

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação atreladas à preservação e difusão da cultura popular brasileira na educação

Ana Déborah Pereira de Barros¹, Belchior Ribeiro Leite², Jacks Richard Paulo³

Resumo

No contexto atual da história de evolução da humanidade, várias transformações e mudanças nos são apresentadas acerca dos mais diferentes aspectos, principalmente impulsionados pelo meio digital. Dessa forma, vários autores têm apontado a necessidade e prioridade de ampliar as pesquisas sobre as mais diferentes perspectivas, em torno do processo de ensino e aprendizagem atrelados ao uso de tecnologias. Nesse sentido, buscou-se, por meio deste artigo, analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), atreladas à preservação e difusão da cultura popular brasileira no campo educacional. Para tal, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, na qual os dados coletados foram analisados de maneira crítica e interpretativa. Evidenciou-se, por meio desta investigação científica, que as TDIC podem ser artefatos fundamentais tanto para a preservação quanto para a difusão de todos os saberes, entre eles, a cultura popular. Ademais, possibilita-se (re)descobrir novas e outras práticas que podem potencializar a cultura popular brasileira no âmbito educacional.

Palavras-chave

Cultura popular. Ensino. Aprendizagem. TDIC.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, Brasil; idealizadora do projeto Équiô: Som e Movimento do Bumba meu Boi do Maranhão. E-mail: ana.deborah@aluno.ufop.edu.br.

² Doutorando em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; supervisor pedagógico e professor na rede municipal de educação de Riachinho, Minas Gerais, Brasil. E-mail: belchior.leite@aluno.ufop.edu.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, Brasil; professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa de Tecnologias em Educação (TECNOGEO). E-mail: jacks@ufop.edu.br.

The Digital Information and Communication Technologies linked to the preservation and dissemination of Brazilian popular culture in education

Ana Déborah Pereira de Barros⁴, Belchior Ribeiro Leite⁵, Jacks Richard Paulo⁶

Abstract

In the current context of humanity's evolution, several transformations and changes are presented to us in the most different aspects, mainly driven by the digital environment. In this way, several authors have pointed out the need and priority to expand research on the most different perspectives, around the teaching and learning process linked to the use of technologies. In this sense, this article sought to analyze the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) linked to the preservation and dissemination of Brazilian popular culture in education. To this end, bibliographical and documentary research was used, with a qualitative approach, in which the collected data were analyzed in a critical and interpretative manner. It was evident through this scientific investigation that TDICs can be fundamental artifacts both for the preservation and dissemination of all knowledge, including popular culture. Furthermore, making it possible to (re)discover new and other practices that can enhance Brazilian popular culture in the educational sphere.

Keywords

Popular culture. Teaching. Learning. TDIC.

⁴ PhD student in Education, Federal University of Ouro Preto, State of Minas Gerais, Brazil; tenured professor at the State Department of Education of Maranhão, State of Maranhão, Brazil; creator of the project Équiô: Sound and Movement of Bumba meu Boi from Maranhão. E-mail: ana.deborah@aluno.ufop.edu.br.

⁵ PhD student in Education, Federal University of Ouro Preto, State of Minas Gerais, Brazil; pedagogical supervisor and professor in the municipal education system of Riachinho, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: belchior.leite@aluno.ufop.edu.br.

⁶ Doctor in Education, Methodist University of Piracicaba, State of São Paulo, Brazil; professor in the Department of Education, Federal University of Ouro Preto, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Research Group on Technologies in Education (TECNOGEO). E-mail: jacks@ufop.edu.br.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem (Valente, 2009). Pode-se inferir que, por meio delas, os estudantes podem melhorar a comunicação, se informar melhor, acessar conteúdos relevantes, manter um contato mais aproximado com os professores, entre outras possibilidades. Para os professores, na prática pedagógica, os benefícios também podem ser enormes, tais como: permitir a exploração de diversos conteúdos, diminuir a distância entre educador, aluno e objeto a ser estudado, tornar o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador (Carneiro; Figueiredo; Ladeira, 2020). Nesse sentido, para que se tenha todas essas benesses e outras mais no uso das tecnologias, em âmbito escolar, é preciso que se tenha uma finalidade. As aulas precisam ser bem planejadas e serem constituídas por um olhar crítico, tanto por parte do professor quanto do aluno.

Acredita-se que as TDIC podem ser artefatos fundamentais na preservação e difusão de todos os saberes, entre eles, a cultura popular. Esse conceito, no entendimento mais amplo, pode ser compreendido como o conjunto de todos aqueles saberes tradicionais de um povo, representado pelas normas, valores e crenças associados à linguagem popular e oral (Alarcón, 2019; Bronner, 2017). A exemplo dessas manifestações, pode-se mencionar a folia de reis e o bumba meu boi, abordadas neste estudo.

Para isso, o professor deve possuir uma formação educacional ampla e aprofundada que dê conta desse processo. Tais tecnologias evoluem com bastante rapidez e a difusão e valorização dos saberes tradicionais na escola, apesar de serem relevantes para a formação integral do sujeito, é uma prática que ainda enfrenta barreiras, visto que o valorizado, na maioria das instituições escolares, é o conhecimento científico. Dessa forma, apesar de ser desafiador, as TDIC devem ser recursos mediadores que, de forma dinâmica, atendam aos anseios das identidades múltiplas e a diversidade cultural presente nos ambientes social e escolar.

Entre as várias manifestações da cultura popular que podem ser trabalhadas na escola sob a mediação das tecnologias, estão a folia de reis mineira e o bumba meu boi maranhense. A folia de reis pode ser entendida como uma festa popular que mantém, renova e cria a cultura popular. Ainda, oferece ao estudante grande conhecimento acerca das expressões, costumes e crenças, além de que o saber contido nessa manifestação é permeado pela arte: musical, poética, coreográfica e cênica (Frade, 2000). Além disso, o bumba meu boi é uma manifestação da cultura popular na qual a encenação narra por meio da música e da dança. Além de toda a

diversidade de estilos, o bumba meu boi do Maranhão congrega as quatro linguagens artísticas da disciplina de Arte na escola: o teatro configura-se nos entrechos dramáticos baseados na história de Catirina e Pai Francisco e suas interações com os demais personagens; as artes visuais são representadas no artesanato e nas ricas indumentárias dos brincantes; a música mostra magnitude por meio da diversidade rítmica, melódica e harmônica empregada nas performances das toadas; e a dança é a resposta dessa música, unicamente popular e desenhada pelas coreografias dos integrantes. Por isso, possui um grande potencial para estruturar a cultura popular no currículo escolar.

O estudo visou analisar e refletir sobre o uso das TDIC atreladas à preservação e difusão da cultura popular brasileira na educação. Essa preservação pode ocorrer a partir de pesquisas, oficinas e atividades práticas desenvolvidas pelos docentes, principalmente com o uso de TDIC. Além disso, a escola pode organizar eventos que incluem as manifestações populares, como as festas, as danças, a culinária local e regional *etc.*, auxiliando na descoberta de valores fundamentais, como a sensibilidade, o olhar estético, a parceria, a união e a interatividade (Petersen, 2015).

Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, na qual os dados coletados foram analisados de maneira crítica e interpretativa. Foi realizado o levantamento e análise de artigos e livros de renomados autores, como Moran, Masetto e Behrens (2006), Kenski (2012), Bruzi (2016), Lévy (2010), Arantes (1981), Brandão (2008), Pessoa (2018), Reis (2008), entre outros, além da legislação em vigor, como Brasil (1996; 2010; 2014; 2017).

Isto posto, a escrita da pesquisa encontra-se estruturada em três partes principais. A primeira parte discorre sobre as TDIC na prática pedagógica dos docentes. A segunda, discute a cultura popular brasileira em âmbito escolar. Por fim, a terceira e última parte apresenta um olhar sobre a folia de reis em Minas Gerais e o bumba meu boi do Maranhão.

As TDIC na prática pedagógica dos docentes

O âmbito social em que o estudante vive e estabelece suas relações está permeado por uma gama variada de tecnologias, inclusive as mais modernas. Esses artefatos tecnológicos começaram a existir durante as primeiras atividades humanas, na Pré-História. Com o passar do tempo, o ser humano, com sua capacidade de pensar e inovar, foi criando novas tecnologias. Portanto, no ambiente escolar, a tecnologia não pode estar ausente, tendo em vista que,

conforme Vygotsky (2007), o aprendizado do sujeito não deve estar dissociado do contexto histórico, social e cultural no qual está inserido.

No que se refere ao contexto cultural, tendo em vista a difusão e valorização da cultura popular no meio social e no âmbito educacional, as TDIC podem ser recursos auxiliares nesse processo. Segundo Almeida e Nogueira (2011) qualquer pessoa e/ou estudante com posse de um computador com internet, uma câmera digital e um pouco de criatividade, pode difundir as manifestações culturais populares de sua comunidade na rede. Se no passado essas tradições estavam sendo transmitidas somente oralmente, no presente elas podem ser desenraizadas dos espaços físicos, sendo acessadas por qualquer pessoa no mundo por meio do ciberespaço.

Com o passar do tempo, inúmeras tecnologias foram surgindo e passaram a ser utilizadas em contexto escolar e na prática pedagógica dos docentes. As primeiras Tecnologias Educacionais (TE) que se tem registro são de meados do ano de 1650. Nessa época, foi criado o *horn-book*, uma tábua de madeira com impressos, utilizado na alfabetização de crianças. Por volta de 1850, surgiu o *ferule*, uma espécie de espeto de madeira, mais grosso, que servia como apontador/indicador. Em 1890, foi criado o *chalkboard*, o precursor do quadro negro/branco e o lápis foi criado no ano de 1900. Continuando a jornada das criações, em 1925, apareceu o *film projector*, o primeiro projetor de filmes e, neste mesmo ano, surge o rádio. Em seguida, em 1930, inventou-se o retroprojetor e a caneta esferográfica. O mimeógrafo foi criado em 1940. Por fim, fechando o ciclo das TE tradicionais, pode-se destacar a criação da televisão educativa, em 1958, a fotocopiadora em 1959, e a calculadora manual em 1970 (Bruzzi, 2016).

Do final do século 20 até hoje, uma série de tecnologias surgiu, as quais modificam e facilitam as formas das pessoas viverem, se relacionarem e se comunicarem. Na educação, as TE desempenham papel cada vez mais importante, pois oferecem oportunidades de aprendizagens inovadoras e acessíveis. Mas é preciso a apreensão, principalmente por parte dos docentes que “inovar não é apenas inserir novos meios em sala de aula, inovar é fazer práticas diferentes” (Duarte; Scheid, 2020, p. 63). Por conseguinte, entre as principais TE que surgiram nesse período, pode-se destacar: o computador, a internet, o *tablet* e o *smartphone*, além do *Kahoot*, o *Moodle*, o *Google Classroom*, o *ChatGPT* e inúmeras outras.

No Brasil, consoante às ideias de Conte e Martini (2015), a discussão sobre as TE, como o uso do computador e da internet, foi iniciada em meados dos anos sessenta do século passado e fundada no tecnicismo. Para os referidos autores, a inserção do uso do computador na escola revela elementos contraditórios, uma vez que seu uso era apenas no âmbito técnico-administrativo e econômico-determinista. Dessa forma, o computador foi um recurso

disponibilizado, inicialmente para uso na secretaria, para fins de organização administrativa e processos burocráticos.

Os autores citados anteriormente asseguram que esses recursos tecnológicos foram destinados à catalogação na biblioteca. Com o intuito de ressignificar o uso do computador na escola, foram criados laboratórios de informática, destinados a aproximar o estudante das tecnologias. Entretanto, mantinham a lógica da transmissão de saberes, sendo que o seu uso estava condicionado à monitoria de um professor tecnicamente treinado e com agendamento prévio.

Com a chegada da internet, além das pessoas da sociedade e dos meios de comunicação de massa, os professores também passam a utilizá-la como repositório digital. Em seguida, com a implantação do *Moodle* – um sistema de gestão da aprendizagem na educação – a prática da pesquisa e da aprendizagem em ambiente virtual de aprendizagem passa por um processo evolutivo e ganha novos contornos, desenvolvendo uma cultura social de ação prática que promove a conexão em rede, a partir do diálogo interconectado (Conte; Martini, 2015).

Nos últimos 50 anos, as TE passaram por um intenso processo de evolução, assim como tiveram a nomenclatura modificada. Por volta da segunda metade do século 20, as TE, como o jornal, o rádio e a televisão, passaram a fazer parte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Já os computadores, a internet, a lousa digital, entre outros, passaram a se referir às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para Duarte e Scheid (2016), as TDIC envolvem questões de ordem tecnológica e econômica, contextual e social, epistemológica e pedagógica. Além disso, para as autoras, as TDIC se diferenciam das TIC, pela presença de recursos digitais, uma vez que as primeiras se referem a um conjunto de diferentes mídias digitais de informação e comunicação.

A utilização das TDIC na educação é permeada por inúmeros desafios, principalmente de ordem epistemológica, em que os professores, muitas vezes, não sabem como enfrentar esse novo cenário. Para Conte e Martini (2015) não basta apenas informatizar as escolas, uma vez que o conhecimento tecnológico evidencia a deficitária capacidade de leitura e interpretação de grande parte dos estudantes e até mesmo de alguns docentes. Logo, o uso da internet requer uma familiaridade com a leitura pela busca rápida de informações, de conteúdos novos e de elementos diversificados.

Os autores apresentam alguns desafios dos professores ao utilizar as TDIC em suas práticas pedagógicas: muitos educadores carecem de uma formação intelectual muito mais ampla e aprofundada; o ato de copiar e colar material da internet generalizou nas atividades acadêmicas; a arte se despolitiza ao ser assimilada como bem de consumo; o professor nem

sempre pensa o virtual, mas é pensado por ele e guiado por uma racionalidade instrumentalizada; quanto mais a ciência e a tecnologia alcançam sucesso, mais as pessoas se tornam reféns desses meios, tornando nebulosas e obscuras as relações entre as tecnologias e o pensar; entre outros entraves.

Segundo Lévy (2010), a sociedade atual e o ambiente escolar estão vivendo um dilúvio informacional que jamais cessará, isto é, não terá fim. Isto posto, é necessário ensinar os discentes a nadar, flutuar e, talvez, navegar. Imersos nesse mar de informações, é preciso o professor, juntamente com os estudantes, realizar a filtragem de forma crítica e transformar em conhecimento. Ademais, conforme apontam Almeida e Nogueira (2011), diante desse grande fluxo informacional, proveniente de diferentes mídias, é necessário um esforço conjunto por parte de profissionais da educação para resgatar, difundir e preservar os valores presentes nas culturas tradicionais, bem como a reestruturação desse fluxo na aquisição de sentido para a formação da identidade cultural do sujeito.

Pode-se inferir que a sociedade como um todo sofreu os impactos da revolução da informática e a escola não escapou dessas transformações. Segundo Machado (2023), cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do estudante, seja pelo uso de artefatos tecnológicos ou por meio de projetos envolvendo a educação e a tecnologia. Diante dessa situação, a escola é uma das instituições sociais que mais sofre com essas mudanças. A implementação do computador e da internet na vida escolar dos alunos, propiciou uma abundância de informações que a escola e os professores, na maioria das vezes, não estão preparados para absorver. Isso acaba sendo um entrave para a prática docente, pois muitos dos educadores não possuem domínio das ferramentas tecnológicas.

Diante de tantos desafios em relação ao uso das TDIC por parte dos professores em sua prática docente, só resta uma alternativa: realizar uma sólida formação continuada. É preciso estar em constante atualização, pois as TE evoluem com muita rapidez. Além disso, “a internet e a tecnologia educacional só são vantajosas quando os professores se mostram preparados” (Castells, 2003, p. 211). Nesse sentido, Kenski (2012, p. 48) garante que “não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula”.

Dessa maneira, não adianta o professor utilizar as modernas TE no processo de ensino e aprendizagem, se continuar com as velhas práticas didáticas de transmissão de saberes. O ideal é que seja utilizada, nesse processo, a construção do conhecimento com o uso de tais recursos, no qual o professor passa a ser o mediador do saber e o discente o participante ativo.

Moran, Masetto e Behrens (2006) advogam que a escola não precisa abandonar as TE mais conhecidas só porque não estão mais na moda, mas integrá-las às novas TE e utilizá-las como mediação facilitadora no ensinar e no aprender de maneira participativa, pois o conhecimento se dá, sobretudo, no filtrar, no selecionar, no comparar, no avaliar, no sintetizar, no contextualizar, o que é mais relevante e significativo. Kenski (2012, p. 49) acrescenta que “a diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão de suas possibilidades”. E prossegue a autora, argumentando:

é preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele (Kenski, 2012, p. 46).

A postura do professor ao utilizar as TDIC em sua prática educativa, de forma inovadora, com sua conduta de mediador do processo de construção do conhecimento, poderá desenvolver no aluno a capacidade de torná-lo, no futuro, um sujeito autônomo, crítico e criativo. Portanto, o docente deve ter em mente que as TE por si só não inovarão e revolucionarão o processo de ensino e aprendizagem, mas a maneira como é utilizada fará a diferença na mediação entre professor, estudante e informação.

As TDIC devem ser incorporadas às práticas docentes para a promoção de aprendizagens mais significativas, com a finalidade de auxiliar os professores no uso de metodologias ativas, como possibilidade para aliar o processo de ensino e aprendizagem à realidade dos alunos. Ainda, Moran, Masetto e Behrens (2006) complementam que, ao utilizar as TE, o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador para resolver problemas concretos de seu cotidiano. Os autores sustentam que a aprendizagem precisa ser significativa, problematizadora e instigante a ponto de mobilizar o estudante e a equipe a buscarem soluções possíveis para serem discutidas e solucionadas à luz de referenciais teóricos/práticos.

De igual modo, as TDIC são ferramentas para o professor utilizar na combinação de imagens, som e textos, com a intencionalidade de permitir a comunicação, a reflexão e a compreensão da realidade. No processo de compreensão desse cenário, as manifestações da cultura popular presentes no dia a dia dos estudantes precisam ser valorizadas, embora Chauí (2018) destaca que existe, no Brasil, uma atitude ambivalente e dicotômica diante do popular. Sendo este encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico, ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Logo, o processo de ensino e aprendizagem deve vislumbrar a adoção

da tecnologia digital na difusão dos saberes da cultura popular como fonte de emancipação do discente com o intento de dinamizar o ambiente escolar e motivar os estudantes a pensarem a educação e as disciplinas de maneira integrada. Por consequência, o uso das TE nessa perspectiva poderá contribuir com a formação integral do sujeito (Machado, 2023).

Sobre a interseção entre as TDIC e a cultura popular na educação, existem algumas pesquisas que delineiam caminhos para o fazer pedagógico nessa temática e reiteram a importância desse tipo de trabalho. A título de exemplo, Gomes, Rios e Diniz (2018, p. 11) apostaram em jogos digitais educativos para inserir o aluno no meio cultural em que vive, tendo como exemplo o jogo Árida que retrata o sertão da Bahia no século 19:

o jogador de Árida pode conhecer os elementos culturais da região do sertão baiano. Todo o cenário, cores usadas, figurino remontam o local e a época descrita. O cenário é composto por muitos planos abertos, nos quais podemos observar a fauna local, a caatinga, além de perceber os avanços da seca na região. Essa fauna é representada, principalmente, pela presença dos Mandacarus, uma espécie de cactos típicos daquele bioma (Gomes; Rios; Diniz, 2018, p. 11).

Por sua vez, Silva (2018, p. 25-26) realizou um estudo com crianças de uma creche cujo objetivo “era perceber como as TICs poderiam ser utilizadas como recursos pedagógicos para difundir a cultura, e como as crianças participariam deste processo e na interação com tais tecnologias” e o resultado foi interessante: quando o aluno se envolve de forma interativa com a cultura, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais rico para ele.

É importante que a instituição escolar seja um espaço onde o processo de ensino e aprendizagem abarque todas as formas de saberes, isto é, todas as culturas e seus hibridismos. E que as TDIC sejam recursos mediadores que, de forma dinâmica, atendam aos anseios das identidades múltiplas e a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Ou seja, que seu uso contribua com a preservação e a difusão da cultura das classes populares, isto é, a cultura popular.

A cultura popular brasileira em âmbito escolar

A escola, enquanto território de formação da sociedade, tem a incumbência em garantir oportunidades dentro do currículo escolar para a cultura popular brasileira. Dessa forma, o protagonismo dos saberes populares, integrado à educação, perpassa pelos esforços desses espaços em possibilitar o contato pedagógico entre as manifestações populares e o alunado. O

escopo desse movimento de valorização perpassa também pelo incentivo ao protagonismo dos estudantes, cujas experiências e bagagens culturais são compartilhadas no contexto expressivo de trocas e aprendizados entre professor e aluno. Brandão (2008, p. 37) igualmente valida a escola como o lugar necessário e ideal para perpetuar os saberes populares produzidos ao longo do tempo, fazendo com que o aluno reaprenda “com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo [...] outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida”.

Por outro lado, é necessário atentar à formulação das políticas curriculares, visto que são elas que consolidam os conteúdos planejados e sistematizados para os alunos. No que se refere à seleção e à organização destes conteúdos legitimados pelas diretrizes curriculares, Pacheco (2005) reitera que somente alguns sujeitos participam de modo efetivo na construção do currículo legítimo, acarretando a exclusão de outras vozes e indivíduos. Arroyo (2013) acena para essa ideia ao evidenciar a exclusão dos saberes e das culturas de diversos coletivos de periferia, de campo, de grupos étnicos e grupos raciais do restante do conhecimento histórico socialmente aceito e acumulado pela humanidade.

A cultura popular brasileira herdou raízes africanas e indígenas e, por isso, é de fundamental importância estar alicerçada nas escolas para que o processo de reconhecimento e pertencimento étnico do aluno aconteça. Entretanto, Fiorotti (2019) observa a intolerância religiosa na educação básica a partir de exemplos como a exclusão de vivências em atividades enraizadas nas matrizes africanas. Por isso, Arantes (1981) afirma que é papel da escola desmistificar as concepções preconceituosas acerca das brincadeiras, folguedos e demonstrações culturais que existem pelo Brasil. Para Brandão (2008), o caráter discriminatório em alcunhar a cultura popular como fragmento exótico, estranho, pitoresco e recreativo, impede que o aluno usufrua de uma chance de desenvolver suas capacidades criativas, emocionais, cognitivas, culturais e sociais, bem como o respeito às diferenças, cooperação e solidariedade, características tão presentes nas manifestações populares brasileiras (Abib, 2004).

Apesar dessas problemáticas, a pluralidade, a preservação da identidade e da diversidade cultural brasileira no currículo escolar encontram lugar na disciplina Arte, território democrático de pensamentos, opiniões, debates, reflexões e que permite diferentes possibilidades de vivências culturais. Concatenado com essas ideias, Chalmers (1996) reitera que os programas de Educação Artística promovem a valorização do patrimônio cultural dos alunos, e oportunizam uma educação multicultural, cujo objetivo é motivá-los a explorar uma gama diversificada de tradições culturais. Posto isto, o autor afirma que a educação em Arte

desenvolve habilidades, atitudes e conhecimentos acerca das contribuições artísticas de diferentes culturas, promovendo o respeito às diferenças e coibindo preconceitos.

Algumas diretrizes curriculares respaldam o trabalho da cultura popular brasileira na escola e norteiam a formulação do projeto político-pedagógico. A maior delas, a LDB (Brasil, 1996), foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 com o intuito de democratizar ainda mais o acesso da população brasileira à educação gratuita de qualidade. Fincada nos princípios da Constituição de 1988, o Art. 2 da Lei nº 9.394/96 estabelece como finalidades da educação nacional o pluralismo de ideias, o apreço pela liberdade de pensamento e a difusão do saber, da cultura e da arte.

O dispositivo que assegura esses propósitos da educação nacional e a unidade das políticas educacionais das diferentes unidades federativas é denominado Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), sendo renovado na Lei nº 13.005/2014. Para os próximos dez anos, a partir da data do decreto, o PNE lança metas e estratégias para todos os níveis da educação básica, dentre os quais se destacam a melhoria da qualidade da educação, a superação das desigualdades educacionais e a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural.

Sobre a organização curricular da educação básica, foi promulgada a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN). Um dos objetivos das DCN, de acordo com o Inciso I do Artigo 2, é assegurar a formação básica comum nacional, que deve ser feita por meio de um currículo orgânico, produzido de forma colaborativa pelos entes federativos. Este currículo orgânico se constitui, portanto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na parte diversificada, articuladas de forma transversal na proposta curricular e nunca dissociadas. A concepção da BNCC perpassa na elaboração da base curricular a partir dos valores e saberes produzidos culturalmente, expressamente descrito no § 2 do Artigo 13 da Resolução CEB nº 4/2010, quando ele conceitua o currículo como uma articulação entre o conhecimento produzido a partir dos saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados.

No que concerne à parte diversificada, o Inciso II do Artigo 9 e o Artigo 11 das DCN consideram que a qualidade social de uma escola de educação básica se determina pela valorização das diferenças e pelo respeito às várias manifestações de cada comunidade, situando-se como um espaço onde se aprende também a valorizar as próprias raízes locais. Portanto, o Artigo 15 da Resolução CEB nº 4/2010 prevê claramente no currículo o estudo das características regionais da sociedade e da cultura onde o educando está inserido e essas

diretrizes condicionam os estados, o Distrito Federal e os municípios a elaborarem seus planos de educação a partir do que já foi orientado pela legislação.

Desse modo, conforme o respaldo dado pela legislação brasileira, o currículo das escolas deve ser construído democraticamente, no qual todos os saberes – científicos e populares – são essenciais para a formação integral do sujeito. Por esse motivo, as manifestações da cultura popular deverão fazer parte do currículo escolar, temática discutida na próxima seção, representadas pela Folia de Reis Mineira e pelo Bumba Meu Boi Maranhense.

De Minas para São Luís: um olhar sobre a Folia de Reis em Minas Gerais e o Bumba meu Boi do Maranhão

Fazendo um preâmbulo sobre essas duas manifestações populares brasileiras, a Folia de Reis é uma festa da igreja católica que rememora a visita dos três Reis Magos ao menino Jesus, na ocasião do nascimento dele. É uma tradição comum nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Goiás. Em se tratando de Minas Gerais, esse festejo geralmente é celebrado no período entre 24 de dezembro, véspera do nascimento de Jesus, a 6 de janeiro, Dia de Reis. Em algumas regiões do Estado, ela acontece em outras épocas do ano – são as Folias de Reis temporâneas, realizadas com a finalidade de fazer agradecimentos aos Santos Reis, por alguma graça (milagre) alcançada.

A Folia de Reis foi trazida de Portugal no século 16, na época do Brasil Colônia. Era realizada em toda a Península Ibérica, onde era comum a doação e recebimento de donativos a partir da prática de cantorias e danças nas residências. Introduzida no Brasil pelos primeiros jesuítas missionários em seu trabalho de catequese. Possui uma característica muito própria das demais culturas populares, isto é, a intersecção entre o sagrado e o profano. Do sagrado, ela traz a religiosidade, a peregrinação, as promessas, as rezas, a fé e a devoção. Do profano, ela traz a ludicidade e a descontração, na qual ensina aos participantes e aos devotos que a vida pode ser feita de alegria (Horta, 2008; Pessoa, 2018; Neves, 2020).

Em Minas Gerais, as Festas de Reis, segundo Gonçalves (2013), conservam características da tradicionalidade, mas não estão isentas nem vulneráveis às mudanças que decorrem de uma sociedade urbanizada. Nesse sentido, são tradicionais e dinâmicas ao mesmo tempo. Mudam para acompanhar a sociedade, se fossem congeladas não seriam uma expressão viva da cultura local. Ainda, para a autora, as Folias de Reis mineiras permitem apreender uma teia de significados dos gestos, ritos, sons e cores, assim como a performance do grupo durante

a festa, além disso, constroem e reconstroem identidades por meio da manutenção e ressignificação da sua cultura.

A Folia de Reis mineira, especificamente no Noroeste do Estado, acontece na zona rural e na cidade. Para Gonçalves (2013), a transmigração do homem do campo para a cidade faz surgir bairros que são lócus dessas manifestações culturais. Essa migração dos integrantes da folia e devotos do campo para a cidade não os deixam perder seus valores, suas tradições, seus costumes e suas religiosidades. No entanto, esse processo provoca modificações em função das adaptações necessárias para a manutenção das práticas culturais, antes praticadas exclusivamente em ambiente campesino. Dessa forma, mesmo mantendo a essência das tradições, ocorrem as crises de identidade, que conforme Hall (2006) apesar de não serem conceitos fixos, possibilitam a construção social e histórica, fluida em constante transformação, em virtude das mudanças nas estruturas sociais.

Na organização da Folia de Reis, existem diversos integrantes, também chamados de foliões, que podem variar de região para região, mesmo no Estado de Minas Gerais. Entre eles, o capitão, exerce liderança sobre os demais, puxa o cantorio e ocupa lugar de destaque. O alferes carrega a bandeira com a imagem dos Reis Magos, que por constituírem um objeto sagrado, vão à frente do grupo. Os palhaços acompanham e vigiam a bandeira, fazem consulta ao dono da casa para saber se aceita o cantorio e fazem danças e brincadeiras, momento em que pedem e recolhem as doações para a festa ou para doar a uma instituição de caridade. Por fim, compõem o grupo, o resposta, o sanfoneiro e o caixearo, dentre outros, a depender da tradição da região.

A folia, enquanto prática social, propicia aos participantes fortalecer o sentido de pertencimento étnico, valorizar a cultura e afirmar a visão de mundo. Constitui um momento de grande solidariedade, uma vez que, no momento da alimentação, carregado de ludicidade, há a sociabilidade entre as pessoas (Neves, 2020). Ademais, Frade (2000) assegura que o saber da folia é uma arte. Não se pode pertencer a um grupo de folia se não dominar alguma linguagem artística: arte musical, arte poética, arte coreográfica ou arte cênica.

Pessoa (2018) acrescenta que o acontecimento da Folia de Reis é um momento educativo. É uma das manifestações populares que possui uma exuberância nos gestos de ensinar e aprender, por ser um ritual que transborda encantamento e fascinação nas crianças, sendo que muitas delas começam a acompanhar a folia no início de suas vidas. Diante disso, a Folia de Reis mineira, assim como as demais festas da cultura popular: “é o grande e fecundo momento a nos ensinar que a arte de viver e de compreender a vida que nos envolve está na

perfeita integração entre o velho e o novo. Sem o novo, paramos no tempo. Mas sem o velho nos apresentamos ao presente e ao futuro de mãos vazias” (Pessoa, 2018, p. 187).

Além da grande importância da Folia de Reis para os mineiros, ela possui grande abrangência no Estado. A partir de 2016, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG) iniciou o cadastramento das Folias de Reis. De acordo com o IEPHA-MG (2024), dos 1.215 grupos que realizaram o cadastro, 883 se declararam devotos aos Santos Reis. Com 106 grupos de Folias de Reis, Uberaba, no Triângulo Mineiro, é o município que possui o maior número de grupos cadastrados. Em seguida, João Pinheiro, na região noroeste do estado, aparece com 34. Então, Souza e Araújo (2020, p. 214) informam que “diante da abrangência dessa prática ritual no Estado de MG, em janeiro de 2017, a Folia de Reis é tombada como Patrimônio Cultural Imaterial de Minas Gerais pelo Conselho Estadual do Patrimônio Cultural (CONEP)”.

Sobre o Bumba meu Boi do Maranhão, cada localidade do Brasil desenvolveu, ao longo do tempo, maneiras particulares de brincar o boi, gerando como consequência disso uma grande diversidade de nomenclaturas em função das peculiaridades de cada região. Esse fenômeno acabou constituindo um conceito de folgado do boi (Cavalcanti, 2013), acarretando “modificações no entrecho dramático, na relação de personagens, no guarda-roupa, nas danças, na música, nos apetrechos cênicos, mas [...] fiel ao motivo central: a morte e ressurreição do boi” (Pimentel, 1987, p. 37).

Atualmente, as manifestações populares que envolvem a figura do boi possuem distintos valores estéticos, simbólicos, artísticos, literários e religiosos, se apresentando com diferentes denominações em função da região geográfica: Cavalo-Marinho (PB), Reis de Boi (ES), Boi-Surubim (CE), Boi de Jacá (SP), Boi de Máscaras (PA), Boi-à-Serra (MT), Boi Calemba (RN), Boi-Janeiro (BA), Boi Pintadinho (RJ), Boi de Mamão (SC), Boi-Bumbá (AM), Bumba meu boi (MA) *etc*. Esse leque de manifestações populares reforça a influência que a figura bovina exerce no imaginário do homem.

Sobre a origem dessa manifestação no contexto maranhense, estado que aparece com a nomenclatura de Bumba-boi ou Bumba meu boi, Borrallo (2006) afirma que a trajetória da brincadeira seguiu o caminho do gado, quando o mesmo atravessou o Rio Parnaíba e deixou vestígios de um reisado e de um Bumba meu boi. Por outro lado, Bueno (2001) defende a hipótese de que o surgimento do Bumba meu boi no Maranhão tenha origem durante a Revolta da Balaiada, quando houve um extensivo pastoreio de gado bovino no interior do estado. Marques (1999), por sua vez, relata que o Bumba meu boi, como Auto popular, surgiu no final do século 17 a partir das “lutas sociais, agitado pelos grandes combatentes entre senhores e

escravos, índios e brancos, no seio da sociedade patriarcal escravista de um Brasil colonial, pressionado pelas revoltas populares” (Marques, 1999, p. 55).

Acerca das características particulares do Bumba meu boi maranhense, o sincretismo religioso pode ser considerado uma das mais marcantes. Seguindo o ritual de nascimento, morte e ressurreição do boi, os integrantes dos grupos brincam o festejo em homenagem aos santos São Pedro, São João, Santo Antônio e São Marçal. Apesar de o batismo ocorrer sempre no dia 23 de junho, véspera de São João, o ciclo da brincadeira “tem início no Sábado de Aleluia (início dos ensaios) e seu término acontece por volta do final de setembro ou início de outubro com a morte do boi” (Reis, 2008, p. 11). O caráter ritualístico e a religiosidade vívida transformam essa brincadeira em um dos únicos folguedos de boi que possuem características divinas.

Os sotaques são outras características que diferenciam essa manifestação de outros folguedos de boi encontrados pelo Brasil. Diversos autores definem os sotaques como os estilos maranhenses de brincar o boi, organizando-os em cinco formas diferentes: Zabumba, Costa de Mão, Matraca, Baixada e Orquestra (Borralho, 2012; Brandão, 2016; Reis, 2008; Santos; Ribeiro, 2011; Viana, 2013). Além destes, o folgado do boi no Maranhão é composto também por grupos parafolclóricos que interpretam toadas dos diferentes sotaques anteriormente citados e que, por essa razão, são categorizados pela literatura como “alternativos” (Cardoso, 2016). Posto isto, a devoção expressiva e os diversos sotaques transformaram o Bumba meu Boi do Maranhão em Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Após o delineamento histórico destas duas grandes manifestações populares do Brasil, podemos perceber que o Bumba meu Boi do Maranhão e a Folia de Reis compartilham o título de Patrimônio Cultural Imaterial e a tradição oral é o principal meio de transmissão. Sendo assim, no contexto educacional, as TDIC se revelam como recursos estratégicos para disseminação desta tradição, visto que dialoga com as demandas do século 21 e fortalece, a partir de atividades pedagógicas abrangendo tecnologias digitais com os alunos, a preservação das expressões artístico-culturais brasileiras.

Considerações finais

Conclui-se que pensar sobre o uso das TDIC voltadas para a preservação e difusão da cultura popular implica em refletirmos sobre nossas ações e práticas educativas, visto que pode

simbolizar um elo importante para a preservação da cultura popular brasileira, principalmente com vistas a possibilitar a sua transmissão a outras gerações.

Percebeu-se também que, para dinamizar os processos educativos relativos à cultura popular no atual contexto da história de transformação da humanidade, é necessário o constante aprimoramento profissional docente sobre as mais diferentes vertentes, principalmente em relação às múltiplas possibilidades de uso e letramento por meio das TDIC, que podem fortalecer o reconhecimento e validação desses conhecimentos, que são nossas maiores riquezas.

Apesar da escassez de pesquisas relacionadas ao uso das TDIC atreladas à preservação e difusão da cultura popular brasileira na educação, este artigo deseja ser um ponto de partida para repensar novas formas de reverberar essa temática no meio acadêmico, a fim de que outras reflexões despertem o interesse da sociedade brasileira em proteger seu patrimônio cultural material e imaterial por meio da educação.

Referências

- ABIB, P. R. J. **Capoeira angola:** cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2004. Disponível em:
https://grupomel.ufba.br/sites/grupomel.ufba.br/files/capoeira_angola_cultura_popular_e_jogos_dos_saberes_na_roda.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ALARCÓN, P. **Arte e cultura popular.** São Paulo: Editora Senac, 2019.
- ALMEIDA, M. A.; NOGUEIRA, J. R. F. Memória, cultura popular e tecnologias de informação e comunicação. In: CONFERENCE ON TECNOLOGY, CULTURE AND MEMORY, Recife, 2011. **Anais** [...] Recife: USP, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/002280137>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- ARANTES, A. A. **O que é cultura popular.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ARROYO, M. G. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.
- BORRALHO, T. **Elementos animados do Bumba-meu-boi do Maranhão.** São Luís: Editora UEMA, 2015.
- BRANDÃO, C. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, R. M. C. (org.). **Cultura popular e educação.** Brasília: Salto para o futuro; TV Escola; SEED; MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1-8. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRONNER, S. J. **Folklore: the basics**. New York: Routledge, 2017.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 475–483, 2016. DOI 10.5216/rp.v27i1.42325. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BUENO, A. **Bumba-boi maranhense em São Paulo**. São Paulo: Nankin Editorial, 2001.

CARNEIRO, A. P.; FIGUEIREDO, I. S. S.; LADEIRA, T. A. A importância das tecnologias digitais na educação e seus desafios. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 35, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/a-importancia-das-tecnologias-digitais-na-educacao-e-seus-desafios>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CASTELS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTI, M. O Bumba-meu-boi do Maranhão: apreciação analítica. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**, São Luís, n. 17, 2000. Disponível em: <https://cmfolclore.ufma.br/wp-content/uploads/2021/11/Indice-Autor-Boletins-1-69.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CHALMERS, F. G. **Celebrating pluralism**: art, education, and cultural diversity. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts, 1996.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, 2015. DOI 10.1590/2175-623646599. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46599>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DUARTE, M. S.; SHEID, N. M. J. **A contribuição dos recursos das TDICs nos processos de aprender e de ensinar**. Curitiba: CRV, 2016.

FRADE, M. C. O saber do viver: reflexões sobre o conhecimento popular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 9., 2000, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Folclore, 2000.

GOMES, R. M.; RIOS, J. A.; DINIZ, M. V. C. A cultura popular nos jogos educacionais digitais. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 42, p. 1-18, 2023. DOI 10.36556/eol.v18i42.1351. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1351/428> Acesso em: 3 mar. 2024.

GONÇALVES, M. C. S. Folias de Reis de João Pinheiro (MG): oralidade e tradição na construção da identidade do performer. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 10., 2013, Campinas. **Anais** [...] Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

Disponível em:

https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372642292_ARQUIVO_MA_RIACELIADASILVAGONCALVES.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA, A. P. S. Folia de Reis: cultura, sociabilidade e salvaguarda de direitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO, 5., 2008, São Paulo.

Anais [...] São Paulo: EdUSP, 2008. Disponível em:

https://nadir.fflch.usp.br/sites/nadir.fflch.usp.br/files/upload/paginas/GT8.HORTA_.final_.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

IEPHA. Patrimônio Estadual do Patrimônio Histórico de Minas Gerais. **Cadastro das Folias de Minas é mantido no site do Iepha.** Belo Horizonte, 2024. Disponível em:
<https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/noticias/194-cadastro-das-folias-de-minas-e-mantido-no-site-do-iepha>. Acesso em: 22 jan. 2024.

IEPHA. **Complexo Cultural do Bumba Meu-Boi do Maranhão:** Dossiê do Registro como Patrimônio Cultural do Brasil. São Luís: IPHAN, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância.** Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, C. S. M. Novas tecnologias da educação: uma perspectiva na construção do saber e no desenvolvimento da aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 2836-2850, 2023. DOI 10.34117/bjdv9n1-197. Disponível em:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56311>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MARQUES, E. **Mídia e experiência estética na cultura popular.** O caso do bumba-meboi. São Luís: Imprensa Universitária, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, I. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2006.

NEVES, M. A. C. A Folia de Reis e identidade: um estudo na comunidade quilombola Agreste no Norte de Minas Gerais. **Ciranda**, Montes Claros, v. 4, n. 2, Montes Claros, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/3246>. Acesso em: 21 jan. 2024.

PACHECO, J. A. **Escritores curriculares.** São Paulo: Cortes, 2005.

PESSOA, J. M. **Cultura popular:** gestos de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2018.

PETERSEN, C. Uma experiência no âmbito escolar - bumba-meboi: veículo de solidariedade, igualdade, sentimento de pertencimento, respeito às diferenças, cooperação, humildade. **Repertório**, Salvador, n. 24, p. 245-247, 2015.

PIMENTEL, A. A. O auto do boi na Paraíba. **Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien**, Toulouse, v. 48, n. 1, p. 37-48, 1987.

REIS, J. R. S. **Bumba-meu-boi**: o maior espetáculo do Maranhão. 3. Ed.. São Luís: FUNC, 2001.

SANCHES, A. A passagem da casa para rua: o ritual do batismo no bumba-meu-boi. In: NUNES, I. M. (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

SANTOS NETO, J.; RIBEIRO, T. C. **Bumba-meu-boi**: som e movimento. São Luís: IPHAN, 2011.

SANTOS, L. F. S. **Tecnologias na educação infantil**: a contribuição das tecnologias da informação e comunicação como recurso pedagógico na difusão e preservação da cultura popular brasileira. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19942>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SOUZA, A. L. S.; ARAÚJO, A. L. R. “Folia de Reis” em Minas Gerais como ritual religioso, festa popular e patrimônio imaterial. **Relações Sociais**, Viçosa, v. 3, n. 3, 2020. DOI 10.18540/revesvl3iss3pp0212-0223. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10375>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VALENTE, J. A. O "estar junto virtual" como uma abordagem de educação à distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (ed.). **Educação a distância**: prática e formação do professor reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-62.

VIANA, R. **Bumba-meu-boi, Cacuriá, tambor de crioula**: expressões da linguagem do corpo na educação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em 18 de março de 2024.

Aprovado em 6 de julho de 2024.