REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 33 / JANEIRO A JULHO DE 2017



Educação e Folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar

Cristina Rolim Wolffenbüttel[1] *(UERGS)*

Resumo: O texto apresenta conceitos de educação e folclore, com vistas a subsidiar a construção de propostas de ensino que considerem aspectos do folclore no ensino escolar, tecendo interlocuções. Quanto à educação, opta-se por apresentar e analisar o ensino escolar a partir dos modelos de ensino, analisados por Pérez Gómez. Os conceitos relativos ao folclore e folclore na escola são apresentados a partir da visão de estudiosos da área. Na perspectiva da interlocução entre o folclore e a educação, procura-se analisar concepções de ensino do folclore na escola, considerando-se a análise das cartas do Folclore Brasileiro de 1951 e 1995. Entende-se que, ao oportunizar a inserção desses saberes culturais dos alunos, a escola possibilita a análise e a reconstrução dos mesmos, resultando numa aprendizagem relevante.

Palavras-chave: folclore; educação; folclore na Escola.

Education and Folklore: possibilities for dialogue in school

Abstract: The text presents concepts of education and folklore, aiming to subsidize the construction of teaching proposals that consider aspects of folklore in school education, weaving interlocutions. Regarding education, we chose to present and analyze school teaching from the teaching models, analyzed by Pérez Gómez. The concepts related to folklore and folklore in the school are presented from the view of scholars of the area. In the perspective of the interlocution between folklore and education, we try to analyze conceptions of teaching of folklore in school, considering the analysis of the letters of Brazilian Folklore of 1951 and 1995. It is understood that, when opportunizing the insertion of the se cultural knowledge from the students, the school makes it possible to analyze and reconstruct them, resulting in relevant learning.

Keywords: folklore; education; folklore at school.

Introdução

O presente texto fundamenta teoricamente aspectos relacionados à educação e ao folclore, procurando tecer perspectivas de interlocução entre

[1] Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS): Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela UFRGS e professora da UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical.



ambos. Objetiva potencializar o trabalho pedagógico, a partir de reflexões sobre a inclusão de elementos do folclore e da cultura popular nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas.

Inicialmente é apresentada a perspectiva do ensino escolar, tendo em vista os estudos de Pérez Gómez, bem como sua concepção de cultura no âmbito da escola. A seguir, são introduzidas concepções sobre folclore, nas visões de estudiosos da área, os quais têm contribuído para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo de estudo.

Por fim, são analisadas as concepções de ensino do folclore no ambiente escolar, partindo de propostas de inclusão do folclore na educação, e tendo como pontos de referência dois documentos existentes sobre o assunto, quais sejam, a Carta do Folclore Brasileiro, de 1951, e a Carta do Folclore Brasileiro, de 1995.

O Ensino Escolar

Ao apresentar uma proposta de interlocução entre educação e folclore, focando as teorias, é oportuno examinar assuntos relativos ao mundo da sala de aula, tendo em vista o ensino escolar e a dimensão cultural. Parece pertinente, nessa medida, aprofundar questões que afetam diretamente o meio escolar, como suas funções, as diferentes concepções de ensino que podem permear as práticas docentes, além da inserção da diversidade cultural como conteúdo curricular.

Nessa perspectiva, Pérez Gómez (1998d) apresenta quatro modelos de ensino que podem orientar as práticas pedagógicas escolares, quais sejam, o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural e o ensino como produção de mudanças conceituais.



O ensino como transmissão cultural é aquele que entende que a humanidade possui um acúmulo de conhecimentos, o qual foi construído ao longo da história e que deve ser transmitido às demais gerações. Esse conhecimento, cada vez mais complexo em teorias, é apresentado em uma organização disciplinar. Em vista disso, esse modelo considera importante o ensino por meio de disciplinas científicas, artísticas e filosóficas.

Com essa visão de ensino, a escola tem por função a transmissão do conhecimento disciplinar que forma a cultura para as novas gerações. O relevante para a proposta são os conteúdos das disciplinas, ao invés dos saberes, habilidades e interesses dos alunos. O conflito decorrente desse modelo de ensino é a desvinculação entre o conhecimento que o aluno possui, e que lhe serve para enfrentar e interpretar os desafios do seu dia a dia, e o tipo de conhecimento oferecido pela escola, fragmentado e centrado em disciplinas. A esse respeito, Pérez Gómez (1998d) explica:

> O aluno/a que não possui tais esquemas desenvolvidos não pode relacionar significativamente o novo conhecimento com seus incipientes esquemas de compreensão, daí que, frente à exigência escolar de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, não pode senão incorporá-los de maneira arbitrária, memorialística, superficial ou fragmentária. Este tipo de conhecimento é dificilmente aplicável na prática e, por isso mesmo, facilmente esquecido. (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68)

Quando a escola faz a seleção de conteúdos a serem construídos em sala de aula, deveria permitir a participação do aluno nesse processo, a fim de que ele pudesse atuar sobre os mesmos, possibilitando, nesse processo, a construção de significados (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 218).

O ensino como treinamento de habilidades é um modelo que também pode orientar as propostas educacionais. O pressuposto desse modelo está



fundamentado no “desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais desde as mais simples: leitura, escrita e conteúdo, até as mais complexas e de ordem superior: solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação, etc” (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68).

Um aspecto a ser questionado nessa perspectiva pedagógica é a falta de conexão entre os saberes escolares e a vida cotidiana do aluno, tornando-se a sala de aula e a escola, como um todo, um espaço desprovido de significado. Além disso, alguns autores sustentam que o ensino não deve objetivar a aprendizagem baseada na assimilação de quaisquer conteúdos, pois aprender “é assimilar conteúdos que mereçam ser assimilados e, em segundo lugar, responder aos impactos que essas assimilações causam na capacidade cognitiva, na subjetividade, na estrutura cognitiva” (BECKER, 2004, p. 60).

O ensino como fomento do desenvolvimento natural considera a educação, tanto dentro quanto fora da escola, como facilitadora dos meios e recursos para o crescimento físico e mental, dirigido pelas próprias regras do aluno. Considera negativa a intervenção dos adultos e da cultura no processo de desenvolvimento do educando, pois acredita que isso resulta numa distorção do natural e espontâneo desenvolvimento do indivíduo. Esse modelo de ensino e aprendizagem tem como origem a teoria de Rousseau “sobre a importância e força das distorções naturais do indivíduo para a aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69).

A vulnerabilidade desse modelo reside no seu caráter idealista. Segundo Pérez Gómez (2001), é difícil prescindir do condicionamento advindo da cultura, ou mesmo das interações sociais e materiais provenientes do mundo, e isso tanto no campo físico, quanto no campo das ideias, dos afetos, bem como do poder simbólico. Para o autor:



> É evidente que o elemento específico do desenvolvimento humano é a capacidade simbólica. Esta capacidade proporciona a possibilidade de representar a realidade, valorizá-la, modulá-la virtualmente, transformá-la, e comunicar suas transformações e valorações. A construção humana de significados se encontra estreitamente ligada à capacidade de simbolização. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 219)

Outra ponderação a ser feita em relação ao modelo de ensino como fomento do desenvolvimento natural reside na ideia de que, se nenhuma intervenção ou pontuação for feita em conjunto com o aluno, as desigualdades sociais, econômicas e culturais continuarão, sem possibilitar que sejam questionadas por eles. Abandoná-lo, sob o ponto de vista pedagógico, significa favorecer a reprodução das diferenças e desigualdades sociais. Para os alunos "que pertencem às classes desfavorecidas, o desenvolvimento espontâneo supõe sua socialização na indigência material e cultural" (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69) e, por consequência, a continuidade da discriminação.

O ensino como produção de mudanças conceituais, o último dos modelos de ensino e aprendizagem apresentados por Pérez Gómez (1998d), baseia-se na proposição de que a aprendizagem, mais que um processo de acumulação de conteúdos, é a sua transformação. Neste, o aluno é um agente ativo, quem processa a informação assimilada, ao passo que o professor é um instigador que, na dialética do processo, auxilia essa transformação.

Essa perspectiva de ensino e aprendizagem apoia-se em pressupostos de Sócrates e, mais recentemente, nas abordagens de Piaget e dos neopiagetianos. A mudança paradigmática desse modelo encontra-se na concepção de transformação, ao invés de acumulação de conteúdos. Nesse sentido, é vital que o professor conheça o estado de



> desenvolvimento de seu aluno, suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão. O novo material de aprendizagem somente provocará a transformação das crenças e pensamentos do aluno/a quando consiga mobilizar os esquemas já existentes de seu pensamento. (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69)

Uma dificuldade que pode se apresentar nesse modelo é quando o desenvolvimento das capacidades formais, como o desenvolvimento do pensamento, da capacidade e do interesse do aluno, é superdimensionado, em detrimento dos conteúdos da cultura.

Tendo em vista as ponderações apontadas a cada um dos modelos, Pérez Gómez (1998d) propõe uma outra maneira de conceber o ensino escolar. A razão para isso é oriunda da insuficiência que os demais modelos apresentam quanto à eficácia na efetivação daquilo que o autor define como função educativa da escola. Em vista disso, sua concepção baseia-se no ensino como uma forma de assimilação e reconstrução da cultura experiencial do aluno, bem como do conhecimento público da comunidade social. A partir desta argumentação, passa-se, a seguir, a apresentar este modelo de ensino proposto por Pérez Gómez.

A escola está diretamente ligada aos processos de socialização e humanização, sendo responsável por muitos papéis junto à sociedade contemporânea (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). A função educativa exercida pela escola vai além da mera reprodução do processo de socialização, pois se apoia no conhecimento público, provocando o desenvolvimento do conhecimento por parte de cada aluno. Pérez Gómez (1998a) afirma que a função educativa da escola concretiza-se através de dois eixos complementares de intervenção, quais sejam, a função compensatória e a função de reconstrução do conhecimento e da experiência.

A função compensatória diz respeito à busca de atenuantes para os efeitos de desigualdade e injustiça sociais presentes na sociedade, pois a escola não



pode anular de todo a realidade existente. Ao aproximar-se da efetivação de políticas compensatórias, a escola leva em conta a diversidade na sua lógica de ensino. A homogeneidade, então, cede lugar à pluralidade, resultando em diferentes modos e organizações de ensino (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). Na perspectiva compensatória, currículo e ensino são comuns e compreensivos. Um ensino comum e compreensivo para todos não significa, porém, a imposição de uma didática homogênea em termos de ritmos, estratégias ou experiências educativas, mas uma diversidade de fazeres, um modelo flexível e plural. De acordo com Pérez Gómez (1998a), se o acesso dos alunos à escola é

> presidido pela diversidade, refletindo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social. (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 23)

A realização da função compensatória pela escola permite alcançar o desafio do ensino escolar, do qual se requer cada vez mais flexibilidade didática, diversidade e pluralidade de métodos e organizações, permitindo o atendimento às diferenças de origem e fazendo com que o ensino entre em sintonia com a realidade do aluno.

> A intervenção compensatória da escola deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos e motivações e capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressa. Assim, a igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio e um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa. (PÉREZ GÒMEZ, 1998a, p. 23)



Outra função da escola, a partir do pensamento de Pérez Gómez (1998a), é a que se relaciona à reconstrução do conhecimento e da experiência do aluno. Para tanto, a instituição escolar deve iniciar pelo diagnóstico das concepções iniciais e dos anseios que os alunos têm em relação às suas realidades e práticas (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

Cada aluno, independentemente de sua procedência, tem uma bagagem cultural singular, com um cabedal de informações e concepções iniciais sobre diversos aspectos da sociedade. A escola deve servir para provocar e facilitar a reflexão acerca desses conhecimentos, auxiliando na sua reconstrução e ressignificação. Esses conhecimentos e experiências, oriundos de inúmeras influências, inclusive daquelas que a comunidade exerce sobre a escola, bem como sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações, devem

> sofrer a mediação crítica da utilização do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e conseqüências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processos de reprodução. (PÉREZ GOMEZ, 1998a, p. 22)

Nessa perspectiva de análise, é função da escola “fazer a diferença” no processo de ensino e aprendizagem, para que efetive o tensionamento dialético entre a mera reprodução e a mudança, sem descuidar de oferecer instrumentos de análise e compreensão, a fim de que possa ir além das aparências do *status quo* real. Para que isso seja possível, no entanto, é fundamental uma radical transformação nas práticas pedagógicas que permeiam o ensino e a aprendizagem escolar. É relevante, portanto, que exista um incentivo à



participação, tanto crítica quanto ativa, dos alunos na sala de aula. A esse respeito, Pérez Gómez (1998a) explica:

> Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 26)

A prática educativa na escola, cuja meta é potencializar a reflexão em torno da realidade, em busca de uma ação frente a ela, é viabilizada através da prática docente em sala de aula, facilitando e provocando o processo de reconstrução do saber. Em se tratando dos conteúdos da cultura e da própria dimensão cultural e, nessa medida, levando em consideração a diversidade de culturas presentes em sala de aula, é importante, pois, que se conheça a cultura experiencial dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998c).

Os alunos são portadores de uma série de saberes e, quando da elaboração do planejamento, é relevante que sejam levados em consideração. Assim, o processo de ensino é um processo de reconstrução, e não uma simples justaposição de saberes. “É necessário provocar no aluno/a a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural” (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 62).

A cultura que o aluno traz consigo vem repleta da história de sua família, de sua comunidade, e vem imbuída de muitas outras histórias, de muitas outras culturas, impregnadas de significados diversos, positivos ou não (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Ao se considerar a cultura experiencial do aluno, é possível o alcance de uma forma significativa de aprendizado. Nessa perspectiva, os conteúdos que são aprendidos de forma significativa são menos vulneráveis às interferências a curto



prazo, resistindo ao esquecimento (PÉREZ GÓMEZ, 1998b). Esses saberes não estão isolados, mas encontram-se conectados a uma organização hierárquica de outros conhecimentos, os quais são carregados de profundos significados para os alunos. Esse modo de conceber a educação e os processos de ensino e aprendizagem são afetados substancialmente. É o que explica Pérez Gómez (1998d):

> A aprendizagem anterior e posterior não só não interferirá, como, pelo contrário, reforçará a significação e importância da aprendizagem atual, sempre e quando continue sendo válida dentro do conjunto hierárquico… Desta maneira, a aprendizagem significativa produz ao mesmo tempo a estruturação do conhecimento prévio e a extensão de sua potencialidade explicativa e operativa. Provoca sua organização, seu afiançamento ou sua reformulação em função da estrutura lógica do material que se adquire, sempre que existam as condições para sua assimilação significativa. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 39)

Partindo-se desse pressuposto, torna-se cada vez mais difícil conceber propostas educacionais, independentemente da área do conhecimento, que não levem em consideração as diferentes culturas existentes na sala de aula, pois o ambiente escolar é um rico cruzamento de culturas. E as “diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Somando-se a essa ideia de cruzamento de culturas, pode-se pensar que, muito além da simples contemplação das vivências culturais do aluno no currículo escolar, está a sua efetiva inserção no planejamento do cotidiano das aulas. A compreensão do significado do ensino requer um compromisso e uma efetiva participação dos alunos, fazendo da aula um espaço aberto à comunicação. Ocorre, porém, que, devido à abertura prevista nesse processo, é inevitável a sua



intrínseca imprevisibilidade. Mesmo assim, não se deve perder de vista os ideais de abertura do espaço escolar, pois, como alerta Pérez Gómez (1998c),

> quando os indivíduos e os grupos se envolvem em processos vivos de comunicação, os resultados e orientações são em certa medida sempre imprevisíveis. Os alunos/as devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer âmbito da vida, o enriquecimento mútuo. (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 64)

Esboça-se, aí, a ideia de um currículo orientado pelos ideais de democracia, referindo-se aos tipos de capacidades, de experiências ou de aprendizagens que se espera sejam desenvolvidos junto com o aluno, além dos princípios sob os quais deve estar voltada a atuação dos professores, bem como as políticas de norteamento das instituições escolares (CONTRERAS, 1999, p. 93).

O conhecimento, ao ser oriundo de processos de colaboração, participação e partilha de informações, em situação de igualdade de oportunidade, pode ser um instrumento de transformação social (PÉREZ GÓMEZ, 1998e). Essa dinâmica do processo de ensino e aprendizagem oportuniza que o objetivo central da prática educativa na escola seja alcançado, na medida em que é possível

> provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumentos ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se alojam nas diferentes formas de criação cultural. (PÉREZ GÓMEZ, 1998e, p. 100)

Entendendo que seja importante para o bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem que as capacidades, as experiências e as aprendizagens



a serem desenvolvidas junto com os alunos façam parte de sua cultura experiencial e, neste sentido, entendendo que esta cultura experiencial possa conter elementos do folclore, passa-se, a seguir, a tratar do folclore, conceituando-o e, posteriormente, articulando-o com a escola.

Folclore

O folclore, como o conjunto de diferentes criações humanas, faz parte da diversidade cultural presente na sociedade, em todos os povos e em todas as épocas. Garcia (2000), a este respeito, explica:

> O folclore é constituído pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo. As diversidades regionais marcam as características predominantes das maneiras de pensar, viver e agir; indicam os padrões culturais aceitos pela maioria dos habitantes; mostram as habilidades desenvolvidas, as soluções criadas/encontradas para resolver seus problemas; evidenciam a adaptação ao meio ambiente e os condicionamentos determinantes deste ou daquele modo de vida. Situam a comunidade no tempo e no espaço; apresentam as contribuições étnicas recebidas. (GARCIA, 2000, p. 16)

O termo folclore foi levado a público no dia 22 de agosto de 1846, em um artigo escrito pelo arqueólogo inglês William John Thoms, sendo publicado na revista londrina *The Atheneum*, sob o número 982 (VILHENA, 1997). Na ocasião, Thoms, utilizando um pseudônimo – Ambrose Merton – escreveu a respeito das antiguidades literárias e da literatura popular, propondo a utilização do vocábulo *folklore* para designá-las. De acordo com o seu artigo, *folk* significava povo, e *lore*, o saber, a sabedoria popular. Unindo os dois vocábulos, resultou *folklore*, que, no português, transformou-se em folclore. Referia-se ele ao estudo dos usos e costumes, cerimônias, crenças, romances, refrãos, superstições e outros aspectos



ligados às antiguidades populares. Vilhena (1997) explica a respeito da historicidade do folclore:

> O interesse que toma por tudo quanto chamamos, na Inglaterra, "antigüidades populares", "literatura popular" (embora seja mais precisamente um saber popular do que uma literatura e poderia ser com mais propriedade designado com uma boa palavra anglo-saxônica, folk-lore, o saber tradicional do povo)… um desses fatos que a palavra do *Atheneum* recolheria em abundância para o uso de futuros investigadores no interessante ramo das antigüidades literárias – nosso *folk-lore*. *Ambrose Merton*. (VILHENA, 1997, p. 307)

A partir do artigo de Thoms, os estudos sobre o folclore foram sendo desenvolvidos nos mais variados pontos do mundo. Em 1875, na França, foi criada a primeira revista sobre folclore, denominada de *Melusine*; em 1878, foi fundada a primeira sociedade folclórica, em Londres; e, em 1889, aconteceu o primeiro congresso internacional sobre folclore (BARROETA, 2004, p. 1).

No Brasil, em 1951, foi redigida a Carta do Folclore Brasileiro, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado de 22 a 31 de agosto, no Rio de Janeiro. No documento, encontram-se os fundamentos, bem como as normas e os princípios para orientar as atividades em torno do folclore no território nacional. Posteriormente, em 1995, no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, sediado em Salvador, no período de 12 a 16 de dezembro, a Carta do Folclore Brasileiro de 1951 foi estudada e reelaborada, considerando as mudanças da contemporaneidade, o que resultou em um novo documento, a Carta do Folclore Brasileiro de 1995.

Após essa trajetória inicial, proposta por Thoms e complementada por outros pesquisadores, houve uma ampliação da visão do folclore, o qual veio a configurar-se como uma ciência que se ocupa do estudo das manifestações populares em geral.



A partir desses e de outros posicionamentos, começou-se a estudar e caracterizar o folclore – ou fato folclórico, como também pode ser denominado – cuja análise auxilia na compreensão da sua dimensão e abrangência. Dentre as várias características do fato folclórico, os pesquisadores têm salientado quatro como sendo as principais: a aceitação coletiva, a funcionalidade, a tradicionalidade e a dinamicidade (GARCIA, 2000, p. 18-19).

A aceitação coletiva é a característica do folclore que o identifica como uma prática generalizada e apreciada pelo grupo social em uma determinada sociedade. Folclore é uma ciência que se preocupa em estudar os fatos culturais, criados e adaptados pelas pessoas, sendo que os mesmos podem ser anônimos e tradicionais, porém sempre de aceitação coletiva (LIMA, 1985, p. 15).

Uma possível explicação para a aceitação coletiva do folclore e, desse modo, de sua persistência está relacionada à transformação e adaptação pela qual um fato folclórico pode passar, bem como pelo aproveitamento das ideias populares que permeiam o folclore na vida contemporânea. Pode ocorrer, também, que um determinado fato cultural, não necessariamente folclórico, venha a se folclorizar, devido à aceitação coletiva que tenha na sociedade. Não significa que, para ser folclórico, o fato necessite ser oriundo do passado. Nesse sentido, salientam-se os conceitos de processo de folclorização e folclore nascente, os quais serão abordados a seguir. Mesmo havendo divergências quanto às conceituações, bem como quanto às razões e tempo limite para um fato se folclorizar, a aceitação coletiva é um componente primordial para a ocorrência desse fenômeno. Almeida (1971) defende a ideia de um alargamento do tempo limite para o fato se folclorizar e, além disso, descarta

> qualquer medida de tempo para se saber se um fato se folcloriza ou não. A aceitação coletiva é muito variável e está sujeita a uma série de fatores imponderáveis. Há coisas que, por certos atrativos especiais,



> imediatamente sensibilizam a mentalidade popular e a tornam apta a aceitá-las. Outras são mais demoradas, terminando por merecer igualmente essa anuência do povo, que acaba por torná-las coisa sua. Outros fatos, sobretudo por perderem sua função, desaparecem afinal. Via de regra, esse folclore nascente não é uma novidade, são fatos novos que se adaptam a elementos tradicionais, usos, crenças, superstições, etc., ou resultam mesmo de condições sociais, que favorecem a aceitação pelo povo… O fato folclórico só persiste enquanto tem função marcada, seja a primitiva que o motivou, seja sua reinterpretação. Mas ele morre onde nasce, no seio do povo. Desde que perdeu sua finalidade, é olvidado e desaparece, passa a ser um fenômeno apenas histórico. (ALMEIDA, 1971, p. 30)

O processo de folclorização é uma expressão que se refere a um conjunto de estágios, diferentes e complexos, pelos quais pode passar uma informação cultural, até que venha a se tornar representativa como elemento de identidade de um grupo social. Um fato cultural, portanto, ao ser conhecido e aceito coletivamente, torna-se folclórico (WOLFFENBÜTTEL, 1996, p. 43). Isso pode ocorrer em diferentes épocas, pois cada segmento da sociedade recoloca seus valores, produz novos fatos e recombina elementos diversos para atualizar o que deseja preservar. Essas ações estão presentes na história da cultura da humanidade, explicando os movimentos de renovação e conservação, próprios do processo cultural (GARCIA, 2000, p. 18).

Nessa perspectiva da folclorização, uma música pode se tornar folclórica. Para isso, sofre diversas modificações, até ser considerada de domínio público. Ao cantarem, pessoas passam informações musicais para outras, de uma maneira formal ou informal. Através desses contatos, podem aparecer transições, quando a música vai sofrendo modificações, que podem fixar-se no gosto do grupo social, chegando a ser reconhecida como sua. Pode-se dizer, então, que já é uma música folclórica, pois passou a ser aceita pela coletividade, distinguida num patamar de representação social, adquirindo identidade local, regional ou nacional.



Atualmente, apesar da existência de uma grande quantidade de meios tecnológicos de difusão das músicas e, aliada a isso, a facilidade quanto ao registro de obras, ainda acontece uma transformação das músicas, as quais passam para o domínio folclórico, sendo que, em certos casos, seus autores são conhecidos e, até mesmo, ainda vivem. Segundo Fontoura e Silva (2001, p. 24), uma exemplificação do processo de folclorização são as canções "Mulher Rendeira", de Zé do Norte, e "Coelhinho da Páscoa", de Olga Pohlmann, as quais estão incluídas em coletâneas musicais, sendo que na maioria das vezes já não possuem suas autorias indicadas, aparecendo como de domínio público, ou como canções folclorizadas (FONTOURA, SILVA, 2001, p. 24).

Após a incorporação do fato para o domínio público, sua base vai aos poucos se solidificando. Ainda atuam o tempo e a difusão para outras comunidades, sendo que essas mesmas podem contribuir para as possíveis fragmentações e ampliações (GARCIA, 2000, p. 18). O fato transmuta, é levado a diversos locais, a fim de ser praticado. Mesmo que existam pessoas que não o pratiquem, ainda o reconhecem como pertencente à cultura. Tudo isso devido à dinâmica existente no folclore. O folclore não se limita a conservar, defender e manter os padrões do entendimento e ação. No entanto, ele remodela, "refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades necessárias a determinadas seqüências ou presença grupal" (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 334).

O folclore nascente, outro conceito relativo ao fato folclórico, está relacionado ao processo de folclorização. O fato folclórico nascente é aquele que ainda não é folclórico, porém poderá vir a sê-lo. A questão do tempo, já abordada anteriormente, é relativa e dependerá de diversos fatores, podendo levar anos ou décadas, quando, em um dado momento, o fato surge como elemento de identidade, legitimado pelo grupo. Pode acontecer, também, do fato folclórico



apresentar-se combinado a outros, o que não invalida o processo de folclorização. Ao passar para o domínio público, transitando entre as pessoas de uma comunidade, e sendo praticado, diz-se que o fato folclórico é vigente. Quando o folclore deixa, aos poucos, de ser cultivado, quando não mais faz parte do dia a dia, passa a fazer parte do folclore histórico, continuando na memória das pessoas mais antigas que conviveram com ele, porém não mais sendo praticado.

A funcionalidade, outra característica do fato folclórico, está intimamente atrelada à existência do próprio folclore. Na medida em que as manifestações folclóricas são funcionais, constituem-se em culturas vivas e, portanto, vigentes. Se, por outro lado, não atenderem a esse requisito, passam a assumir uma dimensão e um valor histórico para o folclore, constituindo-se em fato folclórico histórico (GARCIA, 2000, p. 19).

Outro aspecto característico do folclore, a tradicionalidade, relaciona-se à passagem de um legado cultural de uma geração para outra. Segundo Almeida (1971), “a tradição é o estilo do folclore e um fato atual pode ser tradicional porque está ligado a esse elemento” e, nesse sentido, a tradição não é algo ligado especificamente ao folclore, mas a todas as ciências sociais. Assim, a “ideia de tradição se associa à de continuidade entre o que se fez e o que se faz e não à de sobrevivência” (ALMEIDA, 1971, p. 23). Contribuindo com essa perspectiva do folclore como uma cultura tradicional, porém viva e dinâmica, é importante considerar que ele evolui com a sociedade. A dinamicidade do folclore está presente em diversos aspectos da vida das pessoas. Esse processo não é o resultado da inexistência de contato entre diferentes culturas, como a cultura oficial e a cultura de massas, pois o uso que cada pessoa destina ao fato é que faz com que este tenha continuidade. A realidade da circulação dos fatos culturais, segundo Benjamin (2002, p. 99), é uma realidade inegável.



Todavia, mesmo sendo a tradicionalidade um fator relevante para o folclore, a dinamicidade é uma característica intrínseca às manifestações espontâneas das pessoas. É através da dinâmica que se dá a interação entre as várias camadas da sociedade. O folclore não é imutável, ao contrário, é essencialmente dinâmico, encontrando-se em constante transformação. Segundo Lima (1985), sendo o fato folclórico oriundo da experiência humana, ele

> encontra-se em constante reatualização. Portanto, sua concepção de sobrevivência, como anacronismo, ou vestígio de um passado mais ou menos remoto, reflete o etnocentrismo ou outro preconceito do observador estranho à coletividade, que o leva a reputar como mortos ou em via de desaparecimento os modos de sentir, pensar e agir desta. (LIMA, 1985, p. 20)

Estudiosos do folclore têm sustentado que, onde estiver o homem, aí estará uma fonte de criação e divulgação folclórica.

> Desde que o laboratório químico, o transatlântico, o avião atômico, o parque industrial determinem projeção cultural no plano popular, acima do seu programa específico de produção e destino normais, estão incluídos no Folclore… Não apenas contos e cantos, mas a maquinaria faz nascer hábitos, costumes, gestos, superstições, alimentação, indumentária, sátiras, lirismo, assimilados nos grupos sociais participantes. (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 334)

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, também é possível encontrar conceitos que apresentam a matéria numa perspectiva mais atual, contrariamente à ideia de algo apenas “herdado do passado”.

> São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação



> coletiva, anônimo ou não, e essencialmente popular. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.112)

Em muitos dos estudos de fatos do folclore sobressaem-se visões que particularizam a característica da tradicionalidade no sentido do passado, do antigo, ou mesmo de relíquia de um tempo longínquo. Nessa concepção, o folclore deveria ser preservado, não apenas porque fosse essencial, mas porque de sua "preservação dependeria a veneração do passado, dos costumes e das tradições do 'povo'" (FERNANDES, 1961, p. 462).

No entanto, teóricos do folclore, em tempos anteriores, já chamavam a atenção para que as pesquisas não se voltassem simplesmente para o resgate do antigo. O folclore e a cultura, então, não são feitos de reconstituições idênticas dos fatos, dos repertórios, dos hábitos, etc. A transmissão ocorre "por gerações reformuladas em função do contexto histórico" e, nessa perspectiva, as culturas vão sofrendo modificações, na medida em que estão "imersas nas turbulências da história" (WARNIER, 2000, p. 23). Ao se falar, portanto, em tradição, tanto no que diz respeito à cultura, quanto ao folclore, deve-se levar em consideração que não se trata de sobrevivência, mas de uma continuidade sociocultural.

O folclore, portanto, constituído das características, variáveis e dimensões apresentadas anteriormente, é cultura em constante movimento.

Passo, a seguir, a discutir propostas de inserção do folclore no espaço escolar.

O Folclore na Escola

As propostas de inclusão do folclore no ensino escolar não surgiram recentemente no Brasil. A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 já propunha a



introdução dos diversos conteúdos do folclore no trabalho pedagógico. Essa proposição contemplava toda a escolaridade que hoje representa a educação básica e o ensino superior.

Em 17 de agosto de 1965, através do decreto nº 56.747, o presidente da República, Castelo Branco, instituiu o Dia Nacional do Folclore e a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro.

> Art. 1º – Será celebrado anualmente, a 22 de agosto, em todo o território nacional, o Dia do Folclore.
>
> Art. 2º – A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro do Ministério de Educação e Cultura e a Comissão Nacional de Folclore do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e respectivas entidades estaduais deverão comemorar o Dia do Folclore e associarem-se a promoções de iniciativa oficial ou privada, estimulando ainda nos estabelecimentos de curso primário, médio e superior, as celebrações que realcem a importância do Folclore na formação cultural do país. (LIMA, 1985, p. 3)

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1995, esse preceito é ratificado, ficando destinado ao tema “ensino e educação” um capítulo especial, composto de 18 itens. Apesar de as duas Cartas do Folclore Brasileiro (1951 e 1995) enfatizarem a necessidade da inclusão do ensino do folclore nas instituições escolares, há uma diferença de concepção pedagógica entre elas.

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951 a concepção de ensino subjacente à proposta de inserção do folclore em sala de aula revela um certo direcionamento quanto a determinados conteúdos, sendo que uns seriam mais adequados ao ensino, em detrimento de outros. Nesse sentido, esse documento propunha que fosse promovida a



> organização de uma antologia de contos populares, lendas, poesias, enigmas e o que mais se enquadre na moderna orientação psicológica da adolescência, à qual se destina. Essa antologia deverá ser constituída de volumes que contenham elementos selecionados em cada região do país, sem o aspecto formal de livro texto. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.126)

Pelo teor do texto da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, constata-se a concepção de ensino como transmissão cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67), pois, ao invés de propiciar uma busca das vivências folclóricas do aluno, propunha uma organização de conteúdos oriundos de pesquisas folclóricas que não necessariamente fizessem parte do contexto do aluno ao qual esse currículo seria destinado. Essa proposta, apesar de inovadora para a época, por incluir outros assuntos que não os tradicionalmente legitimados pelo currículo oficial, parece relacionada ainda ao modelo de ensino baseado, apenas, na transmissão cultural. Nessa abordagem, a função da escola e do professor é "transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura" (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68). Esses conteúdos, que não foram vivenciados pelo aluno, ao serem registrados e legitimados pelo registro escrito oficial – como ocorre nos livros – assumem o *status* de conteúdo estranho à realidade do aluno.

Na Carta do Folclore Brasileiro de 1951 também existem referências quanto ao cancioneiro folclórico infantil. Na mesma linha de pensamento do texto anteriormente apresentado, no Capítulo VII, Item 2, encontra-se uma recomendação para as comissões regionais de folclore, orientando-as para que façam um levantamento de materiais musicais existentes de folclore, com vistas à escolha dos motivos "entre as cantigas de uso mais generalizado em todo o país, em suas melhores versões musicais e literárias, observando-se, em particular os seguintes requisitos: a) tessitura conveniente; b) boa prosódia musical; c) texto sugestivo" (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.118).



Quanto à proposição anterior da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, a intenção não é desmerecer o empreendimento de pesquisas com fins de levantamento em torno dos folclores existentes nas regiões. O que se questiona é a utilização desse material recolhido, "cristalizado" em um certo local e em um dado momento, como um conteúdo padronizado de sala de aula para todas as escolas e alunos. A cultura como tradição, sustenta Warnier (2000, p. 22-23), não deve ser a reprodução de um conjunto de hábitos imutáveis.

A Carta do Folclore Brasileiro de 1995, nesse sentido, apresenta alguns avanços em termos de concepção pedagógica. No segundo item do Capítulo III – Ensino e Educação, há uma recomendação no sentido de

> considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.132)

Considerações Finais

A partir dessas questões entende-se que a cultura, como um conjunto de significados e de condutas compartilhadas pelas pessoas, não é algo que se aprenda passivamente, tampouco que se possa aceitar através da leitura de textos ou de outros modos semelhantes de transmissão. Ao contrário, cultura é algo que representa um valor para as pessoas, que faz parte de suas vidas e que, por isso, deve ser reconstruída, reelaborada e ressignificada. Nesse sentido, não há uma única cultura, ou um único folclore, mas culturas e folclores diversos, como diversas são as criações humanas.



Numa perspectiva educacional de folclore e de cultura, a diversidade pode estar presente no ambiente escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16). O currículo não deve ser um terreno de passividade, mas um espaço que possibilite criações e produções ativas de culturas. Essa concepção de cultura é entendida como

> o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17)

Porém, essas produções e criações nem sempre são desprovidas de conflitos. Esses conflitos, no entanto, são importantes para que se possa fazer emergir as diferentes culturas, tanto em se tratando do aluno quanto do professor, bem como dos demais membros da comunidade escolar.

> A cultura que se vive, trabalhada na escola, pode e deve configurar-se como uma concretização da cultura social da comunidade onde são experimentados aberta e conscientemente os problemas, os conflitos, os interesses, as alternativas e as propostas de intervenção da própria comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 95)

Sob esse ponto de vista, o currículo passa a ser um espaço de produção e criação cultural, onde é possível a entrada de todos os saberes, inclusive o folclore. A escola, consequentemente, converte-se num espaço de vivência, onde todos os conteúdos da cultura podem integrar o currículo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 273).



A aprendizagem originada desse processo pode se tornar relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 61), pois estará partindo de uma cultura viva e próxima do aluno, impulsionando transformações e reelaborações de conceitos anteriores provenientes de suas interações no cotidiano, bem como reflexões e questionamentos em torno do senso comum e da manutenção do *status quo*. Ao propiciar essa relação com o ensino, a escola cumpre suas funções de socializadora, instrutiva e educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 261), favorecendo a reconstrução do conhecimento previamente existente, na busca de sua ressignificação, e gerando novos conhecimentos.

A Carta do Folclore Brasileiro de 1995 aponta para a perspectiva da reconstrução dos conhecimentos dos alunos e para a importância da inserção da diversidade cultural na sala de aula. Certamente, ainda é uma tênue abordagem acerca dessas questões, porém já se caracteriza como um avanço na área. É possível que, dentre o manancial de conhecimentos existentes no espaço escolar, o folclore surja como um dos aspectos da cultura oriunda dos alunos. Ao oportunizar a entrada desses saberes culturais dos alunos, a escola possibilita a análise e a reconstrução dos mesmos, resultando numa aprendizagem relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 61).

eferências

ALMEIDA, R. *Vivência e projeção do folclore.* Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.

BARROETA, M. *Orígenes del término 'folklor'.* Disponível em: http://www.la-lectura.com/ensayo/ens-18.htm. Acesso em: 6 jan. 2016.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. *Ciclos na escola, tempos na vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.



CÂMARA CASCUDO, L. da. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CONTRERAS, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SÉCULO XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 74-99.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Ed. Anhambi, 1961.

FONTOURA, M.; SILVA, L. R. *Cancioneiro folclórico infantil, um pouco mais do que foi dito*. Curitiba: Cancioneiro, 2001.

GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M R. (Org.). *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.

LIMA, R. T. de. *Abecê de folclore.* 6. ed. São Paulo: RICORDI, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 13-26.

_____. Os processos de ensino-aprendizagem: a análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 27-51.

_____. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998c. p. 54-65.

_____. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998d. p. 67-97.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.



Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998e. p. 99-117.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VILHENA, L. R. *Projeto e missão*: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WARNIER, J. *A mundialização da cultura*. Bauru: EDUSC, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto: FUNDARTE, 1996.

_____. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes/PPG-Música, UFRGS, 2004.