

Nana Nanana, morreu pelo Brasil

Nana, menino, que é feito do papai?

Nana, ele dorme no chão do Paraguai (SCHULTZ; MORITZ, 1942, p. 15-16).

A temática de guerra ainda está presente em *Marcha, soldado* e em *O castelo pegou fogo*, a temática da morte aparece também em *Viuvinha bota luto* e *Quando eu morrer*. Talvez a última destas canções seja menos conhecida, os versos vão mencionando instrumentos que seriam tocados no cortejo e o arranjo é para coro misto a 4 vozes, *a cappella*. Um dos versos diz:

Quando eu morrer,

Quero um velho bem careca

Pra ir na frente

Tocando rabeca

Estrilho:

Não quero velho,

Quero um mocinho bem fino

Pra ir na frente

Tocando violino (SCHULTZ; MORITZ, 1942, p. 43-48).

Além dos hinos pátrios e cívicos, durante os anos 40 o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, fundado em 1942, lançou portarias com o repertório aprovado, com o objetivo de “mais rápida realização da uniformidade do ensino de Canto Orfeônico em todo o País” (OBRAS DIDÁTICAS, 1960, p. 3). Nessas listagens de repertório, observa-se, assim como na coletânea comentada acima, uma presença de temáticas patrióticas em marchas, hinos e canções, como as conhecidas obras de Villa-Lobos *Invocação em defesa da Pátria*, *Hino à Vitória*, *Pra frente, ó Brasil*, mas também de outros autores, como o *Canto do Aviador Brasileiro*, de José Vieira Brandão e *Hino à Paz*, de Francisco Braga.

Os repertórios escolares, como demonstramos em artigo sobre os objetivos artísticos do canto orfeônico, necessitavam de aprovação e seguiam uma diretriz unificada, em que algumas temáticas gerais podem ser observadas (IGAYARA-SOUZA, 2020a). Além da temática patriótica e cívica, já citada, há diversos cantos de trabalho ou voltados à valorização de alguma categoria profissional (*O Ferreiro*, de Barroso Neto, *Pescador brasileiro*, de Eduardo Souto), alguns cantos voltados à natureza, personalidades históricas e diversas formas da música folclórica.

Essa diretriz geral, a partir da liderança de Villa-Lobos, pode ser observada em diversas coletâneas. O próprio *Guia Prático*, que com certeza foi a coletânea com maior presença nas aulas de canto orfeônico, traz a preocupação com a finalidade original da canção (cantiga de ninar, brinquedo de roda, bailado etc.) e com a origem e os processos de sincretismo, que Villa-Lobos detalhou no conhecido quadro sinótico. Para Villa-Lobos, a “relação histórica dos povos que colaboraram para o surgimento da música no Brasil” foram: “ameríndio, português, espanhol, holandês, francês, negro-africano, italiano, saxônio (alemão e austríaco), eslavo e o americano do norte”. Essa preocupação em determinar as presenças de outras culturas em uma música brasileira que é percebida como estando em uma etapa de formação está bem explicitada no pensamento de Villa-Lobos, assim como o uso do material folclórico como estratégia para a educação do gosto, em direção a uma cultura artística futura idealizada como “grande arte”.

Causas e efeitos históricos da sincretização da música nativa das raças que influíram na formação característica musical brasileira, criando do “tipo-molde” que paralelamente a uma cultura geral com tendência a uma especialização vocacional, servirá de elemento primordial para as grandes realizações da arte regional, em caminho da universalização da “Grande Arte” (VILLA-LOBOS, 1941, n/p).

Voltando à análise da coletânea *Cantos da nossa terra*, percebemos que a coletânea busca, assim como no *Guia Prático* de Villa-Lobos, uma diversificação, embora seja uma coletânea bem menor em número de canções. Entre as obras selecionadas há um arranjo de *Na*

Bahia tem para 3 vozes infantis, desta que é uma das canções presentes em grande número de coletâneas; *Pobre Cego*, em mais de um arranjo, para distintas formações; *Gentinha alegre*, que traz autoria de Erich Meyer, contrastando com a maioria de exemplos anônimos, entre outras. Encerram a coletânea duas modinhas muito conhecidas, *A Casinha Pequenininha*, em arranjo a 4 vozes mistas *a cappella* e *Quem sabe*, modinha de Carlos Gomes, também em versão para coro misto a 4 vozes *a cappella*. A seleção baseia-se em dois aspectos principais: serem representativas da “nossa gente” e permitirem fazer reviver, no presente, exemplos musicais ligados ao passado. Este tema está relacionado à “retórica da perda”, que trataremos adiante.

Eis porque o nosso trabalho de reconstrução artística, fase preparatória de novos empreendimentos, embora modesto e simples, como as harmonias claras dessas músicas, mereceu o nosso esforço mais entusiasta, estimulados pelo grande desejo de alentá-las com vida nova, fazendo renascer, na memória dos que as ouvirem, essas velhas manifestações espirituais da nossa gente (SCHULTZ; MORITZ, 1942, s/p).

O uso da primeira pessoa personaliza a experiência. Ao lado da ênfase no que é “nosso”, os títulos com “meu/minha”, se por um lado podem remeter à experiência do autor como indivíduo e como testemunho, geralmente rememorando brinquedos e canções de sua própria infância, na verdade remetem também ao portador do livro, objeto privilegiado na cultura escolar do século XX. Neste sentido, os brinquedos passam a ser “meus”, ou seja, do proprietário do volume, assim como foram, na origem, do organizador.

Há, inclusive, canções orfeônicas sobre o livro, cultuado como símbolo de cultura, num exemplo da pertinência do conceito de “capital cultural objetivado” de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1998). O objeto livro, ao mesmo tempo, liga-se ao capital cultural incorporado em forma de habilidades de leitura textual e musical que torna os estudantes, a partir da presença da música na escola, leitores e decifradores desses documentos musicais do passado objetivados no volume impresso.

A música, trabalhada tanto por leitura como por memorização, permitiu que muitas das canções da infância (algumas reproduzidas em mais de uma publicação) fizessem parte de um acervo compartilhado de memórias por camadas escolarizadas da população.

Os discursos sobre patrimônio e a retórica da perda

O conceito de “patrimônio” com o qual trabalhamos hoje está ligado a iniciativas relativamente recentes. Em 2003, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2003) definiu o que se entende como patrimônio cultural imaterial:

Práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003).

No Brasil, o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000 criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e criou livros de registro. Em 2004, foi criado o Departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Pela Resolução

nº 1, de 3 de agosto de 2006 (IPHAN, 2006), o conceito de Patrimônio Cultural Imaterial abarca um panorama de diversidade cultural presente no território brasileiro, incluindo criações artístico-musicais relacionadas à ideia de memória e identidade. A inclusão do patrimônio imaterial não foi feita sem polêmicas, mas é um processo que veio dar reconhecimento e visibilidade a um variado número de manifestações culturais. O reconhecimento de um patrimônio cultural imaterial, ao lado do patrimônio material, está presente na Constituição de 1988, artigos 215 e 216. O portal do IPHAN informa que:

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas) (IPHAN, 2021).

Não encontramos, nos livros de registro de patrimônio imaterial do Brasil, menções à cultura musical infantil. No entanto, estamos aqui defendendo a ideia de que os autores das coletâneas estudadas em nossa pesquisa, mesmo antes de uma oficialização do conceito de Patrimônio Imaterial, trabalhavam com uma ideia próxima do que veio a ser esse reconhecimento e acreditavam estar participando de um processo coletivo que pudesse levar ao reconhecimento “patrimonial” dos exemplos musicais que coletaram, adaptaram, publicaram e levaram à performance por grupos de crianças de sucessivas gerações.

Essa ideia de que ao coletar, organizar, arranjar e publicar canções da infância, estariam colaborando com a criação de um patrimônio é facilmente percebida nos discursos. De uma forma mais geral, essa ideia, associada à importância das raízes folclóricas para a construção de uma identidade nacional, não estava restrita ao patrimônio educativo. Mas à medida que a música na escola passa a desenvolver-se a partir de um repertório publicado em forma de livros, e que essas canções passam a ser amplamente difundidas a partir das aulas de canto orfeônico, fica claro nos discursos de apresentação dos cancionários que o patrimônio educativo passou a incluir, em termos artístico-musicais, os resultados desse processo cumulativo, sempre retrabalhado e adaptado para as situações contextuais específicas de cada situação educativa (o patrimônio, aqui, sempre visto em termos simbólicos, já que o processo oficial de patrimonialização só viria a ser proposto a partir dos anos 80 do século XX e regulamentado a partir dos anos 2000). Um histórico detalhado das ações ligadas ao patrimônio cultural imaterial pode ser visto no estado da arte feito por Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (CAVALCANTI, 2008).

O livro, como objeto capaz de registrar e disseminar essas formas de expressão musicais, pode ser visto como o dispositivo que garantiria um lugar para as canções da infância, ainda que simbólico, no patrimônio cultural nacional. E a infância, que no século XX foi estudada e regulada, a partir da obrigatoriedade de frequência à escola, é um tema constante em diversas disciplinas durante o século XX.

A análise da coletânea de 1942, com tantas temáticas ligadas à guerra e à morte, pode contrastar com outras coletâneas voltadas aos brinquedos, com uma ênfase na “alegria”, o que pode ser observado na obra de Fabiano Lozano, autor, entre outros, de *Alegria nas escolas* (1931) e *Sorrisos da Infância* (1943). A cultura musical infantil, pelo que se observa da análise dessa produção, é complexa e diversificada, cumprindo com distintos objetivos relacionados ao período, localização, faixa etária e função predominantemente recreativa e/ou educativa.

A recepção do livro *Nossos avós contavam [...] e cantavam* pode sintetizar essa visão da fixação de exemplos musicais do passado como “patrimônio”, palavra que é repetida por diversos autores cujos textos foram reproduzidos ao final do volume. Sandoval Campos, do jornal *Minas Gerais*, afirma:

Entre os que, em nosso meio, se dedicam ao estudo e divulgação do folclore nacional, a Sra. Angélica de Rezende se destaca particularmente pelo esforço pertinaz com que vem

desenvolvendo incessante campanha do aproveitamento de tudo aquilo que constitui verdadeiro patrimônio de música (CAMPOS in: REZENDE, 1958, p. 48).

“Patrimônio” é o título da manifestação de Cármen de Melo:

Este livro de Angélica de Rezende Garcia é a melodia do passado. Enternece-nos. Firma-nos a convicção de que somos um povo bom, pois a nossa música popular é o eco da bondade da nossa gente.

Desperta-nos o desejo de fazermos continuar, lendo-o e repetindo-o à moda antiga de ser Brasileiro, que é a mais verdadeira.

Portanto, se é um livro que perpetua a real brasilidade, deve ser um patrimônio da grande Terra Brasileira (MELO in: REZENDE, 1958, p. 49).

Olegário Mariano, poeta, cronista e político com fortes relações com o meio musical, também destaca a contribuição ao patrimônio artístico:

Mando os meus louvores à Sra. D. Angélica de Rezende Garcia pela beleza do seu livro em que os motivos populares bebidos da fonte do folclore nacional vêm enriquecer, sem dúvida, o patrimônio artístico do Brasil (MARIANO in: REZENDE, 1958, p. 51).

A noção de “patrimônio” está, como se pode perceber, tanto nos exemplos colhidos do passado, como na própria obra apresentada em livro, como fica claro no texto de Baptista Siqueira, então professor da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil.

O assunto versado se baseia no “folclore de absorção”, fornecendo-nos material considerável para realizações artísticas.

Obra como essa de uma ilustre pioneira, engradem o patrimônio artístico-cultural de qualquer nacionalidade. O Brasil, estamos certos, é grato a empreendimentos de tal monta (SIQUEIRA in: REZENDE, 1958, p. 51).

Em 1996, José Reginaldo Santos Gonçalves escreveu um texto com grande repercussão, publicado pela UFRJ e IPHAN, demonstrando que os discursos em favor da preservação do patrimônio cultural brasileiro estavam baseados no que ele chamou de “retórica da perda” (GONÇALVES, 1996). O autor voltou ao tema no livro *Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos*, em 2012, publicado pela Associação Brasileira de Antropologia e em artigo publicado na revista *Estudos Históricos* em 2015.

Uma das primeiras constatações do capítulo *As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente* diz respeito à ampliação do conceito de “patrimônio” e sua relação com as temáticas identitárias.

A palavra “patrimônio” transformou-se numa espécie de “grito de guerra” e qualquer espaço da cidade, qualquer atividade, qualquer lugar, qualquer objeto podem ser, de uma hora para outra, identificados e reivindicados como

“patrimônio” por um ou mais grupos sociais. Em geral, trata-se de reivindicações identitárias, fundadas numa memória coletiva ou numa narrativa histórica, mas, evidentemente, envolvendo interesses muito concretos de ordem social e econômica (GONÇALVES, 2012, p. 60-61).

Essa ampliação, de acordo com o autor, esteve diretamente ligada ao conceito de Patrimônio Imaterial, em que as categorias relacionadas ao patrimônio foram amplamente alargadas. Para Gonçalves, os modernistas brasileiros do século XX utilizavam a narrativa da construção de um patrimônio brasileiro do passado como justificativa para um projeto de futuro para o país. Dessa forma, o projeto modernista via o passado a partir de uma idealização do futuro, e daí a “retórica da perda” e os projetos de preservação voltados à identidade nacional.

De acordo com Gonçalves, no momento atual há que se trabalhar com outra noção de patrimônio, uma vez que o regime de historicidade modernista não estaria mais em vigor. Para efeito de análise, que é nosso objetivo neste artigo, o reconhecimento dessa “retórica da perda” como discurso atrelado ao regime de historicidade modernista/futurista é um dos pontos importantes para que sejam compreendidos os discursos dos autores das coletâneas, inseridos em uma problemática de preservação e proposição cultural que guiou suas ações enquanto músicos e educadores.

Os intelectuais que pensavam, e os que ainda pensam, nos termos dessa retórica, postulam a existência de um “objeto de desejo”, seja o passado e a identidade nacional, seja a “cultura popular”, seja o “folclore”, cuja busca incessante justifica os empreendimentos de descoberta, identificação e preservação do patrimônio. Percebendo a “retórica da perda” como uma modalidade entre outras de representação do patrimônio, acoplada a determinado contexto institucional e a um certo regime de representação do tempo e da autenticidade, podemos nos permitir pensar o patrimônio não mais como um dado situado num tempo ou num espaço distante, mas como um processo presente, incessante, imponderável e interminável de reconstrução (GONÇALVES, 2012, p. 70-71).

Nas coletâneas de canções que analisamos, os discursos justificativos reiteram que a cultura musical estava ameaçada, tanto pela vida moderna como pela presença de influências estrangeiras, em que a “retórica da perda” é visível.

Harmonizando estas canções infantis, o faço com o desejo de contribuir, de algum modo, para que esses cantos cheios de beleza e tão emotivos não se deturpem e não se percam no esquecimento.

Assim, àqueles que procuram recordar pela saudade um Passado querido e ainda às crianças de nossos colégios e escolas, “Cantigas de Minha Terra” oferece algumas das encantadoras melodias e toadas de brinquedo do folclore infantil (JULIÃO, 1936, n/p).

A coletânea de João Baptista Julião, uma das mais cuidadosamente ilustradas de todo o inventário realizado, retoma canções já apresentadas em *Ciranda, cirandinha*, em que Julião é coautor, juntamente com João Gomes Junior (também autor de uma coletânea intitulada *Cantigas de Minha Terra*). O trabalho de harmonização, com uma versão para voz e piano, é

um dos processos de adaptação de um repertório já publicado que foi verificado em outras situações, incluindo o *Guia Prático* de Villa-Lobos, que retoma temas musicais já presentes tanto em *Ciranda, cirandinha*, como em *Cantigas das Crianças e do povo e danças populares*.

Das 7 canções apresentadas em *Cantigas de Minha Terra*, só duas não constam da publicação anterior: *Linda rosa*, uma canção de roda com gestos e uma ambientação em um castelo, tendo por personagens a Rosa, uma feiticeira má e um rei, e *Nanae, meu filhinho*, uma canção de ninar que tem uma variante de texto de *Acordei de madrugada*, publicada em *Ciranda, cirandinha*, mas com outra melodia. As outras canções, presentes em ambas as coletâneas, são: *O pastorzinho*, *Esta rua*, *O gato* (Atirei o pau no gato), *Bela pastora*, *João Balalão*.

As notas explicativas dos brinquedos mantiveram-se idênticas nas duas publicações. Como exemplo, reproduzimos as instruções para a cantiga *Esta rua* (que na publicação de 1924 é intitulada *Nesta rua*):

Enquanto a roda canta a primeira quadra, uma menina fica no centro; ao terminar, responde cantando a segunda quadra e com um abraço escolhe a substituta para o seu lugar. Continua, assim, o brinquedo (JULIÃO, 1936, p. 10).

A análise comparativa das canções que figuram em mais de uma coletânea dão uma boa ideia do trabalho dos arranjadores. Em seguida, colocamos as duas versões, destacando alguns aspectos que mostram uma maior preocupação com a performance na publicação de 1936: um arranjo pianístico elaborado, indicações de dinâmica no instrumento e de respiração na voz, indicação de andamento, alterações rítmicas na melodia, indicação de repetição com uma ponte para o retorno e uma conclusão para a finalização (últimos dois compassos). É mantida a mesma tonalidade, mas os textos são duas variantes diferentes.

Além disso, a presença da ilustração e do texto em página separada demonstram uma preocupação com o público infantil, uma vez que muitos autores comentavam o interesse que as ilustrações e as cores despertavam nas crianças. Ainda com relação à ilustração, a capa colorida traz uma representação de um indígena com uma flecha, apontando para o céu. A associação da “minha terra” com o indígena é um tema a ser observado, considerando essa análise do regime de historicidade moderno que via na preservação do passado um caminho para o futuro. Se a terra está representada por um dos habitantes mais antigos - um indígena - a representação incluiria também o “futuro” do país, a partir do necessário reconhecimento do passado. É interessante notar que não há, no interior da coletânea, nenhuma canção que remeta às tradições indígenas.

Figura 2. Nesta Rua

28. Nesta rua

Nes - ta ru - a, nes-ta ru - a tem um bos - que Que se
 cha - ma, que se cha - ma so - li - dão; Nesse bos - que, nes - se bos - que mo - ra um
 an - jo Que rou - bou, que rou - bou meu co - ra - ção.

— Si roubei teu coração
 Tu roubaste o meu também...
 Si roubei teu coração,
 E' porque te quero bem.

Nota. — Enquanto a roda canta a 1.ª quadra, uma menina fica no centro, ao terminar responde, cantando a 2.ª quadra e com um abraço escolhe a substituta para o seu lugar. Continúa assim o brinquedo.

Fonte: GOMES JUNIOR; JULIÃO, 1924

Figura 3: Esta rua



Fonte: JULIÃO, 1936.

Considerações finais: as coletâneas de canções da infância como patrimônio educativo

No âmbito da história da educação musical, percebemos que o projeto modernista brasileiro utilizou amplamente os materiais folclóricos e que os discursos voltados à preservação das tradições musicais regionais foram conciliados com o projeto de criação de novas obras musicais, tanto arranjos que se adaptavam aos distintos públicos e níveis de dificuldade de performance, como obras originais compostas a partir de temas folclóricos. Se compararmos as questões ligadas ao ambiente musical com a análise de Gonçalves, mais centrada na questão da arquitetura, veremos que o panorama é o mesmo.

Ao nos referirmos a essas formas de experiência do tempo, vale lembrar que o patrimônio cultural brasileiro, enquanto discurso e enquanto política de Estado, emergiu, ainda nos anos 1930, sob a inspiração de intelectuais modernistas: Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Gilberto Freyre, entre outros. Em contraste com a vanguarda europeia, o modernismo brasileiro, na perspectiva de alguns analistas, distingue-se por uma tendência conservadora que, ao invés de celebrar a ruptura, concilia passado, presente e futuro. Observe-se que alguns dos intelectuais que estiveram à frente da construção do patrimônio no Brasil e dirigiram a criação e o funcionamento do então SPHAN foram também responsáveis pelo projeto e a construção de Brasília (Chuva, 2009⁵) (GONÇALVES, 2015, p. 218).

5 CHUVA, Marcia. Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

Desta forma, retrabalhar esta temática da história do repertório musical educativo no presente requer um reconhecimento dos regimes de historicidade, de acordo com o conceito de François Hartog (2003), pois, como afirma Gonçalves, o momento atual seria mais voltado ao presente do que ao futuro, caracterizando um novo regime de representação do patrimônio em que se observa uma obsessão com a memória. “Nesse novo regime, o passado seria obsessivamente reproduzido como objeto de fruição, mas não como base para uma projeção positiva no futuro” (GONÇALVES, 2015, p. 217).

Mais um exemplo da “retórica da perda” e da ação propositiva ao trabalhar as canções folclóricas como repertório infantil, visando uma transformação do panorama presente no futuro, é dada por Ceição de Barros Barreto em *Cantigas de quando eu era pequenina*.

Tive por fim não somente impedir, no que estivesse ao meu alcance, que melodias tão singelamente encantadoras, algumas, verdadeiras joias de nosso folclore musical, percam-se no esquecimento, como também contribuir de algum modo para o desenvolvimento da música brasileira, cuja formação ainda se acha tão pouco definida.

E qual o melhor método de consolidá-la senão confiando-as às crianças de hoje que serão a nação de amanhã? (BARRETO, 1930, p.5).

A temática da preservação do patrimônio folclórico musical foi tão prevalente durante o século XX, e ainda é tão presente, que a “retórica da perda”, identificada nos discursos dos organizadores de coletâneas de canções, é continuamente reproduzida ou atualizada, a partir das novas ameaças: a internet, o celular, a vida nas cidades, por exemplo.

Letícia Vianna e João Gabriel Teixeira demonstraram que a ideia de políticas de patrimonialização já estavam presentes nas formulações da primeira metade do século XX, por exemplo no anteprojeto do IPHAN por Mário de Andrade (1936) (que naquele momento, em 1936, era identificado como SPHAN). Embora houvesse já nesse momento um reconhecimento de que fatos culturais intangíveis têm valor identitário, as iniciativas de preservação do patrimônio material foram prontamente instituídas, o que não ocorreu com a cultura imaterial. De acordo com os autores, a patrimonialização da cultura material e a defesa do folclore foram as bases para a formulação do conceito e da política de patrimônio imaterial (VIANNA; TEIXEIRA, 2008, p. 3), que culminariam nas ações institucionais de Aloisio Magalhães em relação à cultura intangível, na década de 80.

Antonio Albino Canelas Rubim ressaltou a importância e a inovação de Mário de Andrade com relação ao patrimônio imaterial, destacando-se, dentre os aspectos inovadores de suas propostas, “assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade” (RUBIM, 2007, p. 103).

Os estudiosos do folclore e os autores dos cancionários que analisamos neste artigo, em particular, justificaram os seus esforços de conservação e divulgação desse repertório musical da infância, visto como patrimônio educativo nacional, pelo iminente risco de perda. A fixação em notação musical, com inclusão de notas explicativas sobre os brinquedos infantis, por exemplo, foi vista como uma ação objetiva de preservação e resgate do esquecimento, e os autores consideravam que, ao publicar suas obras, estariam, no limite de suas ações, impedindo o desaparecimento desse passado que daria um lastro ao Brasil, enquanto “comunidade imaginada”.

Existe um tipo específico de comunidade contemporânea que apenas a língua é capaz de sugerir - sobretudo na forma de poemas e canções. [...] Como parece desprezado esse

uníssonos! Se sabemos que, além de nós, há outras pessoas cantando essas canções exatamente no mesmo momento e da mesma maneira, não temos ideia de quem podem ser, ou até onde estão cantando, se fora ou não do alcance do ouvido. Nada nos liga, a não ser o som imaginado (ANDERSON, 2007, p. 203-204).

A presença das brincadeiras e dos cantos infantis na escola foi justificada, também, pela necessidade de harmonizar o presente (pensando no futuro), olhando para o passado. Desta forma, enquadram-se nas ideias expostas por J. R. S. Gonçalves (1996, 2021, 2015), a partir da análise dos regimes de historicidade modernista teorizados por François Hartog (2003). É a construção do futuro, a partir da educação das crianças, que está sendo almejada, o que está expresso no texto de apresentação do poeta Olegário Mariano à coletânea de Ceição de Barros Barreto.

No coração da criança, mal formado ainda, ela [a música] depositou a primeira gota de orvalho da primeira emoção, o primeiro beijo de doçura cristã, a primeira lágrima de tristeza. E tão profundo penetrou essas almas virgens de sonhos, e tantas raízes criou lá dentro, que anos e anos decorridos em vicissitudes ou bem aventuras de vida, a criança de ontem que é o homem de hoje, pode haver olvidado os episódios maiores da existência, mas não esqueceu nem esquecerá até que baixe o crepúsculo, as cantigas de roda que cantou e dançou quando menino (MARIANO in: BARRETO, 1930, p. 3).

A educação musical, desta forma, é identificada com uma capacidade emotiva, o que muitas vezes foi salientada nos textos dos Prefácios e Advertências que analisamos. Além de todo o conteúdo de identidade e unidade nacional, gosto estético, valores ligados ao desenvolvimento da musicalidade e à disciplina, civismo, companheirismo, tantas vezes invocados, os autores e organizadores valorizam a experiência da performance escolar.

Os educadores musicais falam desse patrimônio educativo com a certeza de que as canções da infância permaneceriam vivas na memória afetiva do adulto, o que também pode ser visto como a criação de uma memória positiva do tempo escolar.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre la difusión y origen del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

ANDRADE, M. de. Anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. **Revista do IPHAN**, n. 30, p. 270-287, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (ORG). **Escritos de educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 71-79

CANAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

CARRANCA. Órgão informativo da Comissão Mineira de Folclore. Abril-Junho, 2018.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Patrimônio cultural imaterial no Brasil: estado da arte. In: CAVALCANTI, M. L. V. de C. et al. **Patrimônio imaterial no Brasil**. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural**

no Brasil. Editora UFRJ, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I. e LIMA FILHO, M. **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: ABA, p. 59-73, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos históricos (Rio de Janeiro)**, v. 28, n. 55, p. 211-228, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**, n. 148, p. 9-34, 2003.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. As disputas pela história do Canto Orfeônico e suas instituições em manuais didáticos (1937-1954). **Anais eletrônicos: IX CBHE - História da Educação: global, nacional e regional**, 2017. v. 1. p. 14-32.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. Objetivos artísticos do canto orfeônico no Brasil. In: ROCHA, Inês de Almeida; IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. **Sons de outrora em reflexões atuais: história da educação e música**. Curitiba: CRV, 2020a.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. **Coletâneas de canções brasileiras: repertório coral, educação, intertextualidade, representações**. Tese (Livro-docência em Repertório Coral). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020b.

IPHAN. **O registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da Comissão do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**. 4.ed. Brasília: Instituto Patrimônio Histórico Nacional, 2006.

IPAHN. **Patrimônio imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OBRAS DIDÁTICAS aprovadas e adotadas pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. MEC. Depto. Nacional de Educação. RJ: Imprensa Nacional, 1960.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições. **Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**. ISSN 1982-2553, n. 13, p. 101-113, 2007.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021

VIANNA, Letícia CR; TEIXEIRA, João Gabriel LC. Patrimônio imaterial, performance e identidade. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 12, p. 121-129, 2016.

Coletâneas de canções da infância citadas:

ARICÓ JR, Vicente. **Cantares de Minha Terra**. SP: Ricordi, 1967.

BARRETO, Ceição de Barros. **Cantigas de quando eu era pequenina**. 1ª série. RJ: Pimenta de

Mello & C., 1930.

GOMES JR, João e JULIÃO, João Baptista. **Ciranda, cirandinha [...]** Collecção de cantigas populares e brinquedos. SP: Melhoramentos, 1924.

GOMES Jr., João. **Cantigas da minha Terra** para Coro Escolar a 2 e 3 vozes. Primeira série. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores, 1924.

JULIÃO, João Baptista. **Cantigas de Minha Terra**. 1º livro. SP: Edição A Melodia, 1936.

LAVENÈRE. Luís. **Nossas Cantigas**. Canções, Cantigas de Roda, Cocos, Modinhas, Cheganças, Pastoris Mais Populares do Nordeste. Maceió: datilografado e impresso pelo autor, 1950.

LOZANO, Fabiano. **Alegria nas escolas**. Primeiros passos no ensino natural de música. 2ed. [1 ed.: 192?] São Paulo: Livraria Liberdade, 1931.

LOZANO, Fabiano. **Minhas Cantigas**. SP: Ricordi, 1933.

LOZANO, Fabiano. **Sorrisos da Infância**: cânones e brinquedos educativos. São Paulo: Ricordi Musical, 1943.

PIMENTEL, Alberto Figueiredo. **Os meus brinquedos**. RJ: Livro do Povo, 1911.

PINTO, Alexina de Magalhães. **Cantigas das Creanças e do Povo e Danças Populares**. Coleção Icks, série A. RJ: Livraria Francisco Alves, 1916.

PINTO, Alexina de Magalhães. **As nossas histórias (cantadas)**. Contribuição do folclore brasileiro à Biblioteca Infantil. Coleção Icks, série C. RJ: J. Ribeiro dos Santos, 1907.

PINTO, Alexina de Magalhães. **Os nossos brinquedos**. Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A Editora, 1909.

REZENDE, Angélica de. **Cantigas e canções de nossa terra**. Melodias do nosso folclore, para piano e canto em solo ou conjunto coral até 4 vozes, mistas ou iguais. Op. 86. [195-]

REZENDE, Angélica de. **Coretos de nossa terra**. Para piano e canto em solo ou conjunto coral até quatro vozes, com acompanhamento ou a capella, op. 85. [195-]

REZENDE, Angélica de. **Modinhas de nossa terra**. Para canto, piano ou coral. Belo Horizonte: Carneiro e Cia. Editores, 1958. Coleção Nossos avós cantavam. Livro n. 1, op. 88.

REZENDE, Angélica. **Nossos avós contavam [...] e cantavam**. Ensaio folclórico e tradições brasileiras. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949. [2ª edição: Belo Horizonte: Carneiro & Cia, 1957].

SCHULTZ, Walter; MORITZ, Maria. **Cantos da nossa terra**. [Porto Alegre]: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1942[?].

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático: estudo folclórico musical**. Irmãos Vitale, 1941.