

O auto do bumba meu boi e suas contribuições didáticas para alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Danielle Carvalho Pinto
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Resumo: Pensar educação baseada no respeito à diversidade cultural é uma reivindicação das lutas dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, que contribuiu para implementação de políticas públicas de combate ao racismo, em destaque, a Lei 10.639/03 que discorre sobre a inclusão da História Afro-Brasileira e, posteriormente, complementada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da História Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, tanto nas redes públicas, como nas privadas. Diante dessas orientações legais pretende-se refletir como a prática docente tem sido (re)construída para desenvolver o ensino na perspectiva das relações étnico-raciais, visando a efetivação dessas leis no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições didáticas do Auto do Bumba meu boi para a alfabetização, transmissão e valorização da cultura de matriz africana entre crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Para isso, utilizando pesquisa bibliográfica pretende apresentar a origem do Bumba-meu-boi; discutir como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 vêm sendo trabalhadas, no âmbito escolar, de forma interdisciplinar, propiciando a alfabetização em séries iniciais e desenvolver uma proposta de alfabetização a partir do Auto do Bumba meu boi, baseada em um projeto didático que assegure a efetivação das leis citadas, no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Diversidade Cultural, Identidade Étnico-Racial, alfabetização.

The play of Bumba meu boi and his didactic contributions to literacy in the initial grades of Elementary School

Abstract: Thinking education based on respect for cultural diversity is a claim of the struggles of social movements, especially the black movement, which contributed to the implementation of public policies to combat racism, in particular Law 10.639 / 03, which deals with the inclusion of Afro History -Brasileira and, later, complemented by Law 11.645 / 08, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian and Indigenous History in primary and secondary education, both in public and private networks. In view of these legal guidelines, it is intended to reflect how the teaching practice has been (re) constructed to develop teaching in the perspective of ethnic-racial relations, aiming at the enforcement of these laws in the daily school life. This article aims to analyze the didactic contributions of the Auto do Bumba meu boi for the literacy, transmission and valuation of the culture of African matrix among children of the 1st Cycle of Elementary Education. For this, using bibliographical research intends to present the origin of Bumba-meu-boi; to discuss how Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 have been worked in the interdisciplinary school, promoting literacy in initial grades and develop a literacy proposal based on the Auto do Bumba meu boi, based on a didactic project that ensures the effectiveness of the laws cited, in the school environment.

Keywords: Cultural Diversity, Ethnic and Racial Identity, interdisciplinarity, Literacy.



1. INTRODUÇÃO

Após séculos de silenciamento por parte do Estado, como fruto da militância de movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, o governo federal inicia de forma lenta ações para implementação de políticas públicas de combate ao racismo. Como exemplo, a inclusão, em 1995 e 1996 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o tema transversal Pluralidade Cultural.

Nesse contexto de exigências e pressões políticas ao Estado por parte dos movimentos sociais, ganham força e destaque os debates pela valorização da cultura africana e indígena nos conteúdos da educação básica, através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, por meio da Lei 10.639/03, que discorre sobre a inclusão da História Afro-Brasileira e, posteriormente, complementada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, público e privado.

Essas diretrizes curriculares concebem uma nova conjuntura à educação brasileira e implicam em mudanças na prática docente. Diante dessas recentes demandas, como o professor da educação básica no ciclo de alfabetização tem organizado a ação educativa em relação ao currículo, planejamento, material didático e avaliação para uma educação na perspectiva antirracista? Quais recursos podem utilizar como instrumento didático que proporcione a valorização das culturas de matrizes africanas e indígenas?

A escola apesar de não ser a única instituição da sociedade responsável por desenvolver ações e estratégias para promoção da igualdade racial, tem papel proeminente por ser espaço de reprodução e construção de conhecimento, onde também ocorrem situações de discriminação. Sobre esse papel Gomes (2005) afirma que os educadores não devem silenciar-se diante dos preconceitos e discriminações, mas construir práticas pedagógicas, estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, o intuito deste artigo é analisar as contribuições didáticas do auto do Bumba-meu-boi para a alfabetização, transmissão e



valorização da cultura de matriz africana entre crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Por esta razão, o Bumba meu boi do Maranhão foi escolhido como instrumento didático que pode contribuir para a alfabetização contextualizada com a diversidade cultural. Manifestação cultural muito forte nesse estado, traz na sua origem e composição, elementos que remetem também à cultura africana e indígena e podem assim, ser utilizados na articulação da cultura popular e no saber sistematizado da escola.

Para isso, como utilizar o auto do Bumba meu boi de forma interdisciplinar, numa perspectiva que promova a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar, em especial no ciclo de alfabetização?

No intuito de refletir sobre essa utilização e contribuições do Auto na alfabetização, inicialmente realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a origem do Bumba meu boi e sua relação com a cultura negra e indígena, o uso dessa manifestação cultural na alfabetização segundo as orientações das leis que regem uma educação voltada também para relações étnico-raciais e a exposição do relato de uma proposta didática de alfabetização, transmissão e valorização da cultura de matriz africana entre crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, sem o desígnio de transmitir fórmulas para uma prática educativa engessada em métodos, mas com o intento de contribuir para discussão e reflexão sobre a prática educacional na perspectiva das relações étnico-raciais.

2. UM POUCO DO BUMBA MEU BOI

Por ser a história da relação entre um homem e um boi, dramatizada através da dança e do canto, para pesquisadores como Passos (2003) o Bumba meu boi é classificado como um auto, espécie de gênero dramático, uma narrativa originada do imaginário coletivo, contada e recontada de forma oral, que apresenta várias versões no seu enredo.

A figura do boi, animal protagonista do auto em algumas versões, seria uma imagem que remete a lendas e folclore de civilizações como celtas, gregos e outros povos da antiguidade. O próprio ritual de dança e canto



envolvendo o sagrado e o profano remete às manifestações artísticas das festividades em honra ao deus grego Dionísio.

Alguns estudiosos trabalham na perspectiva que o Bumba meu boi como o conhecemos hoje, inicia-se no Brasil no século XVII e XVIII, durante o Ciclo do Gado no litoral nordestino e após no interior do país, o que fica evidenciado no relato abaixo de Passos (2003, p.57):

Pode-se, portanto, dizer que o Auto do Bumba meu boi surge no Brasil, como porta voz do inconsciente coletivo à medida que traduz desejos e aspirações do homem brasileiro, resultante de três troncos raciais: o europeu, o indígena e o negro [...].

Por retratar as relações hierárquicas desse período, o poder dos fazendeiros e a ideia do dever de submissão dos negros e dos índios, o Auto do Bumba meu boi configura-se como uma manifestação e expressão dessa classe vista como subjugada, que reflete de forma humorada, irônica e dramática, as desigualdades sociais do contexto histórico daquela época entre os negros escravizados, índios e os senhores das fazendas. Vale ressaltar que essa característica de denuncia social, crítica e bom humor perpassam nas toadas do Bumba meu boi, atualizadas no contexto social e histórico vividos pelas comunidades dos brincantes.

No Maranhão, essa manifestação e os elementos a compõem como: sotaques¹³, músicas, apresentações, adereços assumem características peculiares em relação a outras regiões do país. Essa diversidade pode ter origem no contexto histórico do Bumba meu boi que no Maranhão inicia-se durante o período do Ciclo do Gado, representado por negros escravizados e agregados das fazendas de engenho.

As versões do auto, enquanto dramatização, eram um recurso para evangelização originadas do teatro jesuítico. No Brasil, foi usado pelos padres portugueses para evangelizar o negro, o índio e mesmo os portugueses. Era

¹³ SOTAQUE: “estilo individual de cada grupo, o seu ritmo característico, e que varia conforme o gosto estético da concepção, organização e formas de apresentação. O ritmo, o bailado, os instrumentos, o guarda-roupa, as toadas e o auto [...]” (MARQUES, 1999, p. 86)

carregado de códigos morais que foram misturados às versões populares e ganhou no Brasil o formato que conhecemos hoje (PASSOS, 2003).

O auto do Bumba meu boi por ser repassado através da oralidade sofre variações no seu enredo, sem alterar sua essência e seus personagens principais. No enredo utilizado na proposta didática aqui apresentada, a história se passa em uma fazenda no interior do país. Os personagens são: um negro vaqueiro, que é chamado de Nego Chico ou Pai Francisco, Mateus, Fidélis, Sebastião, sua mulher cabocla Catirina ou Mãe Catirina, um homem branco, dono da fazenda e do boi estimado, que também é chamado de Mimoso, Novilho de Estimação, os empregados da fazenda e o pajé que é um guia espiritual indígena (MARQUES, 1999).

Em uma das versões mais conhecidas no Maranhão, Pai Chico, trabalhador da fazenda, rouba o boi estimado do patrão para satisfazer o desejo de Mãe Catirina que estava grávida e desejou comer a língua do boi. Quando sente falta do novilho, o patrão manda os vaqueiros, empregados da fazenda, em busca do boi que é encontrado morto. Desconfiado o fazendeiro manda prender Pai Francisco, que confessa a autoria e pede perdão. O patrão manda chamar o pajé, este ressuscita o boi e Nego Chico é perdoado.

O Bumba meu boi, por trazer fortes elementos da cultura negra e indígena, por ser um folguedo de expressão e diversão das classes menos abastadas de uma sociedade estratificada, foi tratado de forma pejorativa como folguedo de escravos, reprimidos pela violência policial da época, tendo seus espaços de apresentações limitados, a exemplo da capital do Maranhão, São Luís, que até a década de 30 e 40 a brincadeira estava submetida a uma autorização (licença policial) e só poderia acontecer até certos pontos dos bairros, longe da burguesia da cidade, que via o Bumba meu boi como uma brincadeira estúpida de negros (PASSOS, 2003).

Em 30 de agosto de 2011, o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural aprovou o Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão como Patrimônio Cultural do Brasil, a proposta foi apresentada em 2008 ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan (2011, p. 8)



[...] o Bumba meu boi envolve a devoção aos santos juninos São João, São Pedro e São Marçal. Os cultos religiosos afro-brasileiros do Maranhão também estão presentes como Tambor de Mina e o Terecô, caracterizando o sincretismo entre os santos juninos e os orixás, voduns e encantados que requisitaram um boi como obrigação espiritual. [...] o Bumba meu boi do Maranhão reúne também outras manifestações culturais e, por isso, é chamado de complexo cultural. Muitas vezes definido como um folguedo popular, o Bumba meu boi extrapola a brincadeira e se transforma em uma grande celebração tendo o boi como o centro do seu ciclo vital e o universo místico-religioso.

Esse reconhecimento ratifica a importância cultural do Bumba meu boi para o país, em especial para o estado do Maranhão, transformando o que há anos era alvo de opressão, e estava ameaçado de extinção, em um atrativo que agrega valor e singularidade à cultura maranhense.

A brincadeira, antes reprimida, ascende à categoria de expressão cultural. Desta forma, o Bumba meu boi pode ser visto enquanto cultura popular, segundo a definição de Johnson (1997, p. 60) “[...] é o repertório acumulado de produtos culturais como música, literatura, arte, moda, dança, cinema, televisão e rádio que são consumidos principalmente por grupos não ELITE [...]”. Nesse sentido pode ser tratado como uma forma de cultura controlada pela elite e diferenciada hierarquicamente da cultura erudita produzida pela e para a elite.

Essa mudança de concepção faz cessar as perseguições e violência contra as manifestações de Bumba meu boi, mas estas para a elite, não saem do imaginário de inferioridade por serem produzidas pelo povo (classes menos abastadas).

3. O BUMBA MEU BOI E SEUS USOS NA ALFABETIZAÇÃO

Por suas raízes históricas, é notório o valor cultural do Bumba meu boi e a importância que pode assumir no universo infantil através do seu enredo, das músicas e do contexto social de sua organização. Podendo contribuir como instrumento didático para uma alfabetização contextualizada, que contemple a necessidade de uma prática educativa voltada para a diversidade étnico-racial



conforme orientações das leis 10.639/03 e 11.645/08, como destaca Gomes (2007, p.22):

Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

114

Nesse sentido, faz-se necessário analisar a escola enquanto instituição social e aparelho reprodutor da ideologia hegemônica, também usada para reforçar a construção negativa da identidade negra e indígena, assim legitimando as relações de dominação. Munanga chama essa construção social da identidade no contexto das relações de força: “A identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, afim de estender e racionalizar sua dominação sobre os autores sociais” (MUNANGA, 2010, p. 3). No entanto, a escola também pode ser um espaço para construção positiva dessa identidade quando os sujeitos redefinem suas posições à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08 em busca de educação democrática, Munanga (2010, p.3) chama de:

A identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade, conseqüentemente se propõem em transformar o conjunto da estrutura social. [...] sobre as quais as sociedades são historicamente fundadas.

O papel da escola na construção da identidade está na superação da visão omissa que resume educação à sistematização de conteúdos, sem considerar a diversidade social, histórica, cultural e de gênero.

Deste modo, dentre outras manifestações culturais, o Bumba meu boi pode ser utilizado para proporcionar ao educando situações de aprendizagem contextualizada em um ambiente agradável, no qual o aluno no processo de alfabetização se aproprie de sua história, se identifique, e assim, valorize as contribuições indígenas e africanas nas tradições culturais de sua região e do seu país. Segundo Gomes (2007, p. 39):



Enquanto espaço sociocultural, a escola participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e organizações da sociedade e as manifestações culturais.

A escola enquanto um dos espaços de construção de identidade deve estar comprometida a desenvolver uma prática pedagógica que articule o conhecimento sistematizado com o contexto sociocultural em que o aluno está inserido, afim de que o mesmo possa ver-se enquanto sujeito no processo de aprendizagem.

3.1 DISCUTINDO CULTURA E DIVERSIDADE: relações étnico-raciais na educação

A concepção de cultura é complexa e dependendo do ponto de vista, seu conceito pode estar embasado na teoria evolucionista, teoria idealista ou teoria simbólica. Se adotarmos outras correntes teóricas, ainda podemos relacionar cultura a uma perspectiva individual, quanto ao conceito de homem, ou ainda coletiva, em uma perspectiva de grupo social. Como explica Marques (1999), a cultura pode ser associada tanto à natureza, quanto à sociedade ou à civilização, com isso demonstra suas inúmeras conotações polissêmicas. No entanto, essas conotações têm em comum a compreensão que cultura remete sempre à relação com as diferenças.

Para essa análise nos basearemos na visão de Jonhson (1997), assim como outros estudiosos, entende cultura como os aspectos materiais, tudo que é realizado, moldado como parte da vida social coletiva é cultura; aspectos não materiais explica que cultura inclui símbolos orais, ideias que modelam e confirmam a relação do homem com a vida social.

Considerando-se que a apropriação da cultura está condicionada à relação do homem com a vida social, ou seja, a relação com o outro, há de se entender que cultura se aprende. Não é algo que faça parte de um código genético, mas depende da relação com o outro, logo, isso implica na relação com as diferenças. Como pontua Silva (2011, p.16):



Considerar que “toda a educação é cultura”, torna-se possível, portanto, à medida que a aprendizagem de sistemas simbólicos, sócio históricos e culturais ocorre por meio das relações dos atores sociais, o que se dá por meio da educação. [...] a escola, assim como a cultura e a educação escolar, exerce uma função central na experiência formativa dos indivíduos [...].

Dessa forma, escola e cultura são termos indissociáveis. Pensar educação escolar é pensar na transmissão de conhecimento sistematizado, por meio de uma prática pedagógica norteada por princípios educativos engendrados de valores sociais e culturais, que embasam o currículo formal. Como reforça Silva (2011), é a função da escola transmitir as várias contribuições sociais, econômicas e culturais dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade.

No entanto, o que tem sido foco de estudos e de questionamentos é o entendimento hierárquico dos saberes sociais e culturais considerados como conhecimento universal da humanidade. Pois, o que se percebe no contexto histórico da educação básica brasileira é a centralidade na cultura eurocêntrica norteando as práticas educativas e a impassibilidade em relação a história de lutas e resistência das culturas negras e indígenas.

Isso impulsionou as reivindicações dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro, por uma educação democrática que não valorize uma cultura em detrimento da outra, mas que reconduza a prática educativa baseada em princípios de igualdade, respeito às diferenças e à diversidade cultural.

Nessa perspectiva a introdução em 1995 e 1996 do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no entanto, não implicou muitos avanços, pois na análise de Gomes (2010) a inserção da diversidade em uma visão universalista da pluralidade cultural não é suficiente para introduzir pedagogicamente questões raciais relacionadas à postura política, ideologias, preconceito, discriminação e racismo, que perpassam pelo imaginário social e pedagógico.

Nesse contexto de exigências e pressões políticas ao Estado, a discussão sobre a valorização da cultura africana e indígena nos conteúdos da



educação básica, ganha força com a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, determinando a inclusão da História Afro-Brasileira, posteriormente reforçada pela Lei 11.645/08. Segundo esta lei os conteúdos de Histórica e Cultura Afro-Brasileira e indígena devem ser ministrados no currículo escolar, podendo perpassar por todas as disciplinas, principalmente pelas aulas de Arte, Literatura e História do Brasil de forma interdisciplinar.

Esses momentos de discussões e construção entre os atores da educação, sobre seus posicionamentos e escolhas acerca do que ensinar, definição dos conhecimentos que devem ser priorizados na elaboração de um currículo escolar são aspectos que influenciam diretamente na concepção de cidadão e cidadã que se quer formar, e para que tipo de sociedade. Como ratificam Menezes e Araujo (2014, p.2):

É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam.

Por isso, a relevância destas reflexões acerca de valores sociais e culturais que norteiam as práticas de ensino, as estratégias e recursos que se tem pensando para a efetivação de uma educação democrática e as mudanças de posturas necessárias para formação identitária positiva dos brasileiros.

Desta forma, os avanços na elaboração e inserção de diretrizes para construção de instrumentos educacionais, a citar: projetos pedagógicos, currículo escolar, planejamento, revisão dos livros didáticos, ações e estratégias acerca das relações sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar, visando à prática de um ensino para diversidade étnico-racial, não serão efetivadas no interior da escola se a comunidade escolar não estiver comprometida na construção desses instrumentos, assumindo a intencionalidade de formar o cidadão na perspectiva da diversidade étnico-racial.



Assim, essas diretrizes curriculares concebem uma nova conjuntura à educação brasileira e implicam em mudanças pedagógicas na formação inicial e continuada do docente, na gestão escolar, organização e elaboração do trabalho educativo, bem como na construção do currículo escolar, planejamento, material didático, entre outros.

A efetivação das Leis citadas não está nas interpretações equivocadas de instituições escolares que entendem desenvolver um ensino para diversidade ao inserir a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de forma pontual em datas comemorativas, sem contextualização, apenas como um cumprimento do calendário escolar, sem construir de forma coletiva com a comunidade escolar ações reflexivas que possibilitem o combate ao racismo e ao preconceito e favoreçam a construção positiva da identidade.

Diante disso, como a escola pode garantir um espaço onde o conhecimento sistematizado esteja contextualizado e comprometido com a valorização étnico-racial? Como a instituição escola tem se posicionado para garantir a formação de cidadãos que consigam refletir criticamente sobre a diversidade cultural do Brasil, conhecer suas referências históricas e através delas construir sua identidade em um espaço que estimule reflexões, valorização e respeito à diversidade étnico-racial?

As direções a esses questionamentos são sinalizadas nos referenciais legais supracitados e ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com ênfase no princípio da "Consciência Política e Histórica da Diversidade" Brasil (2004, p.19), que conduz:

[...] - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; [...]



Como já mencionado, esses referenciais legais que norteiam a educação brasileira para ensino da diversidade étnico-racial são resultados das lutas e reivindicações da população negra e visam incluir ao conteúdo programático da educação básica os diversos aspectos da histórica e das culturas que contribuíram para formação da sociedade brasileira. Demandas educacionais que devem ser contempladas no ciclo de alfabetização.

Nessa análise, não se pretende entrar na discussão dos termos alfabetização e letramento, usaremos apenas o termo alfabetização, como explica Ferreiro (1985), a decodificação do código de escrita, uso da leitura e da escrita nas práticas sociais fazem parte de um só processo: a alfabetização.

Apesar de entender conveniente a separação dos termos, Soares (2004) tem em comum com Ferreiro (1985) a visão indissociável dos termos ao explicar que apesar de serem conceitos distintos são indissociáveis no processo de alfabetização. Para Soares (2004, p. 97);

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Com base nesse entendimento, o processo de aquisição da leitura e da escrita deve acontecer através do contato com gêneros textuais diversificados que valorizem os conhecimentos locais existentes, estimulem o respeito às diferenças étnicas, sociais, culturais e de gênero durante o processo de alfabetização. Entendo que, este processo não é produzido única e exclusivamente na escolar, acontece nas relações sociais e por isso, leitura e escrita também são objetos culturais. Portanto, não podem ser trabalhados pela escola como código de letras e sons distantes das suas utilidades na sociedade. Nesse sentido, Ferreiro (2011, p. 44) afirma:

Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para criança, como



objeto com propriedades específicas e como suporte para ações e intercâmbios sociais.

Assim, Ferreiro (2011) defende que o processo de apropriação do código de escrita deve acontecer associado ao entendimento das práticas sociais da escrita nos mais variados contextos, a citar: cartas, músicas, contos, poemas, bilhetes, periódicos, letreiros, embalagens, etc. “A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2011, p. 99).

120

Nesse sentido, consideramos a narrativa do Auto do Bumba meu boi um texto rico de informações e vinculado às práticas sociais locais que pode auxiliar o educador a ampliar o contato dos educandos com a leitura e escrita de forma contextualizada com a realidade local e nacional.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Descreve-se, neste capítulo, o percurso trilhado para analisar e discutir os dados coletados, além de explicitar que instrumentos foram utilizados para que o trabalho fosse gestado, desenvolvido e finalizado.

Ao iniciar a tipificação detalhada do trabalho, deixa-se claro que o foco desta pesquisa é apresentar uma proposta metodológica que possa ser desenvolvida em sala de aula, tendo como principal objetivo contemplar as leis que tratam do ensino da cultura africana e indígena em sala de aula.

O objeto por ser complexo e não poder ser quantificado, além de querer uma maior atenção no que diz respeito a detalhes bem peculiares, nos deu abertura para que pudessemos metodologicamente trabalhar os dados da pesquisa na perspectiva qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), de natureza analítico-descritiva, que se abalizou, principalmente, nos conceitos de: Brasil (2004), Ferreiro (1985, 2011), Gomes (2007 e 2010), Jonhson (1997), Marques (1999), Menezes e Araújo (2014), Munanga (2010), Passos (2003), Silva (2011), Soares (2004) etc. Entendemos, pelas características da pesquisa, que a análise bibliográfica se configura como a melhor metodologia à proposta a ser desenvolvida.



A pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados a análise documental, e análise bibliográfica. Optou-se por esses instrumentos devido ao seu baixo custo de operacionalização, pela disponibilidade das leis no meio digital e outros materiais acessados ou manuseados em mídia digital (músicas, letras de músicas, fotos, etc).

Terminada a coleta dos dados, selecionou-se alguns dos autores que dialogavam com os assuntos contemplados nos objetivos desta pesquisa e se iniciou o percurso que culminou com a análise de dados que segue em forma de proposta para trabalhar o Bumba meu boi em sala de aula.

5. O BUMBA MEU BOI NA SALA DE AULA: uma proposta

O Bumba meu boi como uma manifestação cultural forte no estado do Maranhão, apesar de ter sido alvo de muita repressão no passado, atualmente é valorizado e reconhecido na cultura maranhense, pois parte do cotidiano de várias comunidades, onde são atendidas crianças da rede pública de educação básica no estado. Por essas razões, o Bumba meu boi pode contribuir como instrumento didático que atenda a intencionalidade de articulação entre as práticas educacionais e as orientações legais quanto às questões étnico-raciais, ainda no processo de alfabetização.

Para tanto, a sugestão didática aqui exposta, visa colaborar para o resgate e preservação da memória e tradição que compõem a cultura brasileira a partir das contribuições culturais negras, indígenas e europeias, buscando a formação cidadã durante o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como defende Ferreiro (1985), é imprescindível que a criança descubra o caráter simbólico da escrita. Isso não acontece quando a preocupação é estabelecer associação de letra e som, mas quando se proporciona um ambiente em que a escrita se torna objeto de seu pensamento.

Assim, o contato com texto como o auto do Bumba meu boi possibilita sua identificação com o objeto de estudo e a valorização de suas raízes culturais, portanto, assume significação no processo de construção da linguagem e perpassa por várias áreas do conhecimento. Além da Língua



Portuguesa, pode-se trabalhar com o auto do Bumba meu boi, no 3º ano do 1º ciclo, nas disciplinas de História, Geografia e Arte.

Como resultado geral, quanto a execução da sequência didática sugerida, espera-se que o aluno conheça e valorize as contribuições da cultura negra e indígena na manifestação cultural do Bumba meu boi do Maranhão. Assim como resultados específicos deseja-se que conheça a estrutura narrativa do auto do Bumba meu boi; identifique na história de Catirina e Pai Francisco os personagens: negro, índio, o proprietário rural (fazendeiro) que fazem parte do contexto histórico do estado maranhense, e o enredo que rege e caracteriza as brincadeiras do Bumba meu boi, assim como as relações sociais da época; reescrevam a história de Catirina e Pai Francisco, observando aspectos como: organização textual, legibilidade e ortografia; articulem o pensamento com a fala ao contar e representar a história trabalhada no intuito de desenvolver a oralidade.

A sugestão é que se inicie com a audição e leitura da letra da música “Catirina” do cantor e compositor maranhense José de Ribamar Viana (Papete), como forma de sensibilização para o tema que será desenvolvido. Trabalhar a intertextualidade da letra da música “Catirina” com o texto do auto do Bumba meu boi na sua estrutura narrativa ampliada (escrita em cartaz) com seus personagens, enfatizando que um mesmo tema pode ser tratado por vários gêneros textuais. O que acontece com o auto que é contado e cantado de várias maneiras nas composições de artistas maranhenses e toadas dos grupos de Bumba meu boi atribuindo sentido à brincadeira.

Depois de possibilitar a visualização da escrita e a identificação dos personagens, deve-se estimular os alunos a lerem individualmente o texto ampliado e a discutirem em uma roda de conversa as informações compreendidas com a leitura, fazendo assim suas interpretações sobre a história de Catirina e Pai Francisco.

A partir de uma aula expositiva e dialogal, o (a) professor (a) deve expor aos alunos de forma clara e objetiva o contexto histórico do Bumba meu boi, o período e motivos preconceituosos que o fizeram marginalizado em várias regiões do estado do Maranhão, em especial na capital, onde era visto como



“coisa de preto”, “brincadeira de pobre”. Segundo relatos de pesquisadores como Marques (1999), até a década de 70, a polícia controlava a brincadeira por meio de licenças, que determinavam onde o boi podia brincar, quais os horários, as ruas que podia passar, sempre limitado às ruas dos subúrbios, nunca no centro das cidades.

Nessa contextualização histórica é importante trazer para discussão o preconceito que gerava toda essa repressão social em relação ao Bumba um boi e outras manifestações de matriz africana realizadas por negros como tambor de mina, tambor de crioula, etc. Segundo Ferretti (2007, p.7)

A sociedade continuou demonstrando preconceito contra manifestações culturais dos negros e das classes marginalizadas que não eram consideradas formas de cultura, sendo no máximo aceitas como elementos do folclore para se mostrar ao turista. Nos últimos 20 e 30 anos, estas manifestações deixaram de ser perseguidas ou controladas pela polícia, passando a ser vistas como atrações turísticas. [...]

Essa retomada histórica é importante para que o aluno conheça o caminho de lutas e resistência dos descendentes negros africanos para que hoje o Bumba meu boi seja tratado como manifestação cultural.

A montagem do texto do auto deve anteceder a escrita para que os alunos se apropriem da estrutura narrativa, identificando espaço físico, tempo dos acontecimentos, personagens. Como se fosse um quebra-cabeça o texto deve ser entregue aos alunos, que podem estar organizados em duplas, digitado e cortado em tiras, deve ser montado e colado em uma folha seguindo a ordem dos acontecimentos e com uma imagem dos personagens para serem pintadas pelos alunos.

No intuito de trabalhar a memória, expressão oral, articulação de fala, pensamento, coerência, coesão e capacidade de síntese, pedir aos alunos que recontem em dupla a história de Catirina e Pai Francisco. Nesse momento os alunos contam a história da maneira como entenderam, apropriando-se da narrativa. Por ser um trabalho realizado em dupla, pratica-se também o respeito pela fala do colega, exercitando a capacidade de ouvir e respeitar a fala do colega.



Para favorecer a reflexão sobre a escrita, os alunos serão orientados a fazer individualmente a reescrita do texto segundo suas próprias hipóteses, sem interferência direta do professor/a no momento da produção. Segundo (FERREIRO, 2011, p. 99) “[...] temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender [...]”. É importante que o texto seja corrigido em um tempo mais breve possível, possibilitando ao aluno a compreensão da sua produção textual.

Contemplando a disciplina de Arte solicitar aos alunos que confeccionem o boizinho, protagonista da história, utilizando material reciclável como as garrafinhas pet que são descartadas do lanche deles ou recolhidas na comunidade.

Depois do boizinho confeccionado, organizar os alunos em equipes para dramatização do auto do Bumba meu boi com objetivo desenvolver, entre outras capacidades, a de expressão oral, corporal, trabalho em equipe e discurso em público.

De acordo com a proposta segue roteiro de uma sequência didática para alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como instrumento didático o auto do Bumba meu boi, a ser realizado nas semanas que antecedem as festividades juninas.

No intuito de ressignificar esta data comemorativa que compõem o calendário escola no mês de junho enfatizando o contexto histórico e raízes culturais da brincadeira junina do Bumba meu boi, tirando o foco do trabalho escolar voltado apenas para realização da festa junina, limitando as atividades de sala de aula apenas a ensaios de danças e brincadeiras.

TEMA: Auto do Bumba meu boi.

FREQUÊNCIA: Segunda (40 minutos) e Quarta (40 minutos).

PERÍODO DE DURAÇÃO: Quatro semanas consecutivas.

OBJETIVOS

Ampliar processo de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental I;

Resgatar e preservar a memória e tradição da cultura brasileira, a partir das contribuições culturais negra, indígena e europeia;



Valorizar as contribuições da cultura negra e indígena na manifestação cultural do Bumba meu boi do Maranhão;

Identificar na história de Catirina e Pai Francisco a estrutura narrativa, os personagens e sua representação histórica;

Reescrever a história de Catirina e Pai Francisco;

Observar aspectos como: organização textual, legibilidade e ortografia;

Articular o pensamento com a fala.

DESENVOLVIMENTO

A sequência será de acordo com as atividades abaixo, visando alcançar os objetivos citados, respeitando o interesse dos alunos e a realidade da comunidade local, através de leituras, escritas, observações, ilustrações, vídeos e dramatizações, desenvolvidas em sala de aula ou outros espaços da escola.

ATIVIDADES

Audição e leitura da letra da música “Catirina” do cantor e compositor maranhense José de Ribamar Viana (Papete);

Visualização da escrita e a identificação dos personagens através de cartaz ilustrativo;

Aula expositiva e dialogal sobre contexto histórico do Bumba meu boi;

Montagem do texto em formato de quebra-cabeça;

Reconto oral do auto;

Reescrita do auto;

Confecção do bozinho com garrafas pet;

Dramatização do auto do Bumba meu boi.

CULMINÂNCIA

Exposições do material desenvolvido pelos alunos;

Exposições orais e dramatização do auto do Bumba meu boi.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que para a educação escolar, nesse contexto, entre tantos desafios necessários à efetivação dessas Leis, é indispensável abertura de espaços de debates e formação continuada que possibilitem a elaboração de ações político-pedagógicas que valorizem as contribuições históricas desses dois grupos étnicos: africano e indígena, que por muito tempo foram silenciados. Visando desmistificar a forma eurocêntrica com que vem sendo trabalhadas as nossas heranças culturais no ambiente escolar.

Além de oportunizar espaços de debates e reflexões envolvendo toda a comunidade escolar, outro desafio das instituições de ensino frente a essas diretrizes legais é garantir através de ações educativas que alunos construam de forma positiva sua identidade, através de um espaço escolar que incentive reflexões sobre diversidade étnico-racial e não seja omissa e neutra diante de situações de racismo.

Por isso, a importância de pensar em uma prática educativa na perspectiva da diversidade cultural, também no ciclo de alfabetização, que proporcione a criança bases que valorizem o respeito às diferenças étnicas, sócio-culturais, religiosas e de gêneros, contribuindo na formação positiva de sua identidade. Desta forma, ratificamos que a proposta aqui apresentada é no intento de contribuir para reflexões e construções de estratégias educativas que viabilizem uma educação democrática.

No entanto, faz-se necessário ponderar que desenvolver propostas para trabalhar as contribuições das culturas indígenas e africanas requer do educador uma postura de responsabilidade e compromisso com a ação educativa, pesquisas, estudos, respaldo legal para lidar com as atitudes de resistências que irão surgir no meio da comunidade escolar.

Nesse sentido, pode-se obter um resultado mais significativo, quando a escola e/ou o educador/a inicia a proposta sensibilizando seus pares, ou seja, toda comunidade escolar: pais, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários, através de um discurso simples e objetivo, respaldado legalmente e que esclareça a necessidade e relevância de se desenvolver uma proposta didática voltada à diversidade étnico-racial.



REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei n. 11. 645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed., São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

FERRETTI, Sérgio. **Dimensões da Cultura: Popular, Erudita**. (2007). Acesso em: 8 jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso 13 mar. 2016.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n.1, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso 20 jan. 2016.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Bumba-meu-boi do Maranhão é o mais novo patrimônio cultural brasileiro**. Publicado em 31 de ago./2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes>. Acesso 20 abr. 2016.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. **Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do Bumba meu boi**. – São Luís. Imprensa Universitária. 1999.

MUNANGA, Kabengele. "Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania" **Conferência proferida**. No. 1 (2010). Acesso em: 17 mar. 2016.

PASSOS, Iran de Jesus Rodrigues dos. **A Transição da Cultura Popular para Cultura de Massa no Maranhão: aspectos do Bumba-meu-boi** Pirilampo, 3ª. ed. São Luís: Quatro Passos, 2003. v. 1. p.178.



MENEZES, A. C. S. (2014). **Educação do Campo Semiárido**: fundamentos e práticas do currículo contextualizado. *Revista Temas em Educação*, 245-263.

SILVA, Natalino Neves da. **A diversidade cultural como princípio educativo**. Universidade FUMEC. – Belo Horizonte. Ano 8, n. 11, p. 13-99, jul/dez. 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo, **Revista Pátio**, n^o 29, fev. 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/ArtigoAlfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 12 fev. 2016.

128

Danielle Carvalho Pinto

danicarvalho11@hotmail.com

Professora da Rede municipal de ensino de São Luís e Paço do Lumiar, Maranhão, especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar – UFMA e em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão escolar – Faculdade Santa Fé.

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

nicomedes@gmail.com

Doutorando em Letras - Linguagem e Sociedade pelo PPGL - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Mestre em Educação pelo PPGE da UCB, pesquisador do NUPESDD - Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS, CEPAD - O Centro de Pesquisa em Análise do Discurso da mesma Universidade e do Grupo de Linguagens, Cultura e Identidades – GPLiCI da UFMA

Recebido em: 08/05/2018

Aprovado em: 14/09/2018

