

Alexandre Marques Alvim

Rogério Mendes de Lima

**(RE)CONSTRUINDO OLHARES: UM
PROJETO PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL**



Rio de Janeiro, 2018

**(RE)CONSTRUINDO OLHARES: UM
PROJETO PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Alexandre Marques Alvim

Rogério Mendes de Lima

**(RE)CONSTRUINDO OLHARES: UM
PROJETO PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL**

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2018

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A475 Alvim, Alexandre Marques
(Re)construindo olhares: um projeto para as aulas de educação musical / Alexandre Marques Alvim, Rogerio Mendes de Lima. - 1. ed. – Rio de Janeiro: Imperial, 2018.
55 p.

Bibliografia: p. 48-49.
ISBN: 978-85-64285-83-5.

1. Educação musical. 2. Gêneros musicais. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Interculturalidade. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Andre Dantas - CRB7 5026

RESUMO

A aula de música é um espaço privilegiado de troca de experiências entre docentes e discentes, assim como de observação de comportamentos, valores, culturas e preconceitos em relação a certos gêneros musicais, especialmente de origem afro-brasileira. Preconceitos que podem revelar muito mais que simples rejeições a determinados ritmos ou melodias. Por outro lado, a Educação Musical tem como uma de suas atribuições, a formação dos estudantes para a diversidade. A partir da constatação de que a relação dos estudantes pesquisados com esses gêneros musicais é marcada pela reprodução de preconceitos e estereótipos, foi desenvolvido neste produto um conjunto de atividades didático-pedagógicas, com o objetivo de colaborar no processo de ressignificação nesses estudantes os valores da cultura afro-brasileira, de modo que possam ampliar seu universo musical e vivenciar efetivamente a prática da diversidade. O material então aqui apresentado foi elaborado à luz da interculturalidade crítica e pretende abordar de forma dialógica os preconceitos detectados em relações a estes gêneros musicais, e a culminância do processo foi a produção coletiva de um videoclipe no qual os estudantes foram protagonistas, compondo, tocando e cantando uma canção coletivamente e orientada por todas as reflexões realizadas durante a pesquisa. Os resultados obtidos nos mostram que trazer a cultura afro-brasileira para a sala de aula é sempre um ato de resistência, mas que com resiliência e suportes teóricos que deem conta de uma visão multicultural de Educação, é possível trazer contribuições relevantes à mudança de olhar em relação a esta cultura, tão importante na formação de nossa identidade cultural.

Palavras-chave: Educação Musical. Interculturalidade. Gêneros Musicais. Cultura afro-brasileira.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 O papel da educação musical na formação dos indivíduos	12
2.2 Novos caminhos e outras possibilidades	14
3 (RE)CONSTRUINDO OLHARES: UM PROJETO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL (PRODUTO EDUCACIONAL).....	16
3.1 Descrição dos objetivos e resumo das atividades propostas	16
3.2 Desenvolvimento do projeto (Re) construindo olhares: uma experiência de sala de aula da baixada fluminense	28
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A – Imagens das atividades e da aplicação	49
ANEXO A – Caderno “Modos de Interagir” do Kit a cor da cultural	54

APRESENTAÇÃO

O material pedagógico aqui apresentado resulta de uma pesquisa aplicada em Educação vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII). Ele foi desenvolvido a partir de observações, reflexões e pesquisas durante dois anos no mestrado profissional em práticas de educação básica do Colégio Pedro II.

Ao longo das páginas que se seguirão, apresentaremos os objetivos, justificativa, referencial teórico e a descrição das atividades pensadas para intervir numa realidade pedagógica permeada pelo preconceito racial, escondido atrás do preconceito musical em relação aos gêneros musicais de origem afro-brasileira, manifestado nas aulas de música de uma escola pública da rede municipal de Nova Iguaçu. Esta realidade não é, como comprovamos na pesquisa que deu origem a esse produto, uma exclusividade do município citado. Ela perpassa os cotidianos de professores de música espalhados por diversas redes, em diversas esferas educacionais da educação básica.

Dessa forma, o Produto Educacional é composto por um conjunto de atividades pensadas para serem aplicadas em no mínimo, oito encontros, e contemplam reflexões, debates, apreciação musical, prática com instrumentos musicais e vocal e produção textual.

Conscientizar os estudantes sobre a importância do respeito à diversidade é o objetivo principal das atividades. Trata-se de uma proposta pedagógico-musical destinada a ajudar a desconstruir preconceitos em relação aos ritmos afro-brasileiros, e no bojo dessas desconstruções, sensibilizar os/as estudantes em relação a que lugar esses ritmos ocupam na nossa cultura, e, mais ainda, em que lugar eles/elas próprios/próprias se situam como herdeiros de uma cultura que está presente em seus DNAs, como afrodescendentes que são, em sua grande maioria.

Para além das possibilidades de desconstrução, as atividades têm também como objetivo colocar os/as discentes como protagonistas no processo de construção de conhecimento, indo de encontro ao paradigma educacional que enxerga o aluno como um depósito de conteúdos, promovendo uma prática educacional dialógica e democrática, onde todos e todas tenham possibilidade de se expressar, acertar, errar e serem ouvidos, contribuindo para um processo de ensino/aprendizagem baseado no respeito, premissa básica e motivadora deste trabalho.

Acreditamos que ao produzir um material como este, estejamos também contribuindo para construir conhecimento e gerar reflexões não só nos discentes, mas também nos docentes, que, humanos que são, não deixam de estar sujeitos a novas possibilidades de desconstrução.

1 INTRODUÇÃO

Acredito que um dos principais objetivos do educador musical seja ampliar o universo musical de seus estudantes. Ação que se torna ainda mais importante na medida em que o contato com os diferentes ritmos musicais é restringido, tanto pela difusão de práticas religiosas que excluem determinados ritmos da vida cotidiana dos jovens, quanto pela lógica de mercado adotada pelos meios de comunicação de massa que priorizam uma abordagem da cultura musical subordinada a interesses eminentemente comerciais.

A razão pela opção de práticas musicais que abordam ritmos afro-brasileiros baseia-se, entre outros aspectos, em observações ao longo de minha trajetória de educador musical em escolas das redes públicas de ensino do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, que demonstram que ao conhecer a própria cultura - não raro invisível no ambiente escolar -, o estudante acaba por conhecer um pouco mais de si mesmo e de sua comunidade, além de permitir trabalhar a diversidade musical presente não só na própria realidade deste estudante, mas de outras regiões do país.

Em adição a isso, a presença raciocínio eurocêntrico ainda presente nos diversos segmentos educacionais – inclusive nos próprios cursos de formação dos professores de música no Rio de Janeiro -, que elegem a música de tradição europeia como o paradigma de música de qualidade, em detrimento da música popular, colocada em posição de subalternidade, devido a uma gama de fatores que, infelizmente, não conseguiremos analisar a contento, visto que isto implicaria em fugir ao escopo desta pesquisa.

Mas o cenário dessa prática pedagógica musical que tem como objetivos ampliar o repertório de escuta dos alunos, e por conseguinte, incluir significativamente a temática diversidade em sala de aula, é, ainda, incerto para o educador musical. Ao longo de minha trajetória no magistério, tenho observado que, invariavelmente, ao executar os ritmos afro-brasileiros durante as aulas, seja utilizando instrumentos, seja através de gravações, uma forte rejeição se manifesta por grande parte dos estudantes, que não raro, chegam a verbalizar essa rejeição, chamando os ritmos de origem afro-brasileira costumeira e pejorativamente de “macumba”. Em muitos casos, se recusam a participar da aula por conta da prática desses ritmos e, em situações extremas, alguns responsáveis vão à escola questionar a validade de tais práticas musicais.

Cabe ressaltar nesse momento que as turmas para as quais leciono, na rede municipal de Nova Iguaçu, são compostas por pelo menos noventa por cento de estudantes negros. O que significa que, ao rejeitar e desvalorizar a música afro-brasileira, acabam, muitas vezes sem perceber, subalternizando uma cultura musical que se faz presente em seus próprios “DNAs”. Os motivos que geram essa rejeição são de origens diversas e certamente não será possível, nessa pesquisa, abordá-los com toda a propriedade que merecem. Mas convém, e muito, abordar suas consequências e ao menos, gerar discussões em sala sobre preconceito musical contra os ritmos de matriz africana e, no bojo dessas

discussões, questões de identidade afro-brasileira e racismo, com o qual inevitavelmente convivem nos seus cotidianos.

A partir dessas observações, esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar uma alternativa pedagógica que intervenha numa realidade estabelecida de rejeição e/ou de desconhecimento em relação à contribuição afro-brasileira à nossa cultura, propondo ações que abordem o tema da diversidade na sua forma geral e, de forma específica, da diversidade musical brasileira - em especial os gêneros musicais de origem afro-brasileira -, assim como enxergar as questões raciais por trás desta rejeição/desconhecimento, partindo do seguinte problema: de que forma a produção coletiva de uma animação com a temática de valorização da cultura africana e afro-brasileira, pode ajudar a desconstruir preconceitos e opiniões negativas a respeito dos gêneros musicais afro-brasileiros e também de todo arcabouço cultural, social e histórico que vem arraigado nesses gêneros?

Esperamos que esta pesquisa forneça subsídios a outros educadores musicais, ou mesmo de outras áreas, que compartilham das mesmas dificuldades que relatei anteriormente – e estes são muitos -, ou ainda os que desejam tocar nessa ferida aberta da nossa história, o racismo, para que possam refletir sobre suas realidades em sala de aula e motivá-los a intervir de forma a transformar, mesmo que minimamente, essas realidades.

A promulgação da Lei 11. 769/2008 que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas brasileiras, pode ser analisada de dois prismas. De um lado, representa uma conquista para todos que compreendem a importância da educação musical na formação das novas gerações. Por outro, constitui-se como um conjunto de desafios que devem ser enfrentados pelos que se propõem a lecionar e pesquisar sobre as ações necessárias para que o ensino de música alcance os objetivos que dele são esperados.

Como mencionei na apresentação deste estudo, a ampliação do universo musical dos estudantes e sua utilização para que esses possam reconhecer e vivenciar a diversidade cultural brasileira deve ser um elemento norteador das práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas com os/as estudantes.

Diante da realidade que motivou a realização desta investigação e considerando os primeiros resultados e análises realizadas, foi elaborado o Produto Educacional (Re) construindo olhares: um projeto para as aulas de Educação Musical.

Neste capítulo, além da apresentação detalhada do produto é colocado em debate o processo de aplicação e análise dos resultados das atividades realizadas com os estudantes e as conclusões da pesquisa.

É importante ressaltar que o produto educacional elaborado tem uma dupla tarefa. Por um lado, indicar aos professores de educação musical, possibilidades de trabalhos pedagógicos em sala de aula que considerem os recursos materiais disponíveis e respondam aos desafios cotidianos como por exemplo, a polivalência e suas consequências. Em virtude disso, foram priorizados o uso de recursos e materiais didáticos já existentes e de fácil acesso como a coleção *A Cor da Cultura*, material produzido pelo Ministério da Educação no contexto de implementação da Lei 10.639/2003.

Por outro, tratando da realidade imediata vivenciada por mim e outros colegas, promover uma ampliação do universo musical dos estudantes com vistas a gerar um processo de ressignificação que permita progressivamente uma mudança nas representações e práticas sociais destes sujeitos em relação à cultura afro-brasileira, em especial o segmento ligado à música.

Por conta de sua aplicação, o produto educacional está pedagogicamente adequado ao segmento do ensino fundamental II, em especial 7º e 8º anos. Para aplicação ou utilização em outras séries ou segmentos, há a necessidade de adequação pedagógica. Outra menção indispensável é que os gêneros musicais e músicas utilizados nas atividades, dialogam com a realidade sociocultural do Rio de Janeiro. Deste modo, há que se fazer uma adequação nos mesmos, caso esse produto ou sua proposta seja desenvolvida em outros contextos socioculturais.

Outro aspecto que será observado é que no caso deste trabalho, os dois primeiros encontros foram também utilizados como instrumentos para a coleta de dados que fundamentaram a construção do caderno. Como essa é uma realidade específica deste estudo, na descrição da proposta das atividades do produto ela não será mencionada. Desse modo, cada professor que se utilizar dessas orientações, pode ter a liberdade de adequá-la às suas necessidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Rauski e Rosso (2017, p. 339) afirmam que “Inserida no contexto escolar, a música traz consigo uma representação que perpassa a sociedade, a educação musical e a compreensão da aula de música.” Mais que isso em muitos casos,

Na esfera escolar de disputa entre os campos de conhecimento escolar, a música pode ser considerada como um recurso complementar ou disciplina secundária esvaziada de seus conteúdos e práticas que poderiam contribuir para a formação dos alunos (RAUSKI; ROSSO, 2017, p.339).

Vivenciando no cotidiano essa realidade, o educador musical é um elemento fundamental para que essa parte integrante e essencial da vida humana possa ser parte do processo de formação das novas gerações dentro de um ambiente formal que é a escola.

Neste capítulo, procura-se refletir sobre o ensino de música nas escolas brasileiras em diferentes dimensões. Desde o caminho da institucionalização até as novas possibilidades que a educação musical e numa perspectiva intercultural pode trazer para a construção coletiva de novas percepções de mundo por parte dos estudantes. Para isso torna-se imperativo discutir-se o papel da música e do educador musical na formação dos indivíduos e os desafios postos aos profissionais em ação no espaço escolar para que a disciplina alcance os objetivos almejados.

A promulgação da Lei 11. 769/2008 que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas brasileiras, pode ser analisada de dois prismas. De um lado, representa uma conquista para todos que compreendem a importância da educação musical na formação das novas gerações. Por outro, constitui-se como um conjunto de desafios que devem ser enfrentados pelos que se propõem a lecionar e pesquisar sobre as ações necessárias para que o ensino de música alcance os objetivos que dele são esperados.

Como mencionei na apresentação deste estudo, a ampliação do universo musical dos estudantes e sua utilização para que esses possam reconhecer e vivenciar a diversidade cultural brasileira deve ser um elemento norteador das práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas com os/as estudantes.

O resultado disto é que hoje, temos uma lei que torna obrigatório o ensino de música em todas as escolas do país. É fácil perceber, dado o histórico da presença (e ausência) do ensino de música nos currículos oficiais, que a lei 11.769 se configurou num avanço da Educação Musical nas escolas, e, portanto, foi comemorado pelos diversos atores do cenário da Educação Musical no país.

Entretanto, como salienta Penna (2012, p. 141), a implementação da lei *per se* não garante mudanças imediatas nas práticas pedagógicas do ensino de música. E a isso, Requião (2013, p. 171) acrescenta que as ações têm mais importância que a legislação em si. Estas ações devem refletir o desejo antigo de se pensar a Educação Musical como um projeto de formação humana. Só que, para isso, fazia-se necessário pensar sobre as

condições para tornar tal projeto real e efetivo. Entre essas condições, estava a formação dos profissionais que seriam responsáveis por levar o projeto da Educação Musical às escolas.

2.1 O papel da educação musical na formação dos indivíduos

Em busca de referenciais que ajudem a pensar nas possibilidades de intervenção do professor em sala de aula, encontramos o trabalho de Assmann e Santos (2011), que contribuem à discussão ao afirmarem que

[...] as atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser (p.145).

Koellreuter (1998, p. 43-44), apud Loureiro (2010), um dos nomes mais importantes da educação musical contemporânea, reforça esse pensamento, ao afirmar que:

[...] aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...), as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança (...), o desenvolvimento de criatividade, de senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão (...) Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. O homem como objeto das mudanças sociais

Por falar de aspectos sociais no contexto educacional, Loureiro (2010, p. 128) articula estes aspectos com o ensino de música, estabelecendo que

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical centra-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade. Uma educação musical inserida na formação integral do indivíduo.

Há uma relação direta entre a noção de formação integral do indivíduo e o conceito e a prática da diversidade, em especial num viés educacional em que o ensino de Música seja percebido numa dimensão multicultural que aponte para a ampliação do universo musical dos discentes.

Brito (2003) pensa ser de suma importância o (re)conhecimento de nossas tradições musicais, inclusive com vias à sua preservação, mas que é também de similar importância conhecer as tradições musicais de outros povos, sejam estas de nossa convivência ou não, visto que a música é uma representação simbólica presente em todas as sociedades.

Portanto, este é um grande desafio ao educador musical que se propõe a utilizar a música também como elemento fomentador de uma prática pedagógica que vise o respeito a diversidade cultural. Ciente deste desafio, Zaponi (2012) propõe uma estratégia pedagógica baseada na teoria do cotidiano para estruturar atividades que têm como objetivo ampliar o universo musical dos estudantes, a partir dos gostos e vivências musicais dos próprios estudantes.

Diante desse quadro, quais devem ser as estratégias do professor de Música? Não é nossa intenção e nem conseguiríamos uma resposta exata a esse questionamento, visto que a educação musical apresenta um vasto leque de possibilidades de abordagens e propostas metodológicas, cada uma dessas possibilidades com suas especificidades, desenvolvendo habilidades e competências diferentes, consequentemente afetando também de diferentes formas o desenvolvimento (manifestado em diferentes aspectos, psicológicos, motores, sociais...) dos estudantes. No entanto, a partir da linha teórica que adotamos, proporemos algumas reflexões e indicações de como o ensino de Música pode, mesmo nesse contexto de adversidade, produzir novos conhecimentos e possibilidades, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Numa realidade onde os jovens somente têm acesso regularmente a aulas de música a partir do sexto ano do ensino fundamental, seu contato com música fora da escola é evidentemente maior de que aquele dentro da escola. Essa é uma premissa básica, visto que “a aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo” (SCHAFFER, 2011, p. 267), ainda assim esse microcosmo é inevitavelmente afetado pelo contexto social no qual está inserido. No caso específico da escola onde esta pesquisa foi realizada, este meio social é caracterizado por jovens oriundos de famílias de baixa renda, o que influencia em diversos aspectos as relações que estes jovens têm com música, no que tange ao seu acesso (para consumo e apreciação) e conhecimentos teóricos e técnicos.

Partindo então dessa realidade, concordamos com Penna (2012, p. 27-28), quando a autora afirma que

A função do ensino da música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Afirmação corroborada por Beyer e Kebach (2009, p.7), ao nos dizerem que “a educação musical tem um papel importante na abertura de possibilidades de diferentes escutas e compreensão das variedades de organizações sonoras produzidas na diversidade cultural, gerando valores que privilegiem a novos possíveis”.

Isto posto, há que se considerar que alcançar o objetivo de ampliar o universo musical e chegar a esses “novos possíveis” não é tarefa fácil, uma vez que, de acordo com (SOUZA, 2004, p. 8), “a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social”.

2.2 Novos caminhos e outras possibilidades

Pensar em abordagens metodológicas que deem conta de lidar com estruturas tão delicadas de identidades e pertencas, passa, inicialmente por conhecer essas identidades, especialmente no que diz respeito aos gostos musicais. É preciso saber que gostos estão já consolidados e saber de forma eles se conectam às realidades dos estudantes. Porque como vimos, não é necessário num trabalho de educação musical transformar os gostos dos alunos e sim, antes de propor uma ampliação de seus universos de escuta, tentar fazê-los compreender os porquês de suas preferências, propondo exercícios de apreciação crítica, onde se esmiúce os elementos constituintes das músicas preferidas dos estudantes, fornecendo elementos para que eles consigam identificar o elementos que mais lhes chamem a atenção, seja letra, melodia, ritmo, harmonia ou mesmo elementos estéticos e históricos de uma música ou gênero musical. É preciso, nesse contexto educacional, abrir mão de forma pensada, de questões técnicas de teoria ou execução instrumental e pensar nos aspectos funcionais e sociais da Música.

Nesse caso, uma boa estratégia é utilizarmos o suporte da interculturalidade crítica, em toda a sua plenitude de ideais, como forma de estímulo a elaborar propostas e materiais didáticos que visem integrar a cultura dos estudantes a outras culturas, definindo aproximações e distanciamentos, entendendo as particularidades de cada uma e que espaço ocupam no espaço-tempo de seus contextos históricos e geográficos. Entendendo, com Mosca (2016, p 167) a interculturalidade como um fenômeno “a partir da mútua influência entre diversas culturas” é possível identificar ambientes possíveis à aproximação entre culturas, especialmente quando elas não se situam no plano hegemônico. Nesse sentido, podemos nos aproximar do pensamento decolonial, exposto por Oliveira e Candau (2010, p.24) como sendo “a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo”.

Portanto, estimular nos estudantes a tolerância às diferenças culturais é ao mesmo tempo, uma forma consciente de ampliar seus conhecimentos sobre música e ampliar seus

universos de escuta, além de conscientizá-los de que lugar ocupam no sistema que oprime aqueles que não são o espelho de uma elite estabelecida há muitos e muitos anos no poder. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha em mente que elaborar propostas e materiais pedagógicos que visem a uma educação libertadora e intercultural é uma questão essencial de uma educação que se propõe libertária e intercultural.

3 (RE)CONSTRUINDO OLHARES: UM PROJETO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL (PRODUTO EDUCACIONAL)

Diante da realidade que motivou a realização desta investigação e considerando os primeiros resultados e análises realizadas, foi elaborado o Produto Educacional (Re) construindo olhares: um projeto para as aulas de Educação Musical.

Neste capítulo, além da apresentação detalhada do produto é colocado em debate o processo de aplicação e análise dos resultados das atividades realizadas com os estudantes e as conclusões da pesquisa.

É importante ressaltar que o produto educacional elaborado tem uma dupla tarefa. Por um lado, indicar aos professores de educação musical, possibilidades de trabalhos pedagógicos em sala de aula que considerem os recursos materiais disponíveis e respondam aos desafios cotidianos como por exemplo, a polivalência e suas consequências. Em virtude disso, foram priorizados o uso de recursos e materiais didáticos já existentes e de fácil acesso como a coleção *A Cor da Cultura*, material produzido pelo Ministério da Educação no contexto de implementação da Lei 10.639/2003.

Por outro, tratando da realidade imediata vivenciada por mim e outros colegas, promover uma ampliação do universo musical dos estudantes com vistas a gerar um processo de ressignificação que permita progressivamente uma mudança nas representações e práticas sociais destes sujeitos em relação à cultura afro-brasileira, em especial o segmento ligado à música.

Por conta de sua aplicação, o produto educacional está pedagogicamente adequado aos anos finais do ensino fundamental, em especial os 7º e 8º anos. Para aplicação ou utilização em outras séries ou segmentos, há a necessidade de adequação pedagógica. Outra menção indispensável é que os gêneros musicais e músicas utilizados nas atividades, dialogam com a realidade sociocultural do Rio de Janeiro. Desse modo, há que se fazer uma adequação nos mesmos, caso esse produto - ou sua proposta - seja desenvolvido em outros contextos socioculturais.

Outro aspecto que será observado é que no caso desta pesquisa, os dois primeiros encontros foram também utilizados como instrumentos para a coleta de dados que fundamentaram a construção do caderno. Como essa é uma realidade específica deste estudo, na descrição da proposta das atividades do produto ela não será mencionada. Desse modo, cada professor que se utilizar dessas orientações, pode ter a liberdade de adequá-la às suas necessidades.

3.1 Descrição dos objetivos e resumo das atividades propostas

Com vistas à construção do produto educacional, foram sugeridos seis encontros com os estudantes, e nesses encontros, propostas atividades com diferentes objetivos,

consonantes com os objetivos propostos para esta pesquisa. Vamos agora a um breve resumo destas atividades:

Primeiro encontro

Este primeiro encontro tem os seguintes objetivos:

- Falar sobre gêneros musicais com os alunos, o que são, para que servem na música, como se categorizam e verificar os saberes deles a respeito do assunto;
- Verificar a extensão dos conhecimentos dos estudantes sobre gêneros musicais brasileiros;
- Trabalhar a importância da memória como um dos valores essenciais da cultura afro-brasileira.

De forma a alcançar estes objetivos, o(a) professor(a) avalia os conhecimentos dos estudantes em relação a gêneros musicais, tema que é de grande relevância tanto para o processo proposto de desconstrução de preconceitos, presente no cerne da pesquisa, quanto para a construção da paráfrase e do videoclipe.

Avaliar os conhecimentos, nesse caso, significa ouvir os estudantes, registrar suas falas no quadro e confrontar o que foi trazido por eles com os conhecimentos validados por pesquisa prévia do professor. Apesar do termo “gênero musical” carregar enorme complexidade, caso queiramos discuti-lo a fundo, para efeito da atividade proposta, basta que nos utilizemos de seu viés mais “mercadológico” Janotti (2003), o que significa dizer em palavras do mesmo autor (2004, p.195) quando este afirma que: “traço fundante da produção de sentido da música popular massiva é entender que grande parte das músicas que povoam a paisagem cultural contemporânea podem ser classificadas e valorizadas a partir de suas similaridades com outras sonoridades”.

Esta visão sintética é corroborada por Santini (2013, p.102), uma vez que a autora coloca que um gênero musical é “um conjunto de obras musicais classificadas conjuntamente com base nas similaridades percebidas tanto pelos usuários como pelo mercado da música”. Portanto, para conversar sobre gênero musical com os estudantes deste ano de escolaridade e sem formação musical anterior, é satisfatório utilizar estes conceitos, já que estes dão conta das necessidades pedagógicas previstas em seu planejamento. Este momento é também excelente para se avaliar o quanto de gêneros musicais originários da cultura afro-brasileira são de conhecimento dos estudantes.

Como um dos objetivos deste primeiro encontro é também trabalhar um dos elementos mais importantes da cultura afro-brasileira (elencado no caderno Modos de Interagir, do Kit A Cor da Cultura, utilizado neste e em outros encontros ao longo da

aplicação das atividades), a memória, é interessante utilizar como “gancho” o fato de que os estudantes precisaram se utilizar de suas memórias para lembrar de gêneros musicais que conheciam. A partir disso, são apresentadas as atividades propostas no Modos de Interagir, do Kit A Cor da Cultura¹. Aos estudantes então é pedido que realizem a primeira atividade, a confecção de acróstico com a palavra “memória”, naquele momento, em sala, e é proposta a outra atividade para ser realizada no próximo encontro.²

Recursos necessários: caixa de som, de forma que o professor possa tocar alguns exemplos de gêneros musicais.

Segundo encontro

Neste encontro, é dada continuidade ao trabalho sobre memória, proposto no encontro anterior, e na sequência, os estudantes são apresentados a alguns instrumentos musicais de percussão trazidos pelo(a) professor(a) e têm a oportunidade de manuseá-los e experimentar suas sonoridades, independentemente de terem algum domínio técnico sobre eles. A ideia é que eles conheçam os instrumentos e seus sons e se apropriem de suas características, para um futuro trabalho mais direcionado. No momento final deste encontro é exibido o vídeo que servirá de base para o questionário de evocação, fundamental para a verificação do problema de pesquisa e análise dos resultados.

Este encontro então tem como principais objetivos:

- Continuar o trabalho sobre memória, iniciado no encontro anterior.
- Permitir que os estudantes (re)conheçam instrumentos musicais de percussão diversos, suas características e algumas possibilidades de suas execuções instrumentais, e através destes instrumentos, conhecer alguns gêneros musicais de origem afro-brasileira, essencialmente através de suas células rítmicas
- Permitir que os estudantes manuseiem os instrumentos musicais e aprendam, através da imitação e reprodução, algumas das células rítmicas expostas, assim como deixá-los apresentar possíveis saberes trazidos de casa em relação a estes instrumentos e gêneros musicais, independentemente de serem afro-brasileiros ou não. Os instrumentos apresentados são representantes de culturas específicas - com um denominador comum, a africanidade -, e ao manuseá-los, os estudantes se aproximam, mesmo que inconscientemente num momento inicial, destas culturas.
- Exibir o videoclipe que servirá de base para o questionário de evocação.

Recursos necessários: instrumentos musicais de percussão

¹ Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf.

² Ver figuras 1 e 2, disponíveis no Anexo.

Terceiro encontro

Este encontro tem os seguintes objetivos:

- Conversar com os estudantes sobre os valores essenciais da cultura afro-brasileira
- Realizar oficina musical baseada na execução do ijexá
- Apresentar aos estudantes os principais valores da cultura afro-brasileira

Este encontro se inicia com uma conversa sobre os principais valores da cultura afro-brasileira. O caderno *modos de interagir* do kit *A Cor da Cultura*, elege como “valores e referências” da cultura afro-brasileiras, a memória, a ancestralidade, a religiosidade, a oralidade, a musicalidade, a cooperação/comunitarismo (ver figura 3, no anexo), o Axé (energia vital), a corporeidade, a ludicidade e a corporeidade. A ideia é ajudar os estudantes a entender o que são estes valores e de que forma eles se manifestam na cultura afro-brasileira e se ainda os percebemos presentes ainda hoje, e de que forma eles se articulam com os gêneros musicais apresentados ao longo dos encontros.

O terceiro encontro é onde acontece uma prática musical mais objetiva, direcionada (em formato de oficina, em que os estudantes aprendem a tocar os instrumentos coletivamente, de forma estruturada e organizada), atividade essencial em uma aula de música, pois permite que o aluno se expresse musicalmente, ficando livre para improvisar com o instrumento dado, tocar gêneros musicais que traga em sua bagagem cultural e também aprender gêneros musicais novos, ampliando assim seu universo musical. Neste encontro os estudantes se familiarizam mecanicamente com o ijexá e com suas células rítmicas, após um primeiro momento onde ficam livres para experimentar as diferentes possibilidades sonoras dos instrumentos disponibilizados (agogô, clave, caxixi, ganzá, afoxé, cajón, reco-reco...).

Cabe, neste momento, falar brevemente sobre o ijexá. Para isso, nos apoiamos em Ikeda (2016, p.23), que apresenta um panorama histórico sobre este gênero:

Assim como ocorreu com muitas outras expressões musicais praticadas nos grupos negros, o ijexá, presente nos cultos afro-religiosos, principalmente no candomblé, foi transposto para as atividades carnavalescas de rua em Salvador, Bahia, nos grupos reconhecidos como afoxé, no exemplo do famoso Filhos de Gandhi, fundado em 1949. Depois o ritmo foi sendo incorporado como um gênero próprio no domínio dos compositores populares, pioneiramente, talvez, pelo cantor, compositor e instrumentista baiano Josué de Castro (1888-1959), quando radicado no Rio de Janeiro, e depois por Dorival Caymmi (1914-2008), e bem mais tarde por nomes como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Djavan e outros, quando passou a se disseminar nacionalmente.

Escolhido para ser o ritmo a ser trabalhado com os estudantes³, em parte por suas raízes negras, mas também por suas características rítmicas, que imediatamente remetem a essas raízes, o ijexá, justamente por essa aproximação com as sonoridades identificadas com as sonoridades dos rituais das religiões afro-brasileiras, teria então, a meu ver, o potencial de provocar algumas reações nos estudantes, que baseadas na minha experiência como educador musical, possivelmente seriam de rejeição e/ou preconceito. E um dos objetivos desta pesquisa é justamente verificar a existência desta rejeição e preconceito e que representações sociais estão associadas a este gênero musical, e dessa forma, traçar as estratégias pedagógicas que visem ao entendimento de que este gênero musical é parte importante da formação do nosso patrimônio cultural, e sob uma ótica multicultural, deve ter seu lugar garantido e preservado de preconceitos ou hierarquizações baseadas no senso comum.

Recursos necessários: caderno modos de interagir, do kit “A Cor da Cultura”.

Quarto encontro

Os objetivos deste encontro são:

- Reexibir o vídeo do primeiro encontro, dessa vez pedindo que os estudantes identifiquem os elementos da cultura afro-brasileira presentes no vídeo
- Conceituar e falar sobre cultura com os estudantes
- Apresentar os conceitos de evolucionismo social, etnocentrismo, relativismo cultural e direito à autodeterminação dos povos
- Propor uma reflexão para o próximo encontro, com a pergunta “existe cultura superior a outra(s)?”

Como se fala constantemente em cultura (em especial a afro-brasileira) ao longo dos encontros (com o recorte da cultura afro-brasileira), faz-se necessário debater e tentar aprofundar o tema com os estudantes, mais uma vez ouvindo suas falas e apresentado conceitos historicamente construídos sobre o assunto.

Para isso, utilizamos como referencial o trabalho de Roque Laraia, “Cultura, um conceito antropológico” (2001), para sedimentar um conceito de cultura com os estudantes, apontando semelhanças e diferenças entre o que eles pensam sobre o assunto e o que o autor referido apresenta de relevante a essa construção.

³ Reiteramos aqui a advertência feita no início deste capítulo. Os gêneros musicais e gêneros musicais devem ser adaptados à realidade sociocultural dos estudantes. O ijexá foi escolhido considerando a realidade observada entre os estudantes que participaram desta pesquisa.

Além das contribuições conceituais, Laraia (2001) também traz em seu trabalho exemplos interessantes de choques culturais, que enriquecem o debate sobre cultura e etnocentrismo, e que utilizei quando executei as atividades planejadas.

O autor apresenta os conceitos de evolucionismo social, etnocentrismo, relativismo cultural e direito à autodeterminação dos povos. Apresentar de forma didática e resumida estes conceitos aos estudantes tem como objetivo fornecer elementos conceituais para o debate proposto para o próximo encontro, onde estes deveriam refletir (fora do espaço de sala de aula e levar para suas conclusões para o próximo encontro) sobre a pergunta “existe cultura superior a outra(s)?”.

Discutir cultura é tarefa complexa. São muitos os autores que pesquisam o tema, com múltiplas abordagens metodológicas, múltiplos objetivos, muitas visões de mundo influenciadas por diversas culturas, onde estes autores estão inseridos. A partir dessas afirmações, é sempre preciso ter em mente o contexto sociocultural em que esta intervenção pedagógica ocorre e o segmento a qual pertencem os estudantes. É preciso considerar ainda o modelo escolar onde estão inseridos os estudantes e que aulas recheadas de debates, que exigem reflexão e voz ativa destes últimos podem não ser a prática mais comum.

Dessa forma, assim como a abordagem em relação aos gêneros musicais sugerida foi simples e objetiva, e considerando tudo o que foi descrito acima, o mesmo raciocínio didático deve ser utilizado para a discussão e conceituação de cultura.

Nesta difícil empreitada de síntese e adaptação de conceitos tão complexos (e que têm que ser trabalhados em poucos encontros com os estudantes), Kroeber, mencionado por Laraia (2001, p.49), elenca oito pensamentos definidores de cultura, dos quais podemos nos concentrar em apenas três, e assim promover de forma sintética um entendimento de cultura satisfatório às necessidades desta intervenção pedagógica. Estes três pensamentos são:

- “a cultura, mais que do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações”;
- “adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas”;
- “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa dos indivíduos”.

Laraia (2001, p.46) ainda nos ajuda nesse difícil processo de síntese didática ao afirmar que

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência, adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto de ações isoladas de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Tal síntese se aplica perfeitamente à cultura afro-brasileira e seus valores essenciais, trabalhados no encontro anterior. A menção feita a “patrimônio cultural” é perfeita para o contexto desta intervenção pedagógica, pois um de seus objetivos principais é fazer com que os alunos entendam o que é patrimônio cultural, e numa perspectiva multicultural, entendam a importância que tem o patrimônio cultural de uma sociedade, o que justifica sua preservação e o respeito ao que foi construído por centenas ou até mesmo milhares de indivíduos de gerações anteriores.

Neste ponto também se situa um ponto importantíssimo desta intervenção, que é a tentativa de fazer com que os alunos entendam onde se situam dentro deste patrimônio histórico. Dependendo do contexto em que se aplique estas atividades, o debate sobre o conceito de identidade pode ser relevante.

Outra parte importante deste encontro com os estudantes é abordar o etnocentrismo e o relativismo cultural. A Música é um conjunto de conhecimentos e expressão social que dialoga diretamente com a cultura. Portanto, discutir esses conceitos é parte essencial do processo, independentemente do enfoque dado⁴.

Sobre etnocentrismo, Laraia (2009) nos traz alguns exemplos que servem para ilustrar e iniciar esta discussão com os estudantes. A escolha de abordar o etnocentrismo não se deu apenas como forma de desconstruir preconceitos em relação à cultura afro-brasileira, que é a temática desta pesquisa, mas é um instrumento importante para uma realidade social como a brasileira, onde a Indústria Cultural e as estruturas sociais produzem estereótipos dos grupos dominados.

Com essa premissa, a discussão de etnocentrismo é relevante pois colabora na desconstrução de diferentes preconceitos. Laraia (2001, p.73) afirma que “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”. E mais completa “Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra outros” (LARAIA, 2001, p. 74).

Aproveitando a fala do autor sobre violência, é importante ressaltar, no meio do processo deste trabalho, que existem várias formas de violência, portanto não devemos restringir nosso pensamento somente à modalidade física deste conceito. Como veremos nos objetivos do próximo encontro, quando trabalharemos representatividade, a falta de protagonismo negro nos diversos segmentos da sociedade, especialmente nas posições de poder, é também uma forma de violência contra o povo negro e isso não deve passar em branco nesta intervenção.

⁴ Alguns conceitos devem ser discutidos pelo professor nesse ponto das atividades. Etnocentrismo, Relativismo Cultural e Autodeterminação dos povos, entre outros, devem informar a ação pedagógica do professor em sala de aula. Um breve debate sobre esses conceitos será inserido no caderno do produto educacional.

Acerca do relativismo cultural, sua importância para os debates sobre cultura é vital, visto que é um conceito que contesta o etnocentrismo e valoriza a diversidade cultural. Nas palavras de Laraia (2001, p.35), “a ideia de relativismo cultural está implicitamente associada à de evolução multilinear. A unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural”.

Por “evolução multilinear” entende-se o respeito a cada cultura sem que se estabeleça uma hierarquia baseada no que se considera hegemonicamente como um ideal de desenvolvimento (em termos de cultura artística, o ideal de desenvolvimento seria o que advém da Europa, por exemplo). Cada cultura se desenvolve e se manifesta em seu próprio espaço-tempo, e por conta disso, as diferenças naturalmente se manifestam, influenciadas por uma miríade de fatores, internos e externos a cada povo, a cada sociedade.

Obviamente, não é tão fácil assim o debate sobre cultura, mesmo à luz do relativismo cultural, que valoriza essencialmente o respeito à diversidade de cada cultura. Todos nós conhecemos exemplos de determinadas atitudes particulares a determinadas culturas que tornam-se difíceis de compreender, mesmo que orientados por uma visão relativista, tentemos não analisar tais atitudes olhando pelas lentes de nossa própria cultura. Um desses exemplos é a mutilação de partes da genitália feminina, como se dá em alguns países africanos. Em qualquer debate, seja este com uma turma de sétimo ano de uma escola pública na baixada fluminense, seja numa universidade qualquer, dificilmente gerará consenso entre os participantes.

É neste momento que o conceito de autodeterminação dos povos entra no debate. É natural que o debate se acalore e que alguns estudantes, indignados com o exemplo das mutilações, pergunte se não são admissíveis intervenções externas nesses casos. É uma dúvida pertinente e merece ser esclarecida.

O conceito de direito de autodeterminação dos povos surgiu no século XX e foi concebido inicialmente para fomentar a descolonização de povos que pretendiam se libertar de suas colônias, mas enfrentavam dificuldades nesse processo (HEPP, 2005). Naturalmente o conceito foi desenvolvido ao longo do tempo e de acordo com Ridruejo (apud HEPP, 2005, p.4, grifo nosso), “este princípio também deve ser visto sob seus aspectos econômicos, sociais e culturais, **pois o povo tem o direito de desenvolver e exercer a sua cultura**, possuindo, ainda, todos os seus membros o direito de educação e manifestarem a sua cultura” (grifos meus).

De acordo com HEPP (2005, p. 8-9),

O princípio da autodeterminação dos povos está igualmente previsto na Declaração sobre os Principios do Direito Internacional Regendo as Relações Amistosas e Cooperação entre os Estados conforme a Carta da ONU, constante na Resolução 2.625 de 1970 da Assembléia Geral da ONU.

O que isto tudo quer dizer, resumidamente, é que o princípio da autodeterminação dos povos, validado hoje mundialmente através de diferentes documentos – tais como a resolução 1512, a resolução 2.220 e outros mais recentes, desdobramentos ou consequências da Carta da ONU – (HEPP, 2005), é uma forma de proteger interesses econômicos, geopolíticos e culturais de povos não-hegemônicos ao redor do mundo. Como esta proteção também se aplica à cultura, como acabamos de ver, o debate se aprofunda por caminhos extensos, uma vez que, em determinadas culturas, isso acaba também por proteger o direito a práticas como a de mutilação de partes da genitália das mulheres, e para nós, inseridos numa outra cultura, essa prática é classificada como abominável.

Dessa forma, jamais chegaremos a uma conclusão num debate dessa natureza, e nem é esse um dos objetivos deste encontro. Mas é importante fornecer ferramentas de reflexão aos estudantes, de forma que eles possam, mesmo que fora do ambiente escolar, elaborar suas próprias opiniões a respeito de um assunto tão complexo quanto a cultura, assim como os ajude a compreender que existem diferentes formas de se enxergar as diversas culturas construídas por diferentes povos ao longo da existência humana, e que é preciso considerar essas formas se o que se pretende é viver numa sociedade plural onde o respeito e a tolerância sejam valores fundamentais.

É, então com esse arcabouço de informações, que os estudantes irão para casa com a seguinte pergunta “existe cultura superior a outra(s)?”

Recursos necessários: projetor, caixa de som.

Quinto encontro

Os objetivos deste encontro são:

- Retomar o debate sobre cultura, colhendo as opiniões dos estudantes a respeito da pergunta lançada no último encontro
- Propor uma atividade que servirá de coleta de dados tanto para a pesquisa quanto para uma futura abordagem de um tema importante na intervenção pedagógica, a representatividade do povo negro nas posições de prestígio na sociedade
- Retomar a prática musical do ijexá com instrumentos de percussão, tanto com fins lúdicos quanto para fins de aperfeiçoamento de execução e domínio dos instrumentos, que serão necessários quando da produção do produto
- Promover um momento onde os estudantes têm a liberdade para tocar gêneros musicais de suas escolhas
- Coletar dados para a realização de uma atividade no próximo encontro.

Este quinto encontro é dividido em três momentos, com características diferentes. Ele foi pensado com o objetivo de diversificar as atividades, trazendo de volta a prática

musical, de forma que os estudantes possam se expressar não só através da fala e da escrita, mas também musicalmente. Dessa forma, além de permitir um momento mais livre e lúdico, os estudantes também vão se apropriando das técnicas de execução dos instrumentos e do ritmo proposto – o ijexá -, e num último momento ficam livres para se expressarem musicalmente da forma que quiserem, com os gêneros musicais de suas preferências.

Também acontece a aplicação de um questionário que será importante para o trabalho sobre representatividade a ser realizado no próximo encontro. O trabalho tem por objetivo ensinar aos estudantes o que significa representatividade e se esta se dá de forma justa na nossa sociedade.

O roteiro dessas atividades se dá então da seguinte forma:

1) o professor colhe as opiniões dos estudantes sobre a pergunta lançada no encontro anterior (“existe uma cultura superior a outra(s)”) e promove e media o debate decorrente dessas opiniões. O objetivo da mediação é para garantir que cada estudante tenha voz e que o debate seja feito à luz dos conceitos abordados no encontro anterior. Um breve resumo destes conceitos poderá ser necessário, visto que existe a possibilidade de ter havido estudantes ausentes do último encontro.

2) Realizar a atividade onde os estudantes devem elencar personagens de setores de destaque na sociedade, como políticos e personagens históricos. O objetivo desta atividade é colher dados para posterior análise e também para serem trabalhados com os estudantes, já que as respostas podem revelar questões de representatividade do negro em posições consideradas de prestígio na sociedade.

3) Aplicar o questionário

4) Orientar os alunos na prática do ijexá com os instrumentos de percussão (agogô, ganzá, clave, cajón...), formando grupos onde cada estudante se ocupa de um instrumento e revezando estes grupos, visto que a quantidade de instrumentos é menor que a quantidade de estudantes.

5) Deixar os estudantes livres para cantarem músicas de sua preferência, utilizando como acompanhamento os instrumentos musicais disponíveis.

Recursos necessários: instrumentos musicais de percussão.

Sexto encontro

O sexto encontro é o último onde acontecem os debates e reflexões que fizeram parte de todo o processo pedagógico que tem como objetivo principal ajudar na desconstrução de preconceitos em relação aos gêneros musicais afro-brasileiros. É nele que se dá o “pontapé inicial” da produção criativa dos estudantes, o que talvez seja a culminância de todo o processo, onde os estudantes começarão de fato a exercer o protagonismo na relação ensino-aprendizagem, e cada vez mais a hierarquia aluno-professor vai sendo diluída, no sentido de que o este é cada vez mais o mediador do

processo, tornando-se parceiro dos estudantes na construção do produto final, contribuindo com sua experiência musical, colaborando no processo de criação e pensando o produto e sua execução junto com os estudantes.

O sexto encontro tem os seguintes objetivos:

- Trabalhar representatividade negra com os estudantes, utilizando como parâmetros os próprios dados fornecidos por eles no encontro anterior
- Conversar com os estudantes sobre racismo e desigualdade racial no Brasil, articulando estes temas com as questões de representatividade, discutidas anteriormente
- Promover a apreciação musical da música “A Carne”
- Apresentar aos estudantes a proposta de construção de uma paráfrase da música apreciada e a produção de um videoclipe da música, cantada e tocada por eles próprios (assim como a filmagem).

Não é difícil deduzir que os personagens das posições de poder e destaque na nossa sociedade ocidental que os estudantes citarão serão brancos (ou não-negros, na visão de muitos deles) majoritariamente. Basta assistir a alguns minutos de TV para que possamos chegar a tal eficácia nesse “exercício de adivinhação”. Também basta fazer o exercício nós mesmos mentalmente para chegar a tal conclusão. Quantos Senadores negros possuímos? Ou quantos apresentadores de televisão são negros? São apenas alguns exemplos de muitos possíveis.

Nesse sentido é importante correlacionar dados estatísticos oficiais com os dados fornecidos pelos próprios alunos sobre negros em posições de prestígio e poder. Para tal, escolhi um vídeo do canal *Superinteressante*, denominado “dois minutos para entender – desigualdade racial no Brasil”. O vídeo possui uma linguagem visual próxima dos estudantes, com elementos gráficos dinâmicos e variados, e no seu decorrer traz estatísticas sobre desigualdade financeira, educacional, de saúde, mortalidade e outros relevantes indicadores sociais entre negros e brancos no Brasil. Tais estatísticas têm como fonte Seppir, IBGE, Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016, Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro e ONU. Triangulando as informações, a música “A Carne”⁵ vem acrescentar, através da poesia de sua letra, mais combustível na discussão sobre a questão da desigualdade racial e se articula perfeitamente ao debate promovido neste encontro, ao dizer, de forma poética:

⁵ “A Carne” é de autoria de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Cappellette, e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bI94kr5yWx0>.

*A carne mais barata do mercado é a
carne negra (4x)
Que vai de graça pro presídio
E pra debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a
carne negra (4x)
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado*

*E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país
Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar
A carne mais barata do mercado é a
carne negra (4x)*

Desta forma, uma das atividades deste encontro é a apreciação desta música⁶, onde os estudantes são orientados a perceber atentamente primeiramente a letra da canção. Numa segunda exibição, eles são orientados a prestar atenção aos elementos visuais e musicais da música e são estimulados a perceber e verbalizar com que gênero musical a música se identifica.

Neste momento, o fato de já ter trabalhado os conceitos de cultura, os valores da cultura afro-brasileira, representatividade e desigualdade racial no Brasil, entre outras coisas, torna possível o entendimento da mensagem desta música, assim como a pergunta que denominei “disparadora”: “A cultura mais barata do mercado é a cultura...”. A resposta a essa pergunta será construída e desenvolvida nos próximos encontros.

Recursos necessários: projetor, caixa de som para tocar o áudio.

Sétimo encontro em diante

É nestes encontros que se iniciam o processo criativo com vias de construção da produção final. Este processo se inicia a partir da criação da paráfrase da música “A Carne”, o que deve tomar no mínimo dois tempos de cinquenta minutos de aula, podendo se estender, a critério do professor, que pode ser parceiro nesta criação e deve avaliar quando a paráfrase estará pronta. Após terminado este processo, se dá início à gravação dos alunos tocando os instrumentos musicais e cantando a letra da música composta coletivamente.

⁶ Tornamos a relembrar que a música e o gênero musical adotado depende dos objetivos para o qual o caderno estará sendo utilizado.

É difícil estimar o tempo necessário à conclusão deste produto final, pois dependerá de alguns de fatores, tais como o tempo de que o professor dispõe para realizar todas as etapas de realização do produto, os equipamentos que pretende utilizar (se vai gravar com um celular ou se vai utilizar equipamentos mais sofisticados de áudio e vídeo), o nível de interesse e comprometimento dos estudantes, a disponibilidade de espaço físico na escola, entre outros.

Recursos necessários: instrumentos musicais de percussão, notebook e interface de áudio, para gravar os/as estudantes tocando e cantando (pode ser substituído por um celular), programa (ou aplicativo) de edição de áudio.

3.2 Desenvolvimento do projeto (Re) construindo olhares: uma experiência de sala de aula da baixada fluminense

Neste tópico relatarei como se desenrolaram os encontros cujos planejamentos e objetivos foram descritos anteriormente. É importante ressaltar que os planos de aula são absolutamente necessários, mas, ao mesmo tempo, quem trabalha no chão da escola sabe que nem sempre é possível ao professor seguir estritamente o que está em seu planejamento prévio. O cotidiano de uma sala de aula sofre interferências de diversas naturezas, e por conta disso, faz-se necessário adaptar o planejamento quando essas interferências inviabilizam alguma (ou várias) etapas do que tinha sido pensado pelo professor.

Por vezes, mesmo com todas as condições favoráveis, o próprio professor se dá conta de que planejamento inicial não é adequado e se vê obrigado a fazer os ajustes e alterações necessários para que os objetivos propostos sejam alcançados. Essas alterações, essas mudanças de rumo, são normais e fazem parte do processo quando se faz a opção metodológica pela pesquisa-ação.

Essa ressalva é importante porque os dois primeiros encontros serviram de base para a construção dos demais, na medida em que neles foi possível dialogar efetivamente com o campo da pesquisa e detectar as preferências e representações que os estudantes tinham da cultura afro-brasileira. Diante da escassez de tempo para conclusão do trabalho, a partir do terceiro encontro, as atividades foram realizadas na turma 704.

Primeiro encontro:

Aos objetivos já descritos para o primeiro encontro, foi acrescentado:

- Coletar dados sobre as preferências musicais dos estudantes e os gêneros musicais preferidos para posterior análise.

Para alcançar os objetivos propostos, a aula se iniciou com uma conversa sobre o que os estudantes entendiam por ‘gênero musical’. Muitos não conheciam o termo, mas vários deram definições válidas à continuidade do debate. Falas como “é funk, rock, pagode” ou “é um estilo musical”, “é um tipo de música”, denotam que os estudantes tinham conhecimento do que são gêneros musicais, apenas não tinham tido ainda contato com nenhuma conceituação sistematizada sobre o assunto. Na realidade, apresentar uma “conceituação sistematizada” e consagrada de “gênero musical” talvez seja tarefa impossível, visto que, sendo um termo relativamente novo, surgido por conta de questões de mercado, muitos pesquisadores ainda se debruçam sobre o tema e esse debate, se feito à luz de toda a bibliografia disponível, demandaria um tempo o qual não dispúnhamos. Portanto, as falas dos estudantes como “é um tipo de música” já serviam ao propósito de “encaixotar” determinadas sonoridades e estéticas musicais e agrupá-las no que passaríamos a chamar de “gêneros musicais”.

O próximo passo foi escutar dos estudantes quais gêneros musicais conheciam, e essas respostas foram colhidas através em um questionário, onde os/as estudantes também deveriam indicar suas preferências musicais. Os gêneros musicais que surgiram das respostas dos discentes são aqueles que, por uma série de motivos, aparecem com destaque nas mídias de massa, e são produtos de indústria cultural consolidada e validada por eles e pelo microcosmo sociocultural ao qual pertencem. Meu objetivo não é, pois, estabelecer juízo de valor quanto a esses gêneros musicais (pessoalmente, aliás, sou contra estabelecer esses juízos, mas esta é outra questão), mas sim verificar se gêneros brasileiros, especialmente os de origem afro-brasileira, apareceriam nas respostas dos estudantes.

O passo seguinte foi trazer o tema “memória” para a berlinda. Este tema será importante, pois é um dos valores elencados como essenciais da cultura afro-brasileira em um dos materiais utilizados como suporte nesta intervenção pedagógica, o caderno “modos de interagir”, do kit “A Cor da Cultura”. A estratégia foi então utilizar a atividade anterior como “gancho” para trazer o tema à baila, ressaltando o fato que foi necessário evocar a memória para lembrar dos gêneros musicais, quando foram perguntados sobre o assunto.

Em seguida, perguntei aos discentes o que eles entendiam por memória, e obtive algumas respostas interessantes:

- “Lembrar momentos bons e ruins”
- “Guardar coisas”
- “Lembrar as coisas que você já fez”
- “Pensar”
- “Sonho”
- “Serve pra entender o passado e compreender o presente”

Como é possível observar, são de fato definições interessantes, que servem perfeitamente ao propósito de conceituar memória não só para aquele momento da aula,

mas algumas respostas dão conta inclusive de elucidar o que significa “memória” como valor inerente e essencial à cultura afro-brasileira. “Serve para entender o passado e compreender o presente” me soou como uma pérola de definição, que serviria inclusive para abordar uma série de temas importantes, como desigualdade social e conflitos geopolíticos entre povos e países, somente para citar dois exemplos.

O último momento do encontro foi a apresentação de duas propostas de atividades, das páginas 20 e 21 do caderno “modos de interagir” do kit “A Cor da Cultura”⁷. A primeira atividade é a confecção de um acróstico a partir da palavra “memória”, e a segunda é uma atividade para ser realizado no próximo encontro, onde os alunos devem trazer de casa objetos que tragam à memória a presença afro-brasileira.

A primeira atividade foi realizada em sala de aula, os/as estudantes preencheram os acrósticos e eu os recolhi. Ao vê-los preenchidos, percebi que talvez esta atividade deva ser realizada um pouco mais à frente, pois percebi que a maioria das respostas não se articulava aos valores essenciais afro-brasileiros, naturalmente, já que eu não os tinha trabalhado ainda, e isso é essencial para a proposta da atividade.

Segundo encontro:

O segundo encontro inicia com a realização da segunda atividade sobre memória proposta no encontro anterior, onde os estudantes deveriam trazer de casa objetos que trouxessem à memória a presença afro-brasileira.

Aos objetivos deste encontro enunciados foi acrescentado:

- Aplicação de um questionário de evocação após a apresentação do vídeo⁸. Esse material coletado foi analisado e utilizado para confecção das atividades posteriores da intervenção pedagógica.

Infelizmente esta atividade não foi realizada a contento, pois poucos estudantes trouxeram objetos de casa, e por conta disso, alguns dos que trouxeram acabaram se sentindo envergonhados em mostrar os objetos ao resto da turma, e dessa forma, decidi respeitar o que estavam sentindo e no fim das contas, um único estudante, que havia trazido um berimbau, resolveu mostrá-lo para a turma e contar a história por trás daquele instrumento, o porquê dele estar em sua casa.

⁷ Disponíveis no anexo.

⁸ Trata-se de um videoclipe realizado na comunidade quilombola Santiago do Iguape - BA, Brasil, mostrando seus integrantes tocando instrumentos musicais, cantando e dançando uma música que tem a temática da ancestralidade. Disponível em: <https://vimeo.com/55068166>

O motivo era que um tio dele era mestre de capoeira. Aproveitando o gancho, apesar de não ser um especialista no assunto (deixei isto claro para os estudantes), conversei com a turma sobre capoeira, que era uma manifestação da cultura afro-brasileira, que tinha sido trazido por povos negros que vieram para o Brasil escravizados e que como é importante que esta manifestação cultural se mantenha viva até hoje, e que essa sobrevivência dependeu muito da memória e da oralidade, este último outro valor essencial da cultura afro-brasileira, que aproveitando o ensejo, inseri no debate.

Neste momento, aproveitei para escutar os estudantes, perguntando quais deles conheciam a Capoeira, se alguém praticava ou já havia praticado, se conheciam sua história e, num momento posterior, com a permissão do estudante que trouxe o berimbau, toquei um pouco o instrumento e perguntei se algum deles queria experimentar e tocar o instrumento. Alguns se mostraram interessados e foram à frente da sala experimentar o instrumento. Infelizmente, minhas noções de berimbau são muito básicas, mas mesmo foi um momento agradável ensinar um pouco dessas noções aos estudantes e vê-los em contato com um instrumento pertencente à cultura afro-brasileira.

Passado esse momento de experimentação, ainda com o assunto “Capoeira” em voga, resolvi falar de corporeidade, outro valor importante da cultura afro-brasileira e conversamos sobre outras manifestações culturais que eles lembravam que usavam o corpo. Interessante notar que, novamente, as respostas dos estudantes não praticamente não contemplaram danças e manifestações culturais afro-brasileiras, pois um único estudante sugeriu a “Timbalada” como resposta. As outras respostas variaram em torno do hip-hop, break dance, balé e outras atividades que estavam ligadas ao corpo, como artes marciais, mas que não se relacionavam com cultura, especificamente.

O próximo passo foi reintroduzir a experimentação com instrumentos musicais, desta vez os levados por mim. Meu kit conta com basicamente com instrumentos de percussão: agogô, caxixi, cajón, ganzá, cajón, claves, afoxé, xequerê, triângulo, reco-reco, pandeiro e tamborim. Estes instrumentos, à exceção do cajón, têm a grande vantagem de caberem numa bolsa média de viagem e têm preços acessíveis. Após mostrar cada instrumento individualmente e mostrar um pouco de sua execução técnica, utilizando, a propósito, células rítmicas de gêneros musicais afro-brasileiros, os distribuí pela turma, de forma que cada estudante pudesse ter contato com os instrumentos apresentados. Essa experimentação é livre, e os estudantes não necessariamente precisam executar as células rítmicas apresentadas por mim, pelo contrário, devem se sentir livres para criar, improvisar e mesmo descobrir todas as sonoridades possíveis daqueles instrumentos.

Após este momento de contato com os instrumentos, os instrumentos foram recolhidos e reapresentados, novamente um a um, mas desta vez foi pedido aos estudantes que tentassem adivinhar de qual povo, de qual cultura era originários. O motivo de realizar esta dinâmica é mostrar aos estudantes uma parte do patrimônio cultural afro-brasileiro através dos instrumentos musicais. Neste aspecto, o cajón (lê-se “carrom”) merece um aparte, pois é um instrumento que tem origem afro-peruana e de história bastante

interessante. Conta essa história que, os escravizados africanos, privados de seus instrumentos pelos colonizadores, passaram a utilizar as caixas (em espanhol, “cajas”, daí o nome “cajón”, que seria “caixa grande”, em português) de mercadorias vindas nos navios, que carregavam, como instrumentos de percussão. Esta história não só é interessante por ilustrar a inventividade do povo negro, mas também por mostrar que as tentativas de silenciar e até mesmo exterminar a cultura deste povo se iniciaram há séculos.

Depois de realizar a “correção” do questionário sobre a origem dos instrumentos, chega o momento que é, sem dúvida, um dos mais importantes desta pesquisa. A exibição do videoclipe que servirá de base para as evocações propostas no questionário de evocação. O videoclipe retrata a comunidade quilombola Santiago do Iguape (também conhecida como Bantos Iguape), do Estado da Bahia, cantando e tocando a música “Oro mimá”, mostrando imagens do cotidiano da comunidade. Também aparecem no videoclipe alguns instrumentos musicais, como violão, agogô, atabaques e tambores de diversos formatos e tamanhos. A música tocada é no ritmo do ijexá, cujas características foram descritas num capítulo anterior.

A letra da música é bastante descritiva, e retrata de maneira extremamente poética alguns dos principais valores da cultura afro-brasileira - elencados no caderno modos de interagir -, como oralidade, ancestralidade, religiosidade, musicalidade e cooperação/comunitarismo.

*Quando eu era criança
Minha mãe cantava pra mim
Uma canção em yorubá
Cantava pra eu dormir
Uma canção muito linda
Que o seu pai te ensinou
Trazida da escravidão
E cantada por seu avô
Era assim:*

*Oro mi má (2x)
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado o yeye o
Essa canção muito antiga
Do tempo da escravidão
Os negros em sofrimento
Cantavam e alegravam o seu coração
Presos naquelas senzalas
Dançando ijexá*

*Era assim:
Oro mi má (2x)
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado o yeye o
Cantava quando era criança
Fiquei homem e não me esqueci
Aquela canção em yorubá
Que não sai de dentro de mim (É assim)
Oro mi má (2x)
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado o yeye o
E Deus é o mar
Deus é o maior
Deus é o maior
Me ajudou a vencer
E Deus é o mar
Deus é o maior
Deus é o maior*

*Aquela canção muito linda
Com os versos em yorubá*

Me ajudou a vencer

Além disso, através das imagens podemos perceber outro elemento da cultura afro-brasileira, a corporeidade, pois elas mostram crianças brincando, correndo, jogando capoeira e o próprio ato de tocar os instrumentos de percussão é repleto de corporeidade. Estes elementos são importantes e seriam abordados no próximo encontro.

Ademais, apresentar uma série de elementos importantes à continuidade do trabalho, os elementos sonoros e pictóricos do videoclipe escolhido tinham por objetivo despertar evocações nos estudantes, e através destas, confirmar ou refutar minhas suspeitas iniciais: tais elementos, especialmente os instrumentos relacionados ao candomblé (atabaque, agogô), assim como o ritmo do ijexá, também identificado com ritos religiosos de religiões africanas ou afro-brasileiras, gerariam respostas preconceituosas relacionadas a essas religiões e/ou a outros elementos relacionados ao povo negro, conforme análise realizada no capítulo 4 da dissertação.

Terceiro encontro

Por conta da necessidade da pesquisa houve um hiato entre os dois primeiros encontros e os demais. Nesse período foram realizadas as análises dos questionários e a partir das conclusões construídas as fases seguintes do estudo foram planejadas. Importante destacar que por ser tratar de uma pesquisa-ação, este é um procedimento previsto no processo de desenvolvimento do estudo. Para não interferir tanto no planejamento pedagógico e dar aos estudantes uma ideia de continuidade, os dois primeiros encontros foram realizados no final de junho de 2017 e os demais a partir do retorno das férias de meio de ano, ou seja, a partir de agosto de 2017.

O momento inicial do terceiro encontro acontece uma conversa sobre cultura afro-brasileira. Iniciei a conversa perguntando aos alunos se eles identificavam a presença da cultura brasileira na nossa cultura. Importante salientar que não sou um especialista em cultura afro-brasileira (meus conhecimentos são mais específicos à vertente musical, obviamente) e, dessa forma, a conversa se deu naturalmente, sem a hierarquização habitual entre o professor detentor do conhecimento e o aluno “tabula rasa”.

Na realidade foi uma estratégia pensada justamente para que isso acontecesse, já de posse dos dados dos questionários, era importante dialogar com os estudantes para compreender ou obter indícios de onde provinham as representações que apareceram nas respostas dadas. Apesar de nesse momento, já ter um roteiro do que seria desenvolvido, fiz a opção pela metodologia dialógica, procurando me manter o mais próximo possível aos referenciais metodológicos escolhidos.

Continuamos então a falar sobre cultura afro-brasileira, desta vez aprofundando o debate, dando atenção especial aos valores e referências desta cultura. Trazendo de volta a

memória, valor trabalhado anteriormente, apresentei os outros valores e referenciais citados no material de suporte, explicando aos estudantes o que representavam, seus significados e que relevância têm para a cultura afro-brasileira, e por consequência, para a nossa cultura como um todo. Dos valores que constam na página 16 do caderno modos de interagir, como podemos conferir na figura 3, escolhi não abordar os valores de circularidade e axé/força vital, por entender que não haveria tempo suficiente para trabalhar todos os valores com os estudantes.

- **memória**
- **ancestralidade**
- **religiosidade**
- **oralidade**
- **musicalidade**
- **cooperação/comunitarismo**
- **ludicidade**
- **corporeidade.**

Após estas conversas mais densas, plenas de definições e significados formais, reflexões e debates, procurei direcionar o diálogo para as heranças culturais afro-brasileiras e seus traços na nossa cultura. Conversamos então sobre música, religiosidade, arte, hábitos, culinária e por último vocabulário. Deixei este tema por último propositalmente, já que havia planejado uma atividade com caráter lúdico para ser realizada naquele momento.

A atividade consistiu num jogo onde eu falava uma palavra de origem africana começando por cada letra do alfabeto, e os estudantes, caso não a conhecessem, deveriam tentar dizer qual seria o seu significado. O(a) estudante que acertasse ou chegasse mais próximo do significado real da palavra ganhava um ponto, e no final da atividade, aquele com mais pontos seria o vencedor. O resultado foi bastante agradável e acabamos todos aprendendo uma série de palavras de origem africana que não conhecíamos. Para realizar esta atividade, foi necessário abrir mão da estratégia utilizada no início do encontro, onde a conversa foi desprovida de referenciais acadêmicos, para fluir mais informalmente, sem caráter expositivo. Com a ciência de que meu conhecimento sobre palavras de origem africana não era suficiente, busquei informações no site “Geledés”, um bom repositório sobre cultura negra.

A parte final do encontro foi onde aconteceu a primeira prática musical que foi mais objetiva, como o propósito de os estudantes se apropriarem de um ritmo afro-brasileiro, o ijexá. Demonstrei então as células rítmicas do gênero no agogô, caxixi, claves, afoxé, ganzá e cajón aos estudantes. Eles foram orientados a formar grupos e ir à frente da sala tocar os instrumentos, formando pequenos conjuntos, tocando cooperativamente. Naturalmente, há estudantes que têm mais facilidade em apreender os gêneros musicais e executá-los nos instrumentos. Estes estudantes se tornam então multiplicadores de conhecimento e passam a instruir seus colegas na aquisição dos gêneros musicais propostos. Este tipo de dinâmica promove a sociabilidade e o sentido de colaboração entre os

estudantes; o espírito de “competição” que muitas vezes aparece em atividades deste tipo tende a se atenuar, na medida em que os novos “professores” se esforçam para que seus alunos também aprendam.

A prática com os instrumentos musicais foi muito bem aceita pelos discentes, que não têm rotineiramente muitas oportunidades de realizar atividades deste tipo. Quase todos os estudantes quiseram e tiveram a oportunidade de tocar ou pelo menos experimentar os instrumentos de percussão.

Figura 1 – Prática como instrumento de origem afro-brasileira



Fonte: O autor.

Quarto encontro

Este foi o mais denso dos encontros, porém um dos mais interessantes. Relembrando seus objetivos, tínhamos então:

- Reexibir o vídeo do primeiro encontro, dessa vez pedindo que os estudantes identifiquem os elementos da cultura afro-brasileira presentes no vídeo
- Conceituar e falar sobre cultura com os estudantes
- Apresentar os conceitos de etnocentrismo, relativismo cultural e direito à autodeterminação dos povos

- Propor uma reflexão para o próximo encontro, com a pergunta “existe cultura superior a outra(s)?”

Aproveitando o que foi falado no último encontro, os valores e referências da cultura brasileira, reexibi o vídeo que foi utilizado no segundo encontro, que foi o material visual e sonoro que serviu de base para o questionário de evocação. A ideia por trás dessa reexibição é que, desta vez, à luz das conversas sobre a cultura afro-brasileira e seus valores essenciais, os alunos possam ter outro olhar sobre o videoclipe. Especialmente um olhar que possa promover o reconhecimento de que os valores de ancestralidade, memória, oralidade, corporeidade, ludicidade, religiosidade, musicalidade e cooperação estão todos presentes ali naqueles poucos minutos de vídeo, e o quão importantes e valiosos esses valores são, tanto para se compreender a história do povo negro neste país, quanto para refletir sobre as razões de se subalternizar tanto esta cultura.

Os estudantes são então orientados a assistir ao vídeo levando em conta o que foi discutido principalmente no encontro anterior, e anotar no caderno que valores essenciais da cultura afro-brasileira conseguiram identificar no vídeo.

O resultado desta atividade foi satisfatório, muitos alunos conseguiram identificar e relacionar os valores da cultura afro-brasileira com o que se apresenta no vídeo. Esta atividade então foi uma ótima oportunidade também para que eu pudesse avaliar quais dos conceitos não haviam sido devidamente apreendidos pelos estudantes. Como nenhum deles anotou “ludicidade” em seu caderno, por exemplo, retomei este conceito e o rediscuti com os/as estudantes, voltando ao vídeo e fazendo o mesmo exercício, de relacionar os valores, junto com eles.

Terminada esta atividade, o segundo momento deste encontro foi destinado a falar sobre Cultura, de forma geral, com os estudantes. Pois muito se havia falado em cultura afro-brasileira, mas a questão que se pôs então pra mim foi, no momento posterior ao último encontro, “será que os estudantes sabem o que é cultura?”. Na realidade, talvez esta não fosse a pergunta correta, pois obviamente, eles estão inseridos num contexto cultural, eles são parte de uma cultura e produzem cultura. A pergunta mais apropriada seria então: “será que os estudantes sabem definir o que é cultura?”. Foi com isto em mente então que planejei o segundo momento deste quarto encontro, com o objetivo de apresentar alguns conceitos já consagrados de cultura, mas também de verificar o que eles pensavam em relação a isso e construir coletivamente com eles um conceito de cultura, nascido ali, naquele momento.

Iniciei a colher as opiniões dos estudantes e anotá-las no quadro. Sugeri então que de todas as definições, escolhêssemos para continuarmos o trabalho. As três definições escolhidas foram então:

- “Cultura é arte, música...”
- “É o que aprendemos na escola. Quando dizem que uma pessoa tem cultura, é porque ela estudou muito”

- “Cultura é a memória de um povo”

A terceira definição me parece ter sofrido a influência do que conversamos anteriormente, o que me soa perfeitamente normal. Afinal, ainda tínhamos muitos debates a serem feitos.

Ciente da complexidade do tema e com base no referencial teórico escolhido (LARAIA, 2009) o esforço para trazer à realidade dos estudantes os conceitos da academia, escolhi três pensamentos definidores de cultura apresentados pelo autor, que me pareceram acessíveis à faixa etária dos estudantes. A partir deles, confrontando com as definições dos alunos, fomos construindo nosso conceito coletivo de cultura. Os pensamentos são, pois:

- “a cultura, mais que do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações”;
- “adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas”;
- “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa dos indivíduos”.

Escrevi na outra metade do quadro branco estes pensamentos, e os confrontamos com as definições sugeridas pelos estudantes. Em seguida, refletimos sobre as definições trazidas por mim e as apresentadas por eles, fomos construindo ali na sala de aula um conceito exclusivo, que chamamos de “cultura pela 704”. Sugeri então que um dos estudantes fosse ao quadro para anotar a definição de cultura construída por nós. Depois de vários minutos de muita negociação, alguns desentendimentos, palavras rabiscadas, apagadas, reescritas e riscadas, finalmente “nasceu” o conceito:

“A cultura é o que aprendemos em casa e na escola, é a memória das experiências das gerações anteriores em relação às crenças, à arte, à moral, à lei aos costumes e hábitos adquiridos pelo homem. Ela é acumulativa e as novas gerações vão somando suas contribuições.”

Esta definição me pareceu atender às necessidades de compreensão do que é cultura. A partir dela, é possível seguir em frente rumo a discussões mais complexas, que estariam por vir logo a seguir.

E estas discussões se fazem necessárias na perspectiva intercultural que norteia este trabalho. Devemos lembrar que uma das premissas básicas da interculturalidade é educar para a negociação cultural (CANDAU, 2009), numa tentativa promover o entendimento que para construir uma sociedade mais justa e solidária, é necessário se compreender e integrar as diferenças.

As possibilidades de se pensar numa estratégia pedagógica onde se promova um diálogo intercultural são muitas. Mas como o assunto é cultura afro-brasileira e percebendo o quanto esta cultura é inferiorizada, seja no currículo, seja através dos diversos preconceitos percebidos cotidianamente, optei por pensar o planejamento das atividades sob uma óptica antropológica, introduzindo, para os estudantes, os conceitos de evolucionismo social, etnocentrismo, relativismo cultural e autodeterminação dos povos, conceitos os quais fiz uma breve explanação no capítulo anterior.

Antes de apresentar os conceitos, perguntei à turma se conheciam exemplos de diferenças culturais marcantes. Se algum hábito pertencente a outra cultura lhes era estranho ou reprovável. Um estudante lembrou dos hábitos culinários dos chineses. Perguntei então qual era a sua opinião a respeito e ele respondeu que “eles são malucos”. Naquele momento, não fiz nenhum comentário, apenas illustrei a conversa com mais alguns exemplos, citados por Laraia (2009), tais como os carros na Inglaterra, que trafegam pelo lado contrário do que trafegam no Brasil e em vários outros países, e por consequência, o motorista se posiciona no lado direito; o Haraquiri (suicídio), que no Japão é considerada uma forma de heroísmo; e a carne de vaca que é proibida para o consumo dos hindus, assim como a de porco é aos muçulmanos.

Para dar um caráter mais lúdico àquele momento, contei mais uma história mencionada por Laraia (2009), sobre uma jovem búlgara que oferece um jantar a um grupo de amigos, entre eles um jovem asiático. Na cultura da anfitriã, caso deixasse seus convidados se retirarem da mesa de refeições ainda com fome, estaria desgraçada. O asiático, proveniente de outra cultura, onde é deselegante recusar o que lhe estava sendo ofertado, foi aceitando um segundo, terceiro e quarto pratos de comida – enquanto a anfitriã seguia cozinhando mais e mais, para atender à “demanda” -, até que o jovem caiu no chão, completamente enfasiado.

Partindo desses exemplos, conversei com a turma que o “nosso conceito” de cultura se ressentia de uma coisa: ele não dava conta da diversidade cultural entre os diferentes povos do mundo, ou até mesmo de um mesmo país. Tínhamos então que acrescentar a parte da diversidade a ele. Novamente fizemos o exercício de negociar definições, pensar e repensar frases e chegar democraticamente ao novo conceito. Realizado todo o processo, o novo conceito se modificou, ficando dessa forma:

“A cultura de um povo é transmitida pela família e pela escola, é a memória das experiências das gerações anteriores daquele povo em relação às crenças, à arte, à moral, à lei aos costumes e hábitos adquiridos pelos indivíduos. Ela é acumulativa e as novas gerações vão somando suas contribuições.”

Conseguimos dar conta, minimamente da diversidade cultural com o novo conceito. Evidentemente, fatores como a globalização - que influencia a cultura -, por exemplo, não foram considerados, mas se aprofundar num nível destes numa discussão específica sobre cultura não seria possível nesta intervenção pedagógica.

Para promover um debate mais profundo sobre diferenças culturais e diversidade no próximo encontro, foi neste momento que expliquei aos estudantes os conceitos de evolucionismo social, etnocentrismo e relativismo cultural e autodeterminação dos povos. Evidentemente, as explicações foram simples e compatíveis com a faixa etária dos estudantes. Mas tenho convicção que o entendimento destes conceitos foi satisfatório.

Após finalizar as explicações, mostrei aos estudantes a imagem abaixo e pedi para que refletissem, em casa, sobre a seguinte pergunta: “existe cultura superior a outra(s)?”.

Figura 1– Embate entre culturas



Fonte: O autor.

Quinto encontro

No início deste encontro, revisei com a turma os conceitos introduzidos no encontro anterior, como forma de solidificar os conhecimentos, de detectar possíveis dúvidas e de apresenta-los àqueles que não puderam comparecer àquele encontro.

Passado este momento, perguntei à turma se haviam pensado na imagem e na pergunta lançada na semana anterior. Vários manifestaram o desejo de expressar opinião, e organizei o debate de forma que cada estudante fosse ouvido pelo resto da turma (quem dá aula sabe que isso não é tarefa fácil, aliás). Primeiro pedi que se dessem suas opiniões a respeito da imagem, o que haviam entendido dela. Alguns realmente não conseguiram entender seu significado.

Minha ideia ao elaborar foi provocar os estudantes a estabelecerem uma hierarquia entre dois gêneros musicais, um de origem estrangeira (rock) e outro de origem nacional

(pagode) e duas danças (*freestyle* e jongo), também diferentes entre si de acordo com sua origem. Meu objetivo com essa atividade não era colher dados para uma análise detalhada, visto que as respostas de cada indivíduo sofrem a interferência do coletivo, como uma espécie de validação pelos pares.

Mas os resultados foram bastante interessantes. Os estudantes reconheceram a imagem do cavaquinho ao pagode e associaram à cultura brasileira. Já a imagem do guitarrista foi reconhecida como sendo de outra cultura. Com relação às danças, a imagem dos jongueiros foi associada à cultura brasileira e alguns comentários pejorativos surgiram, como “macumba” (reforçando os dados coletados nos questionários de evocação). Em relação ao *freestyle*, houve dúvida em relação à sua origem, alguns achavam que era brasileira, outros que era estrangeira.

Quanto à preferência em relação às manifestações, os resultados foram também válidos para uma análise imediata. A maioria da turma preferiu o pagode, associando o rock a “música de maluco” (esta parece ser uma das representações sociais deste gênero naquele grupo social) e no que diz respeito à dança, nenhum dos estudantes preferiu o jongo, e os motivos dessa rejeição podem ser diversos, como a sua relação com os rituais religiosos afro-brasileiros, por semelhança, ou por ser uma dança que não faz parte da cultura de massa e portanto é desconhecida pela maioria deles, ou todas as hipóteses anteriores. Me agradaria muito investigar os porquês desta rejeição ao jongo, mas como mencionei no início deste trabalho, este não é o objetivo desta pesquisa, e sim propor uma estratégia pedagógica que possa, à luz de uma ótica intercultural, desconstruir esse tipo de rejeição, desde que verificado que a sua origem seja qualquer tipo de preconceito.

Ouvidos os estudantes a respeito da imagem, continuei a escutá-los, desta vez o objetivo era saber suas opiniões a respeito da pergunta lançada no último encontro, se existem culturas que são superiores a outras. Novamente muitos estudantes se manifestaram. Escolhi uma aluna que disse “sim” e pedi que desse um exemplo. O exemplo que ela mencionou foi retirado do último encontro, dado por mim, sobre o Haraquiri ser considerado um ato de heroísmo no Japão. Como católica, a aluna enxerga o suicídio como um grave pecado, e que quem faz isso, está contrariando os mandamentos de Deus. Dessa forma, aos olhos dela, pelo menos essa parte da cultura japonesa seria “inferior”.

Outra aluna disse que a música pop coreana é “melhor que tem” e que achava que a cultura dos orientais era sim, superior à nossa. Nesse momento, muitos alunos contestaram a opinião dela e o debate foi acalorado foi interessante ver que alguns já argumentaram utilizando os conceitos aprendidos no encontro anterior e reforçados no atual. Para apimentar a discussão, reforcei um dos preceitos do relativismo cultural, que é não enxergar a cultura do outro com a mesma visão que enxergamos a cultura na qual estamos inseridos. E tentei ilustrar questionando a turma sobre qual cultura seria a mais desenvolvida, a de um povo indígena do Amazonas ou dos povos ditos “desenvolvidos” do ocidente que produzem as tecnologias fantásticas que utilizamos no nosso dia-a-dia? Naturalmente, a maioria dos

estudantes elege o povo indígena como culturalmente inferior. Isso faz parte do pensamento etnocêntrico que ainda nos permeia em pleno século XXI.

Mas como este encontro foi planejado para gerar reflexões, após os estudantes terem respondido ao último questionamento, proponho então um próximo: sobre o que a turma considera como um povo desenvolvido, aquele convive em harmonia com a natureza, não polui e não agride o planeta ou o que faz tudo isso e contribui para a degradação cada vez mais iminente do meio ambiente? Ou que apresente uma taxa de suicídio de sua população na casa de 19:100.000 habitantes, como é o caso da França?

As conversas então se proliferam e peço aos estudantes que mais uma vez, pensem com calma a respeito do que debatemos em sala, para continuarmos as reflexões no próximo encontro. Ao fim dos debates, apliquei um questionário onde os estudantes deveriam preencher os nomes de

10 atores ou atrizes de cinema, teatro ou TV

10 cantores ou cantoras

5 personagens históricos

5 políticos ou políticas

Finalizando este encontro, acontece a prática musical com os instrumentos de percussão. Dividi esse momento em duas etapas: na primeira, uma oficina de ijexá, no mesmo formato da já realizada anteriormente. Na segunda, os estudantes estão livres para se apropriarem dos instrumentos da forma que quiserem, sem estarem presos a células rítmicas específicas. Podem também escolher o repertório que quiserem e minha participação se dá na organização do espaço e do tempo, assim como também faço parte do “conjunto” e toco com eles.

Sexto encontro

Os objetivos deste encontro eram:

- Trabalhar representatividade negra com os estudantes, utilizando como parâmetros os próprios dados fornecidos por eles no encontro anterior
- Conversar com os estudantes sobre racismo e desigualdade racial no Brasil, articulando estes temas com as questões de representatividade, discutidas anteriormente
- Promover a apreciação musical da música “A Carne”
- Apresentar aos estudantes a proposta de construção de uma paráfrase da música apreciada e a produção de um videoclipe da música, cantada e tocada por eles próprios (assim como a filmagem).

No primeiro momento deste encontro, eu trouxe para a sala de aula os gráficos das respostas aos questionários respondidos por eles, filtrados pela representatividade étnica.

É fácil perceber que as respostas produzidas por eles acabam por refletir a realidade: a representatividade do negro em posições de prestígio na nossa sociedade é extremamente baixa. E esses dados são importantíssimos para que os estudantes entendam que a falta de representatividade é um dos indicadores fundamentais da desigualdade racial no nosso país. Para fundamentar este raciocínio, exibi para a turma o vídeo “dois minutos para entender – desigualdade racial no Brasil”, com o propósito de trazer dados oficiais e importantes à discussão: indicadores educacionais, de saúde, de mortalidade e outros mais utilizados para se medir as diferenças entre a qualidade de vida entre negros e brancos no Brasil.

Após a exibição do vídeo, procurei estimular os estudantes a tentarem tecer relações dos dados apresentados no vídeo com as respostas produzidas por eles. Falei então sobre representatividade e o que essa palavra grande significava. O debate foi bastante produtivo, e alguns estudantes se manifestaram, mostrando interesse sobre o assunto, e algumas falas sobre racismo surgiram. Pela quantidade de estudantes negros, estas falas me pareceram ser poucas, dada a realidade em que vivemos, mas um dos motivos determinantes pra isso é que essas discussões acontecem com baixíssima frequência na sala de aula. Poucos são os professores que abordam o tema, por uma série de motivos diferentes.

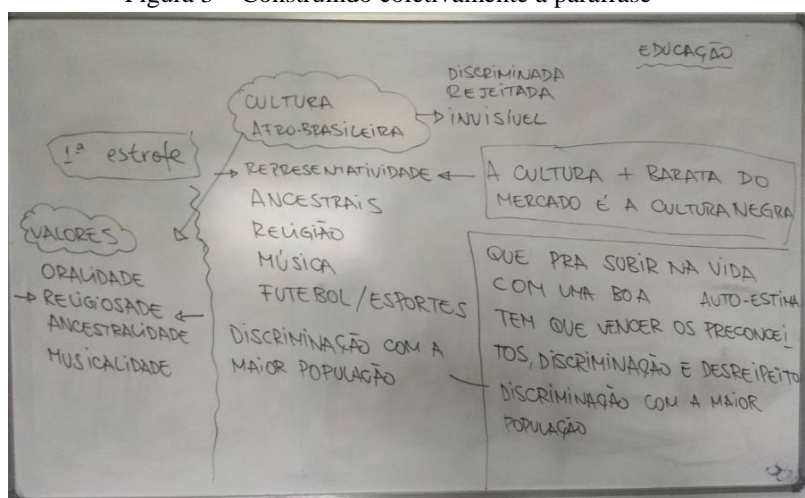
Terminados os debates, no último momento do encontro apresentei à turma o videoclipe da música “A Carne”. Distribui para cada um papel com a letra da música e pedi que prestassem bastante atenção a ela. Ao final da exibição, conversamos sobre a música, perguntei suas opiniões, se gostaram, não gostaram, se entenderam do que a letra fala, se curtiram o ritmo, as imagens... As opiniões variaram, mas não houve rejeição. Li com eles a letra da música e trabalhamos os sentidos do texto. Ao final da leitura e da interpretação da letra, expliquei como seria nossa atividade final, a produção de um videoclipe produzido por eles. Detalhei como seria cada etapa do processo e a maioria demonstrou bastante interesse.

Foi então que lancei a pergunta no quadro branco: “A cultura mais barata do mercado é...”. Prontamente, veio a resposta: “a cultura negra!”. Este seria então o tema da paráfrase da música que construiríamos juntos. Pedi então que eles fossem para casa e pensassem numa letra que tivesse relação com o título proposto e também com todas as discussões que fizemos ao longo destes seis encontros. Os próximos encontros seriam então para criar a letra, gravar os instrumentos, pensar na captação das imagens, dividir as tarefas e tudo o mais que o processo de “produção” exige.

Sétimo encontro em diante

O sétimo encontro foi reservado para a criação da paráfrase. Poucos alunos trouxeram ideias prontas de casa, então os dividi em grupos para que pensassem na letra da música. Na parte final do encontro, fui anotando no quadro as ideias dos grupos e fomos escolhendo as frases que achávamos mais interessantes. Também participei da construção da letra dando algumas ideias, anotando um “roteiro” no quadro branco e “votando” e “vetando” ideias junto com eles. Não conseguimos terminar a letra neste encontro, pois na parte final eu promovi um ensaio com eles, com a finalidade de aperfeiçoar a execução dos instrumentos musicais. Também escolhemos quem seriam os cantores ou cantoras das músicas. Na realidade, duas alunas já eram as cantoras “oficiais” da turma, por serem mais extrovertidas e afinadas. Dessa forma, pelo menos essa etapa foi de fácil execução.

Figura 3 – Construindo coletivamente a paráfrase



Fonte: O autor.

No próximo encontro conseguimos finalizar a letra da música. A próxima etapa era pensar num arranjo da música que contemplasse os instrumentos que já haviam sendo usados ao longo dos encontros, assim como os gêneros musicais. Conversamos bastante sobre isso e alguns estudantes sugeriram fazermos um rap. A turma acolheu bem a ideia e batemos o martelo: teríamos um rap. Um problema decorrente desta decisão é que algumas partes da letra deveriam ser modificadas para que se adaptassem à métrica característica do gênero. Um outro estudante sugeriu que buscássemos batidas de DJs na internet, para formar a base da música. Eu fiquei incumbido disso, meu “trabalho de casa” foi procurar na internet batidas de hip-hop e rap para que escolhêssemos coletivamente a que mais nos agradasse. Decidimos, no decorrer dos encontros que se sucederam, por misturar o ritmo

que trabalhamos nos encontros, o ijexá, ao rap, já que a tecnologia que eu dispunha (um notebook com um programa de gravação e edição de áudio) permitia que fizéssemos isso. A letra da música ficou assim:

*A cultura mais barata do mercado é a
cultura negra (4x)*

*Rap (1ª estrofe)
Que fez e faz história
De toda nossa nação*

*Abafa a cultura negra
Pra evitar revolução
Quero cultura e memória
Quero representação
De toda luta e das raízes dessa população
Cultura afro-brasileira*

É importante, não é besteira

*A cultura mais barata do mercado é a
cultura negra (4x)*

*Rap (2ª estrofe)
Por discriminação, ignorância ou
maldade*

*Com a maior parte da nossa sociedade
Então se liga, atividade
Que o nosso papo tá cheio de verdade
Nossa cultura não é inferior
Não seja essa pessoa que apóia o
opressor
Esse Rap é pra você se conscientizar
Que essa situação temos que modificar
Valorizar nossa ancestralidade
É o melhor caminho pra nossa sociedade*

Os próximos encontros foram então dedicados à gravação dos instrumentos, vozes e imagens⁹. Como os alunos já dominavam satisfatoriamente a execução dos instrumentos, todo o processo de gravação levou quatro encontros para ser finalizado, sendo três dias para a gravação dos áudios e um dia para a gravação das imagens. O envolvimento dos estudantes foi digno de destaque, inclusive com eles ficando na escola após o horário. O resultado ficou além das minhas expectativas e está registrado não somente de forma digital, mas também em nossas memórias.

⁹ Imagens disponíveis no anexo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É atuando no chão da escola que percebemos o quanto de diversidade e complexidade existe, mesmo num microcosmo que é uma turma de estudantes. E lidar com estas diversidades e complexidades é trabalho que requer dedicação, paciência, pesquisa e sobretudo, alteridade. Uma vez que o processo de ensino/aprendizagem acontece numa via de mão dupla, é preciso entender o outro para que seja possível alcançar uma educação de qualidade, qual seja, dialógica, formadora de cidadania e voltada ao respeito à diversidade.

A proposta desta pesquisa parte dessa visão de educação e pretende contribuir para a desconstrução de alguns estereótipos atribuídos à cultura afro-brasileira, especialmente no que concerne às suas manifestações musicais, apresentando uma proposta pedagógica estruturada a partir do diálogo e do protagonismo dos/das estudantes na construção do conhecimento em relação aos temas abordados.

Acontece que os estereótipos aos quais me referi acima, são partilhados dentro de uma comunidade composta por negros em sua maioria. Portanto, como professor, e inserido nessa comunidade, é impossível deixar de perceber que algumas reflexões eram necessárias, com vias de conscientizar aqueles estudantes e promover uma mudança em seus olhares em relação à música e cultura afro-brasileiras.

Meu raciocínio parte do princípio que, ao mostrar a realidade na qual muitos daqueles jovens estão inseridos (mesmo que não percebam isso), eles/elas consigam perceber que, ao rejeitar a cultura afro-brasileira, estão reforçando práticas excludentes que servem aos propósitos de uma minoria que detém a hegemonia dos capitais financeiro, cultural e social, e que, por conta disso, vêm conseguindo historicamente manter privilégios e ocupar os postos de poder e visibilidade na nossa sociedade. Esta é uma percepção que por si só não é em absoluto algo fácil, e não temos a pretensão de achar que somente esta intervenção pedagógica despertará nos estudantes a consciência de que, como negros e negras, eles estão inseridos nesta realidade. Mas como educador, e preocupado em fazer alguma diferença na vida dos meus estudantes, não posso me furtar a tentar promover uma educação crítica e questionadora, e creio que a educação musical pode ter um papel fundamental neste processo.

Dessa forma, o produto *(re)construindo olhares*, aliado à esta pesquisa, tem o intuito de trazer contribuições para outros educadores - especialmente os professores de música - que lidam com situações análogas de dificuldade de trabalhar as manifestações culturais afro-brasileira em sala de aula.

Os resultados obtidos dão a clara noção de que é possível, através do diálogo e da construção do conhecimento relativo à cultura musical afro-brasileira, e também pela apropriação desta cultura pelos/pelas estudantes, que novos olhares são possíveis. Olhares que primem pela consciência de classe, de raça, de pertencimento e representatividade, e que enxerguem o lugar central que a cultura afro-brasileira tem na nossa cultura.

Esperamos, assim, que as propostas aqui apresentadas possam ser usadas e ressignificadas, modificadas a partir de cada realidade, uma vez que cada espaço escolar é único em suas particularidades e diferenças. E que essas diferenças sejam cada vez mais valorizadas, na direção de um mundo interculturalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Mariane; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Musicalização no contexto da Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.2, n. 2, p. 142-151, ago./dez. 2011.
- BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Orgs.). **Pedagogia da Música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- IKEDA, Alberto T. O ijexá no Brasil: rítmica dos deuses nos terreiros, nas ruas e palcos da música popular. **Revista USP**, São Paulo, n. 111, p. 21-36, out./dez. 2016.
- JANOTTI JUNIOR, Jeder S. **A procura da batida perfeita**: a importância do gênero musical para a análise da música popular massiva. Eco-Pós, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2. p. 31-46, 2003. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Jannotti-A_procura_da_batida_perfeita.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RAUSKI, Rafael Dalalibera; ROSSO, Ademir José. Representações Sociais da aula de Música no nono ano do ensino fundamental: fruição e aprendizagem. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/8560/6014>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.
- REQUIÃO, Luiciana. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 169-181, 2013.
- SANTINI, Rose Marie. As dimensões sociais dos gêneros musicais: porque os sistemas de classificação comercial e não comercial variam. **Transinformação**, v. 25, n. 2, p. 101-110,

ago. 2013. Disponível em:<<http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=384334896001>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

APÊNDICE A – Imagens das atividades e da aplicação











ANEXO A – Caderno “Modos de Interagir” do Kit a cor da cultural



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

- Discutir o que é memória.
- Solicitar que os/as alunos/as façam um acróstico dizendo o que é memória para eles/as.
- Exemplo — **MEMÓRIA**

20

M	I	T	O	S																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							</
---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

- Socializar os acrósticos e debatê-los.
- Escrever, ou desenhar, se forem pequenos, sua história/memorial.
- Compartilhar os escritos.
- Uma lembrança boa que você quer lembrar/uma lembrança ruim que você quer esquecer.
- Compartilhar as lembranças.
- Avaliar as atividades.

TEMA: MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Dizem que nós, brasileiros (e brasileiras), não temos memória. Será? Claro que temos. Temos várias memórias e uma delas é a memória afro-brasileira.

■ Tarefa para os/as estudantes:

Trazar para a escola um objeto de casa, seja ele qual for, que, direta ou indiretamente, traz à sua memória a presença afro-brasileira.

No dia seguinte, o/a coordenador(a)/professor(a) prepara o ambiente para receber com honrarias esses objetos — é importante que os estudantes percebam a importância que o/a professor/a está dando à atividade.

As carteiras devem ser arrumadas em círculo. O chão da sala, no centro, deve ser forrado com uma esteira, pano grande ou papel, para que ali sejam depositados os objetos.

21 ■



Ao chegarem à classe, os alunos/as devem ser recebidos por um fundo musical com músicas afro-brasileiras instrumentais.

Todos se sentam em círculo e, um a um, colocam os objetos que trouxeram no centro da roda, explicam do que se trata e por que os trouxeram.

O/A professor/a registra o conjunto dos objetos com uma máquina fotográfica e pede que os/as alunos/as registrem plasticamente seus objetos.