

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE FOLCLORE E
MÚSICA FOLCLÓRICA: UM *SURVEY* COM ALUNOS
DE 9 A 11 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

por

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Porto Alegre

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE FOLCLORE E
MÚSICA FOLCLÓRICA: UM *SURVEY* COM ALUNOS
DE 9 A 11 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

por

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Música.
Área de Concentração: Educação Musical

Orientadoras: Prof^ª Dr^ª Rose Marie Reis
Agrifoglio e Prof^ª Dr^ª Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre

2004

AGRADECIMENTOS

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, pela competência, atenção e disponibilidade.

Às professoras Dr^a Rose Marie Reis Agrifoglio e Dr^a Luciana Marta Del Ben, pelas incansáveis e esclarecedoras orientações.

Às professoras Dr^a Liane Hentschke e Dr^a Jusamara Souza, pela análise do projeto de pesquisa e valiosos comentários.

À professora Dr^a Maria Cecília Torres, pelas longas e esclarecedoras conversas sobre educação musical.

Aos meus colegas da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, pela constante parceria.

À direção e aos colegas do Colégio Sévigné, pelo apoio nos projetos de educação musical.

A todos os meus alunos, com quem sempre aprendo muito.

À minha mãe Maria, pelo amor, compreensão, carinho e irrestrito apoio.

Ao meu esposo Cleufe, pelo profundo amor e compreensão.

À minha filhinha Carolina, pelos muitos momentos em que deixei de brincar.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental.

A revisão da literatura encontra-se no primeiro capítulo, no qual procurei apresentar pesquisas e estudos recentes em educação musical, cuja crescente tendência tem sido aproximar o ensino de música das vivências cotidianas dos alunos, e pesquisas sobre folclore e folclore na educação.

O referencial teórico, apresentado no segundo capítulo, é constituído pela soma de três perspectivas distintas, porém complementares: modelos de ensino escolar, a partir dos estudos de Pérez Gómez (1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 2001), o folclore (ALMEIDA, 1971; BENJAMIN, 2002; CÂMARA CASCUDO, 1984; GARCIA, 2000; LIMA, 1985) e propostas de inclusão do folclore na escola, onde utilizo como base a Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995.

A metodologia da pesquisa é apresentada no terceiro capítulo. O método escolhido para conduzir esta investigação foi o *survey* interseccional de pequeno porte. Através de procedimentos de amostragem por estratos e amostragem aleatória simples, foram selecionados 11 alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. O terceiro capítulo também inclui os procedimentos de análise de dados.

O quarto capítulo é destinado à apresentação dos resultados da pesquisa. Inclui informações sobre as vivências e concepções de folclore e música folclórica dos alunos investigados, além de informações sobre a educação musical existente nas escolas cujos alunos foram pesquisados. No final do capítulo encontra-se uma síntese dos resultados, onde destaco os principais padrões encontrados nesta pesquisa, bem como as relações existentes entre as categorias de análise.

Na Conclusão são apresentadas as contribuições deste trabalho para a área de educação musical, onde enfatizo a necessidade de se estabelecer uma interlocução entre o ensino escolar e o folclore, numa tentativa de fornecer subsídios para a construção de alternativas de inclusão do folclore no ensino escolar.

Palavras-chave: educação musical escolar; folclore; folclore na educação.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate practices and conceptions of folklore and folk music of primary school students aged 9 to 11.

The literature review is presented in the first chapter. It includes recent studies in the field of music education that search to bring together school music and the students' everyday experiences. It also presents studies focusing folklore and folklore in the education.

The second chapter presents the theoretical framework, that was based on three distinct but complementary perspectives: the teaching models, as defined by Pérez Gómez (1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 2001), concepts of folklore (ALMEIDA, 1971; BENJAMIN, 2002; CÂMARA CASCUDO, 1984; GARCIA, 2000; LIMA, 1985) and proposals of including folklore in educational processes (Letter of the Brazilian Folklore of 1951 and Letter of the Brazilian Folklore of 1995).

The research methodology is presented in the third chapter. The method chosen to carry out this investigation was the cross-sectional small-scale survey. Through stratified sampling and simple random sampling, 11 students from municipal schools of Porto Alegre, Brazil, aged 9 to 11, were selected. Data were collected through semi-structured interview. Chapter 3 also includes the procedures of analysing the data.

The fourth chapter shows the results of the research. It includes data about the students' practices and conceptions of folklore and folk music and information about school music education. At the end of the chapter, a synthesis brings the main standards identified in this research and the existing relationships between the categories of analysis.

The Conclusion brings the contributions of this study to the field of music education. It emphasises the need to establish connections between school teaching processes and the folklore, providing data that can contribute to the construction of alternative ways of including the folklore in the schools.

Keywords: school music education; folklore; folklore in the education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Anos-ciclo e idades – RME-PoA.....	42
Tabela 2 – Alunos entrevistados por escola.....	44
Tabela 3 – Educação musical nas escolas	52
Tabela 4 – Participação dos alunos no ensino de música escolar – base e complemento curricular	56
Tabela 5 – Brincadeiras praticadas pelos alunos	64
Tabela 6 – Preferências musicais dos alunos	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 O ensino escolar	16
2.2 O folclore	25
2.3 O folclore na escola	33
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 Método de pesquisa.....	39
3.2 Amostragem	40
3.3 Técnica de pesquisa.....	44
3.4 Procedimentos de análise de dados	46
4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	48
4.1 Os alunos entrevistados	48
4.2 A educação musical nas escolas.....	50
4.2.1 Perspectiva das escolas.....	51
4.2.2 Perspectiva dos alunos	54
4.3 Vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos	62
4.3.1 Brincadeiras sem cantoria.....	65
4.3.2 Brincadeiras com cantoria.....	72
4.4 Preferências musicais dos alunos	77
4.5 Concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica.....	81
4.5.1 O folclore como lendas.....	82
4.5.2 O folclore como conhecimento registrado nos livros	82
4.5.3 O folclore como uma tradição	85
4.5.4 O folclore como algo dinâmico	86
4.5.5 Concepções sobre cultura.....	87
4.6 Síntese dos resultados	89
CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	109
ANEXO A – Carta do Folclore Brasileiro de 1951	111
ANEXO B – Carta do Folclore Brasileiro de 1995	130

INTRODUÇÃO

Ao longo de minhas práticas pedagógicas como professora de música do ensino fundamental, médio e superior, nas redes pública ou privada de ensino, freqüentemente vivenciei situações em sala de aula que envolviam vivências e concepções de folclore e música folclórica, na medida em que os alunos, principalmente os do ensino fundamental, externavam suas opiniões acerca do entendimento que tinham sobre esses assuntos e relatavam as práticas folclóricas e folclórico-musicais que faziam parte de suas vidas.

Intrigava-me ao ouvir as falas dos alunos, pois as mesmas remetiam à idéia de folclore e música folclórica como cultura antiga, afastada de suas vidas, e apenas existente nas vivências de pessoas mais idosas. Segundo os alunos, essa cultura estava completamente distante de suas vivências cotidianas.

Essa situação causou-me certa estranheza, pois, anteriormente, ao desenvolver estudos sobre folclore (WOLFFENBÜTTEL, 2002) e música folclórica (WOLFFENBÜTTEL, 1995, 1996, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d) com diversos grupos sociais, em nenhuma de minhas investigações encontrei seus praticantes externando opiniões semelhantes às visões que meus alunos revelavam-me. Ao contrário, a riqueza com que cada fato folclórico apresentava-se nas mais diferentes situações dos grupos sociais não fazia parecer, absolutamente, que o mesmo

estivesse defasado ou em desuso. Seus folclores configuravam-se na prática como vivos, dinâmicos e significativos, e conectados ao cotidiano dos grupos de praticantes.

Essa contradição que encontrei entre as vivências e concepções de meus alunos e as vivências e concepções dos praticantes de folclore de meus estudos anteriores fizeram com que começasse a interessar-me em buscar respostas para essa situação.

Os contatos mantidos com os alunos durante minha prática docente colaboraram para o crescimento do interesse acerca do que eles pensavam sobre folclore e música folclórica. Considerei, portanto, a necessidade de realizar um estudo aprofundado a respeito, o qual fornecesse respostas para questões relativas à presença da música folclórica no dia-a-dia de alunos. Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental.

Para tanto, busquei um aprofundamento dos estudos da área de educação musical, bem como da educação em geral, com vistas à construção de um referencial teórico que complementasse conceitos oriundos da literatura específica sobre folclore e folclore na escola. Após a revisão bibliográfica sobre educação musical, procurei identificar na literatura concepções de ensino escolar e ampliar conceitos sobre folclore e folclore na educação. A aproximação dessas vertentes resultou em um referencial teórico que procurou conjugar conceitos derivados das áreas de educação, folclore e folclore na educação, tendo em vista a compreensão da presença do folclore na educação musical escolar.

O método de pesquisa escolhido foi o *survey* interseccional de pequeno porte, na medida em que pretendia buscar padrões que me possibilitassem mapear

vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos do ensino fundamental. A população escolhida para a coleta de dados incluiu alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e a técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada.

Ao realizar esta pesquisa, procurei ouvir os alunos, deixando que eles externassem suas opiniões e relatassem suas práticas de folclore e música folclórica, a fim de compreender as concepções que os mesmos têm sobre isso, e conhecer as vivências presentes em seu dia-a-dia. Ao utilizar o referencial teórico constituído por conceitos das áreas de educação, folclore e folclore na escola, busquei uma fundamentação que auxiliasse minha análise acerca dessas vivências e concepções, o que contribuiu para que pudesse compreender como o folclore e, mais especificamente, o folclore musical estão inseridos nas vidas dos alunos e suas relações com as práticas de educação musical desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental.

Este trabalho se justifica na medida em que existem muitas pesquisas sobre folclore, em diversas áreas do conhecimento, inclusive sobre música folclórica, porém há uma carência de estudos que contemplem a análise das vivências e concepções de alunos sobre folclore e música folclórica. Assim, penso que este trabalho possa contribuir para a área da educação musical na medida em que, ao oportunizar a verbalização dos alunos acerca de suas vivências e concepções de folclore e música folclórica, poderá fornecer dados subsidiários para as práticas de ensino de música e de folclore nas escolas.

1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Ao revisar a literatura na área da educação musical, percebe-se uma crescente preocupação com diversos aspectos da vida do aluno, no sentido de conhecer as concepções e as vivências de música que constituem seu universo musical (ARROYO, 1990; SOUZA, 1996, 2000; OLIVEIRA, 2001; TOURINHO, 1993a). Essa preocupação também tem surgido como uma tentativa de auxiliar a busca de soluções para os problemas relacionados às aulas de música, as quais não têm reagido, segundo Souza (1996, p. 62), “à altura dos desafios propostos pela atualidade e por conseguinte não têm obtido sucesso, gerando uma grande insatisfação tanto por parte dos alunos como dos professores”. Souza (1996) prossegue sustentando que essas tentativas de mudança nas maneiras de se ensinar música visam à diminuição do distanciamento existente entre o ensino musical na escola e o mundo cotidiano, decorrente da falta de conexão entre a aula e a vida do aluno.

Uma maneira de buscar uma maior relação com a vida dos alunos é considerar a cultura que faz parte de seu dia-a-dia, sua cultura experiencial. Essa cultura experiencial, segundo Pérez Gómez (2001), é a

peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade,

mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 203).

É nesse sentido que, atualmente, existem tendências pedagógico-musicais que se preocupam em contemplar e incluir, no ensino da música, a diversidade musical presente na vida dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, propõem uma “discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos” (BRASIL, 1998, p. 86). Os PCN sugerem, ainda, que se realizem

interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo. (BRASIL, 1998, p. 83).

O folclore, como uma das formas de manifestações existentes no universo cultural, também pode estar presente na vida do aluno. Definido como o conjunto das mais diferentes tradições das pessoas inseridas em uma sociedade, o folclore pode fazer parte da vida das pessoas, não importando a idade, o nível social, a classe econômica, a crença política e religiosa, a etnia, ou quaisquer outros componentes (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 334). Nesse sentido, os indivíduos podem ser portadores de folclore. “No cotidiano, cada pessoa pratica ações que foram aprendidas por tradição [...] que fazem parte da herança cultural legada pelas gerações que a precederam” (GARCIA, 2000, p. 20).

Ao longo dos anos, pesquisadores dedicaram-se ao estudo do folclore, auxiliando na construção de teorias de suporte e fazendo com que se configurasse

uma visão mais científica a esse respeito. Como campo de pesquisa, o Folclore¹ objetiva estudar o homem “nas suas expressões de cultura espontânea, do sentir, pensar, agir e reagir, e também no contexto da sociedade em que vive, portanto como homem social” (LIMA, 1985, p. 17).

As pesquisas na área do folclore têm crescido significativamente, tendo em vista uma tentativa de resgatar e analisar os motivos folclóricos que existem nas mais diferentes regiões do Brasil (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 224). Desde a década de 1950, é possível encontrar, em variadas regiões do país, pesquisas sobre o folclore em geral (FRADE, 1997; LIMA, 1985; MENEZES, 1958, entre outros), incluindo o Rio Grande do Sul (LAYTANO, 1981; MARQUES et al., 1995; MATTOS; GARCIA, 2000).

A música folclórica é, também, uma das áreas de estudo do Folclore, possuindo características oriundas do folclore em geral, bem como particularidades relativas à área específica. É uma música que permeia a criatividade de diferentes grupos sociais (LAMAS, 1992, p. 15). O seu modo de transmissão e preservação é oral e, por isso mesmo, a sua expansão ocorre no meio social, resultando em uma aceitação coletiva. Há, também, uma funcionalidade ligada às músicas folclóricas, pois, normalmente, elas possuem uma função específica à qual se destinam. Aparecem, então, as músicas de trabalho, os cantos para brincar, as cantilenas dos rituais religiosos, as cantigas de ninar, entre outras, constituindo uma grande variedade de músicas que possuem usos e funções específicas.

Algumas das investigações sobre música folclórica foram realizadas pela Comissão Nacional de Folclore ou pelas comissões estaduais de folclore. Músicos

¹ A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 sugere a adoção do termo “Folclore”, grafado com letra maiúscula, para indicar o campo de conhecimento, diferenciando-o de “folclore” como “fato folclórico”.

brasileiros de diversos lugares também dedicaram atenção a esse estudo, contribuindo para a divulgação, resgate e proposta de inclusão do folclore na educação musical (ALVARENGA, 1946, 1982; GARCIA, 1981; LAMAS, 1992; VILLALOBOS, 1946, entre outros). O IX Congresso Brasileiro de Folclore – realizado de 20 a 23 de setembro de 2000, em Porto Alegre –, no qual foram discutidas estratégias de inclusão do folclore na escola, exemplifica o crescimento do interesse dessa área na educação.

Devido à funcionalidade inerente à música folclórica, esta pode permear a vida das pessoas, muitas vezes influenciando vivências diárias. No caso da educação musical, essas vivências poderiam ser incluídas no ensino, o enriquecendo e diversificando. Oliveira (2001, p. 91-92), investigando a frequência de ocorrências de elementos musicais selecionados em uma mostra de canções folclóricas na Bahia, realizou análises musicais, manualmente e por computador, verificando a confiabilidade do programa de informática que estava sendo testado. Esse trabalho analisa aspectos característicos da música folclórica. Além disso, aborda temas como o folclore e a educação musical, sendo que a autora sugere a sua utilização na escola. No que diz respeito aos usos do folclore no ensino de música, Oliveira enfatiza que

os professores podem começar ensinando os elementos musicais usando as canções já analisadas que melhor servirem às suas necessidades e daí expandir o repertório de ensino com material adicional de canções que possuam elementos semelhantes, mas que sejam desconhecidos aos alunos ou que sejam gradativamente mais complexos. Realmente, o professor poderá desenvolver um currículo baseado nos elementos freqüentemente encontrados nos materiais disponíveis na comunidade e região, e suplementar esses materiais com repertórios de música nacionais e internacionais. (OLIVEIRA, 2001, p. 98).

Em se tratando da lúdica infantil, como as cantigas de ninar, também é possível vislumbrar algumas aproximações com vistas à educação musical, utilizando-as como conteúdo de sala de aula (WOLFFENBÜTTEL, 1995, p. 43-45).

No entanto, ainda são escassos os dados sistematizados acerca do que pensam os alunos sobre o folclore musical. Pude conhecer um pouco sobre as concepções de estudantes em relação ao folclore e ao folclore musical por ocasião de um projeto, desenvolvido no ensino fundamental, cujo objetivo foi o de resgatar as canções presentes em seu meio familiar, analisá-las e criar coletivamente composições musicais a partir do material folclórico coletado (WOLFFENBÜTTEL, 2000a, p. 34; 2000c, p. 34).

Um dos aspectos que chamou a atenção na época foi o aparecimento de exemplos musicais não pertencentes ao repertório folclórico, mas que foram apontados pelos alunos como tais. Canções como “A Banda”, de Chico Buarque (1966), e “Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos (1971), foram classificadas por eles como folclóricas.

Considerando as respostas fornecidas pelos alunos, e tendo em vista a possibilidade de utilizar o folclore nas práticas pedagógico-musicais, é pertinente indagar: a música folclórica está presente na vida dos alunos? Em que âmbito das vidas dos alunos o folclore musical está inserido? Quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica? Tomando como ponto de partida essas questões, este trabalho teve como objetivo investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental.

Como justificativa para esta pesquisa, é significativo reportar-se ao número de estudos existentes no Brasil e no exterior relacionados às manifestações do folclore, quer seja na música (FORNARO; OLARTE, 1998; GARCIA, 1981; GARCIA;

MARQUES, 1988, 1989, 2001; OLIVEIRA, 2001; ROMEIRO, 1985; WOLFFENBÜTTEL, 1995, 1996, 2000b, 2000d) quer seja em outras áreas do conhecimento, abrangendo a literatura (SALLES, 1985), a comunicação (BELTRÃO, 2001), o teatro (MARTINS, 2000; REIS, 2000; RIBEIRO, 2000), a dança (FRADE, 1997), entre outras formas de expressão. Em conhecendo suas vivências e concepções, objetivos apontados nesta pesquisa, é possível contribuir com o ensino da música através do fornecimento de dados elucidativos referentes ao mundo do aluno do ensino fundamental, os quais poderão subsidiar práticas de ensino musical.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico escolhido para fundamentar esta pesquisa constituiu-se de três perspectivas distintas, porém inter-relacionadas, quais sejam, o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola. Início a apresentação desse referencial com uma explanação acerca do ensino escolar tendo em vista os estudos sobre ensino e aprendizagem de Pérez Gómez, bem como sua concepção de cultura no âmbito escolar. A seguir, apresento as concepções sobre folclore nas visões de estudiosos da área, os quais têm contribuído para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo de estudo. Por fim, analiso 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, a Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995.

2.1 O ensino escolar

Investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental impõe a necessidade de 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 a escola, como suas funções, as diferentes concepções de ensino que podem permear a prática docente, além da inserção da diversidade cultural como conteúdo curricular.

Nessa perspectiva, Pérez Gómez apresenta quatro modelos de ensino que podem orientar as práticas pedagógicas escolares. São eles 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* (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67).

O *ensino como transmissão cultural* é aquele que se baseia na idéia de 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.

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 por parte dos alunos (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, 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 idéias, dos afetos, bem como do poder simbólico.

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 a esse modelo de ensino reside na idéia 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 pelos alunos. 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 conseqüência, a continuidade da discriminação.

O *ensino como produção de mudanças conceituais*, o último dos modelos de ensino e aprendizagem apresentado por Pérez Gómez, baseia-se na proposição de que a aprendizagem, mais que um processo de acumulação de conteúdos, é a sua transformação. Nele, o aluno é um agente ativo, que 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 apóia-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 de ensino (PÉREZ GÓMEZ, 1998d), o autor 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 Pérez Gómez 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. Passo, a seguir, a apresentar o 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 apóia no conhecimento público, provocando o desenvolvimento do conhecimento por parte de

cada aluno. Pérez Gómez (1998a, p. 22) 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. 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.

Se o acesso destes [alunos] à escola está 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 GÓMEZ, 1998a, p. 23).

A outra função da escola é a que se relaciona à reconstrução do conhecimento e da experiência. 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, p. 25).

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, grifo do autor).

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 ocorra um estímulo à participação, tanto crítica quanto ativa, dos alunos na sala de aula.

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, p. 62).

Os alunos são portadores de uma série de saberes e, quando da elaboração do planejamento, seria relevante serem 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, p. 232). 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, p. 39). 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.

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).

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. O ambiente escolar é um rico cruzamento de culturas.

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 idéia 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 dia-a-dia 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

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 idéia 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, p. 117). 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).

2.2 O 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.

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 e publicado na revista londrina *The Atheneum*, sob o número 982 (VILHENA, 1997, p. 307). Na ocasião, Thoms, utilizando um pseudônimo – Ambrose Merton – escreveu a respeito das antigüidades 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 em *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 antigüidades populares.

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, *folklore*, 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 (ver Anexo A) foi estudada e reelaborada, considerando as mudanças da contemporaneidade, o que resultou em um novo documento, a Carta do Folclore Brasileiro de 1995 (ver Anexo B).

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 idéias 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 idéia de um alargamento do tempo limite para o fato se folclorizar e, para 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 a 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 “idéia 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 1995, procurou-se afastar a idéia do folclore como sendo apenas “herdado do passado”, apresentando outros pressupostos que contemplam sua atualidade.

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 [sic] popular. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 223).

Em muitos dos estudos de fatos do folclore sobressaem-se aquelas 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.

2.3 O folclore na escola

As idéias 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.

Partindo desses dados relativos à inclusão do folclore na educação, e tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, quais sejam, investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica junto a alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental, é pertinente buscar as origens das idéias pedagógicas que têm sustentado o ensino do folclore no meio escolar.

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. (apud 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 idéia 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. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 233).

Pelo teor do texto da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, percebe-se uma visão 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 cancionário 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” (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 227).

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. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 199).

A partir dessas questões infere-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, a 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 idéia 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, conseqüentemente, 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 tornar-se 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).

O referencial teórico apresentado, constituído pelo ensino escolar, folclore e folclore na escola, foi o escolhido para orientar a análise das vivências e concepções de folclore e música folclórica com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. A seguir, passo a apresentar a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa, explicitando o método, a amostragem, a técnica e os procedimentos de análise dos dados.

3 METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa

O método selecionado para a realização desta pesquisa foi o *survey* interseccional de pequeno porte. Segundo Babbie (1999, p. 78), o *survey* pode ser utilizado quando se pretende examinar apenas uma amostragem da população em estudo, e não toda a população existente. Os “métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 113).

O *survey* é conhecido por reunir dados sobre determinados fenômenos, a fim de descrever a natureza das condições existentes, ou mesmo de identificar padrões com os quais as condições possam ser comparadas. É possível, também, determinar relações entre eventos específicos. Esse tipo de pesquisa pode ser utilizado nas mais diferentes áreas do conhecimento (COHEN; MANION, 1994, p. 83).

Na maioria das abordagens, o método *survey* é utilizado implicitamente no sentido de “*survey* por amostragem”, com o intuito de diferenciá-lo dos estudos que abrangem todos os componentes de uma população ou grupo.

Quanto ao desenho desta investigação, o tipo utilizado foi o desenho interseccional. No desenho interseccional, os

dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo. (BABBIE, 1999, p. 101).

3.2 Amostragem

A amostragem utilizada na pesquisa foi a probabilística, e o desenho foi amostragem por estratos.

Os desenhos de pesquisa de *survey* têm recorrido à amostragem probabilística, pois, através dela, é possível gerar uma maior representatividade. Permite, também, uma maior generalização das descobertas em torno da amostragem (COHEN; MANION, 1994, p. 87).

Dentre as possibilidades existentes de seleção da amostra, nesta pesquisa foi utilizada a amostragem por estratos, também denominada de amostragem estratificada. Nessa amostragem os “elementos são escolhidos aleatoriamente no interior dos estratos ou subgrupos, definidos por uma ou mais características particulares” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 171). Os procedimentos utilizados na amostragem por estratos compreendem uma divisão da população em estratos ou subgrupos, tendo em vista as características objetivadas para o estudo. Posteriormente, é estabelecida uma amostra aleatória de cada um dos estratos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 171).

A amostragem por estratos permite reduzir a possibilidade de erros sem que se necessite aumentar a extensão da amostra global, pois os elementos são

escolhidos aleatoriamente no interior de estratos ou subgrupos, definidos segundo características particulares.

Os procedimentos para a seleção dos alunos investigados foram os seguintes: escolhi como população de pesquisa alunos do II Ciclo do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-PoA), pois foi nessa faixa etária que, anteriormente, desenvolvi um projeto, no qual pude entrar em contato com vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos (WOLFFENBÜTTEL, 2000).

Outra razão para a escolha dessa população para a pesquisa está relacionada à facilidade de acesso às escolas, bem como aos alunos, na medida em que atuo profissionalmente junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), ocupando o cargo de assessora pedagógica no nível do ensino fundamental.

Para Babbie (1999, p. 121), a população de uma pesquisa “é a agregação teoricamente especificada de elementos do *survey*”. Os elementos são as unidades nas quais as informações são coletadas. O mesmo autor diferencia, ainda, população de universo, salientando que este último é a “agregação teórica e hipotética de todos os elementos definidos num *survey*” (BABBIE, 1999, p. 121). No caso desta pesquisa, o universo constitui-se de todos os alunos do ensino fundamental da RME-PoA.

O II Ciclo na RME-PoA caracteriza-se por acolher alunos em uma faixa etária que se inicia aos 9 anos de idade, estendendo-se até os 11 anos e 11 meses de idade. Além disso, o II Ciclo encontra-se dividido em 3 anos, cada um deles denominado de ano-ciclo: 1º ano, 2º ano e 3º ano (PORTO ALEGRE, 1996, p. 15). A Tabela 1 apresenta as idades correspondentes dos alunos aos três anos do II Ciclo.

Tabela 1 – Anos-ciclo e idades – RME-PoA

Ano-ciclo	Idade
1 ^o	dos 9 anos aos 9 anos e 11 meses
2 ^o	dos 10 anos aos 10 anos e 11 meses
3 ^o	dos 11 anos aos 11 anos e 11 meses

A listagem geral das escolas da RME-PoA e dos alunos do II Ciclo do ensino fundamental (população da amostra) foi adquirida a partir de uma consulta junto aos arquivos virtuais (intranet) da SMED, particularmente do Sistema de Informações Educacionais (SIE), o qual contém dados referentes às escolas, bem como aos alunos.

Como resultado dessa primeira consulta aos arquivos virtuais da SMED, pude constatar a existência de 52 escolas de ensino fundamental na RME-PoA.

A proposta educacional que orienta todo o ensino na RME-PoA encontra-se fundamentada em um documento produzido pela SMED, denominado de *Cadernos Pedagógicos nº 9* (PORTO ALEGRE, 1996). De acordo com essa proposta da SMED, a música deve estar contemplada no ensino fundamental em duas instâncias de aprendizagem, denominadas de base e complemento curriculares.

A base curricular é composta por quatro áreas de conhecimento com dimensão interdisciplinar, contemplando a expressão, as ciências físicas e biológicas, as ciências sócio-históricas e culturais e o pensamento lógico-matemático. A educação musical encontra-se inserida na área de expressão da base curricular, cujo nome genérico, “arte-educação”, inclui “música, cênicas e plásticas” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61-62). Segundo a proposta da RME-PoA, o aluno deverá, obrigatoriamente, passar pelas três áreas artísticas durante seu processo de escolarização.

O complemento curricular constitui-se de medidas previstas na organização escolar que visam contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos. É um

conjunto de atividades e componentes curriculares oferecidos em outro horário, além da carga horária letiva dos alunos, apresentando-se como atividades opcionais. A arte-educação faz parte dessa organização, incluindo aulas de “música, cênicas e plásticas” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61-62). Nesse sentido, existem escolas na RME-PoA que, mesmo não oferecendo a música no currículo, oportunizam vivências e práticas musicais através de projetos e oficinas. Esses projetos/oficinas acontecem nas escolas como atividades extracurriculares que são oferecidas aos alunos no turno inverso de suas aulas. Em alguns casos, essas atividades também são oferecidas à comunidade em geral, como forma de democratização do espaço escolar. Nessa perspectiva, alguns professores de música fazem propostas ligadas à sua área, como é o caso de projetos que contemplam orquestras, bandas e corais.

Diante desse quadro, foram consideradas aptas para participarem da seleção da amostragem apenas aquelas escolas do ensino fundamental cujo ensino de música é oferecido regularmente no currículo. Dessa seleção, restaram 26 escolas de ensino fundamental, as quais foram divididas regionalmente tendo em vista as quatro regiões do município de Porto Alegre (Norte, Sul, Leste, Oeste), conforme a divisão oficialmente adotada pela SMED. Posteriormente, em cada região foi escolhida apenas 1 escola, resultando 4 escolas em toda a RME-PoA, assim denominadas: Escola Norte, Escola Sul, Escola Leste e Escola Oeste.

Antes de realizar a seleção dos alunos da pesquisa, procurei as equipes diretivas das quatro escolas, solicitando-lhes permissão para realizar a investigação com seus alunos. Como não houve nenhuma discordância das escolas, iniciei a seleção dos alunos.

Consultadas as escolas, voltei ao SIE, a fim de construir uma relação contendo os nomes de todos os alunos matriculados no II Ciclo, distribuídos por

escolas. De cada escola foi selecionado 1 aluno em cada ano-ciclo: 1^o, 2^o e 3^o. Optei pela escolha de 1 aluno por ano-ciclo, tendo em vista o objetivo de fazer uma amostragem representativa da faixa-etária em cada região. Partindo desse critério, obtive uma amostragem de três alunos por região.

A seguir, procurei os pais ou responsáveis pelos alunos, solicitando-lhes permissão para a realização das entrevistas.

Deve-se esclarecer que na Região Sul o número de alunos ficou reduzido de 3 para 2 devido ao fato de que um dos estudantes selecionados para participar da investigação não estava na escola em nenhuma das três visitas agendadas. Assim, somando-se os 3 alunos da Escola Norte, os 2 alunos da Escola Sul, os 3 alunos da Escola Leste e os 3 alunos da Escola Oeste obtive uma amostra formada por 11 alunos. A Tabela 2 apresenta o número de alunos entrevistados por escola.

Tabela 2 – Alunos entrevistados por escola

Ano-ciclo do II Ciclo	Escola Norte	Escola Sul	Escola Leste	Escola Oeste	Total
1 ^o ano	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno	4 alunos
2 ^o ano	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno	4 alunos
3 ^o ano	1 aluno	-	1 aluno	1 aluno	3 alunos
Alunos por escola	3 alunos	2 alunos	3 alunos	3 alunos	11 alunos

3.3 Técnica de pesquisa

A técnica selecionada para a coleta de dados foi a entrevista. A entrevista é uma técnica de coleta de dados que consiste numa conversa entre duas ou mais pessoas, mantida de modo intencional, a fim de obter informações a respeito do assunto investigado. A entrevista tem como objetivo coletar essas informações na linguagem da própria pessoa entrevistada, permitindo ao pesquisador a construção

de hipóteses que, confrontadas com o referencial teórico, permitir-lhe-ão a interpretação, análise e síntese pretendidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

O tipo de entrevista utilizado para a coleta de dados foi a semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada constitui-se de uma série de questões de caráter aberto, organizadas em um roteiro anteriormente previsto. Porém, de acordo com o andamento da entrevista, existe a possibilidade de serem feitas modificações (COHEN; MANION, 1994, p. 277). Esse tipo de entrevista possibilita uma maior amplitude na coleta de dados, pois permite “explicitar algumas questões no curso da entrevista, [e] reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188). A entrevista semi-estruturada é flexível e

possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

O roteiro da entrevista desta pesquisa continha questões diversas, agrupadas nos seguintes tópicos: dados de identificação, vivências musicais, concepções sobre folclore e música folclórica e repertório folclórico-musical, formas de aprendizado do folclore e vivências folclórico-musicais (ver Apêndice A). Essas questões foram ampliadas e aprofundadas no decorrer das entrevistas, a partir das respostas fornecidas pelos alunos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, permitindo uma maior compreensão das informações e facilitando o seu registro. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas-cassete e, posteriormente, transcritas.

Após a realização das entrevistas com os alunos, foi necessária uma ampliação na coleta de dados, sendo incluídas algumas informações fornecidas pelas equipes diretivas das escolas. A razão para isso foi a necessidade de obter

informações complementares quanto às vivências musicais oferecidas aos alunos, como as oficinas de música na escola, caracterizadas como complemento curricular, e construindo um panorama geral da presença da música nas escolas, inserida na base do currículo ou no complemento curricular. Apesar da complementação das informações pelas equipes diretivas das escolas, a fonte principal de dados para este trabalho foram as entrevistas realizadas com os alunos.

3.4 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados constituiu-se num processo de busca e organização sistemática de todo o material resultante da coleta de dados. O objetivo desse processo foi ampliar a compreensão acerca do material recolhido, permitindo apresentá-lo às outras pessoas. O trabalho que ocorre na análise de dados inclui a manipulação das informações,

a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Os procedimentos de análise de dados desta pesquisa foram os seguintes: após a transcrição das entrevistas com os 11 alunos das escolas da RME-PoA, realizei várias leituras de todo esse material, fazendo anotações de informações relevantes para a futura análise, com o intuito de familiarizar-me com os dados obtidos, bem como compreendê-los como um todo.

Procurei, então, desenvolver um sistema de categorização desses dados a partir do roteiro da entrevista semi-estruturada (ver Apêndice A), bem como de informações importantes que surgiram ao longo da leitura das entrevistas. Ocorreu

uma busca quanto à existência de padrões (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205) a partir das falas dos alunos entrevistados. Ao mesmo tempo, selecionei frases ou trechos considerados significativos para a compreensão das concepções e vivências de folclore e música folclórica dos alunos entrevistados.

Desse modo, os dados obtidos foram agrupados nas seguintes categorias: os alunos entrevistados, a educação musical nas escolas (incluindo a perspectiva das escolas e a dos alunos entrevistados), vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos, preferências musicais dos alunos, e concepções de folclore e música folclórica dos alunos.

Após esse processo, retornei ao referencial teórico, buscando interpretar os dados categorizados a partir dos modelos de ensino e aprendizagem de Pérez Gómez (1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 2001), dos conceitos de folclore e das concepções de folclore no ensino escolar. Os resultados desse processo são apresentados no próximo capítulo.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Os alunos entrevistados

Neste subcapítulo apresento informações sobre os alunos investigados, como a faixa etária, a região escolar (Norte, Sul, Leste, Oeste) e o ano de escolaridade (ano do II Ciclo). Também são abordados aspectos referentes às suas origens, no que diz respeito ao local de nascimento, bem como à procedência de suas famílias.

Dos 11 alunos entrevistados, 4 cursavam o 1º ano do II Ciclo, outros 4 alunos cursavam o 2º ano do II Ciclo, e 3 alunos estavam no 3º ano do II Ciclo. Os 4 alunos do 1º ano do II Ciclo encontravam-se na faixa etária dos 9 anos e 1 mês aos 10 anos e 5 dias, enquanto que os 4 alunos do 2º ano do II Ciclo situavam-se na faixa etária dos 10 anos e 13 dias aos 10 anos e 10 meses. Finalmente, os 3 alunos do 3º ano do II Ciclo estavam na faixa etária dos 11 anos e 5 meses aos 11 anos e 10 meses.

Quanto aos locais de nascimento, a maioria dos alunos respondeu ter nascido na cidade de Porto Alegre, ou seja, dentre os 11 entrevistados, 8 afirmaram serem naturais dessa cidade. Outros 2 alunos disseram ter nascido no município de Canoas e 1 indicou o município de Júlio de Castilhos como seu local de nascimento.

Em se tratando da procedência das famílias dos alunos entrevistados, incluindo os pais, avós e padrastos, há uma maior variedade de locais de

nascimento. Dentre os entrevistados, 2 alunos responderam que toda a sua família ou os pais nasceram em Porto Alegre. Dois alunos informaram o local de nascimento da mãe como sendo Porto Alegre, porém os pais ou padrastos oriundos de cidades diferentes. Outras cidades também foram apontadas como de origem da família, incluindo Canoas, Caxias do Sul, Cristal, Gravataí, Júlio de Castilhos, Passo Fundo, Santana do Livramento, São Leopoldo, São Sepé e Viamão. Nenhum dos alunos indicou uma procedência familiar fora do Estado do Rio Grande do Sul. De todos os alunos entrevistados, apenas um deles não soube fazer qualquer referência quanto ao local de nascimento de seus familiares. No entanto, foi somente esse o caso de desconhecimento total, pois os demais entrevistados souberam dizer a procedência de ao menos um dos membros de sua família.

Em relação à origem familiar advinda de outro país, um aluno informou que seus bisavós paternos vieram da Alemanha, e outro, que seus avós paternos eram oriundos da Itália. Os demais alunos entrevistados não souberam informar uma possível procedência de outro país por parte de algum familiar. Mesmo quando a procedência estrangeira era externada na resposta de alunos entrevistados, não houve demonstração de identificação deles com essa origem, ou mesmo que os alunos conhecessem aspectos culturais de seus familiares originários de outros países. Tampouco os alunos souberam informar os nomes de seus avós ou bisavós estrangeiros.

O pai da minha mãe veio da Itália... Do nome eu só sei que tinha Francisco... O sobrenome eu não sei... (Jo – Escola Oeste).

A partir das respostas dos alunos, parece que eles sentem-se somente brasileiros.

Meu pai é de origem alemã... Eu tenho sangue de alemão... Mas eu sou brasileiro, é a minha raça mesmo, eu não sou alemão... (B – Escola Norte).

Outro aspecto a ser mencionado é o que diz respeito aos sobrenomes dos alunos pesquisados. Mesmo quando seus sobrenomes sugeriam origens estrangeiras, de modo geral, os alunos não souberam responder se eram provenientes de outra origem que não a brasileira, parecendo não identificar sua procedência familiar ou, talvez, não se importando com esse assunto.

A partir dos dados coletados percebe-se que, apesar de os alunos identificarem suas origens, os mesmos não mencionaram vivências a elas relacionadas. Do mesmo modo, pareceu não existir, por parte das escolas dos alunos entrevistados, uma abordagem pedagógica específica a respeito, ou mesmo que esses aspectos fossem contemplados no currículo escolar. Em nenhuma das entrevistas com os alunos foram mencionadas propostas de ensino cujo assunto estivesse relacionado às suas origens familiares ou às vivências ligadas às mesmas.

4.2 A educação musical nas escolas

Neste item apresento as informações fornecidas pelos alunos entrevistados, as quais foram complementadas pelas equipes diretivas das escolas visando alcançar uma maior compreensão quanto às aulas de música nos ambientes escolares investigados. As informações obtidas com as escolas sobre as práticas musicais no âmbito escolar encontram-se no subitem *Perspectiva das escolas*, enquanto que os dados provenientes das entrevistas com os alunos são apresentados em *Perspectiva dos alunos*.

4.2.1 Perspectiva das escolas

Início com a análise a partir da perspectiva das escolas, para a qual foram consideradas tanto as práticas musicais inseridas no currículo escolar, e constituídas como disciplina específica (base curricular), quanto as atividades extracurriculares, cuja ocorrência dá-se fora dos tempos e espaços regulares do currículo.

De acordo com a proposta da SMED, a música deve estar contemplada no ensino fundamental em duas instâncias de aprendizagem, denominadas de base e complemento curriculares.

Apesar de a inserção do ensino musical no currículo escolar ter sido um dos critérios de seleção das escolas para a realização desta pesquisa, e de o ensino de música ter presença obrigatória nas escolas da RME-PoA (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61-62), nem sempre a música está efetivamente presente nos diversos níveis de ensino das escolas pesquisadas, o que pude constatar quando entrei em contato com as equipes diretivas. Algumas escolas, segundo as respostas fornecidas, oportunizam o ensino de música em apenas um dos ciclos de formação e, mesmo assim, não em todos os anos que o compõem. Outras escolas, contudo, oferecem aulas de música em alguns anos de diferentes ciclos. Apesar do oferecimento do ensino de música no currículo escolar, essa área do conhecimento não está, portanto, presente em todos os níveis de ensino das escolas.

A Tabela 3 apresenta um panorama geral do oferecimento de vivências musicais nas escolas. Essa tabela informa sobre a presença da música na base curricular, tendo em vista os ciclos e os anos desses ciclos em que são oferecidas aulas de música, indicando as percentagens para cada escola. Também são apresentados dados como o número de professores de música distribuídos nas

escolas e o complemento curricular que algumas escolas oferecem-lhes, caracterizado como oficinas de música.

Tabela 3 – Educação musical nas escolas

Escola	Música no currículo escolar – Base curricular				Oficina de música na escola - Complemento curricular	Número de professores de música
	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	Percentual total		
Norte	1 ^o e 2 ^o anos	-	-	22,22%	1 oficina de instrumento musical e 1 oficina de prática de conjunto vocal	1
Sul	1 ^o ano	3 ^o ano	Turma de progressão ²	33,33%	1 oficina de instrumento musical	1
Leste	1 ^o e 2 ^o anos	3 ^o ano	-	33,33%	1 oficina de instrumento musical e 1 oficina de música	2
Oeste	-	1 ^o , 2 ^o e 3 ^o anos	-	33,33%	-	1

Na Escola Norte, a educação musical aparece no currículo somente durante o 1^o e o 2^o anos do I Ciclo. Nesse ciclo de formação, os alunos estão com aproximadamente 6 e 7 anos de idade, considerando-se que o I Ciclo atende a faixa etária dos 6 anos aos 8 anos e 11 meses de idade (PORTO ALEGRE, 1996, p. 13). A música, porém, está presente fora da sala de aula através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral. Há que se considerar que essas oficinas não atendem à totalidade dos alunos da escola, ficando a maioria

² As turmas de progressão atendem aos alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade (PORTO ALEGRE, 1996, p. 12).

deles sem o contato com o ensino musical. Isso se deve ao fato de existir somente um professor de música nessa escola, não existindo carga horária suficiente para que seja possível atender à totalidade dos ciclos. Os alunos dos sete anos restantes – 3º ano do I Ciclo; 1º, 2º e 3º anos do II Ciclo; 1º, 2º e 3º anos do III Ciclo – não possuem aulas de música na base do currículo.

Nas escolas Sul, Leste e Oeste os dados são um pouco diferenciados, se comparados à Escola Norte. O aparecimento do ensino de música na base do currículo é ampliado para 3 anos-ciclo, aumentando o acesso dos alunos ao ensino de música. As particularidades existentes em cada uma das escolas residem nos anos-ciclo em que a educação musical está presente.

Na Escola Sul, o ensino de música ocorre no I, II e III Ciclos, porém não é oferecido em todos os anos que compõem esses ciclos. As faixas etárias contempladas com aulas de música abarcam alunos de 6 anos – 1º ano do I Ciclo –, 11 anos – 3º ano do II Ciclo –, e alunos dos 12 anos aos 14 anos – turma de progressão (PORTO ALEGRE, 1996, p. 13-17).

Na Escola Leste, o I e o II Ciclos também têm aulas de música. No entanto, à semelhança do que ocorreu nas demais escolas, nessa instituição o ensino da música não aparece em todos os anos-ciclo. No I Ciclo, os alunos do 1º e 2º anos têm aulas de música, incluindo a faixa etária dos 6 anos aos 7 anos e 11 meses. No II Ciclo, somente os alunos do 3º ano têm acesso ao ensino musical, os quais estão com cerca de 11 anos de idade (PORTO ALEGRE, 1996, p. 13-15). A Escola Oeste oferece aulas de música somente no II Ciclo, atingindo os alunos da faixa etária dos 9 aos 11 anos e 11 meses de idade (PORTO ALEGRE, 1996, p. 15).

Outra distinção existente entre as escolas Sul, Leste e Oeste está relacionada ao oferecimento do complemento curricular. As escolas Sul e Leste oferecem o

ensino musical como complemento curricular. Todavia, a Escola Oeste não oferece essa possibilidade aos alunos. A Escola Sul oferece uma oficina de instrumento musical como complemento curricular, onde são ministradas aulas de flauta doce. A Escola Leste, por sua vez, possibilita a participação do aluno em duas oficinas: oficina de instrumento musical, com o ensino de flauta doce, destinada aos alunos de todas as faixas etárias, e a oficina de música, para os alunos do I Ciclo (dos 6 anos aos 8 anos de idade).

Em todas as escolas incluídas na pesquisa percebe-se a existência de, ao menos, 1 professor de música no currículo. Porém, em um universo de 3 ciclos, somando-se 3 anos em cada ano-ciclo, sem contar com a possibilidade de existirem diversas turmas, não é possível para um único professor de música atender às necessidades do ensino musical em todo o âmbito escolar. Tampouco, a ampliação de 1 para 2 professores possibilita resolver as lacunas existentes no ensino musical. Analisando os dados da Escola Leste, pode-se constatar essa deficiência. Mesmo possuindo 2 professores de música, a escola não consegue atender a maioria dos seus alunos, os quais, cada vez mais, têm crescido em quantidade.

A partir do panorama apresentado sobre o ensino de música nas quatro escolas incluídas na pesquisa, passo, a seguir, aos dados colhidos durante as entrevistas com os alunos.

4.2.2 Perspectiva dos alunos

Dentre os 11 alunos entrevistados, 4 responderam afirmativamente quanto à sua participação em aulas de música na escola, e 7 alunos disseram que não têm aula de música na base curricular. Verifica-se portanto que, dentre todos os alunos

entrevistados, apenas 36,37% têm aulas de música como disciplina integrante da base curricular, e 63,63% não têm acesso a esse ensino.

Dos 4 alunos que responderam ter aulas de música na base curricular da escola, um deles (A – Escola Leste) disse que também frequenta uma oficina de instrumento musical, na qual aprende a tocar flauta doce. Esse aluno é o único dentre todos os 11 entrevistados na pesquisa que participa das duas modalidades de ensino de música na escola, tanto na base quanto no complemento curriculares. Os outros 3 alunos que têm música na base do currículo, todos da Escola Oeste, disseram que não fazem nenhuma oficina de música, pois sua escola não oportuniza essa modalidade de complemento curricular.

Dos 7 alunos que responderam não ter aula de música na base curricular da escola, 2 deles (B – Escola Norte, Ca – Escola Sul) disseram que participam de oficinas de música como complemento curricular. O aluno B – Escola Norte afirmou participar de duas modalidades de oficinas: instrumento musical (flauta doce) e prática de conjunto vocal. O aluno Ca – Escola Sul respondeu que faz uma oficina de instrumento musical, aprendendo a tocar flauta doce. Os restantes 5 alunos que não têm aula de música em sala de aula afirmaram que também não estão inseridos em nenhuma modalidade de ensino de música como complemento curricular, não tendo nenhuma forma de acesso ao ensino musical no âmbito escolar.

A Tabela 4 apresenta os dados fornecidos pelos alunos quanto à sua participação no ensino de música na escola, seja na base ou no complemento curricular. Especifica, ainda, a modalidade de complemento curricular da qual o aluno participa.

Tabela 4 – Participação dos alunos no ensino de música escolar – base e complemento curricular

Aluno – Escola	Aula de música Base curricular		Aula de música Complemento curricular		Modalidade de complemento curricular
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
P – Escola Norte		X		X	-
B – Escola Norte		X	X		Oficina de instrumento musical (flauta doce) e de prática de conjunto vocal
Fe – Escola Norte		X		X	-
Ca – Escola Sul		X	X		Oficina de instrumento musical (flauta doce)
E – Escola Sul		X		X	-
Je – Escola Leste		X		X	-
I – Escola Leste		X		X	-
A – Escola Leste	X		X		Oficina de instrumento musical (flauta doce)
C – Escola Oeste	X			X	-
Jo – Escola Oeste	X			X	-
Fa – Escola Oeste	X			X	-

Dentre os 7 entrevistados que responderam negativamente quanto à sua participação nas aulas de música na escola, 4 alunos disseram ter tido oportunidade de participar de aulas de música em anos anteriores, quer sendo na própria escola em que estavam estudando no momento da entrevista, quer sendo em outra escola em que estudavam anteriormente.

Os dados oriundos das entrevistas com os alunos e das consultas às equipes diretivas das escolas, em confronto com a proposta educacional de ensino da RME-PoA, demonstram um descompasso. Apesar de toda uma organização curricular e extracurricular, cujo ensino de música encontra-se amplamente contemplado na proposta, na prática esse propósito não é atingido.

A realidade observada nas escolas cujos alunos foram pesquisados encontra ressonância em outros contextos educacionais do país. Pesquisadores têm apontado sua preocupação quanto à educação musical no ensino brasileiro

mencionando a quase inexistência da aula de música nas escolas (HENTSCHKE, OLIVEIRA, 2000, p. 48). Segundo Souza et al. (2002),

A situação da aula de música nas escolas brasileiras tem sido freqüentemente descrita como catastrófica, quando não, ausente. Desde a implementação, em 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), fala-se no desaparecimento da aula de música nas escolas regulares. Quase não existiria mais a aula de música e, conseqüentemente, o professor de música com habilitação específica. Uma conseqüência grave seria a descontinuidade da aula e planos e planejamentos inadequados. Do ponto de vista organizacional, a conseqüência seria o tão reclamado papel periférico da aula no currículo, com um mínimo de horas e situada em horários extremos, como os primeiros ou últimos. (SOUZA et al., 2002, p. 20).

Outros aspectos relacionados ao ensino de música nas escolas foram investigados durante as entrevistas com os alunos. Segundo seus depoimentos, em geral as aulas de música aconteciam com a utilização de aparelhos de som, principalmente o de CD. Em raras ocasiões o rádio também era usado. Segundo informações dos alunos, esses eram os equipamentos que o professor utilizava para reproduzir as músicas que pretendia trabalhar com os alunos. Quando o rádio era utilizado, normalmente os alunos pediam que o professor sintonizasse nas emissoras de suas preferências. Se houvesse a utilização do aparelho de CD, segundo os alunos, normalmente era o professor quem levava os CDs para serem escutados nas aulas.

A gente canta os CDs que a [profes]sora traz, ou usa o rádio. A maioria ela já traz pra nós. Pra nós cantar. (A – Escola Leste).

Ah, a [profes]sora faz a gente copiar no quadro e depois coloca o som, a gente dança e faz brincadeira. (Jo – Escola Oeste).

Ah, a gente ouve as músicas que a professora traz pra nós escutar, letras de música. Ela traz a letra da música, traz o CD, e a gente escuta e depois canta. (Fa – Escola Oeste).

Pelas falas dos alunos percebe-se que a forma de trabalho nas aulas de música está centrada na prática do canto, sendo que o modo de apresentação das canções dá-se pelo uso do aparelho de CD ou do rádio. Nenhum dos alunos mencionou que eles próprios levassem seus CDs para as aulas, mas, em todos os casos, era o professor quem os fornecia.

Não foi possível depreender, a partir das falas dos entrevistados, se alguma outra forma de utilização das canções foi desenvolvida em sala de aula. As informações restringiram-se à descrição do aprendizado da letra da canção, a qual, segundo eles, era escrita no quadro pelo professor, e pela posterior prática do canto, que era auxiliada pelo uso do CD. Depois de dominada a letra, a turma passava a cantá-la, utilizando-se ou não do aparelho de CD.

Ramos (2002, f. 128), em sua pesquisa junto a alunos do ensino fundamental, também verificou a ênfase no ensino do canto na escola, referindo o mesmo modo de trabalho com as canções o qual foi descrito anteriormente.

O canto coletivo, em uníssono, sem a utilização do aparelho de CD ou do rádio, também foi mencionado como prática das aulas de música. Contudo, apenas um dos alunos lembrou-se de uma das canções trabalhadas em aula, a qual, de acordo com sua descrição, parecia ser uma canção folclórica. O modo de trabalho com essa canção assemelhou-se ao do canto com o uso do CD. Segundo os alunos, a letra da canção era escrita no quadro e eles repetiam-na até conseguirem aprendê-la. Os depoimentos de alguns alunos sugerem que, também nesses casos, geralmente o repertório era escolhido pelo professor, como demonstra a fala de um aluno entrevistado.

Nós cantamos umas músicas que a professora dá pra nós, como “De Abóbora vai Melão”. (C – Escola Oeste).

Essa abordagem de ensino de música parece remeter a dois modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez, o modelo de ensino como transmissão cultural e o modelo de ensino como treinamento de habilidades. Ensino como transmissão cultural na medida em que, de acordo com os dados obtidos nas entrevistas, as canções que fazem parte do repertório dos alunos são selecionadas pelo professor, sem a menor interferência do aluno. As canções constituem-se conteúdos que são transmitidos pelo professor ao aluno (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67). Porém, essa prática pedagógica também pode ser analisada do ponto de vista do ensino como treinamento de habilidades, no que diz respeito à memorização da letra da canção (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68).

O aluno C, da Escola Oeste, que recordou a canção folclórica, foi o único que conseguiu lembrar alguma atividade desenvolvida em sala de aula. No restante das entrevistas, os alunos tiveram dificuldades em entoar canções trabalhadas em aula, bem como nomeá-las. Talvez o fato de não participarem da escolha do repertório faça com que os alunos não mantenham uma relação significativa com o conteúdo das aulas de música. Pérez Gómez (2001) enfatiza a importância da significação no trabalho em sala de aula.

O estudante aprende de maneira duradoura muito mais e muito menos, em todo caso algo distinto, do que se ensina, não só porque todo o processo de aprendizagem é um processo de construção singular, como, principalmente, porque o que se ensina não costuma encaixar dentro de seus interesses pessoais nessa etapa de seu desenvolvimento. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 281).

Em se tratando do canto coletivo como modo de ensino, parece ser essa a prática mais utilizada nas aulas de música junto às escolas incluídas nesta investigação. Além das atividades de canto descritas anteriormente, os alunos não mencionaram outras maneiras de trabalhar a execução vocal, nem outras atividades

além do canto. Nenhum aluno relatou ter participado de atividades de criação musical em torno das canções, mas apenas fazendo a sua reprodução.

Esses dados não são particulares à presente investigação, pois estudiosos têm feito referências ao predomínio do canto no ensino de música em todo o país (FUKE, 1993, p. 135; TOURINHO, 1993b, p. 95). Parece existir uma tendência à redução das atividades de música às práticas de canto.

Nas entrevistas com os alunos, também não foram referidas outras atividades musicais na base do currículo, além das caracterizadas como execução de cantos. Atividades de composição, execução instrumental e apreciação parecem não estar sendo contempladas no ensino curricular de música das escolas, não apresentando a diversidade de possibilidades existentes, em se tratando do ensino de música (SWANWICK, 2003, p. 54). Outras formas de execução musical parecem ser contempladas, apenas, na modalidade de ensino de música como complemento curricular, principalmente nas oficinas. Nelas, o ensino de flauta doce foi o mais referido, como apresentam os dados da Tabela 4, apresentada anteriormente. Três alunos afirmaram freqüentar as oficinas de flauta doce. Todos os alunos entrevistados disseram gostar bastante das atividades desenvolvidas durante as aulas das oficinas.

Os alunos parecem ter interesse em executar instrumentos musicais, apesar de a escola focar apenas o canto nas aulas de música na base do currículo. Ao questionar-lhes sobre o que fariam caso fossem professores de música, 5 alunos responderam que gostariam de trabalhar com instrumentos musicais. A seguir, apresento algumas de suas falas.

A aula de música deve ensinar a mexer nos instrumentos. É, bateria, algumas coisas básicas, como violão. (B – Escola Norte).

Iria pegar os instrumentos e dar para os alunos tocarem (Je – Escola Leste).

Gostaria de tocar violão e teclado. (I – Escola Leste).

Gostaria de tocar bateria. (C – Escola Oeste).

Hum, posso dizer? Eu ia dar instrumentos para os alunos, pra fazer tipo um coral! (Fa – Escola Oeste).

O aluno Fa (Escola Oeste), ao ser inquirido sobre esse assunto, mostrou-se surpreso, parecendo não estar acostumado a ser consultado quanto ao planejamento das aulas ou, talvez, não tenha tido oportunidade de opinar quanto aos seus conteúdos. Esse comportamento remete aos modelos de ensino que não consideram a cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205) dos alunos, como 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 culturais (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67-69), pois nenhum deles apresenta uma preocupação com esse aspecto da vida dos alunos, não existindo espaço para a inclusão de seus saberes no planejamento escolar.

Outro dado que se apresentou em uma das respostas sobre o ensino de música na escola foi o relativo ao ensino do solfejo.

Tem que ensinar a solfejar, também... O solfejo é quando a gente faz uma troca de nota e continua no mesmo som, só muda devagarinho... O solfejo é importante pra música, pra mudar de nota e não ficar a música inteira com uma nota só. (B – Escola Norte).

A resposta anterior reflete uma concepção de ensino em sintonia com a função educativa da escola. Ao referir o estudo do solfejo, o aluno sinaliza para uma das funções da escola, a qual prevê uma dimensão compensatória do ensino escolar. Talvez, para esse aluno, o modo de acesso a esse saber seja apenas

através da escola. Assim, a função educativa utiliza o conhecimento, construído social e historicamente, como mecanismo de análise e promoção desse saber (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 22).

As concepções dos alunos sugerem que a aula de música é mais do que a realização de práticas de canto. Além disso, os estudantes demonstraram interesse, durante as entrevistas, em participar de atividades musicais diversas, como composição, execução (vocal e instrumental) e apreciação (SWANWICK, 2003, p. 68).

4.3 Vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos

Dentre as atividades musicais realizadas pelas escolas, segundo depoimentos dos alunos, poucas envolvem o folclore. Além disso, a partir das entrevistas, foi possível verificar com os estudantes que a prática existente dentre eles reconhecidamente caracterizada como folclórica é a das brincadeiras, sendo que a sua realização pode acontecer tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Segundo Câmara Cascudo (1984, p. 146), os termos “brincadeira”, “brinquedo”, “jogo” ou “ronda” são sinônimos, constituindo divertimentos tradicionais infantis que podem ser cantados, declamados, ritmados ou não, e apresentando uma movimentação corporal. A palavra “brinquedo” pode ser empregada para designar tanto o ato de brincar, a prática lúdica, quanto o objeto utilizado na brincadeira, como a boneca, o arco, o soldado, o carro, entre outros tipos de brinquedos (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 146).

A importância do ato de brincar tem sido objeto de pesquisa de muitos estudiosos, os quais têm salientado o seu intrínseco valor pedagógico.

Sendo um legado cultural resultante da seleção coletiva feita pelas gerações precedentes, contendo conceitos significativos, simbolismos e apresentando inúmeras variantes, tais atividades continuam vigentes, recebendo a preferência das crianças em seus momentos de lazer. Os conteúdos dessas brincadeiras, ao mesmo tempo lúdicos e formativos, propiciam o desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial, constituindo-se em elementos de formação da criança para a vida adulta, favorecendo a prática da ética desde a infância. (GARCIA; MARQUES, 2001, p. 11).

Da mesma forma, a prática das brincadeiras tem sido investigada por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, e os resultados têm contribuído para o entendimento de sua importância no desenvolvimento da criança em sua relação com o mundo (ARIÉS, 1986; FONTOURA; SILVA, 2001; FORNARO; OLARTE, 1998; GARCIA, 1981, 1998; GARCIA; MARQUES, 1988, 1989, 2001; LIMA, 1985; MATTOS; GARCIA, 2000; MORAES, 1974; NETTO, 1977; PELLEGRINI FILHO, 1982).

As brincadeiras mais referidas pelos alunos entrevistados foram as de caráter coletivo, nas quais eles se divertem juntamente com seus colegas e amigos. Apareceram dois tipos de brincadeiras que são praticadas pelos entrevistados, as brincadeiras sem cantoria e as brincadeiras com cantoria.

O maior número de indicações de brincadeiras apareceu naquelas do tipo sem cantoria, totalizando 33 ocorrências. As brincadeiras com cantoria receberam 17 indicações dos alunos. Convém esclarecer que esses números apareceram em virtude dos alunos terem a oportunidade de indicar mais de uma brincadeira com a qual se divertiam.

As indicações de brincadeiras sem cantoria e com cantoria são apresentadas, a seguir, na Tabela 5.

Tabela 5 – Brincadeiras praticadas pelos alunos

Brincadeiras sem cantoria	Alunos praticantes	Brincadeiras com cantoria	Alunos praticantes
Pega-pega	10	Cantigas de roda: “Ciranda, Cirandinha”; “Atirei o Pau no Gato”; “Marcha Soldado”; “Pezinho”; “De Abóbora vai Melão”; “Caranguejo”	6
Esconde-esconde	5	Cantigas de ninar: “Nana Nenê”; “Brilha, Brilha Estrelinha”	6
Jogo de futebol	5	Capoeira	2
Pular corda	3	Escoteiro	1
Faz-de-conta: escolinha; boneca; casinha e comidinha	3	Paralelepípedo	1
Jogo de voleibol	3	Formulete cantado	1
Bolinha de gude	1		
Verdade ou conseqüência	1		
Amarelinha	1		
Andar de bicicleta e roller	1		
Total de ocorrências	33	Total de ocorrências	17

Como se observa na tabela anterior, de todas as brincadeiras citadas, tanto as sem cantoria quanto as com cantoria, a mais referida foi o pega-pega. Dentre os 11 alunos entrevistados, 10 disseram que gostam muito dessa brincadeira e que praticam-na tanto na escola quanto fora dela.

Outras brincadeiras que também apareceram em um número expressivo de entrevistas foram as cantigas de roda (6 indicações de alunos praticantes), as cantigas de ninar (6 indicações de alunos praticantes), o esconde-esconde (5 indicações de alunos praticantes) e o jogo de futebol (5 indicações de alunos praticantes).

4.3.1 Brincadeiras sem cantoria

As brincadeiras sem cantoria indicadas pelos alunos entrevistados foram: pega-pega, esconde-esconde, jogo de futebol (GARCIA; CAMARGO, 1998, p. 19), pular corda, faz-de-conta, jogo de voleibol (GARCIA; CAMARGO, 1998, p. 14), bolinha de gude, verdade ou consequência, amarelinha, andar de bicicleta e *roller*.

As brincadeiras de pega-pega, também denominadas por pesquisadores como jogos ou brincadeiras de pegar, têm sido encontradas como atividades presentes no cotidiano das pessoas há bastante tempo. A iconografia de séculos anteriores e textos descrevendo costumes de diferentes épocas têm demonstrado a presença das brincadeiras (ARIÈS, 1986, p. 92, 115).

Em se tratando das brincadeiras de pega-pega, alguns dos alunos entrevistados revelaram que, ao tentar praticá-las no espaço escolar, foram proibidos por parte das equipes diretivas das escolas. Ao perguntar-lhes se tinham conhecimento acerca do motivo para tal proibição, responderam-me que o argumento fornecido a eles e aos seus pais foi o tumulto ocasionado pelas correrias durante os recreios escolares, o qual resultava em alunos machucados, gerando muitas brigas entre eles. Segundo os alunos entrevistados, a direção optou por proibir essa atividade.

Estudiosos dos comportamentos e concepções em torno da criança e do jovem já apontavam a existência de atitudes semelhantes em épocas mais remotas, demonstrando que essa postura educacional não é recente (ARIÈS, 1986, p. 104). Esse modo de conceber o ensino e a aprendizagem não demonstra considerar a cultura experiencial do aluno. Além disso, pode ser também que as equipes diretivas

não percebiam esse tipo de conteúdo proveniente da vida do aluno como importante para ser utilizado na escola.

Mais uma vez essa postura apresentada por parte das escolas parece remeter aos quatro modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez (1998d, p. 67-69), pois nenhum prevê a utilização da cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205) do aluno no âmbito escolar.

No entanto, mesmo sendo proibidos de realizarem suas brincadeiras, os alunos entrevistados disseram-me que encontravam maneiras de “burlar” esse controle e, escondidos, conseguiam encontrar um modo de brincar de pega-pega. Se, por ventura, não conseguissem encontrar um meio de praticar a brincadeira na escola, iam em busca de outras possibilidades fora da instituição escolar.

É oportuno lembrar a Carta do Folclore Brasileiro de 1995, em seu Capítulo III – Ensino e Educação, que recomenda a aproximação do aprendizado formal do não-formal, particularmente da cultura trazida pelo aluno (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 199). Parece que, ao não considerar as brincadeiras praticadas pelos alunos, que constituem parte de sua vida, a escola não observa a cultura experiencial do aluno, não a considerando válida.

Com essa atitude, a escola demonstra uma concepção de cultura e de folclore na educação em sintonia com pressupostos que vigoravam em épocas anteriores, como os apresentados na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, a qual fazia indicações das práticas de folclore que poderiam ser utilizadas no ensino escolar. Outras, pelo contrário, deveriam ser desconsideradas por não se constituírem apropriadas à educação, já que não despertavam o espírito de cooperação e o sentimento de disciplina (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 227).

Além da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, alguns teóricos compartilham das idéias de folclore na educação na perspectiva de “folclore aproveitável” e “folclore não aproveitável” (CARVALHO NETO, 1981). Quanto ao folclore aproveitável, argumenta-se que há categorias de fatos folclóricos que são recomendados ao ensino escolar. No entanto, há determinados fatos que não podem entrar no âmbito escolar por serem desqualificados, constituindo-se, portanto, em “folclore não aproveitável” (CARVALHO NETO, 1981).

As respostas fornecidas pelos alunos entrevistados quanto à proibição de certas brincadeiras remetem ao conceito de folclore não aproveitável e folclore aproveitável. As correrias realizadas por eles durante os intervalos das aulas constituem-se, nas concepções das escolas, como um fator de perigo, não podendo fazer parte da cultura escolar, parecendo configurar, assim, uma cultura não aproveitável.

Além da análise quanto às concepções relacionadas aos conceitos de folclore na escola, podem-se inferir modelos de ensino subjacentes às práticas pedagógicas escolares, em se tratando da proibição das brincadeiras de pega-pega. Pode ser que as escolas estejam em sintonia com o modelo de ensino como transmissão cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67), pois parece existir uma seleção também quanto às brincadeiras próprias para o ambiente escolar.

Outra brincadeira que apareceu em muitas respostas dos alunos foi o esconde-esconde. Inserida na modalidade de brincadeira sem cantoria, o esconde-esconde foi mencionado por 5 dos alunos entrevistados. Nessa referência, os alunos disseram que podem praticá-la no espaço escolar, durante os intervalos das aulas, não havendo nenhuma restrição. Além disso, também apreciam brincar de esconde-esconde com seus amigos, em suas casas ou nas ruas de seus bairros.

O jogo de esconde-esconde também é uma modalidade de brincadeira existente há muito tempo na vida das pessoas. Ariés (1986) explica que a idade das crianças que praticavam o esconde-esconde em diferentes momentos da história variava (ARIÉS, 1986, p. 86), constituindo-se numa brincadeira muito aceita coletivamente.

Os alunos entrevistados disseram-me que, além de brincar de esconde-esconde com seus colegas e amigos, dentro ou fora do ambiente escolar, também costumavam brincar com seus familiares, em suas casas. Porém, de acordo com suas respostas, isso era feito somente “quando eram crianças” (E – Escola Sul).

Quanto à brincadeira de esconde-esconde as escolas parecem estar em sintonia com o modelo de ensino proposto por Pérez Gómez, em que a cultura experiencial pode ser utilizada na escola (2001, p. 205), na medida em que permitem e, às vezes, até utilizam-na em suas práticas pedagógicas, como revelaram algumas das respostas dos alunos entrevistados.

Outras brincadeiras também foram citadas pelos estudantes entrevistados, tendo em vista a classificação daquelas sem cantoria. O jogo de futebol (GARCIA; CAMARGO, 1998, p. 19) e o ato de pular corda apareceram nas respostas de 5 e 3 alunos, respectivamente. A brincadeira de faz-de-conta e o jogo de voleibol (GARCIA; CAMARGO, 1998, p. 14) aparecem, cada um, com o mesmo número de indicações, ou seja, 3 alunos disseram brincar desses modos.

Os jogos de futebol e de voleibol têm sido difundidos ao longo dos anos como prática desportiva e lúdica, angariando adeptos em todo o mundo, independentemente de faixa etária e sexo (GARCIA; CAMARGO, 1998, p. 14). O jogo de futebol praticado pelos alunos entrevistados situa-se numa categoria de futebol varzeano. Nessa modalidade, as regras não são as oficiais, mas aquelas

decididas em conjunto pelo grupo lúdico. Do mesmo modo, difere do esporte oficial por não possuir juiz e uniforme. Além disso, a formação dos times é variada (GARCIA; CAMARGO, 1998, p. 19).

Nas escolas visitadas, também pude observar que a prática do futebol, bem como a do voleibol, são amplamente permitidas pelas escolas, sendo, também, incluídas em aulas de educação física. Sob esse ponto de vista, as escolas demonstram considerar a cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205) do aluno, na medida em que permitem e utilizam esses saberes como conteúdo de sala de aula.

O faz-de-conta, conforme informações dos alunos entrevistados, é praticado de diversas maneiras, podendo apresentar-se como jogo de lojinha, de escolinha, brincadeira com bonecas, ou de casinha. Segundo os alunos, no jogo de lojinha as crianças fazem de conta que são donas de uma loja, e ficam vendendo pequenos objetos (P – Escola Norte). O jogo da escolinha, praticado pelos alunos nos intervalos entre as aulas, ou em suas casas, é por eles explicado do seguinte modo: “por exemplo: eu sou o professor, a senhora é aluna. Daí eu passo uma coisa no quadro e peço pra copiar” (I – Escola Leste).

As brincadeiras de faz-de-conta são atividades que permitem a entrada da criança no mundo da fantasia, onde ela pode vivenciar qualquer personagem ou situação. Os faz-de-conta mais comumente encontrados são os que fazem referência ao cotidiano dos lares das crianças, da escola, do médico, entre outras situações (GARCIA, 1998, p. 73).

Na brincadeira da escolinha, a fala do aluno I – Escola Leste quanto à atitude do professor sugere uma concepção baseada no modelo de ensino como treinamento de habilidades (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 68), pois os alunos, ao

brincarem desse modo, atuam de acordo com suas vivências, incluindo o faz-de-conta de professor, Desse modo, o aluno, fazendo de conta que é o professor, faz algumas anotações no quadro-negro, como contas, palavras, etc. Segundo Garcia (2001, p. 11), quando uma criança vivifica algo em uma brincadeira, mostra-se por inteiro, pois brincar é “um ato revelador da criança e do mundo que a cerca. As brincadeiras espontâneas, igualmente, permitem observar como os estímulos do dia-a-dia estão influenciando-a na construção de sua pessoa” (GARCIA, 2001, p. 11).

Outros tipos de brincadeiras sem cantoria que apareceram nas entrevistas com os alunos foram o jogo verdade ou conseqüência, o jogo com bolinhas de gude, o jogo de pular e andar de bicicleta e de *roller*.

O jogo verdade ou conseqüência é um tipo de jogo de memória praticado coletivamente. Segundo as informações dos alunos entrevistados, o objetivo é o de responderem, de memória, a determinadas perguntas que são criadas no momento. Se o aluno ao qual está sendo realizada uma pergunta errar, deverá ser punido, “pagando uma prenda” (B – Escola Norte).

Tem que botar uma garrafa no chão, girar ela, e se ela apontar pra ti, tu tem que perguntar pra qualquer guria uma coisa. Daí, o que tá no teu lado da roda pergunta: qual de vocês quer? Daí tem que levantar o dedo, sempre tem que levantar o dedo. Daí, tu pergunta: verdade ou conseqüência? E ela diz: conseqüência. Quero que tu beije tal guria. E tu tem que beijar ela. É só selinho! Se é verdade, tem que beijar ela... Se é conseqüência, tem que beijar outra guria. (B – Escola Norte).

O jogo com bolinha de gude, referido por um dos alunos entrevistados (B – Escola Norte), é um tipo de jogo com bolinhas, apresentando-se com nomes e regras variados, combinados previamente entre os participantes (GARCIA; MARQUES, 1989, p. 62). De acordo com o aluno que revelou brincar desse modo, geralmente a brincadeira acontece com dois ou três colegas, sendo que todos têm o mesmo número de bolinhas no início do jogo, as quais chamam de “bulitas”. O

objetivo é ganhar o maior número de “bulitas” de seus colegas. Os jogos praticados com bolinhas, à semelhança de outros já mencionados anteriormente, são bastante antigos. Em diversos momentos históricos é possível verificar a utilização dessa brincadeira.

A presença do milenar jogo na Europa é confirmada num quadro de Pieter Brueghel (1525?-1569), intitulado “Jogos Infantis”, onde aparece, ao que tudo indica, uma variedade do jogo das bolinhas praticada em três ou quatro buracos no chão, o popular jogo de búrica, búlica ou papão brasileiro. As modalidades que conhecemos provêm da Europa, incluídas na bagagem lúdica das crianças portuguesas e espalhadas por todas as regiões colonizadas. (NETTO, 1977, p. 4).

O jogo da amarelinha, outro tipo de brincadeira mencionado por um dos alunos entrevistados, geralmente é praticado na escola, durante o recreio. De acordo com as respostas dos entrevistados, os estudantes apreciam brincar desse modo com diversos colegas, sendo que cada um deles desempenha seu papel individualmente. O jogo consiste em pular sobre um diagrama que os alunos desenham no chão. Esse diagrama tem a forma de uma cruz (Ca – Região Sul). Também denominado de “academia” ou somente “cademia”, o jogo da amarelinha é um jogo ginástico infantil muito antigo, e difundido em todo o país. Aparece, também, em diversos países do mundo, sendo que na França, de onde veio para o Brasil, denomina-se de *marelle* (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 6). Ao pesquisarem sobre o jogo da amarelinha, classificando-o como jogo ginástico infantil, estudiosos têm localizado essas práticas na Antigüidade greco-romana (CÂMARA CASCUDO, 1984, p. 6).

A prática de andar de bicicleta, apesar de ter sido mencionada por um dos alunos entrevistados, é uma brincadeira bastante utilizada pelas crianças das localidades em cujas escolas encontram-se inseridas. Isso pôde ser percebido quando me dirigia para as entrevistas nas escolas. Diversas crianças, de diferentes

idades, utilizam-se desse tipo de entretenimento. Percebi, também, que muitas pessoas valem-se da bicicleta como forma de locomoção, a fim de fazerem compras nos pequenos mercados existentes nas imediações. Todavia, quanto ao *roller*, uma espécie de patim, não pude perceber uma prática mais difundida nas proximidades, tampouco nos ambientes escolares.

4.3.2 Brincadeiras com cantoria

Quanto à categoria de brincadeiras classificadas como *com cantoria*, as cantigas de roda foram as mais citadas. Dos alunos entrevistados, 6 mencionaram brincar desse modo com seus colegas. Nessa categoria foram mencionadas “Ciranda, Cirandinha”; “Atirei o Pau no Gato”; “De Abóbora vai Melão”; “Caranguejo”; “Pezinho” e “Marcha Soldado”.

As cantigas de roda estão inseridas na roda cantada, constituindo-se em

atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, na qual as crianças geralmente dão-se as mãos, deslocando-se para uma outra direção; simultaneamente, cantam uma música (a uníssono ou dialogada) que pode conduzir a uma ação coreográfica. (GARCIA; MARQUES, 1988, p. 13).

As cantigas de ninar também apareceram com o mesmo número de indicações que as cantigas de roda. Seis alunos mencionaram utilizar as cantigas de ninar, particularmente do “Nana Neném”, para brincar. Associado às cantigas de ninar, também pode aparecer o faz-de-conta, quando os alunos utilizam-se de canções para embalar seu bebê imaginário.

Outra brincadeira com cantoria que foi mencionada por 2 alunos entrevistados foi a capoeira. Segundo esses alunos, a capoeira ocorre normalmente durante os

intervalos entre as aulas, ou mesmo fora do ambiente escolar, quando eles reúnem-se com seus amigos para brincar.

Um aluno (B – Escola Norte), ao comentar sobre a capoeira, demonstrou apreciá-la bastante, dizendo que teve a oportunidade de aprendê-la no ambiente escolar, mas fora do currículo oficial. É, portanto, uma atividade oferecida pela escola como complemento curricular. Esse aluno participava da capoeira havia dois anos. Segundo ele, duas pessoas ministram as aulas de capoeira na escola, o instrutor e o mestre. Os encontros ocorrem duas vezes por semana, com uma hora de duração, no final da tarde. Quando lhe perguntei a respeito das canções que acompanham a prática do jogo, o aluno disse que existem várias cantigas, concordando em entoar duas que ele recordava no momento.

A primeira canção entoada pelo aluno entrevistado funciona como um canto responsorial. Os versos em negrito da canção “Salomé”, apresentada a seguir, são entoados pelo mestre, e os demais, constituem-se numa repetição dos versos anteriores, os quais são entoados pelo instrutor e demais participantes. O jogo da capoeira desenvolve-se tendo como formação espacial uma roda.

Salomé, Salomé, capoeira pra homem e também pra mulher/
 Salomé, Salomé, capoeira pra homem e também pra mulher/ **Salomé,**
Salomé, minha mãe é Maria, meu pai é José/ Salomé, Salomé, minha
 mãe é Maria, meu pai é José/ **Canarin da Alemanha, quem matô meu**
curió?/ Canarin da Alemanha, quem matô meu curió?/ **Eu joga**
capoeira, mas meu mestre é melhor/ Eu joga capoeira, mas meu
 mestre é melhor. (B – Escola Norte).

A segunda canção, menos extensa, é sobre uma pomba. Todos os participantes da roda de capoeira cantam-na em uníssono, diferentemente da canção anterior.

Pomba voou, pomba voou, pomba voou pra levá meu amor/ Pomba
 voou, pomba voou, pomba voou pra levá meu amor. (B – Escola Norte).

À medida que relia as transcrições das entrevistas com os alunos, as quais contêm informações e descrições minuciosas sobre seus modos de brincar de capoeira, também recordava das visitas realizadas às escolas. Fora das salas de aula havia uma riqueza de práticas sendo realizadas pelos alunos, inclusive a capoeira. Os alunos formavam vários grupos, cada um desenvolvendo o jogo a seu modo, apresentando algumas variantes. Poder-se-ia, por exemplo, utilizar essa diversidade cultural viva (BENJAMIN, 2002, p. 99) e presente naquele momento, com vistas a diferentes estudos junto aos alunos em sala de aula, incluindo o musical. Além disso, na perspectiva do ensino educativo, com vistas à presença da cultura experiencial do aluno na sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205), essa seria uma abordagem pedagógica em sintonia com visões do ensino relevante para os alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 61).

Outra análise que se pode empreender remete ao conceito de reinterpretação do fato folclórico (ALMEIDA, 1971, p. 30). A capoeira, no contexto das vivências dos alunos entrevistados, pode ser um exemplo de fato folclórico que esteja passando pelo fenômeno da reinterpretação, sendo renovado (GARCIA, 2000, p. 18) e atualizado (LIMA, 1985, p. 20) dentre os participantes, naquela localidade específica. Inicialmente, a capoeira era praticada em outro contexto, por outra faixa etária, possuindo outra função. Talvez o que esteja ocorrendo não seja o desuso de um fato e o surgimento de outro, mas uma mudança de função, uma reinterpretação da capoeira. Nessa possível mudança está presente a dinâmica inerente aos fatos folclóricos (BENJAMIN, 2002, p. 99).

Em relação às demais brincadeiras com cantoria, apareceram o jogo de escoteiro, o paralelepípedo e o formulete cantado, cada brincadeira com a indicação de 1 dos alunos entrevistados.

Na brincadeira de escoteiro, os alunos divertem-se fazendo uma espécie de treinamento nas selvas, ou mesmo simulando diversos tipos de aventuras. Durante a brincadeira, segundo as entrevistas (B – Escola Norte), os alunos entoam uma canção que objetiva imitar um lobo, emitindo a vogal “u” prolongadamente. Apesar de o escotismo ser uma associação educativa instituída, com objetivos e organização definidas, e da qual o aluno entrevistado afirmou fazer parte, a brincadeira de escoteiro por ele relatada não era praticada em seu habitual espaço do escotismo, mas em outros ambientes e com outra função.

As brincadeiras inspiradas no escotismo podem ser analisadas tendo como base os conceitos de folclorização e de folclore nascente. Devido à grande aceitação quanto às práticas realizadas no escotismo, o aluno seleciona algumas que mais aprecia, praticando-as fora do contexto habitualmente utilizado. Essas práticas começam a se solidificar, tanto para o aluno praticante quanto para os seus colegas de brincadeira, ajudando a difundi-la. Pode ser, então, que aí esteja um fato folclórico nascente, que poderá vir a se folclorizar, caso ocorra a sua aceitação coletiva e a manifestação venha a cumprir sua função dentro do grupo lúdico. Somente o tempo poderá revelar se o escotismo, ou práticas dele oriundas, irão ou não se folclorizar. E, para isso, não se pode, tampouco, estipular um tempo cronológico limite (ALMEIDA, 1971, p. 30).

O jogo do paralelepípedo, outra brincadeira relatada por um dos alunos entrevistados, consiste em entoar uma canção e bater palmas de acordo com o seu ritmo. O aluno entrevistado (Fe – Escola Norte) afirmou que costuma brincar com esse jogo, juntamente com seus amigos, durante os recreios escolares. A canção que deve ser entoada nessa brincadeira desenvolve-se a partir da consoante “p”, associada às vogais “a”, “i”, “u”.

Pa-ra-ra, pa-ra-tchi, pa-ra-ra, pa-ra-tchi, pa-ra-ra-ra/ Pi-ri-ri, pi-ri-tchi, pi-ri-ri, pi-ri-tchi, pi-ri-ri-ri/ Pu-ru-ru, pu-ru-tchi, pu-ru-ru, pu-ru-tchi, pu-ru-ru-ru. (Fe – Escola Norte).

O formulete cantado, exemplo de brincadeira relatada por um dos alunos entrevistados (I – Escola Leste), é uma atividade que normalmente antecede uma brincadeira, de modo a auxiliar na escolha dos colegas que irão ter uma posição de destaque na atividade (GARCIA; MARQUES, 1989, p. 15). O formulete mencionado pelo aluno entrevistado é denominado de “Adoleta”. Segundo ele, é uma maneira de escolher quem vai ser o pegador na brincadeira de pega-pega. O colega no qual recaísse a sílaba final seria o “pegador”. O aluno mencionou dois tipos de “Adoleta”. Um deles lembra um pouco a língua francesa: “Adoleta, le petite, le tomá, le café com chocolá, adoleta”. O outro tipo utiliza palavras da língua portuguesa: “Adoleta, puxa o rabo do tatu, quem cai fora é tu. É ta, é te, é ti, é to, é tu” (I – Escola Leste). Na primeira “Adoleta”, o escolhido é aquele em que recaiu a sílaba “ta”, de “Adoleta”, e na segunda versão, é o que ficou com a sílaba final “tu”.

De um modo geral quanto às brincadeiras, percebi que a atividade lúdica ainda é uma prática bastante comum dentre as vivências dos alunos entrevistados. Nenhum dos alunos afirmou não brincar. Por mínimas formas de expressão de ludicidade, sempre havia a referência a alguma brincadeira ou jogo.

Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participarem das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação são componentes deste prazer, embora a contribuição do brincar vá bem mais além de impulsos parciais. A criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação à outra. Há uma ação psicofísica na consecução dos objetivos: no ato de brincar, a criança propõe-se a fazer algo e procura cumprir sua proposição (GARCIA; MARQUES, 1988, p. 11).

No entanto, os alunos não mencionaram em suas respostas a utilização dessas brincadeiras, ou de outras manifestações lúdicas que eles praticam, no ensino escolar. Pelas suas respostas, infere-se que os momentos em que a brincadeira ou sua cultura lúdica experiencial aparece é somente nos recreios. Talvez uma visão de folclore como algo alheio ao ambiente escolar esteja permeando suas concepções.

Em geral, a partir da análise das respostas fornecidas pelos alunos, as escolas parecem não utilizar as práticas lúdicas dos alunos como conteúdos em seus planejamentos, desconsiderando sua cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205). Além disso, em algumas ocasiões, as próprias vivências lúdicas dos alunos são proibidas de entrar nos ambientes escolares, tendo como justificativa o aspecto da organização disciplinar da escola.

4.4 Preferências musicais dos alunos

Apesar das brincadeiras folclóricas com cantoria estarem presentes nas vivências dos alunos entrevistados, suas preferências musicais são constituídas pelo repertório veiculado por programas da mídia, tais como novelas, seriados e videoclipes. Em se tratando do folclore, nenhum exemplo de música folclórica foi mencionado dentre suas preferências musicais, apenas as canções relacionadas às brincadeiras.

A partir das indicações dos alunos, é possível apresentar suas preferências, tendo em vista três categorias básicas: cantores ou duplas de cantores, grupos musicais e músicas de novelas/seriados (ver Tabela 6).

Tabela 6 - Preferências musicais dos alunos

Cantores ou duplas de cantores	Grupos musicais	Músicas de novelas/seriados
Bob Marley	Capital Inicial	“Diário de Daniela” (SBT – 2001)
Bon Jovi	CPM 22	“Mulheres Apaixonadas” (Globo – 2003)
Claudinho e Buchecha	É o Tchan	“Sítio do Pica-Pau Amarelo” (Globo – 2003)
Elvis Presley	Engenheiros do Hawaii	
Eminem	Foo Fighters	
Gian e Giovani	Kiss	
Kelly Key	Os Tribalistas	
Leandro e Leonardo	Rouge	
Leonardo (cantor nativista)	Tequila Baby	
Madonna		
Milionário e José Rico		

A categoria “cantores ou duplas de cantores”, bem como a de “grupos musicais”, sobressaíram-se em relação às músicas de novelas. Os alunos fizeram 11 indicações de cantores/duplas, 9 indicações para grupos musicais e 3 para as novelas/seriados (ver Tabela 6). Quanto às novelas/seriados, os alunos não mencionaram uma música em especial; apenas citaram seus nomes, dizendo que gostavam de toda a sua trilha sonora.

Surgiram, também, referências ao pagode (alunos C e Fa, da Escola Oeste), *funk* (alunos Jo e Fa, da Escola Oeste), axé (aluno P – Escola Norte), música erudita e música gaúcha. Porém não foram citados os nomes de cantores, grupos musicais ou orquestras, tampouco foi mencionado se as músicas tinham sido escutadas em alguma novela ou seriado.

Quanto à “música clássica” (Fa – Escola Oeste), mencionada como preferência por um dos alunos entrevistados, da mesma maneira não foi possível obter nomes de compositores ou a referência quanto a intérpretes ou instrumentistas, limitando-se o aluno a mencioná-la genericamente.

Em se tratando da música gaúcha, mais relacionada ao tradicionalismo e aos Centros de Tradição Gaúcha, os CTGs, a maioria dos alunos afirmou não gostar

dessa música. Dentre os 11 alunos entrevistados, 6 mencionaram não apreciá-la. Além disso, 3 alunos afirmaram não conhecer ou não ter opinião formada sobre essa música. Somente 2 alunos disseram ter participado de um grupo de CTG. Porém esses mesmos alunos disseram não mais fazer parte do grupo, e não mais escutar essa música no dia-a-dia. Nas respostas dos alunos sobre as questões relativas à música gaúcha, parece existir uma relação entre não gostar e não conseguir atribuir significado à música. Alguns dos entrevistados afirmaram não entender o que os cantores entoam na música gaúcha.

Um dos participantes da pesquisa afirmou que ela lhe parecia estranha e vulgar. Além disso, complementou ele, as palavras que eram ditas na canção não faziam parte de seu vocabulário diário e, desse modo, não entendia o seu significado.

É meio... estranho assim... os arreios... meu pelego, eu não gosto disso... Eu acho meio vulgar... sem sentido, meio bagaceiro... (B – Escola Norte).

Outro aluno entrevistado fez referência à grosseria, em se tratando de música gaúcha. Pelo que foi possível perceber, a menção ao “ser grosso” não diz respeito à voz cantada, baseado no parâmetro musical altura (grave/grosso ou agudo/fino), mas como sinônimo de grosseiro, rude, descortês.

Não dá pra entender muita coisa...eles cantam grosso... É grosso, não dá pra entender muito... Os caras falam muito grosso e não dá pra entender muito. (Jo – Escola Oeste).

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao “não estar acostumado” a essa linguagem e, como conseqüência, a música tornar-se enfadonha.

Eu gosto de *funk* e pagode e não gosto de CTG... eu escuto assim, mas tem umas [músicas de CTG] que são muito chatas... Ah, eu não sei por que, eu não estou acostumada a escutar... (Fa – Escola Oeste).

Em alguns casos, talvez, exista uma relação com experiências não tão positivas que a música gaúcha possa lembrar aos alunos. Um dos alunos entrevistados referiu que certa vez foi a um baile em um CTG e ocorreu uma briga, sendo que seu pai e um compadre deste foram baleados.

Uma vez assaltaram lá... lá no baile... é, eles atiraram no compadre do meu pai, no braço, e no meu pai... (P – Escola Norte).

Há um aspecto que, de certa maneira, relaciona as respostas fornecidas pelos alunos. As reclamações exteriorizadas por eles, quanto ao não entendimento do que estava sendo entoado nas canções, aos modos rudes de falas externadas pelos intérpretes vocais, ou mesmo referências a modos de comportamento mais agressivos, podem apontar para uma questão de identificação e de auto-reconhecimento nesse modo de manifestação musical.

Pareceu que, ao serem inquiridos sobre as músicas de CTG, de modo algum os alunos gostariam de estar relacionados a elas, pois não é algo com que se identificam em termos culturais. Esses saberes não fazem parte de sua cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205). Além disso, parece algo pejorativo estar relacionado a esse tipo de cultura, não existindo vinculação alguma.

A identidade é definida como o conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele. Mas a identidade não depende somente do nascimento ou das escolhas realizadas pelos sujeitos... seria talvez mais pertinente falar-se em identificação ao invés de identidade, e que a identificação é contextual e flutuante. No quadro da globalização da cultura, um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião, em função do contexto. (WARNIER, 2000, p. 16-17).

Parece, também, não existir identificação dos alunos com timbres utilizados na música gaúcha. Nessa música, principalmente as peças executadas nos CTGs, o acordeom, também chamado de gaita-piano, é um instrumento musical bastante utilizado nas composições, quer seja como solo, ou como acompanhamento para o canto. No Rio Grande do Sul, a “música urbana de origem campeira, é influenciada principalmente pela gaita” (FREITAS E CASTRO, 1969, p. 227).

Um dos alunos entrevistados informou que um parente seu tocava acordeom, e o som que era produzido incomodava-o muito, pois o acordava pela manhã: “É, eu não gostava muito da gaita!...É porque de manhã ele ficava tocando e me acordava!” (P – Escola Norte). Ao ser perguntado por que não apreciava a gaita, o mesmo aluno entrevistado informou que não gostava do instrumento pelo tipo de som que produzia, bem como porque a intensidade era muito forte.

Em sua pesquisa de mestrado, Ramos (2002) encontrou uma fala semelhante, ao indagar um aluno acerca de seu ambiente musical familiar.

Uma das queixas de Duca estava no volume alto do equipamento de som que os pais preferem para escutar música sertaneja e regional. O menino alega não gostar desses gêneros devido a esse fato. (RAMOS, 2002, f. 76).

4.5 Concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica

Várias são as possibilidades do folclore se apresentar no dia-a-dia dos alunos e das pessoas em geral. Porém, na maioria das vezes, as pessoas não conseguem relacionar suas práticas diárias, oriundas de sua cultura experiencial, a fatos folclóricos, pois as visões subjacentes às suas concepções baseiam-se em idéias do folclore como uma cultura antiga, tradicional, que eles não vivenciam. Por essa razão, muitos alunos não relacionaram, em suas respostas durante a entrevista,

suas práticas diárias ao conceito de folclore, pois nem se aperceberam que elas faziam parte do folclore.

As concepções podem ser agrupadas em 4 categorias: folclore como lendas, folclore como conhecimento registrado nos livros, folclore como uma tradição, e folclore como algo dinâmico.

4.5.1 O folclore como lendas

No que diz respeito às lendas, dos 8 alunos que explicaram o que entendiam por folclore, 5 relacionaram suas respostas a elas. Essa referência foi feita quanto à existência do folclore nos âmbitos familiares e escolares. Quanto ao folclore familiar, uma das falas que apareceu exemplifica a concepção do aluno:

É que o meu pai e a minha mãe, às vezes, quando era hora de dormir, contavam historinhas da lara, do Saci-Pererê, contavam historinhas assim pra mim. (P – Escola Norte).

Ao serem perguntados, 3 alunos mencionaram ter participado de atividades com lendas.

Folclore são histórias, umas lendas... (C – Escola Oeste).

Eu só sei que é uma lenda, que é do Saci, da Cuca... o Saci é engraçado, porque ele faz um monte de brincadeira... (Je – Escola Leste).

4.5.2 O folclore como conhecimento registrado nos livros

A idéia de que os fatos folclóricos apenas encontram-se registrados em livros também foi uma concepção que se apresentou nas respostas dos alunos entrevistados.

Ao serem perguntados se tinham participado de trabalhos sobre folclore na sala de aula, 3 alunos lembraram de atividades realizadas em anos anteriores, como a leitura de livros sobre folclore. Essas atividades, segundo eles, foram desenvolvidas por professores unidocentes, e não por professores especialistas em artes ou em música. O que conheciam sobre o folclore tinha sido veiculado através da descrição de fatos folclóricos de outras localidades, o que, para eles, estava distante de suas vivências. A seguir, alguns depoimentos que explicitam essa abordagem:

Assim, quando a [profes]sora contava historinha do Saci-Pererê, assim, que tem uns livrinhos na biblioteca, da lara, do Curupira... (P – Escola Norte).

Ouvi falar aqui na escola... Nós lemos um livrinho folclórico...Na aula de artes tinha que desenhar a parte que mais gostou do livro... (C – Escola Oeste).

Só uns livros... aqui na escola... a professora distribuiu uns livrinhos... eu escolhi folclore... (Jo – Escola Oeste).

Quanto ao desenvolvimento de projetos sobre folclore no âmbito escolar, um aluno respondeu ter participado de um trabalho que incluía o conhecimento sobre os morros da cidade de Porto Alegre, sendo utilizados livros para esse projeto.

Eu tinha uma professora que falava sobre folclore brasileiro. Faz tempo. Ela falava sobre os morros, o Morro Santana, que é o morro mais alto... É que eu não me lembro de muita coisa, estava num livro, e faz tempo já... (E – Escola Sul).

A menção ao registro musical de fatos folclóricos em livros, em se tratando de música folclórica, também apareceu na resposta de um aluno. Sua referência, contudo, relaciona-se ao trabalho que foi desenvolvido em outra escola, onde estudava anteriormente. Segundo ele, essa atividade não fazia parte das aulas

específicas de música, mas da aula ministrada pelo professor unidocente. O aluno relatou brevemente suas lembranças acerca da aula:

Antes, no outro colégio, a gente trabalhava sobre essas coisas...a gente trabalhava música folclórica... a gente tinha bastante músicas, livros com as músicas... (Fa – Escola Oeste).

Aparece nessa resposta a idéia do folclore como algo que só se aprende nos livros, e não como um saber existente no cotidiano das pessoas (BENJAMIN, 2002, p. 99). A música folclórica, nessa concepção, não é aquela que faz parte da vida do aluno, que ele canta e pratica em seu dia-a-dia, mas apenas aquela extraída de compêndios musicais oriundos de pesquisas folclóricas. É uma música que o aluno não percebe como pertencente à sua vida, não se identificando com ela, conforme revela o depoimento a seguir:

Não é uma música que eu me identifico. (C – Escola Oeste).

As idéias contidas nas respostas dos alunos remetem, também, ao modelo de ensino como transmissão cultural, no qual o conhecimento está conservado e acumulado somente nos livros, devendo ser transmitido às novas gerações (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67). Aparece, da mesma maneira, a noção de folclore em sintonia com pressupostos da Carta do Folclore de 1951. Talvez aí possa estar uma explicação para a referência, por parte dos alunos, do folclore como uma tradição, como algo antigo, outra concepção que se apresentou nas falas dos alunos.

4.5.3 O folclore como uma tradição

A idéia do folclore como prática e conhecimento tradicional e antigo também se apresentou nas concepções de alguns dos alunos entrevistados. As suas respostas exemplificam essa visão acerca do folclore:

Folclore pra mim é uma coisa que ainda continua, além de anos, em um país. (Jo – Escola Oeste).

Folclores são tradições, como a Festa de São João é uma tradição, que antigamente eles faziam festas...porque antes as pessoas cultivavam mais. (Fa – Escola Oeste).

As concepções de alunos sobre o folclore, incluindo as festas, os folguedos e as práticas de jogos e danças, ligados à idéia de tradicionalidade, também surgiram nas entrevistas. Dois dos alunos entrevistados fizeram alusão a algumas festividades, com o intuito de exemplificar o seu entendimento sobre o significado do termo.

Carnaval também é folclore. É o Boi-Bumbá, a dança da capoeira, a dança dos facões, é só isso que eu conheço. (B – Escola Norte).

Quando os alunos mencionaram as manifestações que consideravam folclóricas, eles mesmos disseram que costumavam participar tanto do carnaval quanto da capoeira. Em se tratando da dança dos facões, um aluno esclareceu que pôde conhecê-la quando da apresentação de um grupo de CTG em sua escola, por ocasião de uma festividade local. Ao comentar sobre essas festividades, o aluno revelou suas concepções sobre folclore, relacionando-as a aspectos da tradicionalidade.

Folclore é uma coisa muito antiga que ainda conservam... É um ato histórico... é, por exemplo, deixar pelo menos alguma coisa acesa da sua tradição, do seu passado... (B – Escola Norte).

Ao serem questionados sobre música folclórica, 5 alunos responderam também fazendo referência a essa música como antiga.

Música antiga... Como meu pai falou, coisa que é de folclore... é música do país que teve há anos e continua sendo... Uma delas seria mais ou menos o "Caranguejo". (Jo – Escola Oeste).

Esse mesmo aluno (Jo – Escola Oeste), ao ser inquirido a respeito das músicas presentes nos CTGs, classificou-as como músicas folclóricas.

Para além das concepções dos alunos, pode-se pensar nas concepções que alguns professores possam ter sobre folclore. É possível que poucos professores conheçam a Carta do Folclore Brasileiro de 1995. Assim, esses professores podem continuar tendo uma visão educacional sobre o folclore como algo que os alunos aprendem através dos livros, como sugerido pela Carta do Folclore Brasileiro de 1951, e não como uma cultura que está viva na sala de aula, na medida em que todos podem ser portadores de folclore.

Essa visão de folclore remete ao modelo de ensino como transmissão cultural, na medida em que os corpos de conhecimento que compõem a cultura, e que se encontram registrados nos livros, são os considerados relevantes para o ensino escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68).

4.5.4 O folclore como algo dinâmico

Ao mesmo tempo em que apareceram alunos que apontaram a característica da tradicionalidade presente nos fatos folclóricos, um aluno vislumbrou a sua atualidade, quando comentou que

folclore não é só coisa antiga. Tem outros que eles inventaram agora, não sei o nome. Sei lá. Não sei o nome, só sei que eles inventaram, eles dançam pela rua. Carnaval também é folclore. (B - Escola Norte).

A tradicionalidade, uma das características do fato folclórico, reflete a experiência de vida das pessoas; por isso, muitas vezes está ligada ao passado. No entanto, é uma manifestação viva, sendo constantemente reinterpretada e atualizada. Ao participar das festas de carnaval, o aluno está reinterpretando esse fato, pois incorpora outras práticas de sua época, atualizando-o.

Quanto à tradição [...] traz o perigo de se pensar em coisa do passado, anacronismo, sobrevivência e até velharia [...] Se assim fosse, não haveria dinamismo sócio-cultural, o que é inadmissível [...] Além da tradição não obrigar a “um passado milenário” – pois existe folclore de formação recente a até contemporânea – também não implica em imobilidade; pois os fenômenos culturais em geral, e portanto folclóricos, são dinâmicos pela sua própria natureza. (PELLEGRINI FILHO, 1982, p. 28).

O mesmo aluno, ao comentar sobre a capoeira, por ele classificada como folclórica, explica o seu entendimento sobre o fato:

Folclore é quando o cara faz capoeira. Capoeira não é luta, é... é luta, também, mas é dança, teatro... Também tem a bateria, tem berimbau, atabaque, caxixi, agogô... Capoeira é um folclore. É, os escravos, assim, tinha uns que fugiam com a capoeira, usavam a capoeira pra fugir. Isso é antes que saíam, por causa da Princesa Isabel. Daí, depois que os que tinham escravo lá que começaram a deixar eles fazerem rodas de capoeira. Mas eles tinham duas horas pra descansar, né, no dia. Daí, uma hora eles treinavam, e na outra, dormiam. (B – Escola Norte).

As concepções de folclore externadas pelos alunos como sendo algo dinâmico encontram ressonância nas idéias de folclore como uma cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99), que evolui com as mudanças da sociedade.

4.5.5 Concepções sobre cultura

Além das concepções sobre folclore e música folclórica, 3 dos alunos entrevistados externaram suas opiniões sobre cultura. A cultura, segundo eles,

limita-se a um conjunto de atividades desenvolvidas nas aulas de artes visuais ou em visitas a exposições de arte.

Cultura, ah... num passeio que eu fui com a [profes]sora, a gente foi e ela falou de cultura... Cultura é uma coisa assim de desenho, fazer artes, com os quadros, fazer estátuas, foi isso que eu entendi. (Fe – Escola Norte).

Cultura é saber aproveitar as aulas de artes. (Fa – Escola Oeste).

Cultura é coisa que fazem em desenhos, com argila... (C – Escola Oeste).

As concepções dos alunos sobre cultura, as quais relacionam-se ao ambiente escolar, podem ter origem nas práticas pedagógicas que eles possam ter vivenciado no ambiente escolar.

Nesses casos, ao apresentar apenas uma dimensão da cultura, ou poucas possibilidades de o aluno construir significados sobre cultura, a escola parece reduzir a riqueza cultural a uma tarefa ligada apenas às aulas de artes, especificamente, de artes visuais, não possibilitando que os alunos estabeleçam conexões de significados com outras áreas do conhecimento. Não se favorece a construção de significações com o conhecimento existente no cotidiano dos alunos e os demais saberes presentes em outros espaços escolares e extra-escolares, extrapolando os limites de uma ou de outra disciplina.

Nessa visão apresentada pelos alunos acerca da cultura, não se percebe a dimensão de cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos que são compartilhados pelas pessoas e que se encontra em todos os lugares, sendo repleta de significados, valores, sentimentos, aspectos materiais e simbólicos, entre outros aspectos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17). Ao invés disso, a cultura apresenta-se um tanto estática. À semelhança das concepções de folclore, externadas pelos alunos entrevistados, a cultura também está sendo considerada

por eles como tradição, caracterizada pela existência de objetos artísticos que podem estar presentes em museus ou outros locais destinados a essa finalidade, ou mesmo pela confecção de trabalhos de artes plásticas no ambiente escolar.

Apresentam-se, nessas concepções, idéias de cultura e de ensino relacionadas ao modelo de ensino como transmissão cultural (PÈREZ GÒMEZ, 1998d, p. 67), ao invés da idéia da cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99), que auxilia na transformação do saber cotidiano do aluno (PÈREZ GÒMEZ, 1998e, p. 92).

4.6 Síntese dos resultados

Após a apresentação dos resultados e da análise dos dados, passo a apresentar uma síntese dos mesmos, onde procuro destacar os principais padrões encontrados na pesquisa e as relações entre as categorias identificadas. Com isso, pretendo fornecer um quadro mais amplo das vivências e concepções de folclore e música folclórica dos alunos e sua relação com o folclore e o folclore no ensino musical escolar.

A maioria dos alunos que participaram desta pesquisa nasceram em Porto Alegre ou em cidades da Grande Porto Alegre. As suas falas sugerem que o local de nascimento, bem como a questão da ascendência estrangeira de algum membro da família, não se constituíram num fator de diferenciação em relação aos alunos entrevistados, pois suas vivências folclóricas, segundo os dados obtidos, não trazem referências específicas a essas origens.

As vivências folclóricas concentram-se mais no âmbito das brincadeiras por eles praticadas, principalmente aquelas realizadas de forma coletiva. Os resultados revelam que as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia dos alunos, pois os mesmos

apontaram práticas em seu cotidiano que se constituem como folclóricas, dentre elas as brincadeiras pega-pega, esconde-esconde, futebol, pular corda, faz-de-conta, voleibol, entre outras.

As vivências folclórico-musicais dos alunos apareceram em maior quantidade nos seus momentos lúdicos, principalmente durante a realização de brincadeiras com cantoria, como cantigas de roda, cantigas de ninar, capoeira, escoteiro, entre outras. Quanto às demais vivências de música folclórica, não foi possível encontrá-las em outros âmbitos que não o lúdico.

Poucos foram os depoimentos dos alunos nos quais relataram a utilização de suas vivências folclórico-musicais em sala de aula. Da mesma maneira, não pareceu que a música folclórica seja um dos conteúdos que integram as aulas de música desses estudantes. Além disso, outro componente que pode ter contribuído para a pouca ocorrência de exemplos musicais folclóricos por parte dos alunos é a igualmente reduzida presença da educação musical na base do currículo, bem como do currículo complementar. Nesse sentido, e tendo em vista a educação musical nas escolas, a perspectiva das mesmas demonstrou que, mesmo sendo a inserção das aulas de música um aspecto previsto na proposta do ensino por ciclos de formação (PORTO ALEGRE, 1996), o ensino de música, efetivamente, não está presente nas escolas. O que ocorre é o seu aparecimento em um ou outro nível de ensino, enquanto que os demais níveis ficam sem a presença dessa disciplina. Além disso, o complemento curricular, igualmente previsto na proposta da SMED, também não está sendo observado no âmbito escolar em muitas das escolas cujos alunos foram pesquisados.

A perspectiva dos alunos em relação à educação musical na sala de aula desvelou algumas práticas pedagógicas presentes nas instituições de ensino. A

música, ao ser trabalhada na base do currículo, parece estar sendo desenvolvida de um modo restrito. Práticas de audição musical e a posterior prática vocal, acompanhadas de aparelhos de som como CD ou rádio, parecem estar sendo as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas.

Apesar de a música folclórica estar presente no cotidiano dos alunos, suas preferências musicais são constituídas por músicas veiculadas através dos meios de comunicação, incluindo cantores ou duplas de cantores, grupos musicais ou músicas de novelas, seriados ou clipes. Os exemplos de música folclórica apareceram muito reduzidamente, caracterizados pelas canções entoadas durante as brincadeiras.

As vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos parecem não ser consideradas como tais por eles. O folclore, aspecto cultural inserido na vida das pessoas, pode manifestar-se de variadas maneiras, em qualquer que seja a localidade em que se viva, ou em qualquer meio social. No entanto, em muitas ocasiões, não se consegue perceber as práticas cotidianas como folclore. Talvez ele seja visto como algo que faz parte do dia-a-dia, porém dissociado da idéia de folclore. Isso foi observado durante a realização das entrevistas com os estudantes, bem como na análise dos dados. Os alunos entrevistados cantaram ou mencionaram exemplos de práticas folclóricas e folclórico-musicais, sem se aperceberem que os mesmos eram folclóricos. De um modo geral, os entrevistados não nomearam as vivências de sua cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205) como sendo folclóricas, apesar de muitas delas fazerem parte de pesquisas de estudiosos do folclore. Parece que os conceitos que os alunos têm acerca do folclore são insuficientes ou incapazes de fornecer-lhes subsídios para poderem reconhecer muitas de suas práticas cotidianas como folclóricas.

As concepções dos alunos entrevistados em relação ao folclore e à música folclórica estão relacionadas, na maioria das vezes, ao conceito de folclore como algo antigo, ou como distante de suas vidas. Das concepções que surgiram dentre os alunos entrevistados, encontram-se as categorias de folclore como lendas, de folclore como conhecimento registrado nos livros, de folclore como uma tradição, e de folclore como algo dinâmico. As três subcategorias iniciais – lendas, livros e tradição – de certa forma, encontram-se relacionadas, na medida em que apresentam uma visão de folclore distante das pessoas. Essa concepção pode estar afastada da idéia do folclore como um dos aspectos da cultura, inserido no pensar, viver e agir das pessoas (GARCIA, 2000, p. 16) das pessoas. A concepção de folclore como algo dinâmico também apareceu, porém foi menos freqüente. Essa forma de conceber o folclore poderia possibilitar a interlocução entre a concepção de folclore como algo dinâmico e a sua utilização como conteúdo de sala de aula.

Pesquisadores têm assumido posicionamentos definidos quanto a esses aspectos. Benjamin (2002, p. 99) defende a idéia de que “o folclore como cultura popular e tradicional é dinâmico e evolui com as mudanças da sociedade. Folclore não é sobrevivência, mas cultura viva.”

A partir das respostas dos entrevistados, infere-se que os professores também parecem não conceber as práticas cotidianas dos alunos como folclóricas, desconsiderando-as no planejamento de ensino em suas aulas. De um modo geral, encontrei aspectos relacionados, principalmente, a três dos modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez (1998d).

O modelo de ensino predominante parece ser o da transmissão cultural, cujos corpos de conhecimento considerados apropriados para integrar o planejamento de ensino são os conteúdos consagrados nas disciplinas (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p.

68). Esse modelo apareceu nas idéias de folclore como o que está registrado em livros, ou mesmo quando o professor escolhia o repertório que os alunos deveriam cantar em sala de aula. Uma outra forma desse modelo se apresentar foi na proibição da prática da brincadeira de pega-pega, quando a escola selecionou o tipo de brincadeira que poderia entrar no ambiente escolar. Nessa medida, as brincadeiras e, em especial, o pega-pega, não fazem parte dos conteúdos considerados próprios para a escola.

Em outra ocasião, o modelo de ensino como treinamento de habilidades também se apresentou em práticas pedagógicas, quando o principal objetivo do ensino era o “desenvolvimento e treinamento das habilidades e capacidades formais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 68). A prática do canto coletivo apresentou-se como um exemplo desse modelo de ensino, pois os alunos, ao serem entrevistados, responderam que cantavam as canções até dominarem a sua letra.

O modelo de ensino como fomento do desenvolvimento natural, como um meio de facilitar o desenvolvimento dos alunos, porém sem a imposição de regras (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 69), também apareceu em algumas ocasiões, mas em menor intensidade. O jogo de futebol e de voleibol podem ser exemplos desse modelo de ensino, pois, na maioria das vezes, os alunos praticavam esses jogos em âmbito escolar sem contribuições do professor. O modelo proposto por Pérez Gómez que busca a reconstrução da cultura experiencial do aluno também se apresentou nas práticas pedagógicas, porém de modo pouco expressivo, como também pôde ser verificado na permissão da prática da capoeira no ambiente escolar.

Quanto aos conceitos de folclore, as falas dos alunos sugerem que os trabalhos desenvolvidos pelos professores, em sua maioria, parecem não

contemplar os fenômenos de transformação e reinterpretação (ALMEIDA, 1971, p. 28). Ao contrário, a partir das respostas dos alunos, infere-se que, para encontrar manifestações do folclore, é necessário ir a outros locais e verificá-los com outras pessoas que não eles mesmos. Ou, de outro lado, que o folclore é um conhecimento registrado nos livros, como lendas ou contos (MORAES, 1974, p. 63). Nesse sentido, o ensino escolar também pouco tem contribuído para uma mudança de concepção do folclore, pois a visão apresentada pela escola constitui-se como estereotipada, não fazendo parte da cultura do aluno. Desse modo, o estudante cria suas próprias estruturas para não querer assumir como seus esses saberes, pois, para ele, não fazem parte de sua vida (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 19). Isso contraria propostas de educadores musicais, os quais vêm defendendo a aproximação entre o ensino escolar e o mundo cotidiano do aluno (SOUZA, 1996, p. 62).

De um modo geral, parecem predominar os modelos de ensino que não partem da cultura experiencial dos alunos. Conseqüentemente, podem surgir dificuldades no estabelecimento de relações entre as vivências dos alunos, os conceitos de folclore e a inserção de suas práticas diárias como conteúdos de sala de aula. A escola parece não estar desempenhando seu papel de promotora do ensino relevante e efetivando sua função educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 21; PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 76).

Dentre as funções da escola, segundo Pérez Gómez (1998a, p. 122), encontra-se a de crítica, social e educadora, cujo objetivo é possibilitar a aprendizagem relevante dos alunos. Todavia, para que isso seja possível, é importante que o professor e a escola como um todo conheçam a cultura de seus alunos, tendo em vista a mediação da aprendizagem significativa.

Em vista dessas considerações, surgiram outros questionamentos durante esta investigação, relacionados ao conhecimento da cultura experiencial dos alunos por parte dos professores. A partir das respostas fornecidas pelos alunos, não parecem existir relações entre os saberes dos alunos e os conteúdos das aulas. Corroborando isso, as concepções de folclore e música folclórica dos professores parecem estar fundamentadas em pressupostos ultrapassados, já em desuso, porém em sintonia com idéias sobre o folclore como algo antigo, como conhecimento registrado em livros, algo alheio à vida dos alunos. Essa concepção sobre folclore aparece, também, na Carta do Folclore Brasileiro de 1951. As respostas oriundas dos alunos não apontaram práticas pedagógicas que partissem de suas vivências. O mundo da escola e a vida do aluno parecem ser mundos isolados. Parece existir um descompasso entre a função educativa da escola e a cultura experiencial do aluno, havendo dificuldades na reconstrução do conhecimento oriundo da sua experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 22), principalmente no que diz respeito ao folclore, o qual constitui-se num dos possíveis conteúdos a serem utilizados na sala de aula.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Esse objetivo foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras: a) a música folclórica está presente na vida dos alunos? b) em que âmbito das vidas dos alunos o folclore está inserido? c) quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica?

Para responder essas questões, selecionei como método de pesquisa o *survey* interseccional de pequeno porte. Esse método reúne dados sobre determinados fenômenos com vistas a descrever a natureza das condições existentes sobre o mesmo, bem como identificar padrões. Ao utilizar o método *survey*, busquei padrões dentre os dados coletados, procurando relações entre os eventos específicos (BABBIE, 1999, p. 78).

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou investigar as vivências e concepções dos alunos quanto ao folclore e à música folclórica, a partir de suas próprias perspectivas, através da escuta de suas falas. Os dados obtidos junto aos alunos foram complementados por meio da realização de contatos com as equipes diretivas das escolas. O método e a técnica de pesquisa escolhidos possibilitaram-me, assim, identificar certos padrões dentre

as respostas dos alunos, os quais parecem caracterizar suas vivências e concepções de folclore e música folclórica.

O referencial teórico escolhido para fundamentar esta investigação foi constituído a partir de uma interlocução entre três perspectivas distintas, porém inter-relacionadas: o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola. O referencial teórico do ensino escolar foi constituído pelos modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez (1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 2001). A fundamentação para o folclore foi construída tendo como base teorias e pesquisas realizadas por pesquisadores da área (ALMEIDA, 1971; BENJAMIN, 2002; CÂMARA CASCUDO, 1984; GARCIA, 2000; LIMA, 1985). A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995 (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999) foram utilizadas para fundamentar a perspectiva do folclore na escola, pois são os documentos que representam as idéias da Comissão Nacional de Folclore, bem como as concepções dos pesquisadores da área, tendo em vista os conceitos que definem folclore como ciência e como prática, bem como sua inserção na educação.

Com base nessas perspectivas, foi possível compreender os dados obtidos junto aos alunos e suas escolas e, assim, encontrar respostas para as questões que orientaram esta investigação.

Em se tratando da presença do folclore e da música folclórica, bem como o âmbito em que os mesmos encontram-se na vida dos alunos, verifiquei que o folclore está presente nas suas vivências diárias, principalmente durante a realização de brincadeiras, sendo que as mesmas são acompanhadas ou não de cantoria. A lúdica, dessa forma, é ainda um modo de aparecimento do folclore vivo (BENJAMIN, 2002, p. 99) nas práticas cotidianas dos alunos. Deve-se salientar que a presença da música folclórica nas vivências dos estudantes encontra-se menos

expressiva. O canto folclórico, entoado independentemente da prática lúdica, não foi apontado pelos alunos entrevistados como parte de suas vivências, tampouco como preferências musicais. A música folclórica apareceu, efetivamente, nas brincadeiras com cantoria.

Quanto às brincadeiras, ao verificar uma variedade de práticas lúdicas presentes nas vivências diárias dos alunos entrevistados, pode-se vislumbrar uma contribuição dos resultados desta pesquisa para compreender o folclore como cultura viva, fornecendo dados que possam subsidiar as práticas pedagógicas escolares. Observei a existência de brincadeiras que remontam a épocas mais antigas e que, na atualidade, sofreram modificações, adquirindo nuances particulares, e constituindo-se em reinterpretação de fatos originais.

A capoeira, presente nas brincadeiras dos alunos entrevistados, é um indicativo de reinterpretação. De acordo com as informações dos entrevistados, a capoeira com a qual eles estão brincando parece ser uma variante da capoeira mais antiga, a qual dispersou-se geograficamente, passando por um processo de difusão, e sofrendo modificações por parte dos estudantes, como a troca de sua função. Este é um fato folclórico vivo, pois está sofrendo transformações, oriundas dos próprios alunos que a praticam, em vista das mudanças da contemporaneidade. A capoeira, portanto, está presente na vida dos alunos, porém não é concebida como folclórica.

O folclore nascente e o conceito de folclorização também foram aspectos verificados na pesquisa. O escotismo, indicado como prática lúdica durante as entrevistas, pode ser analisado como fato folclórico nascente, pois está sendo amplamente utilizado pelo grupo de crianças, sendo aceito coletivamente e tendo uma função lúdica bem definida.

Nas concepções dos alunos quanto ao folclore e à música folclórica predominaram as idéias de folclore como cultura antiga. A categoria do folclore como tradição encontrou-se inserida nessa concepção, cuja visão básica consistiu no folclore como algo estático, não dinâmico. A idéia de folclore como o que está registrado nos livros e o folclore como sendo lendas também remete a uma visão estática e tradicional do folclore, na medida em que ele encontra-se afastado das vidas dos alunos e, portanto, como cultura antiga. Porém os próprios alunos sinalizaram outras possibilidades existentes quanto às concepções de folclore, incluindo formas de concebê-lo como algo dinâmico, como uma cultura atual. Essa concepção dos alunos remeteu à visão do folclore em movimento, constituindo-se numa cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99) e presente no cotidiano dos alunos.

Quanto às vivências de folclore, percebi que algumas são praticadas pelos alunos nos ambientes escolares. Outras, porém, são proibidas de serem lá realizadas, devido a problemas relacionados à disciplina escolar. A partir das entrevistas com os alunos pude inferir alguns modelos de ensino subjacentes ao ensino escolar, sugerindo concepções de folclore e educação por parte dessas instituições. A utilização dos livros com abordagens de folclore, sendo utilizados como material subsidiário para o conteúdo das aulas, foi indicado pelos alunos como práticas pedagógicas de seus professores, o mesmo ocorrendo em relação às lendas. As informações sobre as práticas pedagógicas dos professores, a partir das entrevistas com os alunos, sugerem concepções de ensino que parecem não considerar a cultura experiencial do aluno.

Essa visão pedagógica pode estar relacionada a diferentes modelos de ensino que não levam em consideração aspectos da vida do aluno, como o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino

como fomento do desenvolvimento natural ou o ensino como produção de mudanças conceituais. Porém, a partir das falas dos alunos entrevistados, parece predominar o modelo de ensino como transmissão cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998d, p. 67).

Nesse sentido, e tendo em vista as entrevistas com os estudantes, percebi que algumas instituições perpassaram a idéia de que o folclore não é um aspecto cultural que pode estar presente na vida das pessoas, mas algo distante, uma espécie de informação “cristalizada” em livros. Apresenta-se, aí, a concepção do folclore como tradição, como cultura antiga. Essa concepção, de certo modo, está relacionada à visão de folclore e de folclore na educação como a apresentada na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, cujos pressupostos teóricos recomendavam a utilização, em sala de aula, dos registros escritos existentes sobre pesquisas folclóricas (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 227).

O modelo de ensino como transmissão cultural, predominante na maioria das escolas cujos alunos pude pesquisar, não leva em consideração a cultura experiencial dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205), na busca de uma aprendizagem relevante. Outra informação fornecida pelos alunos foi a sua não participação no planejamento do ensino escolar, tampouco com sugestões de conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Parece que esses aspectos constituem-se num desafio para essas instituições no que diz respeito à concepção de ensino e às práticas pedagógicas dos docentes. Além disso, o folclore musical também pareceu ser pouco trabalhado nas escolas.

Mesmo sendo o ensino como transmissão cultural o modelo predominante na maioria das escolas cujos alunos foram entrevistados, algumas instituições de ensino demonstraram utilizar a cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205) dos alunos, sinalizando, assim, outras possibilidades de inclusão do folclore e do

folclore musical na sala de aula. Percebi esse fato a partir das entrevistas com os estudantes, quando alguns deles mencionaram brincadeiras que eram utilizadas em sala de aula – tais como o futebol e o voleibol. Ao utilizar essas brincadeiras, as escolas demonstraram concepções de folclore como cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99), realizando uma interlocução entre o saber cotidiano do aluno, que se constitui na sua cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 62) e a aprendizagem relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 61).

Mesmo tendo sido a presença da educação musical na base do currículo um requisito para a seleção das escolas para esta pesquisa, verifiquei que as mesmas não conseguem efetivá-la na prática, provavelmente devido ao reduzido número de professores de música existentes nas escolas. Deve-se salientar que a inclusão da educação musical nos três ciclos que compõem o ensino fundamental está contemplada na proposta de ensino por ciclos de formação que regulamenta todo o sistema educacional da RME-PoA.

Desse modo, da mesma maneira que o ensino de música encontra-se deficitário, as vivências de música folclórica e o próprio entendimento sobre essa tradição musical, também estão bastante comprometidos. O resultado é a quase total inexistência de exemplos musicais folclóricos entoados pelos alunos entrevistados. Apenas nas brincadeiras, como se pôde perceber, foi possível obter alguns exemplos de cantigas do folclore, pois as mesmas estavam associadas à lúdica dos alunos, muitas vezes praticadas independentemente das escolas, ou mesmo por elas sendo proibidas.

Tendo em vista as informações obtidas e analisadas a partir do referencial teórico, percebo a necessidade de incrementar os fóruns e os debates em torno do folclore e do folclore na escola, incluindo propostas de formação continuada dos

professores, independentemente da área do conhecimento. É necessário que os pressupostos da Carta do Folclore Brasileiro de 1995 e de pesquisas recentes sobre o folclore e o folclore na educação sejam mais difundidos, e que diálogos sejam estabelecidos entre as áreas do folclore e da educação musical, buscando uma aproximação entre o mundo escolar e o mundo cotidiano do aluno (SOUZA, 1996, p. 62). Da mesma forma, é necessário viabilizar momentos de formação continuada junto aos professores, auxiliando numa compreensão mais ampla do folclore e, em vista disso, do folclore como cultura viva (BENJAMIN, 2002, p. 99) na vida das pessoas e nos processos de escolarização.

É necessário promover a divulgação dos conceitos da ciência do folclore e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995, se o objetivo é o trabalho com folclore nas escolas. Além disso, torna-se pouco relevante para os alunos apresentar-lhes conteúdos em sala de aula, mesmo que extraídos do folclore, porém desprovidos de significado para eles, sendo totalmente alheios à sua cultura experiencial. Na maioria das vezes essa é uma postura pedagógica que algumas escolas têm assumido quando do trabalho com folclore. Ou, ainda, que o folclore seja apenas trabalhado durante o mês de agosto, senão somente no dia 22 de agosto, por serem o mês e o dia do folclore, respectivamente.

Sintonizados com as idéias de folclore apresentadas na Carta do Folclore Brasileiro de 1995, bem como da escola como um cruzamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16), alguns pesquisadores têm apresentado propostas de inclusão do folclore musical no âmbito escolar (AGRIFOGLIO, 2004), fundamentados na cultura experiencial dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 62), com vistas à sua dinâmica, e objetivando a aprendizagem relevante. Em se tratando dos professores de música, essa necessidade é acrescida da importância do conhecimento acerca

da música folclórica, contemplando as diversas possibilidades existentes no cenário sonoro da contemporaneidade.

Acredito que as práticas oriundas da cultura experiencial dos alunos possam adentrar o ambiente escolar, sendo possível estabelecer relações entre esses saberes e os conteúdos da cultura acadêmica, contribuindo, assim, para uma aprendizagem relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 61) e para a reconstrução do conhecimento.

A cultura pública cumpre assim uma função crítica: provocar e facilitar a reconstrução do conhecimento “vulgar” que o aluno/a adquire em sua vida anterior e paralela à escola. (PÉREZ GÓMEZ, 1998c, p. 63).

A finalização desta pesquisa aponta para a necessidade de uma investigação junto aos professores, tendo em vista verificar quais as concepções que permeiam suas práticas pedagógicas, incluindo o folclore e o folclore musical. Além disso, os dados obtidos juntos aos alunos investigados apontam para a relevância de uma interlocução entre o folclore e a educação musical. Uma investigação dessa natureza poderá contribuir para o fornecimento de dados com vistas à construção de alternativas de inclusão do folclore no ensino escolar.

Finalmente, sugiro que os procedimentos metodológicos desta pesquisa sejam utilizados em outros trabalhos, com grupos de alunos de diferentes faixas etárias e grupos socioculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRIFOGLIO, R. M. R. (Org.). *Viagens musicais a partir de temáticas folclóricas: uma metodologia alternativa para a educação musical*. Porto Alegre, 2004. Texto não publicado.

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

ALVARENGA, O. (Org.). *Melodias registradas por meios não-mecânicos*. São Paulo: Depto. de Cultura, 1946.

_____. *Música popular brasileira*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guababara, 1986.

ARROYO, M. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, 1990.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BARROETA, M. *Orígenes del término 'folklor'*. Disponível em: <<http://www.la-lectura.com/ensayo/ens-18.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2004.

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.

BELTRÃO, L. *Folkcomunicação: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressões de idéias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. *Catálogo*. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002. p. 99-104.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARVALHO NETO, P. de. *Folclore e educação*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária: Salamandra; São Paulo: Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, 1981.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1994.

CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.

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. Anhambí, 1961.

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

FORNARO, M.; OLARTE, M. *Entre rondas y juegos: analisis comparativo del repertório infantil tradicional de Castilla-Leon y Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1998.

FRADE, C. *Folclore*. 2. ed. São Paulo: Global, 1997.

FREITAS E CASTRO, E. de. A música. In: VERÍSSIMO, E. et al. *Rio Grande do Sul terra e povo*. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 207-228.

FUKS, R. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: FUNDAMENTOS da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 134-156. (Série Fundamentos 1).

GARCIA, R. M. R. *Brincadeiras espontâneas, auto-estima e aceitação social da criança pelo grupo lúdico*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 1981.

_____. Lúdica infantil. In: ENCONTRO CULTURAL DE LARANJEIRAS, 22., 1997, Laranjeiras. *Anais...* Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 1998. p. 70-79.

_____. 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.

GARCIA, R. M. R.; CAMARGO, J. S. A. Futebol, esporte popular. *Boletim Informativo da Comissão Gaúcha de Folclore*, Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, ano 2, n. 3, p. 14-43,, jan./dez. 1998.

GARCIA, R. M. R.; MARQUES, L. A. Braga. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____; _____. *Jogos e passeios infantis*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

_____; _____. *Aprendendo a brincar*. Porto Alegre: Novak Multimedia: Comissão Gaúcha de Folclore, 2001.

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

LAMAS, D. M. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Edição do autor.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAYTANO, D. de. *O linguajar do gaúcho brasileiro*. Porto Alegre: EST, 1981.

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

MARQUES, L. A. B. et al. *Rio Grande do Sul: aspectos do folclore*. 3. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1995.

MARTINS, A. A. *Carnavais de São Luís: tradição e mudança*. São Luís: Sanluiz, 2000.

MATTOS, C. de M.; GARCIA, R. M. R. *Contos cumulativos sem fim*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak Multimedia, 2000.

MENEZES, B. de. *Boi bumbá*. Belém: Comissão Paraense de Folclore, 1958.

MORAES, W. R de. *Folclore básico: orientação para trabalhos escolares*. São Paulo: Editora Esporte e Educação, 1974. (Cadernos Didáticos de Folclore, n. 1).

NETTO, S. O jogo das bolinhas. In: CADERNOS de Folclore 21. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977. p. 1-27.

OLIVEIRA, A. de J. *Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.

PELLEGRINI FILHO, A. (Org.). *Antologia de folclore brasileiro*. São Paulo: EDART; Belém: Universidade Federal do Pará; João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1982.

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.

PÉREZ GÓMEZ, A. 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.

_____. 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.

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

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1996.

RAMOS, S. N. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

REIS, J. R. S. dos. *Bumba-meu-boi, o maior espetáculo popular do Maranhão*. 3. ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão (FUNCMA), 2000.

RIBEIRO, P. S. Ternos de reis, uma tradição que se perpetua. In: GARCIA, R. M. R. et al. *Estudos de Folclore 1*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak Multimedia, 2000. p. 23-33.

ROMEIRO, S. *Folclore brasileiro: cantos folclóricos do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

SALLES, V. *Repente & cordel, literatura popular em versos na Amazônia*. Rio de Janeiro: FUNARTE: Instituto Nacional do Folclore, 1985.

SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.

_____. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos 6).

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

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993a.

_____. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: FUNDAMENTOS da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM, 1993b. p. 91-133. (Série Fundamentos 1).

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

VILLA-LOBOS, H. Educação musical. *Boletim Latino-Americano de Música*, t. 6, p. 495-588, abr. 1946.

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

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Cantigas de ninar*. Porto Alegre: Magister, 1995.

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

_____. Resgatando o folclore na escola. In: GARCIA, R. M. R. et al. *Estudos de Folclore 1*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak Multimedia, 2000a. p. 34-50.

_____. A música folclórica e a educação musical. In: GARCIA, R. M. R. (Org.). *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000b. p. 85-93.

_____. A escola e o compromisso com o resgate da cultura. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano 4, n. 14, p. 34-37, ago./out. 2000c.

_____. *Terço cantado, a religiosidade popular na região de Montenegro*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak Multimedia, 2000d.

_____. *Resgatando os contos e as lendas da nossa terra*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2002. (Série Folclore na Escola, v. 2).

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome completo:
- 2) Idade:
- 3) Local onde nasceu:
- 4) Sabes a origem da tua família? (Origem étnica)

VIVÊNCIAS MUSICAIS

- 1) Executas algum instrumento musical?
- 2) Cantas em coro?
- 3) Participas de algum grupo musical? Qual?
- 4) Em tua família ocorrem reuniões com música? Como são?
- 5) Participas ou já participaste de algum Centro de Tradições Gaúchas?
Qual? Onde?
- 6) Em caso afirmativo, como participavas: dançavas, entoavas, tocavas ou assistias às apresentações?

CONCEPÇÕES SOBRE O FOLCLORE E MÚSICA FOLCLÓRICA
REPERTÓRIO FOLCLÓRICO-MUSICAL

- 1) O que é folclore para ti?
- 2) O que é música folclórica para ti?
- 3) Nomeia duas músicas folclóricas que tu conheças.
- 4) Sabes cantá-las?
- 5) Com quem aprendeste estas canções?
- 6) Conheces músicas folclóricas que tu não gostas? Quais?
- 7) Sabes cantá-las?
- 8) Queres cantar mais alguma canção?
- 9) Das músicas folclóricas que conheces, quais tu consideras tradicionais na tua família?
- 10) Conheces algumas canções folclóricas para dançar? Quais?

FORMAS DE APRENDIZADO DO FOLCLORE
VIVÊNCIAS FOLCLÓRICO-MUSICAIS

- 1) Trabalhas com folclore na tua escola?
- 2) Se existe algum trabalho com folclore na tua escola, ele acontece em alguma disciplina do currículo ou é um projeto da escola como um todo?
- 3) Lembras de algum trabalho com folclore que te marcou? Qual?
- 4) Nas aulas de música aprendes músicas folclóricas? Lembras de alguma? Podes cantá-la?
- 5) Participas de algum grupo que consideras folclórico na tua escola? Qual?

ANEXO A – Carta do Folclore Brasileiro de 1951³

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO DE 1951

O I Congresso Brasileiro de Folclore, reunido nesta Capital de 22 a 31 de agosto de 1951, resolveu tornar público, neste documento, os princípios fundamentais, as normas de trabalho e as diretrizes que devem orientar as atividades do Folclore Brasileiro, de acordo com as conclusões aprovadas, reservando-se para publicação nos Anais aquelas deliberações de caráter transitório ou de natureza administrativa, não passíveis de sistematização dentro do critério aqui estabelecido.

I

1. O I Congresso Brasileiro de Folclore reconhece o estudo do folclore como integrante das ciências antropológicas e culturais, condena o preconceito de só considerar folclórico o fato espiritual e aconselha o estudo da vida popular em toda sua plenitude, quer no aspecto material, quer no aspecto espiritual.

³ CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999. p. 223-235.

2. Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa filosófica.

3. 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.

4. Em face da natureza cultural das pesquisas folclóricas, exigindo-se que os fatos culturais sejam analisados mediante métodos próprios, aconselha-se, de preferência, o emprego dos métodos históricos e culturalistas no exame e análise do folclore.

II

1. Considerando-se que, para melhor conhecimento e maior desenvolvimento do Folclore Brasileiro, é necessário intensificarem-se os trabalhos de campo, o I Congresso Brasileiro de Folclore reconhece a necessidade de ser estabelecido um Plano Nacional de Pesquisa Folclórica, que vise ao levantamento, dentro de bases e princípios científicos, dos motivos folclóricos existentes em todas as regiões do país. Compete à Comissão Nacional de Folclore a organização desse Plano, em cuja

elaboração serão ouvidos os órgãos regionais e, se necessário, associações culturais de objetivos afins.

2. Para execução do Plano será ainda elaborado um manual prático de pesquisa, contendo orientação que deve ser seguida pelos pesquisadores nas respectivas áreas. Aconselha-se, igualmente, a realização de cursos práticos de preparação de pesquisadores, para o fim de assegurar-lhes conhecimentos fundamentais de método e técnica de trabalho de campo.

3. Os trabalhos de pesquisas devem ser executados por equipes, nas quais se incluam, sempre que possível, técnicos de cinema e gravação de som, sociólogos, historiadores, geógrafos-cartógrafos, musicólogos, etnógrafos e lingüistas, além de folcloristas necessários.

4. Competirá às equipes em cada Estado, recolher igualmente o documentário material, através de peças folclóricas, e fotográfico, destinando-se o que for obtido ao Museu Folclórico da respectiva Unidade Federada; as peças mais características de cada região devem ser conseguidas em duplicata, destinada uma das vias ao Museu Folclórico que se organizará na Capital da República com caráter nacional.

5. A Comissão Nacional de Folclore regulamentará os trabalhos de pesquisa e de preparação de pesquisadores, respeitadas as peculiaridades de cada Unidade da Federação.

III

1. Toda pesquisa folclórica deverá ser feita em moldes científicos, obedecendo às normas metodológicas comumente seguidas nas ciências sociais. Para esse fim os pesquisadores além do necessário treino, devem ser instruídos sobre questões metodológicas e, pelo menos, noções de etnografia europeia, ameríndia e africana, a fim de que não lhes passem despercebidos aspectos muitas vezes importantes e para que os dados coletados não sejam invalidados por falhas e de técnica.

2. Para tornar-se viável um levantamento dos fatos folclóricos brasileiros, observadas as recomendações acima prescritas, deve-se aproveitar o concurso de instituições já existentes e ramificadas por todo o território nacional.

3. Para que sejam obtidos os elementos indispensáveis à realização das pesquisas folclóricas, cumpre que estas pesquisas além de sua finalidade científica, adquiram finalidade prática e útil à região que se realizem, bem como aos seus habitantes.

IV

1. É reconhecida como fundamental à pesquisa do Folclore Brasileiro a necessidade do levantamento prévio do calendário folclórico, destinado a fixar as datas em que se celebram, em cada Município, as festas tradicionais de maior repercussão social. Consideram-se como incluídas entre estas festas as de caráter

regional (festas de padroeiro, festas de colheita, moagem, marcação de gado, vaquejadas, etc.), as de comemoração geral (festa do ciclo de Natal, de Carnaval, da Semana Santa, de São João, do Divino Espírito Santo, etc.), e as festas especiais, isto é, comemorações locais, promovidas por grupos étnicos ou sociais com o propósito de determinada celebração.

2. A Comissão Nacional de Folclore organizará o questionário básico ao levantamento do inquérito, cabendo às Comissões Regionais acrescentarem os aspectos específicos referentes a cada Unidade Federada, em particular.

3. Recomenda-se às Comissões Regionais adotem providências para que o calendário e o mapa folclórico de cada Unidade Federada sejam apresentados, sob forma tão completa quanto possível, no II Congresso Brasileiro de Folclore.

V

1. A Comissão Nacional de Folclore promoverá, através das Comissões Regionais e com a possível urgência, o levantamento das romarias existentes e reconhecidas nas diversas regiões do país, de modo a estabelecer sua origem, data de realização, local e finalidades. Com estes elementos será organizado o mapa e calendário das romarias brasileiras.

2. A Comissão Nacional de Folclore sugerirá ao governo da República, na forma que julgar mais conveniente, a organização de missões assistenciais, com a finalidade de atuar nos locais das romarias. Essas missões deverão ter a

colaboração de vários técnicos do governo, incluindo-se, particularmente, elementos de ação representativos de: a) grupo sanitário, de profilaxia e educação sanitária; b) grupo de educação rural, ajustados às condições de cada romaria; c) grupo de recreação e divulgação cultural, que proporcione aos romeiros através de filmes, representações teatrais, discos, alto-falantes, etc., oportunidades de recreio e do conhecimento de fatos da vida cultural do país e ainda instruções sobre processos sanitários, higiênicos, educativos, etc.; d) grupo de estudos sociológicos destinado a estudos e pesquisas sociais; e) grupo folclórico, para estudos e pesquisas folclóricas e cuja representação caberá à Comissão Nacional de Folclore.

3. A atuação dos elementos integrantes das missões assistenciais visará precipuamente à assistência sanitária, educacional e cultural às populações participantes das romarias, procurando fixar, em particular, seus objetivos no seguinte: orientar o homem no sentido de sua fixação à terra, evitando a emigração; apresentar programas ou atividades que não entrem em choque com o espírito da romaria ou a mentalidade da população; programar seus trabalhos em horas que não perturbem os atos religiosos; prestigiar as manifestações artísticas autóctones, promovendo exposições de arte popular, festas de música e danças regionais, etc., de maneira a criar, no povo, interesse pela conservação do que lhe é próprio em atividades artísticas; concorrer para a educação e o bom gosto.

4. A organização das missões assistenciais far-se-á com a colaboração dos Ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura, da Legião Brasileira de Assistência, da Sociedade Brasileira de Sociologia e da Comissão Nacional de Folclore e ainda de serviços técnicos estaduais ou de outros órgãos assistenciais e

culturais. Para esse fim o governo promoverá a organização de uma comissão com representantes dessas entidades, para elaborar e planejar os trabalhos das missões assistenciais.

VI

1. Reconhece o Congresso a conveniência de assegurar-se o mais completo amparo às artes populares, ao artesanato e à indústria doméstica, auxiliando-se as iniciativas que digam respeito ao seu desenvolvimento e à proteção dos artistas populares.

2. Para tanto devem os órgãos da Comissão Nacional de Folclore promover, sempre que possível, com a colaboração dos órgãos competentes da respectiva administração estadual, as pesquisas e estudos convenientes que visem, em particular, ao levantamento regional das artes populares e dos tipos de organização existentes para produção e comércio em comum de artigos artesanais e de trabalho doméstico, ao planejamento das atividades, cursos, programas de aperfeiçoamento, concursos, etc., necessários ao amparo e estímulo ao artesanato.

3. É dirigido um apelo aos Governos Regionais para que, com a cooperação dos órgãos regionais de folclore, promovam o estímulo às organizações de artes populares e de artesanato, assistindo-as no que for imprescindível às atividades artesanais e domésticas lucrativas, sempre preservando sua localização regional.

VII

1. Considera-se o cancionero folclórico infantil fator de educação, tendo em vista que, ao mesmo tempo que desenvolve o gosto pela música e o hábito do canto coletivo, fornece material adequado às aulas e recreação, reforçando ainda o aproveitamento do elemento tradicional. Sua utilização deve visar às necessidades infantis de gregarismo e expansão, e também despertar o espírito de cooperação, de par com o sentido de disciplina.

2. É recomendado às Comissões Regionais que incluam, em seus planos e atividades de pesquisa, o levantamento mais completo possível do material do cancionero folclórico infantil, de modo que oportunamente possa a Comissão Nacional de Folclore fazer a 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.

3. O material que for coletado, dentro deste propósito, deverá trazer indicações referentes: a) ao gênero; b) à movimentação; c) à localidade, região ou zona de onde procede; d) quem recolheu e em que data; e) ao andamento; f) à colocação da letra na música; g) a todos os esclarecimentos suplementares que a execução da cantiga exigir. Com base nas indicações musicais recolhidas, providenciará a Comissão Nacional de Folclore um acompanhamento pianístico de fácil execução e rigorosamente de acordo com o caráter da cantiga.

4. A Comissão Nacional de Folclore promoverá, oportunamente, a publicação, em volume, do material recolhido, destinando-o a ampla divulgação nas escolas pré-primárias e primárias do Brasil.

5. Propõe o Congresso que as canções folclóricas sejam incluídas no programa dessas escolas, em todo o território nacional, e quer se encaminhem providências para que esta sugestão se transforme em lei.

VIII

1. O Congresso protesta contra as alterações e deturpações notórias em temas folclórico-musicais. Neste sentido formula respeitoso apelo às autoridades judiciais do país para que, nas ações de direito autoral, em que se alegue inspiração no folclore, sejam ouvidos peritos de reconhecida competência em assuntos folclóricos.

2. O Congresso considera necessário:

a) a adoção de providências adequadas à defesa e preservação do folclore musical em relação à sua divulgação pelo rádio, organizando-se planos e adotando normas, em cuja elaboração sejam também chamados a colaborar ativamente representantes das principais entidades radiofônicas do país. Sugere-se que, nessas normas, se inclua a obrigatoriedade de terem as estações de rádio, individualmente ou por grupos, consultores especializados em folclore musical, sempre que possível com curso dessa disciplina feito em Conservatórios de Música.

b) seja tornado obrigatório por lei, e com sanções adequadas, a transição nas composições que utilizem temas folclóricos, da melodia ou tema original aproveitando a sua procedência, assim como figurem também essas indicações nos programas de concertos ou festivais em que aparecem tais obras.

IX

1. É formulado encarecido apelo ao Exmo. Sr. Presidente da República no sentido de que se promova, pelos meios julgados mais convenientes aos interesses da administração pública, a criação de um organismo, de caráter nacional, que se destine à defesa do patrimônio folclórico do Brasil e à proteção das artes populares.

2. Ao órgão a ser criado, nos termos desta sugestão, deve ser dada estrutura de caráter autárquico, com plena autonomia técnica e a autonomia administrativa indispensável à própria de seus encargos.

X

É recomendado ao IBECC que promova, junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, as providências necessárias no ser utilizada, da forma mais conveniente aos interesses daquela entidade, na realização dos interesses daquela entidade, na realização dos inquéritos folclóricos que, em âmbito nacional, sejam estabelecidos pela Comissão Nacional de Folclore.

XI

1. É inadiável a necessidade de preservar os produtos da inventiva popular, tanto os de caráter lúdico e religioso como os de caráter ergológico. A guarda desses objetos deve ficar a cargo de instituições apropriadas, e sob a direção de órgãos ligados à pesquisa e ao estudo do folclore devido tanto ao caráter coletivo dessa tarefa como ao longo tempo indispensável à coleta e classificação dos dados para lhes dar interesse didático.

2. Recomenda, pois, o Congresso a criação, no Distrito Federal, do Museu Folclórico Nacional, com uma das divisões ou um museu subsidiário dedicado ao folclore e às artes populares da Capital da República e de museus folclóricos por parte das Comissões Regionais, nas Capitais e nos Municípios em que sua criação se revelar exeqüível, proveitosa e representativa. Caberá à Comissão Nacional de Folclore, através do seu Conselho Diretor, e sob sua responsabilidade direta, a organização do Museu Folclórico Nacional, e às Comissões Regionais através dos seus respectivos Secretários Gerais e dos museus locais.

3. Para a efetivação destas medidas a Comissão Nacional de Folclore pedirá aos governos estaduais que auxiliem, na medida do possível, a criação e organização dos Museus Folclóricos locais, seja assegurando-lhes facilidades de instalação, seja emprestando técnicos de museus, seja subvencionando no todo ou em parte as suas atividades; pedirá ao IBGE a sua colaboração, através dos agentes municipais de estatística, na coleta de material de interesse folclórico e popular; procurará obter, de outros organismos federais, o mesmo tipo de

colaboração; pedirá ao Governo Federal, em caráter permanente, as necessárias franquias de transporte, por água, terra e ar, para o material recolhido; e as Comissões Estaduais de Folclore se entenderão com os poderes públicos locais no sentido de obter deles a cessão, para a formação dos museus estaduais, de objetos de uso e criação popular porventura existentes em repartições não especializadas, como as chefaturas e delegacias de polícia; pedirão a colaboração de organismos e repartições que possam ajudar na coleta de material, aos governos estaduais e, quando couber, às prefeituras municipais.

XII

1. É conveniente difundir e vulgarizar as diversões e danças dramáticas brasileiras, levando-as, por meio de exhibições teatrais, a camadas da população que a elas habitualmente não têm acesso e, igualmente, a outros pontos do país, fora da sua área de distribuição, contanto que não se altere a sua autenticidade ou se deforme a sua expressão primitiva. Essa difusão e vulgarização, enquanto não se faz através de grupos diretamente empenhados no folclore, podem ser feitas por meio de artistas especializados em representações populares e folclóricas, aos quais o Ministério da Educação e Saúde, pela portaria nº 240, de 23 de maio de 1949, prometeu apoio oficial.

2. Recomenda o Congresso à Comissão Nacional de Folclore e às Comissões Regionais: o estímulo e, sempre que possível, a criação de grupo de amadores, especializados em teatro popular, que sob orientação de um folclorista por elas designado e atendendo ao mínimo das exigências teatrais, transponham com

fidelidade para o palco as diversões e danças dramáticas de sua respectiva região ou Estado; o apoio moral, científico, artístico e, quando possível, financeiro aos grupos de amadores e profissionais. Porventura existentes, que se dediquem a este tipo de vulgarização do folclore nacional, o estudo das possibilidades de utilização gratuita e periódica de teatros já existentes por parte desses grupos de amadores, entendendo-se para tanto com as autoridades federais, estaduais e municipais competentes; e a coordenação das atividades desse grupo de amadores em plano nacional de maneira a favorecer o seu intercâmbio entre as várias regiões brasileiras.

XIII

1. É ínfima, em comparação com a riqueza e a variedade do folclore nacional, a soma disponível de informações e de estudos folclóricos e em geral esses trabalhos se ressentem de falta de técnica, devido ao seu caráter eventual e fortuito. Torna-se necessário formar peritos em número razoável e com certa continuidade e familiarizá-los com os métodos modernos de observação, pesquisa e análise, a fim de aumentar o rendimento de seu trabalho e enriquecê-lo, sendo conveniente que esse treinamento especial se ministre em nível universitário, devido ao concurso de outras disciplinas afins.

2. A Comissão Nacional de Folclore dirigirá um apelo às autoridades competentes, propondo a criação, nos cursos de Ciências Sociais e de Geografia e História das Faculdades de Filosofia, da cadeira de Folclore, na qual se ensinem, em

uma parte geral, os métodos de pesquisa, observação e análise dos fatos folclóricos em todas as suas modalidades, e, em parte especial, as formas e processos do folclore nacional.

3. Nesse apelo proporá, igualmente, a Comissão Nacional de Folclore:

a) que a cadeira de Etnologia e Pesquisa dos Conservatórios de Canto Orfeônicos passe a denominar-se de Folclore Nacional, como na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, e que nenhum aluno seja aprovado nessa disciplina sem a apresentação de uma pesquisa de campo, como também nenhum professor seja admitido para lecioná-lo sem a correspondente apresentação de uma ou mais pesquisas de mérito.

b) Que seja criada, em todos os Conservatórios oficiais ou oficializados da União, Estado ou Municípios, a cadeira de Folclore Nacional.

c) Que se estenda a freqüência às aulas de folclore de todas as escolas de música nacionais a todos os estudantes dos diversos cursos, não se restringindo a sua obrigatoriedade apenas aos alunos das classes de composição, encarecendo-se ainda a necessidade de ter o curso, pela importância do estudo conjunto do folclore para a formação da cultura nacional, a duração de dois anos.

XIV

1. As Comissões Regionais de Folclore deverão organizar, nas faculdades, escolas normais e colégios secundários, centros ou grupos de pesquisas, formados por alunos dos respectivos estabelecimentos, e cujos trabalhos terão assistência técnica e a orientação da respectiva Comissão.

2. Os centros assim organizados terão como finalidade principal a pesquisa de campo, a colheita do material como existente, o registro mecânico dos fatos folclóricos, o estabelecimento de núcleos de documentação (museus, discotecas, arquivos, etc.) e a sua respectiva divulgação, com observações e notas, mas sempre em seu estudo original.

3. Como medida de estímulo às atividades desses centros deverão ser promovidas palestras, conferências, seminários, etc., para o estudo, em conjunto do material recolhido, sempre que se realizar uma pesquisa de campo.

4. As Comissões Regionais procurarão entender-se com as autoridades do ensino, na respectiva região que sejam favorecidos esses estudos e trabalho, prestigiando moral e materialmente as atividades dos centros de pesquisadores nos estabelecimentos de ensino.

5. É sugerido às sociedades luso-brasileiras a organização de centros de estudos folclóricos, tendo em vista as origens portuguesas fundamentais no tradicionalismo brasileiro, a fim de que, em instituições dessa natureza, se estudem os aspectos científicos das relações entre os dois folclores – o brasileiro e o lusitano.

XV

1. É reconhecida a necessidade de dar-se à publicação de uma Biblioteca Brasileira de Folclore, em que se editem obras originais sobre folclore brasileiro e se reeditem livros fundamentais, já hoje esgotados. Nessa coleção serão incluídas,

igualmente, traduções de obras científicas em que se encontrem estudos ou pesquisas de interesse para o folclore nacional.

2. Para a organização da Biblioteca Brasileira de Folclore, a Comissão Nacional de Folclore entrará em entendimentos com o Ministério da Educação e Saúde, a fim de que se organize uma comissão com representantes daquele Ministério, da Comissão Nacional de Folclore, do IBECC, da Universidade do Brasil e do Instituto Nacional do Livro, para estabelecer o plano de publicação, distribuição e venda das obras selecionadas e tomar todas as providências necessárias à efetivação da Biblioteca Brasileira de Folclore.

XVI

A Comissão Nacional de Folclore fica incumbida de promover os necessários entendimentos com as autoridades competentes, no sentido da publicação de uma revista brasileira de folclore.

XVII

Reconhece o Congresso a conveniência de promover-se 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.

XVIII

No sentido de dar maior valorização aos assuntos do tradicionalismo nacional, sobretudo junto às novas gerações, o Congresso sugere aos editores e responsáveis pelas publicações infantis e juvenis, bem como à imprensa em geral, preferência pelos temas brasileiros, populares e folclóricos nos comentários, histórias e ilustrações dos periódicos.

XIX

A utilização de elementos folclóricos como fonte de desenvolvimento do turismo merece ser estimulada e incentivada, devendo, neste sentido, os órgãos integrantes da Comissão Nacional de Folclore manter-se em entendimento constante com o Conselho Nacional de Turismo a fim de que, num regime de estreita e proveitosa cooperação, possa ser incrementada a aplicação do folclore ao turismo.

XX

1. É sugerida ao IBEEC a criação, como setor de trabalho do secretariado da Comissão Nacional de Folclore, de uma seção de intercâmbio cultural com o estrangeiro. Esta seção trabalhará em colaboração com os órgãos regionais daquela Comissão visando aos seguintes propósitos: a) manter relações com entidades folclóricas e folcloristas estrangeiros, para isso organizando um fichário por países e especializações; b) estabelecer a permuta de publicações e material folclórico, que

deverá ser feita na conformidade dos interesses locais das Comissões Regionais; c) publicar, com a periodicidade mais conveniente, um Boletim, em espanhol, francês e inglês, com informações relativas ao folclore brasileiro, inclusive indicação bibliográfica do folclore nacional.

2. Em cada Comissão Regional será designado um de seus membros para incumbir-se do contato com a seção de intercâmbio cultural, facilitando a todos estas informações de natureza regional destinadas à divulgação no exterior.

3. A Comissão Nacional de Folclore solicitará apoio da UNESCO, do Ministério das Relações Exteriores e do Instituto Nacional do Livro para obtenção de facilidades necessárias aos desenvolvimento desse intercâmbio, que se fará diretamente ou por intermédio das Missões Diplomáticas, Repartições Consulares e delegacias junto a Organismos internacionais.

XXI

1. Considera-se a realização das Semanas de Folclore, comemoração anual do Dia do Folclore, fator de desenvolvimento do estudo do Folclore Brasileiro e de maior aproximação intelectual e pessoal entre folcloristas nacionais. Fica estabelecido que, nos anos em que se realizar Congresso Brasileiro de Folclore, não haverá Semana de Folclore.

2. É sugerida às Comissões Regionais a inclusão, no programa da Semana do Folclore que estiver a seu cargo, de seminários, mesas redondas e outros meios

que permitam o debate entre folcloristas presentes, de problemas fundamentais ligados ao estudo, técnica e pesquisa do folclore, em particular da região onde se efetuar a reunião. Sugere-se também a realização, na mesma época, de exposições folclóricas dos temas e assuntos regionais, como meio de difusão de aspectos folclorísticos em sentido pedagógico e cultural.

XXII

As Comissões Regionais de Folclore promoverão, a exemplo do que já se vem fazendo em alguns Estados, a designação de delegados seus nos Municípios do interior, procurando, igualmente, estabelecer o mais íntimo contato com o professorado primário e secundário das diversas localidades e com Agentes Municipais de Estatística, como elementos valiosos de informações e de cooperação quanto às pesquisas e levantamentos do folclore regional.

XXIII

O Congresso recomenda à Comissão Nacional de Folclore a adoção, pelos meios mais adequados, das medidas que couberem no sentido de: a) promover-se a realização, em cada cinco anos, de Congressos luso-brasileiros de Etnologia e Folclore, alternadamente em Portugal e no Brasil; b) estabelecerem-se as bases para um Congresso Sul-Americano de Folclore.

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 1951 – Renato Almeida, Presidente – Cecília Meireles – Secretária-Geral.

ANEXO B – Carta do Folclore Brasileiro de 1995⁴

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO DE 1995

O VIII Congresso Brasileiro de Folclore, reunido em Salvador, Bahia, de 12 a 16 de dezembro de 1995, procedeu à releitura da Carta do Folclore Brasileiro, aprovada no I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 31 de agosto de 1951.

Esta releitura, ditada pelas transformações da sociedade brasileira e pelo progresso das Ciências Humanas e Sociais, teve a participação ampla de estudiosos de folclore, dos diversos pontos do país, e também teve presente as Recomendações da UNESCO⁵ sobre Salvaguarda do Folclore, expressas em documento aprovado em 15 de novembro de 1989.

A importância do folclore, como parte integrante do legado cultural e da cultura viva, é um meio de aproximação entre os povos e grupos sociais e de afirmação de sua identidade cultural.

⁴ CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999. p. 197-204.

⁵ Recomendação da UNESCO sobre Salvaguarda do Folclore, por ocasião da 25ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris em 1989 e publicada no Boletim nº 13 da Comissão Nacional de Folclore, jan./abr. 1993.

Capítulo I – CONCEITO

1. Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos.

2. Os estudos de folclore, como integrantes das Ciências Humanas e Sociais, devem ser realizados de acordo com metodologias próprias dessas Ciências.

3. Sendo parte integrante da cultura nacional, as manifestações do folclore são equiparadas às demais formas de expressão cultural, bem como seus estudos aos demais ramos das Humanidades. Conseqüentemente, deve ter o mesmo acesso, de pleno direito, aos incentivos públicos e privados concedidos à cultura em geral e às atividades científicas.

Capítulo II – PESQUISA

1. A pesquisa em folclore pede, na atualidade, um reaparelhamento metodológico dos pesquisadores, combinando os procedimentos de investigação e de análise provenientes das diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

2. A pesquisa folclórica produtiva será aquela que constituir avanço teórico na compreensão do tema e em resultados práticos que beneficiem os agrupamentos

estudados, objetivando também a autovalorização do portador e do seu grupo quanto à relevância de cada expressão, a ser preservada e transmitida às novas gerações.

3. Recomenda-se o desenvolvimento de programas de pesquisas integradas, regionais e nacionais, sobre temas específicos, com metodologias comuns, com o objetivo de propiciar estudos comparativos.

4. Recomenda-se, como metodologia de pesquisa, atuação participativa, integrando pesquisador e pesquisado em todas as etapas de apreensão, compreensão e devolução dos resultados da pesquisa à comunidade.

5. Recomenda-se a organização de núcleos de pesquisas científicas e multidisciplinares.

Capítulo III – ENSINO E EDUCAÇÃO

Recomenda-se:

1. Desenvolver ação conjunta entre os Ministérios da Cultura e da Educação a fim de que o conteúdo do folclore e da cultura popular seja incluído nos níveis de 1º e 2º graus e como disciplina específica do 3º grau de forma mais ampla, incluindo enfoque teórico e prático através do ensino regular, de oficinas, de observações e de iniciação às pesquisas bibliográficas e de campo.

2. 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.

3. Envolver os educadores de diferentes matérias em torno do folclore, considerando-o um amplo campo de ação para os estudos e a prática da multidisciplinaridade.

4. Buscar assessoramento para a ação pedagógica relacionada ao folclore junto a instituições de estudo e pesquisa e/ou especialistas.

5. Manter, ampliar e melhorar a oferta de cursos de Folclore com vistas ao aperfeiçoamento dos especialistas em exercício na área do Folclore e a reciclagem de professores, a fim de que possam recorrer à produção científica mais recente, que veicule uma visão contemporânea do folclore/cultura popular.

6. Intensificar a promoção de cursos de Folclore aplicado à Escola que envolvam, além da temática geral, o aprendizado de técnicas de construção artesanal e arte popular, a prática de grupos vocacionais e instrumentais, com repertório de música folclórica, direcionado a professores de 1º e 2º graus, propiciando-lhes condições para que deles participem.

7. Incluir o ensino de Folclore nos cursos de 2º grau (Habilitação/Magistério), nos cursos de Comunicação, de Artes, de Educação Física, de História, de Geografia, de Turismo, nos Conservatórios e Academias de Artes em geral, Faculdades de Ciências Humanas e Sociais, de Pedagogia, de Serviço Social.

8. Designar para lecionar a disciplina Folclore os professores com especialização na área ou em outras disciplinas afins com reconhecida experiência.

9. Fomentar a criação de Cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação que formem especialistas direcionados à pesquisa da cultura popular.

10. Incorporar o tema folclore aos programas do PET (Programa Especial de Treinamento) e outros programas, tais como Monitoria e Iniciação Científica, a estudantes participantes de pesquisa de folclore.

11. Enfatizar a importância da participação de portadores de folclore nas atividades de ensino/aprendizagem em todos os níveis.

12. Orientar a rede escolar para que as datas relativas ao Folclore e Cultura sejam comemoradas como um conjunto de temáticas que devem constar dos conteúdos das várias disciplinas, pois configuram expressões em diferentes linguagens – a da palavra, a da música, a do corpo – bem como técnicas, cuja prática implica acumulação e transmissão de saberes e conhecimentos hoje sistematizados pelas Ciências. Instruir os professores para que motivem seus alunos, em tais datas, a estudar manifestações do seu próprio universo cultural.

13. Estreitar o contato das Comissões Estaduais de Folclore com diferentes instituições de 1^o, 2^o e 3^o graus, para estabelecer e/ou atualizar programas regulares de cursos sobre pesquisa e ensino de Folclore.

14. Promover a articulação entre pesquisadores e professores no sentido da participação na coleta e organização de coletâneas que reflitam as diversidades culturais regionais, com vistas à sua divulgação, valorização e aproveitamento didático do acervo folclórico.

15. Realizar o levantamento mais completo possível do cancionário folclórico, das danças e dos brinquedos e brincadeiras infantis, considerando-os fatores de educação, de desenvolvimento do gosto pela música/dança e de sociabilidade, valorizando-se o material tradicional com vistas ao seu aproveitamento no processo educativo. As canções devem ser transmitidas em pauta musical com o respectivo texto e as demais indicações necessárias: tessitura conveniente para voz infantil, detalhes da prosódia musical, eventual movimentação.

16. Incentivar a produção de textos e outros recursos em linguagem acessível ao leigo, bem como a produção de textos para deficiente visual e/ou auditivo,

recorrendo-se para a sua divulgação a veículos diversos: publicações acadêmicas, revistas de educação, programas de rádio e televisão, programas produzidos pelas televisões educativas e publicações paradidáticas.

17. Realizar seminários, congressos etc. para apresentação e discussão de relatos de experiências pedagógicas e resultados de pesquisas.

18. Reconhecer a diversidade lingüística do Brasil e respeitar, sem discriminação, os falantes procedentes das várias regiões e de todas as camadas sócio-culturais.

Capítulo IV – DOCUMENTAÇÃO

1. Reconhece-se a importância da documentação folclórica em todos os seus aspectos, utilizando-se dos meios tecnológicos específicos.

2. Recomenda-se o levantamento do calendário folclórico em âmbito estadual, mediante a articulação com os grupos e órgãos locais.

3. Recomenda-se que a documentação deve ficar sob a guarda de instituições apropriadas, ligadas ao estudo e à pesquisa do folclore, como museus, fundações, universidades e outros centros de documentação.

Capítulo V – SALVAGUARDA E PROMOÇÃO

1. Reconhece-se a importância do apoio às manifestações folclóricas. Esse apoio deve-se dar, sobretudo, no sentido de assegurar as condições sociais e naturais aos homens para garantir o florescimento de suas expressões culturais dinâmicas.

2. Recomenda-se que as Comissões Estaduais se articulem com os órgãos locais para realização de pesquisas e outras atividades que visem a promoção e a salvaguarda dos portadores e de grupos folclóricos de qualquer natureza.

3. Reconhece-se a necessidade de fortalecimento dos organismos oficiais, de caráter nacional, estadual e municipal que se destinam à defesa do patrimônio folclórico do Brasil.

Capítulo VI – DIREITO DO AUTOR

1. Recomenda-se adotar providências adequadas à defesa do patrimônio musical folclórico, particularmente no caso das melodias de domínio público, dos folhetos de cordel, impedindo a apropriação dos mesmos por terceiros, realizando-se o procedimento de registro em órgãos competentes.

2. Instrumentalizar as Comissões Estaduais para iniciarem o registro do patrimônio musical de suas regiões.

3. Recomendar a indicação da procedência dos temas folclóricos nas composições que contenham esses temas em qualquer de seus aspectos.

4. Zelar pelo direito dos artesãos e artistas populares de livremente estipularem o valor de suas obras e do mesmo modo zelar e respeitar o direito de imagem que lhes deve ser conferido.

Capítulo VII – EVENTO

Recomenda-se:

1. Divulgar o calendário nacional de atividades culturais, em particular de eventos ligados à estrutura global das comunidades – considerando aspectos da economia, da ordem política e cultural –, informando, além do registro cronológico das festas tradicionais, outros dados referentes à historicidade e estrutura da manifestação, detalhes dos participantes, importância para o contexto etc.
2. Prestigiar e divulgar as manifestações artísticas representativas das diferentes comunidades.
3. Respeitar os interesses dos representantes da cultura popular nas decisões relacionadas à dinâmica de suas manifestações, sem atitudes paternalistas nem imposição de modelos alheios ao próprio folclore.
4. Promover Semanas de Folclore.

Capítulo VIII – TURISMO

Reconhece-se que a relação folclore e turismo é uma realidade. O turismo pode atuar como divulgador do folclore e como fonte de recursos para o crescimento da economia local, o que pode significar melhoria da qualidade de vida das camadas populares. Esta relação, porém, precisa ser avaliada no sentido de resguardar os agentes da cultura popular das pressões econômicas e políticas.

Capítulo IX – GRUPOS PARAFOLCLÓRICOS

1. São assim chamados os grupos que apresentam folguedos e danças folclóricas, cujos integrantes, em sua maioria, não são portadores das tradições representadas, se organizam formalmente, e aprendem as danças e os folguedos através do estudo regular, em alguns casos, exclusivamente bibliográfico e de modo não espontâneo.

2. Recomenda-se que tais grupos não concorram em nenhuma circunstância com os grupos populares e que, em suas apresentações, seja esclarecido aos espectadores que seus espetáculos constituem recriações e aproveitamento das manifestações folclóricas.

3. Os grupos parafolclóricos constituem uma alternativa para a prática de ensino e para a divulgação das tradições folclóricas, tanto para fins educativos como para atendimento a eventos turísticos e culturais.

Capítulo X – COMUNICAÇÃO DE MASSA

Reconhece-se que não se pode mais desconsiderar o papel desempenhado pela comunicação de massa na dinâmica do folclore, tanto pela divulgação descontextualizante, quanto pela influência ideológica de valores que lhe são próprios. Recomenda-se o estudo das inter-relações do folclore com os fatos da cultura de massa e, em especial, com as interferências, aproveitamentos e reelaborações recíprocas.

Capítulo XI – PUBLICAÇÕES

1. Reconhece-se a necessidade da edição de obras sobre o folclore brasileiro e traduções de obras científicas em que se encontrem estudos e/ou pesquisas relevantes, além da reedição de livros fundamentais.

2. Reconhece-se a necessidade da divulgação dos estudos sobre as manifestações folclóricas através de todos os meios e recursos disponíveis.

Capítulo XII – INTERCÂMBIO

Considera-se de grande importância o intercâmbio entre estudiosos, pesquisadores e instituições afins, objetivando a mais ampla troca de informações, em âmbito nacional e internacional. Para tanto, recomenda-se a realização periódica de encontros, seminários, simpósios e congressos, nacionais e internacionais.

Capítulo XIII – SUBCOMISSÕES

Recomenda-se às Comissões Estaduais estimular a criação de comissões municipais de folclore que poderão se assim o quiserem, se vincular à Comissão Estadual.

Capítulo XIV – HIERARQUIAS

Recomenda-se atuar junto às autoridades religiosas, políticas, policiais e educacionais no sentido do reconhecimento, prestígio e respeito às várias formas populares de expressão cultural.

Capítulo XV – RECURSOS FINANCEIROS

Reconhece-se a necessidade de recursos financeiros para a realização de pesquisas e ações de divulgação e apoio ao campo do folclore. Para isso, sugere-se a sua captação junto às instituições oficiais de financiamento, bem como o desenvolvimento de mecanismos de parceria com a iniciativa privada.

Salvador, Bahia, 16 de dezembro de 1995.