



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DANIELLE VIEGAS WOLFF GUTERRES

FOLCLORE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS

Dissertação de Mestrado

OSÓRIO

2022

DANIELLE VIEGAS WOLFF GUTERRES

**FOLCLORE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – Linha 2 – Artes em Contextos Educacionais, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim
Wolffenbüttel

OSÓRIO

2022

Catálogo de Publicação na Fonte

G983f Guterres, Danielle Viegas Wolff.

Folclore e educação infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Porto Alegre/RS / Danielle Viegas Wolff Guterres. – Osório, 2022.

170 f.

Orientador: Prof. Cristina Rolim Wolffenbüttel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, unidade em Litoral Norte - Osório, 2022.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

DANIELLE VIEGAS WOLFF GUTERRES

**FOLCLORE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em
Educação na Universidade Estadual do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim
Wolffenbüttel.

Aprovada em: ____/ ____ / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof.^a Dr.^a Sandra Monteiro Lemos
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Prof.^a Dr.^a Dinara Xavier da Paixão
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

**OSÓRIO
2022**

*A minha mãe, Léa, e a meu marido, Luís, pelo
amor e parceria nessa caminhada. E, com
imensa saudade, a meu pai, Joacir César, que
sempre acreditou em meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

“Mas sonhar não é coisa que se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: ‘Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!’” (ALVES, 2000, p. 87). Este fragmento do texto “Ensinar o que não se sabe”, do mestre Rubem Alves, representa o que foi para mim a chegada e conclusão do curso de mestrado, pois ressoou o desejo de muitas pessoas que fizeram ou fazem parte de minha vida e sem as quais esse sonho se tornaria mais distante de se concretizar.

Essas pessoas, que me incentivaram, impulsionaram, cativaram, ajudaram e comigo sonharam este sonho foram, sem dúvidas, as que me sustentaram em todos os momentos em que parecia me faltar forças para ir a diante. Em reconhecimento a essas pessoas tão queridas e especiais, deixo aqui meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, César e Léa por todo amor, paciência, dedicação e por sempre me incentivarem a alçar voos maiores do que nosso contexto me permitia.

Ao meu irmão, Rodrigo, e todos os familiares que se realizaram com um dos seus chegando a este nível de ensino.

Ao meu marido Luís Fidelis por dividir comigo a vida e me incentivar incessantemente durante todo o percurso.

À Cristina, minha orientadora, pela generosidade, compartilhamento de tantos saberes e pela forma que conduziu as orientações para esta pesquisa.

Aos membros da banca por terem aceitado o convite e pelos apontamentos essenciais, que me mostraram diferentes olhares e aspectos relevantes a serem considerados para que meu trabalho se tornasse mais significativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PGED-MP), bem como aos Grupos de Pesquisa e Extensão Grupem e ArtCIEd, e de extensão “A Arte de Ler: Um programa de Incentivo à Apreciação Literária” e “Musical e Educação Musical: Música, Educação e Entrelaçamentos”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com os quais tive o prazer de conviver, aprender e amadurecer para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de orientação, Fabiane, Marcos, José Luís e Cibele pela convivência e parceria que nos permitiram partilhar desafios, medos, projetos, risos e vitórias alcançadas. Trilhar este percurso com vocês tornou o trajeto mais leve e sociável.

As colegas do projeto de extensão Vivências Literárias para Bebês e Famílias, Alessandra, Bárbara e Patrícia, pelo companheirismo, amizade, afeto e convivência profícua.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre pela autorização para a realização desta pesquisa.

À escola e aos educadores participantes desta pesquisa, pelo interesse com que abraçaram meu trabalho, partilhando suas ideias, práticas e saberes.

Aos amigos que ganhei em cada morada que fiz pelos diferentes estados brasileiros, a todos que de alguma forma contribuíram com a minha caminhada e acreditaram em meu sucesso, bem como aos professores que tive em todas as etapas de ensino e que, de formas diversas me educaram, cuidaram, acolheram, acreditaram, inspiraram e semearam o desejo de juntar-me a eles na docência.

Por fim, a todas as crianças com quem tive o privilégio de conviver e aprender.

A todos vocês, minha gratidão!

“Quanto à ciência que se aprende a partir
da vida, ela não é esquecida nunca.”

Rubem Alves (2001, p. 61)

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Folclore na Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Porto Alegre/RS”, teve como objetivo investigar as concepções e práticas docentes sobre folclore na educação infantil e construir possibilidades para o trabalho pedagógico com esta temática na escola. A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como método, a pesquisa documental, o formulário e a entrevista como instrumentos para coleta de dados. Tendo como lócus uma Escola de Educação Infantil, que recebeu o nome fictício de Escola Vila da Mata, contou com a participação de catorze pessoas. Para examinar os documentos da pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo de Moraes (1999). O referencial teórico, constituído por três eixos, apoiou-se principalmente em Burke (2010), Cavalcanti (2001; 1993), Garcia (2000), Lima (2003) e na Carta do Folclore Brasileiro (1995) para abordar o Folclore, sua história, conceituação e campo de abrangência. Para tratar das especificidades da Educação Infantil, foram utilizados os estudos de Ariès (1986), Bujes (2001), Ostetto (2017) e Redin (2013), que apresentam importantes considerações sobre a história da infância e desta primeira etapa da educação básica no Brasil, pontuando questões relacionadas aos documentos curriculares, planejamento e prática docente. Neste sentido, também foram consultadas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999; 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Como último eixo, o Folclore em uma articulação com a Educação Infantil, apresentou as possibilidades de abordagem com as crianças no espaço escolar utilizando Garcia (2000), Saraiva *et al.* (2011) e Wolffenbüttel (2019). Como produtos educacionais foi elaborado um *e-book* sobre folclore para formação de professores na Educação Infantil. Outros dois produtos estão em fase de finalização, se tratando de: um *e-book* de propostas e práticas com o Folclore na Educação Infantil e um Almanaque do Folclore. Estes dois últimos materiais foram elaborados com a parceria dos educadores da Escola participante da pesquisa e os membros dos Grupos de Pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” (Grupem) e “Arte Criação e Interdisciplinaridade” (ArtCIEd). Como principais resultados, este estudo constatou que as concepções dos professores sobre folclore são variadas, mas distantes de relacioná-lo aos aspectos da vida cotidiana. Os educadores costumaram trabalhar o folclore por meio de festejos, datas comemorativas, literatura, brincadeiras, música e propostas sobre diversidade, mas não o utilizaram em uma perspectiva investigativa com as crianças. A análise da relação das concepções e das práticas docentes revelou que estas costumaram se basear nas referências escolares de cada profissional, que na maior parte das vezes privilegiou a ideia de folclore como lenda, sendo essa visão ainda muito presente hoje no meio escolar. A partir do relato das professoras foi possível também verificar que poucas tiveram algum contato com a temática do folclore em suas formações profissionais, sendo este um assunto secundário nos cursos de licenciatura. Diante dessas informações, compreende-se como necessário o acesso dos docentes aos estudos contemporâneos do folclore e um maior investimento em suas formações para o embasamento de suas práticas. Assim, pretende-se que esta pesquisa contribua com as propostas e práticas para a inserção do Folclore na Educação Infantil.

Palavras-chave: Folclore. Educação Infantil. Prática docente.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "folklore in Early Childhood Education: a case study in a school in the municipality of Porto Alegre-RS", intends to investigate the concepts and teaching practices about folklore in early childhood education, and build possibilities for pedagogical work with this theme in school. The research, conducted in a school of childhood education that received the fictitious name of Vila Da Mata school, had the participation of fourteen people, using the qualitative approach, having the case study as a method. The instruments for data collection used were documentary research, survey form, and interview. To examine the research documents, the content analysis of Moraes (1999) was used. The theoretical framework, consisting of three axes, was based mainly on Burke (2010), Cavalcanti (2001; 1993), Garcia (2000), Lima (2003), and the Carta do Folclore Brasileiro (1995) to address folklore, its history, conceptualization, and field of coverage. To address the specificities of childhood education, the studies of Ariès (1986), Bujes (2001), Ostetto (2017), and Redin (2013) were used. They point out issues related to Program documents, planning, and teaching practices. The Federal Constitution (1988), the National Educational Bases and Guidelines Law (1996), the curriculum guidelines for childhood education (2009), and the Common National Curriculum Base (2018) were also consulted. As the last axis, folklore in articulation with childhood education presented the possibilities of approach with children in the school space using Garcia (2000), Saraiva *et al.* (2011), and Wolffenbüttel (2019). As an educational product, an *e-book* on folklore, for childhood education teacher training, was developed. Two other products are in the finalization phase, being an *e-book* of proposals and practices with folklore in childhood education and a magazine of folklore. Both were built in partnership with educators of the school participating in the research and the members of the research groups "Music Education: different times and spaces" (Grupem) and "art creation and Interdisciplinarity" (ArtCIEd). As a result, this study found that teachers' conceptions of folklore are varied, but far from relating it to aspects of everyday life. Educators used to work on folklore through celebrations, commemorative dates, literature, games, music, and proposals on diversity, but did not use it in an investigative perspective with children. The analysis of the relationship between conceptions and teaching practices revealed that these used to be based on the school references of each professional, whom most of the time privileged the idea of folklore as legends, and this view is still very present today in the school environment. Based on the teachers' reports, it was also possible to verify that few of them had any contact with the theme of folklore in their professional training, being a secondary subject in the graduation courses. Given this information, teachers must have access to contemporary folklore studies, and greater investment in their training to support their practices. Thus, it is intended that this research contributes to the proposals and practices for the insertion of folklore in childhood education.

Keywords: Folklore. Childhood education. Teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepções sobre folclore	29
Figura 2 – Contribuições do folclore na infância	32
Figura 3 – Potencialidades do folclore no contexto escolar	38
Figura 4 – Campo de abrangência do Folclore	50
Figura 5 – Estrutura da Educação Infantil na BNCC	59
Figura 6 – Possibilidades de abordagem do Folclore na BNCC	73
Figura 7 – Regiões de Porto Alegre	83
Figura 8 – Serviços municipais da Região Sul e Centro-Sul de Porto Alegre	84
Figura 9 – Monitoramento por bandeiras e protocolos	86
Figura 10 – Composição do grupo participante da pesquisa	88
Figura 11 – A Escola Vila da Mata e seu entorno	100
Figura 12 – Pátios da Escola Vila da Mata	100
Figura 13 – Categorias da pesquisa	112
Figura 14 – Categoria “Vivências relacionadas ao folclore”	113
Figura 15 – Categoria “Concepções sobre o folclore”	118
Figura 16 – Categoria “Modo de se trabalhar o folclore”	121
Figura 17 – Categoria “Desafios para abordagem do folclore”	131
Figura 18 – Categoria “Sugestões para a construção de propostas com o folclore na Educação Infantil”	135
Figura 19 – Capa do <i>E-book</i> Formação de Professores: Folclore na Educação Infantil	140
Figura 20 – Capa do <i>E-book</i> Propostas e Práticas com o Folclore na Educação Infantil.....	141
Figura 21– Capa do Almanaque do Folclore.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para a Revisão de Literatura	23
Quadro 2 – Categoria 1: Concepções sobre folclore	26
Quadro 3 – Categoria 2: Folclore e Infância	30
Quadro 4 – Categoria 3: Folclore no contexto escolar	33
Quadro 5 – Organização dos documentos da pesquisa	98
Quadro 6 – Número de crianças e faixa etária por turma	99
Quadro 7 – Composição do corpo pedagógico	101
Quadro 8 – Transcrição das entrevistas	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ArtCIEd – Grupo de Pesquisa e Extensão Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação (CNPq/Uergs)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDFB – Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CNFL – Comissão Nacional de Folclore

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FIOCRUZ -Fundação Oswaldo Cruz

FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro

GRUPEM – Grupo de Pesquisa e Extensão Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços (CNPq/Uergs)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTG – Movimento Tradicionalista Gaúcho

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PPGED – MP - Programa do Mestrado Profissional em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME-POA – Rede Municipal de Porto Alegre

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMSPA – Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	CONCEPÇÕES SOBRE FOLCLORE.....	26
2.2	FOLCLORE E INFÂNCIA.....	30
2.3	FOLCLORE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	33
3	REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1	FOLCLORE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	39
3.1.1	Um pouco de sua história	39
3.1.2	Os estudos de folclore no Brasil	41
3.1.3	Conceituações a partir da Carta do Folclore Brasileiro de 1995	47
3.1.4	Campo de abrangência	50
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: OS FIOS DE UMA HISTÓRIA	51
3.2.1	Marcos legais da Educação Infantil	54
3.2.2	O currículo na Educação Infantil	60
3.2.3	O planejamento da ação pedagógica	64
3.3	FOLCLORE E EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS	66
3.3.1	Folclore e práticas docentes na Educação Infantil	70
4	METODOLOGIA	80
4.1	ESTUDO DE CASO.....	80
4.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	82
4.2.1	O Município de Porto Alegre.....	82
4.2.2	A escolha da escola em um cenário de pandemia.....	84
4.2.3	Participantes da pesquisa.....	88
4.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	90
4.3.1	Pesquisa Documental.....	90
4.3.2	Formulário.....	91
4.3.3	Entrevista.....	91
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	93
4.5	CRITÉRIOS ÉTICOS.....	96
5	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	98

5.1	A ESCOLA VILA DA MATA	98
5.1.1	Perfil do corpo pedagógico	101
5.2	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA PESQUISA	104
5.3	CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	111
5.3.1	Categoria “Vivências relacionadas ao folclore”	112
5.3.2	Categoria “Concepções sobre o folclore”	118
5.3.3	Categoria “Modo de se trabalhar o folclore”	121
5.3.4	Categoria “Desafios para abordagem do folclore”	130
5.3.5	Categoria “Sugestões para a construção de propostas com o folclore na educação infantil”	134
6	PRODUTOS EDUCACIONAIS	139
6.1	<i>E-BOOK</i> FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FOLCLORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	139
6.2	<i>E-BOOK</i> DE PROPOSTAS E PRÁTICAS COM O FOLCLORE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	140
6.3	ALMANAQUE DO FOLCLORE	142
6.4	SOBRE AS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS EM PARCERIA COM O GRUPO	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	161
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO PARA CONHECIMENTO PRELIMINAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	162
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE DA GESTÃO ESCOLAR	167
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES	169

APRESENTAÇÃO

Sou Danielle Viegas Wolff Guterres, nasci na cidade de Duque de Caxias - RJ. Fruto da relação de mãe carioca e pai capixaba, vivi nos dois Estados: Rio de Janeiro e Espírito Santo. Cresci em uma família numerosa em que as interações e encontros eram constantes. Essa convivência familiar proporcionou-me uma bagagem de memórias geracionais, muitas de ordem afetiva, envolvendo um repertório de saberes populares que fazem parte de minha vida cotidiana e que estão também presentes em meus fazeres docentes. Neste sentido, penso assim como Freire (2020), que voltar ao passado, mesmo que brevemente, é um ato de curiosidade necessário, pois ao realizá-lo, apreendo a razão de ser do mesmo e das relações que possui com a realidade de outrora e da atualidade. Minha pretensão com este movimento, é apresentar os caminhos que me levaram a realização desta pesquisa, que somente a partir dessa interligação de passado e presente ganha forma e sentido.

Rememorando parte de minha infância, cercada de interações com primos e vizinhos, lembro-me que o brincar era nosso melhor meio de expressão e convivência. O quintal e a rua eram extensões de nossas casas, por lá passávamos horas a fio sem nos darmos conta, pulando corda, soltando pipa, jogando bola, pique-pega, elástico, descendo a ladeira de carrinho de rolimã. Igualmente especiais eram as tardes em que minha mãe fazia rosquinhas de banana e sentávamos junto a minha avó para costurar colchas e tapetes de tecido, costume que me levou a confeccionar profissionalmente bonecos de pano. Lembro-me também que meu saudoso pai embalava-me ao som de acalantos, contava-me muitas histórias daqui e de outros lugares, despertando em mim o encantamento pela literatura.

Alguns desses conhecimentos experienciais marcaram também minha trajetória acadêmica, principalmente os relacionados as lendas, pois foi no espaço escolar que estas me foram apresentadas como parte do conjunto de manifestações do folclore, sendo anualmente abordadas, mas nem sempre devidamente contextualizadas e valorizadas. Não raro, recebíamos folhas para pintura dos personagens Saci, Cuca, Curupira, Iara e aprendíamos nos livros que cada região tinha seu folclore. A folia de Reis que acontecia na rua da minha casa, as brincadeiras de rua e quintal, o carnaval, as lendas do nosso bairro e tantas outras coisas que faziam parte das vivências folclóricas do nosso entorno nunca eram abordadas na escola.

No entanto, tempos depois pude ampliar minha visão sobre o assunto quando iniciei minha carreira docente. O desejo em ser uma profissional da educação vinha de longa data, mas apenas no ano de 2008 ingressei na graduação em Pedagogia, logo interessando-me pelos

estudos relacionados a infância. Em paralelo a faculdade, busquei aprofundar meus conhecimentos através de cursos, como o de Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil, promovido pela Creche Fiocruz em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, que participei em 2009. O referido curso me proporcionou o primeiro despertar para as possibilidades pedagógicas do folclore na educação infantil. Na disciplina “Oficinas de Música, Teatro e Corpo e Movimento” experienciei danças e dramatizações, ampliei meu repertório literário e musical que, entre outros conhecimentos, revelaram-me as potencialidades de se desenvolver junto as crianças propostas relacionadas ao folclore.

Ao término do curso na Fiocruz, mudei-me para Santa Catarina, local em que pude viajar por diferentes cidades e conhecer um repertório considerável de manifestações, dentre as quais as folclóricas, muitas relacionadas a Cultura Açoriana. Quando retornei ao Rio de Janeiro, no ano de 2011, atuei como monitora de matemática no Projeto Mais Educação, que tinha por objetivo a melhoria da qualidade educacional e tentava construir um ensino que pressupunha uma relação de aprendizagem para a vida. Logo observei que as crianças se interessavam por histórias e com a bagagem que eu tinha adquirido tanto de ordem pessoal, quanto acadêmica, investi em relacionar a literatura infantil a matemática nos encontros com as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta experiência inspirou-me na escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia (VIEGAS, 2012). Em 2015, mudei-me para Porto Alegre - RS, cidade na qual atuo como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 2019, especificamente na Educação Infantil.

Os lugares pelos quais passei e as experiências que me constituem foram aguçando meu desejo de compreender as dinâmicas das manifestações culturais folclóricas e suas funcionalidades, principalmente no espaço escolar. Assim, devido meu interesse pela temática, fui designada pela equipe diretiva da escola em que atuava para uma formação sobre Folclore, em agosto de 2019, ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Cristina Rolim Wolffenbüttel, na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Na ocasião, a mesma apresentou sua pesquisa de Mestrado sobre folclore e música folclórica, discorrendo sobre a origem do termo e seu significado, lembrando aspectos da vida cotidiana que se encontram em seu campo de abrangência.

Ao relacionar a fala da professora com as minhas memórias e experiência de vida, surgiu uma identificação com o tema e o anseio de me aprofundar nas questões que foram por ela apresentadas. Assim, busquei uma das sugestões de leitura fornecida na palestra, o livro “Folclore e Música Folclórica: o que os alunos vivenciam e pensam” (WOLFFENBÜTTEL,

2019). No decorrer da leitura deparei-me com elementos que aguçaram ainda mais minha inclinação para a pesquisa, pois o mesmo abordou a narrativa das crianças sobre suas percepções e vivências folclóricas no espaço escolar, apontando que estas eram desconexas de sua realidade cotidiana. As inquietações que surgiram levaram-me a refletir sobre minha própria caminhada educacional e posteriormente relacioná-la com os locais nos quais atuei como educadora até os dias atuais. Em um exercício de memória indaguei-me sobre os momentos em que o folclore esteve presente nesses contextos, bem como sobre as práticas pedagógicas relacionadas a ele, contrapondo as minhas vivências pessoais. Percebi que havia uma desconexão entre estes, pois depois de tantos anos, o que continuava a prevalecer na escola eram abordagens que privilegiavam as mesmas narrativas que reproduziam modelos e estereótipos de quando eu cursava a pré-escola.

Compreendendo o folclore como cultura viva presente na vida das pessoas através dos hábitos, costumes, crenças, superstições, festejos, música, dança, artesanato, linguagem, culinária, vestimentas, medicina popular, contos, brinquedos, brincadeiras populares, dentre outros, intrigou-me o fato de tão pouco deste universo ser explorado de forma significativa e intencional por parte dos docentes que tive ou acompanhei. Assim, buscando ir além das minhas experiências pessoais, movida pela curiosidade epistemológica que há tempos me acompanhava, ingressei no Programa do Mestrado Profissional em Educação (PPGED-MP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, na Linha 2 de Pesquisa - Artes em Contextos Educacionais, com o intuito de investigar as concepções e práticas docentes relacionadas ao folclore na educação infantil.

Por fim, acredito que este exercício de memória, para além de recordar situações relacionadas a minha vida familiar, escolar e profissional, oportunizou-me situar a tessitura de minha pesquisa, que passo a partir desse momento a apresentar.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa que tem como temática o Folclore e a Educação Infantil visa analisar concepções e práticas sobre o assunto em um determinado contexto educacional, considerando os educadores como importantes colaboradores neste processo. Apesar de existirem diversos estudos sobre folclore, percebe-se uma carência dos mesmos quanto a serem desenvolvidos no espaço escolar, o que se pôde constatar por meio da revisão de literatura realizada para este estudo. Tal observação mostrou-se importante para o desenvolvimento desta dissertação, cuja investigação ocorreu em um Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

O Folclore, enquanto área de estudo, passou a ter maior visibilidade a partir do século XIX com os estudos sobre poesia e contos de tradição oral realizados na Europa (BURKE, 2010). Foram muitas as tentativas de nomeá-lo até que em 1846 foi proposto o uso do termo que veio a se consagrar e ser utilizado por estudiosos em diversos países (LIMA, 2003; FRADE, 2016). No Brasil, as pesquisas conduzidas por Mario de Andrade no século XX iniciaram um período de maior efervescência e estudo sistemático do assunto que, ao se expandirem, contaram com a colaboração de intelectuais ilustres. Estes efetuaram investigações em torno do amplo campo de abrangência do Folclore, incluindo as que o interligam a Educação.

A educação, compreendida de acordo com Charlot (2000, p. 53), constitui-se “o movimento longo, complexo, nunca completamente acabado” no qual o sujeito se constrói e é construído através de sua relação com o outro. O ato educativo pressupõe a compreensão da criança como sujeito social, portadora de direitos e protagonista dos seus processos de aprendizagens, “que nasce e cresce em uma família [...], que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 2000, p. 33).

O entendimento da criança como um ser de direitos, dentre os quais a educação e a cultura, foi construído historicamente, culminando na elaboração de leis, documentos e políticas públicas que assegurassem seu acesso a espaços educacionais permeados por práticas de ensino cada vez mais qualificadas, rompendo com as ideias assistencialistas que por muitos anos vigoraram no ensino infantil brasileiro (BUJES, 2001; OSTETTO, 2017). Neste aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) ao integrar a

Educação Infantil a Básica reconheceu a necessidade de se pensar em um ensino voltado para as crianças e suas especificidades, distintos dos demais segmentos que a compõem.

Os debates e pesquisas envolvendo os estudos da infância originaram reflexões e documentos que norteiam a construção de currículos no Brasil, de modo a apresentarem novas perspectivas para a construção de propostas para as redes de ensino e instituições escolares. O currículo por representar a identidade de uma instituição, apresenta valores e concepções que expõe as ideias e posturas adotadas pelos educadores, bem como os conhecimentos que a comunidade escolar privilegia em suas abordagens (SILVA, 1999; BUJES, 2001). Assim, observamos que no decorrer do tempo ocorreram mudanças importantes quanto a concepção de criança, escola infantil e práticas educativas, que antes eram pautadas na figura do professor, priorizando a transmissão de conhecimentos; hoje elas se fundamentam na perspectiva da criança como protagonista e centro das propostas e planejamentos elaborados.

Deste modo, a educação infantil na atualidade tem o relevante papel de “acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p. 36), pois este movimento auxilia na significação, ampliação e diversificação de suas experiências, bem como no alcance de novas aprendizagens. A escola, através de seus profissionais, ciente de seu papel pedagógico, social e político, busca promover uma conexão entre essas duas realidades em que a criança está inserida, de modo a complementar, valorizar e dar sentido as vivências por estas experienciadas junto a sua família ou comunidade no espaço escolar.

Neste sentido, o Folclore compreendido como o “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995, p. 1), oriundo geralmente do meio familiar, tem sido apontado em pesquisas da área como um aspecto importante da cultura que pode integrar o currículo escolar. Para Wolffenbüttel (2019, p. 48), “a aprendizagem originada desse processo pode ser relevante, pois estará partindo de uma cultura viva e próxima dos alunos, impulsionando transformações e reelaboração de conceitos anteriores provenientes de suas interações no cotidiano”. Assim, a inserção do folclore no espaço escolar pode representar uma aproximação dos saberes comunitários aos escolares, promovendo aprendizagens mais contextualizadas para as crianças.

Tal inserção pode ocorrer ao se investir em propostas em que os eixos estruturantes da Educação Infantil, o brincar e o interagir, preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular –

BNCC (BRASIL, 2018), sejam evidenciados. Sendo assim, o desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que considerem as brincadeiras que fazem parte do cotidiano das crianças, assim como outras abordagens que promovam a valorização dos saberes populares são maneiras de se trabalhar o folclore e contribuir para a valorização e manutenção da memória da comunidade local no espaço escolar.

No entanto, embora o folclore seja uma temática relevante para o ato educativo, Biasi (2008) salienta que este é geralmente abordado pelos professores de forma estanque e desconexa do espaço escolar, o que acaba por esvaziá-lo de sentido, tornando-o pouco atraente aos educandos. Em sua pesquisa com educadores sobre concepções de folclore e cultura, concluiu que “é fundamental o aprofundamento de pesquisas sobre folclore visando a sua incorporação no processo educativo escolar e também a sua incorporação enquanto política pública e não apenas atividades isoladas” (BIASI, 2008, p. 91).

Em concordância com o exposto, Cretton (2009) em sua pesquisa sobre folclore, cultura popular e educação também relatou “uma tendência, observada na maior parte do corpo docente, a reiterar uma distância entre os conteúdos curriculares e as experiências de vida dos alunos” (CRETTON, 2009, p. 173). A pesquisadora salientou a necessidade de as instituições educacionais acolherem os saberes locais e as manifestações das culturas populares, de modo a aguçar o desenvolvimento de propostas pedagógicas em que a diversidade cultural seja reconhecida e problematizada no espaço escolar.

Nesta mesma direção, Wolffenbüttel (2019) em sua pesquisa sobre folclore e folclore musical com alunos do ensino fundamental, constatou que estes “não apontaram práticas pedagógicas que partissem de suas vivências” (WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 123). Sendo assim, enfatizou a necessidade de se realizar, junto aos professores, uma investigação sobre quais concepções sobre folclore têm fundamentado suas práticas pedagógicas com os educandos, de modo a compreendê-las e transformá-las através de formações específicas para o trabalho com esta temática na escola.

Diante das considerações apresentadas, que se reverberam em lacunas encontradas no campo de estudos do folclore, pareceu-me relevante saber o que os educadores compreendem por folclore e de que modo têm fundamentado suas ações pedagógicas junto as crianças, para com base nessas informações, buscar meios de inserir esta temática de maneira mais ampla, significativa e contextualizada. Neste sentido, apresento as questões que impulsionaram esta investigação: quais são as concepções de professores que trabalham com a Educação Infantil sobre folclore? Qual a relação entre as concepções de professores que trabalham com a

Educação Infantil sobre folclore e suas práticas docentes? Tendo como base as concepções dos professores e os estudos do folclore, quais propostas pedagógicas podem ser construídas para significar o trabalho com esta temática na educação infantil?

Desta maneira, esta pesquisa possuiu como objeto geral investigar as concepções e práticas docentes sobre folclore na educação infantil e construir possibilidades para o trabalho pedagógico com esta temática na escola.

Como objetivos específicos buscou: conhecer e analisar as concepções de professores que trabalham com a educação infantil sobre folclore; analisar e relacionar as concepções de professores que trabalham com a educação infantil sobre o folclore e suas práticas docentes; construir práticas pedagógicas para o trabalho com o folclore na educação infantil.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, utilizando como método o estudo de caso conforme Lüdke e André (1986), realizado com o grupo de professores, monitoras e equipe diretiva de uma EMEI, de Porto Alegre – RS. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados a pesquisa documental, o formulário e entrevistas semiestruturadas. Os dados oriundos da pesquisa de campo foram analisados com base na análise de conteúdos de Moraes (1999). A justificativa para a realização deste estudo encontra-se diante da carência de pesquisas que contemplam as concepções e práticas dos professores sobre folclore, bem como uma análise de quais motivações os impulsionam a abordá-lo de determinadas maneiras com as crianças.

Entretanto, cabe ressaltar que além da complexidade em se abordar temáticas relacionadas ao folclore, devido às tensões que este campo geralmente apresenta, este estudo foi desenvolvido em um contexto de pandemia da Covid-19¹, que de acordo com Santos, (2020, p.6) veio “apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”, escancarando a invisibilidade, as situações de vulnerabilidade e exclusão social em que vive grande parte da população mundial. Assim, este contexto também influenciou as escolhas metodológicas adotadas e o local de realização da pesquisa. Tais aspectos serão abordados de forma abrangente no decorrer da apresentação da pesquisa.

Por conseguinte, esta dissertação está estruturada em sete capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução. Em seguida temos a revisão de literatura, em que se apresenta um

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, [...] é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Fonte: Ministério da Saúde – FIOCRUZ Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia#:~:text=Segundo%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%2C%20pandemia%20%C3%A9,sustentada%20de%20pessoa%20para%20pessoa.>

panorama da temática da pesquisa envolvendo as principais concepções sobre folclore, os estudos que o relacionam a infância e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas no espaço escolar, conforme recorte temporal e delimitação de diretórios apresentados no texto.

No terceiro capítulo, o referencial teórico apresenta as ideias e os principais autores que embasam este estudo. Esta parte da escrita está organizada em três subtítulos que abrangem o Folclore, a Educação Infantil e uma interlocução entre ambos, oportunizando um olhar para as práticas que podem ser desenvolvidas nesta etapa da educação básica.

A seguir, encontra-se a metodologia, que narra os caminhos trilhados para a elaboração da pesquisa, bem como a justificativa das escolhas realizadas quanto ao método estudo de caso, aos instrumentos de coleta de dados, a maneira com que será conduzida a análise, o contexto escolar, os participantes, bem como os critérios éticos adotados.

O quinto capítulo intitulado Resultados e Análise dos Dados, apresenta a exposição e contextualização dos materiais coletados, bem como as categorizações oriundas destes, interligando-os ao referencial teórico utilizado e as interpretações da pesquisadora.

Como exigência do mestrado profissional, o sexto capítulo apresenta os produtos educacionais, em que as ações desenvolvidas como desdobramentos desta pesquisa são descritas no total de três propostas, estando uma finalizada e duas em fase de construção.

Por fim, são expostas as considerações finais, com o intuito de responder os questionamentos que esta pesquisa se propôs e apresentar a reflexão que a pesquisa emergiu, assim como os apontamentos das lacunas que este estudo não conseguiu abranger, de modo a fomentar a continuidade das investigações em torno do folclore no campo educacional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O levantamento das pesquisas correlatas sobre a temática a que esta dissertação se propõe foi realizado utilizando como fonte de consulta o banco de artigos dos periódicos científicos *on-line*, de *Qualis*² A1 e A2, nas áreas da Educação e das Artes. Justifica-se a adoção dos critérios de seleção pelo fato de os periódicos científicos apresentarem as pesquisas na íntegra, oportunizando uma visão sucinta e, em simultâneo, completa do assunto.

Neste sentido, realizou-se a busca individualizada no *site* de 100 periódicos científicos, sendo 86 deles relacionados à área da Educação e 14 correspondentes à área das Artes. Os artigos foram selecionados a partir da busca avançada com a seguinte palavra-chave: folclore. A pesquisa resultou no encontro de 171 títulos sobre os mais variados assuntos relacionados ao termo de busca. Realizou-se um refino para a escolha dos artigos que dialogassem com a temática da pesquisa em questão e destes foram selecionados 13 títulos, a partir dos anos 2000, critério utilizado por serem um período mais recente. A seguir, o quadro 1 apresenta os artigos encontrados por ordem de ano de publicação:

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas para a Revisão de Literatura

Ano	Autoria	Título	Periódico científico	Área do conhecimento
2000	WOLFFENBÜTTEL	A presença das raízes culturais na educação musical	Revista da ABEM	Artes/ Música
2004	WOLFFENBÜTTEL	Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental	Revista da ABEM	Artes/ Música
2004	FERNANDES	As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis	Pro-Posições	Educação
2008	SOUZA	O brinquedo popular e o ensino de música na escola	Revista da ABEM	Artes/ Música
2009	BRANDÃO	Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares	Cadernos de Pesquisa	Educação
2013	IKEDA	Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração	Estudos Avançados	Educação

(continua)

² O sistema é o resultado da classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de professores, pesquisadores e estudantes. Criado em 1998, o *Qualis* é referência no meio acadêmico e atende a necessidades específicas do sistema de avaliação. As publicações são divididas em categorias indicativas de qualidade - A, B ou C - e do âmbito de circulação - local, nacional ou internacional. Fonte: CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/blank-60089563>.

(finaliza)

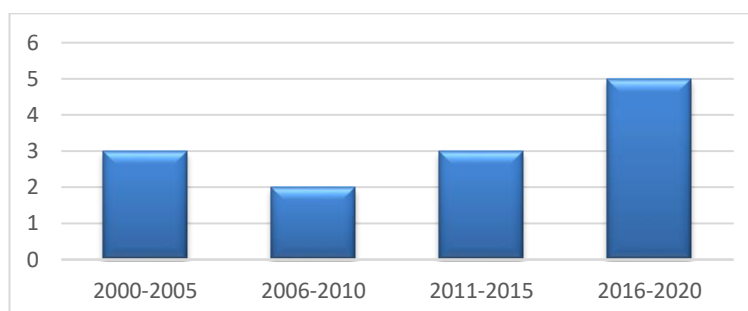
Ano	Autoria	Título	Periódico científico	Área do conhecimento
2014	PORTO	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes	Educação & Sociedade	Educação
2015	KLEMMANN; NUNES	Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente.	Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas	Educação
2016	JACOMELLI; SOUSA	Manifestações orais de crianças de cinco anos em práticas de contagem.	Revista de Educação Pública	Educação
2017	WOLFFENBÜTTEL	Educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar	Revista da FUNDARTE	Artes
2018	MANZKE; GONZALES; JESUS.	Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade	Revista da FUNDARTE	Artes
2019	WOLFFENBÜTTEL <i>et al.</i>	Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares	Revista da FUNDARTE	Artes
2019	VIEIRA	Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social.	Revista da FUNDARTE	Artes

Fonte: Autora (2022).

Os dados listados no quadro 1 demonstram que a partir do ano de 2013 às pesquisas sobre folclore, que se articulam com a temática investigada nesta dissertação, se tornam constantes, sendo publicado ao menos um artigo a cada ano. No entanto, os anos de 2004 e 2019 destacam-se dos demais por apresentarem duas publicações cada. Ainda, a partir das informações demonstradas, percebe-se que dos catorze artigos, quatro foram escritos pela mesma autora, Wolffenbüttel, nos anos de 2000, 2004, 2017 e 2019, respectivamente.

Após a listagem dos artigos, buscou-se construir um panorama de como se encontra a produção dessas pesquisas por períodos determinados de tempo, de modo a se verificar as demandas de investigações relacionados ao folclore em articulação com os objetivos desta dissertação. Deste modo, as treze publicações foram organizadas a cada cinco anos. O resultado pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de publicações por período

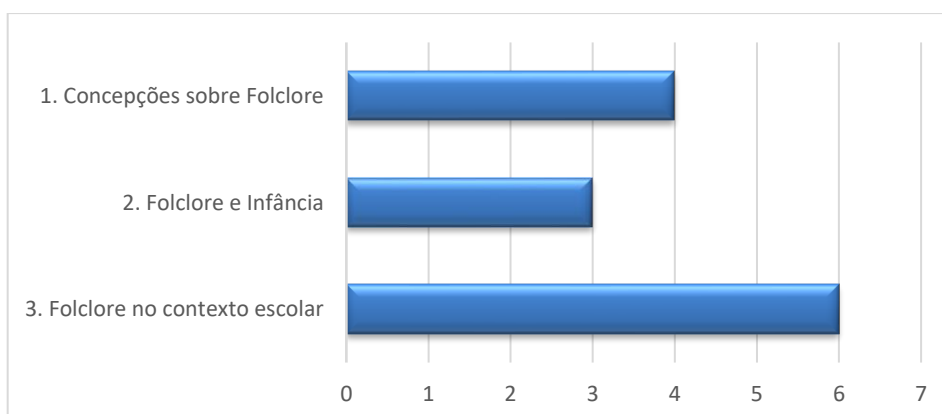


Fonte: Autora (2022).

A partir das informações apresentadas no gráfico 1, observou-se que o período com maior número de publicações relacionadas a esta pesquisa se encontra-se entre os anos de 2016 a 2020, com um total de cinco artigos. No período anterior, que corresponde aos anos de 2011 a 2015, foram encontradas três publicações; de 2006 a 2010, identificou-se dois títulos, e, de 2000 a 2005, novamente três artigos. O contexto apresentado permitiu concluir que no último período analisado ocorreu um aumento no número de artigos publicados nos periódicos pesquisados.

Sendo assim, buscando organizar os aspectos tratados nos artigos anteriormente mencionados e demonstrar suas interligações com este trabalho de mestrado, foi realizada a leitura de cada um deles, o que tornou possível identificar temáticas afins nas pesquisas, tais como, as concepções sobre folclore vigentes atualmente, a interligação do folclore com a infância e por fim, como este tem sido utilizado no espaço escolar. Neste sentido, emergiram três categorias distintas apresentadas abaixo, no gráfico 2.

Gráfico 2 – Publicações por categoria



Fonte: Autora (2022).

A seguir, as categorias são descritas de forma mais completa, sendo os artigos que as compõem detalhados.

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE FOLCLORE

Esta primeira categoria é composta por quatro artigos que abordam, em seus respectivos contextos, aspectos relacionados a concepções sobre folclore segundo a visão de cada autor. O quadro 2 apresenta as publicações em ordem cronológica, elencando a autoria e os títulos de cada uma delas, conforme se observa a seguir.

Quadro 2 – Categoria 1: Concepções sobre folclore

Ano	Autoria	Título
2009	BRANDÃO	Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares
2013	IKEDA	Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração
2018	MANZKE; GONZALES; JESUS	Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares
2019	WOLFFENBÜTTEL <i>et al.</i>	Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares

Fonte: Autora (2022).

Brandão (2009) abordou em seu texto a questão das diferentes dimensões da cultura e ressaltou que esta palavra, bem como o universo de significações que ela sugere, não encontrou consenso nem entre seus estudiosos. Para ele, as pesquisas relacionadas à cultura foram marcadas, através dos tempos, por muitas polêmicas e divergências, sendo estes maiores do que os consensos e convergências. Entretanto, ressaltou que no universo cultural não há possibilidade de se pensar em homogeneidade. Sendo assim, a cultura necessita ser encarada como plural, diversa, sujeita a derivações e em constante movimento.

Saltando do conceito de cultura para o de cultura popular, Brandão (2009) realizou o que chamou de “exercício de memória” (BRANDÃO, 2009, p. 716). Retornando aos anos 1960, rememorou seus tempos de estudante no Rio de Janeiro em que observou e vivenciou junto ao Movimento de Educação de Base o pioneirismo das ações realizadas pela primeira equipe nordestina liderada por Paulo Freire na “descoberta das relações que tornam a educação uma das práticas sociais situadas em diferentes dimensões de uma cultura” (BRANDÃO, 2009, p. 721). Enfatizou que ocorreu neste período uma dimensão do que se compreende por cultura popular. Entendeu-se que a ação social transformadora era um processo de fazer político através da cultura, que atravessado pela educação, tornou possível estabelecer um canal de diálogo com as pessoas e seus grupos populares objetivando uma

mudança de consciência e de postura para atuarem como protagonistas de suas identidades e manifestações culturais.

Continuando suas reflexões sobre as culturas populares, afirmou que “uma parte bastante significativa disto a que se dá agora o solene nome de patrimônio cultural imaterial recebeu em outros tempos e ainda recebe até hoje nomes como: antiguidades, tradições populares, folclore” (BRANDÃO, 2009, p. 726).

Conforme o autor, no Brasil o interesse pelas variadas culturas populares ficou ao encargo dos folcloristas que trilharam diferentes estados brasileiros realizando pesquisas pioneiras que contribuíram para que estas culturas se tornassem estruturadas. Neste contexto, ressaltou que “só uma compreensão empobrecida poderia classificar como passadistas ou não científicos” (BRANDÃO, 2009, p. 730) os estudos realizados pelos pesquisadores do folclore brasileiro, dentre os quais citou Cecília Meireles, Câmara Cascudo, Mário de Andrade e Alceu Maynard de Araújo. Em seu entendimento, muito foi feito no sentido teórico e em pesquisa para a compreensão dos diferentes modos de vida e identidades de “ser, sentir, viver, pensar e transformar tudo isso em criações culturais” (BRANDÃO, 2009, p. 731).

Sendo assim, Brandão (2009) salienta que “temos hoje uma lembrança fragmentada e fugidia das contribuições de estudiosos do folclore [...] e de cientistas sociais [...]. E quase nos escapa da memória aquilo que representaram os movimentos de cultura popular e seus herdeiros” (BRANDÃO, 2009, p. 736). Neste contexto, apresenta a nomenclatura utilizada atualmente para definir a cultura popular, a saber, Patrimônio Cultural Imaterial.

Nesta mesma direção, Ikeda (2013) sinalizou que no final da década de 80 em diante, observou-se um aumento significativo do interesse pelas expressões culturais de tradição oral. Para o autor, o termo tradição oral encontrou uma infinidade de outros que buscam defini-la, tais “como cultura popular, cultura tradicional, cultura popular de tradição oral, cultura de raiz, tradições populares, conhecimentos tradicionais, e ainda folclore, o termo consagrado historicamente, desde meados do século XIX” (IKEDA, 2013, p. 173).

No entanto, ressaltou que o termo folclore tem sido evitado por muitos devido a seu desgaste semântico. Ikeda (2013) apontou que isto parece ter ocorrido pelos recortes dos fatos culturais realizados por muitos folcloristas que valorizaram mais as expressões em si, em detrimento de suas significações para os indivíduos e coletivos que os portavam. Com isso, tais estudiosos acabaram transmitindo uma ideia de que representavam expressões distintas e desconexas da vida moderna. O autor enfatizou que atualmente surge uma nova categorização, que denomina as expressões culturais tradicionais como patrimônio imaterial,

em consonância com a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988).

Além disso, Ikeda (2013) afirmou que as culturas populares tradicionais compreendem muitos conhecimentos e defini-las não pode ser encarado como uma tarefa fácil. Lembrou-nos que, até chegar ao que conhecemos hoje, foi percorrido um longo caminho histórico, iniciado no século XIX com William John Thoms, que propôs o termo *Folklore* para referir-se aos saberes tradicionais do povo. Ao falar especificamente do Brasil, ressaltou que inúmeras foram as iniciativas adotadas para o reconhecimento destas culturas populares, passando pelos estudos pioneiros de folclore do escritor Silvio Romero; as missões de pesquisas folclóricas de Mário de Andrade; a instituição, em 1965, do dia 22 de agosto como dia do Folclore; até o momento atual em que os movimentos que visam “a salvaguarda e os fomentos desses saberes, [...] se parece, em muitos aspectos, com o que se propunha no século XIX, apesar das especificidades de cada momento” (IKEDA, 2013, p.187).

Continuando com a apresentação dos artigos, temos em Manzke, Gonzales e Jesus (2018) importantes contribuições. Embora o foco de suas pesquisas seja os folguedos e danças folclóricas praticados no Rio Grande do Sul, os autores trouxeram no decorrer do texto, a necessidade de se ampliar o entendimento sobre as expressões folclóricas, colaborar para a manutenção e salvaguarda das tradições populares, bem como buscar maneiras de ultrapassar os limites impostos pela cultura dominante que veiculam apenas uma narrativa. Neste sentido, oportunizam uma reflexão sobre a cultura e como o folclore está imbricado nela.

Partindo destas considerações, Manzke, Gonzales e Jesus (2018) apresentaram a compreensão da cultura como algo dinâmico e transmitido através das gerações, que vai se construindo e se modificando a partir das relações entre as pessoas e o meio em que vivem. Para os autores, este fenômeno social oportuniza a elaboração de uma memória coletiva que “auxilia na recuperação destas identidades culturais na pós-modernidade” (MANZKE; GONZALES; JESUS, 2018, p. 170). Assim, apontaram que estas questões são parte essencial do que se constitui os estudos do folclore.

Especificamente sobre o folclore, o compreendem como definido na Carta do Folclore brasileiro: “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individualmente ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995, p. 1). Sendo assim, acreditam que a manutenção das manifestações folclóricas assegura que a identidade cultural de um determinado grupo social continue existindo.

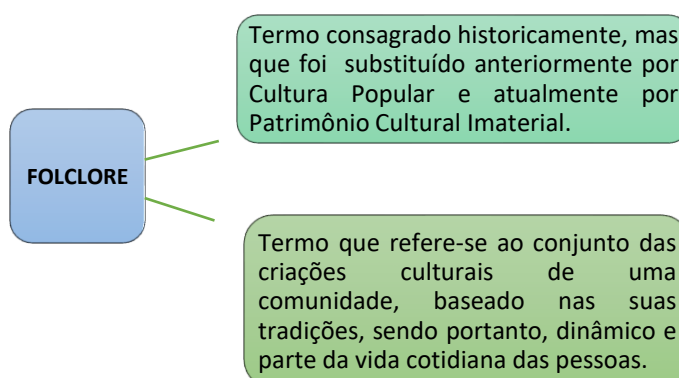
As reflexões propostas pelos autores, demonstraram o potencial do trabalho e da pesquisa com e sobre o folclore para a visibilidade de diferentes grupos e manifestações culturais populares existentes numa determinada região, contribuindo para sua continuidade.

O último artigo desta categoria, escrito por Wolffenbüttel *et al.* (2019), compreendeu o folclore como uma das dimensões da cultura de um povo, sendo este o modo de ser, pensar, sentir e agir dos indivíduos inseridos em uma comunidade, num dado momento histórico. Nesta perspectiva, o folclore mostrou-se vivo e parte intrínseca da vida das pessoas, em todos os seus aspectos, representando fonte de conhecimentos e saberes que estas possuem.

Os autores salientaram haver necessidade de maior fomento aos estudos sobre a temática do Folclore, de modo a compreendê-lo. Sendo tantos os motivos que justificam esta necessidade, apontaram o fato da descontinuidade das pesquisas como uma possível causa da ausência de materiais mais recentes nesta área. Advertiram ainda para o preconceito que existe e continua a vigorar no que tange às manifestações folclóricas tanto por parte das pessoas em geral, quanto por parte de estudiosos. Porém, ressaltaram que apesar da notória dificuldade que o folclore enfrenta até agora, ele se mostra presente nas incontáveis situações vivenciadas pelas pessoas, em seus momentos cotidianos, tais como os de práticas musicais em família (WOLFFENBÜTTEL, *et al.*, 2019).

Os quatro textos anteriormente apresentados permitiram identificar as diferentes concepções sobre folclore que circulam atualmente no meio acadêmico, sendo estas apresentadas na figura 1.

Figura 1 – Concepções sobre folclore



Fonte: Autora (2022).

Diante do exposto, foi possível identificar nos textos analisados duas concepções sobre folclore presentes no meio acadêmico: o folclore como algo dinâmico e atrelado ao dia a dia

das pessoas, bem como o folclore como termo em que ocorreu um desgaste semântico e que é atualmente compreendido pelo nome de Patrimônio Cultural Imaterial. Percebe-se, portanto, que as duas concepções encontram espaço para serem estudadas e defendidas conforme as perspectivas de cada pesquisador. Assim, esta temática apresenta-se como um campo de investigação instigante, longe de pacificidade e linearidade.

Nesta pesquisa o conceito de folclore adotado é o mesmo defendido por Wolffenbüttel *et al.* (2019), Manzke, Gonzales e Jesus (2018), bem como definido na Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995) compreendido como o “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individualmente ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995, p. 1).

2.2 FOLCLORE E INFÂNCIA

A segunda categoria estabelece um diálogo do folclore com a infância, buscando compreender suas manifestações e contribuições para esta etapa da vida. Por conseguinte, os três artigos que a compõem são apresentados a seguir, no quadro 3.

Quadro 3 – Categoria 2: Folclore e Infância

Ano	Autoria	Título
2004	FERNANDES	As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis
2014	PORTO	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes
2019	VIEIRA	Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social.

Fonte: Autora (2022).

Fernandes (2004) quando estudante da graduação em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo realizou uma pesquisa sobre o folclore paulistano. O foco principal de seu trabalho era o folclore infantil pelo qual desenvolveu grande interesse ao observar os grupos formados por crianças nos bairros centrais de São Paulo, denominados na época por “Trocinhas” (FERNANDES, 2004, p. 232).

Deste modo, Fernandes (2004) passou a utilizar o folclore e a sociologia para embasar sua pesquisa, pois ambos mostraram-se fundamentais e complementares para se alcançar os objetivos por ele propostos: compreender a cultura e os grupos infantis. Delimitou suas observações aos grupos de trocinhas de alguns bairros, porém, encontrou no bairro Bom

Retiro oportunidade de coleta de material mais completo, devido à amizade que havia estabelecido com as crianças do local.

Através de entrevistas, Fernandes fez um levantamento sobre “folguedos prediletos, papéis e interesses dos imaturos nas ‘trocinhas’, relações de membros de uma ‘trocinha’ entre si e com os de outras ‘trocinhas’, grau de consciência grupal, de lealdade aos grupos, etc.” (FERNANDES, 2004, p. 233). Tais informações revelaram que ao brincar a criança se apropria de elementos da cultura em que está inserida e a partir destes vai se estruturando socialmente.

Segundo Fernandes (2004), os folguedos ou brincadeiras folclóricas têm como principal função a recreação, porém estes também possuem relevância na designação de papéis e “além de ser a causa do agrupamento, determinam a própria estrutura do grupo em ação” (FERNANDES, 2004, p. 244). Repassados de geração em geração aos grupos infantis, esses elementos folclóricos encontram nas crianças grande aceitação por possibilitarem sua interação com os seus pares, oportunizando também que construam e estruturam a sua cultura.

Os estudos de Fernandes (2004) sobre o folclore infantil foram pioneiros e passaram a ser referência para educadores, bem como para outros pesquisadores interessados em compreender e investigar as culturas infantis. Nesse contexto encontra-se o artigo de Porto (2014) que problematizou a relação entre literatura e folclore.

Para a autora, a infância representa o período em que o ser humano encontra a primeira oportunidade de se perceber e conviver no mundo. Aproximando-se da pesquisa sobre o folclore infantil realizada por Fernandes, salientou que esta nos possibilitou lançar novos olhares sobre as especificidades do mundo das crianças, pois a partir de então, passamos a encará-las como sujeitos criativos, portadores de cultura própria, que utilizam elementos do seu meio social para elaborar concepções e modos particulares de agir junto a seus pares.

Nessa lógica, a valorização da criança como indivíduo, envolve o respeito a sua forma de pensar, de ser, de agir, de brincar, em suas variadas manifestações, muitas delas folclóricas. Assim, a escola passa a ser um espaço fundamental para que a cultura infantil encontre acolhimento e possibilidade de ser vivenciada em toda sua potencialidade pelas crianças através do brincar.

Vieira (2019) apresenta-nos outra perspectiva para o trabalho com o folclore, relacionando-o ao processo de socialização de crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. A autora propôs um trabalho com brincadeiras folclóricas como possibilidade para a

construção da corporeidade com crianças inseridas num abrigo institucional da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, através do trabalho com a Oficina de Folclore. O objetivo principal da pesquisa foi analisar de que maneira a participação das crianças nestas oficinas de brincadeiras folclóricas poderiam interferir nas relações corporais estabelecidas por elas.

Analisando a realidade das crianças participantes da pesquisa, Vieira (2019) apontou que a partir da experiência com a Oficina de Folclore elas foram se tornando mais desinibidas e dispostas para o desenvolvimento das propostas corporais. Os elementos das brincadeiras subsidiaram processos criativos que deram origem a uma coreografia, demonstrando que “o trabalho desenvolvido com as Brincadeiras Folclóricas possibilitou a disponibilidade corporal necessária para a concepção dos fazeres da dança” (VIEIRA, 2019 p. 26). Compreende-se com isso que ao brincar as crianças elaboram novos conhecimentos.

Deste modo, Vieira (2019) conclui que a brincadeira folclórica apresentou ao grupo de crianças oportunidades de socialização, possibilitou a troca, ampliação da consciência e a comunicação corporal entre elas, estimulando até mesmo a transformação de elementos, o processo de criação e novas aprendizagens. Além disso, ocorreram mudanças de atitudes quanto a seus próprios corpos, como, por exemplo, os aspectos relacionados ao toque, que antes não aconteciam, sendo aceitos a partir do trabalho intencional com a brincadeira e a dança. Neste sentido, o trabalho com o folclore se mostrou potente para interferir positivamente nas relações corporais estabelecidas pelas crianças.

Os artigos apresentados nesta categoria nos oportunizaram inferir que o folclore possui estreita relação com a infância, trazendo, portanto, importantes contribuições para esta fase da vida. Em vista disso, a figura 2 apresenta uma síntese das principais contribuições do folclore na infância, ressaltadas pelos autores.

Figura 2 – Contribuições do folclore na infância



Fonte: Autora (2022).

Observa-se uma diversidade de aspectos positivos que o folclore pode proporcionar às crianças, demonstrando, desta forma, que sua continuidade encontra funcionalidade na atualidade, constituindo-se como um importante elemento das culturas infantis.

2.3 FOLCLORE NO CONTEXTO ESCOLAR

A terceira e última categoria desta revisão de literatura foi composta por seis artigos a discorrer sobre a presença do folclore no espaço escolar, apresentando possibilidades pedagógicas para o fazer docente. Deste modo, o quadro 4 traz a relação das publicações utilizadas.

Quadro 4 – Categoria 3: Folclore no contexto escolar

Ano	Autoria	Título
2000	WOLFFENBÜTTEL	A presença das raízes culturais na educação musical
2004	WOLFFENBÜTTEL	Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental
2008	SOUZA	O brinquedo popular e o ensino de música na escola
2015	KLEMANN; NUNES	Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente.
2016	JACOMELLI; SOUSA	Manifestações orais de crianças de cinco anos em práticas de contagem.
2017	WOLFFENBÜTTEL	Educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar

Fonte: Autora (2022).

Wolffenbüttel (2000) abordou a presença do folclore no espaço escolar, buscando promover um resgate das raízes musicais que os alunos, bem como seus familiares possuíam como bagagem cultural, privilegiando a pesquisa e a investigação. O projeto foi desenvolvido na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, instituição que oferta à comunidade, cursos relacionados às diferentes áreas das Artes.

Através da disciplina de Elementos da Linguagem Musical os participantes puderam aprimorar seus conhecimentos e práticas musicais, bem como ampliar seus interesses, o que fez surgir o trabalho de resgate da cultura musical da comunidade local. A pesquisa foi estruturada para possibilitar aos estudantes a coleta, análise e síntese dos dados. Neste sentido, todo o processo do projeto durou cerca de cinco meses e culminou em uma criação musical que realizou “um aproveitamento artístico do folclore” (WOLFFENBÜTTEL, 2000, p. 35). Os alunos utilizaram vários compositores como referência nesta etapa final, como, por exemplo, Villa-Lobos, além de artistas de outras áreas das Artes.

O encerramento do projeto ocorreu em uma mostra cultural organizada pelos alunos na sede da FUNDARTE, que todos os anos realizam em agosto a Semana do Folclore com exposições, decorações e oficinas que destacam a riqueza folclórica ao nível local, estadual e nacional. Nessa ocasião, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas criações aos visitantes. Sobre o resultado desse trabalho, a autora salienta que “foram atividades musicais que colaboraram para a manutenção da cultura. Foi algo que partiu da realidade do grupo, fruto de um anseio de conhecimento, resgate e valorização cultural” (WOLFFENBÜTTEL, 2000, p. 36).

Posteriormente, em outra pesquisa, Wolffenbüttel (2004), investigou junto a 11 alunos do ensino fundamental, cuja faixa etária variou entre nove e 11 anos, as vivências e concepções que possuíam de folclore e música folclórica. O *locus* da pesquisa foram quatro escolas da RME-POA, sendo o método adotado o *survey* interseccional de pequeno porte. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e a análise dos dados foi realizada e fundamentada em referencial teórico sob três diferentes perspectivas: “ensino escolar, folclore e folclore e educação” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 70).

A análise dos dados revelou que sobre as vivências folclóricas e folclórico-musicais, estas se fazem presentes em poucos momentos no espaço escolar, surgindo mais fortemente relacionadas às brincadeiras coletivas praticadas por eles mesmos. Quanto às concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica, observou-se que estas remeteram a ideia de algo relacionado a antiguidade, em alguns casos estagnado, lendário, longe de suas realidades. Tais constatações sinalizam que as práticas pedagógicas nestes espaços não privilegiam as vivências dos alunos, passando “a ideia 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” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 73). No entanto, numa outra direção, também surgiram respostas que indicaram relação com a atualidade, próximo à realidade vivida, numa perspectiva dinâmica, tais como a presença do futebol e do voleibol nas aulas.

Ao finalizar a pesquisa, Wolffenbüttel (2004, p. 74) “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”, visto que uma pesquisa com este intuito poderá subsidiar dados relevantes para a construção de propostas para a inserção do folclore no âmbito escolar.

Souza (2008) abordou o brinquedo popular em um diálogo com o ensino de música na escola, afirmando que o brincar se constitui uma atividade básica para as crianças e contribui

para seu desenvolvimento integral. Em vista disso, apresentou diferentes manifestações culturais folclóricas que têm como base a música e podem ser trabalhadas no espaço escolar, como, por exemplo, “as brincadeiras de roda, os jogos, as parlendas, os acalantos e os folguedos” (SOUZA, 2008, p. 75). A autora ressaltou a importância dessas brincadeiras na vida da criança, salientando que estas possibilitam que a mesma “valorize suas manifestações culturais, compreenda a relação entre corpo, dança e sociedade e adote uma postura não-discriminatória em relação às nossas manifestações artísticas” (SOUZA, 2008, p. 76).

Sobre a experiência que realizou com alunos do ensino fundamental, Souza (2008) buscou no trabalho com folguedos, mais relacionados às cirandas (coco, cacuriá e boi-bumbá), elementos que privilegia as interações e a “aprendizagem do ritmo, da dança e de melodias, por atividades que envolviam a percussão corporal, [...] improvisações, construção de instrumentos, em um processo de trabalho coletivo” (SOUZA, 2008, p. 78).

Como resultado deste trabalho, pontuou que os estudantes, ao entrarem em contato com expressões musicais diferentes de suas canções habituais, tiveram oportunidade de ampliar conhecimentos sobre outras culturas e compreender que a música também representa um “elemento expressivo do povo” (SOUZA, 2008, p. 80). Assim, salientou a necessidade de se realizar no espaço escolar projetos que promovam a prática musical entre as crianças para que estas desenvolvam a criatividade e a reflexão sobre diferentes experiências. Neste contexto, o educador exerce papel essencial, pois ao assumir um compromisso com a educação musical e a valorização da cultura popular, estará contribuindo para desmistificar estereótipos que acabam por reduzir a riqueza do folclore a algo de pouco interesse.

Temos em Klemann e Nunes (2015) outra instigante pesquisa que interliga o folclore ao espaço escolar. Os autores nos apresentam a dinâmica das Salas Ambientais de uma eco-escola, localizada na periferia de Belém/PA, que têm como base para sua proposta a teoria de Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas. A referida escola tem como intencionalidade o desenvolvimento de planos com enfoque ecológico, que valorizem a cultura Amazônica. Com este propósito, as lendas do folclore local são utilizadas para identificar as salas e subsidiar a realização dos projetos didáticos com crianças da educação infantil.

Assim sendo, os personagens Matinta Perera, Iara (Mãe D’água), Boto, Cobra Grande, Uirapuru, Vitória Régia e Curupira deram nome as sete turmas de crianças de quatro a cinco anos. Alguns dos benefícios de se adotar a proposta pautada nas lendas e mitos foram ressaltados pelos autores: “instiga a imaginação da criança e propicia não só a inserção no

mundo letrado com ênfase na Amazônia em todos os seus aspectos (sociais, culturais, físicos, etc.), como também, dá suporte ao desenvolvimento dos Projetos Didáticos trabalhados em cada período” (KLEMMANN; NUNES, 2015, p. 50). Desta forma, foram trabalhadas a partir das lendas, propostas com foco nas competências de leitura, escrita, lógico-matemáticas, ecológicas e artísticas que oportunizaram ampliação dos saberes, o estreitamento e a valorização das crianças com a sua cultura e comunidade local.

Nesta mesma direção, Jacomelli e Sousa (2016) analisaram as manifestações orais de crianças quanto às práticas de contagem e suas vivências de ensino relacionadas aos nexos conceituais do número. A pesquisa foi realizada com 19 crianças na faixa etária de cinco anos, de uma escola infantil pertencente a uma Organização Não Governamental, localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A metodologia configurou-se como um estudo de caso em que utilizou-se os contos folclóricos para o desenvolvimento das atividades matemáticas, unindo ludicidade a conceituação numérica.

Ao participarem das reuniões de planejamento pedagógico junto às professoras, as autoras notaram, através das falas das mesmas, que existia uma dificuldade em se trabalhar os conteúdos e conceitos matemáticos na educação infantil. Deste modo, em parceria com as professoras da turma e considerando as necessidades das crianças quanto às práticas envolvendo a contagem, foi construída uma proposta significativa para o grupo, que envolveu os contos do folclore brasileiro. O interesse das crianças pelas histórias infantis, tais como os contos de fadas, foi o que fez surgir “a ideia de aliar os contos folclóricos às atividades matemáticas, de maneira a manter o brincar, a fantasia e a imaginação das crianças nas atividades que abordaram os nexos conceituais do número” (JACOMELLI; SOUSA, 2016, p. 825).

Por conseguinte, as lendas da Caipora e Curupira, Negrinho do Pastoreio e do Saci Pererê foram utilizadas para apresentar os nexos conceituais de senso numérico, correspondência um a um, agrupamento e ordenação numérica, utilizando materiais diversos. Com base no desenvolvimento das propostas citadas, foi possível coletar dados que, após análise, fizeram emergir três categorias de manifestações reveladas pelas crianças: “a) Manifestações relativas às lendas, b), Manifestações relativas às práticas de contagem e c) Manifestações relativas à influência da prática escolar” (JACOMELLI; SOUSA, 2016, p. 828).

Sendo assim, a categoria sobre as Manifestações relativas às lendas revelou que as crianças se envolvem de forma sentimental com as histórias e os personagens, o que as faz em

alguns momentos privilegiar aspectos literários para a solução de problemas ao invés do uso dos conceitos matemáticos. A segunda categoria demonstrou que as crianças, embora pequenas, conseguem elaborar pensamentos matemáticos através da conceituação numérica. Por fim, a terceira categoria evidenciou que as práticas escolares exercem forte influência sobre as crianças, fazendo com que estas fiquem condicionadas a um modo específico de solucionar as questões que exigem práticas de contagem diversificadas.

Novamente Wolffenbüttel (2017) nos oportuniza uma importante reflexão sobre o folclore no contexto educacional. A autora nos apresenta em seu texto um panorama sobre o ensino escolar utilizando como referenciais os estudos de Pérez Gómez (1998) e as concepções de folclore e educação presentes nas Cartas do Folclore brasileiro de 1951 e 1995.

Referindo-se a Pérez Gómez (1998), sinaliza a necessidade de se conceber o ensino escolar por outro prisma, que ultrapasse os limites impostos pelos modelos de fragmentação, assimilação e negação a interferências dos diversos dinamizadores educacionais, visto que estes foram insuficientes em contribuir com a função educativa da escola. No entanto, para favorecer que o indivíduo desenvolva conhecimento, a instituição escolar necessita se pautar num processo de transformação, estruturando-se em dois eixos de intervenção - a função compensatória e a função reconstrutora - buscando através deles amenizar as desigualdades e injustiças sociais, considerar a diversidade cultural e conectar o currículo escolar a realidade do aluno.

Wolffenbüttel (2017) enfatiza que a meta da ação educativa na escola é estimular análises em torno da realidade, tal objetivo pode ser oportunizado “através da prática docente em sala de aula, facilitando e provocando o processo de reconstrução do saber” (WOLFFENBÜTTEL, 2017, p. 145). No entanto, para que isto se materialize, faz-se necessário conhecer as diferentes culturas e dimensões culturais presentes entre os alunos, bem como sua cultura experiencial, tal como proposto por Pérez Gómez (1998).

Em vista disso, como parte das diferentes manifestações da cultura, o folclore pode auxiliar a escola a desempenhar o seu desafiador papel socializador e educativo, ao possibilitar que o currículo converse com os conteúdos da cultura cotidiana, tornando as relações dos alunos com o ensino formal mais dinâmica, acessível e relevante. Visando contribuir com esta perspectiva, Wolffenbüttel (2017) passa a fazer uma retrospectiva do folclore, desde sua origem enquanto termo até a atualidade, de modo a facilitar a compreensão dos avanços que este campo do conhecimento foi submetido através dos anos, visto constituir-se cultura viva e, portanto, sujeita a novos olhares.

Ao final da análise desta terceira categoria, constata-se que esta nos oportunizou conhecer diferentes abordagens do folclore no contexto escolar, demonstrando que este, quando utilizado de forma intencional por parte dos professores, pode potencializar as aprendizagens dos educandos. Neste sentido, a figura 3 sintetiza algumas das contribuições do folclore no contexto escolar apontadas pelos autores analisados.

Figura 3 – Potencialidades do folclore no contexto escolar



Fonte: Autora (2022).

Conclui-se que o folclore pode promover maneiras diversificadas de abordagens dos conteúdos no espaço escolar, além de ser um meio importante de valorização das culturas tradicionais locais, aproximando escola e comunidade, significando aprendizagens e experiências de maneira lúdica.

Entretanto, cabe ressaltar que esta revisão de literatura, seguindo os critérios específicos desta pesquisa e realizada nos periódicos de *Qualis* A1 e A2, além de possibilitar a construção de um panorama sobre concepções de folclore vigentes no meio acadêmico, sua relação com a infância, bem como apresentar diferentes meios de sua inserção no âmbito escolar, também propiciou a constatação de lacunas de pesquisa. Dentre essas, se encontram a necessidade de mais pesquisas que oportunizem uma visão contextualizada sobre o folclore e sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares. Deste modo, tais apontamentos corroboraram a justificativa desta dissertação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta as principais concepções teóricas, bem como os autores que fundamentaram a pesquisa realizada e que nortearam, posteriormente, a etapa de análise dos dados coletados. Deste modo, este referencial teórico foi organizado em três eixos temáticos: Folclore: algumas considerações; Educação Infantil: os fios de uma história; e Folclore e Educação Infantil: interlocuções possíveis; que são apresentados a seguir.

3.1 FOLCLORE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Folclore representa um campo de investigação intrigante que vem sendo amplamente debatido em diferentes áreas que tem interesse em seus estudos. Especificamente nesta pesquisa de mestrado ele surge como uma das temáticas centrais, portanto, este subcapítulo visou contextualizá-lo, apresentando algumas considerações acerca de sua história, conceituações e campo de abrangência.

3.1.1 Um pouco de sua história

Sobre a história do Folclore, Lima (2003) salienta que esta remonta a Antiguidade. Da mesma forma Cascudo (2012) ressalta que muitos costumes que acreditamos serem atuais eram utilizados nas primeiras dinastias egípcias. Frade (2016) destaca que “falar da história do Folclore, mesmo que sucintamente, é rastrear a trajetória dos estudos sobre ele” (FRADE, 2016, p. 1). Neste sentido, faz-se necessária uma viagem ao passado para compreender como o Folclore veio a se estabelecer enquanto área de estudos.

O início de nossa trajetória se encontra na virada do século XVIII para o século XIX, momento em que a Europa passava por importantes e profundas transformações. A fragmentação de muitos países, ocasionada por vários processos e guerras anteriores, fez com que um sentimento nacionalista emergisse, de modo a originar um movimento capaz de promover uma unidade territorial. Neste contexto, ocorre principalmente na Alemanha um movimento intenso de “descoberta da cultura popular” (BURKE, 2010, p. 32).

Para os estudiosos desse período, havia uma preocupação de que os saberes populares desaparecessem, o que impulsionou a investida em preservá-los, bem como a necessidade de um resgate da alma nacional que estaria presente nos modos de vida mais isolados. Tais ideias

intencionavam conciliar as camadas populares à nação, e acabaram por atribuir ao camponês alemão o papel de representante do espírito do povo. Johann Gottfried von Herder, filósofo e poeta alemão, se tornou um dos primeiros estudiosos do assunto, passando a exercer um papel primordial neste processo.

Burke (2010) sinaliza que, à época, surgiram uma diversidade de termos para nomear as variadas categorias de canções e contos populares, tais como *Volksmärchen*, *Volkssage*, *Volksbuch*, *Volkskunde*, *Volkspiel* e *Volkslied*. Este último foi usado no plural por Herder, para nomear o conjunto de canções populares que compilou entre os anos de 1774 e 1778, denominado *Volkslieder*. Ele acreditava que a poesia, em tempos anteriores, possuía uma utilidade prática na vida cotidiana das pessoas, mas que isso foi-se perdendo temporalmente. Deste modo, insinuava em seus trabalhos que “apenas a canção popular conserva a eficácia moral da antiga poesia” (BURKE, 2010, p. 27), pois não havia se contaminado por ideais alheios a nação, tal qual ocorreu com as artes da elite.

Esta ligação da poesia ao povo foi reforçada nos trabalhos desenvolvidos por Jacob e Wilhelm, os irmãos Grimm. Esses julgavam que os poemas populares, por pertencerem ao povo, possuíam uma autoria coletiva. Essas concepções se tornaram populares sendo adotadas rapidamente por outros intelectuais, influenciando fortemente coletâneas de canções e, posteriormente, contos e peças de teatro populares da Europa. Neste sentido, Burke (2010) enfatiza que, em seu entendimento, a novidade que existe no trabalho desenvolvido por esses estudiosos “é, em primeiro lugar, a ênfase no povo, e, em segundo, sua crença de que os ‘usos, costumes, cerimônias, superstições, baladas, provérbios, etc.’ faziam, cada um deles, parte de um todo, expressando o espírito de uma nação” (BURKE, 2010, p. 27).

Diante do exposto, Burke (2010) ressalta que o crescente interesse pelo povo naquela época específica ocorreu por razões estéticas, intelectuais e políticas. Pode-se destacar entre essas as relacionadas a um movimento de revolta contra a Arte Classicista, bem como ao Iluminismo, que enfatizava em demasia a razão e era contestado em muitos países por ser um movimento estrangeiro, oriundo da França. Neste sentido, a ascensão do nacionalismo, através das tradições populares, ocorreu como resposta ao estrangeirismo e, ao mesmo tempo, como um esforço para se afirmar uma identidade enquanto nação.

Dentro desse contexto, também na Inglaterra ocorreram tentativas de encontrar uma definição de termo para esse campo de estudos. Segundo Burke (2010), no país foi utilizada a expressão *chap-book* para referir-se aos pequenos livros de baladas e contos, além de *Volkskunde*, 'que se pode traduzir por ‘folclore’ (*folklore*, palavra cunhada em inglês em

1846)” (BURKE, 2010, p. 26). Foi William John Thoms quem sugeriu o vocábulo em 22 de agosto daquele ano. Sob o pseudônimo de Ambrose Merton, o arqueólogo enviou uma carta à revista *The Atheneum*, na cidade de Londres, utilizando a expressão *folk-lore* “com a principal finalidade de pedir apoio para um levantamento de dados sobre usos, tradições, lendas e baladas regionais da Inglaterra” (LIMA, 2003, p. 1). A nova palavra consistia na junção de dois vocábulos: *folk*, significando povo; *lore*, significando saber. Assim, a expressão folclore passa a ser sinônimo de saber popular.

No entanto, apenas em 1878, após a fundação da *Folklore Society*, em Londres, que o termo folclore passou a ter maior visibilidade e a ser adotado por estudiosos do mundo inteiro. Segundo Frade (2016), a entidade foi criada por pesquisadores ingleses, dentre os quais Thoms, constituindo-se uma associação científica que tinha como interesse debater a dimensão do Folclore. Assim, concluíram que a palavra abrangeria os seguintes aspectos: “I - narrativas tradicionais (contos, baladas, canções, lendas); II - costumes tradicionais (jogos, festas e ritos consuetudinários); III - superstições e crenças (bruxarias, astrologia, práticas de feitiçaria); IV - linguagem popular (nomenclatura, provérbios, adivinhas, refrões, ditos)” (FRADE, 2016, p.2).

Por conseguinte, os estudos do folclore estavam em um primeiro momento relacionados a literatura, porém com o aprofundamento das investigações se observou que muitas outras manifestações estavam associadas ao saber popular. De acordo com Frade (1997), a efervescência dos debates sobre o folclore ocorridas em território europeu chegou ao Continente Americano em 1888, quando acontece a fundação da *American Folklore Society*, que devido sua localização num contexto de diversidade étnica, sugere algumas adequações a esta área de estudos. Entretanto, Canclini (2008) pontua que um bom número dos estudos de folclore que surgiram na América Latina refletiam as mesmas ideias oriundas do Continente Europeu relacionadas a construção de identidades nacionais pautadas na história do passado e concepções populares com viés romântico como enfrentamento ao iluminismo e ao cosmopolitismo.

3.1.2 Os estudos de folclore no Brasil

Considerando-se o contexto mencionado anteriormente, os estudos de Folclore se iniciaram no Brasil com o Romantismo, tendo em Sílvia Romero sua principal referência nesse período. De acordo com Cavalcanti *et al.* (1992), mesmo este autor não sendo o

primeiro em solo brasileiro a se dedicar ao folclore, foi reconhecido como seu fundador por “representar um momento de transformação nos estudos de literatura popular [...] como pioneiro de uma visão mais científica e racional da vida popular” (CAVALCANTI *et al.*, 1992, p. 10).

A partir da segunda metade do século XIX os estudos de folclore projetaram também um olhar para a música e, posteriormente, no século XX, as discussões acerca do mesmo se tornaram mais intensas, ampliando seu campo de abrangência. Segundo Almeida (1971), as pesquisas nesta área de estudo passaram a ser realizadas de forma mais sistemática quando Mário de Andrade assumiu o Departamento de Cultura de São Paulo e passou a gerenciar o levantamento do folclore musical, bem como recolher materiais de arte e artesanato no final da década de 30 em um projeto conhecido como Missão de Pesquisas Folclóricas.

O cenário da década de 1940 favoreceu para que o folclore ganhasse maior relevância e visibilidade no país. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - recomendou que os países realizassem o estudo e preservação do folclore nacional como um investimento para a paz e a compreensão da diversidade entre as nações. (CAVALCANTI *et al.*, 2001). O Brasil, desejando se consolidar como nação diante do cenário internacional, se tornou o primeiro país a aderir a recomendação da entidade e instituiu no ano de 1947 a Comissão Nacional de Folclore (CNFL), que passou a organizar e estimular o trabalho de folcloristas em todo território brasileiro.

Assim, a década de 1950 inicia um novo capítulo na história dos estudos de folclore, marcado por um grande movimento em torno desta temática que mobilizou importantes pensadores da época. Logo, em 1951, ocorreu no Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de Folclore com o objetivo de promover um amplo debate quanto ao conceito de fato folclórico³. Nesta ocasião foi aprovada a primeira Carta do Folclore Brasileiro, que o integra as Ciências Antropológicas e Culturais.

Entretanto, a Carta de 1951 (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1951), embora tenha contribuído para sistematizar e focar questões relevantes acerca do folclore, deixou lacunas que foram alvos de considerações relevantes, tais como as pontuadas por Almeida (1971): a ambiguidade do conceito de popular x tradicional e questões relacionadas a ampliação das populações que compreendiam os estudos de folclore. Assim, surgiram divergências entre os folcloristas, pois alguns deles defendiam a necessidade de se alargar o campo de investigação desses estudos para abarcar a diversidade étnica e social brasileira.

³ De acordo com Wolffenbüttel (2019), esta é outra expressão utilizada para denominar o folclore.

Almeida (1971) refutava a ideia de considerar folclore através da origem e da classe social, tal qual ocorreu na Europa, pois compreendia que o Brasil e a América possuíam constituições diferentes e que, portanto, demandavam o desenvolvimento de um outro olhar quanto a esse aspecto. Neste sentido, trouxe uma reflexão importante sobre se considerar as questões baseadas nas experiências das pessoas, pois compreendia que “o Folclore é fruto de uma mentalidade empírica e espontânea, através da qual concebe o mundo e cria suas formas da existência. [...] valem os fatos resultantes desta mentalidade” (ALMEIDA, 1971, p. 25).

Lima (2003) também percebia essa temática como presente em diferentes espaços, tais como os rurais e urbanos, bem como em variáveis níveis, enfatizando que “não há muralhas que sejam obstáculo a que o folclore se difunda por todos os grupos sociais” (LIMA, 2003, p. 17). Ainda em seu entendimento, o fato folclórico representava a expressão da prática inerente aos integrantes de uma coletividade, possuindo funcionalidade e dinamicidade que norteavam seus hábitos e costumes.

Cascudo (2012) compreendia o folclore como um patrimônio antiquíssimo e ao mesmo tempo atual, sem nenhum tipo de distinção quanto as origens de seus portadores. Neste sentido, defendia que o folclore pertence a todos os países e grupos humanos do mundo, sendo repassado entre diferentes gerações, conservado pelo costume de cada sociedade ou família, mantido pela mentalidade de cada indivíduo.

Retornando ao trabalho desenvolvido pela CNFL, Vilhena (1997) ressalta que além da realização de congressos nacionais para o debate sobre o folclore, esse também se desdobrou em “apelos em favor da defesa de nossas manifestações folclóricas e da instituição de uma agência governamental que coordenasse esse esforço de pesquisa e preservação” (VILHENA, 1997, p. 21). Deste modo, surgiu em 1958 a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro que conferiu aos estudos do folclore maior visibilidade e prestígio, engajando um grande número de intelectuais para as questões voltadas a valorização da cultura popular. No entanto, o aumento do interesse pela temática ocorreu para além de concebê-la “como um objeto de pesquisa, mas principalmente como um lastro para a definição de uma identidade nacional” (VILHENA, 1997, p. 21).

Corroborando com o acima exposto, Cavalcanti (1993) enfatiza que a CDFB tinha urgência em suas propostas, pois folcloristas daquele período tinham a crença de que no folclore “se encontravam os elementos culturais autênticos da nação, porém o avanço da industrialização e a modernização da sociedade representavam uma séria ameaça. Por essa razão, a cultura folclórica devia ser intensamente divulgada e preservada” (CAVALCANTI,

1993, p. 4). A entidade passou a fomentar pesquisas por todo território nacional, as registrando e divulgando por meio do estabelecimento de um patrimônio documental e museológico.

No entanto, essa concepção de uma visão limitada de folclore, que passava a ideia de que este estaria em via de extinção, mostrou-se sem fundamentos. Cascudo (2012) na ocasião afirmava que “inútil será pensar que um desenvolvimento industrial anulará o folclore. Fará nascer outro. [...] Essencial é deduzir que o folclore é uma cultura mantida pela mentalidade do homem e não determinada pelo material manejado” (CASCUDO, 2012, p. 9). Nesta mesma direção, Cavalcanti (2001) também sinalizou que o folclore se revelou vivo à época e integrado à vida cotidiana das pessoas, não correndo, portanto, risco de ser sucumbido pelos adventos da modernidade.

O caráter dinâmico e contemporâneo das manifestações populares se impôs desde muito cedo. Revelou-se, sobretudo, na abordagem do tema privilegiado das preocupações do Movimento Folclórico: os folguedos, ou se quisermos usar uma denominação mais ampla, as nossas festas populares. Os folguedos expressavam a cultura popular como um todo integrado, inseparável da vida cotidiana. Eram o folclore em ação, aberto e contraditório, ligado ao passado e continuamente adaptado ao presente; um caminho privilegiado para captar a originalidade do processo de formação da cultura brasileira e seu movimento. (CAVALCANTI, 2001, p. 4).

Do mesmo modo, Canclini (2008) enfatizou que a contemporaneidade não extinguiu o folclore, antes impulsionou sua transformação e a realização de uma autocrítica de alguns pesquisadores da área. Referindo-se a Carta do Folclore Americano de 1970, que em muitos aspectos assemelhou-se as concepções do folclore presentes no Brasil, pontuou:

Nas duas décadas após a emissão da carta não se acentuou o suposto processo de extinção do folclore, apesar dos avanços das comunicações massivas e de outras tecnologias inexistentes em 1970, ou não usadas então na indústria cultural: o vídeo, os gravadores, a televisão por cabo, a transmissão via satélite, enfim, o conjunto de transformações tecnológicas e culturais que derivam de combinar a microeletrônica com a telecomunicação. Essa expansão modernizadora não conseguiu apagar o folclore. (CANCLINI, 2008, p. 215).

Assim, as práticas folclóricas adaptaram-se à nova realidade social, transformando-se, incorporando novas referências e mantendo sua funcionalidade na vida cotidiana das pessoas. Porém, cabe ressaltar que embora tenha desempenhado um papel relevante quanto a visibilidade, debates e estudos pioneiros sobre a temática no Brasil, a forma como o Movimento Folclórico conduziu a “política de estruturação institucional dos estudos de

folclore neste momento – decisivo [...] no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil – determinou em grande parte o lugar relativamente marginal que eles acabaram ocupando neste processo” (VILHENA, 1997, p. 31).

Vilhena (1997) sinaliza que os folcloristas da época foram criticados principalmente quanto aos critérios metodológicos que adotavam em suas pesquisas que tendiam a descontextualizar o seu objeto de pesquisa; bem como pelo diletantismo que resultou na criação do estereótipo de intelectual não acadêmico, possuidor de uma visão romântica e dado ao colecionismo. Com isso, o próprio termo folclore sofreu desgastes que se refletem ainda na atualidade, sendo visto por muitos com conotação pejorativa.

Neste sentido, compreende-se que foram situações internas do próprio Movimento Folclórico, bem como disputas no campo das Ciências Sociais, que fogem ao escopo desta pesquisa, que levaram a não consolidação do Folclore como disciplina autônoma, fazendo com que “a história dessa tradição intelectual seja hoje pouco conhecida” (VILHENA, 1997, p. 24) justamente por ter ficado de fora do debate acadêmico promovido nas universidades.

Uma análise sobre este período parece indicar uma relação com as pontuações de Burke (2010) sobre os primeiros estudiosos da cultura popular. Assim como ocorreu na Idade Moderna, precisamos reconhecer que o Movimento Folclórico Brasileiro foi em muitos aspectos bem-sucedido e eficiente na estruturação de uma rede de conexões por todo o território nacional. A relevância do empenho e trabalho desses estudiosos foi ressaltada por Cavalcanti (2012):

Intelectuais das elites locais motivaram não apenas a pesquisa e o registro de manifestações folclóricas, mas a preocupação com o que hoje chamaríamos de sua inclusão nas políticas públicas de cultura: tratava-se de mobilizar a consciência cidadã com congressos, semanas, encontros; de apoiar os grupos praticantes; de criar museus e centros de referência. (CAVALCANTI, 2012, p. 2).

Observa-se que estes pesquisadores nos deixaram um legado muito importante, que inclui materiais de coletas, edições e descrições que nos permitem hoje compreender como o folclore foi vivenciado à época, tal como são relevantes os estudos de Herder e dos Grimm, dentre outros estudiosos, para o entendimento de como surgiu a descoberta da cultura popular. No entanto, precisamos também realizar uma reflexão crítica de algumas interpretações equivocadas desses períodos. No caso do Movimento Folclórico, a busca por uma identidade nacional que definisse o brasileiro e o empirismo documental com que folcloristas da época estavam envolvidos, fez com que sofressem duras críticas, o que trouxe ao Folclore desgastes.

Contudo, o debate em torno deste campo de investigações fez com que seus estudos ganhassem novas dimensões nas últimas décadas e aspectos que o caracterizaram no passado foram relativizados ou transformados, de modo a outorgar seu papel na atualidade. Conseqüentemente, diante das transformações sociais e do desenvolvimento global, mudanças significativas foram observadas em todos os aspectos da vida das pessoas. Nesse contexto, a perspectiva atual em que o folclore se apresenta aponta que seu campo de estudos se modificou, de modo a comportar novas conceituações e abordagens.

Seguindo nesta direção, estudiosos do folclore apontaram a necessidade de uma releitura da Carta de 1951, que ocorreu no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, realizado em 1995, na cidade de Salvador, Bahia. A releitura contemplou as recomendações da UNESCO, sobre salvaguarda do Folclore, feitas na 25ª Reunião da Conferência Geral de Paris, no ano de 1989. Por ocasião, sinalizou-se também a necessidade de uma renovação dos critérios metodológicos dos estudos de folclore, que passariam a seguir as bases próprias das Ciências Humanas e Sociais.

Deste modo, a pesquisa profícua na área passou a ser aquela que viesse a contribuir para o avanço teórico do campo, além de refletir a valorização dos sujeitos e grupos sociais pesquisados. Essa nova concepção, de caráter mais antropológico sobre folclore, impeliu um deslocamento de foco do objeto, que antes era visto como elemento que deveria ser coletado visando a preservação, para o sujeito produtor do objeto, levando-se em consideração o contexto no qual está inserido. Embora não se tenha deixado de realizar pesquisas de documentação e registro das manifestações folclóricas, há uma mudança de concepção sobre as mesmas que reconhece suas práticas e circularidades. Nesta lógica, Cavalcanti (1993) sintetiza o pensamento deste novo momento:

O campo dos estudos de folclore transformou-se também, acompanhando a evolução do conhecimento nas ciências humanas e sociais. A noção de cultura não é mais entendida como um conjunto aleatório de comportamentos, mas sim como sistemas de significados permanentemente atribuídos pelos homens e mulheres ao mundo em que vivem. Uma peça de cerâmica é mais do que o material de que é feita, ou a técnica com que é trabalhada. É um elo de ligação entre homens e mulheres. Uma festa é mais do que sua data, suas danças, seus trajes e suas comidas típicas. Sua materialidade veicula visões de mundo, integra um conjunto tenso e dinâmico de relações sociais. Não há também fronteiras rígidas entre os diferentes níveis de cultura: cultura popular, cultura erudita e cultura de massas comunicam-se permanentemente em todas as direções. O compositor erudito Heitor Villa-Lobos reelaborou musicalmente cantigas de ninar tradicionais. Muito frequentemente, os enredos dos desfiles carnavalescos das escolas de samba elaboram, numa outra linguagem, temas eruditos; e a composição de sambas-enredo abarca tanto aspectos tradicionais como aspectos mercadológicos. Na condição de fatos sociais plenos, os fatos abrangidos pelas noções de folclore e a cultura popular indicam vivas

dimensões culturais e revelam um fértil campo de estudo e investigação interdisciplinar. (CAVALCANTI, 1993, p. 5).

Por conseguinte, após essas considerações iniciais que oportunizam contextualizar a trajetória dos estudos de folclore e seus meandros, passaremos a abordar as questões que envolvem sua conceituação embasada na releitura da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, que deu origem a um novo documento no ano de 1995.

3.1.3 Conceituações a partir da Carta do Folclore Brasileiro de 1995

A Carta de 1995 possibilitou conceber o folclore de maneira ressignificada, propondo novos olhares para este campo de estudos. Sendo assim, apresentou o conceito de folclore como “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995, p. 1). Desta maneira, o folclore foi situado como parte integrante da cultura cotidiana das pessoas, representando a identidade social das mesmas em um contexto de tradicionalidade, em que ocorre o repasse da bagagem cultural entre as diferentes gerações.

A tradicionalidade consiste em um dos fatores de identificação da manifestação folclórica, assim como a aceitação coletiva, a dinamicidade e a funcionalidade (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995). Nesta perspectiva, o conceito se associa a ideia “de continuidade entre o que se fez e o que se faz e não à da sobrevivência” (ALMEIDA, 1971, p. 23). Esta característica é entendida do mesmo modo por Benjamin (2002):

A **tradicionalidade** é entendida hoje como uma continuidade, onde os fatos novos se inserem sem uma ruptura com o passado, mas que se constroem sobre esse passado – são por exemplo, materiais novos com que se refazem peças do vestiário cuja matéria prima tornou-se escassa ou inacessível; são gírias que se agregam a velhos contos; são lendas reinterpretadas; é o automóvel e o avião substituindo o cavalo e a carruagem em narrativas tradicionais; é a fotografia substituindo a escultura do ex-voto etc. (BENJAMIN, 2002, p. 2, grifo do autor).

Percebe-se que a tradicionalidade assente que elementos do passado sejam remodelados, superando a ideia romântica de conceber o ciclo de repasse da bagagem cultural como puro e imutável. Neste aspecto, rompem-se as barreiras anteriormente rígidas para se estabelecer uma comunicação perene entre passado e presente, antigo e atual, artesanal e

tecnológico. No entanto, para além da tradicionalidade, mas relacionada a ela, temos ainda outras características que foram consideradas na Carta de 1995.

A aceitação coletiva refere-se à apreciação e prática generalizada que o grupo social de uma determinada comunidade faz do folclore. Por ser variável e estar sujeito a fatores diversos, algo que hoje é amplamente aceito pode amanhã deixar de sê-lo, assim como algo que está em desuso pode em um contexto futuro, voltar a ser de interesse das pessoas novamente. Tudo dependerá das dinâmicas sociais que transpassam o folclore na vida contemporânea (WOLFFENBÜTTEL, 2019). Neste âmbito, encontram-se as ideias de folclore nascente, que representa aquele que vem surgindo através de elementos legitimados pelo grupo social; assim como o folclore histórico, que é aquele que vai deixando de ser praticado, mas continua na memória coletiva, principalmente daqueles que o vivenciaram.

Ademais, para Benjamin (2002) este aspecto do folclore indica também uma nova significação do anonimato, que antes era visto como uma das características de identificação do fato folclórico: “a criação de um autor conhecido passa a ser folclórica quanto há **aceitação coletiva**, quando passa a ser considerada patrimônio comum do grupo e ocorrem adições, variações e reinterpretações” (BENJAMIN, 2002, p. 1, grifo do autor). Não se trata, portanto, de conceber algo na perspectiva ultrapassada como se brotasse do povo sem vestígios de autoria, mas de uma prática generalizada que de tão amplamente adotada pelas pessoas, acaba transitando para o processo de folclorização ou de domínio público.

Quanto à dinamicidade, esta se refere a constante reatualização pela qual o folclore passa, visto ser este fruto do legado cultural e ter origem a partir das experiências das pessoas. Segundo Benjamin (2002) atrelando-a a tradicionalidade, essa não se opõe ao novo, mas o incorpora através da criação espontânea contemporânea, da interação entre as variadas culturas e camadas sociais. Sendo assim, por estar em constante movimento, o folclore não desconhece a realidade do mundo no qual está inserido, portanto, transforma novos elementos da atualidade em aliados para sua permanência.

Por fim temos a funcionalidade, que se caracteriza como peculiar ao próprio folclore, pois suas manifestações exercem uma utilidade prática no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais, exprimindo sua vivacidade. Deste modo, compreende-se que o folclore não está em um contexto de isolamento, antes encontra-se integrado a diferentes áreas que permeiam a vida em sociedade, se relacionando aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais (BENJAMIN, 2002).

Garcia (2000) nos apresenta outra conceituação que vai ao encontro do que foi abordado anteriormente. Assim, a autora nos esclarece que o folclore se constitui

[...] 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. Situa a comunidade no tempo e no espaço; apresentam as contribuições étnicas recebidas. (GARCIA, 2000, p. 16).

Nesta perspectiva, o folclore se apresenta como uma das manifestações da cultura, evidenciada por hábitos, costumes e expressões materiais e imateriais que os grupos sociais possuem e elaboram. Envolve os diferentes modos pelos quais as pessoas sentem, pensam, agem e reagem, considerando os contextos, bem como os aspectos relacionados ao tempo e ao espaço nos quais estão inseridas. Neste sentido, é interessante também considerar a conceituação de Cavalcanti (2001, p. 1) que concebe o folclore como “as formas de conhecimento expressas nas criações culturais dos diversos grupos de uma sociedade”. Deste modo, apresenta-se a necessidade de se considerar a diversidade e contribuições das diferentes etnias, o que possibilita que outras narrativas, para além das historicamente hegemônicas, tenham visibilidade nesse processo.

Ainda Garcia (2000) nos esclarece que alguns estudiosos compreendem o folclore como similar a cultura. No entanto, o termo cultura relaciona-se “a expressão do sentir, pensar, agir e reagir do homem como membro de uma sociedade” (GARCIA, 2000. P. 18). Neste sentido, o folclore constitui-se uma das muitas dimensões da cultura e não toda ela. Outra ideia recorrente é a de folclore como sinônimo de cultura popular, sendo este considerado assim pela própria Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995). Entendendo que foge ao escopo desta pesquisa promover este debate, cabe esclarecer que nosso posicionamento se encontra de acordo com Malaquias (2020), pois compreendemos “que o folclore está inserido na cultura popular, o que não significa que toda manifestação cultural popular seja folclórica” (MALAQUIAS, 2020, p. 237).

A partir deste contexto, pode-se pensar em uma ampliação das lentes com que se concebe o folclore, inserindo-o em um cenário complexo, permeado por confrontos, pluralidades e dinâmicas sociais intensas, transcendendo a aparente imagem veiculada no passado de integração e harmonia entre o povo.

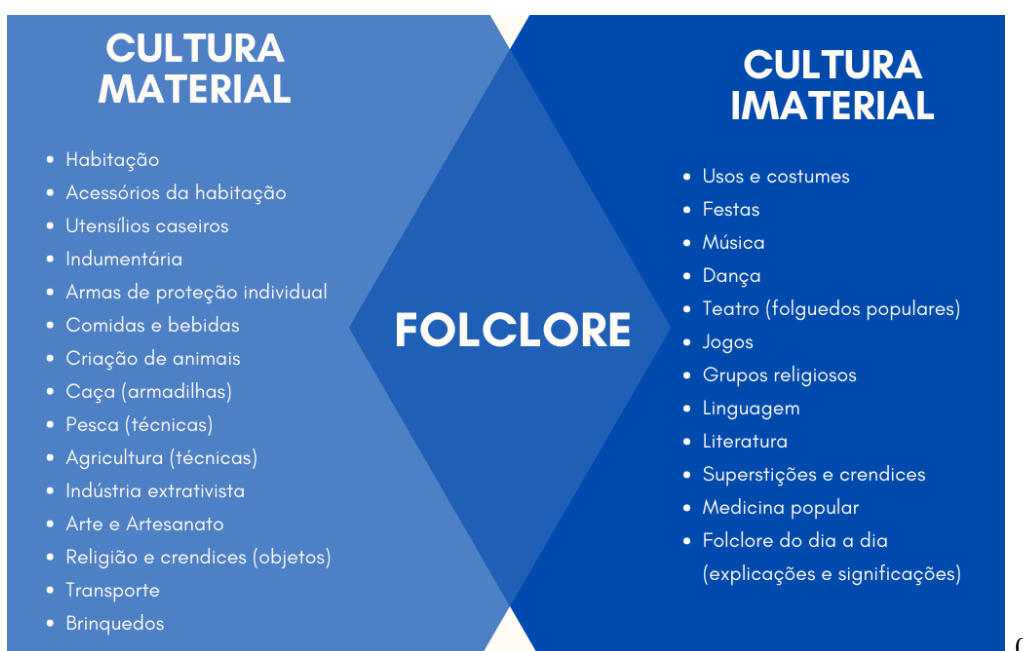
3.1.4 Campo de abrangência

Conforme abordado no decorrer da trajetória dos estudos de folclore, as transformações pelas quais as sociedades passaram nas últimas décadas, impulsionaram reivindicações e mudanças também quanto a sua abrangência, alagando-a de modo a abarcar cada vez mais grupos que anteriormente estavam preteridos dessas investigações.

Garcia (2000) salienta que são interesses dos estudos do folclore tanto as manifestações materiais, como as não materiais. Encontramos em Lima (2003) um quadro conceitual que nos leva a entender a cultura material como aquela que envolve as coisas palpáveis, ou seja, refere-se ao conjunto de artefatos e objetos utilizados pelos indivíduos em seus variados contextos. Outrossim, temos como elementos da cultura imaterial aqueles que estão relacionados aos aspectos espirituais, abrangendo o próprio comportamento do homem.

Deste modo, Lima (2003) elencou os aspectos que compreendem o campo das culturas materiais e imateriais, sinalizando que essa ação não representava uma ideia acabada, mas antes um ponto de partida para a orientação das pesquisas folclóricas realizadas tanto por estudiosos do assunto quanto por instituições, como no caso dos museus. A síntese dos aspectos destacados pelo autor pode ser observada na figura 4, apresentada a seguir.

Figura 4 – Campo de abrangência do Folclore



Fonte: Lima (2003, p. 107-112) – adaptado pela autora (2022).

Os aspectos propostos por Lima (2003) como pertencentes a cultura material e imaterial demanda uma certa flexibilidade, de modo a se entender que os mesmos podem transitar entre os dois campos dependendo da dinâmica dos fenômenos que os envolvem. Deste modo, percebe-se que o âmbito de abrangência dos estudos do folclore é bastante amplo, representando uma fonte abundante para o desenvolvimento de pesquisas com diferentes abordagens, inclusive no espaço escolar.

Desta maneira, o próximo subcapítulo apresenta uma breve contextualização da educação infantil, visando compreender suas especificidades e posteriormente, as possibilidades de interlocução com o Folclore.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: OS FIOS DE UMA HISTÓRIA

A educação infantil tal qual a conhecemos hoje constitui-se algo muito recente. De acordo com Bujes (2001) por um longo período a educação da criança esteve sob responsabilidade de sua família ou de seu grupo social, pois não existia nenhuma entidade que prestasse atendimento de modo a partilhar de seus cuidados. Assim, era por meio do convívio com as pessoas mais próximas que a criança aprendia as tradições e hábitos comunitários e necessários a sua existência.

Em conformidade com isso, os estudos de Ariès (1986) sobre o contexto histórico europeu da infância apontam que na Idade Média não existia um olhar para as crianças e suas especificidades, não havendo nem mesmo a distinção entre as práticas sociais dessas e dos adultos. Neste sentido, compartilhavam de uma mesma vida social envolvendo festejos, músicas, danças populares, jogos e brincadeiras. O hábito da contação de histórias, tais como os contos de fadas e fábulas também era bastante comum entre todas as faixas etárias e apenas muito tempo depois esses gêneros literários foram adaptados para o público infantil.

Neste contexto, a educação ocorria através da aprendizagem de funções realizadas junto aos adultos e a idade de sete anos parece que representava à época um marco importante na vida dos sujeitos, pois “tudo indica que [...] era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar” (ARIÈS, 1986, p. 87). A criança, após essa idade, deveria deixar de brincar para ser iniciada em outras atividades relativas ao mundo adulto.

Ariès (1986) sinaliza que um olhar para a infância começou a ser difundido a partir do século XIII e seu desenvolvimento pode ser observado por meio das representações

iconográficas dos séculos XV, XVI e XVII, porém neste último com maior ênfase devido a um crescente interesse pelos hábitos e expressões das crianças. As justificativas para tal acontecimento são variadas, entretanto, pode-se destacar a influência do Cristianismo na construção de uma concepção de criança como um ser puro e frágil, o que desencadeou mudanças importantes na sociedade. Foi também neste período de grande atuação da Igreja e de intensas mudanças ocasionadas pela Revolução Industrial que surgiu a escola e o pensamento pedagógico moderno.

Os estudos de Ariès impulsionaram pesquisas específicas para o contexto brasileiro, pois conforme Del Priore (2010), “a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira ao longo de sua história, tornam as teses europeias absolutamente inadequadas ante as realidades de uma sociedade” (DEL PRIORE, 2010, p. 13). Assim, diversos fatores contribuíram para a invisibilidade das questões relacionadas a infância das crianças brasileiras, sendo essa história possível de ser contada apenas através de fontes documentais de diferentes áreas do conhecimento que nos oportunizam refazer a trajetória da infância no país.

Neste sentido, os primeiros escritos sobre a infância em terras brasileiras surgem no século XVI com a chegada dos portugueses e dos Jesuítas, que foram responsáveis pelo processo de catequização dos nativos, incluindo as crianças. Chambouleyron (2010) afirma que uma das primeiras iniciativas dos padres no Brasil foi o investimento no ensino dos meninos indígenas para a leitura e escrita, de modo que esses pudessem espalhar em suas comunidades locais os preceitos da Companhia de Jesus e auxiliar na conversão dos adultos ao Cristianismo.

No entanto, ao que tudo indica, a infância nos primeiros séculos de colonização representava um período de transição que variava do nascimento aos 14 anos. De acordo com Del Priore (2010, p. 84):

[...] o que hoje chamamos infância correspondia aproximativamente à puerícia. Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”.

A condição social de cada família indicava o papel que a criança desempenharia após os sete anos: se abastada, seu destino era o estudo, se escravizada, o trabalho. O reflexo dessa

disparidade socioeconômica, educacional e étnico-racial ainda pode ser percebido atualmente, pois os descendentes dos escravizados, assim como dos indígenas, continuam a lutar por visibilidade, respeito, oportunidade de estudo e ascensão social. Devido ao contexto da escravização do negro no Brasil, o período pós-abolição e os movimentos contra o racismo resultante desse período colonial, foi preciso pensar em formas de desconstruí-lo em todas as esferas da sociedade. Foram implementadas políticas públicas tais como a lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a de nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, modo a desconstruir o preconceito e os estereótipos sobre estes grupos étnicos no espaço escolar.

Outrossim, tais informações são relevantes para pensarmos que a construção da ideia de infância não foi homogênea e linear, antes foi se desenvolvendo no Brasil no decorrer dos séculos XVI e XVIII de forma muito distinta entre os diferentes grupos étnicos e sociais. Diante deste cenário e das diversas transformações sociais, bem como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, ocorreu a demanda para a criação de um lugar em que a criança fosse deixada para receber os cuidados necessários, surgindo assim as creches. Entretanto, Bujes (2001) enfatiza que muitos outros motivos ampararam a criação de instituições infantis, dentre os quais, “uma série de ideias sobre o que constituía uma “natureza infantil” que, de certa forma, traçava o destino social das crianças [...] e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis” (BUJES, 2001, p. 14). Deste modo, observa-se que parecia existir uma visão de que era preciso ajustar esses sujeitos socialmente e a escola infantil estaria apta a cumprir esta finalidade.

Por conseguinte, as primeiras propostas de atendimento especificamente voltadas as crianças no país estavam relacionadas aos modelos assistencialistas e médico-higienistas europeus datados do fim do século XVIII e início do século XIX. De acordo com Micarello (2011), nesta conjuntura as ideias de Froebel e Pestalozzi, dois educadores precursores dos estudos voltados para a criança pequena por enfatizarem principalmente a figura materna e suas habilidades para o cuidado, influenciaram o pensamento social sobre o magistério, fazendo da docência nessa etapa de ensino um papel a ser desempenhado pela mulher. Embora a profissão docente representasse uma oportunidade de certo grau de independência para as mulheres no início do século XX, essa condição não ocorria em conformidade aos homens que desempenhavam a mesma função. Visto a associação de seu papel a maternagem, a mulher acabou por não alcançar prestígio profissional na área.

[...] Como o modelo da educação oferecida pela mãe, no âmbito familiar, fundamentou as propostas pedagógicas para a educação das crianças em instituições educacionais no início do século XX, a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não recebia destaque especial. As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada, eram aquelas consideradas necessárias – e suficientes – para o desempenho das funções de educadora. Neste caso, uma formação específica para o exercício das funções de educadora seria dispensável, especialmente em se tratando de crianças muito pequenas, que por sua condição de relativa imperícia demandam, de modo especial, cuidados físicos e relacionais. (MICARELLO, 2011, p. 215).

Esse cenário parece se refletir até os dias atuais nos espaços escolares infantis, em que se percebe que grande parte do corpo docente é constituído por mulheres que ainda se empenham para assegurar seus direitos a formação, valorização salarial e profissional. Micarello (2011) informa que foi apenas em 1974 que se deu início as alusões quanto a formação necessária ao professor da educação infantil. Neste sentido, “os conteúdos previstos [...] evidenciavam a ênfase em aspectos ligados à psicologia do desenvolvimento, campo que influenciava fortemente o debate educacional e, ainda, à perspectiva compensatória que se atribuía à educação infantil naquele período” (MICARELLO, 2011, p. 216).

Essa breve contextualização da trajetória da educação infantil nos traz reflexões sobre a evolução da concepção de criança no Brasil, que após 1988 passa por uma considerável transformação, em que a educação infantil adquire um caráter educativo, principalmente a partir de 1996. Neste sentido, faz-se necessário apresentar como ocorreu o delineamento dos marcos legais, que incluem as propostas curriculares para essa etapa de ensino no país, de modo a situá-los no contexto atual.

3.2.1 Marcos legais da Educação Infantil

O campo das políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil teve seu início na década de 1980, em um contexto que favoreceu repensar a educação para as crianças fora do viés assistencialista e higienista, amplamente difundidos até então. A promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) representou novos horizontes para a área, pois nela ocorreu o reconhecimento da educação como direito da criança, a ser garantido pela família, sociedade e Estado. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reafirmou este direito, enfatizando como dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Neste sentido, no ano de 1994 surge a Política Nacional de Educação Infantil, que objetivava

a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2006, p. 9).

Ainda no mesmo ano foi elaborado outro documento importante, “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, que abordou questões relacionadas a qualificação profissional para o trabalho nesta etapa de ensino.

As discussões promovidas a partir da década de 1990 geraram cada vez mais ações comprometidas com a promoção da qualidade de atendimento às crianças. Finalmente, em 1996, a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamentou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, concedendo maior visibilidade as singularidades infantis, abalizando sua relevância frente a outros níveis de ensino, além de estabelecer que sua finalidade se encontra no “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). A partir desta concepção compreende-se que, para que possa se desenvolver e exercer sua cidadania, a criança precisa ser considerada em sua inteireza.

Outro aspecto importante pontuado pela LDB (BRASIL, 1996) diz respeito a qualificação do profissional que atua neste segmento, exigindo a formação docente em “nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, art. 62). Percebe-se a preocupação para que os professores alcancem níveis mais elevados de ensino, o que além de oportunizar a valorização profissional, intenciona o desenvolvimento de práticas mais reflexivas junto as crianças.

No entanto, este reconhecimento legal adquirido pela educação infantil, considerando-a como uma etapa de ensino que possui suas especificidades, funções pedagógicas, políticas e sociais, tornou-a um campo de disputa e interesse de diversos pesquisadores. Assim, os debates acerca dos significados e concepções de currículo para a educação infantil tornaram-se cada vez mais intensos e necessários. Tal fato impeliu a articulação de uma ampla discussão entre o Estado e os diversos atores da sociedade civil representantes do segmento

para a construção de propostas curriculares que contemplassem as especificidades das crianças atendidas em creches e pré-escolas brasileiras.

Neste sentido, no ano de 1998 o MEC elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de nortear as práticas pedagógicas no país quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagem das crianças. Porém, de acordo com Carvalho (2016), o documento foi duramente criticado, por isso antes do lançamento “O MEC reelaborou algumas questões do referencial a partir dos pareceres dos especialistas consultados e o publicou com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que o definiu como orientações de caráter não obrigatório” (CARVALHO, 2016, p. 471).

O RCNEI representou uma tentativa de “auxiliar os professores na superação da tradição assistencialista de atendimento às crianças pequenas, instrumentalizando-os para a realização do trabalho educativo” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 267). Organizado em três volumes, almejava que os docentes realizassem reflexões sobre o propósito da educação infantil, bem como sobre os conteúdos a serem abordados com as crianças, apresentando orientações didáticas pautadas no respeito aos estilos pedagógicos e na diversidade cultural brasileira. Contudo, embora tenha contribuído para romper o caráter assistencialista das creches e a visão preparatória das pré-escolas, Arce (2001) ressalta:

A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. [...] Ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo (ARCE, 2001, p. 265).

Deste modo, ainda em 1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovando em 1999 a resolução que as estabelecem em caráter normativo, visando orientar as instituições de educação infantil na sistematização de suas propostas pedagógicas. Cerca de dois anos depois surge o Plano Nacional de Educação (PNE) que retoma aspectos relacionados a distribuição de responsabilidades referentes a educação infantil entre a União, Estados e Municípios, sendo este último o incumbido de ofertá-la. Nos anos subsequentes foram elaborados pelo MEC outros documentos para nortear os entes federados na criação de políticas públicas para atingir maior qualidade no atendimento as crianças nesta etapa de ensino, dentre os quais as novas DCNEI (BRASIL, 2009) que revogam a aprovada anteriormente.

O novo documento das DCNEI (BRASIL, 2009), de caráter mandatório, teve por objetivo “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, Art. 2). Foi construído através de um processo de amplo debate, colaboração e articulação que envolveu órgãos públicos, universidades, pesquisadores, professores, entidades não governamentais e movimentos sociais para pensar a reformulação do currículo da educação infantil, sendo este compreendido coletivamente como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2009, Art. 3).

A partir dessa concepção as DCNEI (BRASIL, 2009) promovem uma ampliação do olhar sobre a criança, estabelecendo que as propostas pedagógicas na educação infantil devem potencializá-la, além de acolher as suas especificidades e diferentes maneiras de significarem o mundo e a si mesmas, compreendendo-a como produtora de cultura, tornando-a o núcleo do planejamento curricular. Além disso, orientam que as práticas realizadas com às crianças contemplem as interações e brincadeiras como eixos norteadores, bem como lhe assegurem conhecimentos e aprendizagens essenciais que considerem suas peculiaridades, possibilitando vivências norteadas por princípios éticos, políticos e estéticos. Estes precisam estar refletidos nas práticas docentes, assim como nas ações das instituições infantis, constando em documentações e registros, tais como o PPP e os planejamentos.

Entretanto, Ostetto (2017) aponta que a dificuldade de traduzir as DCNEI em ação representa um dos entraves para o alcance das mesmas no contexto escolar. Neste sentido, admoesta que:

Não basta estar escrito. É essencial interpretar, desvelar o conteúdo, aproximar-se dos ditos e não ditos, relacionar com o vivido. Apropriar-se. Para tanto, é fundamental a leitura do documento, o debate entre pares, a troca de ideias. Só entrando no texto pode-se trazer de lá significação, superando a aparente compreensão que acaba transformando-o em palavras vazias. Bonitas, mas esvaziadas de sentido. (OSTETTO, 2017, p. 54).

Nesta mesma direção, Marques, Pegoraro e Silva (2019) apontam que a diferença entre o RCNEI (1998) e as DCNEI (BRASIL, 2009) encontra-se no fato de que estas não se preocuparam em estabelecer conteúdos e orientações didáticas a serem abordados pelos professores com as crianças. Contudo, pontuam que as mesmas por não promoverem uma explanação mais específica sobre a construção curricular, deixaram lacunas que fizeram ecoar

“as dúvidas, as interpretações e as controvérsias por parte dos profissionais da educação infantil sobre o modo como desenhar o currículo de sua escola a partir desse documento orientador” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 267).

Ainda sobre as DCNEI (BRASIL, 2009), Carvalho (2016) em suas considerações sobre a análise do discurso presentes no documento, enfatiza que esta estabelece saberes que se referem a disciplina, regulação e produção de sujeitos. Salienta que os profissionais que atuam no campo da educação infantil tenham em mente que “mais do que orientar o planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas e a mediação da aprendizagem por meio de interações e brincadeiras, as diretrizes engendram saberes capazes de constituir a criança e, de modo correlato, o próprio docente da Educação Infantil” (CARVALHO, 2016, p. 475).

Diante do exposto, é importante que os profissionais deste segmento tenham conhecimento dos documentos legais que delineiam as suas ações, de modo a refletir sobre as orientações que apresentam, pois, visto serem espaços de disputa, ausente de neutralidade, há modos bem definidos de se conceber a criança e seus educadores.

Continuando a construção de uma linha do tempo sobre os marcos legais que balizam a educação infantil chegamos ao ano de 2014, em que se instituiu um novo PNE. O mesmo intencionou como primeira meta universalizar, até o ano de 2016, o atendimento realizado na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade; bem como promover a ampliação da oferta de vagas em creches, visando garantir que no mínimo 50% das crianças na faixa etária de até três anos frequentem a educação infantil até o término de sua vigência, no ano de 2024.

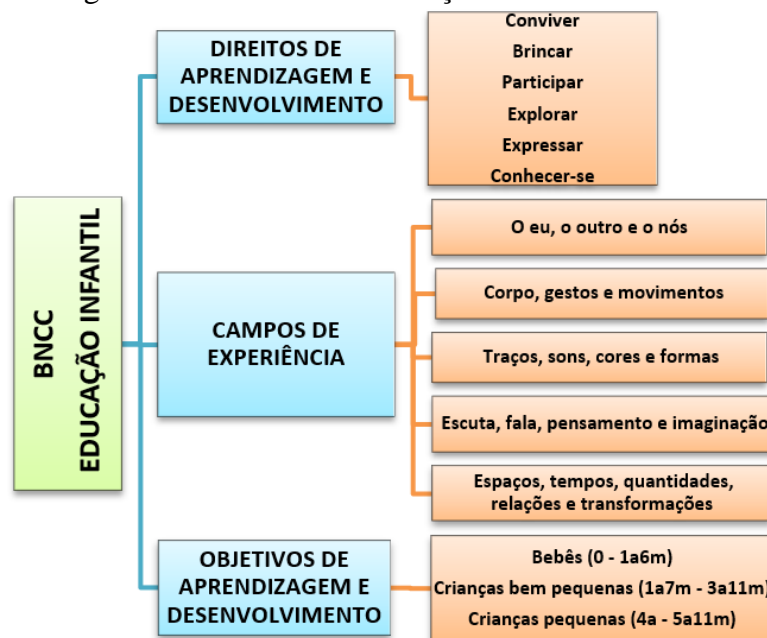
Em 2015 surgiu a primeira versão da BNCC, que se constitui um documento normativo, construído a partir do embasamento nas DCNEI (BRASIL, 2009), que define as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). A elaboração da BNCC foi prevista em documentos legais, como a CF (1998), a LDB (1996) e o PNE (2014) com vistas a promover uma educação de maior qualidade, diminuir as desigualdades de ensino presentes nas diferentes regiões brasileiras e estabelecer um norte do que precisa ser desenvolvido com as crianças e adolescentes em cada etapa da educação básica.

Deste modo, os fundamentos pedagógicos da BNCC estão pautados no desenvolvimento de competências, sendo dez delas definidas como essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica. O documento afirma um compromisso

com a igualdade, através das aprendizagens comuns; com a diversidade, estimulando a construção de currículos e propostas pedagógicas que considerem as identidades dos estudantes; bem como com a equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diversas e que é preciso reverter o quadro de marginalização histórica de grupos étnicos, sociais e das pessoas com deficiência. Ainda compreende que possui papel complementar aos currículos escolares na garantia das aprendizagens definidas como essenciais, visto que estas só se concretizam por meio do currículo em ação.

Especificamente sobre a educação infantil, as interações e brincadeiras são reafirmadas como eixos estruturantes, de modo a garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento as crianças. Estes se consolidam através de cinco campos de experiência, que articulam os objetivos propostos na BNCC (BRASIL, 2018) em grupos, organizando por faixa etária. São esses campos, que norteiam as propostas curriculares de cada rede e instituição de ensino de educação infantil, de modo a assegurar os direitos, as experiências, as especificidades e o protagonismo infantil. A seguir, a figura 5 apresenta o modo como a educação infantil está estruturada na BNCC.

Figura 5 – Estrutura da Educação Infantil na BNCC



Fonte: BNCC (2018, p. 25) – design feito pela autora (2022).

A proposta da BNCC promoveu intensos debates entre estudiosos e profissionais relacionados a educação infantil. Assim como ocorrido em outras épocas, não se chegou a um consenso sobre o que foi apresentado no documento, sendo esse tanto mote de concordância

quanto de críticas, principalmente relacionadas a imposição de uma forma homogênea de conteúdo e o receio de que “a educação infantil não seja pensada a partir dessa perspectiva restrita de conhecimentos e habilidades” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52).

A apresentação desta caminhada, desde a CF de 1988 até o atual momento, demonstra que a educação infantil tem sido amplamente discutida, defendida e disputada. As concepções de infância, criança, educador e currículo variam conforme os saltos de conhecimento oriundos de pesquisas e descobertas mais recentes, bem como de demandas políticas, econômicas, culturais e sociais. Ademais, também nos levam a refletir sobre as contradições observadas entre “os avanços das pesquisas sobre as crianças, infâncias e Educação Infantil, materializados na literatura e em documentos educacionais oficiais, e a realidade de vida e de educação da ampla maioria de bebês, [...] e crianças [...], filhos de pais da classe trabalhadora em nosso Brasil” (BOTH; BISSOLI; MORAES, 2021, p. 196).

Sendo assim, percebe-se que os debates sobre currículo são necessários, pois este reflete as teorias que o fundamentam, as divergências dos diferentes atores, assim como os discursos que o constroem. As concepções de currículo para a educação infantil precisam ser problematizadas, de modo a compreendermos seus significados, escolhas e impactos sobre as crianças e os profissionais desse segmento.

3.2.2 O currículo na Educação Infantil

O interesse pelo currículo na educação infantil surgiu muito antes de essa vir a ser oficializada legalmente no Brasil, pois existiam discussões sobre o assunto no decorrer do século XIX (BUJES, 2001). Porém, após a promulgação de legislações específicas, algumas mencionadas anteriormente, iniciou-se um esforço para que fosse organizado um documento curricular de modo a promover a elaboração de propostas pedagógicas alinhadas as concepções de infância e criança que surgiram mais recentemente no país.

Nesta perspectiva, surgiram várias teorias e discursos que promoveram uma reflexão sobre o currículo, demonstrando que o definir se constitui uma tarefa complexa. De acordo com Silva (1999), este documento exprime uma escolha intencional ou um recorte de conhecimentos e saberes que foram julgados importantes. Para Bujes (2001), representa um percurso realizado e os saberes construídos nas relações entre as crianças e os docentes no espaço escolar. Brandalise e Tenreiro (2007, p. 16) afirmam que “currículo é antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais que integram o projeto educativo da escola”,

compreendendo que a teoria expressa nele apresenta concepções, orienta e se reflete na prática pedagógica.

Diante do exposto, a LDB atribui as entidades de ensino a tarefa de construir e colocar em prática a sua proposta pedagógica, incumbindo os docentes de participarem efetivamente deste processo (BRASIL, 1996). Para Ostetto (2017) a perspectiva apresentada na lei rompe “com uma história de documentos verticalizados, impostos às escolas e instituições de Educação Infantil” (OSTETTO, 2017, P. 47). Esse marco legal se configurou uma mudança de paradigma educacional no país, oportunizando que as escolas e seus profissionais elaborassem um documento mais democrático e reflexivo.

Posteriormente, as DCNEI (BRASIL, 1999), possuindo caráter mandatório, fez com que as escolas infantis reformulassem as suas propostas pedagógicas através da promoção de um debate coletivo, envolvendo a comunidade escolar. Com a revisão do documento em 2009, o MEC elaborou uma publicação no ano de 2010 com o objetivo de disseminá-las nas redes de ensino e instituições de educação infantil, que entre outras coisas esclarece que a proposta pedagógica corresponde ao PPP. O material teve como intuito nortear ações e estabelecer metas para a primeira etapa da educação básica, buscando o fortalecimento das práticas pedagógicas realizadas junto as crianças matriculadas nas escolas infantis, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Sendo assim, as DCNEI (BRASIL, 2009) definiram o currículo como um conjunto de ações intencionais que conectam os saberes e as vivências das crianças ao universo de conhecimentos desenvolvidos socialmente pela humanidade, refletindo a necessidade de uma organização curricular pautada no respeito a infância e nas experiências cotidianas das crianças. Pressupõe-se com isso que o arranjo do currículo escolar considere os estágios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ciente de suas possibilidades, necessidades, formas de conceberem a si ao mundo, bem como os contextos no quais estão inseridas, de maneira a acolhê-las em suas especificidades.

Sob esse ângulo, o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica reconhece o protagonismo infantil e busca estabelecer objetivos claros, flexíveis e comprometidos com a ampliação das experiências das crianças, oportunizando que as mesmas elaborem e ressignifiquem seus saberes, assim como os demais conhecimentos presentes em seu entorno. Neste aspecto encontra-se também a importância dos eixos estruturantes preconizados nas DCNEI, as interações e brincadeiras, pois são por meio deles que as crianças constroem seus

conhecimentos sobre as coisas e estruturam suas aprendizagens. Essas ideias são corroboradas na BNCC, que adota a mesma concepção de currículo para a educação infantil.

Além disso, de acordo com Oliveira (2019, p. 291):

Na definição de uma organização curricular básica, o texto da BNCC considera que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil localizadas em áreas urbanas ou no campo efetiva-se na imersão delas em diferentes práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos, e se interrogam sobre o mundo físico e social que a circunda, incluindo sobre elas mesmas, o que requer o estabelecimento de uma fundamental relação de parceria com as famílias.

Percebe-se que as crianças elaboram seus saberes a partir do encontro com o outro, bem como com a sua própria cultura experiencial. Assim, faz-se importante que os docentes contemplem em suas práticas pedagógicas as diferentes formas de viver, pensar, assim como os saberes que as crianças constroem junto as suas famílias, saindo da lógica adultocêntrica, centrada na figura do professor, que por muito tempo vigorou nas ações realizadas nos espaços escolares infantis brasileiros. O desenvolvimento de um trabalho pautado no protagonismo das crianças envolve que a instituição escolar e seus profissionais reconheçam os diferentes tipos de realidades e a diversidade que se constituem as identidades infantis. Aspectos culturais, étnicos, sociais, dentre outros, precisam ser considerados e problematizados nesse processo. De acordo com Ostetto (2017, p. 50):

Tal como o planejamento da prática pedagógica, a elaboração de um PPP só pode ter início mergulhando-se na realidade. É fundamental conhecer a instituição, sua dinâmica, sua organização, sua estrutura, suas características. E então, dentro dessa caracterização, refletir sobre suas conquistas e seus problemas, o que deve ser mantido, o que está respeitando os princípios das DCNEI, ou o que precisa ser modificado para atender com mais adequação aqueles princípios. É preciso olhar para o cotidiano praticado, formulando perguntas e buscando respostas aos questionamentos, no coletivo, de modo que cada um e todos se vejam na identidade que vai sendo traçada à medida que a instituição se apropria de sua história.

Desta forma, observa-se a importância do PPP para a instituição escolar, pois é um documento em que expressa seus objetivos, os papéis desempenhados por cada pessoa que a compõe, que sinaliza as concepções de infâncias e crianças, bem como as diferentes formas de desenvolver suas aprendizagens e potências. Este reflete a história específica de cada escola, suas crenças e valores, por isso mesmo a escrita de seu texto precisa ser autoral, levando em consideração as peculiaridades, realidades e necessidades locais. A reflexão gerada no decorrer do processo de elaboração desse documento pela comunidade escolar

revela que o currículo nunca assume um caráter de neutralidade, antes exprime as concepções filosóficas, políticas, culturais, dentre outras, de todos os envolvidos. Sendo assim, Silva (1999) admoesta:

Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Por conseguinte, compreende-se que o currículo exprime os valores que o compõem, demandando uma conexão com o contexto a que se direciona, de maneira a oportunizar uma leitura crítica do mesmo. Assim, não se pode concebê-lo de maneira engessada e homogênea, pois sua própria construção compreende uma diversidade de pessoas e papéis, que ao adotarem determinada definição de currículo revelam os compromissos assumidos enquanto instituição educacional. Da mesma forma, ao realizar a sua prática pedagógica o docente reflete seu posicionamento, condiciona suas ações e transmite as diversas concepções, valores e posturas em consonância com o que está proposto no documento, passando a exercer um papel central no planejamento e desenvolvimento do currículo escolar. Neste contexto, as palavras de Ostetto (2017) nos auxiliam a pensar sobre a dimensão e relevância deste documento ao nos lembrar

que um decreto, uma norma, um documento, por sua mera existência não muda práticas, nem as qualifica. O que faz a mudança é a compreensão da sua importância, o sentido traduzido para a prática em forma de apoio, é a necessidade e o desejo daqueles que fazem a Educação Infantil acontecer, todo o dia, mês a mês, ano após ano. A localização da falta, a visibilidade da necessidade é que faz mover a busca, é que faz um documento tornar-se vivo, em movimento, junto com os saberes e fazeres dos professores e de todos os profissionais da creche, no caso específico. É preciso que as instituições tomem sua história na mão e tenham a coragem e ousadia de avaliar-se, para avançar. É imprescindível que assumam sua autoria, tomando o espaço do PPP também como um espaço de pesquisa. Afinal, o movimento do conhecimento é circular, não tem começo e não tem fim! (OSTETTO, 2017, p. 53).

Assim, considerando-se a que se destina o PPP e as especificidades da educação infantil, entende-se que não cabe conceber propostas focadas em códigos ou áreas de conhecimento isoladas, de modo fazer a estrutura deste documento a partir de sequências didáticas, festividades e datas comemorativas fundamentadas no calendário cultural nacional ou local. Para Tomazzetti e Palauro (2016), as datas comemorativas referem-se aquelas que

“relembrem eventos históricos e culturais e também podem fazer parte do costume ou da tradição de um povo” (TOMAZZETTI; PALAURO, 2016). Embora tenham sua importância histórica, cultural e social, quando inseridas no calendário escolar precisam considerar os interesses e intenções das crianças. Entretanto, o que ocorre na maioria das vezes é que essas propostas não representam nenhum sentido para as mesmas, estando além daquilo que elas conseguem compreender, pois são “preparadas por adultos e para adultos” (HOFFMANN; SILVA, 2013, p. 13). Essas rotinas cristalizadas, esvaziadas e sem sentido, acabam por desconsiderar os saberes das crianças e as especificidades de seu meio familiar ou comunitário, tratando-as com homogeneidade.

Por conseguinte, faz-se necessário pensar a escola como um lugar de mediação entre os conhecimentos populares e os científicos, oportunizando as crianças uma aprendizagem significativa, que reconheça suas identidades culturais e valorize a diversidade existente na comunidade escolar. Neste sentido, Bujes (2001, p. 20) aponta que

[...] nosso desafio está em conceber novas experiências no campo do currículo, incluindo as múltiplas manifestações culturais (da experiência política, dos modos de viver e de relacionar-se, do folclore, da literatura, da arte, da música, da TV, do cinema, das revistas e jornais...) que são expressões da riqueza do mundo humano. Não existe apenas um conhecimento, uma tradição que deve ser compartilhada por todos, na sociedade. Portanto, não existe apenas um currículo, válido para todos.

Portanto, o currículo por se materializar no espaço escolar através de um processo de construção não linear, tampouco neutro e apolítico, pode privilegiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas que abarquem as experiências com e sobre as diferentes dimensões da cultura humana, dentre as quais encontra-se o folclore, temática desta pesquisa.

3.2.3 O planejamento da ação pedagógica

Conforme apresentado anteriormente, toda prática supõe um posicionamento pautado em concepções e valores daquele que a realiza. Neste sentido, a “ação pedagógica, por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e [...] precisa ser pensada. Muitas vezes desconstruindo paradigmas, rompendo algumas barreiras para poder experimentar novas alternativas” (REDIN, 2013, p. 22). Surge a necessidade de planejar a ação pedagógica de modo a sair do improvisado, do espontaneísmo, o que move o professor a assumir em sua prática profissional a posição de pesquisador. Este movimento implica o compromisso de

compreender as formas de aprendizagens da criança, respeitando seu direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Desta maneira, o ato de planejar envolve intencionalidade, de modo a possibilitar que durante o período em que a criança se encontra na escola tenha oportunidade de ressignificar o mundo em que está inserida. O planejamento torna-se uma importante ferramenta para o professor qualificar sua atuação como mediador junto a criança, ampliando horizontes e oportunizando o constante exercício de revisão da prática. Para Redin (2013):

Um planejamento, ínsito, é muito mais um desenho sinuoso que permite ir e vir, dar voltas, zigue zaguear do que uma prescrição linear. Principalmente porque só se concretiza num tempo e espaço mediado pelas crianças e suas culturas. A cultura aqui referida é um elemento fundante [...]. Fazem parte desse processo a produção de significados e a relação entre o objetivo e o sujeito, entre o mundo e os sujeitos. A cultura é, portanto, a revelação dos espaços e formas que lidam com elementos simbólicos próprios do processo criativo: a imaginação, o lúdico, a projeção, a fantasia, o mistério, o cômico, a poesia...” (REDIN, 2013, p. 23).

Nesta perspectiva, planejar implica também se movimentar, ir construindo e desconstruindo caminhos a partir da reflexão daquilo que se realizou, sendo o registro um aliado do professor nesta empreitada. Ao compreender que a cultura lúdica construída pela criança ocorre através do brincar, essa será considerada como altamente relevante para a construção de propostas e organizações espaciais na educação infantil. A promoção da educação passará a priorizar a criança e sua forma natural de desenvolver seu potencial de aprendizagem por meio da brincadeira, do jogo, da fantasia e da criação, tornando esse processo prazeroso para ela.

Esse tipo de planejamento exige realizar uma escolha pedagógica que implica fomentar experiências significativas que favoreçam as múltiplas linguagens, a construção de conhecimentos que dão sentido à vida e as aprendizagens das crianças, permitindo que elas vivenciem as práticas sociais de sua cultura. Como parceira mais experiente das crianças, a docente as incentiva a experienciar, a se relacionar e interagir com objetos, espaços e pessoas e, deste modo, ir construindo consciência de sua personalidade e identidade.

Assim, o planejamento da professora passa a ser uma construção de colaboração entre esta e as crianças, considerando as adequações necessárias para a faixa etária, bem como seu desenvolvimento como um todo, fazendo uma leitura de suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas. Nesta perspectiva, Redin (2013) afirma:

Trabalhar com conhecimentos não significa somente raciocínio, linearidade, lógica. Pensar abarca dimensões que ainda não conhecemos, ou dimensões que, por muito tempo, foram relegadas a um segundo plano, entre elas os saberes populares, os saberes da experiência e também a sensibilidade. Nossa educação racionalista privilegiou uma determinada lógica, nos fez acreditar na ciência como o único caminho e o mais verdadeiro e universal para conhecer o mundo, muitas vezes ignorando sua dimensão histórica e social. (REDIN, 2013, p. 25).

Deste modo, entendendo a necessidade de pensar ações pedagógicas que considerem as especificidades, mas também as diferenças entre as crianças, abarcando sua necessidade de brincar e por meio deste reinventar a memória e a história de seu grupo social, passaremos a refletir no próximo subcapítulo sobre as possibilidades de interlocução do folclore e educação infantil, enfocando os viveres e os fazeres que os conectam.

3.3 FOLCLORE E EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

Para abordar a relação entre Folclore e Educação Infantil, faz-se necessário compreender como ocorreu a investida para que os saberes populares fossem inseridos no contexto educacional. Uma pequena retrospectiva histórica nos auxiliará neste sentido, assim como algumas pontuações sobre pesquisas que conectam estas temáticas, de modo a embasar a necessidade de se considerar, desde a primeira etapa da educação básica, formas mais significativas de se tratar o folclore no espaço escolar.

A articulação entre Folclore e Educação foi ganhando maior relevância a partir do Congresso Internacional de Folclore, realizado em 1936. Desde então, diversas foram as iniciativas para sua inserção no ensino escolar. Wolffebüttel (2019) ressalta que “a Carta do Folclore [...] de 1951 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” (WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 44). Em sua seção VII, a carta menciona o cancionário folclórico infantil como fator educativo que deveria ser amplamente divulgado nas escolas pré-primárias e primárias, propondo o ensino de canções folclóricas em todo o Brasil e sugerindo que isso se transformasse em lei. No entanto, ao direcionar quais aspectos do folclore deveriam ser contemplados no espaço escolar, acabou por excluir outros aspectos relevantes presentes na vida cotidiana das pessoas.

Sendo assim, com a revisão da Carta (1951) no ano de 1995, algumas mudanças foram realizadas quanto a orientação sobre a inserção do folclore nas escolas brasileiras, passando a mesma a recomendar no capítulo III que se considere “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.” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995). Para Wolffenbüttel (2019), o documento revisado contém melhorias importantes quanto as concepções pedagógicas, pois ressalta a necessidade de valorizar a cultura local do educando de modo a contribuir com sua formação. Ao apresentar o estudante como possuidor de uma bagagem cultural, supera-se a visão anterior de transmissão das manifestações folclóricas no espaço escolar.

Assim, o folclore ganha importância e sentido, passando a ser visto como parte da vida dos educandos, encontrando na escola um lugar para ser reconstruído, reelaborado e ressignificado. Além disso, alinha-o as concepções educacionais atuais que orientam que as instituições escolares, através de seus profissionais, considerem em seus currículos o contexto e as características dos educandos, de modo a “torná-los significativos com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p.16). A escola, através de seus profissionais, desempenha a importante função de acolher diferentes saberes, de modo a promover um diálogo entre esses e a proposta pedagógica, estimulando a ampliação, bem como a construção de novas aprendizagens pelas crianças.

Entretanto, o que ocorre, na maioria das vezes, é a lembrança do folclore apenas nas atividades relativas a datas comemorativas. Corroborando com este pensamento Brandão (2008) afirma que “a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora do recreio” ou “do mês de agosto”, a experiência tão rica no Brasil de criação de artes, saberes, valores e saberes populares” (BRANDÃO, 2008, p. 37). Percebe-se que o trabalho com o folclore neste contexto se reduz a uma abordagem descontextualizada de elementos culturais.

Diante do exposto, pesquisadores tem buscado investigar o campo educacional no que se refere aos estudos do folclore na atualidade, oportunizando-nos reflexões relevantes quanto a como as pessoas compreendem o termo no espaço escolar. O conhecimento das concepções existentes entre crianças e professores sobre o assunto pode auxiliar na promoção de ações para repensar esta temática e levar a um afastamento de visões estereotipadas e limitantes do folclore ainda presentes na sociedade.

Neste sentido, o descompasso entre os saberes populares e as práticas docentes foi apontado por Wolffenbüttel (2019) quando investigou as concepções de crianças sobre o folclore e música folclórica, constatando de acordo com as respostas das mesmas que poucas propostas desenvolvidas pelas escolas envolviam o folclore. De acordo com a autora, o folclore pode se manifestar de diferentes maneiras no dia a dia, no entanto, “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 opiniões baseiam-se em ideias do folclore como uma cultura antiga, tradicional, que eles não vivenciam” (WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 111). Assim, as crianças entrevistadas não conseguiam relacioná-los a aspectos de sua vida.

Desta investigação Wolffenbüttel (2019) encontrou quatro concepções distintas sobre o que vinham a ser folclore para as crianças, sendo as mesmas: 1- o folclore como lendas; 2- o folclore como conhecimento registrado em livros; 3- o folclore como tradição; e 4- o folclore como algo dinâmico. Quanto a primeira categoria, predominaram as ideias que relacionavam o folclore as histórias contadas pelos familiares sobre personagens, tais como, a Iara, a Cuca e o Saci-Pererê, bem como as propostas escolares com as lendas realizadas no mês de agosto. No que diz respeito a segunda categoria, o folclore é retratado como algo distante, documentado nos livros de historinhas ou didáticos que apresentavam fatos folclóricos oriundos de outras regiões do país, passando a ideia de que esse não pertence as vivências das crianças participantes da pesquisa. Como terceira categoria, foi apontado o folclore como tradição, muito relacionado as festas e folguedos, tais como o carnaval, o Boi-Bumbá, São João, assim como jogos e danças envolvendo a capoeira e o Centro de Tradições Gaúchas (CTG). Por fim, apresentou-se uma visão de folclore como algo dinâmico, cultura viva que se perpetua por meio de práticas culturais tradicionais presentes na atualidade.

Sob este prisma, Cretton (2009) em sua pesquisa que analisou a maneira como se operacionalizava as ações do programa educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) em uma escola no Rio de Janeiro, constatou que a ideia em torno do folclore, presente na escola observada, refletiam aspectos que foram propagados no passado pela CDFB. Além disso, observou “ao examinar os dados relativos à concepção sobre folclore e cultura popular, [...] uma forte tendência, entre os docentes, a eleger as lendas como representação simbólica do folclore” (CRETTON, 2009, p.166). Ainda sinalizou que lapsos provenientes da formação dos professores faz com que esses não tenham acesso aos estudos contemporâneos das áreas da Antropologia, bem como da História Cultural sobre o folclore e a cultura popular, o que colabora para a reprodução de práticas pautadas em elementos típicos e regionais, que desconsideram processos importantes pelos quais estes aspectos não são mais balizadores para se conceituar os saberes populares.

Outro aspecto pontuado pela pesquisadora foi “uma tendência, na escola, em valorizar muito mais os resultados/produtos do que os processos de trabalho com as crianças”

(CRETTON, 2009, p. 170). Deste modo, observou que as professoras, focadas em organizar as atividades para culminância do projeto sobre folclore, recorreram a moldes prontos que em nada acrescentaram ou privilegiaram as produções das crianças. Era no brincar espontâneo, por meio das brincadeiras nos momentos de recreio que o folclore se mostrava vivo e interligado as práticas infantis. A pesquisa oportunizou verificar que “a palavra folclore ocupa um espaço, no imaginário da escola, atrelado a uma memória enquadrada que tende a reproduzir estereótipos de Sacis e Iaras, ofuscando ricas possibilidades de trabalho com a cultura popular” (CRETTON, 2009, p. 173). Sinalizou o mesmo que Wolffenbüttel (2019) no que diz respeito as práticas docentes com o folclore no espaço escolar, que acabam por promover uma lacuna entre os conteúdos curriculares e as experiências cotidianas das crianças.

Biasi (2008) também realizou uma pesquisa sobre folclore e cultura, objetivando investigar as concepções dos professores do município de Tapejara/RS. O estudo revelou que as ideias dos docentes sobre o que é folclore não são claras, muitas vezes confundindo-o com o termo cultura. Outra constatação foi a perspectiva de folclore “associado ao passado, como algo que se precise preservar ou resgatar, algo distante, regional, não urbano e ausente do dia a dia” (BIASI, 2008, p. 66). Também surgiram as referências ao trabalho com o folclore apenas no dia 22 de agosto, assim como o preocupante desconhecimento por parte dos educadores dos PPP das instituições de ensino em que trabalhavam, de modo que a maioria não soube responder se havia referência desta temática no currículo escolar. Concluiu-se pela pesquisadora que os professores definiram como folclóricas atividades fragmentadas e descontextualizadas do contexto escolar, refletindo nestas concepções e práticas a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre folclore com estes profissionais.

A desconstrução das mentalidades apresentadas pelas pesquisadoras, anteriormente referidas, desafia estudiosos do folclore a elaborar estratégias para a divulgação de seus conceitos, de modo a renovar a visão dos educadores(as) e, conseqüentemente, suas práticas. A formação continuada se apresenta como uma importante ação para a constante reatualização de conhecimentos e ressignificação das práticas docentes. Para Freire, (1996, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O pensar criticamente defendido pelo autor envolve um compromisso do(a) professor(a) de analisar sua atuação no espaço escolar, buscando incorporar novos conceitos que qualifiquem cada vez mais o seu trabalho junto aos educandos.

Deste modo, apresentaremos a seguir as possibilidades de aproveitamento do folclore, considerando como esse se interliga aos documentos curriculares e, portanto, as práticas docentes na educação infantil

3.3.1 Folclore e práticas docentes na Educação Infantil

No contexto da Educação Básica, a Educação Infantil constitui-se a porta de entrada das crianças no processo educacional, representando muitas vezes a primeira instituição que frequentam fora do convívio familiar (BRASIL, 2018). Esta etapa de ensino apresenta especificidades distintas das demais, em que educar e cuidar surgem como ações indissociáveis, fazendo com que as propostas pedagógicas atuem como complementares a educação oriunda da família a qual a criança pertence. Oliveira e Marinho-Araújo (2010), ressaltam que escola e família, embora se constituam instituições distintas, tem em comum a missão de instruir a criança para sua inserção na sociedade. No entanto, as autoras pontuam que esta relação família-escola historicamente demonstra-se conflituosa, apresentando aos educadores o desafio de desenvolverem estratégias para transformá-la, pois esta é de fundamental importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, a bagagem de conhecimentos com os quais a criança chega à educação infantil supõe consideração, de modo a oportunizar conexões entre esses e o conhecimento escolar, auxiliando-as na expansão de suas experiências e aprendizagens. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 37) “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.” Estabelecer essa relação favorece a criação de vínculos de respeito e confiança mútua, representando também uma oportunidade de conhecer o repertório de saberes populares da criança. Percebemos neste aspecto uma possibilidade para a inserção do folclore no desenvolvimento das práticas pedagógicas, visto este representar o coletivo de elementos culturais de uma determinada comunidade, fundamentado em suas tradições.

Em consonância com o exposto, Garcia (2000) ressalta:

A entrada da criança na escola deveria ser organizada de uma forma suave que trouxesse para o ambiente escolar o ensino não formal oportunizado pela família e, em grande parte, representado pelo folclore. Acreditamos que sejam mais aconselhados (para a utilização nesse período de transição da criança): rodas cantadas, jogos, contos de fadas, fábulas, contos etiológicos, contos acumulativos, contos de exemplo; adivinhações, formuletos para escolha, danças como Pezinho, Maçanico, xote, valsa, rancheira, vaneira, polca, marcha (passos básicos); parlendas, trava-línguas, confecção de brinquedos: (bruxinhas de pano, pandorgas, carrinhos,

pés de lata, cinco-marias, bilboquê, dobraduras, recorte, colagem formando mobílias). (GARCIA, 2000, p. 31).

No período de adaptação da criança, as brincadeiras e brinquedos folclóricos podem contribuir para um processo de transição mais tranquilo, pois essas vivências possibilitam uma articulação com as situações de seu cotidiano familiar com o espaço escolar. Considerando o extenso campo de abrangência do folclore, tratado anteriormente neste mesmo capítulo, pode-se vislumbrar ações educativas que contemplem os saberes da vida cotidiana que são partilhados nas relações sociais e individuais das crianças, articulando-os ao conhecimento global. As DCNEI, assim como a BNCC, apresentam embasamento para a inclusão do folclore nos planejamentos da educação infantil, sendo oportuno analisar os aspectos que subsidiam sua abordagem nesses documentos.

Quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas da educação infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009) orientam que estas se estruturam nas interações e nas brincadeiras, de modo a assegurar que a criança conheça a si mesma e ao mundo em que está inserida por meio de experiências que passem pelo seu corpo, favorecendo o contato com diferentes linguagens, dentre as quais as literárias, musicais, corporais, teatrais e linguísticas. Da mesma forma, o contato com diferentes grupos, manifestações e tradições culturais do país foi preconizado no documento, de modo a ampliar as referências infantis quanto as questões de diversidade, oportunizando que também elaborem conhecimentos sobre estes.

Nesta mesma direção, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta possibilidade de diálogo com o folclore no cotidiano escolar. Reafirma o que foi apresentado nas DCNEI (2009), ressaltando que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37). Ao brincar a criança representa diversos papéis, desenvolve diferentes linguagens, adquire maior domínio dos movimentos corporais, expressa sentimentos, organizam suas emoções internas, lida com a frustração, internaliza regras, amplia suas relações, demonstrando que este é um processo complexo e essencial para seu crescimento.

Assim, a educação infantil constitui-se uma etapa singular, em que diferentes saberes se inter cruzam a todo momento através das brincadeiras, dos modos de ser, pensar e agir das crianças e professores. A brincadeira também representa uma forma privilegiada de se abordar o folclore com as crianças, sendo esta para Cascudo (1999, p. 188) sinônimo “de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento, etc.”. Cória-Sabini (2015) salienta que as brincadeiras folclóricas “refletem a

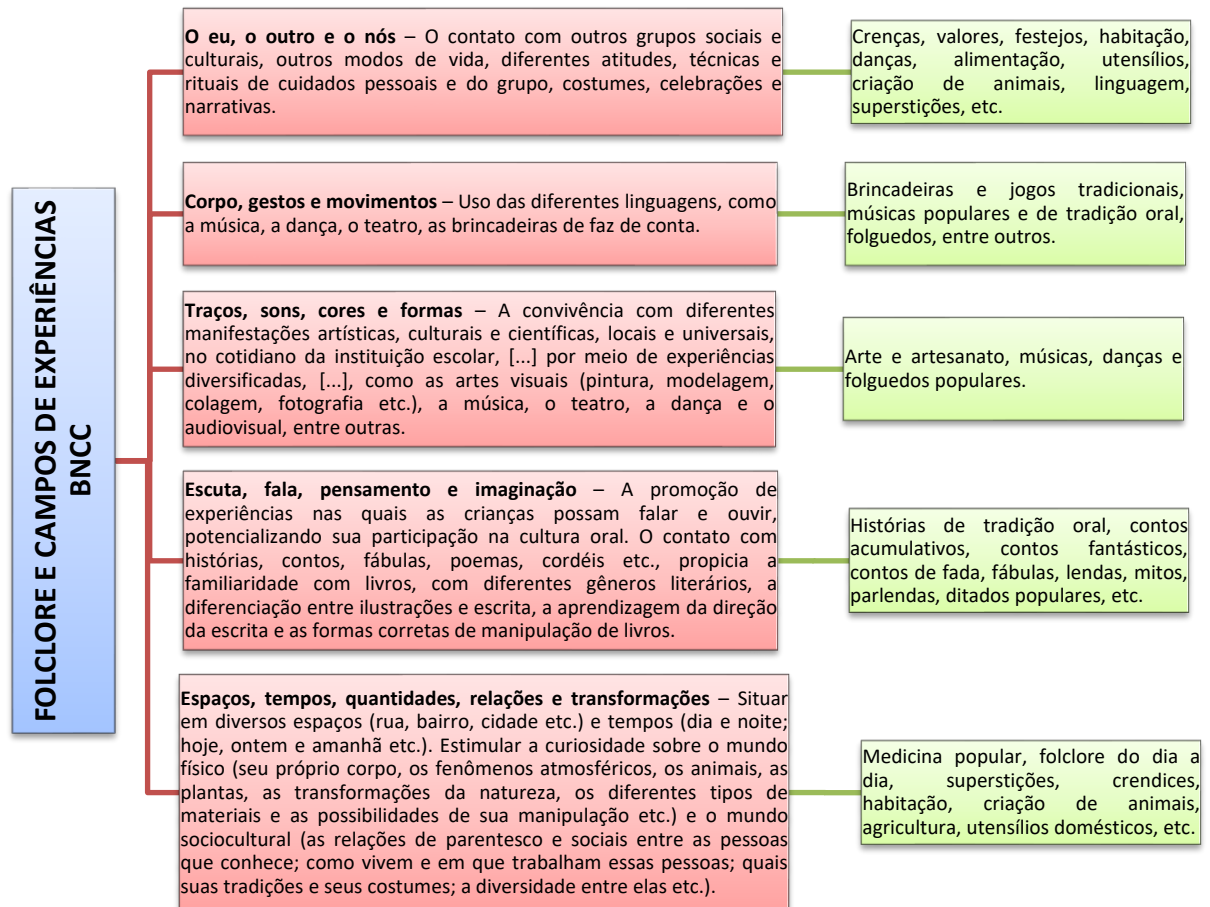
mentalidade popular e se expressam sobretudo pela oralidade. Como parte da cultura, [...] perpetua os costumes e valores de um povo. O professor pode explorar essas situações, mostrando o contexto histórico, o tipo de relação estabelecida, as regras etc.” (CÓRIA-SABINI, 2015, p. 43).

As brincadeiras folclóricas, repassadas pela oralidade de geração em geração, podem ser contextualizadas quanto as suas origens e variantes que surgiram com o passar do tempo em cada localidade. As famílias podem ser envolvidas neste processo, contribuindo com o relato de quais delas conhecem, costumam/costumaram realizar, promovendo um intercâmbio entre as diferentes gerações. Afinal, como apontado por Garcia (2000, p. 35), “utilizar o folclore no ensino é trazer a sabedoria popular para a sala de aula, como objeto de estudo, ou como meio ilustrativo de situações de vida, estando sujeito a comparações, a descrições, a análises, a sínteses, a avaliações”. Investigar as práticas folclóricas familiares parece uma maneira relevante de significar e valorizar os conhecimentos das crianças, para posteriormente abordar com elas outros contextos.

De acordo com Saraiva *et al.* (2011) a brincadeira possui importância emocional naqueles que a pratica, passando a reativar memórias afetivas de convívio, trocas e autonomia presentes na história dessas pessoas. Quando realizadas no espaço escolar amplia as possibilidades de aprendizagem, pois estimula a fantasia, a imaginação e a criatividade, propiciando que a criança viva a experiência de pertencimento social por meio do compartilhamento “da rede de uma memória coletiva cujos vínculos estabelecem seu diálogo com o passado e dão um sentido peculiar ao presente. Sentindo-se integrada a uma comunidade cultural, a criança envolve-se com a preservação de suas manifestações” (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 27). Baseada nessas experiências, ela passa a exercer sua liberdade de elaboração agindo sobre esses elementos, transformando-os e criando novas brincadeiras.

O estabelecimento de vínculos entre a família e a escola favorece que os profissionais da educação conheçam as preferências infantis relacionadas aos elementos mais valorosos para essas e seu meio comunitário, tais como os brinquedos, brincadeiras, festejos, canções e demais hábitos e costumes que costumam partilhar nos espaços extraescolares. Deste modo, a riqueza do folclore encontra possibilidade de ser inserida para além das brincadeiras, permeando outras práticas pedagógicas que contribuirão para ampliar os repertórios e aprendizagens das crianças na educação infantil. A figura 6 apresenta um compilado dos campos de experiências da BNCC quanto as possibilidades de interlocução do folclore com as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Figura 6 – Possibilidades de abordagem do Folclore na BNCC



Fonte: BNCC (2018, p. 40-42) – adaptado pela autora (2022).

Percebe-se que as informações presentes nos campos de experiências permitem uma conexão com o campo de abrangência do folclore, de modo a embasar o trabalho pedagógico com a temática na educação infantil. Faz-se importante ressaltar que as informações apresentadas na figura 6 são sugestões de abordagens do folclore, podendo as mesmas serem ampliadas, modificadas, reorganizadas, conectadas com outros saberes, bem como transitar entre campos distintos, pois não se constituem estruturas fixas e rígidas, antes se encontram todo tempo em diálogo umas com as outras. A finalidade, neste sentido, não é ensinar folclore as crianças, mas favorecer que esta temática seja tratada de modo interdisciplinar com os demais conhecimentos, permitindo que neste período da infância esse seja compreendido como parte de suas vivências.

Desta maneira, a abordagem do folclore na educação infantil auxilia a aproximação das crianças a diferentes contextos, oportunizando que estas conheçam formas de se viver além da que lhe é habitual. Assim, pode-se expandir o conhecimento já existente apresentando diferentes tipos de moradias, utensílios domésticos e os materiais com que foram elaborados,

contextualizando com os grupos ou comunidades de pessoas que os utilizam, assim como a finalidade e a área geográfica que se encontram. Pode-se abordar a diversidade de povos que constituem o nosso país, através dos modos de vida, costumes, celebrações e contribuições de diferentes etnias através da elaboração de um espaço do faz de conta, pois “a estética adotada por cada cultura diferencia, por exemplo, a panela de barro ou de alumínio utilizada para fazer comida; a rede, o berço ou o cesto para pôr a boneca para dormir” (BRASIL, 2012, p. 42).

Bellomo (2000) ressalta que os indígenas nos legaram expressões, alimentos, costumes, lendas, vestimentas e o hábito do chimarrão, muito apreciado na cultura gaúcha. Os negros contribuíram com o linguajar, histórias de tradição oral, cultos e danças. Dos portugueses, nos fora transmitido a língua, costumes, comidas, folguedos, lendas e festas religiosas. Ademais, muitos outros grupos, tais como os asiáticos e judeus, influenciaram nossa cultura, deixando-nos relevantes colaborações. Cabe ressaltar que este processo foi permeado de tensões decorrentes da forma com que fomos colonizados, assim, diversos grupos étnicos tiveram um apagamento de suas expressões, hábitos e costumes, tendo que se adaptar e desenvolver meios de resistência para preservar suas tradições.

Diante disso, na atualidade não nos cabe enaltecer as narrativas hegemônicas em detrimento de outros grupos (MANZKE; GONZALES; JESUS, 2018). Existe um repertório de informações consideráveis sobre histórias de diferentes povos, suas tradições, costumes, símbolos, credences, brincadeiras, memórias, narrativas orais, etc., bem como leis que asseguram a realização de um trabalho na educação básica com as culturas afro-brasileira, africana e indígenas para desmistificar e combater o preconceito étnico-racial existente há séculos no país (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a escola atenta a estas questões pauta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos evitando práticas nocivas a construção da identidade da criança, tais como “salas decoradas com imagens advindas da indústria cultural, pobres em seus elementos composicionais e reproduzindo estereótipos (o mundo das princesas da Disney é uma clássica presença nas paredes de creches e pré-escolas!)” (OSTETTO, 2017, p. 58). As paredes, os brinquedos, as ações dos profissionais, todo o espaço escolar traduz sua filosofia, emitindo mensagens que direcionam os sentidos e afirmam determinado posicionamento. Por isso, a oferta de bonecos e bonecas negras, indígenas, brancas, as temáticas dos projetos, o conteúdo do que é exposto nos murais e painéis preocupa-se em abarcar a diversidade étnica brasileira, de modo a promover o reconhecimento e o desenvolvimento, na criança, de uma imagem positiva de si e de sua comunidade, auxiliando-a na afirmação de sua identidade,

estabelecendo uma relação de respeito para com as diferentes formas de ser e estar em um mundo diverso.

Os folguedos também representam um importante meio de se apresentar a diversidade dos povos e do folclore brasileiro às crianças. Muitos desses possuem influência religiosa e, de acordo com Branco (2000), podem ser distribuídos em folguedos de ciclo natalino, como por exemplo o Terno de Reis; de ciclo junino, tais como a Cavallhada; o carnaval, com os blocos e cordões; bem como os festejos religiosos como os realizados em homenagem a santos e divindades de diferentes grupos, tais como a Congada, a folia do Divino e etc.

Ademais, a cultura infantil utiliza as brincadeiras como suporte a construção de seus conhecimentos e interações, em que diversos elementos do folclore estão presentes, como o brincar de papai, mamãe e filho(a), que nos oportunizam tratar de temáticas essenciais com as crianças. De acordo com Fernandes (2004), ao desempenhar esses papéis a criança se preocupa com as funções sociais que estas figuras representam, como por exemplo, ao interpretar o papel de Pai, a criança pode vir relacionar a figura “padronizada segundo as representações sobre o chefe de família ainda meio patriarcal” (FERNANDES, 2004, p. 247).

Da mesma forma, pode-se encontrar nas brincadeiras das crianças a ideia de que as meninas são as responsáveis por cuidar da casa e das crianças. Neste sentido, as situações de expressões dramáticas, que envolvem o brincar de faz de conta, oportunizam repensar as questões de gênero e sexualidade, favorecendo intervenções dos professores, quando necessário, para questionar e ampliar o entendimento sobre as diferentes configurações de famílias e papéis das pessoas na atualidade. Nessas situações, a criança precisa estar livre para brincar e expressar suas emoções e desejos, utilizando bonecas, carrinhos, vestimentas, acessórios, entre outros, sem o constrangimento ou limitações quanto a serem objetos de meninos ou de meninas.

O corpo, como um importante meio de expressão das crianças, também merece considerável atenção no planejamento das ações a serem desenvolvidas com as diferentes faixas etárias infantis. O folclore possui um vasto conjunto de brincadeiras tradicionais que desafiam os movimentos corporais, promovendo também a sua ampliação. Apresenta-nos um cabedal de ritmos, jogos, folguedos e danças folclóricas que podem ser experienciados e significados no espaço escolar, favorecendo a socialização, a motricidade, a linguagem e a dinâmica da reinvenção de regras pelas crianças.

Uma maneira de vivenciar essas práticas com as crianças “refere-se ao uso das canções folclóricas de roda e das parlendas para atividades físicas” (MALAQUIAS, 2020, p.

218). As cantigas de roda, embora possuam algumas variações, são bastante conhecidas em todo território brasileiro, sendo repassadas de forma oral e pela prática as crianças constituem-se uma forma de aprender a olhar para o outro, desenvolver a organização, atuar no coletivo, desempenhar papéis que favorecem esquemas de comportamentos essenciais para a vida em sociedade. Neste sentido,

cantar músicas, recitar parlendas, ouvir histórias cantadas são recursos importantes para todas as crianças. Recolher cantigas que as mães cantam para seus filhos e cantar para as crianças. O repertório individual torna-se coletivo, atende a diversidade cultural e traz identidade as crianças. (BRASIL, 2012, p. 24).

Scherer (2010) ressalta que a música folclórica possui um importante valor que justifica sua utilização na educação infantil, considerando que abordam sobre variadas formas de produção humana, nos contando histórias, expressando crenças e mantendo sua perpetuação por meio do repasse oral entre as gerações, dentre as quais encontram-se também as canções de ninar, repletas de conotações afetivas e socioculturais. A autora salienta que “essas músicas e não ‘musiquinhas’ [...], podem propiciar uma experiência musical carregada de significado, não como saber automatizado, mas como conhecimento culturalmente construído pelas gerações anteriores, e que, são transmitidos e apropriados pelas gerações futuras” (SCHERER, 2010, p. 248).

Além disso, o desenvolvimento da linguagem pode ser favorecido com a promoção de experiências oriundas da cultura oral que, posteriormente, podem servir de estímulo a aquisição da escrita. O contato com o repertório de contos de fada, fantásticos e acumulativos, poemas, fábulas, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, ditados populares, entre outros, potencializa e qualifica a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para Saraiva *et al.* (2011) os aspectos sonoros oportunizados pelo brincar com as palavras através das narrativas de tradição oral,

faz circular saberes que auxiliam [...] crianças e adultos a se integrarem a sua cultura, enquanto textos literários conseguem, além disso, introduzir uma reflexão sobre as potencialidades da própria língua. [...] garante ao aluno o acesso a herança cultural e provê sua formação como leitor. (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 30).

A criança experimenta a descoberta e elabora sua inventividade em uma condição de prazer, que a impulsiona a desenvolver diversas formas de expressão. Assim, a formação leitora se inicia com o processo de encantamento que as narrativas vão desenvolvendo neste período da infância, alimentando a curiosidade, o imaginário, a fantasia, que oportunizam a

construção de histórias com significados, características e personagens próprios inspirados nas vivências ou conhecimento de mundo de cada criança. Sobre isso, Busatto (2003, p. 18) salienta:

É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música ele vai soar. [...] A minha princesa anda e fala como eu imaginar, pois essa determinante só compete a mim. A floresta onde a Chapeuzinho Vermelho encontra o lobo pode ter as mesmas flores azuis e amarelas descritas pela narrativa, porém a luz que o sol lança sobre as árvores vai provocar uma luminosidade única para cada pessoa, e assim a história também será única para cada um que ouvi-la.

Este mesmo encantamento pode ser despertado por meio de narrativas de diferentes povos que explicam a origem da vida, dos fenômenos da natureza, bem como dos variados seres vivos, incluindo nós mesmos. Além disso, temos as superstições e o uso da medicina popular que nos aproximam da natureza. O trabalho desenvolvido nesta perspectiva permite que a criança se aproprie de situações diversas e perceba a presença do folclore em seu dia a dia, construindo a noção de tempo, espaço, relações e transformações que foram realizadas pelos que viveram antes de nós. A partir disso, pode-se incentivar atitudes de respeito ao meio ambiente e aos saberes populares, colocando-os no mesmo nível de importância dos conhecimentos escolares e científicos.

Com tudo isso que foi exposto, entende-se que o folclore representa uma das variadas dimensões da cultura, que tem na aceitação coletiva, funcionalidade, dinamicidade e tradicionalidade, importantes meios de repasse de conhecimentos, valores e memórias históricas e sociais. Por meio dele pode-se conhecer o passado e o presente de uma determinada comunidade, que através da criança assegura sua continuidade futura. Assim, a abordagem do folclore na educação infantil visa oportunizar que esta conheça suas raízes culturais e entre em contato com outras formas tradicionais de se viver, diferentes da sua. Neste sentido, o folclore não se encontra em um lugar do passado, mas constitui-se cultura viva e atual (WOLFFENBUTTEL, 2019).

Portanto, diante de sua potencialidade e persistência, o folclore não desconhece as novas configurações da vida na atualidade, mas adapta-se a elas. As novas tecnologias revolucionam a cada dia a maneira das pessoas se conectarem e relacionarem, trazendo para perto o que antes estava fora de alcance. Malaquias (2020, p. 2019) observa que “muitas canções folclóricas podem estar presentes em tais meios de comunicação, embora com novas formas de sonoridades, a exemplo de arranjos de músicas folclóricas com a presença de instrumentos eletrônicos”. Constatamos algo similar quando recentemente um personagem

infantil brasileiro regravou uma série de canções populares, tornando-se um fenômeno entre crianças, pais e educadores, que lhe renderam milhares de visualizações, venda de álbuns e outros gêneros.

Entretanto, embora as novas tecnologias nos proporcionem muitos benefícios e confortos, permitindo um salto em comunicação e conexão a esferas antes inimagináveis, também apresentam suas adversidades, pois “por estarem a serviço do poder econômico, elas representam também um obstáculo à preservação da diversidade cultural de comunidades, regiões e países, visto que, em nome do consumo, tendem a massificar os produtos culturais” (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 17). Neste contexto, a escola representa um importante local para dar continuidade, valorizar e pensar criticamente as tradições folclóricas, auxiliando na reflexão sobre aspectos, tais como consumo e influência recíproca das manifestações culturais e das tecnologias. Compreendendo que o acesso aos recursos tecnológicos também oportuniza ascensão de pessoas e grupos sociais,

cabe aos investimentos em educação prover a formação de indivíduos de modo a conduzi-los ao aprimoramento de sua capacidade física, intelectual e moral [...] que tem como alicerce não apenas a informação, mas também o reconhecimento da cultura como uma rede de memória. (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 30).

Entende-se que inserir o folclore nas práticas com as crianças precisa ser algo pensado para além das lendas e das datas comemorativas, pressupondo uma consciência do que este representa, de modo a perceber as manifestações culturais folclóricas como experiências e não como coisas exóticas, cristalizadas, distantes, ou objeto de consumo e recreação. Antes, representam um processo complexo e dinâmico que se origina da construção histórico-social coletiva dos variados grupos atuantes na sociedade. Assim, ao fazer uso dos saberes populares trazidos por seus educandos, o professor favorece “a reconstrução do conhecimento previamente existente, na busca de sua resignificação, gerando novos conhecimentos” (WOLFFENBUTTEL, 2019, p. 48).

Diante das especificidades da educação infantil, faz-se necessário pensar a escola como um lugar de mediação entre os saberes populares e os científicos, oportunizando as crianças uma aprendizagem que reconheça suas identidades culturais e as diferentes manifestações folclóricas, de modo a promover a valorização da diversidade existente na comunidade escolar. Segundo Chassot (2000), essa função que a escola desempenha é tanto pedagógica quanto política. O professor por fazer parte desse contexto, precisa estar disposto a ampliar o olhar para as potencialidades que as experiências culturais, históricas e sociais

possuem, pois é por meio desse movimento que ocorre a abertura para trilhar novos percursos ou transformar antigos conceitos ou preconceitos.

Desta forma, Garcia (2000) sinaliza que ao aproximar-se do campo dos estudos do folclore os docentes terão a oportunidade de perceber que “grande parte de seus conhecimentos, usos e costumes são pautados por vivências, resultantes de um longo processo de formação cultural que lhes permitiu estruturar-se como pessoas e posicionar-se na família e na sociedade” (GARCIA, 2000, p. 16). A conscientização de que são também possuidores desses saberes, favorece o estabelecimento de uma nova relação com o folclore, que se estenderá as suas ações profissionais.

Por conseguinte, o repensar das práticas docentes com esta temática na educação infantil abrange desmistificar o folclore como algo antigo ou ultrapassado e concebê-lo como uma forma de força e resistência em meio a um mundo que promove a todo tempo a negação dos saberes populares em prol de práticas massificadas e de consumo.

4 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2009) a metodologia de uma pesquisa visa representar “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] Inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador” (MINAYO, 2009, p. 14).

Diante do exposto, definir o caminho metodológico dessa pesquisa apresentou-se um exercício desafiador, visto que a mesma foi desenvolvida em um contexto de pandemia da Covid-19, em que o contato direto com as pessoas foi por muito tempo restrito. Os acontecimentos em escala mundial, a que todas as pessoas foram submetidas, tiveram influência sobre a escolha e desenvolvimento de alguns aspectos desta investigação.

A abordagem qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa por possuir características muito específicas e trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2009, p. 21).

O uso desta categoria de abordagem tem sido cada vez mais frequente na área da educação, pois oportuniza que o pesquisador tenha um contato direto com o objeto de investigação, de modo a possibilitar a interpretação do fenômeno a partir de uma dada realidade. Neste aspecto, é importante ressaltar que não é razoável que os resultados das pesquisas qualitativas sejam generalizados, visto que seus dados são obtidos a partir de um grupo, local ou situação específica.

Desta maneira, estritamente sobre esta dissertação, a escolha pela abordagem qualitativa visou compreender a realidade de uma escola municipal de educação infantil localizada em Porto Alegre/RS, investigando as concepções e práticas docentes sobre folclore existentes neste contexto.

4.1 ESTUDO DE CASO

Diante das diversas categorias de estudos qualitativos, essa pesquisa optou pelo estudo de caso embasado em Lüdke e André (1986), que o definiram da seguinte maneira:

É o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou completo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide

naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.17, grifo do autor).

Conforme anteriormente descrito, o método escolhido buscou estudar uma realidade singular, que nesta investigação referiu-se a compreensão das concepções e práticas sobre o folclore, que possuíam os educadores da EMEI, situada na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Ademais, o método estudo de caso possui algumas características que o distingue de outras pesquisas qualitativas, tais como: enfatizar o contexto em que a pesquisa está situada; representar a realidade do contexto investigado de modo completo e profundo; uso de variadas fontes de informação por parte do pesquisador; oportunizar generalizações naturalísticas; apresentar as divergências de opiniões; adoção de uma linguagem mais acessível nos relatórios de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto às etapas de desenvolvimento do estudo de caso, Lüdke e André (1986) salientam que se dividem em: fase exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática e elaboração do relatório. A fase exploratória foi “o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). Essa fase compreendeu o período inicial da pesquisa em que foram realizadas a revisão de literatura sobre folclore, a escolha do método estudo de caso e da coleta documental, formulário e entrevista como fontes de coleta de dados, assim como a definição das questões e objetivos a serem investigados neste estudo.

Posteriormente, a segunda etapa se relacionou a delimitação do estudo em que “o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos aproximadamente estruturados, técnicas variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). No caso dessa dissertação, essa fase envolveu o período de coleta de dados, que foi realizado no final do ano de 2021, em que se buscou, através do acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, da aplicação do formulário e da realização das entrevistas semiestruturadas, estabelecer os limites e recortes necessários para alcançar os objetivos da pesquisa, bem como compreender de forma contextualizada a realidade escolar da EMEI.

Por fim, a terceira etapa envolveu a análise sistemática e a elaboração do relatório em que “surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para manifestarem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.

[...] podem ser apresentados [...] por escrito ou constituem-se em apresentações visuais, auditivas, etc.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). Neste sentido, essa fase do estudo de caso compreendeu a análise dos dados coletados através dos instrumentos anteriormente mencionados e possibilitou a construção de um relatório contendo os aspectos mais relevantes da pesquisa.

Diante do exposto, o método estudo de caso se mostrou adequado a pesquisa, pois “ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, [...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24). Conclui-se que a escolha por este método oportunizou uma aproximação e compreensão contextualizada da realidade da EMEI quanto ao que se pretendeu investigar nesse estudo.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Vila da Mata⁴, uma EMEI da RME - POA, situada no Estado do Rio Grande do Sul. Serão abordados a seguir, um breve histórico do município, bem como a justificativa pela escolha desse espaço escolar como estudo de caso.

4.2.1 O Município de Porto Alegre

Sua fundação ocorreu em 26 de março de 1772 como Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais, que um ano depois recebeu o nome de Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre. A partir de 1774, iniciou seu processo de estruturação civil, com a construção de espaços públicos importantes, recebendo o título de cidade em 1821, pelo imperador Dom Pedro I. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi no ano de 1803, que oficialmente recebeu o nome de Porto Alegre, por ocasião de sua elevação à categoria de vila. Apenas em 1812 que foi considerada cidade, por uma Carta Imperial.

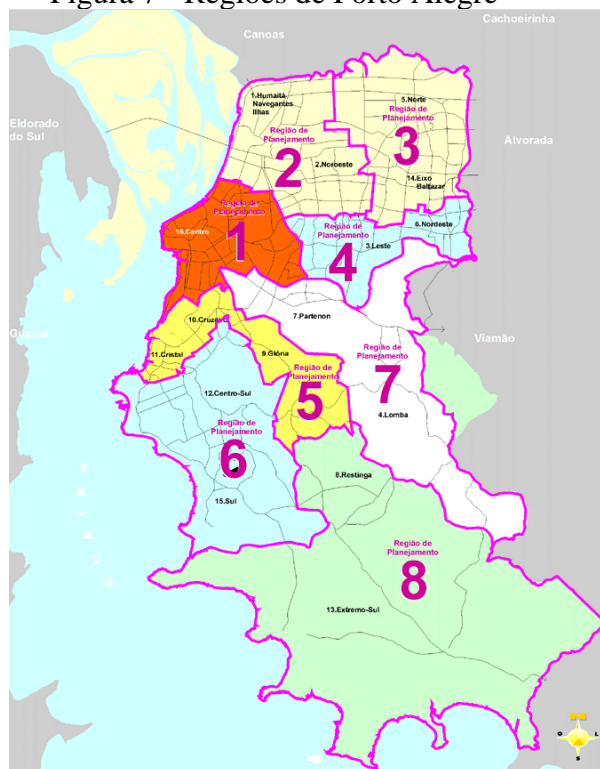
Por conseguinte, a cidade de Porto Alegre passou por um processo de reestruturação urbana que a levou a grande expansão e destaque ao nível estadual e nacional a partir do século XX, exercendo influência nos acontecimentos culturais, políticos e sociais do Brasil. Conforme o IBGE (2021), a cidade possuía a estimativa de 1.492.530 habitantes,

⁴Nome fictício.

representando em torno de 13% da população do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2021. Além disso, a cidade atingiu um dos melhores índices de qualidade de vida do Brasil.

Devido a sua formação geológica, Porto Alegre conseguiu preservar boa parte de seu território rural, sendo a segunda capital Brasileira em extensão deste tipo de área, estando este concentrado principalmente na zona sul da cidade, representado por propriedades de agricultura familiar e agroecológicas que têm como pilares a sustentabilidade e o turismo (PORTO ALEGRE, s.d./b). Nessa região está localizada a escola em que esta pesquisa se realizou. A figura 7 apresenta o mapa das regiões do município de Porto Alegre, estando a escola em que a pesquisa foi realizada situada no perímetro demarcado pelo número seis (6).

Figura 7 - Regiões de Porto Alegre

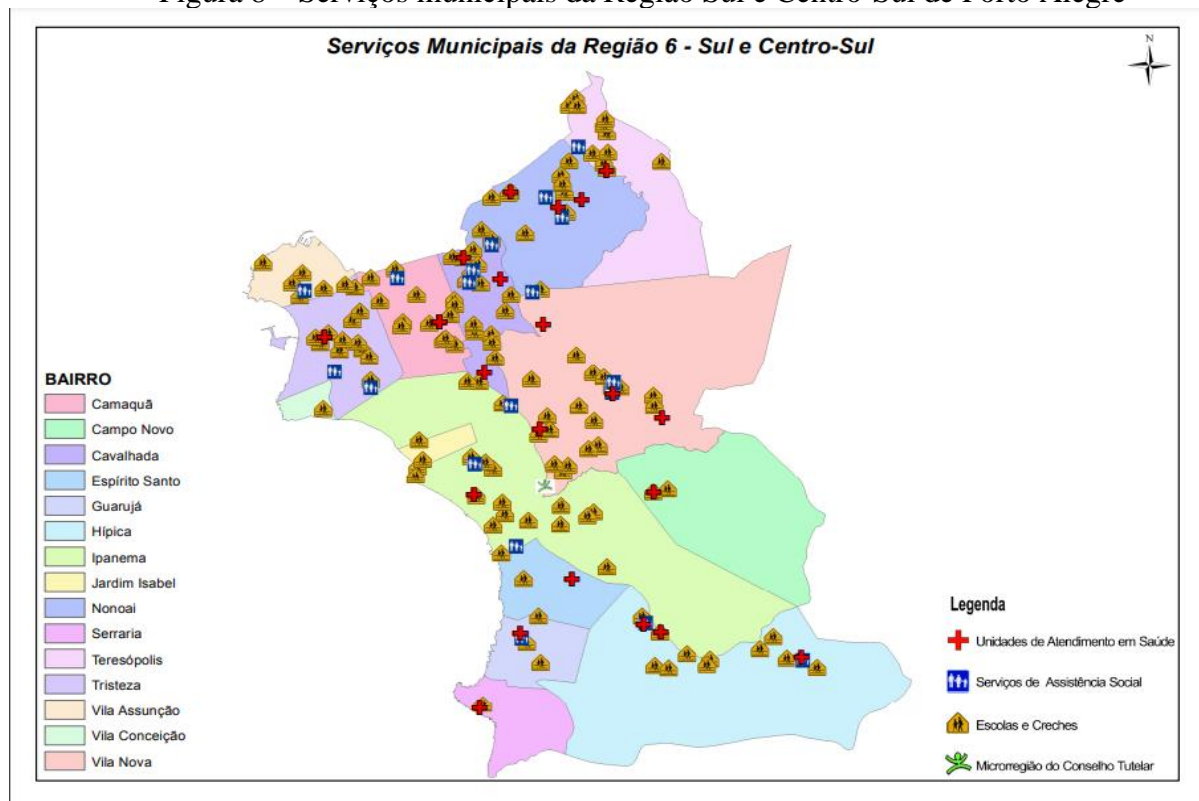


Fonte: Porto Alegre (1997).

Segundo a Prefeitura Municipal de Porto Alegre - PMPA, a região Sul e Centro-Sul da cidade é composta por quinze bairros. Sua característica principal é o fato de estar às margens do Guaíba e possuir uma orla bastante movimentada, principalmente para a prática esportiva de vários fins. Além disso, como dito anteriormente, esta região compreende os caminhos rurais da cidade, possuindo uma rota turística própria para ser apreciada pelos que desejam ter maior contato com a natureza, desfrutar da gastronomia local e obter produtos coloniais. (PORTO ALEGRE, 1997).

Embora seja uma área predominantemente residencial, tem se observado em alguns bairros um crescimento do setor comercial que conta com inúmeros estabelecimentos, shoppings e boa infraestrutura de serviços municipais básicos, tais como, unidades de saúde, escolas e serviços de assistência social, que podem ser observados na figura 8, a seguir.

Figura 8 – Serviços municipais da Região Sul e Centro-Sul de Porto Alegre



Fonte: Porto Alegre (s.d./a).

A figura 8 nos oportunizou constatar que a região Sul e Centro-Sul possuem cerca de 123 escolas e creches. Dentre estas, seis são escolas municipais de educação infantil.

4.2.2 A escolha da escola em um cenário de pandemia

Com a chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil, as escolas fecharam suas portas em março de 2020, pensando que tal ação se daria por um período curto de tempo, o que não se mostrou uma realidade. O vírus se espalhou velozmente impulsionado por posturas tais como as relatadas por Santos (2020, p. 26):

Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis [...]. Deram a

entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento.

Diante de tal cenário, a reprodução das desigualdades sociais e educacionais foram acentuadas, principalmente com a adoção do ensino remoto emergencial, que deflagrou a exclusão digital que grande parte dos alunos da rede pública de ensino enfrentavam antes da pandemia. De acordo com Macedo (2021, p. 267):

Dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) Educação, cujo objetivo é compreender o acesso, o uso e a apropriação das TICs em escolas privadas e públicas brasileiras, são reveladores desse cenário. Nesse levantamento, apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, apontando para diferença muito expressiva entre as redes pública e privada. Outro dado relevante é que 58% dos alunos declararam utilizar o celular para atividades escolares, destes, 18% só possuíam acesso à internet pelo telefone. Em relação aos professores, apenas 33% disseram ter tido algum tipo de formação para uso do computador e da internet para atividades escolares.

Neste sentido, o acesso à educação revelou o abismo socioeconômico da população brasileira, em que os mais pobres enfrentaram muitas dificuldades para acompanhar as atividades propostas pela escola: problemas com conectividade, acesso à *internet*, telas pequenas e inadequadas para a leitura, um único aparelho (celular, computador, etc.) para famílias compostas de vários membros e falta de orientação para o uso das plataformas digitais. Os professores também enfrentaram muitos desafios oriundos da pandemia, pois necessitaram reorganizar seu modo de trabalho, elaborar estratégias para acessar os alunos, investir em formação e aquisição de aparelhos tecnológicos e planos de *internet* dos seus próprios recursos para trabalhar, lidar com o medo e a insegurança diante do risco de ser contaminado ou contaminar seus familiares. Uma pesquisa realizada por Souza *et al.* (2021) revelou que:

As dificuldades desencadeadas pela insegurança que a pandemia mundial gerou nas pessoas, somadas às demandas de transformar às pressas o ensino presencial em ensino remoto, mostraram-se como fatores que desencadearam a tendência ao adoecimento psíquico dos professores brasileiros. Todas as dificuldades investigadas se mostraram presentes no cotidiano de 92% dos professores que participaram de nossa pesquisa e também se mostraram relacionadas com uma tendência a desencadear maiores escores de estresse, ansiedade e depressão neles. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 154).

Perante as situações relatadas, as soluções encontradas como paliativas para a continuidade do atendimento educacional estiveram longe de ser democráticas e inclusivas nas escolas brasileiras, demonstrando as fragilidades e disparidades entre as redes de ensino.

Visando acompanhar a disseminação do coronavírus e organizar a retomada das atividades presenciais em diferentes setores que movem a economia, o Rio Grande do Sul adotou como modelo de distanciamento controlado o monitoramento por bandeiras e protocolos, conforme apresentado abaixo na figura 9.

Figura 9 – Monitoramento por bandeiras e protocolos



Fonte: Kannenberg e Necchi (2020).

O modelo de distanciamento previa quatro estágios de controle expressos pelas cores das bandeiras, sendo amarela um indicativo de risco baixo, em que medidas mais flexíveis seriam adotadas; laranja, risco médio; vermelha, risco alto; e a preta um sinal de alerta máximo, em que restrições mais firmes seriam impostas a população da região em que a bandeira se encontrava. O Estado foi dividido em 30 regiões para o acompanhamento dos indicadores, que consideravam principalmente o número de internações por Covid-19 em leitos de Unidade de Tratamento Intensivo - UTI.

Em maio de 2021 o modelo de monitoramento por bandeiras foi substituído por um sistema de compartilhamento de responsabilidades entre o estado e os municípios, denominado de 3 As (Aviso, Alerta e Ação). As 30 regiões gaúchas passaram a ser monitoradas por grupos técnicos de saúde do comitê de dados do governo estadual, que sinalizavam quais áreas necessitavam de medidas específicas diante do agravamento ou melhora da pandemia.

Especificamente no município de Porto Alegre, as escolas permaneceram fechadas por mais de um ano e durante este período tentativas de retorno presencial foram realizadas. No entanto, em abril de 2021, ainda sem vacina para os profissionais das escolas, ocorreu a autorização pelos órgãos de saúde do retorno ao atendimento presencial da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, em maio de 2021, em meio a uma série de protocolos⁵ rígidos que envolviam distanciamento físico entre as pessoas, uso de equipamento de proteção individual, higienização dos espaços internos e escalonamento do grupo de crianças, foram iniciados os atendimentos nas escolas da RME-POA. A circulação de pessoas no espaço escolar ficou limitada aos profissionais e crianças em atendimento, sendo orientado a redução ao mínimo possível a visitação de professores a outras salas e turmas, bem como vedada qualquer categoria de aglomeração no espaço escolar. Os planejamentos e reuniões pedagógicas foram mantidos em formato *on-line* para evitar contágios e a propagação do vírus.

Diante do exposto, o desafio de realizar uma pesquisa de campo no cenário descrito anteriormente estava posto. Então, optou-se por realizar o estudo de caso único em uma escola da RME/POA. Como critérios para a escolha da escola participante considerou-se a facilidade de acesso ao espaço, bem como a seu grupo de profissionais. Sendo assim, pesquisar o meu contexto de trabalho mostrou-se uma escolha viável e mais adequada para o momento. Cabe ressaltar que este tipo de metodologia apresenta suas vantagens e desvantagens. Compreendo como positivo o fato de ter a confiança das pessoas e o conhecimento das dinâmicas e relações promovidas neste espaço, o que tornou mais tranquila a minha entrada em campo para a coleta de dados com o grupo em um contexto de pandemia. Entretanto, tive como desafios a necessidade de gerir o duplo papel de pesquisadora e professora, assim como o exercício constante de estabelecer um distanciamento crítico que permitisse perceber as situações investigadas de forma objetiva, de modo a não as influenciar, realizando um detalhamento do contexto a partir dos dados coletados.

Assim, tive de desenvolver o equilíbrio para agir com naturalidade frente as dificuldades encontradas e elaborar estratégias para transpô-las, visando atingir os objetivos a que me propus nessa investigação. Em um primeiro momento, expliquei aos participantes

⁵ Ver Decreto nº 20.625, de 23 de junho de 2020 que decreta o estado de calamidade pública e consolida as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), no Município de Porto Alegre. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2074/20747/decreto-n-20747-2020-institui-os-protocolos-sanitarios-para-o-retorno-as-atividades-de-ensino-e-altera-o-caput-e-o-3-do-art-42-e-inclui-o-paragrafo-unico-no-art-40-e-o-4-no-art-42-do-decreto-n-20625-de-23-de-junho-de-2020>.

quais eram os objetivos do estudo, deixando claro que o mais importante era conhecer o que pensavam sobre o assunto sem o peso de um julgamento quanto as respostas serem certas ou erradas. Evitei também conversar sobre qualquer aspecto relacionado a temática da pesquisa até o término da coleta de dados, para que minhas concepções não influenciassem nas respostas das pessoas. A adoção dos critérios éticos, que serão posteriormente abordados, foi essencial para a manutenção do compromisso estabelecido com os participantes e o tratamento dos dados.

Deste modo, para concretização da pesquisa, foi inicialmente realizada uma consulta à equipe diretiva da escola para saber se havia interesse em que o estudo ocorresse no local. Diante da resposta afirmativa, buscou-se formalizar a autorização para a investigação proposta por esta dissertação por meio do consentimento da SMED e sequencialmente, dos Comitês de Ética e Pesquisa (que serão posteriormente apresentados).

4.2.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com um total de catorze participantes. Para a definição do perfil dos mesmos, levou-se em conta o objetivo principal do estudo, que envolveu conhecer as concepções e práticas docentes sobre folclore existentes em um dado contexto educacional. Nesta perspectiva, foram convidados a participar desta investigação os profissionais que compõem a estrutura pedagógica da escola, conforme apresentados na figura 10.

Figura 10 – Composição do grupo participante da pesquisa



Fonte: Autora (2022).

A equipe diretiva, composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, totalizou três pessoas, que contribuíram para a compreensão das concepções sobre o folclore que a gestão escolar possuía. Ainda, permitiram conhecer como ocorre a organização, orientação e condução dos planejamentos e propostas com os educadores da

escola, sinalizando também as maneiras que estes poderiam estar relacionados com a temática da pesquisa.

No que lhe concerne, o grupo de educadores representou um somatório de onze pessoas sendo composto por três perfis distintos: professor(a) referência, professor(a) especializado(a) e monitor(a). Neste sentido, o(a) professor(a) referência é aquele(a) que está diariamente em convívio com os grupos de crianças, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das propostas pedagógicas no decorrer de toda a semana. Na escola participante da pesquisa, encontravam-se no desempenho desta função um total de quatro mulheres graduadas em pedagogia, sendo que três delas participaram da pesquisa, por isso passou-se a utilizar o termo no feminino: professoras-referência.

No caso do professor(a) especializado(a), estes compreendem aqueles que desenvolvem propostas específicas para uma área de conhecimento. Na referida escola, encontravam-se no desempenho deste cargo um total de dois homens, professores especializados em Educação Física e Música, que desenvolviam suas propostas com as crianças uma vez por semana.

A função de monitor(a), no caso deste contexto, representa o(a) profissional que atua diretamente com as crianças na educação infantil, executando atividades de recreação e trabalhos educacionais de artes diversas, entre outras atribuições. Na Escola Vila da Mata encontravam-se no desempenho desta função sete mulheres formadas em nível superior, por isso passou-se a utilizar o termo no feminino (monitoras), sendo que seis delas participaram desta investigação. A inclusão deste grupo na pesquisa se justifica pelo fato de as mesmas darem continuidade às propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças no turno inverso ao das professoras e, em alguns momentos, ficarem responsáveis por um longo período pela turma (em caso de licença ou ausência da professora referência). Neste sentido, as monitoras participam ativamente do cotidiano educacional das crianças atendidas no espaço escolar estudado e suas concepções e práticas refletem-se diretamente nas mesmas.

Por conseguinte, os grupos apresentados contribuíram para conhecer as concepções sobre o folclore existentes entre o corpo docente, oportunizando também compreender sobre como as relações que suas ideias a respeito do assunto se refletiam em seus planejamentos e práticas pedagógicas com as crianças.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Segundo Stake (2011, p.101), “o método para coleta de dados é escolhido para se adequar à questão de pesquisa e ao estilo de investigação que os pesquisadores preferem usar”. Alguns instrumentos podem ser utilizados de modo a auxiliar na compreensão de determinado fenômeno, bem como no alcance dos objetivos da pesquisa, tais como “consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 175).

Portanto, visando compreender quais as concepções e práticas docentes sobre o folclore ocorriam no contexto da escola de educação infantil participante desta pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, o formulário *on-line* e a entrevista semiestruturada, apresentados a seguir.

4.3.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental representou o início da coleta de informações sobre a realidade do contexto pesquisado. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), esta categoria de pesquisa tem como principal característica a recolha de dados através do acesso a documentos e pode ser utilizada por diferentes perspectivas. Os autores apontam que existem três variáveis que fundamentam a pesquisa documental, a saber: “[...] fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 176).

Conforme o exposto, foram utilizados os seguintes documentos escritos e outros, contemporâneos, primários: PPP da escola e Documento Orientador da Educação Infantil da RME-POA (2016). O acesso a este último documento citado se deu por consulta eletrônica ao *site* da SMED. O documento oportunizou conhecer as concepções que a mantenedora possui referente à educação infantil e norteiam as práticas pedagógicas realizadas nos espaços escolares do município, bem como ampliou os entendimentos referentes à constituição do grupo de educadores, suas atribuições e processos de formação continuada.

Após autorizada a pesquisa em campo, ocorreu o acesso ao PPP da Escola Vila da Mata, que se configurou um meio importante para o conhecimento e a compreensão da história da instituição participante da pesquisa e sua comunidade escolar. O documento apresentou seus fundamentos e concepções que permitiram analisar a ideia de infância,

currículo e planejamento que a escola possui, além de permitir constatar a maneira como o folclore se fez presente nele.

4.3.2 Formulário

Este consiste em uma das maneiras de se questionar os participantes da pesquisa sobre o assunto investigado, por perguntas que visam coletar dados mais gerais sobre o perfil e concepções dos mesmos sobre a temática pesquisada. Visando tornar o processo do envio do formulário mais rápido, acessível e por ainda nos encontrarmos em contexto pandêmico, optou-se pelo formato *on-line*, por documento elaborado no *Google Forms*, que foi enviado aos participantes da pesquisa por mensagem privada no aplicativo *WhatsApp*.

O formulário foi composto por 20 questões de múltipla escolha, de respostas não obrigatórias, elaboradas com o intuito de conhecer de forma inicial o grupo, assim como suas experiências, concepções e práticas sobre folclore de forma suscita, de modo a nortear a coleta de dados mais profunda que ocorreu posteriormente, na entrevista. O documento foi preenchido por catorze pessoas e um modelo do mesmo encontra-se disponível para visualização no Apêndice A. As respostas dos participantes foram organizadas e transformadas em um documento único em *pdf*, o qual intitulei de Caderno de Formulário, com um total de treze páginas. No capítulo denominado Resultados e Análise de dados, as citações de falas dos participantes extraídas desse caderno foram referenciadas como Guterres (2022a).

4.3.3 Entrevista

Essa técnica se constitui um diálogo intencional e consentido, realizada com os indivíduos que se deseja obter alguma informação. Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer categoria de informante e sobre os mais variados tópicos.”

Stake (2011) salienta os motivos que levam o pesquisador a recorrer à entrevista: “1. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada. 2. coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas. 3. Descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. (STAKE, 2011, p. 107).

Diante do exposto, de modo a coletar informações mais detalhadas, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, que de acordo com Laville e Dionne (1999) é aquela em que o entrevistador possui maior liberdade e, assim, “apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 190).

Deste modo, um roteiro foi preparado pela pesquisadora com cerca de 20 perguntas, considerando a fundamentação teórica e os objetivos deste estudo, visando coletar as informações sobre as percepções dos profissionais quanto ao assunto que essa dissertação se propõe. No decorrer do diálogo, utilizando da flexibilidade da entrevista semiestruturada, algumas perguntas foram retiradas, modificadas ou acrescentadas segundo o que se considerou relevante na ocasião. As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas de forma individual através da plataforma *Google Meet* e o *link* para acesso a sala virtual da entrevista foi enviado ao participante através de mensagem privada no aplicativo *WhatsApp*.

O momento das entrevistas foram gravados e as respostas dos catorze participantes foram posteriormente transcritas. O material gerado a partir da transcrição das entrevistas foi organizado em um único documento em *pdf*, o qual denominei de Caderno de Entrevistas. No capítulo denominado Resultados e Análise de dados, as citações de falas dos participantes extraídas desse caderno foram referenciadas como Guterres (2022b).

Para nortear a conversa e favorecer a coleta de informações sobre as concepções e práticas existentes sobre o folclore que cada profissional possuía, a entrevista foi estruturada em quatro blocos que abordam os seguintes tópicos: I - Caminhada acadêmica e profissional, II - Informações sobre a comunidade escolar; III - Organização do trabalho docente; IV – Concepções sobre folclore. Os roteiros da entrevista semiestruturada, encontram-se nos apêndices B e C.

A versatilidade que a entrevista semiestruturada apresentou, contribuiu para o estabelecimento de um diálogo mais cordial e aproximou a pesquisadora dos participantes da pesquisa. Este instrumento permitiu o aprofundamento da conversa, a coleta de informações essenciais que, com o referencial teórico balizador deste trabalho, oportunizaram a análise, interpretação e compreensão do caso estudado e seus desdobramentos que serão apresentados mais adiante. As múltiplas técnicas utilizadas para a coleta de dados são essenciais para os estudos de caso, pois oportunizam um aprofundamento do que se investiga, contribuem para

responder o problema pesquisado, além de conferir maior credibilidade aos resultados encontrados.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta parte da metodologia consiste em “analisar [...] os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Existem muitas metodologias de análises que podem ser utilizadas pelo pesquisador, entretanto, para essa pesquisa foi empregada como técnica de análise de dados a análise de conteúdo de Moraes (1999), estabelecendo relações entre os dados coletados, o referencial teórico e as inferências da pesquisadora.

De acordo com Moraes (1999, p. 2):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Assim, a análise de conteúdo foi utilizada para descrever e interpretar as informações coletadas nos documentos e formulários respondidos pelos profissionais da Escola Vila da Mata, bem como dos dados resultantes das entrevistas realizadas com cada um deles.

A análise de conteúdos pode se valer de materiais derivados tanto de comunicação verbal, quanto da comunicação não-verbal. Nessa pesquisa foram utilizadas duas categorias de comunicação, pois as entrevistas constituíram os dados coletados verbalmente, por outro lado, a pesquisa documental e o formulário compuseram os dados escritos. No entanto, Moraes (1999) salientou que esses dados chegam ao pesquisador de modo bruto, necessitando de refino, que acontece através de um processo disposto em etapas que visam facilitar “o trabalho de compreensão, interpretação e inferência” (MORAES, 1999, p. 2). O autor também sinalizou outros importantes aspectos a serem considerados no momento da realização da análise de conteúdo, tais como a compreensão do contexto em que ocorreu a investigação. O pesquisador precisa ter clareza de seus objetivos, selecionando os dados mais significativos para sua pesquisa.

Pensando em uma classificação para orientar a escrita dos objetivos da pesquisa fundamentados na análise de conteúdo, Moraes (1999) cita a definição original de Laswell, subdividida em seis questões: quem fala? - referindo-se ao emissor da mensagem e buscando

determinar suas características e valores; para dizer o que? - referindo-se às características da mensagem, procurando compreender as ideias por ela expressas; A quem - referindo-se ao receptor da mensagem, buscando concluir suas impressões sobre o que leu ou ouviu; De que modo? - referindo-se a como a mensagem foi transmitida; com que finalidade? - referindo-se a análise que o pesquisador fará dos objetivos com que a mensagem foi emitida; com que resultados? - referindo-se a identificação e descrição dos resultados concretos da comunicação. Essas questões norteadoras auxiliam na compreensão dos fundamentos da análise de conteúdo e deste modo oportunizam ao pesquisador tirar maior proveito dessa metodologia e, conseqüentemente, obter melhores resultados.

Para identificar as concepções e práticas docentes sobre o folclore na educação infantil, a partir dos documentos coletados com a instituição escolar e os profissionais de educação que nela atuam, os fundamentos da metodologia de análise de conteúdo conforme Moraes foram empregados, com destaque as cinco etapas por ele adotadas, a saber: “1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 – Interpretação” (MORAES, 1999, p. 4).

Na etapa da preparação, ocorreu a leitura dos materiais disponíveis para a análise: Projeto Político Pedagógico, Documento Orientador da Educação Infantil da RME-POA, formulário e entrevistas. Posteriormente, trechos dos textos foram codificados, possibilitando identificar os elementos mais relevantes a serem analisados.

A segunda etapa envolveu a unitarização, em que se definiu as unidades de análises por frases para posterior classificação. Nessa fase da análise, devido ao processo de fragmentação pelo qual passa o texto original, consta que o material analisado sofre algumas perdas. No entanto, para Moraes (1999, p. 6) “enquanto se tem consciência de que não existe uma leitura objetiva e completa de um texto, esta perda de informação pode ser justificada pelo aprofundamento em compreensão que a análise possibilita.” Neste sentido, o autor orienta ao pesquisador retornar frequentemente ao contexto que originou a unidade de análise, de modo a realizar uma exploração mais ampla de seu sentido.

Na terceira etapa, aconteceu a categorização, em que os dados obtidos nos formulários e entrevistas foram refinados, reduzidos e agrupados por critérios de semelhança. As falas dos participantes da pesquisa foram selecionadas e organizadas em tabelas elaboradas em um arquivo no *Word* conforme a categoria a que se relacionavam. Esses dados geraram um documento contendo todas as categorias e falas correspondentes, o qual foi denominado

Caderno de Categorias. No capítulo denominado Resultados e Análise de dados, as citações de falas dos participantes extraídas desse caderno foram referenciadas como Guterres (2022c). Para a criação das categorias foram considerados os objetivos e o referencial teórico utilizados na pesquisa, de modo a as tornar pertinentes com o que se propôs investigar neste estudo.

Moraes (1999) pontua ainda alguns aspectos importantes de serem ressaltados nessa etapa da análise de conteúdo, como: a necessidade de que as categorias serem válidas, adequadas ou pertinentes com os objetivos da análise; a manutenção dos critérios de exaustividade ou inclusividade para que nenhum dado importante à pesquisa deixe de ser classificado; a homogeneidade, que compreende estruturar o conjunto de dados significativos em apenas uma dimensão de análise; a garantia da exclusividade ou de exclusão mútua, de forma que cada elemento faça parte de apenas uma categoria; e, como último aspecto, temos a necessidade de objetividade, consistência e fidedignidade em que as regras de classificação dos conteúdos devem ser explícitas.

A quarta etapa da análise de conteúdos relaciona-se à descrição, que consiste na comunicação do resultado do trabalho através de textos resumidos, originados do processo de fragmentação e categorização dos dados. Dessa maneira, os relatos dos educadores da Escola Vila da Mata foram divididos em partes e apresentados em forma de citações diretas, conforme as categorias criadas no decorrer da análise.

Entretanto, para se concluir o trabalho construído nas quatro etapas anteriores, Moraes (1999), apresenta como última etapa deste processo de análise de conteúdos a interpretação. Essa fase envolve estabelecer uma relação entre o que foi apresentado nas categorias de análise em contraste com a fundamentação teórica da pesquisa, buscando extrair desse universo cíclico de conteúdos significações ou interpretações mais profundas, captando também as mensagens não verbalizadas pelos participantes. Deste modo, as respostas obtidas por formulários e entrevistas, bem como os dados provenientes da pesquisa documental foram cruzadas e interpretadas com base no referencial teórico do trabalho, principalmente no que diz respeito às concepções e as práticas docentes para com o folclore na escola.

Neste sentido, a escolha pela abordagem de Moraes (1999) para a análise de conteúdo dessa pesquisa mostrou-se adequada para a exposição das informações de maneira lógica, organizada, acessível ao público leitor e interessado na temática do folclore, aguçando a reflexão e a construção de propostas significativas para sua inserção no espaço escolar.

4.5 CRITÉRIOS ÉTICOS

A proposta metodológica dessa dissertação incluiu a pesquisa com o grupo de educadores de uma escola infantil, o que suscitou questões éticas. Para Yin (2016, p. 61) “todo estudo com participantes humanos, qualitativo ou não, requer aprovação prévia de um comitê institucional de ética.” Isto ocorre, pois, sempre que se pesquisa junto a pessoas tem-se acesso a um universo de dados relevantes para os indivíduos e/ou as instituições participantes.

Desta forma, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS n° 510/2016 (BRASIL, 2016), foi utilizada como referência para o embasamento desta importante etapa da pesquisa. A referida resolução define a ética como um processo de construção humana e ressalta que quando atrelada a pesquisa, essa necessita implicar além do respeito às pessoas, também a sua proteção, quando parte das investigações, o que abrange prever e evitar possíveis danos às mesmas.

Assim, realizou-se o cadastro do projeto desta pesquisa na Plataforma Brasil e aguardaram-se as etapas do processo até a obtenção da aprovação nos Comitês de Ética e Pesquisa (CEP) da UERGS, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 49653921.8.0000.8091; e da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (SMSPA), com o CAAE: 49653921.8.3001.5338.

Após a etapa das aprovações nos CEP UERGS E CEP SMSPA e em consonância com os pressupostos da Resolução CNS n° 510/2016, foi adotado neste trabalho o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando informar os participantes sobre os seguintes aspectos da pesquisa: título, objetivos, riscos, benefícios, procedimentos de coleta dados, autorização para uso das informações coletadas, bem como a utilização e divulgação das mesmas. Além disso, as informações expressas no TCLE asseguram o direito à desistência de participar do estudo em qualquer etapa do processo, bem como o de buscar indenização e ter despesas ocasionais decorrentes da pesquisa ressarcidas. O documento foi entregue em duas vias aos interessados em participar da pesquisa no mês de novembro de 2021, de modo que cada parte envolvida ficou com uma cópia. No total, 14 termos foram assinados.

De modo a evitar danos aos participantes quanto a sua imagem, os aspectos relacionados à privacidade e a confidencialidade das informações pessoais foram respeitados através da omissão dos seus verdadeiros nomes, substituindo-os por pseudônimos. Ademais, foi realizada, antes da defesa dessa dissertação, uma reunião com os envolvidos na pesquisa

de modo a lhes apresentar uma devolutiva das informações divulgadas neste texto final, garantindo assim a verificação de que suas integridades e identidades não foram violadas.

Neste sentido, os riscos envolvidos na pesquisa foram classificados como mínimos e amenizados através das ações anteriormente mencionadas. Ainda, esta investigação gerou alguns benefícios diretos, tais como a formação para o trabalho com o folclore na educação infantil, bem como a construção de uma proposta de ação pedagógica realizada em conjunto com os profissionais da Escola Vila da Mata, que ocorreu por meio do desenvolvimento de projetos que interligam a temática investigada a realidade cotidiana da comunidade escolar. Tais ações se apresentaram como uma oportunidade de renovação das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o folclore no contexto escolar pesquisado.

Ao término desse estudo, foram realizadas também devolutivas dos resultados obtidos às instâncias gestoras da SMED, assim como aos CEP-UERGS e CEP SMSPA, via notificação na Plataforma Brasil.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de analisar as concepções e práticas docentes sobre folclore e construir possibilidades para o trabalho pedagógico com esta temática na escola, realizou-se a organização dos dados coletados em campo através da pesquisa documental, formulário e entrevistas, que são apresentados no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Organização dos documentos da pesquisa

Origem do documento	Nome do documento	Ano	Número de páginas
Pesquisa Documental	Documento Orientador da Educação Infantil da RME-POA	2016	29
	Projeto Político Pedagógico da Escola Vila da Mata	2018	24
Formulário	Caderno de Formulário	2022	13
Entrevistas	Caderno de Entrevistas	2022	143
Total de páginas de materiais coletados			209

Fonte: Autora (2022).

Posteriormente, passou-se à leitura minuciosa de todos os materiais obtidos, o que possibilitou, entre outras coisas, descrever o perfil da escola e dos participantes da pesquisa, bem como perceber assuntos afins que originaram categorias em consonância com as etapas previstas na análise de conteúdos de Moraes (1999).

5.1 A ESCOLA VILA DA MATA

Conforme Ostetto (2017), o PPP oportuniza um mergulho na realidade escolar, constituindo-se um importante meio de se conhecer a história de uma instituição, bem como sua dinâmica, estrutura, características, concepções e identidade. Deste modo, a leitura do documento permitiu narrar a trajetória da Escola Vila da Mata.

A instituição está localizada na Zonal Sul do município de Porto Alegre/RS e iniciou suas atividades na década de 1990, com o esforço e a parceria da comunidade. Os pais e familiares se envolveram na limpeza do terreno no qual a escola foi construída, que antes abrigava um curral, iniciando as obras por iniciativa própria com o objetivo de terem uma

creche comunitária. No entanto, a PMPA assumiu a construção e em 1993 entregou a escola à comunidade, iniciando o atendimento integral de crianças no segundo semestre do mesmo ano. A inauguração da escola ocorreu de forma oficial em 1994. Posteriormente, em 1995, a participação da comunidade também foi oficializada por meio da primeira eleição para o conselho escolar.

Quanto à comunidade atendida, esta é constituída por famílias de baixa renda que prestam serviço em várias áreas de forma autônoma e outras com emprego formal, que possuem condições financeiras mais estáveis. Em relação à religiosidade, em sua maioria pertencem a religiões de matriz africana ou evangélicas. Outro aspecto importante de ser mencionado é o fato de muitas das crianças atualmente matriculadas na escola possuírem parentesco com outras que anteriormente ali também foram atendidas, tais como seus pais, tios, primos, o que gera um sentimento de pertencimento e grande afetividade com o local.

A escola realiza o atendimento às crianças em turno integral, no horário das 7:00h às 19:00h, organizando os grupos por faixa etária em consonância com o que orienta a SMED, conforme exemplificado no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Número de crianças e faixa etária por turma

Turma	Faixa etária
Maternal 1	2 anos a 2 anos e 11 meses
Maternal 2	3 anos a 3 anos e 11 meses
Jardim A	4 anos a 4 anos e 11 meses
Jardim B	5 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Escola Vila da Mata (2018, p. 21).

Em relação ao espaço físico da escola, o prédio é de alvenaria e constituído por dois andares. No primeiro piso a instituição possui: sala da direção, sala da coordenação/biblioteca, secretaria, sala dos funcionários, depósito para material pedagógico e de limpeza, sanitários, refeitório, cozinha, depósito de gêneros alimentícios, lavanderia, área coberta, três pátios (um coberto e dois abertos). No piso superior encontram-se o solário e as quatro salas-referência com sanitários. A seguir, são apresentadas algumas imagens da estrutura física da escola, bem como de seu entorno.

Figura 11 – A Escola Vila da Mata e seu entorno



Imagem 1 - Entrada da escola; Imagem 2 - Área verde ao lado da escola; Imagem 3 - Vista de uma das salas referências. Fonte: Imagens capturadas pela autora (2022).

A figura 11 apresenta três imagens referentes à escola, sendo a imagem 1, à esquerda, a entrada da escola, em que se observa no piso dos degraus as marcações em forma de X vermelho que sinalizam a existência dos protocolos de saúde da Covid-19. A imagem 2, ao centro, apresenta o entorno da escola com uma vasta área verde que possui uma passagem utilizada por muitas famílias e alguns profissionais para chegarem ao local. Por fim, temos na imagem 3 a vista de uma sala referência que possibilita avistar ao fundo o Guaíba.

Figura 12 – Pátios da Escola Vila da Mata



Imagem 2 – Pátio da frente; Imagem 2 – Pátio de grama; Imagem 3 – Pátio coberto. Imagem 4 – Pátio solário. Fonte: Imagens capturadas pela autora (2022).

A figura 12 apresenta os quatro pátios que a escola possui. Neste sentido, a imagem 1, acima e à esquerda, mostra o pátio da frente, como costuma ser chamado, que possui uma casa alta com vários brinquedos acoplados que desafiam a criança a subir, descer, balançar-se e equilibrar-se. A imagem 2, acima e à direita, permite-nos observar o pátio de grama, com outros convites ao brincar, tais como a casinha, os balanços de pneus e a natureza. Na imagem 3, abaixo e à esquerda, temos o pátio coberto em que se pode notar a presença de desenhos no chão referentes a amarelinha e a caracol. Também neste pátio temos um brinquedo de escalada com escorregador, bonecas e carrinhos, tanto de bebês, quanto de compras. E, na imagem 4, abaixo e à direita, temos o pátio solário com a proposta da caixa de areia, dois balanços e algumas árvores frutíferas, tais como bananeiras, laranjeira e goiabeira. Percebe-se que a escola possui uma diversidade de espaços para o brincar, oportunizando o contato das crianças com brinquedos, brincadeiras e a natureza.

5.1.1 Perfil do corpo pedagógico

A partir dos dados coletados no formulário, enviado aos participantes da pesquisa, foi possível traçar um perfil do corpo pedagógico da unidade escolar que é composto por dois grupos, os profissionais da equipe diretiva e os educadores, apresentados abaixo no quadro 7.

Quadro 7 – Composição do corpo pedagógico

Composição do Grupo	Função	Nome do Profissional	Número de participantes
Equipe diretiva	Coordenação Pedagógica	Iara	1
	Direção	Flor	1
	Vice-direção	Bruna	1
Educadores	Monitoras	Ana Laura	6
		Carolina	
		Dandara	
Professores Especializados	Lilian	2	
	Mariah		
Professoras-Referência	Mércia	3	
	Alessandra		
Total de participantes			14

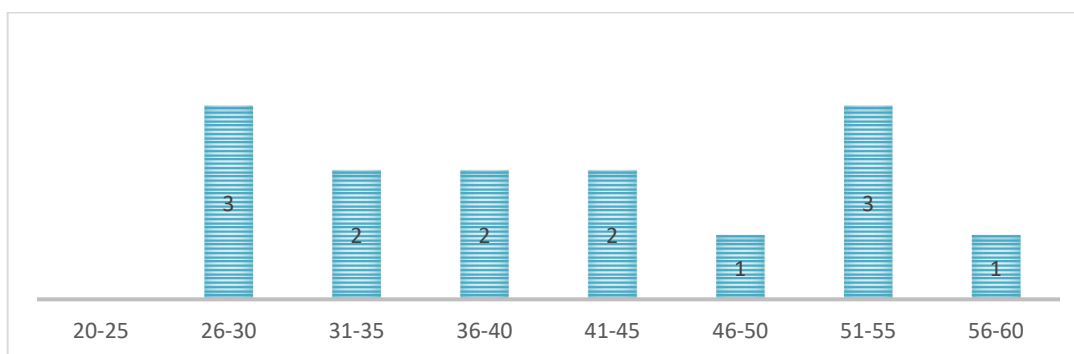
Fonte: Autora (2022).

Analisando as informações contidas no quadro 7 foi possível observar que o grupo de monitoras tem o maior número de profissionais participantes desta investigação, com um total

de seis pessoas. Em seguida, temos os grupos de professoras-referência, representado por três mulheres e os professores especializados, totalizando dois homens. A equipe diretiva constituiu-se de um total de três pessoas, sendo uma coordenadora pedagógica, uma diretora e uma vice-diretora.

A seguir, no gráfico 3, temos as informações concernentes as idades dos participantes.

Gráfico 3 – Idade dos participantes

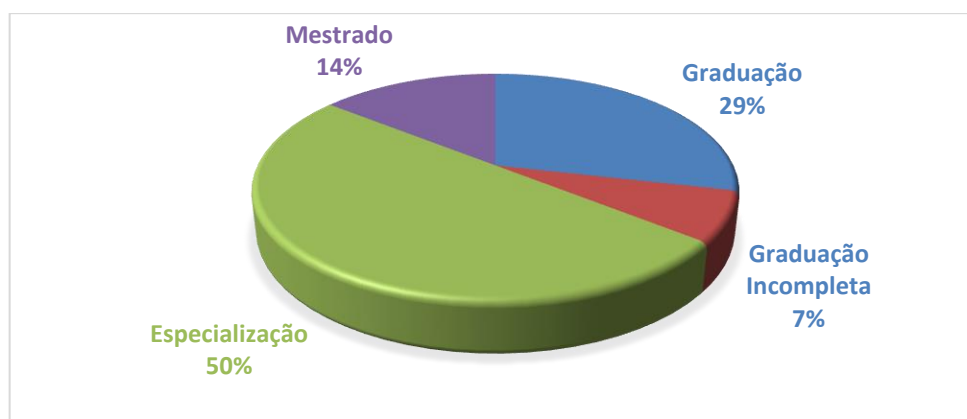


Fonte: Autora (2022).

Com base no gráfico 3, percebe-se que os dados referentes a idade do grupo são bem diversificados. As faixas etárias com as maiores representações encontram-se dos 26 aos 30 e dos 51 aos 55 anos, em que se enquadram um total de seis pessoas, sendo três em cada uma delas. Posteriormente, temos, com duas representantes em cada, as idades entre 31 e 35, 36 e 40, 41 e 45 anos, totalizando seis profissionais. As idades entre 46 a 50 e 56 a 60, possuem, respectivamente um integrante, somando dois educadores.

O gráfico 4 nos apresenta os dados quanto a formação acadêmica do grupo.

Gráfico 4 – Formação Acadêmica

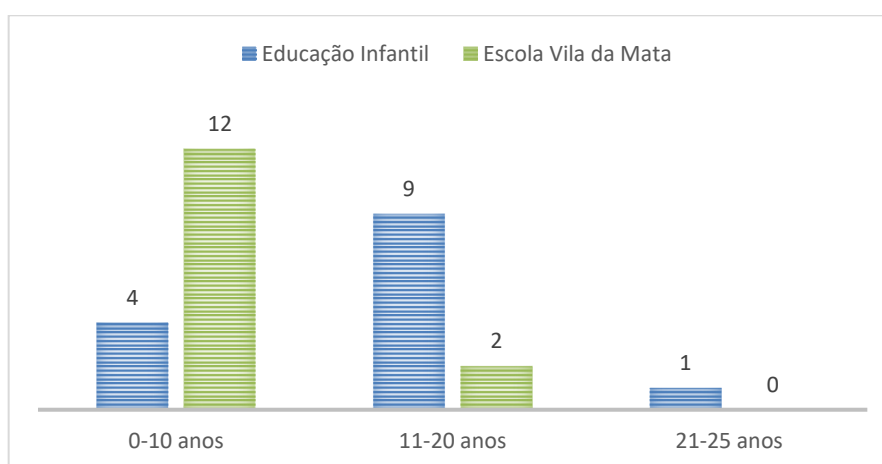


Fonte: Autora (2022).

Observa-se que todos os integrantes do grupo pesquisado possuem formação em nível superior, sendo que entre estes, 50% possuem especialização, 29% concluíram a graduação, 14% cursaram o mestrado e 7% apresentam graduação incompleta, este percentual refere-se a uma profissional que está em fase de conclusão do ensino superior. Assim, se verifica que a maioria dos profissionais da Escola Vila da Mata possuem mais que a formação mínima exigida pela LDB (BRASIL, 1996) para atuação como docentes na educação infantil.

Ainda, outra informação possível de se captar através das respostas ao formulário diz respeito ao tempo em que esses profissionais atuam tanto na educação infantil quanto na escola investigada. Tais dados são demonstrados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de atuação profissional



Fonte: Autora (2022).

As informações contidas no gráfico 5 nos possibilitam verificar que, quanto ao tempo de atuação profissional na educação infantil, a maior parte do grupo, que contabiliza um total de nove pessoas, possui entre 11 e 20 anos de trabalho. Outros quatro profissionais declararam ter até 10 anos de prestação de serviços neste segmento e também temos uma educadora que possui mais de 21 anos de atividade laboral. Concernente ao tempo em que estão na Escola Vila da Mata, doze funcionários relataram que trabalham menos de 10 anos neste local, enquanto dois encontram-se há mais tempo, entre 11 e 20 anos.

Ainda, outros dados colhidos por meio das entrevistas semi-estruturadas revelaram que sete profissionais trabalham 40 horas semanais ou oito horas diárias na escola, estando entre estes três pessoas da equipe diretiva, três monitoras e uma professora-referência. Outras três educadoras atuam por 30 horas semanais ou seis horas diárias, todas exercendo a função de monitora. Ademais, duas professoras-referência possuem 20 horas semanais ou quatro

diárias na Escola Vila da Mata, ambas atuam mais 20 horas em outras escolas. Os dois professores especializados possuem 10 horas semanais cada um e trabalham em outras escolas da RME-POA, um deles atua também na Rede Privada de Ensino. Além disso, constatou-se que 57% das profissionais pesquisadas exerceram outras funções no município, dos quais 37,5% foram assessoras na SMED e 62,5% atuaram como estagiárias.

Após essa contextualização da Escola Vila da Mata e dos profissionais que participaram deste estudo de caso, apresento a análise dos documentos da pesquisa.

5.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA PESQUISA

Para desenvolver a análise do *corpus* deste estudo, inicio pelos materiais oriundos da pesquisa documental, que foram denominados por Lakatos e Marconi (2003) como documentos escritos, contemporâneos e primários. Estes representam o Documento Orientador da Educação Infantil da RME-POA (2016) e o PPP da Escola Vila da Mata (2018). Com isso, busco promover um diálogo entre eles e em alguns momentos passo a contrastá-los com as falas dos participantes coletadas no formulário e nas entrevistas.

Neste sentido, o acesso ao Documento Orientador da Educação Infantil da RME-POA (2016) ocorreu por meio de consulta eletrônica ao *site* da SMED e ao PPP da Escola Vila da Mata, através de uma solicitação a equipe diretiva da escola. A importância da análise dos documentos curriculares justificou-se por estes expressarem as concepções, intenções e conhecimentos que a escola elege como importantes de serem valorizados em suas ações educativas e práticas pedagógicas (SILVA, 1999). Deste modo, as informações contidas nestes oportunizaram uma compreensão maior do contexto escolar investigado.

Por conseguinte, encontramos no Documento Orientador da Educação Infantil da RME-POA (2016) os conceitos teóricos da “Escola para as Infâncias”, que norteiam as ações pedagógicas realizada no dia a dia das escolas infantis localizadas em território municipal (PORTO ALEGRE, 2016). Sobre a concepção de currículo, este pauta-se no que está estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 6) que o compreende como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.”

Assim, na RME-POA, uma das possibilidades de realizar a organização curricular parte da articulação entre as experiências da criança e as conceituações estabelecidas pelas instituições educacionais. Atentando-se à indissociabilidade do cuidar e educar, o documento

dispõe que a escola infantil “é um lugar que acolhe as crianças e as famílias, em seus contextos sócio-culturais, que proporciona bem-estar e experiências significativas que potencializam aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (PORTO ALEGRE, 2016, p. 8) Tal definição se alinha à visão defendida na BNCC (BRASIL, 2018) e apresentada por Oliveira (2019) sobre o fato de que a construção de conhecimento, realizada pela criança, ocorre por meio da inserção desta nas diferentes práticas culturais, que são oportunizadas nas relações de troca entre ela, sua família, seus professores e seus pares. A parceria entre escola e família faz-se essencial para o conhecimento de diferentes contextos sociais e culturais que enriquecem e ampliam as aprendizagens da criança de forma individual e coletiva, sendo ressaltada por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) como de fundamental importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da mesma.

Nesta mesma direção, o PPP da Escola Vila da Mata apresenta a necessidade de acolher no espaço escolar todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, destacando que é por meio deste ato que se concretiza o encontro e se desenvolve a relação entre a criança, sua família e a escola (ESCOLA VILA DA MATA, 2018). Entretanto, faço aqui a primeira de algumas exceções, que compreendo como pertinentes, para contrapor as concepções dos documentos curriculares com as falas dos participantes no momento das entrevistas, de modo a elucidar questões que envolvem a teoria e a prática no espaço escolar.

Embora reconheçam a relevância do estabelecimento de uma relação de parceria entre família e instituição educacional, percebe-se na Escola Vila da Mata uma preocupação recorrente, demonstrada pelos profissionais, no que diz respeito a dificuldade existente para estabelecê-la. Nota-se isso através das seguintes falas:

Alessandra: Eu acho que falta a gente engajar mais, fazer esse chamamento dos pais. E às vezes nessa correria da vida a gente acaba não fazendo. [...] tu é atropelada por um monte de coisas e tu não consegue fazer esse chamamento das famílias. Mas eu penso que as famílias deveriam estar mais e mais inseridas dentro desse contexto da escola, até pra poder valorizar mais. Porque eu só me sinto integrante quando eu participo. Senão aquilo lá é um espaço pra deixar meu filho quando eu preciso. (GUTERRES, 2022b, p. 10)

Ana Laura: Eu acho que a escola dentro do possível faz o papel dela, né? Chama as famílias, mas não sei se as famílias, não sei se é pouco interesse, se é pouca informação, não sei o que desmotiva as famílias sinceramente. Às vezes eu penso, o que será? Eu vejo até os professores se empenharem um monte, a escola, e nada é o suficiente para chamar essas famílias pra dentro da escola, né? (GUTERRES, 2022b, p. 22)

Para a equipe diretiva, a dificuldade do engajamento na relação família-escola ocorre por uma incompreensão dos familiares sobre a que se propõe este espaço. Neste sentido, temos a fala de Flor, diretora da escola:

Eu percebo assim, a nossa comunidade como uma comunidade que não entende a escola enquanto escola, enquanto educação. Eu percebo que ainda há muito ranço, né, dessa visão assistencialista, que é algo que desde quando eu cheguei lá, e não vou dizer que anteriormente não tinha, mas só posso falar do tempo que eu estou lá, eu tenho procurado levar o grupo nos momentos de reunião com as famílias, dos contatos e até mesmo da nossa prática, de tentar mudar essa concepção. [...] Então, ou seja, eu chamo a atenção da família para aquele trabalho porque é o que num primeiro momento é o que eles entendem, pra a partir daquilo mostrar o que os filhos estão aprendendo, como eles estão se desenvolvendo e que através desse desenvolvimento, ou melhor, nesse desenvolvimento tem o profissional, tem o adulto, existe uma equipe, né? (GUTERRES, 2022b, p. 69).

Nesses relatos podemos perceber que, embora haja um movimento institucional que busque desenvolver uma relação mais próxima com as famílias, este ainda não foi suficiente para promover uma mudança de concepções destas sobre a escola de educação infantil, persistindo ainda as ideias de modelos assistencialistas de higiene e cuidado, que remontam ao século XIX. O direcionamento do olhar das famílias para o trabalho realizado pela equipe, conforme pontuado pela diretora da escola, apresenta-se como um importante recurso para transpor essa visão ultrapassada. Para o desenvolvimento de uma compreensão de escola para as infâncias, tal como descrita no Documento Orientador, é preciso pensar estratégias inclusivas, conforme apontado pela professora Alessandra e sinalizado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), pois se os familiares não se reconhecem como parte deste espaço, tampouco conseguirão dimensionar o potencial de aprendizagens desenvolvidas nele.

Uma das ideias que geralmente se tem sobre o espaço escolar infantil é de que as crianças estão ali só para brincar, banalizando o valor importante que esta atividade possui para as mesmas. Em uma outra direção, o PPP considera o brincar como essencial, afirmando que “as trocas, estabelecidas entre os sujeitos e o meio, a partir das brincadeiras, são fundamentais para que a capacidade de aprender e de se conhecer sejam construídas” (ESCOLA VILA DA MATA, 2018, p. 15). Assim, as preferências das crianças atendidas na escola, são evidenciadas no documento: “suas narrativas são ricas de relatos de suas vidas e se refletem em suas brincadeiras. Gostam de brincar, principalmente, de pega-pega, polícia e ladrão, casinha, estátua, morto vivo, futebol, pé de lata, balanço, dinossauros, gira-gira e fantasias” (ESCOLA VILA DA MATA, 2018, p. 8).

Tal fragmento encontra concordância na fala de Garcia (2000) quanto à necessidade de a escola contemplar, neste período da infância, aspectos do ensino não formal, principalmente as brincadeiras, que em grande parte se relacionam ao folclore. Neste aspecto, considerando-se a definição e o campo de abrangência do folclore apresentados por Garcia (2000) e Lima (2003), compreende-se que este faz parte da vida cotidiana das crianças da Escola Vila da Mata, estando inserido no PPP por meio das brincadeiras folclóricas. Percebe-se que há um interesse da comunidade escolar em valorizar essas vivências trazidas dos contextos extramuros, pois ressaltam que “no espaço da escola de Educação Infantil precisa-se promover o compartilhamento da vida cotidiana e as experiências educativas significativas, construindo condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam, a partir da indissociabilidade do cuidar e educar” (ESCOLA VILA DA MATA, 2018, p. 8).

Entretanto, o grupo de gestores e educadores parece não compreender que esses fragmentos possam ter alguma relação com folclore, pois quando perguntados no formulário se o PPP da escola o mencionava ou o sugeria como temática a ser abordada no espaço escolar, duas pessoas responderam que não e outras doze que não recordavam. Essa questão pode ser analisada por dois aspectos: o primeiro sinalizando que por parte dos participantes há um desconhecimento do repertório de manifestações que o folclore abarca, dentre as quais as brincadeiras tradicionais; e o segundo pode estar relacionado a um desconhecimento do conteúdo do próprio Projeto Político Pedagógico da escola, o que também foi verificado na pesquisa realizada por Biasi (2008).

Quanto à concepção de criança, a escola alinha-se aos demais documentos curriculares, apresentando-a como um sujeito de direitos, potente e centro da ação curricular. Relacionando essa informação as práticas docentes, os documentos analisados compreendem que estas devem ocorrer de modo intencional, constituindo-se através do planejamento, que as legitima e dá embasamento. Assim, este ato é visto como um meio de

[...] superar o improvisado e a implementação de ações espontaneístas, aleatórias e imediatistas. Essa perspectiva de planejamento se torna possível quando a participação de todos está garantida e quando se compreende que educar e cuidar na escola infantil envolvem questões éticas, políticas e culturais que exigem reflexões completas, complexas e críticas. (PORTO ALEGRE, 2016, p. 11).

Nota-se que o planejamento da ação pedagógica pressupõe a contribuição de um coletivo de pessoas, que os documentos denominam de educadores, referindo-se ao grupo composto por “professores, monitores e profissionais de apoio educativo” (PORTO ALEGRE, 2016, p. 12). Deste modo, entende-se que estes profissionais atuam como peças-

chave nesse processo que envolve compromisso, organização e articulação da “intencionalidade da escola com a de cada educador e do grupo etário ao qual ele faz parte” (ESCOLA VILA DA MATA, 2018, p. 13). Contudo, quanto a este aspecto constatou-se, por meio do formulário e das entrevistas, que o planejamento pedagógico na Escola Vila da Mata é uma atribuição exercida pelas professoras-referência e professores especializados, ficando as monitoras, na maior parte das vezes, de fora das decisões sobre as práticas que serão contempladas no dia a dia com as crianças. Isto foi constatado através da afirmação de Mércia: “Não tenho planejamento” (GUTERRES, 2022a, p. 11). Outras monitoras, quando questionadas sobre os momentos de reuniões para traçar alguma proposta pedagógica, deram as seguintes declarações:

Carolina: Eu vou dizer bem sincera do meu ponto de vista. A gente, monitor, não fica sabendo como isso ocorre, como é planejado. A gente fica sabendo no dia que está tendo porque tira o monitor da sala. E aí a gente só fica sabendo se o professor passa o que aconteceu na reunião, se do contrário pra nós não é passado nada. Então, ali pra mim é dessa forma. (GUTERRES, 2022b p. 42).

Dandara: [...] tem muito disso, aquela divisão de tarefas: não, planejamento é função do professor. O professor planeja e depois passa pra toda a equipe de trabalho e aí no caso a gente dá continuidade, o grupo de monitores, né? Só que tem momento que todo mundo tem que se reunir. E quantas vezes a gente se reuniu esse ano? Nem teve, né? A gente não conseguiu porque a coisa fica mais no papel. Aí, o pouco que a gente sabe é que dá pra seguir em frente. Por exemplo, eu ainda trabalho com o professor junto em sala de aula, agora o turno inverso faz o quê? Faz o que dá pra ter feito. Seria o que? Mais aquele lado mesmo do cuidar, do zelar e do preservar. Higiene e alimentação da criança e até concluir algum trabalho que a professora tenha dito. Agora, a equipe junta se sentar... Olha, vinte e um anos aí dá pra contar nos dedos quando isso aconteceu. (GUTERRES, 2022b, p. 61).

Percebe-se que, embora os documentos curriculares apresentem a concepção de planejamento articulado e elaborado em um contexto coletivo, em que os diferentes profissionais possam refletir e traçar os rumos do trabalho a ser desenvolvido junto às crianças, isso não ocorre na prática. A organização de um planejamento com o grupo de monitoras é escassa, quando não inexistente, ficando essas profissionais condicionadas a propostas mais voltadas aos cuidados com a higiene e a alimentação. Na fala de Dandara podemos notar que as monitoras que desenvolvem suas funções no mesmo turno em que a professora ainda conseguem compreender a proposta que está sendo construída com as crianças. Porém, no turno inverso, em que na maioria das vezes não há a presença do professor-referência ou especializado, o trabalho ocorre sem uma organização ou intencionalidade pedagógica, conforme pontuado por Carolina.

Um entendimento sobre como e porque ocorrem as organizações do planejamento das ações pedagógicas desta maneira na Escola Vila da Mata, pode ser obtido pela fala de Flor:

Então assim, na nossa rede já vem de anos e anos, principalmente, não é nem principalmente, na educação infantil, porque no ensino fundamental é diferente, não havia garantia do tempo de planejamento dos professores, dos profissionais que estavam diretamente ligados as crianças. Então, isso era uma questão que dificultava a organização, o sentar com essa equipe, afinar o trabalho, então ficava muito, vamos assim dizer, não é solto, solto, mas havia uma dificuldade de fortalecer, de estruturar o trabalho da escola dentro daquilo que se acredita, né? E aí eu digo o Projeto Político Pedagógico, enfim. [...] Então, a gente sempre vai fazendo os ajustes, pegando os horários, mas há uma grande expectativa e uma possibilidade de que isso venha a ser dando a partir de dois mil e vinte dois com a proposta desse governo de fazer valer, de garantir aquilo que já está na LDB de noventa e seis, que é um terço do planejamento. Então, olha só quantos anos, há quantos anos isso está em lei e nunca a educação infantil conseguiu. (GUTERRES, 2022b, p. 72)

A fala de Flor ajuda-nos a entender que no município de Porto Alegre apenas em 2022 a educação infantil conseguiu assegurar aos professores o direito a ter um terço de suas horas dedicadas ao planejamento, de modo a qualificar sua formação e prática. Diferentemente, o ensino fundamental e mesmos os professores especializados que trabalham na educação infantil já tinham esse direito respeitado, o que foi constatado na fala de Celeste:

Quanto a parte individual, o professor especializado, isso é uma vantagem em relação ao professor referência, já é uma conquista de muito tempo da Secretaria e que parece, pela nova proposta pedagógica, que finalmente vão atender essa necessidade também do professor referência da educação infantil que é de manter o fechamento de hora atividade de um terço da carga horária total. (GUTERRES, 2022b, p. 49)

Questiono-me sobre o motivo de a primeira etapa da educação básica não se valer deste direito em igualdade com os demais segmentos. Logo me vem a mente as palavras de Micarello (2011) sobre no século XX a imagem das profissionais da educação infantil serem associadas a maternagem, sendo apenas esta característica necessária para o desempenho de sua função profissional, negando-lhes o direito a qualificação de suas práticas. Tanto é assim, que o próprio nome de algumas turmas remetem a essa ideia: Maternal.

Outro aspecto relevante de ser pontuado refere-se ao fato de que a ampliação da carga horária de planejamento só foi possível por meio de uma proposta da atual gestão municipal de garantir o que está expresso na LDB (BRASIL, 1996), mostrando que a elaboração e aprovação de uma lei não é suficiente para que se tenha acesso a um direito. Como profissionais, mesmo que a lei nos ampare, ficamos a mercê de vontades políticas oriundas de um determinado governo, quando na realidade esta deveria ser uma política de Estado

assegurada a todos os professores. Quanto ao grupo de monitoras, apenas através de arranjos organizados pela equipe diretiva é que estas podem ter um tempo específico para planejar junto as professoras, ou nos momentos de formação mensais que são estipulados pela SMED.

Feitas essas considerações, saliento que a segunda fonte de documetos da pesquisa foi constituída pelo formulário *on-line*, elaborado no aplicativo *Google Forms*, que se encontra disponível para visualização no apêndice A desta dissertação. Após o preenchimento do formulário pelos catorze participantes, as respostas foram baixadas do aplicativo, gerando um arquivo em *Excel*. Para apresentar as respostas de modo mais objetivo, organizei-as em tabelas do *Word*. Posteriormente, o arquivo com as 20 perguntas e respostas foi transformado em um documento único em *pdf*, o qual intitulei de Caderno de Formulário (GUTERRES, 2022a), com total de 13 páginas.

As respostas dos educadores, registradas no formulário, geraram dados relevantes e iniciais sobre o folclore. Quando perguntados sobre quais aspectos consideravam relacionados ao campo de abrangência do folclore todos assinalaram que este compreende as danças, músicas, festas, literatura oral e folguedos; 92% citaram também as brincadeiras, os jogos e a linguagem; 85% consideraram as superstições, credices, arte, artesanato e indumentárias; enquanto 64% referiram-se aos brinquedos, medicina popular, comidas e bebidas como parte deste patrimônio.

Quanto a se possuíam lembranças de propostas com folclore no período que eram estudantes, 50% responderam que sim, 43% que não e 7% não responderam. Ainda foi perguntado se no caso de terem lembranças das propostas desenvolvidas no período escolar, se costumaram na atualidade, enquanto professores, repetir essas experiências com as crianças. Neste sentido, 50% disseram que sim, 21% que não e 29% não manifestaram suas respostas. Dos 14 participantes, apenas um teve algum tipo de formação sobre folclore e 35% relataram que costumam inseri-lo em seus planejamentos.

Foram unânimes as respostas dos educadores quanto à importância de se abordar o folclore na educação infantil, justificando suas opiniões da seguinte maneira: 35% acreditam que essa temática é relevante porque faz parte de nossa história e cultura; 21% afirmaram que o folclore desperta a imaginação e a ludicidade; 14% mencionaram que este possibilita um resgate da identidade cultural; 7% disseram que o mesmo oportuniza falar das diferentes culturas e outros 23% o julgaram importante, mas não apresentaram suas motivações.

Como terceira fonte de dados, essa pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada realizada com os catorze participantes. Todas foram gravadas com o consentimento dos

profissionais, que além do acesso ao TCLE, também foram informados no início da entrevista desta necessidade com vistas à transcrição do conteúdo para posterior análise. A gravação foi realizada com o recurso da plataforma *Google Meet*. O material em vídeo foi organizado em uma pasta no *Drive* e, posteriormente, transcrito utilizando o aplicativo *Telegram*, função *Transcriber Bot*. Após essa etapa, o material escrito foi lido e corrigido, momento em que reassisti os vídeos originais das entrevistas para realizar as devidas correções. As informações referentes a cada entrevista podem ser observadas no quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Transcrição das entrevistas

Nome do Participante	Duração da entrevista	Número de páginas transcritas
Alessandra	50m33s	16
Ana Laura	30m53s	10
Bruna	20m10s	8
Carolina	14m20s	7
Celeste	31m37s	9
Dandara	33m17s	12
Flor	39m5s	10
Iara	33m06s	11
José	26m01s	9
Lilian	14m55s	6
Maria	39m57s	14
Mariah	26m28s	9
Mércia	17m31s	8
Valentina	33m29s	11
Total de material transcrito		140

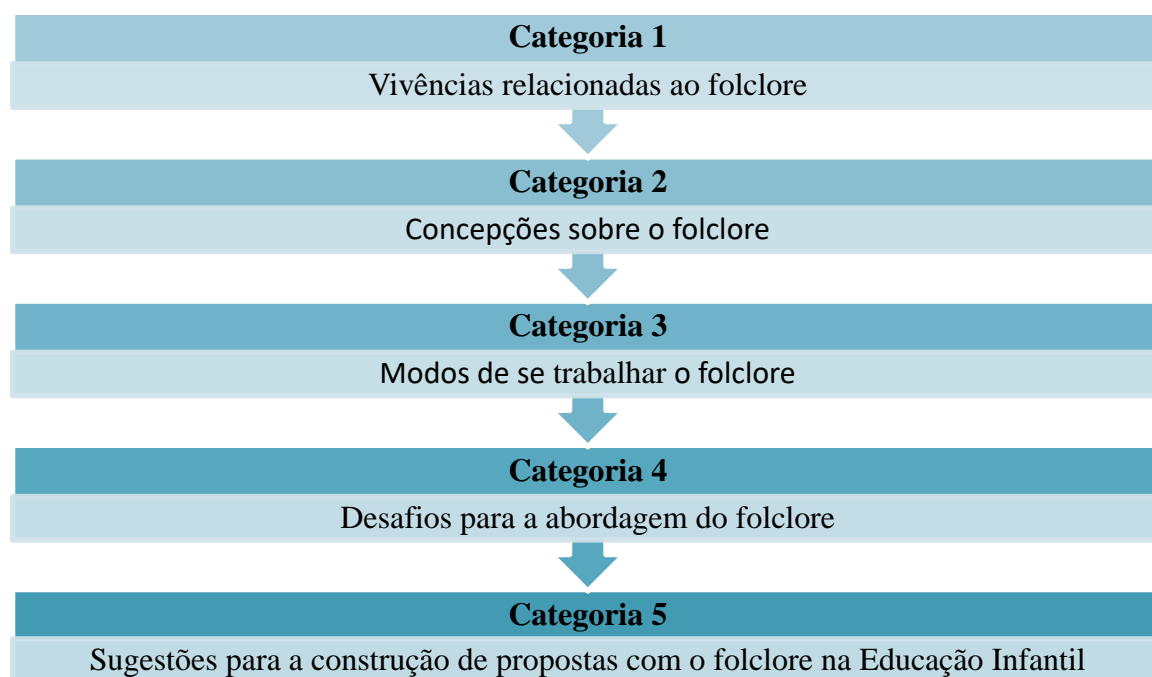
Fonte: Autora (2022).

Posteriormente, todo material transcrito das entrevistas foi organizado em um único documento em *pdf*, o qual denominei de Caderno de Entrevistas (GUTERRES, 2022b).

5.3 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A leitura dos formulários e entrevistas oportunizou que os dados obtidos fossem categorizados conforme os critérios estabelecidos por Moraes (1999). Esta etapa foi realizada de modo manual, ocorrendo da seguinte maneira: as informações afins foram agrupadas em uma mesma tabela do *Word*, recebendo cada tabela um nome como categoria. No total, foram elaboradas cinco categorias distintas, que são apresentadas no quadro a seguir.

Figura 13 – Categorias da pesquisa



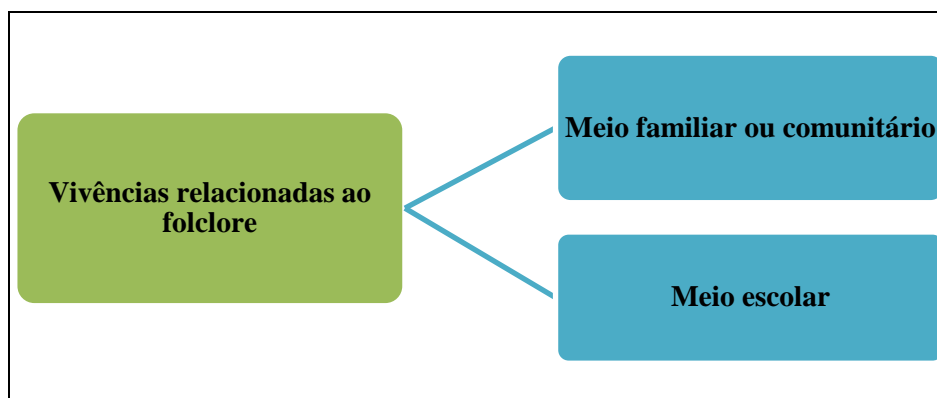
Fonte: autora (2022).

As falas dos participantes deste estudo de caso foram organizadas nas tabelas conforme a categoria a que se relacionavam e utilizadas nesta dissertação em forma de citação. Foi elaborado um documento contendo todas as categorias e falas correspondentes, denominado Caderno de Categorias (GUTERRES, 2022c). Ressalto que, conforme esclarece Moraes (1999), o que faz emergir as categorias é o trabalho exaustivo de releitura, aliado ao olhar que cada pesquisador lança sobre a pesquisa realizada. Deste modo, busco a partir deste momento, apresentar os resultados de cada categoria, realizando reflexões sobre elas.

5.3.1 Categoria “Vivências relacionadas ao folclore”

Nesta primeira categoria apresento as principais expressões dos educadores sobre suas “Vivências relacionadas ao folclore, que foram divididas em duas subcategorias que podem ser observadas na figura 14.

Figura 14 – Categoria “Vivências relacionadas ao folclore”



Fonte: autora (2022).

A subcategoria “meio familiar ou comunitário” diz respeito aos relatos relacionados às experiências que os educadores tiveram com o folclore originadas das interações com seus familiares, com a comunidade em que residem ou em outra localidade, na qual tiveram algum contato que os marcaram neste aspecto. A fala de seis profissionais sobre suas memórias oportunizaram constatar que estas se relacionavam a momentos de festejos e apresentações, assim como os de contação de histórias, brincadeiras, alimentação e credices populares.

Sobre os momentos de festejos, duas pessoas mencionaram a “Festa Junina” como parte de suas vivências relacionadas ao folclore. Flor referiu-se aos momentos vivenciados no estádio do Maranhão e Iara as lembranças ocorridas na família (GUTERRES, 2022c). De acordo com Lima (2003), as festas fazem parte da cultura não material de um povo, podendo realizar-se de acordo com o calendário das regiões ou de uma organização domiciliar. Grande parte dessas manifestações folclóricas sofrem influência direta das igrejas, como é o caso dos festejos juninos em homenagem a Santo Antônio, São João e São Pedro.

Quanto as demais manifestações folclóricas mencionadas, estas relacionam-se aos desfiles da Semana Farroupilha, na cidade de Porto Alegre; concentração e apresentação dos Bois no Maranhão; o Terno de Reis e a Capoeira, apresentada aos domingos no Parque Marinha do Brasil, situado também em Porto Alegre/RS.

Sobre os desfiles da Semana Farroupilha, estes são uma tradição gaúcha mantida há décadas, que tem sua culminância no dia 20 de setembro, com expressiva atuação do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG). Entretanto, cabe ressaltar que, embora seja uma tradição legítima, essa tende a privilegiar narrativas que marginalizam determinados grupos étnicos que compõem a história do Rio Grande do Sul, conforme apontado por Manzke, Gonzales e Jesus (2018, p. 15) que ressaltam que “no caso do MTG, instituiu-se como cultura gaúcha determinados traços e costumes de parte do povo do Rio Grande do Sul, deixando de

lado o que é produzido culturalmente por diversos grupos sociais do estado.” Reflexões relevantes sobre a celebração da Semana Farroupilha também estiveram presentes nas falas de algumas educadoras:

Mariah: E a gente tem aqui também a Semana Farroupilha, mas é uma questão assim, conforme você vai pesquisando, vai se inteirando na história, você vai vendo também que as coisas não são bem assim. Mas, de qualquer forma, a gente sempre participou, assistiu, né? Claro que hoje depois de uma caminhada acadêmica, depois de muita pesquisa, informação, a gente vê que as coisas, é uma história contada também, que você sabe, né? Não é bem assim. (GUTERRES, 2022c, p.4).

Alessandra: Nem sei de quantos desfiles já participei, Farroupilha aqui da cidade, até que o meu marido mesmo começou a se dar conta de que algumas coisas eram justamente o que eu falei assim, que na escola a história é contada de uma forma que não é verdadeira. E aí a gente meio que se desgostou e acabamos saindo fora, que é o que acontece, né? A história é contada só por um lado, só por um viés, não é contada pelo outro lado. Então, aí fica difícil. Na verdade, assim, vou te dizer que o conhecimento, às vezes, causa muita dor. Às vezes eu digo, eu mexo com o marido, eu não quero saber, eu não quero saber. Porque dói menos, né? Porque quanto mais tu estuda, mais conhecimento tu tem, tu vai te dando conta que umas coisas não fazem sentido. E nem sempre tu é bem visto. Bom, tudo isso não é tão fácil assim. (GUTERRES, 2022c, p.3).

Esses relatos exemplificam a necessidade de se questionar algumas tradições que mantemos, seja de ordem pessoal ou profissional. Na atualidade, como cidadãos críticos e professores, formadores de opinião, temos o importante papel de acolher e incluir a todos, conforme nos orienta a BNCC (BRASIL, 2018), realizando o movimento interno de desconstrução de conceitos e estereótipos que nos impregnaram no decorrer de nossa história de vida. Isso não significa negar a tradição e nem abandoná-la, mas refletir de modo a transformá-la, reelaborá-la para que abarque as diferentes narrativas e grupos étnicos, visto termos variados colaboradores na construção da nação e suas diferentes regiões, de acordo com o que nos foi apresentado por Bellomo (2000). Como expresso pela professora Alessandra, esse processo exige amadurecimento e pode causar dor e julgamentos por parte de terceiros, não sendo, portanto, algo fácil de ser feito, porém configura-se como necessário.

Foram também mencionadas as manifestações relacionadas ao Boi. De acordo com Lima (2003), este personagem faz parte de tradições mantidas em diferentes lugares do Brasil, variando das mais simples as mais complexas representações dos folguedos populares. Especificamente nessa pesquisa, foi feita a menção ao Boi dos festejos maranhenses, visto que uma das profissionais entrevistadas possui relação familiar com o local. Da mesma forma, foi citado o Terno de Reis, outro folguedo popular presente em diferentes regiões brasileiras, também denominado de Reisado. Conforme Branco (2000), trata-se de uma manifestação

popular realizada geralmente por homens, cantores e instrumentistas, que visitam as casas dos locais em que se cultivava essa tradição no período natalino para anunciar o nascimento do menino Jesus. As apresentações de capoeira foram citadas por Mariah, que costumava assisti-las aos domingos no Parque Marinha do Brasil, situado na cidade de Porto Alegre, sendo estas consideradas por Lima (2003) um jogo atlético.

Os momentos de contação de histórias foram citados também por três pessoas, sendo que duas os relacionaram a figuras familiares que as marcaram ao assumir o papel de contador. Iara revela: “meu avô costumava me contar histórias ligadas à nossa tradição cultural, como lendas” (GUTERRES, 2022c, p. 3). Ainda Maria nos relata:

[...] Eu lembro até hoje das histórias que a minha mãe contava pra gente da mula sem cabeça. Antigamente os antigos usavam para assustar, né? Ah, não vai pra rua de noite que aparece a mula sem cabeça, e não sei o quê. Não fica até tarde acordado que aparece o Lobisomem. E mais um monte de coisas que eu trago da minha infância, e é bem legal. (GUTERRES, 2022c, p. 4).

Percebe-se nesses fragmentos a relevância que os familiares exercem no repasse das histórias entre as gerações. Também Carolina cita que costumou contar histórias para o filho e que comprou “um gibi agora há pouco tempo pra ele, de folclore” (GUTERRES, 2022c, p. 3). Neste sentido, avós, pais e filhos compartilham histórias que povoaram e continuam a povoar as infâncias em maior ou menor grau na atualidade. Advindas de povos longínquos, essas histórias repassadas pela oralidade encontram inúmeras variações pelo mundo. Cascudo (2012) afirma que essas nos auxiliam na construção das noções de valores e no encontro de soluções práticas para enfrentarmos os problemas da vida real.

As brincadeiras foram citadas como experiências praticadas em família, conforme pode-se constatar na fala de Iara: “brincava muito com cantigas de roda, algo também ensinado pela minha família” (GUTERRES, 2022a, p. 7). Além disso, foram citadas por José o pular corda, amarelinha, esconde-esconde e pega-pega, brincadeiras que fazem parte do cotidiano das pessoas há séculos, conforme apontam estudiosos tais como Ariès (1986). Ainda, sobre o ato de brincar, José pontua algo interessante: “quando tu faz uma brincadeira folclórica [...] aquilo te deixa uma memória emocional muito boa que parece que quando tu é adulto, tu sente falta daquilo, mas tu nunca mais vai fazer aquilo, né? Parece que tem seu tempo, de fazer algumas coisas” (GUTERRES, 2022c, p. 4).

A infância, de fato, é um tempo especial em que o brincar é mais evidenciado. Esses momentos nos marcam e geram memórias afetivas que unem passado e presente de diferentes gerações, conforme ressalta Saraiva *et al.* (2011). No entanto, não necessariamente

necessitam fazer parte das lembranças do passado, eles podem ser vividos também na idade adulta, pois como mencionados pelos próprios participantes, o brincar se ensina. Este ensinar ocorre tanto por meio de adultos quanto pelo contato das crianças com seus pares. Geralmente, a família é a primeira instituição que o apresenta, mas como educadores também podemos auxiliar nesse processo quando nos permitimos experienciar, nos maravilhar novamente, como nos lembra Ostetto (2017).

A alimentação foi mencionada por uma pessoa, referindo-se à cuca, preparada pela avó, e o churrasco como comidas tradicionais, ambos muito comuns na cultura gaúcha e pertencentes ao campo de abrangência do folclore (LIMA, 2003). Com uma menção também se encontra uma referência ao benzimento com carvão, que se relaciona a uma superstição ou crença popular geralmente utilizada para prevenir o quebranto ou mau-olhado. De acordo com Cascudo (1999), historicamente a prática do benzimento costumou ser utilizada geralmente por mulheres, visando a cura de enfermidades.

Concernente à subcategoria “meio escolar”, esta refere-se aos relatos relacionados as experiências que os educadores tiveram com o folclore originadas das interações ocorridas na escola, por meio de eventos e atividades direcionadas por professores ou momentos espontâneos com os colegas. A fala de dez profissionais sobre suas memórias oportunizaram constatar que essas se relacionavam a momentos de contação de histórias, brincadeiras, festejos e datas comemorativas.

Referente à contação de histórias, cinco educadores mencionaram lembranças relacionadas às lendas. De acordo com Cascudo (1999), as lendas são episódios heroicos ou sentimentais que se misturam ao elemento sobre-humano, possuindo como características a fixação geográfica. Por isso, conseguimos identificar as localidades em que determinada lenda tem maior ou menor incidência. As lendas mais citadas na pesquisa foram as do Saci, Curupira, Mula sem cabeça, Boitatá, Bumba meu Boi, Boto, Lobisomem, Caipora. Sobre este aspecto, Celeste e Mércia compartilham:

Celeste: A escola se mobilizava e fazia algum trabalho específico, uma contação de histórias, um momento de hora do conto que fazia a menção a literatura do folclore brasileiro. Lembro de conhecer a história do Saci, do Curupira, tudo na escola, coisa de criança, e fazer trabalhos relacionados a esses elementos. Mas não lembro assim de uma intencionalidade, de um projeto interdisciplinar, longitudinal sobre isso aí na escola. (GUTERRES, 2022c, p. 5).

Mércia: Quando eu estava no ensino fundamental e no ensino médio, isso foi bem antes, eu ouvia muito falar disso, mas folclore pra gente era o Boitatá, o Lobisomem, Mula sem cabeça, essas coisas, que era. Saci Pererê, aquele que anda de, com os pés trocados, que eu esqueci o nome, o Curupira, Caipora. [...] E no magistério também

basicamente foi a mesma coisa que foi solicitado pra gente, que era solicitado nos projetos de lendas e de folclore e era basicamente isso. Era quase uma repetição do ensino fundamental, ensino médio, que eu já tinha feito há mais anos, né? (GUTERRES, 2022c, p. 6).

Percebe-se na fala dos educadores que a escola teve um papel importante quanto à apresentação das lendas do folclore brasileiro, que estes talvez não tivessem oportunidade de conhecer em outro lugar. No entanto, ao se limitar em falar apenas das lendas, a escola passa a visão de que folclore é apenas isso, tornando-se algo distante das vivências das pessoas conforme pontuado por Wolffenbüttel (2019). Ainda mais um agravante é o fato de que ao cursar o magistério, anos após ter se formado no ensino médio, Mércia ter observado que nada mudou quanto a essa perspectiva, ocorrendo a reprodução da ideia de folclore como lenda para aqueles que foram encarregados de exercer a docência. O professor Celeste também nos faz refletir que os trabalhos sobre folclore na escola partiam de iniciativas isoladas, dando a entender que as abordagens sobre o assunto eram pontuais, em momentos específicos, não existindo um olhar coletivo para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares ao longo do ano, como também nos apontaram as pesquisas de Biasi (2008) e Cretton (2009). Foram mencionadas, também, as práticas escolares de desenhos prontos relacionados aos personagens do folclore brasileiro.

Os contos clássicos foram citados por uma pessoa. Segundo Cascudo (1999) esses são também chamados de contos populares, de fadas ou da Carochinha. Presentes em todos os povos do mundo, explicam inúmeras situações da vida cotidiana, agindo como uma expressão de psicologia coletiva. Quanto aos festejos e datas comemorativas, referiram-se a momentos de Festa Junina na escola, em que se fizeram presentes as danças de quadrilha, que, de acordo com Frade (1997), são típicas deste tipo de celebração; a dança do quebra coco, que é muito difundida em todo o Nordeste (FRADE, 1997); bem como as relacionadas ao Bumba meu Boi. Também foram mencionados o dia do Folclore, as comemorações ligadas às tradições gauchescas e ao dia das Bruxas.

Nesta primeira categoria, os educadores resgataram suas memórias relacionadas ao folclore a partir de vivências oriundas das interações com o meio familiar, comunitário e escolar. Percebemos que o folclore tem relação com situações afetivas geradas pela família, bem como no repasse de brincadeiras, hábitos e costumes ligados as festas, a alimentação, as crendices e as histórias, que foram transmitidas aos participantes e continuam a fazer parte de suas vidas. As vivenciadas nos espaços da cidade se mostraram igualmente importantes para

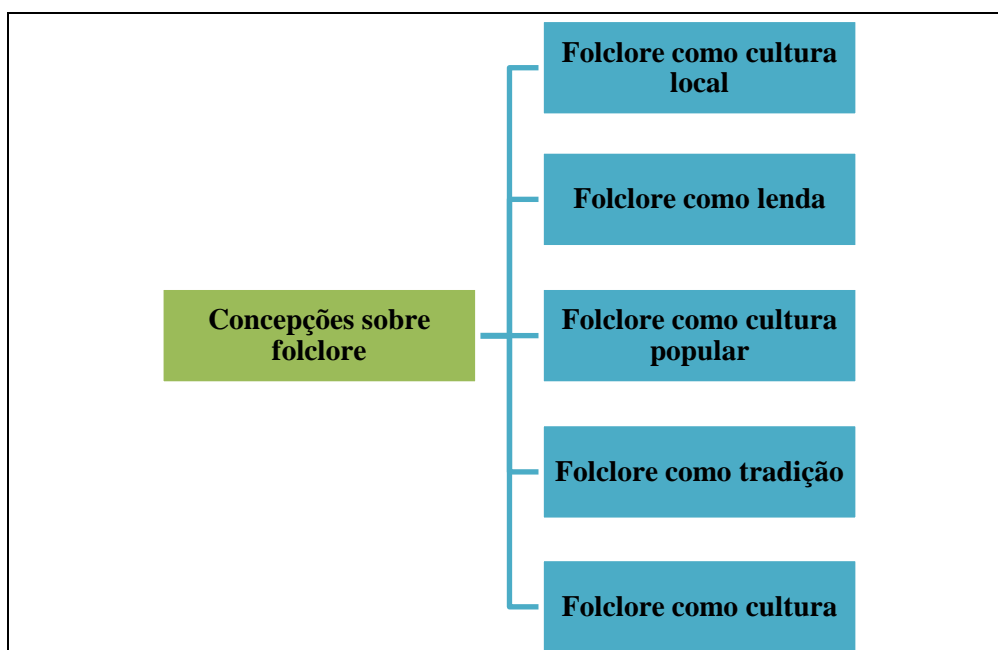
criar um vínculo com o local em que se nasce e em que se vive, gerando o sentimento de pertencimento, de identidade cultural.

Por conseguinte, observou-se que a escola também desempenha um papel relevante na manutenção dos conhecimentos populares, porém, percebe-se que há uma tendência de associação do folclore as lendas, o que limita seu potencial pedagógico e dificulta o desenvolvimento de um olhar mais amplo de sua importância cultural, como pertencente a vida cotidiana das pessoas.

5.3.2 Categoria “Concepções sobre o folclore”

Nesta segunda categoria “Concepções sobre o folclore”, se encontram as ideias conceituais apresentadas pelos educadores da Escola Vila da Mata. Sendo assim, foi possível identificar cinco concepções, que são ilustradas na figura 15.

Figura 15 – Categoria “Concepções sobre o folclore”



Fonte: Autora (2022).

O folclore foi definido como cultura local por cinco pessoas, que o relacionaram aos costumes de uma determinada região ou comunidade específica. Para Alessandra, “folclore é um conjunto de coisas, de manifestações culturais daquela região” (GUTERRES, 2022c, p. 7). Uma ideia similar foi expressa por Bruna “eu penso que é a cultura, que aí eu lembrei do acampamento Farroupilha, do vinte de setembro, que é a cultura da gente, né? Nossa cultura.

E eu acho que poderia ser isso” (GUTERRES, 2022c, p. 7). José também foi nesta direção: “pra mim são as manifestações culturais do povo, de um determinado povo, assim [...] que realmente está ou ficou característico daquele daquela região, daquela cidade, daquele estado”. (GUTERRES, 2022c, p. 8).

Esta concepção de folclore costuma ser bastante veiculada, pois as características difundidas como de determinadas regiões brasileiras parecem contribuir para que as pessoas desenvolvam um olhar de que uma manifestação é comum apenas aquele local. Entretanto, Lima (2003) nos admoesta que determinar o folclore por áreas exige bastante cautela, visto que uma mesma manifestação folclórica pode pertencer a diversas áreas simultaneamente. Além disso, Cretton (2009) atenta-nos ao fato de que os estudos contemporâneos sobre folclore avançaram e já não consideram os elementos típicos regionais como balizadores para se conceituar os saberes populares. Lamentavelmente, esses estudos não alcançam os professores, que continuam a pautar-se nestes aspectos regionais e fazer do Brasil um grande mosaico de manifestações folclóricas fixas.

Outra concepção de folclore como lenda foi constatada nas falas de quatro educadores. Ana Laura sinaliza: “acho que é o Folclore Brasileiro esse negócio [...] que a gente trabalhava na escola e aí trabalhava as lendas. Assim como eu, várias pessoas devem ter passado por professores que trabalharam” (GUTERRES, 2022c, p. 8). Carolina também compreende desta forma: “eu fico muito com a parte do que eu escutava ali na infância, os mitos, as lendas” (GUTERRES, 2022c, p. 8). Por meio desses exemplos, podemos perceber que ao abordar o folclore apenas por meio de lendas a escola acaba por disseminar essa associação, descolando-o de seu conceito de cultura viva, presente no dia a dia das pessoas (WOLFFENBÜTTEL, 2019). Nesta perspectiva, o folclore ganha uma dimensão fantasiosa, distante, sem importância, como algo que só se faz presente na hora de contar histórias.

A relação do folclore como sinônimo de cultura popular foi feita por duas pessoas. Iara afirma que: “quando fala em folclore eu sempre penso nisso, em cultura popular” (GUTERRES, 2022c, p. 9). Isso também foi expresso por Valentina: “pra mim hoje o folclore que eu trabalho, que eu conheço, é muito da cultura popular brasileira” (GUTERRES, 2022c, p. 9). Essa concepção costumou ser adotada por muitos estudiosos da temática, porém, conforme nos esclarece Malaquias (2020) embora esteja inserido na cultura popular, não podemos afirmar que toda manifestação cultural popular seja folclórica, visto que há características específicas que devem ser consideradas para se determinar o campo de estudos do folclore, a saber: tradicionalidade, aceitação coletiva, funcionalidade e dinamicidade.

Ainda outras duas educadoras nos apresentam a ideia de folclore como tradição, bem próximo ao constatado também por Wolffenbüttel (2019) em sua pesquisa sobre folclore e música folclórica, como prática e conhecimento tradicional e antigo. Maria declara: “eu acho que na verdade envolve essas crenças e coisas do passado e coisas da nossa história, dos nossos antepassados que viraram histórias e brincadeiras” (GUTERRES, 2022c, p. 9). Nesta mesma direção Lilian comenta: “eu acho que é algo que vem de tempo, né? [...] É do passado e que vem passando de um pro outro e que está presente hoje em dia porque a gente até hoje escuta histórias do passado” (GUTERRES, 2022c, p. 9). As opiniões apresentadas de que histórias e brincadeiras vêm do passado e chegam até nós na atualidade também permite-nos estabelecer uma relação com a tradicionalidade, algo que vem num fluxo contínuo, ligando passado e presente, oportunizando que hoje possamos conhecer e vivenciar o folclore em ações do dia a dia, tal como apresentado por Benjamin (2002).

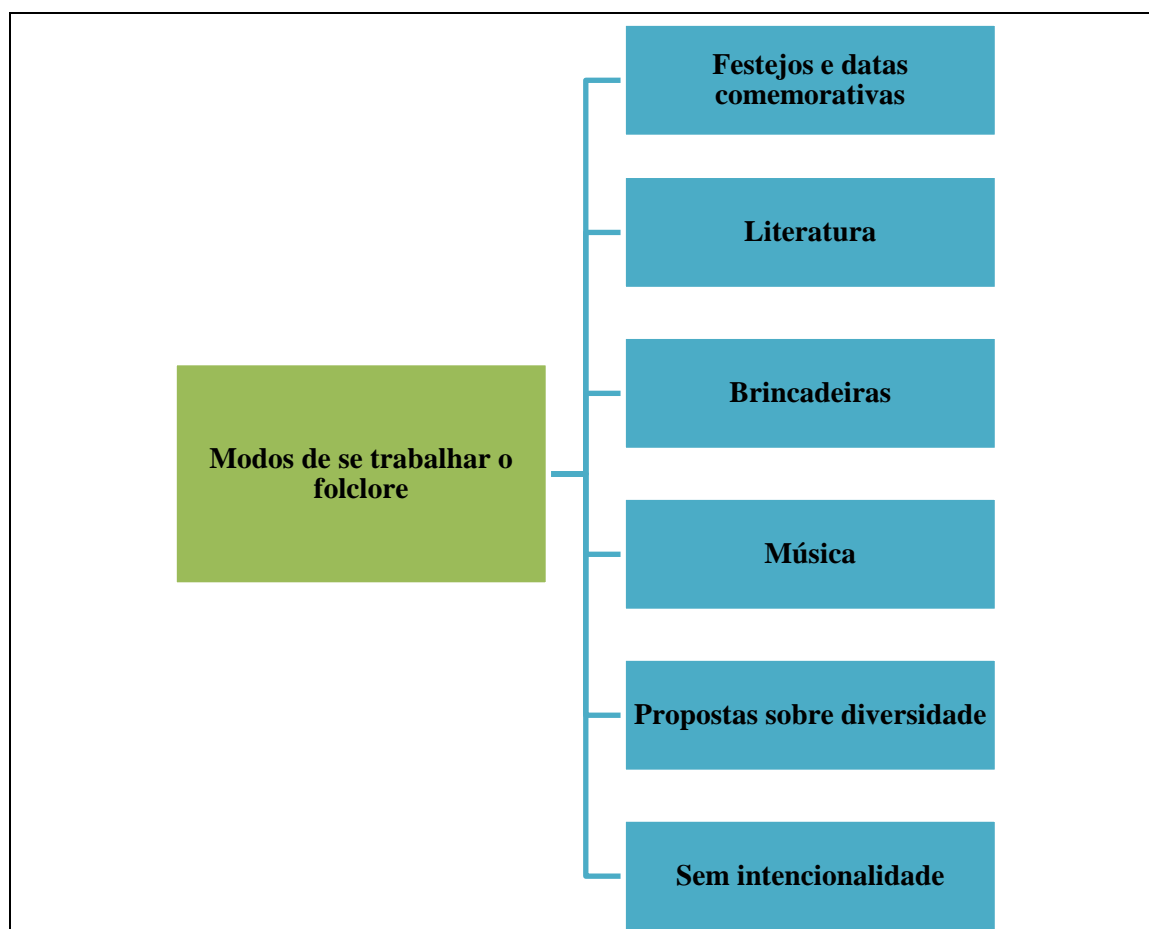
Por fim, observou-se outro conceito de folclore na fala de Mariah: “se eu for definir seria cultura” (GUTERRES, 2022c, p. 9). De acordo com Garcia (2000) esta concepção também é bastante comum e difundida até mesmo entre alguns estudiosos do folclore, porém a autora nos alerta que o termo cultura se refere “a expressão do sentir, pensar, agir e reagir do homem como membro de uma sociedade” (GARCIA, 2000, p. 18). Em contrapartida, como já mencionado anteriormente, a conceituação expressa na Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995) e defendida também por Garcia (2000), Benjamin (2002), Wolffenbüttel (2019), dentre outros estudiosos do assunto, apresentam o folclore como uma das muitas dimensões da cultura e não como seu sinônimo.

Ao finalizar essa categoria nota-se que as concepções apresentadas pelos professores são variadas e, geralmente, não estabelecem uma relação do folclore com as práticas diárias, com a vida cotidiana. Percebemos que as experiências que tiveram tanto no meio familiar/comunitário quanto no meio escolar, influenciaram na construção dos conceitos sobre o que é ou não folclore para eles. Cabe ressaltar que a escola, ao privilegiar o trabalho com lendas, acabou por promover essa concepção mais restrita e distante. Entretanto, conforme pontuado por pesquisadores tais como Vilhena (1997), Biasi (2008), Cretton (2009) e Wolffenbüttel (2019) a falta de clareza sobre o conceito da palavra também se deve a outros fatores, dentre os quais a recusa do folclore como disciplina acadêmica, o desgaste semântico que o termo sofreu com o passar do tempo e o não acesso dos professores aos estudos mais atuais sobre o folclore. Assim, a próxima categoria irá nos elucidar em como essas concepções se apresentam nas práticas docentes.

5.3.3 Categoria “Modo de se trabalhar o folclore”

Esta terceira categoria “Modo de se trabalhar o folclore” apresenta as maneiras que os professores participantes desse estudo costumaram desenvolver propostas com o folclore no espaço escolar. Sendo assim, foi possível identificar seis tipos de abordagens, que se encontram ilustradas na figura 16.

Figura 16 – Categoria “Modo de se trabalhar o folclore”



Fonte: Autora (2022).

A partir das falas dos professores constatou-se que oito deles apontaram os festejos e as datas comemorativas como momentos em que costumam desenvolver propostas com o folclore. Foram mencionadas por eles as festas Junina, Farroupilha, Carnaval, Páscoa, dia das Mães, Natal, dia das Crianças e o dia do Folclore.

Sobre os festejos, Alessandra nos traz a seguinte reflexão: “duas festas importantes que são a Festa Junina e o Carnaval, que eu vejo assim, muito forte que a gente faz, mas a gente não conversa sobre. [...] E aí cada profe na sua sala falando sobre essa festa. Isso eu

percebo, mas não tem uma unidade” (GUTERRES, 2022c, p. 10). De acordo com Lima (2003), ambas as celebrações mencionadas se encontram no campo de abrangência do folclore, fazem parte do calendário nacional e estão relacionadas a questões religiosas, sendo apreciadas de Norte a Sul do país e também no espaço escolar. Contudo, percebe-se pela expressão da professora que o trabalho pedagógico com o folclore, mesmo que envolva um festejo em que toda a escola em algum momento se reúne para participar, não encontra unidade no corpo docente, sendo o mesmo abordado por cada professor de modo individual, sem maiores reflexões ou promoção de um debate coletivo sobre o assunto. Flor manifesta a opinião de que estas datas mesmo não fazendo parte do calendário escolar, são inseridas nos planejamentos e práticas docentes por questões relacionadas aos hábitos culturais.

Agora existem datas que por serem datas já fixadas na nossa sociedade, elas acontecem. Elas são, vamos assim dizer, são contempladas no dia a dia pelos professores por uma questão que já está posto, né? Já está posto, por exemplo, Páscoa, Dia da Criança, Natal, né? Então, são datas que não entram no calendário oficial, mas que a gente vê se apresentando no decorrer do ano devido a essa prática cultural que existe na nossa sociedade. (GUTERRES, 2022c, p. 10).

De fato, conforme apontado por Tomazzetti e Palauro (2016) as datas comemorativas fazem parte do costume ou da tradição de um povo, apresentando-se como práticas sociais relevantes. Costumam mobilizar as pessoas principalmente nos espaços familiares, em que compartilham de determinadas visões em comum, sendo repassados hábitos e costumes quanto as especificidades de cada celebração. Por meio delas observamos que as características do folclore ficam bem evidenciadas, pois há aceitação coletiva, tradicionalidade, funcionalidade e dinamicidade (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995). Entretanto, de acordo com Hoffmann e Silva (2013) essas datas, quando abordadas pelos professores, carecem de fundamentações para fazerem sentido para as crianças, de modo a fugir do que consideram propostas “preparadas por adultos e para adultos” (HOFFMANN; SILVA, 2013, p. 13). Neste aspecto temos a fala de Mariah sobre a forma com que geralmente essas celebrações acontecem no espaço escolar: “É tudo muito repetitivo, repetitivo, né? [...]Segue-se um padrão eu acredito, né? [...] Então, comemorações pontuais e agora diretamente com relação ao folclore somente, praticamente é inexistente, né?” (GUTERRES, 2022c, p. 10).

A falta de um aprofundamento sobre as datas comemorativas e as celebrações realizadas no espaço escolar acabam por torná-las repetitivas. Ano após ano temos as mesmas maneiras de tratar desses assuntos, o que acaba por banalizar essas manifestações e esvaziá-

las de sentido, tornando-as rotinas cristalizadas, como pontuado por Tomazzetti e Palauro (2016). Ainda outra situação a ser mencionada é que o que poderia ser uma oportunidade de se problematizar o folclore na escola, uma necessidade que foi ressaltada por Cretton (2009), bem como abordar as diferentes formas que essas manifestações ocorrem no país, acabam por desfavorecer esse debate e até mesmo afastar uma associação de tais festejos como campo de investigação desses estudos. Este pode ser um dos motivos que fazem Mariah pensar que as comemorações folclóricas são praticamente inexistentes no espaço escolar.

O professor José nos ajuda a complementar essa linha de raciocínio ao fazer a seguinte declaração: “não tenho uma visão de que existe uma grande proximidade nesses eventos, que existe uma grande explicação pra família [...] esse é um ponto que eu acabei de pensar, [...] se as famílias se sentem de alguma forma abarcadas, representadas, principalmente nessa questão cultural” (GUTERRES, 2022b, p. 91). Esta aí uma grande questão, o quanto estas manifestações representam as famílias e crianças que atendemos na escola? Será que fazem sentido para elas? Estamos reconhecendo através das escolhas dessas manifestações as identidades culturais e valorizando a diversidade existente na comunidade escolar? Bujes (2001) afirma que o grande desafio da escola é conceber novas experiências incluindo as diversas manifestações culturais existentes, tais como as folclóricas. Neste sentido, não podemos pensar em homogeneidade, pois dentro de um mesmo espaço temos uma profusão de diferentes modos de ser, sentir, pensar viver e reagir que precisam ser levados em consideração tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas realizadas pelos educadores.

Outra tendência de abordagem com a temática ocorre na semana ou dia do Folclore, sendo este último mencionado por três professoras. Quanto à maneira como esse trabalho é realizado, temos a contribuição de Valentina:

Na minha prática, como ele está? A gente trabalha muito com as datas comemorativas ou do calendário mesmo. Então, a gente sempre coloca, mas ele não é como projeto grande. É tipo a semana do Folclore. Então, como é um projeto feito por professores, não é da escola, então eu sempre busquei botar ele como a semana do Folclore. Então, assim, mas também é aquela semana e deu, não é mais falado. E eu vejo que em outras turmas é somente no dia do folclore mesmo que é trabalhado. (GUTERRES, 2022c, p. 10).

A fala de Valentina nos aproxima da afirmação de Brandão (2008), de que a escola reduziu ao mês de agosto a riqueza das artes, criações, valores, experiências e saberes populares. Isso nos leva a pensar que muito provavelmente a palavra folclore só venha a ser mencionada na escola no decorrer desse mesmo mês, por meio do trabalho de um ou outro

professor(a), pontual, específico a uma data no ano e como expresso por Valentina, “*deu, não é mais falado*”.

A Literatura foi outro modo apontado por oito educadores para a realização de propostas com o folclore na escola, sendo mencionadas as lendas do Saci Pererê, Curupira, Boto cor de rosa, Mula sem cabeça e Iara. Além disso, também foram citadas as histórias tradicionais, tais como Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos, bem como as parlendas.

O trabalho com as lendas e histórias foi descrito pelas educadoras Dandara, Maria e Valentina. Neste sentido, Dandara nos esclarece:

E o folclore também numa dessas vezes foi trabalhado dessa forma que eu te falei, através de contação de histórias, algum trabalhinho que foi feito, que eu me lembro de ser feito. O trabalho da mula sem cabeça, do Saci Pererê, das crianças fazerem recortes, ou papel celofane, fazer a cabecinha da mula sem cabeça ali, o fogo, aquela coisa toda, né? (GUTERRES, 2022c, p. 11).

A fala de Dandara nos remete ao que foi ressaltado por Ostetto (2017) sobre os princípios estéticos na educação infantil, pois ainda é bastante comum neste segmento propostas pedagógicas pautadas “em modelos de trabalhos para reproduzir” (OSTETTO, 2017, p. 58), como se apenas a arte tivesse algum tipo de relação com a dimensão estética e a aprendizagem. Nesta perspectiva, a investigação, a interpretação, as vivências e experiências que as histórias e lendas do folclore poderiam oportunizar as crianças são empobrecidas e acabam por reproduzir estereótipos sobre essas manifestações e os povos que as cultivam.

Maria nos apresenta outro exemplo de como costuma trabalhar as histórias tradicionais com as crianças.

Teatros, histórias. Eu, por exemplo, conto de manhã e de tarde todos os dias pra minha turma, que eu acho, que eu vejo assim que os olhinhos deles brilham, né? E eu sei que ali a imaginação flui, né, eles pensam cada um do seu jeito lá e eu acho importantíssimo. [...] Em alguns momentos eu fui da biblioteca por livre e espontânea vontade e procurei a Chapeuzinho Vermelho, a dos Três Porquinhos e contei pra eles e foi fascinante porque eles reproduziam depois e brincavam e traziam pro pátio, né? Assim, os livros que tinham na sala, percebi que não tinham essas histórias e eu tive que procurar na biblioteca. Assim, não tinham as tradicionais daí eu tive que contar como eu já sabia e eu achei assim bem legal porque o retorno foi bom pra eles. (GUTERRES, 2022c, p. 12).

Percebemos que, o recurso da contação de histórias foi utilizado pela professora Maria em forma de apresentação teatral, leitura de livros e narrativas de sua memória. Assim, destacou em sua fala a reação das crianças ao entrarem em contato com essas histórias, tais como olhinhos brilhantes, fascinação e imaginação fluida. A importância do encantamento

que essas histórias vão desenvolvendo no período da infância são fonte de alimento para a curiosidade, imaginário e a fantasia, favorecendo que a criança construa significados, características e personagens próprios inspirados em suas vivências ou conhecimento de mundo (BUSATTO, 2003). Por este motivo, após ouvirem histórias, como Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos, as crianças as inseriram em suas brincadeiras, o que compreendo não como um processo de simples reprodução, mas de reelaboração e criação, típico da cultura infantil. Ainda de acordo com Saraiva *et al.* (2011), o repertório literário oriundo do folclore, bem como de outras fontes, constitui-se “um acervo para implementar as atividades escolares voltadas para o domínio da língua. [...] Cativam o leitor e valorizam uma herança cultural que, reconhecida em sua heterogeneidade, ajuda a eliminar a distância da escola quanto à realização de seus objetivos” (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 29).

Por fim, temos a fala de Valentina sobre o trabalho que desenvolveu com o folclore no período da pandemia, em que fez uso de recursos *on-line* para promoção de propostas com as crianças de uma das escolas em que trabalha.

Eu faço o portfólio na outra escola, então até o que chamou muito a atenção dos pais quando a gente apresentou, quando eu apresentei de forma on-line o portfólio pra eles, foi isso, foi essa página do folclore que eles gostaram bastante e que onde as crianças também, como foi uma semana, as crianças também falam bastante em casa, do folclore. Eu criei acessórios de alguns personagens ali, de algumas lendas pra eles, né? E eles lembravam depois o nome de alguns personagens, cantavam as músicas em aula, pediam pra ouvir as músicas, mas aí também foi uma semana, né? Foi a semana do folclore, mas que eu percebi que eles se interessaram por aquele assunto. (GUTERRES, 2022c, p. 13).

O fato de a professora Valentina desenvolver propostas com o folclore utilizando as tecnologias remete-nos as falas de Canclini (2008) e Cavalcanti (1993), que enfatizaram que esses recursos ao invés de extingui-lo, impulsionou sua transformação e adequação à nova realidade social, atestando sua funcionalidade e dinamicidade na contemporaneidade. Entretanto, nota-se também na fala de Valentina que as crianças demonstraram interesse pelo assunto desenvolvido no decorrer das propostas com o folclore, desejando saber mais sobre esse universo fantástico ao falar com familiares, lembrar nomes de personagens e pedir pelas músicas que lhes foram apresentadas, mas esse interesse não foi alimentado. O que parece é que o folclore tem um prazo específico para ser abordado, iniciando e terminando em um dia ou semana de agosto, tal como pontuado por Brandão (2008), pois os outros assuntos e projetos aguardam uma continuidade. Eis que na pressa e lógica de adulto, atropelamos as oportunidades que surgem de a criança ampliar suas descobertas e valorizar os saberes

populares, negando-lhe o direito expresso em documentos, tais como as DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2018) de protagonismo e participação ativa no processo educativo.

As parlendas foram citadas por dois educadores. De acordo com Cascudo (1999), essas são versos que contém de cinco ou seis sílabas utilizados para divertir as crianças, escolher os participantes de uma brincadeira ou aquele que vai começar um jogo. Quando utilizadas no espaço escolar, as propostas com parlendas e outras manifestações orais, além de proporcionarem divertimento, apresentam possibilidades de trabalho com os gêneros textuais e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, “aproximando as crianças do mundo dos brinquedos e das brincadeiras de seus pais e avós” (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 31).

Na escola Vila da Mata, o uso das parlendas ocorreu no seguinte contexto: “teve um ano que fizeram uns versinhos, umas coisas de parlendas, que daí eu acho que tem a ver com o folclore. [...] Foi a coordenadora pedagógica que apresentava uma vez por semana nas turmas. E daí depois, na entrada, ela lia pros pais quando as crianças chegavam também” (GUTERRES, 2022c, p. 13). Observa-se que o trabalho com as parlendas foi conduzido pela coordenadora, que além de promover o compartilhamento das parlendas com as crianças, buscou envolver também as famílias nesse processo, oportunizando que reavivassem as memórias de outros momentos de contato que tiveram com essas rimas. Isso encontra consonância com o que foi dito por Saraiva *et al.* (2011) sobre a importância emocional da brincadeira, que reativa memórias afetivas de convívio, trocas e autonomia presentes na história dessas pessoas.

Assim, essas propostas propiciam que no espaço escolar a criança viva a experiência de pertencimento social por meio do compartilhamento “da rede de uma memória coletiva cujos vínculos estabelecem seu diálogo com o passado e dão um sentido peculiar ao presente. Sentindo-se integrada a uma comunidade cultural, a criança envolve-se com a preservação de suas manifestações” (SARAIVA *et al.*, 2011, p. 27). Essas ações de criação de vínculos com as famílias, além de gerar inúmeros benefícios, dentre os quais o estabelecimento do diálogo e da confiança, também representam formas de conhecer o repertório de saberes populares que as crianças possuem, tal como preconizados na BNCC (BRASIL, 2018).

A subcategoria brincadeiras surgiu a partir da fala de cinco educadores. Cascudo (1999) apresenta a palavra brincadeira como sinônimo de jogos e divertimentos tradicionais das crianças, que podem vir acompanhados de cantos, declamações ou apenas movimento. Nesta pesquisa, foram mencionados os trabalhos com cirandas, cantigas de roda e jogos.

De acordo com Frade (1997), as cirandas representam uma dança desenvolvida tanto por adultos, quanto por crianças, sendo em alguns lugares do país dançadas em forma de roda, acompanhada por músicas com temáticas diversas que refletem as vivências das pessoas. Sobre as cantigas de roda, Garcia (2000) nos esclarece que estas são atividades lúdicas populares no Brasil, que se brinca a partir da formação de um círculo, mas dependendo da localidade podemos encontrar variações das canções que as acompanham. Iara foi uma das professoras que mencionou desenvolver um trabalho com esse tipo de brincadeira.

Eu sempre gostei muito de brincar com eles, de resgatar essas brincadeiras, que eu penso que é nosso papel, não só como educadores, mas como adultos assim, de apresentar esse repertório cultural pras crianças, que é algo que assim, é assim que a gente aprende, assim que a gente aprendeu, né? São os adultos ou as crianças maiores que ensinam. (GUTERRES, 2022c, p. 13).

Conforme expresso por Iara, as brincadeiras favorecem o compartilhamento de uma rede de memórias coletivas que conectam o passado ao presente, fazendo com que a criança conheça, valorize e mantenha viva as manifestações de sua comunidade cultural (SARAIVA *et al.*, 2011). Desta forma, ocorre a experiência de pertencimento social, em que por meio dos adultos e de seus pares, a criança vai se apropriando desse brincar, que veio muito antes dela, que a liga a seus ancestrais. O ato de brincar, nesta perspectiva, também exerce uma importância afetiva, construindo vínculos de familiaridade, amizade e reciprocidade entre as pessoas, conforme pode ser observado na fala de Maria:

A gente já organizou na outra escola, de brincadeiras e músicas com as famílias, com as crianças. As famílias brincando com suas crianças. Foi muito significativo. Eu acho que foi assim, eu acho que foi até mais importante para os pais do que para os filhos. A gente viu, assim, a carinha deles que por alguns segundos eles voltaram a ser criança, né? E por outro lado, teve outros que não conseguiram ceder e se envolver assim mais, só olharam de longe, mas aquilo mexeu com eles também, né? Dava pra ver na expressão do rosto e eu acho isso importante. (GUTERRES, 2022c, p. 14).

Percebe-se que a proposta desenvolvida por Maria foi significativa para diferentes faixas etárias, atestando a importância das brincadeiras, dentre as quais a folclórica, no processo histórico-cultural de uma sociedade, pois “refletem a mentalidade popular e [...] como parte da cultura, [...] perpetua os costumes e valores de um povo” (CÓRIA-SABINI, 2015, p.43). Por ser um dos eixos estruturantes do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, a brincadeira representa uma forma privilegiada de colocar o corpo das crianças na centralidade das propostas e de promover interação com seus pares e com outros adultos,

incluindo familiares e professores, bem como oportunizando, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), muitas aprendizagens que potencializam o desenvolvimento integral das crianças.

Quanto aos jogos, estes representam um universo de possibilidades, dentre os quais os motores, os de bola, os de cartas, os de tabuleiro, os gráficos, etc. Garcia (2000) ressalta que estes se constituem um meio importante de socialização, internalização de regras, além de despertarem o gosto pela competição e a preparação para a vida. O processo de repetição que o jogo permite também auxilia na elaboração de estratégias e melhoria de desempenho, o que reflete na autoestima da criança. Dois professores fizeram menção aos jogos, sendo que um deles citou a trava-língua, que representa uma sequência de palavras ou frases difíceis de serem pronunciadas por terem sons próximos. As crianças geralmente gostam de brincar de trava-língua pelo desafio, pois ao mesmo tempo em que diverte, promove a ampliação da linguagem e do vocabulário sem constrangimentos de errar. Sobre a importância desse jogo na fase da infância, Garcia (2000) admoesta que oportuniza a criança exercitar a pronúncia de “palavras em que costuma trocar as letras (p por b, t por d), determinados encontros consonantais ou dígrafos nos quais tropeça” (GARCIA, 2000, p. 58).

O trabalho com a música foi pontuado por três pessoas que o fazem por meio das cirandas, parlendas, trava-línguas, canções folclóricas e músicas tradicionais. Neste sentido, temos a fala do professor José:

Eu gosto de organizar um repertório de algumas canções folclóricas de diversos países e eu sempre busco selecionar o repertório que se encaixe em algum tipo de movimento, de percussão corporal ou de canto, né? Alguma coisa que a criança consiga se expressar através do corpo. Então, eu busco músicas variadas, né? Busco ampliar o repertório das crianças e também músicas tradicionais nossas, que a gente também faz ali, as mais comuns, né? [...] E meu trabalho é procurar formas que seja uma brincadeira pra criança aquela música, não seja algo enfadonho, né? Que sejam por mais que seja uma ciranda que essa seja divertida e né? É isso. (GUTERRES, 2022c, p. 14).

O trabalho desenvolvido pelo professor demonstra sua preocupação em apresentar as crianças um repertório amplo que as permitem tanto conhecer a realidade cultural de sua região quanto de outras localidades. Isso as auxilia na aquisição de senso estético, sensibilidade, criatividade, expressão musical, corporal e no desenvolvimento de suas identidades. A importância da música na vida das pessoas foi abordada por diversos estudiosos que apontam o folclore como uma forma de sua manifestação (WOLFFENBÜTTEL, 2019). Ariès (1986) nos revelou que essa fazia parte das práticas

sociais de adultos e crianças na Idade Média. Scherer (2010) ressalta que a música folclórica nos conta histórias, crenças e assegura sua continuidade por meio do repasse oral entre as gerações, como por exemplo, a canção de ninar, que geralmente surge carregada de memórias afetividade.

Neste sentido, temos a fala de Iara: “eu sempre gostei muito de brincar com as crianças, [...] ou de cantar bastante músicas também que eu sei que vem de antes de mim e eles sempre gostaram muito também. Até porque são músicas muito chicletes, brincadeiras que ficam assim na memória, né?” (GUTERRES, 2022c, p. 13). A simplicidade da melodia de algumas canções folclóricas permite que sejam facilmente aprendidas pelas crianças, tornando-as “músicas chicletes”, como expresso pela educadora. Por serem também uma fonte de brincadeiras e divertimento, a música folclórica caracteriza-se como espontânea, sendo popularmente aceita e conhecida, apresentando funcionalidades ao nos transmitir mensagens. A dinamicidade presente nessas canções, também permite que a criança possa reelaborá-la, ressignificá-la, atuando sobre ela com sua voz e seu corpo (SCHERER, 2010).

Ainda, foram citadas como formas de se trabalhar o folclore, as propostas que envolvem a diversidade. Nesta direção temos a fala de Bruna:

E eu acho que é muito importante pra eles também conhecerem diversas culturas porque a gente tem diversas crianças, né? Então, não temos todas as crianças iguais, as famílias não são iguais. Então, eu acho que é que é muito importante pro desenvolvimento deles ter esse conhecimento de que o mundo é diferente, né? Não é todo mundo do mesmo jeito. (GUTERRES, 2022c, p. 15).

Compreende-se, pela explicação de Bruna, que o folclore pode ser uma maneira de se abordar a diversidade cultural junto às crianças. Em consonância com o exposto, temos os documentos curriculares, tais como a BNCC (BRASIL, 2018) que nos orienta a abordar a diversidade de povos que constituem o nosso país. Esse relevante trabalho pode ser desenvolvido ao apresentar para as crianças os diferentes modos de vida, costumes, celebrações e contribuições de diferentes etnias que constituem nosso país.

Por conseguinte, a última subcategoria refere-se à menção de um professor que expressou que seu trabalho com o folclore ocorre sem intencionalidade. Deste modo, Celeste relata que “se levar em consideração aquilo que a gente conhece como senso comum, e aí eu estou fazendo uma meia culpa do que é folclore. Ou se daqui a pouco eu posso trabalhar, mas não sabendo que estou trabalhando com folclore sem a intencionalidade dessa forma na minha aula, né?” (GUTERRES, 2022c, p. 15). Observa-se que o fato de não ter a ideia objetiva do que é folclore, faz com que o professor desenvolva propostas relacionadas a ele sem ter

conhecimento de sua ação, como foi pontuado por Biasi (2008). Isto reafirma a necessidade da realização de pesquisas e do compartilhamento de conhecimentos mais contemporâneos acerca do assunto, conforme sinalizado por Cretton (2009) e Wolffenbüttel (2019), para que os educadores possam realizar práticas pedagógicas com os saberes populares de forma fundamentada, instigante e intencional, conforme preconizam as orientações curriculares vigentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2018).

Ao concluir essa categoria, percebemos que os professores apresentaram diversos modos de se trabalhar o folclore, porém, notamos que na maior parte das vezes ele é abordado sem uma reflexão sobre a sua importância enquanto manifestação cultural ou mesmo sem intencionalidade. Observamos a forte tendência de associá-lo às lendas e reservar sua menção ao mês de agosto. A pesquisa e a descoberta não foram mencionadas como formas de se trabalhar o folclore e sobre isso a coordenadora pedagógica da escola nos traz uma relevante reflexão:

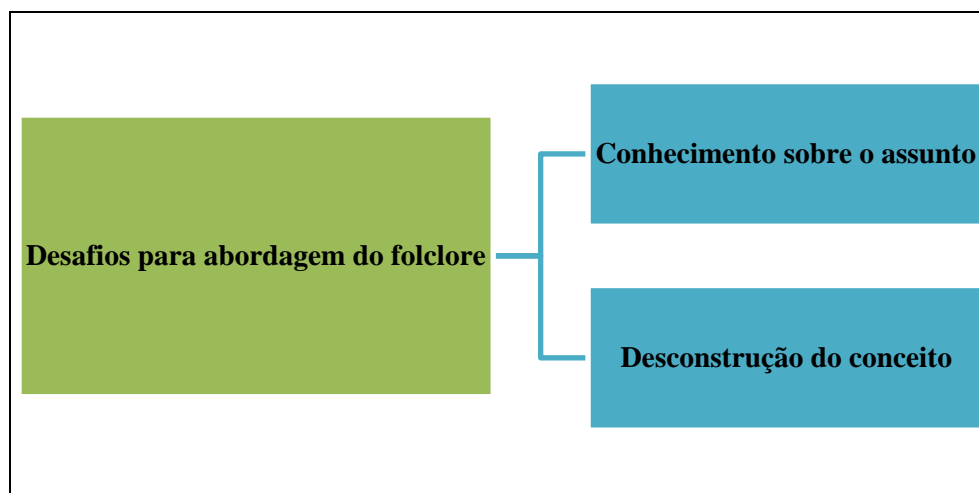
Eu consigo ver que geralmente ele é incluído quando a gente tem alguma temática, digamos assim, sabe? Ele não está presente no dia a dia, ele não faz muitas vezes, não faz parte duma proposta de projeto como algo investigativo das crianças, como algo exploratório. Ele geralmente aparece quando a gente está em algum momento muito específico, assim como a gente teve a semana da Consciência Negra, ou como a gente teve o Adote um Escritor, né? Enfim, dando dois exemplos que a gente vivenciou e que vem a memória agora. Mas eu vejo que muitos profes precisam de alguma temática para poder então explorar, não se permite ter isso como um algo exploratório numa investigação das crianças, né? (GUTERRES, 2022b, p. 85).

Diante do exposto, acredito que a próxima categoria nos auxilie a elucidar, de uma certa forma, os motivos que dificultam essa abordagem mais significativa do folclore na escola.

5.3.4 Categoria “Desafios para a abordagem do folclore”

A quarta categoria “Desafios para abordagem do folclore” refere-se às dificuldades relatadas pelos educadores para desenvolverem propostas relacionadas ao folclore no espaço escolar. Sendo assim, foi possível identificar dois tipos de situações que foram pontuadas pela equipe de profissionais, e que são apresentadas na figura 17.

Figura 17 – Categoria “Desafios para a abordagem do folclore”



Fonte: Autora (2022).

A subcategoria “Conhecimento sobre o assunto” foi elaborada a partir da fala de onze educadores, que expressaram que a falta de um embasamento para orientá-los quanto ao que é folclore, bem como para apresentar-lhes maneiras de abordá-lo no cotidiano escolar, se torna um desafio para inseri-lo em seus planejamentos e práticas com as crianças. Isso pode ser constatado na fala de Alessandra: “fiquei pensando, nunca tive formação sobre isso, nunca ninguém me colocou a pensar sobre folclore, o que que eu poderia trabalhar, o que que não poderia trabalhar. Sempre pensei que poderia ter mais essas discussões pra se decidir enquanto grupo coisas do dia a dia da escola” (GUTERRES, 2022c, p. 16).

A professora Alessandra se encontra há bastante tempo no magistério e na sua expressão afirma que durante toda a sua caminhada, tanto acadêmica quanto profissional, nunca foi levada a uma reflexão sobre o trabalho com o folclore na escola, sobre as abordagens e práticas a serem desenvolvidas com esta temática. Nesta mesma direção, Ana Laura expressa:

Por isso que eu te falei, não acho que seja tão trabalhada assim, talvez também por esse fato que falte um pouco de conhecimento do que que realmente é, né? Se o folclore é só trabalhar essas lendas, que que é mais? O que eu posso trabalhar fora essas lendas, né? Então, talvez fique aí o grande X da questão. E acho que não é bem trabalhado, enfim, né? Até porque eu acho que as pessoas não tenham essa visão maior do folclore, né? Acho que muitos pensam que nem eu, que folclore é as lendas e pronto, acabou. É só isso. Mas acho que se tu parar pra pensar, tu começa a ver que, ops, mas pode ser outras coisas também, né? Podem ser outras manifestações. (GUTERRES, 2022c, p. 16).

A fala de Ana Laura nos apresenta uma visão de como o conhecimento sobre o folclore precisa ainda ser difundido de maneira conceitual aos educadores, de modo a lhes

apresentar os estudos da área em consonância com o exposto na Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995). Faz-se necessário um maior investimento em pesquisas e materiais para subsidiar os professores e estimular práticas contextualizadas, a partir de uma renovação da visão de folclore, bem como das diferentes áreas que abrange, pois novamente constatamos que a concepção do mesmo como sinônimo de lenda está muito enraizada. Tal pensamento parece exercer relação com as décadas de reprodução de trabalhos no espaço escolar que acabaram por limitar o potencial das manifestações folclóricas a este tipo de abordagem, o que foi sinalizado também em outras pesquisas, como a de Cretton (2009) e Wolffenbüttel (2019).

Celeste foi outro professor que manifestou sua opinião sobre o assunto:

É o que eu te falei, a gente tem uma ideia que é um senso comum. Se tu for me perguntar o que é folclore, muito provavelmente eu vou dar uma resposta que vai divergir aí do conceito, talvez do que é utilizado atualmente, do que é folclore. Dentro desse senso comum, que eu faço uma percepção que não é só eu, mas que vários professores têm. Daí então, é cada vez mais difícil de colocar em prática nas nossas atividades elementos do folclore, justamente por ter um baixo conhecimento ou um conhecimento raso que a gente têm, um senso comum mesmo. (GUTERRES, 2022c, p. 16).

Conforme dito pelo professor Celeste, o que geralmente se desenvolve com a temática do folclore na escola baseia-se no senso comum, em um conhecimento raso que desmotiva a continuidade de um trabalho investigativo, pois o educador não vê relevância nas temáticas que desenvolve acerca dele. Neste sentido, percebemos o sentido das palavras de Garcia (2000) quando afirmou que “o valor educativo do folclore não tem sido suficientemente aproveitado pelos professores sobre os fatos folclóricos. Conhecimentos esses que o educando deveria receber de forma sistemática em seu preparo profissional no Ensino Médio e no Curso Superior” (GARCIA, 2000, p. 28). A lacuna deixada na formação dos professores quanto a relevância de se conhecer e se estabelecer uma aproximação com o folclore no decorrer de sua caminhada acadêmica e, principalmente perceber sua interligação com a bagagem cultural da vida cotidiana, faz com que atualmente esta temática não obtenha prestígio nas abordagens com os educandos. Compreendo esse processo também como um dos reflexos do folclore ter sido deixado de fora das universidades brasileiras, conforme pontuado por Vilhena (1997). Ainda sobre essa questão, temos a opinião de Valentina:

Então eu acho que falta muita informação sobre esse assunto. Acho que falta muito tu entender até onde a gente pode ir. Como a gente pode chegar nesse assunto. Eu acho que eu consigo falar com os meus alunos o básico do folclore, mas se for

pensar nos maiores poderiam vir perguntas que eu não saberia responder. Poderiam vir pergunta que eu ia dizer pra ele que a profe ia pesquisar porque eles vão pras perguntas muito mais além do que tu imagina. Então, por isso que eu te disse que alguns assuntos pra gente trabalhar, a gente tem esse medo, esse receio por não saber, por não ser cobrado sobre esse assunto. Acho que depois que ele vem a ser cobrado sobre o assunto eu acho que a gente acaba tendo que buscar mais isso. E eu acho que é isso que a gente precisa. Então, voltando lá naquela outra pergunta eu acho que é a questão da formação. Acho que assim que a escola colocar, eu acho que nós professores vamos atrás disso. (GUTERRES, 2022c, p. 17).

Neste contexto, Valentina nos coloca a pensar sobre uma perspectiva muito delicada de ser tratada, que é a busca de formação por parte dos professores apenas mediante uma necessidade oriunda de cobranças externas, ou seja, na existência de uma pressão para o desenvolvimento de um determinado trabalho, o profissional vai em busca de conhecimento para desenvolvê-lo. Ostetto (2017) salienta que, no geral, esse tipo de condição não costuma funcionar, pois a motivação que a alimenta não parte de uma compreensão real, de uma necessidade que se verificou no interior da instituição ou da prática profissional, mas de uma ordem superior, de pessoas especializadas, muitas vezes sem vínculo direto com a escola, tais como as secretarias de educação ou documentos que reforçam uma concepção tecnicista que separam o fazer e o pensar. Deste modo, o planejamento acaba se tornando “um peso para gestores e docentes” (OSTETTO, 2017, p. 48).

Entretanto, cabe ressaltar que a ideia apresentada não significa uma defesa a ausência de orientações para o desenvolvimento do trabalho docente, antes expressa a necessidade de se apresentar e debater determinadas temáticas com os educadores para levá-los a reflexão, a pesquisa e ao aprofundamento, destacando o impacto positivo que a mesma poderá trazer para sua prática e, principalmente, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, tal como evidenciado por Freire (1996) em sua atuação, o professor se colocará em constante movimento de formação e reflexão crítica de sua prática, o que promoverá seu amadurecimento, bem como aprimoramento e qualificação do trabalho que desenvolve no espaço escolar.

A desconstrução das concepções que possuem sobre folclore foi também apresentada como desafio para a abordagem do mesmo pelo professor. Neste sentido, duas educadoras se manifestaram sobre este aspecto. Iara ressalta, “a gente precisa estudar, a gente precisa desconstruir algumas coisas pra poder construir outras” (GUTERRES, 2022c, p. 18). Bruna pontua: “eu acho que desconstruir algumas coisas que a gente traz que o folclore não é só o Saci e o Curupira. [...] Eu sou uma que trazia isso porque é coisa que me passaram na escola,

né? E depois, realmente assim, na formação eu não lembro ter trabalhado isso, essa questão” (GUTERRES, 2022c, p. 18).

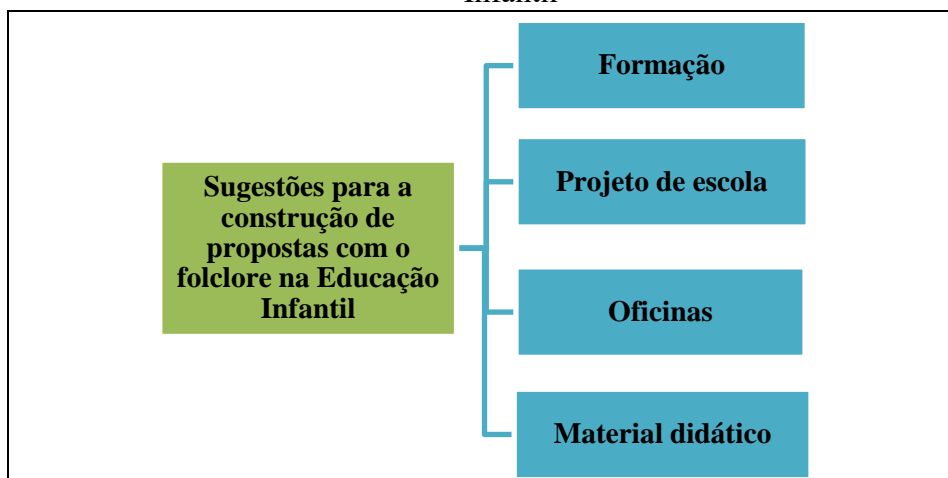
Novamente, percebemos o quanto as práticas pedagógicas promovidas na escola sobre o folclore são determinantes para a forma com que os futuros profissionais vão atuar em relação a ele. A instituição escolar tem contribuído pouco para a mudança dessa concepção, pois apresenta as pessoas uma visão estereotipada dos elementos e manifestações folclóricas (WOLFFENBÜTTEL, 2019). Garcia (2000) admoesta-nos que a escola parece não contextualizar o valor educativo do folclore e menciona a falta de conhecimento dos professores sobre o assunto como um dos fatores para que isso ocorra.

A fala dos profissionais nos leva a constatar que a sua formação inicial e continuada pouco ou nada os oportunizaram refletir sobre as questões dos saberes populares na escola e com isso, continuam a reproduzir conceitos cristalizados, sem considerar a bagagem cultural experiencial das crianças. A desconstrução destas concepções representa um processo que envolve desfazer-se de algo arraigado para elaborar novas concepções, novas relações com o folclore. Para que isso ocorra faz-se necessário promover uma aproximação dos profissionais da educação ao campo de estudos do folclore, conforme nos ressalta Garcia (2000), de modo que percebam que este representa algo que está presente também em sua vida cotidiana e que se constitui algo relevante de ser abordado e investigado no espaço escolar.

5.3.5 Categoria “Sugestões para a construção de propostas com o folclore na educação infantil”

A quinta e última categoria “Sugestões para a construção de propostas com o folclore na educação infantil” apresenta os apontamentos dos educadores sobre quais ações, em suas opiniões, seriam relevantes para que pudessem inserir o folclore em suas práticas pedagógicas. Foram sugeridas quatro ações que são apresentadas na figura 18.

Figura 18 – Categoria “Sugestões para a construção de propostas com o folclore na Educação Infantil”



Fonte: Autora (2022).

Como primeira subcategoria temos a sugestão de uma proposta de “formação”, que foi feita por oito educadores. Sendo assim, temos a fala de Dandara, “eu acho, primeiro lugar uma formação em relação ao folclore. Pra pessoas saberem de fato o que que é o folclore, o que que deve ser trabalhado” (GUTERRES, 2022c, p. 19). Da mesma forma Bruna ressalta, “a gente precisa de formação porque acho que a maioria vem sem esse entendimento do que é e de como poder trabalhar. Eu acho que é importante isso, de como a gente vai poder trabalhar essa questão com as crianças. Eu acho que formação é imprescindível” (GUTERRES, 2022c, p. 19). E ainda Flor:

Então, eu acredito que pra que a gente tenha presente nos planejamentos, para que faça sentido, eu acho que precisa, a gente precisa passar por uma formação. A gente precisa entender de fato o que que é, né? Porque eu posso muito bem pegar ali no computador e dizer o que que é folclore? Formação na área de folclore. Ok, eu vou ler, mas talvez aquilo não me faça sentido, não me toque, né? Não me toque. E a gente sabe que aquilo que não nos toca acaba não virando aprendizagem. (GUTERRES, 2022c, p. 20).

Conforme enfatizado pelas professoras, a formação sobre folclore torna-se imprescindível para compreendê-lo em toda a sua dimensão. Sabemos por meio dos dados coletados nesta pesquisa que o folclore não foi um assunto privilegiado no decorrer da formação inicial das educadoras e tampouco se fez presente nos momentos de formação continuada. As únicas menções que fizeram sobre folclore em suas formações foram as relacionadas as lendas em apresentações de colegas na faculdade e em trabalhos solicitados no curso de magistério. Com um repertório tão restrito de conhecimento surgem dúvidas quanto

ao que é folclore e principalmente se ele é de fato relevante de ser abordado na escola, visto que para a maioria das pessoas as lendas são distantes de suas realidades.

A Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995), em seu terceiro capítulo, menciona a importância de se proporcionar a oferta de cursos para a formação continuada dos profissionais que atuam na educação, com vistas a sua aproximação da produção científica mais atual sobre folclore, de modo a desenvolver um olhar mais contemporâneo sobre ele. Portanto, não se trata de ensinar o folclore aos professores, antes refere-se a fundamentar, oportunizar acesso ao conhecimento adequado sobre o assunto, de modo que ocorra uma mudança de pensamento e de postura, favorecendo que desmistifiquem certos conceitos ou preconceitos relacionados a temática. Além disso, a formação, além de ampliar o olhar docente para questões de conceituação, também apresenta as possibilidades de inseri-lo nas suas práticas.

A segunda subcategoria “projeto de escola”, foi sugestão de uma professora:

Eu acho que isso deveria ser conversado, até sim acho que até nessas últimas reuniões que a gente tem de final de ano, ou lá quando a gente começa a ter aqueles trabalhos pedagógicos e quando a gente começa a montar o calendário da escola, eu acho que a gente poderia incluir esse tema folclore. [...] Eu acho que isso deve ser até uma parte da escola, de começar a incluir isso nos projetos da escola. Um projeto grande de escola. Pra começar essas crianças saberem o que que é realmente isso. Então, eu acho que é válido sim as escolas pensarem nesse projeto como um todo. (GUTERRES, 2022c, p. 20).

Percebe-se que a proposta sugerida envolve um engajamento de gestores e educadores, o que de fato é essencial para que todos tenham conhecimento do assunto e passem a delinear estratégias de abordagens. O trabalho com projetos representa uma possibilidade de organização das ações educativas no espaço escolar, dispendendo práticas intencionais para o alcance de objetivos, cujas propostas necessitam de um planejamento que considere a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, Redin (2013, p. 31) nos instiga a “romper com um mundo empoeirado”, para ver com os olhos curiosos de criança, buscando investigar, saborear, sentir, maravilhar-se com o mundo a sua volta. O folclore pode ser uma das formas de se levar encantamento, significado e pesquisa para o espaço escolar. Quando parte de um projeto coletivo, de escola, se apresenta como uma proposta interessante de se abordar os diferentes campos de sua abrangência, conhecer manifestações, modos de vida, interações, brincadeiras, de outros lugares, além de aproximar os saberes populares do cotidiano infantil dos demais conhecimentos produzidos pela humanidade, dentre os quais os científicos e tecnológicos.

Por conseguinte, a terceira subcategoria “Oficinas” surgiu dos apontamentos de três educadoras, sendo que duas delas sugeriram organizá-las para promover a contação de histórias e propostas com outras linguagens artísticas. Dandara menciona “primeiro lugar uma formação em relação ao folclore. [...] E oficinas. Através das oficinas” (GUTERRES, 2022c, p. 21). Maria sugere “os contos e histórias, eu acho isso um caminho, né? [...] Em algum momento, de chamar a turma e a comunidade, fazer uma contação de história, alguma coisa assim” (GUTERRES, 2022c, p. 21). Mércia também compartilha da mesma opinião, “fazer uma vez por semana aquelas histórias, alguma coisa tipo assim, tirar as crianças da sala e fazer uma roda no pátio, uma coisa diferente assim. [...] Tipo com fantoches, com coisas, com trabalhos com pinturas” (GUTERRES, 2022c, p. 21).

As oficinas são meios de proporcionar situações de aprendizagem, interações, troca de experiências e elaboração de conhecimentos. Podem ser potencializadoras dos espaços de brincar, favorecendo que a criança reelabore os saberes, experimente novas possibilidades de narrativas, materiais e contextos. O folclore pode ser abordado tanto através das histórias tradicionais, já conhecidas, quanto pelas histórias trazidas pelas crianças e seus familiares. Uma fonte de investigação pode ser questionar quais folclores possuem a comunidade ou se existem histórias de serem fantásticos locais. Nesta perspectiva, a inclusão das famílias nessas propostas enriquece e amplia as aprendizagens, além de criar vínculos para o estabelecimento de uma relação mais próxima de parceria e apoio mútuo. Outras oficinas também podem ser elaboradas envolvendo aspectos relacionados as brincadeiras, alimentação, medicina popular, plantio, confecção de brinquedos, de modo a possibilitar que estes conhecimentos ancestrais circulem no espaço escolar de modo prazeroso. Tal como nos propôs Garcia (2000) a entrada da criança na escola será mais interessante se privilegiar a troca e acolher o ensino não formal oportunizado pela família e, em grande parte, representado pelo folclore.

A última subcategoria “Material didático” relaciona-se a sugestão de um professor que pontuou a necessidade de ter mais recursos pedagógicos sobre o folclore para o embasamento de sua prática docente.

Eu acho que podia ter mais material didático específico sobre isso, acho que seria interessante e que poderiam abordar também as diferentes expressões do folclore, porque eu foco muito na parte musical, mas sei que existem outras que eu praticamente não abordo. Mas se tivesse algum material com outras manifestações, poderia auxiliar no trabalho, entendeu? [...] justamente por conhecer como é que outras pessoas trabalham aquela mesma música folclórica, aquela mesma ciranda, aquela mesma parlenda, isso me traz um repertório assim, uma maneira diferente de usar esse repertório. (GUTERRES, 2022c, p. 21).

A Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995) já recomendava o incentivo, produção e divulgação de publicações acadêmicas, revistas de educação, relatos de experiências pedagógicas, bem como resultados de pesquisas realizadas sobre o assunto, de modo a, dentre outras coisas, embasar os conhecimentos e práticas de educadores de diferentes segmentos e áreas de atuação. A elaboração de materiais sobre folclore direcionados ao público docente mostra-se uma ação importante para se promover um maior conhecimento do assunto e também para o desenvolvimento de propostas mais contextualizadas com esta temática na escola.

Por conseguinte, ao finalizar essa categoria foi possível conhecer as sugestões que o grupo de educadores apresentaram como meios relevantes para se construir propostas para a inserção do folclore na escola e conseqüentemente, em seus planejamentos. O exercício da escuta, a observação e a consideração ao que foi pontuado pelos participantes da pesquisa se constituíram oportunidades essenciais para a promoção de ações, pois partiram de necessidades reais, de situações em que a prática encontrou limites que precisavam ser superados. Como compromisso assumido, enquanto pesquisadora e acadêmica de um curso de Mestrado Profissional, as sugestões realizadas pelo grupo participante da pesquisa, inspiraram a elaboração de produtos educacionais, que são apresentados no próximo capítulo.

6 PRODUTOS EDUCACIONAIS

A elaboração de produtos educacionais é uma especificidade do Mestrado Profissional. A partir da investigação proposta nesta dissertação, que teve por objetivo analisar as concepções e práticas docentes sobre folclore e construir possibilidades para o trabalho pedagógico com esta temática na escola, foi possível elaborar três produtos: *E-book* Formação de Professores: Folclore na Educação Infantil; *E-book* de Propostas e práticas com o Folclore para a Educação Infantil; e o Almanaque do Folclore.

Estes produtos foram desenvolvidos considerando-se os apontamentos feitos pelos educadores e educadoras participantes desta pesquisa nos momentos das entrevistas. A construção dos materiais contou com a colaboração de profissionais e estudantes diversos, tanto dos Grupos de Pesquisa e Extensão “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (Grupem) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIEd), quanto da escola em que foi realizada a pesquisa. Assim, serão apresentados a partir deste momento, o produto que está finalizado e, em seguida, outros dois que estão em fase de construção.

6.1 *E-BOOK* FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FOLCLORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este produto foi elaborado a partir da realização de um encontro formativo com os profissionais da Escola Vila da Mata, local em que a pesquisa foi realizada. A ideia surgiu durante os momentos de entrevistas, em que a equipe diretiva e os educadores pontuaram a necessidade de terem uma formação específica para ampliarem seus conhecimentos sobre o folclore. Deste modo, organizou-se com a coordenação pedagógica o dia 6 de abril de 2022 para a realização do encontro, que ocorreu de forma presencial no referido espaço escolar, com carga horária total de duas horas.

O material utilizado na ocasião, uma apresentação em *slide*, foi transformado em *e-book*, contendo os seguintes tópicos: Conceituando o Folclore; A origem da palavra; Campo de abrangência; Características; Por que inserir o folclore no espaço escolar? Preceitos legais; O Folclore na Educação Infantil; Manifestações culturais folclóricas; E as datas comemorativas? Além de sugestões de materiais para visualização e leitura complementar. Na figura abaixo é possível observar a capa do *e-book*.

Figura 19 – Capa do *E-book* Formação de Professores: Folclore na Educação Infantil



Fonte: Autora (2022).

O material apresenta informações que podem ser consultadas por educadores da escola participante da pesquisa e demais interessados pelo folclore, oportunizando também um embasamento para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com os educandos. No *e-book* encontram-se, também, *links* para acesso a vídeos elaborados para as ações de pesquisa e extensão da Uergs, relacionados ao folclore e ao público infantil, promovidas pelos Grupos de Pesquisa e Extensão Grupem e ArtCIEd, do qual faço parte. O material, que está finalizado, será registrado no Repositório Institucional da Uergs e, posteriormente, disponibilizado de forma gratuita no “Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços”.

6.2 E-BOOK DE PROPOSTAS E PRÁTICAS COM O FOLCLORE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este produto teve por objetivo apresentar propostas e práticas pedagógicas sobre folclore para a educação infantil. O material foi elaborado com a participação de profissionais tanto da Escola Vila da Mata, na qual realizei o estudo de caso, quanto dos Grupos de Pesquisa e Extensão Grupem e ArtCIEd, no qual participo, com a coordenação da Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel. Deste modo, por não haver distinção da origem dos colaboradores, foi dada a devida autoria a todos que auxiliaram na elaboração deste produto, sem a necessidade de utilizar pseudônimos.

O convite para colaborar com a construção deste *e-book* na Escola Vila da Mata ocorreu ao término do encontro de formação dos professores, que originou o primeiro produto, momento em que foi proposto ao grupo o desenvolvimento de práticas com o folclore a partir das sugestões contidas no material da palestra. Os educadores interessados na proposta articularam o folclore nas atividades dos projetos que cada turma já estava desenvolvendo, utilizando as potencialidades dos saberes populares junto as crianças. Cabe ressaltar que, com a chegada de novas profissionais a escola no início ano letivo de 2022, essas embora não tenham feito parte da pesquisa, participaram da formação sobre folclore, mostrando-se desejosas em contribuir com a elaboração do material. Neste sentido, o interesse das crianças e a participação das famílias foram as molas propulsoras das temáticas que emergiram.

Para os Grupos de Pesquisa e Extensão Grupem e ArtCIED, o convite ocorreu por meio das reuniões semanais. As pessoas que demonstraram interesse em colaborar com a construção de propostas ou em compartilhar práticas desenvolvidas em outros espaços escolares, com a faixa etária de zero a seis anos, foram inseridas em um grupo de *WhatsApp*, no qual foram enviadas as orientações. Elaboramos um *Drive* para compartilhamento dos materiais de apoio e escritas desenvolvidas pelo grupo. Abaixo, a capa do *e-book* é apresentada na figura 20.

Figura 20– Capa do *E-book* Propostas e Práticas com o Folclore na Educação Infantil



Fonte: Autora (2022).

As temáticas que estão presentes no material relacionam-se ao folclore musical, histórias de tradição oral, brincadeiras tradicionais, entre outras. O *e-book* foi registrado e publicado no repositório institucional da Uergs e no *site* “Educação musical diferentes tempos. Acreditamos que o material, além de proporcionar a construção de propostas contextualizadas com o folclore na escola de educação infantil, um dos objetivos desta pesquisa, também poderá auxiliar no planejamento e práticas educacionais de outros contextos.

6.3 ALMANAQUE DO FOLCLORE

A partir dos apontamentos das educadoras que participaram da pesquisa, dentre os quais a necessidade de materiais para o embasamento de suas práticas com o folclore para além das lendas e datas comemorativas, surgiu a ideia de desenvolver um produto que pudesse levar informação de diferentes áreas do campo de abrangência do folclore.

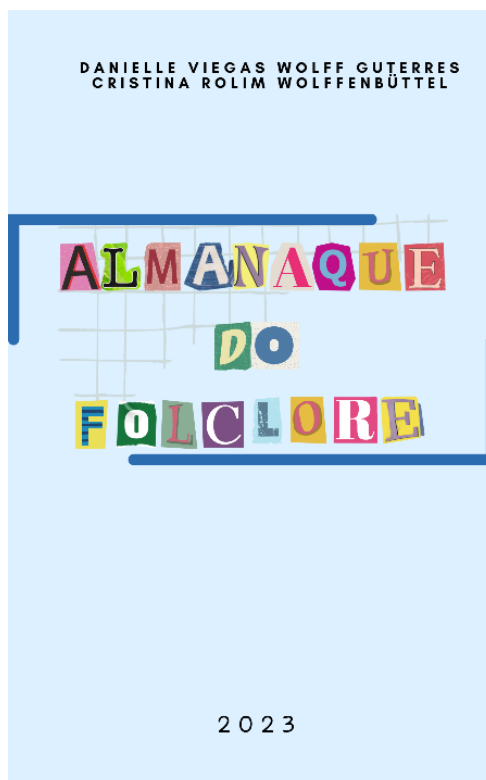
Pesquisando as maneiras de elaboração desse material, chegamos à ideia de construir um almanaque. Historicamente, esse foi inventado com a finalidade social de informar e compartilhar entre as pessoas tanto informações literárias, farmacêuticas, geográficas, entre outras, quanto da vida cotidiana. Neste contexto, nosso intuito foi elaborar um material criativo, que entrelaçasse os diferentes saberes popular que podem ser utilizados por professores e demais interessados no folclore.

As propostas foram organizadas como uma espécie de anuário, em que a cada mês se apresenta uma temática do campo de abrangência do folclore a ser aprofundada, trazendo a fundamentação teórica, pautada em pesquisadores da área, sugestões de aproveitamento no contexto escolar, indicações de vídeos, músicas e leituras. Entre as temáticas abordadas estão:

- Brincadeiras folclóricas;
- Brinquedos tradicionais;
- Literatura oral;
- Bebidas e alimentação;
- Medicina popular;
- Música folclórica;
- Jogos;
- Festas e folguedos tradicionais;
- Dança;
- Modos de viver.

O material escrito em formato de *e-book* foi registrado e publicado no repositório institucional da Uergs e no *site* “Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços”. Apesar de ter como público alvo professores, o mesmo poderá ser consultado por qualquer pessoa interessada por temáticas relacionadas ao Folclore. Na figura 21, abaixo, encontra-se a capa do material elaborado.

Figura 21– Capa do Almanaque do Folclore



Fonte: Autora (2022).

6.4 SOBRE AS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS EM PARCERIA COM O GRUPO

O desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado geralmente é um processo em que o pesquisador realiza uma caminhada solitária, buscando construir seu trabalho através de uma imersão teórica aliada a outras experiências que trilhou sozinho ou compartilhada com seu orientador(a). No entanto, essa perspectiva de pesquisa tem se transformado, abrindo espaço para construções de propostas organizadas em parcerias com profissionais de diferentes áreas. Um exemplo dessa mudança pode ser observado na dissertação de Chaves (2021), em que a pesquisadora articulou sua investigação as propostas desenvolvidas pelos Grupos de Pesquisa

e Extensão Grupem e ArtCIEd, gerando um trabalho em equipe sobre as “Vivências Musicais para Bebês e Famílias”.

Ademais, Moita e Andrade (2009) lembram-nos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De acordo com os autores, ao se articular estas três perspectivas, “tem-se a oportunidade efetiva de intervir para modificar a realidade estudada” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 279). Esse foi o objetivo ao se realizar a pesquisa na Escola Vila da Mata: contribuir para a transformação de concepções e práticas sobre o folclore nesse espaço escolar, oportunizando também uma melhoria da qualidade da educação local. Compreendo que ao promover uma conexão entre ensino, pesquisa e extensão, por meio dessa rede de parceria e colaboração, aproximando educadores da escola a outros profissionais e estudantes, todos os envolvidos saíram ganhando, seja pela qualificação, seja pela bagagem de conhecimentos desenvolvidos, seja pela mudança do contexto em que estão inseridos.

Nesta direção, conforme apresentado anteriormente, um dos produtos dessa pesquisa está sendo desenvolvido em parceria com profissionais da escola e integrantes dos Grupos de Pesquisa e Extensão Grupem e ArtCIEd, visando a criação de materiais pautados nas necessidades reais do contexto escolar estudado. Ressalto que minha participação ocorre tanto como pesquisadora, consultora e organizadora das propostas e práticas, quanto na execução das mesmas na função de professora. Acredito que este trabalho além de ser uma experiência muito satisfatória para todos nós, que estamos envolvidos, também poderá vir a ser uma fonte de inspiração para profissionais que queiram articular suas ações em outros espaços.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta pesquisa foi motivo de grande alegria, pois além de ver materializado o empenho de dois anos de minha vida, preciso novamente ressaltar que foram tempos de pandemia, de incerteza e de grande dor para a humanidade. Sinto-me privilegiada de poder chegar até aqui e contar a história dessa pesquisa, que em muitos momentos realizei chorando a perda de tantas pessoas queridas, dentre as quais o meu pai. Neste processo por duas vezes eu mesma fui acometida pela Covid-19 e precisei de um tempo para me restabelecer e retomar a caminhada, os estudos, o trabalho e esta investigação. Foram tempos em que a escola mudou, a educação se transformou e as tecnologias nos proporcionaram caminhos para a reinvenção, para apesar de tudo continuarmos fazendo a grande roda da vida girar.

A experiência de pesquisar meu próprio contexto de trabalho, ao mesmo tempo que foi muito gratificante, também se mostrou desafiadora, pois tive de estabelecer estratégias para desempenhar meu duplo papel e não confundir também os colegas que aceitaram embarcar comigo nessa jornada. Deste modo, evitei levantar assuntos pertinentes ao estudo e nos momentos mais diretos de interação, como foi o caso das entrevistas, tive de algumas vezes pontuar que estava na função de pesquisadora, visto a proximidade existente entre mim e o grupo. Superadas as adversidades, a pesquisa me oportunizou amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional, bem como conhecer melhor o contexto escolar no qual estou inserida, possibilitando-me propor e ajudar na transformação do mesmo junto a uma equipe aberta a pensar e fazer mudanças para a melhoria educacional.

Visando apresentar as considerações finais sobre a pesquisa realizada, passo a retomar alguns aspectos com vistas a responder os questionamentos propostos. Neste sentido, esta dissertação teve como objetivo investigar as concepções e práticas docentes sobre folclore na educação infantil e construir possibilidades para o trabalho com esta temática na escola. Este objetivo desdobrou-se nas seguintes questões de pesquisa: quais são as concepções de professores que trabalham com a educação infantil sobre folclore? Qual a relação entre as concepções de professores que trabalham com a educação infantil sobre folclore e suas práticas docentes? Tendo como base as concepções dos professores e os estudos do folclore, quais propostas pedagógicas podem ser construídas para significar o trabalho com esta temática na educação infantil?

Para responder a essas questões, utilizei o método estudo de caso, que busca investigar uma realidade singular, que nesta pesquisa referiu-se à compreensão das concepções e

práticas sobre o folclore que possuíam os educadores da Escola Vila da Mata, situada na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Foi possível analisar o contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como as conceituações e formas de atuação dos professores por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, formulário e entrevistas semiestruturadas. De maneira a elucidar a análise de dados utilizei a análise de conteúdos de Moraes (1999) e o referencial teórico, que se constituiu de três eixos para fundamentar tanto o conceito de Folclore quanto as especificidades da educação infantil, promovendo uma interlocução entre essas duas áreas. Assim, passo a apresentar as considerações realizadas a partir da análise dos documentos.

Quanto às concepções dos professores sobre folclore, foi possível constatar que estas são variadas, mas de uma forma geral não estabelecem uma relação do mesmo com a vida cotidiana. A ideia apresentada de forma predominante foi a de folclore como cultura de um determinado local, sendo em alguns momentos relacionado as regiões Norte e Nordeste do país. Outra concepção constatada foi a ideia de folclore como lenda. Neste aspecto, a escola se apresentou como um meio de propagação desta visão, pois os educadores apontaram que foi nela que estabeleceram essa associação, que se deu por meio de anos de reprodução de atividades relacionadas a pinturas, desenhos e contação de histórias sobre Saci Pererê, Mula sem cabeça, Curupira, Iara, dentre outros personagens.

As experiências que os educadores tiveram, tanto no meio familiar/comunitário quanto no meio escolar, influenciaram na construção dos conceitos que possuem sobre o que é ou não folclore. Nos momentos das entrevistas, muitos expressaram preocupação em não saber como definir o termo, salientando que a pesquisa havia os colocado a pensar sobre isso e também com respeito aos motivos de nunca terem tido formações sobre o assunto. Observa-se que a escola não tem favorecido a ampliação da visão sobre o folclore e seu campo de abrangência, pois continua a reforçar ideias estanques, estereotipadas e desconexas da vida das pessoas, apresentando anos após anos propostas com pouca ou nenhuma variação que, na maioria das vezes, desconsideram os saberes populares das crianças e suas famílias. Além disso, percebemos que tem se isentando também do debate reflexivo sobre o folclore e as práticas docentes, dificultando que as pessoas estabeleçam uma relação de aproximação e identificação com as manifestações folclóricas, o que reforça a noção de que estas são sempre alheias as suas experiências de vida.

Ainda foi possível verificar a existência da concepção de folclore como cultura popular, que o relacionou às brincadeiras e canções populares; o folclore como tradição, que

se referiu a ele como algo antigo, que chegou aos tempos atuais por meio das histórias orais; outra ideia o considerou sinônimo de cultura. Consta-se que as concepções apresentadas pelos educadores carecem de maior embasamento conceitual, como apresentado na Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995), sendo necessária maior divulgação desse documento e de seu conteúdo entre os mesmos.

No que diz respeito a relação entre as concepções de professores sobre folclore e suas práticas docentes, observou-se a tendência de reprodução de modelos educacionais da época em que eram estudantes. Em suas abordagens privilegiaram o trabalho com festejos, datas comemorativas e lendas, substituindo os antigos desenhos para colorir por recortes, colagens e confecção de acessórios. Diante da diversidade de festejos folclóricos, a Festa Junina e as celebrações da semana Farroupilha foram as mais citadas no espaço escolar investigado. Embora alguns educadores tenham pontuado que acham essas propostas de festejos repetitivas, até mesmo privilegiando narrativas unilaterais, estas continuavam sendo abordadas todos os anos sem a promoção de um debate mais amplo e aprofundado. Da mesma forma ocorrem as realizações das datas comemorativas, prevalecendo a ideia de que estão postas socialmente e por isso são trabalhadas pelos professores.

O folclore parece ter um lugar reservado no mês de agosto, sendo abordado em um dia específico ou durante uma semana, com maior enfoque nas lendas e situações relacionadas a elas. O trabalho realizado com as crianças neste período, embora desperte o interesse das mesmas, não encontra espaço para continuidade, visto sua abordagem ter sido motivada apenas para se celebrar a data do dia 22 de agosto. Não ocorreram menções a propostas de cunho investigativo sobre qualquer temática relacionada ao folclore, o que pressupõe seu uso como recurso pedagógico ou recreativo. De modo geral, não foram apontadas práticas que partem da cultura experiencial das crianças, que buscam investigar suas preferências e costumes para embasamento das propostas, o que dificulta que estas estabeleçam relações entre o folclore e suas vivências.

Ainda outros modos de se trabalhar o folclore foram citados, como as brincadeiras que se mostraram práticas interessantes, pois a professora as relacionou a circularidade e troca de saberes, em que adultos e crianças ensinam uns aos outros sobre este relevante legado popular. Também tivemos menções à música folclórica e tradicional, as parlendas e trava-línguas como oportunidades de ampliação dos repertórios artístico e musical das crianças.

Os educadores pontuaram o que consideram como desafios para a abordarem o folclore em seus planejamentos e práticas, mencionando dois aspectos: questões relacionadas

ao conhecimento do assunto e a desconstrução dos conceitos que possuem. Sobre o primeiro aspecto, relataram que a falta de informações objetivas e norteadoras sobre esta temática acabam por dificultar uma abordagem mais significativa e contextualizada. Deste modo, tendem a realizar propostas baseadas em senso comum, enfocando sempre as mesmas questões no decorrer dos anos, cristalizando cada vez mais as manifestações folclóricas no espaço escolar. Torna-se um ciclo vicioso, esvaziado de significação e relação com a realidade do entorno em que a escola está inserida, pois além de não considerarem os saberes da comunidade local, também não se conectam as dinâmicas do mundo contemporâneo.

Sobre a desconstrução de conceitos, os professores enfatizaram a dificuldade de conceber o folclore para além das lendas. Repetiram com frequência nas entrevistas que sabiam que a temática não se relacionava apenas a essas narrativas, mas não conseguiam dimensionar o que mais poderia ser. A desmistificação de conceitos engessados sobre o folclore só encontrará vitalidade com a ampliação da visão sobre seu entendimento. Para que isto venha a se tornar uma realidade, faz-se necessário o investimento em formação inicial e continuada de professores sobre o folclore, favorecendo a divulgação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de conceitos contextualizados sobre esta temática.

Nesta direção, temos as sugestões de ações para a construção de propostas pedagógicas para inserir o folclore na educação infantil. A formação foi apontada como essencial pelos educadores, que retomaram a questão da ausência dessa temática nos debates acadêmicos promovidos na faculdade ou nos cursos de formação normal, que apenas reproduziam as ideias anteriormente mencionadas. Outras sugestões se relacionaram à proposta de desenvolvimento de um projeto de escola, a realização de oficinas e a construção de materiais didáticos. Esses apontamentos foram importantes para o desenvolvimento dos produtos educacionais, que oportunizaram alcançar um dos objetivos desta pesquisa que foi construir práticas pedagógicas com o folclore na escola.

Deste modo, uma formação foi realizada com o grupo de professores da Escola Vila da Mata, sendo este um momento oportuno para refletir sobre a conceituação e ampliar os olhares quanto às possibilidades de abordagem do folclore nas práticas com as crianças na educação infantil. O material apresentado na ocasião foi transformado em *e-book*, elaborado para proporcionar aos professores da escola participante da pesquisa, bem como outros interessados na temática do folclore, um maior embasamento para o seu fazer docente.

Outras duas propostas de materiais estão sendo elaboradas com o intuito de apresentar sugestões de abordagens com o folclore na escola e ampliar os conhecimentos sobre esta

temática. Ressalto que para a materialização desses produtos contei com a parceria de profissionais, bem como estudantes da Educação e Educação Musical pertencentes aos Grupos de Pesquisa e Extensão Grupem e ArtCIED, coordenados pela Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel, aos quais externo meus agradecimentos pelas contribuições, assim como as gestoras, aos educadores e educadoras da Escola Vila da Mata pelo interesse com que receberam e participaram desta pesquisa, sendo fundamentais para o alcance dos objetivos deste estudo.

Diante dos dados obtidos e analisados nesta pesquisa, faz-se importante pontuar a necessidade de investimento em formações, debates e difusão do folclore no espaço escolar, levando ao conhecimento dos professores os estudos mais recentes sobre o assunto, para a promoção de uma renovação de suas concepções e práticas junto as crianças. Carece o folclore ser visto como campo de estudos que necessita ser problematizado e investigado na escola, estabelecendo uma conexão com a vida que pulsa nesse espaço. A educação infantil constitui-se um convite às experiências com cheiros, cores, sabores, texturas, linguagens, fantasias e encantamento. Acredito que este mundo de possibilidades possa ser ampliado com a inserção do folclore, desde que tenhamos educadores qualificados e conscientes de que este encontra-se presente em suas vidas, bem como na de seus educandos. Compreendo que sua inserção no currículo escolar poderá também contribuir com a formação das identidades culturais das crianças e a continuidade da memória sociocultural da comunidade.

Ainda outra situação com a qual me deparei no decorrer desta pesquisa foi o não planejamento, principalmente quando relacionado a temática do folclore, mas que não se restringe somente a ele. Observei que o grupo de monitoras se encontra preterido do processo educacional escolar, não planejando junto as professoras, atuando apenas na execução de algumas propostas pedagógicas. Tal constatação é preocupante, visto que essas profissionais estão inseridas na escola e tem contato direto com as crianças, constituindo também o corpo pedagógico local. Com a formação acadêmica que possuem, poderiam desenvolver propostas intencionais com a temática do folclore e realizar um trabalho significativo tanto para as crianças quanto para a própria satisfação profissional, mas por não participarem das ações de planejamento acabam se limitando a práticas de cuidado, higiene e alimentação, que infelizmente nos lembram a educação assistencialista.

Neste sentido, a pesquisa oportunizou uma reflexão para além do trabalho com o folclore, contribuindo para o repensar sobre o planejamento dos educadores, bem como sobre as relações que se estabelecem no espaço escolar. Sinalizou a relevância e a necessidade de

investimentos em pesquisas, de modo a dar continuidade às investigações com grupos de professores de outros contextos, sendo também interessante o desenvolvimento de investigações sobre como esta temática encontra-se inserida nos currículos dos cursos de formação docente, seja em nível médio ou superior. Uma investigação desta natureza poderia elucidar aspectos sobre as concepções sobre folclore que estas instituições estão oportunizando a esses profissionais em sua formação inicial, de modo a buscar alternativas para a renovação das mesmas nesses programas.

Outra possibilidade de pesquisa, tendo em vista a importância da família para os processos de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, refere-se à necessidade de se investigar junto as mesmas quais são suas concepções sobre folclore, assim como as práticas familiares que possuem e se relacionam a esta temática. Uma pesquisa nesta perspectiva poderia contribuir para aproximar família e escola, bem como subsidiar o planejamento de práticas docentes mais significativas para as crianças, que valorizem e favoreçam a manutenção de suas culturas e saberes populares.

Cabe ressaltar também que este trabalho apresenta alguns desdobramentos relevantes de serem mencionados. A realização dessa pesquisa de mestrado na Escola Vila da Mata e as etapas que a envolveram fez com que os profissionais da escola, participantes ou não do estudo, se questionassem sobre o assunto. Após a formação sobre folclore, oportunizada a todos que atuam neste espaço em abril deste ano, observou-se mudanças no modo de conceber e abordar o assunto, pois os educadores têm cada vez mais se dado conta da importância que o folclore possui e do quão significativo este é para as crianças.

Conforme previsto nas questões éticas da pesquisa, também ocorreu a devolutiva para a escola e para os educadores participantes dos resultados e análises de dados que foram coletados por meio da pesquisa documental, formulário e entrevistas. O encontro, realizado de modo virtual em junho, foi também uma oportunidade de receber as considerações dos educadores, que pontuaram a satisfação de poderem refletir sobre o assunto e perceberem que a realidade da escola atualmente apresenta uma mudança quanto as formas de abordagem sobre o folclore. Uma dessas mudanças foi a promoção de um debate que favoreceu o repensar das datas comemorativas no espaço escolar, que ocorreu em uma formação pedagógicas realizada recentemente. Outra, refere-se ao desenvolvimento de propostas de investigação dos folclores familiares e comunitários das crianças, gerando abordagens mais significativas, além de contribuir para a melhoria das relações que envolvem a família e a escola. As questões relacionadas ao planejamento também estão sendo repensadas, de modo a

contemplar todos os profissionais que atuam com as crianças, visando promover um maior engajamento da equipe.

Por conseguinte, concluo que a pesquisa dessa temática com professores na educação infantil oportunizou desmistificar o folclore como algo ultrapassado e concebê-lo como uma forma de força e resistência em meio a um mundo que promove a todo tempo a negação dos saberes populares em prol de práticas massificadas e de consumo. Enfim, almejo que este estudo possa contribuir como estímulo para reflexão e mudança de realidades escolares de outros contextos, auxiliando instituições, profissionais da educação e demais interessados na temática a realizarem sua inserção e desenvolverem concepções e práticas mais contextualizadas com o folclore no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? *Educação*, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 8 mai. 2022.

AIRÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. Ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

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

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. In.: _____. *Ensinar o que não se sabe*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 83 - 87.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

BELLOMO, Harry Rodrigues. Capas e regiões culturais do rio Grande do Sul. In: GARCIA, Rose Marie Reis. *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

BENJAMIN, Roberto. Folclore: Cultura viva. X CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, *Catálogo*. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002. p. 99-104.

BIASI, Loreci Maria. *Escola, folclore e cultura: perspectivas políticas e pedagógicas*. Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://10.0.217.128:8080/jspui/handle/tede/647>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline de Andrade Barroso. A participação das crianças na elaboração e na efetivação dos currículos na Educação Infantil: uma condição fundamental para promover o processo de humanização. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p.195-218, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p195-218>. Acesso em: 07 mai. 2022.

BRANCO, Estelita de Aguiar. Folguedos no Rio Grande do Sul. In: GARCIA, Rose Marie Reis. *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Currículo e práticas pedagógicas: implicações na formação de professores. In: Mary Angela Teixeira Brandalise. (Org.). *Série Escola: compartilhando saberes e vivências*. 1ªed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007, v. 1, p. 11-33.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/209/224>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, Ren  Marc da Costa. *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. Brasília: MEC/Salto para o futuro/TV Escola/SEED, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *LDB - Lei n  9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *Lei n  10.639, de 9 de janeiro de 2003*: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências: Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Política Nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/936/politica-nacional-educacao-infantil-pelo-direito-das-criancas-zero-seis-anos-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB N  5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dez. de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução no 510, de 7 de abril de 2016*. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gldádis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para sair e entrar na modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. *Educação*, n. 38, v. 3, p. 466-476, 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Folclore do Brasil*. São Paulo: Global, 2012.

CAVALCANTI, Maria Laura *et al.* Os estudos de folclore no Brasil. In: *Seminário Folclore e Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore. Funarte. MinC. 1992. Disponível em: <https://marialauracavalcanti.com.br/2020/01/28/os-estudos-de-folclore-no-brasil/> Acesso em: 19 mai. 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura. *Entendendo o folclore e a cultura popular*. Rio de Janeiro, 1993. Texto de divulgação feito para o Museu de Folclore Édison Carneiro/Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em: <https://marialauracavalcanti.com.br/2020/01/28/entendendo-o-folclore/> Acesso em: 19 mai. 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 2001. Disponível em:

<https://marialauracavalcanti.com.br/2020/01/28/cultura-e-saber-do-povo-uma-perspectiva-antropologica/>_Acesso em: 19 mai. 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Por uma antropologia dos estudos de folclore: O caso do Maranhão. *Reconhecimentos: antropologia, folclore e cultura popular*. Rio de Janeiro: Editora Aeroplano, 2012. p. 148-179.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHASSOT, Attico. Procurando resgatar a ciência nos saberes populares. In: *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.

CHAVES, Fabiane Araujo. *Vivências musicais e desenvolvimento infantil: uma pesquisa com bebês e suas famílias*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel. 2021. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1906>. Acesso em: 10 mai. 2022.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador, Bahia, 16 de dez. de 1995. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1, 1951 – *Anais*. Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores, Serviço de publicações. 1952-1995. 3n. il.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Jogos e brincadeiras na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015.

CRETTON, Ana Maria Aziz. *Folclore, cultura popular e educação: Discursos e Memórias em Práticas Comunicativas Institucionais*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diana de Souza Pinto. 2009, 298 f. Dissertação (Mestrado) – Memória Social: Estudos Interdisciplinares em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/unirio/12355>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

EDUCAÇÃO MUSICAL DIFERENTE TEMPOS E ESPAÇOS. **Eventos: Curso Educação Musical e Docência**. 2021. Disponível em: <https://www.educacaomusicaluergs.com/curso-educacao-musical-e-docencia>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ESCOLA VILA DA MATA⁶. *Projeto Político Pedagógico*. Porto Alegre, 2018.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *Pro-Posições*, v.15, n. 1 (43) – jan./abr. 2004.

⁶ Nome fictício.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FRADE, Cáscia. *Folclore*. São Paulo: Global, 1997.

FRADE, Cáscia. *Folclore/cultura popular: aspectos de sua história*. Encontro com Folclore/Cultura Popular, 2016. Disponível em: https://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf Acesso em 17 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Rose Marie Reis Garcia. *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

GUTERRES, Danielle Viegas Wolff. *Caderno de formulário dos participantes da pesquisa “Folclore e Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Porto Alegre/RS”*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. [não publicado] 2022a. 13p.

GUTERRES, Danielle Viegas Wolff. *Caderno de entrevistas dos participantes da pesquisa “Folclore e Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Porto Alegre/RS”*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. [não publicado] 2022b. 143p.

GUTERRES, Danielle Viegas Wolff. *Caderno de categorias dos documentos referentes aos participantes da pesquisa “Folclore e Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Porto Alegre/RS”*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. [não publicado] 2022c. 22p.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz Gomes da; Apresentação. In: REDIN, Marita Martins; BARBOSA *et al.* *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados*: Porto Alegre. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/porto-alegre.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. *Estudos Avançados*, n. 27, v. 79, 2013, p. 173-190. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68710/71290>. Acesso em: 19 fev. 2021.

JACOMELLI, Cristiane Vinholes; SOUSA, Maria do Carmo de. Manifestações orais de crianças de cinco anos em práticas de contagem. *Revista de Educação Pública*, n. 60, v. 25, p. 819-837, 2016.

KANNENBERG, Vanessa; NECCHI, Vitor. *Bandeiras e protocolos: entenda o modelo de distanciamento controlado*, Porto Alegre, Site, 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KLEMMANN, Aloysia Pinz; NUNES, José Messildo. Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 12, n. 23, p. 44-57, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica* 1, 5ª ed., São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê de folclore*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 34, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido. *Introdução ao folclore musical: perspectivas e abordagens*. Curitiba: Intersaberes, 2020.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, ano 18, nº 36, p.165-187, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/504/743>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. *Revista Linhas*. Florianópolis, n. 42, v. 20, p. 255-280, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019255>.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: _____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, n. 37, v. 22, p. 7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 269-280, 2009.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(1), p. 99-108. jan./mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335678012>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que desafios e perspectivas a base nacional comum curricular traz à educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs). *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 288-297.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Zero-a-Seis*, n. 35, v. 19, p. 46-68, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. *Estratégia de sistema de planejamento: regiões de gestão do planejamento*. Secretaria do planejamento municipal. Site. 1997. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/spm/usu_doc/regpla+macroz+bairros_vig.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

PORTO ALEGRE. *Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/00000000001documentoorientador.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

PORTO ALEGRE. *Decreto nº 20.747, de 1º outubro de 2020*. Institui os protocolos sanitários para o retorno às atividades de ensino e altera o caput e o § 3º do art. 42 e inclui o parágrafo único no art. 40 e o § 4º no art. 42 do Decreto nº 20.625, de 23 de junho de 2020. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2074/20747/decreto-n-20747-2020-institui-os-protocolos-sanitarios-para-o-retorno-as-atividades-de-ensino-e-altera-o-caput-e-o-3-do-art-42-e-inclui-o-paragrafo-unico-no-art-40-e-o-4-no-art-42-do-decreto-n-20625-de-23-de-junho-de-2020>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PORTO ALEGRE. *Caminhos rurais de Porto Alegre*. Site. s.d./a Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/turismo/default.php?p_secao=270. Acesso em: 29 jun. 2021.

PORTO ALEGRE. *Observatório da cidade. Serviços municipais da região 6 – Sul e Centro-Sul. Site*. s.d./b Disponível em:
http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/ct6.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 129-141, jan./mar., 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZCcDNtQMXML4Q3kF8H7kwTy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2021.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins *et al.* *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial, 2020.

SARAIVA, Juracy Assmann *et al.* *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola*. Artmed Editora, 2009.

SCHERER, Cleudet de Assis. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 13, n. 2, p. 247-260, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 75-81, mar. 2008. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/261/192>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, Jackeline Maria *et al.* Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho *on-line*. *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>.

STAKE, R.E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, p. 150–164. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.87>.

VIEGAS, Danielle Nogueira. *A contribuição da literatura infantil nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental*, 2012, 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estácio de Sá, São Gonçalo, 2012.

VIEIRA, Rejanete. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.12-32, ano 19, nº 38, abr./jun. 2019. Disponível em:

http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/507/pdf_30. Acesso em: 11 abr. 2021.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. *Projeto e Missão: o movimento folclórico-brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro: Funarte/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A presença das raízes culturais na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n.5, p. 31-38, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/450>. Acesso em: 12 fev. 2021.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 69-74, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/349/279>. Acesso em: 12 fev. 2021.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, ano 17, n. 33, p.137-162 jul./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/444/552>. Acesso em: 01 mar. 2021


WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Folclore e música folclórica: o que os alunos vivenciam e pensam*. Curitiba: Appris, 2019.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim *et al.* Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.65-86, ano 20, n. 40, jan./mar. 2019. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/756/pdf_66. Acesso em: 01 mar. 2021.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FORMULÁRIO PARA CONHECIMENTO PRELIMINAR DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Folclore e Educação Infantil

Olá!

Sou Danielle Guterres, professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e Mestranda em Educação pela UERGS. Venho convidá-lo(a) a participar de minha Pesquisa de Mestrado que investiga quais as concepções e práticas docentes sobre o folclore na Educação Infantil, a ser realizada nessa EMEI. Sendo assim, por meio desse formulário busco conhecê-lo(a) um pouco e compreender suas concepções sobre a temática desta pesquisa.

O formulário possui 20 questões, com um tempo médio de 15-20 minutos para o preenchimento total.

Sua participação é essencial!

Para dúvidas e /ou informações entre em contato comigo através do e-mail: danielle-guterres@uergs.edu.br

Obrigada!

Nome completo

Texto de resposta curta

.....

Idade

Texto de resposta curta

.....

Naturalidade

Texto de resposta curta

.....

Estado Civil

Texto de resposta curta

.....

Qual é o teu e-mail?

Texto de resposta curta

.....

(continua)

(continuação)

<p>Qual é a tua formação académica?</p> <p><input type="radio"/> Ensino Médio</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior Incompleto</p> <p><input type="radio"/> Ensino Superior Completo</p> <p><input type="radio"/> Especialização</p> <p><input type="radio"/> Mestrado</p> <p><input type="radio"/> Doutorado</p> <p><input type="radio"/> Outros...</p>
<p>Há quanto tempo atua na Educação infantil?</p> <p>Texto de resposta curta</p> <hr/>
<p>Qual função exerce na escola?</p> <p><input type="radio"/> Direção</p> <p><input type="radio"/> Vice-direção</p> <p><input type="radio"/> Coordenação Pedagógica</p> <p><input type="radio"/> Monitor(a)</p> <p><input type="radio"/> Professor(a)</p> <p><input type="radio"/> Outros...</p>
<p>Há quanto tempo atua nesta escola?</p> <p>Texto de resposta longa</p> <hr/>
<p>Você possui alguma memória relacionada ao folclore e a sua infância? Qual(ais)?</p> <p>Texto de resposta longa</p> <hr/>

(continua)

(continuação)

Quais das opções abaixo você acredita que estão relacionadas a abrangência do folclore? Você pode assinalar quantas opções desejar.

- Brinquedos
- Dança
- Música
- Festas
- Usos e costumes
- Literatura Oral: contos, mitos e lendas
- Brincadeiras e jogos
- Linguagem
- Superstições e crendices
- Medicina popular
- Arte e artesanato
- Folguedos populares
- Indumentária
- Comidas e bebidas
- Outros...

Você se recorda de alguma proposta com o folclore que foi desenvolvida no seu período escolar? Se sim, qual(is)?

Texto de resposta longa

Se sua resposta anterior foi sim, você costuma reproduzir essa(s) proposta(s) com as crianças na Educação Infantil?

Texto de resposta longa

(continua)

(continuação)

Você participou de alguma formação pedagógica para o trabalho com o folclore? Se sim, onde?

Texto de resposta longa

Para você, é relevante trabalhar o folclore na educação infantil? Por quê?

Texto de resposta longa

Você costuma inserir o folclore em seus planejamentos?

Texto de resposta curta

Poderia citar um exemplo ou um momento em que o folclore foi abordado em sua prática pedagógica?

Texto de resposta longa

A escola desenvolve algum trabalho com o folclore?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Em quais ocasiões você observou envolvimento da escola com temáticas relacionadas ao folclore?

Texto de resposta longa

(continua)

(finaliza)

PPP da escola menciona ou sugere o folclore como temática a ser abordada no espaço escolar?

Sim

Não

Não me recordo

Agradeço sua participação na pesquisa!

Fico à sua disposição através do e-mail: danielle-guterres@uergs.edu.br

Atenciosamente,
Danielle Guterres.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE DA GESTÃO ESCOLAR

Bloco I - Dados de identificação

Cargo.

Em que local se formou? Quando?

Já ocupou algum outro cargo no município?

Trabalha em outra escola atualmente? Em qual função?

Qual a sua carga horária semanal?

Bloco II – Comunidade escolar

Como você descreveria a comunidade escolar?

De que maneira as famílias são estimuladas a participar das propostas escolares?

Como são selecionadas as datas celebratórias do calendário escolar?

Como você percebe a participação da comunidade local nos eventos de encontros pedagógicos e essa mesma comunidade quando é convocada para festividades na escola?

Bloco III – Organização do trabalho docente

Como são elaboradas/planejadas as reuniões pedagógicas com o grupo de professores?

O Folclore costuma ser ou já foi abordado nesses encontros?

A escola promoveu alguma formação com temáticas relacionadas ao Folclore?

A escola desenvolve atividades que incluam o Folclore? Em caso afirmativo, quais?

Como é a participação dos professores quanto às propostas que envolvem o Folclore?

Os professores costumam incluir o folclore em seus planejamentos?

Quais os desafios que a equipe gestora possui para o trabalho com o Folclore no espaço escolar?

O que pensa a respeito do trabalho com o Folclore para a comunidade escolar?

O que apontaria de relevante na construção de um plano para inserção do Folclore neste espaço escolar?

Bloco IV – Concepções sobre Folclore

O que você entende por Folclore?

Você conhece/já participou de alguma manifestação folclórica da cidade de Porto Alegre?

Na sua formação acadêmica, você lembra de alguma ocasião em que a temática do folclore tenha sido abordada?

O que você pensa sobre o trabalho com o Folclore para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA(ES)/MONITORAS

Bloco I - Dados de identificação

Cargo.

Em que local se formou? Quando?

Há quanto tempo trabalha no município?

Há quanto tempo está nesta escola?

Já ocupou algum outro cargo no município?

Trabalha em outra escola atualmente? Em qual função?

Qual a sua carga horária semanal?

Bloco II – Comunidade escolar

Como você descreveria a comunidade escolar?

De que maneira as famílias são estimuladas a participar das propostas escolares?

Como são selecionadas as datas celebratórias do calendário escolar?

Como você percebe a participação da comunidade local nos eventos de encontros pedagógicos e essa mesma comunidade quando é convocada para festividades na escola?

Bloco III – Organização do trabalho docente

Como são elaboradas/planejadas as reuniões pedagógicas com o grupo de professores?

O Folclore costuma ser ou já foi abordado nesses encontros?

A escola promoveu alguma formação com temáticas relacionadas ao Folclore?

A escola desenvolve propostas que incluam o Folclore? Em caso afirmativo, quais?

Há alguma orientação para se trabalhar com as manifestações folclóricas no espaço escolar?

Quais os critérios que utiliza para trabalhar o folclore com as crianças?

Quais os desafios que o professor enfrenta para o trabalho com o Folclore no espaço escolar?

Um projeto de formação de professores para o trabalho com o Folclore traria benefícios para a sua prática pedagógica?

Existe algum momento específico para o trabalho com o folclore ou ele se dá no decorrer do ano?

Bloco IV – Concepções sobre Folclore

O que você entende por Folclore?

Você conhece/já participou de alguma manifestação folclórica da cidade de Porto Alegre?

O que você pensa sobre o trabalho com o folclore para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil?