

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Residência Docente

Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato

**“EU SOU NEGRA,
EU SINTO ORGULHO DA MINHA COR!”:**
As aulas de música e a construção da identidade afro-
brasileira

Rio de Janeiro
2018



Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato

“EU SOU NEGRA, EU SINTO ORGULHO DA MINHA COR!”:

As aulas de música e a construção da identidade afro-brasileira

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina de Educação Musical.

Coordenador: Simone Salgado

Orientador/Supervisor: Inês Rocha

Campus de atuação no Colégio Pedro II: Centro

Área/Disciplina: Educação Musical

Instituição de Origem: CIEP Dr. Adão Pereira Nunes

Rio de Janeiro

2018

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D677 Donato, Priscilla Hygino Rodrigues da Silva

“Eu sou negra, eu sinto orgulho da minha cor!”: as aulas de música e a construção da identidade afro-brasileira / Priscilla Hygino Rodrigues da Silva. - Rio de Janeiro, 2018.

49 f.

Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Musical) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Residência Docente.

Orientador: Inês Rocha.

1. Educação musical – Estudo e ensino. 2. Racismo. 3. Relações étnico-raciais. 4. Cultura afro-brasileira I. Rocha, Inês. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 780.7

Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato

“EU SOU NEGRA, EU SINTO ORGULHO DA MINHA COR!”:
As aulas de música e a construção da identidade afro-brasileira

Produto final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Musical.

Aprovado em: ____/____/____.

Professora Doutora Inês Rocha
Colégio Pedro II

Professor Mestre Paulo Roberto Coutinho
Colégio Pedro II

Professora Doutora Helen Silveira Jardim de Oliveira
Colégio Pedro II

*Aos meus alunos, em quem invisto por acreditar
num futuro mais bonito...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, em quem realmente encontro minha identidade.

Ao meu marido Leandro, por caminhar comigo na jornada da vida, me permitindo ser quem realmente sou.

Aos meus alunos, que a cada dia me fazem ver a fina flor da esperança que brota em meio aos mais áridos desertos.

Aos meus amigos residentes, Marcos e Milena. Aprendo com vocês mais do que imaginam. Tenho orgulho de ter participado dessa turma de residentes todos negros. Um dia ainda mudamos o mundo!

A minha orientadora, Inês, com quem tanto aprendi. Suas aulas inspiram o amor à música e à docência. Sua orientação, o comprometimento com a pesquisa de qualidade.

Ao Colégio Pedro II, pelo comprometimento com a educação pública de qualidade para todos, pela postura de vanguarda no acolhimento das minorias e no alcance das populações periféricas.

Se wo were fi na wo Sankofa a yenkyi

(Provérbio Akan)

RESUMO

DONATO, Priscilla Hygino Rodrigues da Silva. **“Eu sou negra, eu sinto orgulho da minha cor!”**: as aulas de música e a construção da identidade afro-brasileira. 2018. 49 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Musical) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho de cunho qualitativo visa contribuir com a pesquisa em educação musical na perspectiva de uma pedagogia antirracista e multicultural. Buscou acompanhar quais transformações podem ser observadas na concepção dos alunos sobre as raízes africanas do povo brasileiro – que carregamos em nossos traços fenotípicos e culturais – após o contato com expressões musicais, artísticas e culturais afro-brasileiras nas aulas de música, a saber, o jongo, a capoeira e o maculelê. A pesquisa foi realizada com as duas turmas de 4º ano do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes, uma escola municipal na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Foram aplicados dois tipos de questionário às turmas, um antes e um após a aplicação das propostas de aula. Como resultado, foi possível ver o aumento de crianças que se reconhecem negras e o aumento de comentários positivos sobre a herança africana no Brasil, mesmo entre os alunos que não se autodeclararam negros.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Antirracista. Relações étnico-raciais

ABSTRACT

DONATO, Priscilla Hygino Rodrigues da Silva. “**Eu sou negra, eu sinto orgulho da minha cor!**”: as aulas de música e a construção da identidade afro-brasileira. 2018. 49 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Musical) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2018.

This study is a qualitative analysis and aims to contribute to the research in musical education under the perspective of an antiracist and multicultural pedagogy. It sought to monitor what changes can be observed in students' conception about the African roots of Brazilian people – which are carried in our phenotypical and cultural traces – after contact with Afro-Brazilian musical, artistic and cultural expressions in music classes, namely, *jongo*, *capoeira* and *maculelê*. The research was carried out with two groups of fourth year in CIEP Dr. Adão Pereira Nunes, a municipal school in the northern area of Rio de Janeiro city. Two types of questionnaire were applied to the students, one before and one after the application of the lesson proposals. As a result, it was possible to note the increase of children who recognize themselves as black and the increase of positive comments about the African heritage in Brazil, even among students who did not declare themselves black.

Keywords: Musical Education. Antiracist Education. Ethnic-racial Relations.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETIVOS	14
2.1	Objetivo Geral.....	14
2.2	Objetivos Específicos	14
3	JUSTIFICATIVA	15
4	A EDUCAÇÃO MUSICAL E A QUESTÃO RACIAL	16
4.1	Análise da Legislação.....	16
4.2	Revisão Bibliográfica: onde os dois temas se encontram.	18
4.2.1	Revista Música na Educação Básica (MEB).....	18
4.2.2	Revista da ABEM.....	20
5	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
6	RELATO SOBRE AS AULAS APLICADAS.....	25
6.1	O primeiro questionário e o desenvolvimento das aulas	26
6.2	Os questionários finais.....	30
7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	31
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICE A – PLANOS DE AULA	38
	ANEXO A – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS	41
	ANEXO B – MÚSICA FATOU YO	48

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendeu-se abordar o complexo tema das relações étnico-raciais no ambiente escolar e, mais especificamente, no contexto das aulas de música. Como apontam trabalhos recentes (SOUZA, 2015; PONSO; ARAÚJO, 2016; DONATO, 2017), a primeira década dos anos 2000 trouxe importantes alterações para a educação básica brasileira, tanto no tocante ao estudo dos conteúdos musicais, como disposto na Lei 11.769/08, quanto no que tange ao ensino das histórias e culturas das outras matrizes étnicas de formação do povo brasileiro, a saber, as africanas e afro-brasileiras e as indígenas, como disposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Estas alterações da legislação parecem compor um esforço para uma educação mais abrangente em seu propósito da formação humana e cidadã.

Apesar da existência de legislação tão específica, as deliberações nelas contidas não parecem ter sido postas em prática em sua completude. O município do Rio de Janeiro é, ainda, um dos poucos no Brasil em que há um concurso destinado para a disciplina de Educação Musical especificamente. E, seja na experiência do cotidiano escolar, seja na proliferação de estudos sobre o tema (CANEN, OLIVEIRA, 2002; CAVALLEIRO, 2005; TRINDADE, 2008; HIPÓLITO, 2011; CAPUTO, 2012; CAVALCANTE, 2014; entre outros) podemos observar o triste reflexo, dentro da escola, da realidade de racismo neste país, nas mais variadas situações, atingindo pessoas de variadas classes e condições sociais.

Como aponta Canen (2007) um dos grandes desafios da educação nas últimas décadas, especialmente depois da década de 1980, tem sido incorporar a pluralidade cultural e os questionamentos que esta faz emergir às propostas e práticas pedagógicas da escola brasileira. Este desafio surge da demanda da militância de movimentos sociais, destacadamente o Movimento Negro, em busca do conhecimento, do respeito e da representação positiva das outras matrizes étnicas (raciais e culturais), normalmente esquecidas e apagadas, que constituem o povo brasileiro.

Assim sendo, propôs-se, aqui, enxergar as aulas de música sob as lentes de uma prática educacional antirracista e multiculturalista. Neste sentido, foram pensadas ações pedagógicas que mesclam conteúdos musicais, técnicos e específicos da disciplina de Educação Musical, aos sociais e históricos das expressões artístico-musicais das populações afro-brasileiras e indígenas – embora este trabalho tenha-se detido muito mais na questão dos povos pretos no Brasil.

Foram escolhidos o jongo, a capoeira e o maculelê como conteúdo para a elaboração das propostas de aulas. A escolha desses gêneros baseou-se em alguns fatores, tais como a proximidade que alguns alunos já possuem com estas expressões culturais, especialmente com capoeira e maculelê; a possibilidade de unir diferentes linguagens artísticas como a dança, o desenho, o canto e a performance instrumental; o aspecto coletivo destas manifestações; e, por fim, o fato de a escola possuir instrumentos característicos que poderiam ser trazidos para essas aulas, permitindo o tocar em grupo.

A motivação deste trabalho nasce a partir do momento em que, na prática docente diária, foram observados diversos episódios de racismo ocorridos especialmente entre alunos – brincadeiras racistas, xingamentos, discriminações e o não reconhecimento ou a negação da herança africana própria. Um episódio em particular, no entanto, bastante marcante: eu mesma fui vítima de racismo por um aluno também negro.

Muitos questionamentos surgiram destes episódios. Porém o problema da autoidentificação e da associação da raça a aspectos negativos e pejorativos tornou-se o foco desta pesquisa. Poderia o contato com os conteúdos sobre África e os povos afro-brasileiros despertar alguma mudança na concepção das crianças sobre a herança africana carregada por elas mesmas? Quais mudanças seriam estas?

Para tal, além das propostas de aula, foram aplicados questionários semiestruturados às crianças, com perguntas simples que elas poderiam responder livremente, perguntando-lhes sobre sua atribuição de cor e o que ser negro significava para elas. As respostas entregues a mim passaram por avaliação tanto qualitativa, em que comparei e analisei os conteúdos do primeiro e do segundo questionários, como quantitativa, através da qual é possível obter os dados numéricos sobre a autoatribuição de cor de meus alunos.

É importante dizer que, durante todo o processo de preparação e duração desta pesquisa, os estudantes foram sempre informados e consultados, não sendo tratados como público alvo da pesquisa e, sim, público participante. Neste sentido, pode-se dizer que este trabalho apresenta características que o aproximam da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), na medida em que é construído a partir de uma interação entre os participantes da pesquisa. Além disso, foi orientado para a intervenção sobre um problema dado e em um grupo social específico e de médio porte.

Foi empreendida, ainda, uma revisão bibliográfica na busca de trabalhos que unissem o tema das relações étnico-raciais às pesquisas em educação musical nas

publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Foi possível perceber que trabalhos que unam as duas linhas de estudos ainda são escassos.

A frase que dá título ao trabalho, “Sou Negra. Eu sinto orgulho da minha cor!” é um excerto da resposta dada por uma dentre meus alunos após a aplicação das propostas de aula. Muito representativa, esta frase vem reforçar a importância do tema da educação para as relações étnico-raciais, indicando que é possível promover transformações na perspectiva dos alunos sobre as próprias raízes e sobre o entendimento que possuem sobre si.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Este trabalho procurou identificar e documentar quais as concepções dos alunos sobre a herança africana que possuímos, tanto como indivíduos quanto como sociedade, antes e depois da aplicação de aulas sobre expressões artístico-musicais afro-brasileiras. A hipótese inicial era que a questão da autoidentificação ou autoatribuição racial sofreria mudanças positivas, na medida em que fossem trabalhados temas que explorassem o papel dos negros fora dos estereótipos históricos e sociais de escravo, subalterno ou bandido.

2.2 Objetivos Específicos

Mapear a realidade das relações étnico-raciais na escola por meio de elaboração e aplicação de questionário semiestruturado com os alunos;

Promover a valorização da cultura afro-brasileira através da elaboração de propostas pedagógicas/planos de aula que tratassem da questão do negro na música e na produção cultural em geral, visando a melhora na perspectiva sobre nossa herança racial por parte das crianças.

Realizar apresentação de culminância para a ocasião da celebração do mês da Consciência Negra com a música *Fatou Yo* em idioma mandingo, do Senegal.

Promover o contato com a história do negro no Brasil através de eventos (visita ou passeio).

3 JUSTIFICATIVA

O campo da educação musical figura como um campo fértil para uma prática pedagógica que combata o racismo, uma vez que nossa musicalidade tem grande influência africana e, assim, há uma enorme gama de manifestações a serem exploradas nos mais variados aspectos, desde os especificamente musicais até os socioculturais. Soma-se a isso o fato de esta ser uma área que recebeu a responsabilidade de ser prioritária, embora não única, na abordagem da temática das relações étnico-raciais, como será visto mais detidamente no próximo capítulo.

Apesar disto, como também será visto mais adiante, o entrelaçamento destas áreas ainda é tímido, embora significativo. Assim sendo, com essa pesquisa pretendeu-se uma contribuição para que este debate cresça e se multiplique em nossos ambientes profissionais e de formação.

Sendo a escola em que atuo um campo propício e viável para a pesquisa, esta foi empreendida como forma contribuir para a superação do racismo no ambiente escolar e como produção de conhecimento para a área da educação musical na construção de uma prática pedagógica mais plural, multiculturalista e democrática.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A QUESTÃO RACIAL

A temática das relações étnico-raciais tem intrínseca ligação com as disciplinas de artes e, portanto, com a Educação Musical. As Leis 11.769/08, 10.639/03, 11.546/08, que dispõem, respectivamente, sobre a presença dos conteúdos de música, de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e indígenas, parecem fazer parte de um plano de transformações na educação básica brasileira.

Esta perspectiva sustenta-se a partir da análise do texto das leis e das disposições que estabelecem.

4.1 Análise da Legislação

A Lei 10.639/03, no breve texto que a compõe, delibera sobre o ensino de conteúdos sobre África e seus descendentes em terras brasileiras.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras** (BRASIL, 2003, grifo meu).

A Lei 11.645/2008 modifica a primeira, acrescentando a temática dos povos nativos do Brasil:

Art. 26-A. [...]

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos

povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras** (BRASIL, 2008a, grifo meu).

Nestes textos, é possível notar a responsabilidade direcionada aos professores de artes e, assim sendo, aos professores de educação musical (além de outros docentes de algumas áreas de Humanidades), para que tratem dos conteúdos de África e dos indígenas brasileiros.

Por sua vez, a Lei 11.769/08 legisla sobre a presença obrigatória do conteúdo de música nas escolas básicas¹.

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:
[...]

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008b)

Apesar de não haver, no texto da Lei, menção tão específica à temática multicultural, Ivenicki e Sousa (2016) salientam

a importância do ensino de música para a diversidade cultural [...]. A música, ao ter o seu acesso ao currículo escolar legitimado, precisa também se adequar às dinâmicas da diferença cultural e dos choques e entrelaçamentos culturais, auxiliando, assim, que a escola se torne um local mais justo, inclusivo e democrático (SOUSA; IVENICKI, 2016, p. 56).

Esta correlação entre as leis parece apontar um caminho para professores de música na direção de uma prática docente que considera as questões que emergem da diversidade encontrada em sala de aula e que busca a construção de uma escola mais

¹ Há, atualmente, legislação mais recente acerca do ensino de Artes: A Lei 13.415/17, que altera a Lei 9.394/96, institui a obrigatoriedade de Artes como componente curricular; e a Lei 13.278/16, que esclarece que artes visuais, dança, música e teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata a primeira lei. Sendo estas alterações posteriores ao recorte temporal das tratadas no corpo do texto, não serão analisadas aqui.

democrática, plural e multicultural. O tema da diversidade deveria ser um dos grandes e principais temas da educação musical, tanto nas atividades docentes quanto nas atividades de pesquisa.

4.2 Revisão Bibliográfica: onde os dois temas se encontram.

No decorrer da escrita do projeto, apresentou-se a necessidade de revisar a produção de trabalhos tratando da questão racial no contexto escolar na área da educação musical. Foram analisadas a revista **Música na Educação Brasileira (MEB)** e a **Revista da Abem**. O objetivo desta revisão é apresentar uma visão sobre como e o quanto o tema das relações étnico-raciais tem sido abordado por pesquisadores e professores de música.

Foi possível perceber que, apesar de decorridos quinze anos da Lei 10.639/03 e uma década da Lei 11.645/08, completados neste ano de 2018, ainda são poucas as publicações tratando do tema das relações étnico-raciais nas pesquisas em educação musical. Na revista MEB, o tema encontra-se mais concentrado nos volumes 5, 6 e 7, bastante recentes. Na Revista da ABEM, nenhum artigo trata especificamente das relações étnico-raciais nas aulas de música.

4.2.1 Revista Música na Educação Básica (MEB)

A revista **Música na Educação Básica (MEB)** é uma iniciativa da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de trazer a professores dos diversos segmentos da Educação Básica e licenciandos em música propostas e relatos de atividades pertinentes ao contexto escolar. Seu primeiro volume é do ano de 2009 e, em 2017, teve lançado o seu oitavo e mais recente volume.

Buscou-se identificar, nos volumes desta revista, quais artigos debruçavam-se sobre a questão racial. Foi empreendida, primeiramente, uma leitura dos sumários na procura de artigos que indicassem tratar da questão de raça ou das relações étnico-raciais. Após essa primeira identificação, foi feita uma leitura dos resumos dos artigos selecionados, a fim de avaliar se a questão das relações raciais constituía o foco do

artigo. Por fim, foi feita uma busca de palavras² nos documentos para ratificar as informações colhidas até então.

Foi possível perceber que um número considerável de artigos utiliza as culturas africanas, afro-brasileira e indígenas como subsídios para as práticas propostas em sala, como uso de histórias indígenas, uso de percussão e cantos da cultura popular. Porém o trato das questões étnico-raciais não constitui a temática principal do seu trabalho. Serão mostrados abaixo apenas aqueles que se atém à temática racial como tema gerador e motor da proposta.

Somente a partir do volume 5 n. 5, de 2013, começam a aparecer trabalhos inteiramente voltados para a questão das diferentes raças e culturas como tema e foco principal da prática pedagógico-musical. Assim, foram encontrados os artigos:

- **O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula: Soran Bushi – canção dos pescadores de Hokkaido**, de Magda Dourado Pucci, MEB 5 (2013);
- **Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz**, de Klesia Garcia Andrade, MEB 6 (2014);
- **Fazendo música com a cultura Terena**, de Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira e Marcus Vinícius Medeiros Pereira, MEB 6 (2014);
- **Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico**, de Caroline Cao Ponso e Máira Lopes de Araújo “Janaína”, MEB 7 (2016).

Embora não trate das questões das populações pretas e indígenas do Brasil, o artigo de Magda Pucci (2013), de fato, propõe a exploração de outras músicas e outras culturas como meio de ampliação do universo sonoro da criança. Visa, ainda, estimular o respeito e o convívio com o outro e com outras formas de existir no mundo. É o único artigo em todos os volumes que utiliza o termo multicultural em seu título.

Sobre o artigo de Klesia Andrade (2014), o editorial faz o seguinte resumo:

Uma embolada, um canto dos nativos americanos, uma canção da Polinésia e outra dos aborígenes australianos dão o tom (...) focalizando o uso da voz, a vivência e a aprendizagem de canções de diferentes culturas conduzem o planejamento. As atividades são um convite para viajar através dos significados musicais, buscando construir conhecimentos que valorizem as culturas e os contextos de produção musical (MEB, 2014, p. 5).

² Foi utilizada a ferramenta *Ctrl+F* (Procurar), no programa *Adobe Reader*.

No resumo do texto escrito pela autora, fica ressaltado o foco na música vocal de outras culturas e no contexto em que são produzidas.

No artigo de Pereira e Pereira (2014), destaca-se o trabalho com peças musicais e outras expressões artísticas dos Terena, etnia indígena brasileira.

Compreender os matizes culturais brasileiros a partir de abordagens musicalmente significativas é o objetivo da proposta, que utiliza mitos e a cerâmica da cultura indígena Terena como recursos para trabalhar com materiais sonoros, gestos expressivos e estruturas (MEB, 2014, p. 5).

Neste artigo aparece, pela primeira vez na revista MEB, referência à lei 11.645/08.³

O artigo de Araújo e Ponso (2016) ressalta, em seu resumo, a intenção de garantir “o acesso à cultura popular brasileira no contexto escolar, *contemplando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras*” (p. 61, grifo meu). É o único artigo em que aparecem referências à Lei 10.639/03 na Revista. Menciona também a Lei 11.645/08.

4.2.2 Revista da ABEM

A **Revista da ABEM** é a mais importante publicação da ABEM, constituindo um grande referencial de pesquisa para professores de música e licenciandos que buscam estudos mais voltados para aspectos teóricos, científicos e históricos da Educação Musical. A revista, que lança dois a três números a cada ano, publicou no ano de 2016, seu mais recente número. Por possuir muitos números e volumes, esta pesquisa foi feita com as publicações dos anos de 2010 a 2016. Foram analisados também as edições do ano de 2008, ano em que é sancionada a Lei 11.645/08, e do ano de 2003, da Lei 10.639/03 e dos anos seguintes a estes, isto é, 2009 e 2004, respectivamente.

Analogamente ao realizado com a Revista MEB, seriam selecionados os artigos que, à primeira vista, abordassem o tema das relações raciais e cujos resumos e

³ Foi realizada uma busca em todos os volumes da revista, com os termos: 10639, 10.639, 11645 e 11.645. Os dois únicos resultados encontrados para a Lei 11.645/08 foram no artigo de Pereira e Pereira (2014) e no de Araújo e Ponso (2016). As únicas referências à Lei 10.639/03 foram encontradas no artigo de Araújo e Ponso (2016).

palavras-chave confirmassem o tema como motivo gerador do trabalho. Entretanto, nenhum trabalho que tratasse especificamente da questão racial ou étnica foi encontrado.

O sub aproveitamento do tema racial na área da pesquisa científica em educação musical é também apontado por Sousa e Ivenicki (2016). Os autores, ao realizarem revisão bibliográfica em diversas fontes de publicações da área de educação musical⁴, embora sobre a temática do multiculturalismo, denunciam:

A análise quantitativa aponta que a área do multiculturalismo e da diversidade cultural relacionada às discussões da educação musical ainda tem sido pouco contemplada por estudos acadêmicos [...] assuntos de extrema relevância que têm sido pouco contemplados por autores da área de educação musical. A título de exemplo, pode-se citar áreas como **relações étnico-raciais e educação musical** [...] (SOUSA; IVENICKI, 2016, p. 67, grifo meu).

⁴ Os autores realizam revisão bibliográfica das seguintes fontes de publicações: Revista da ABEM de 1992 a 2015; anais dos Congressos da ANPPOM, no eixo educação musical, de 1989 a 2015; teses e dissertações defendidas no Brasil, em programas de pós-graduação em música

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como mencionado acima, ainda é incipiente a produção de trabalhos científicos sobre o ensino de música para as relações étnico-raciais. Deste modo, para o embasamento das ideias aqui colocadas, foi preciso buscar referencial teórico em áreas outras que não a educação musical, como as áreas da educação e dos estudos étnicos, onde esta discussão encontra-se mais delineada e avançada.

O primeiro ponto importante para o entendimento desta pesquisa é o uso do termo *raça*. Embora seja muito comum, nos tempos atuais, optar pelo termo “etnia”, por parecer mais brando e mais politicamente correto, este trabalho encontra-se alinhado com as ideias defendidas por autores como Trindade (1994) e Munanga (2000). Nos textos destacados, os autores discorrem sobre a origem da palavra “raça” nas ciências naturais, passando por sua migração para o campo dos estudos sociais, onde quis preservar seu status de verdade científica, até seu uso como base da exploração de um grupo humano por outro dentro do sistema capitalista escravista mundial. Esclarecem que, como hoje é sabido, a divisão dos grupos humanos em raças é biologicamente impossível e não possui bases científicas. Entretanto, apesar disso, a discriminação de certos grupos por características puramente fenotípicas, físicas, ainda é uma realidade – realidade essa eminentemente sociológica.

A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorrem com mais frequência ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia, considerado como um léxico mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2000, p. 31).

Nesta direção, outro importante conceito utilizado durante a idealização e escrita deste trabalho é o de *racismo*. Munanga (2000) ressalta que, houvesse apenas a divisão da humanidade em grupos de acordo com suas características fenotípicas, não teria havido e não haveria grandes problemas. Grupos humanos apresentam características segundo as quais é possível associar e desassociar indivíduos. Como pode ser visto no excerto acima, no entanto, esta divisão evoluiu para um fenômeno cuja base é a crença de que as raças podem ser classificadas em superiores e inferiores e de que as primeiras devem dominar as derradeiras, por serem estas menos capazes. A este fenômeno, chamamos racismo.

A professora A. Trindade, desde a década de 1990 e antes, apontava para a produção e reprodução da lógica racista dentro dos ambientes escolares. Em sua dissertação de mestrado (1994), discorre sobre o racismo como uma ideologia, um instrumento de dominação de corpos e ideias utilizado em favor dos desígnios do capitalismo.

a despeito da arbitrariedade do conceito de raça *que* subsiste até nossos dias e com sua origem marcada pela justificativa da dominação de povos diferentes da matriz europeia - através de quaisquer meios, inclusive violência, agressão e genocídios -, tendemos a crer na complexidade do racismo onde intervêm vários aspectos "econômicos, políticos, históricos, culturais, sociais e psicológicos" e a acreditar firmemente que o racismo é uma questão ideológica [...] podemos dizer que o racismo é, de fato, "uma ideologia de dominação a favor, com o foi desde o início, dos interesses capitalísticos". (TRINDADE, 1994, p. 26)

Ainda avaliando o que seja racismo, Trindade (2008) é bastante contundente ao dizer que, na condição de ideologia, o racismo dota-se de grande penetrabilidade em todas as camadas da sociedade – o que pode ser entendido não apenas no sentido de classes sociais, mas também no sentido de cultura, instituições, relações de trabalho e sociais, etc. Este potencial da ideologia do racismo seria a garantia e o motivo da sua existência até os dias de hoje. A autora deixa claro que o racismo não é algo natural, mas ensinado – à base da exclusão, da negação do outro, da dominação, da hierarquização racial. Por muitas vezes, a escola é um dos espaços de reprodução dessa lógica excludente. Neste ponto, faz uma importante afirmação: se é possível aprender a ser racista, é possível, também, aprender a não ser. E, mais do que não-racista, deve-se ser antirracista.

Nos esforços para refletir sobre e construir esta educação antirracista de que fala Trindade, é necessário buscar o conceito de interculturalidade como traz Candau (2008, 2011) e de multiculturalismo como trabalhado por Canen (2007).

De acordo com Candau (2008), a temática da diferença e do direito a diferença tem ocupado a centralidade dos debates atuais, não apenas no âmbito da educação, mas em todos os níveis de discussões sobre direitos humanos. A autora afirma que lidar com a questão da diferença não se trata da criação de polos de contraposição entre semelhantes e dissemelhantes, mas da articulação de ambos em relações sociais complexas, fluidas e dinâmicas. Propõe, então, a abordagem da interrelação igualdade-diferença pelo viés da *interculturalidade*, a que também chama de multiculturalismo interativo ou aberto: “a perspectiva intercultural propõe **uma educação para o conhecimento do outro**, para a construção de uma sociedade democrática e que articule políticas de igualdade e de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52, grifo meu).

Entendendo que há muitos outros espaços onde o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer, a autora ressalta o importante papel da escola nesta educação para o conhecimento do outro “na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes” (CANDAU, 2011, p. 253). Chama para a escola – professores, funcionários, pais e responsáveis, alunos – a responsabilidade de romper com a validação e conhecimento de apenas um discurso, de se recriar enquanto espaço de aprendizagem, deixando o papel de produtora e reprodutora de um discurso etnocêntrico que valoriza apenas um grupo bastante específico da sociedade.

Numa perspectiva bastante semelhante à de Vera Candau, embora nomeiem seus conceitos distintamente, Canen (2007) também propõe um outro viés, tanto prático como teórico, de se pensar a educação. A autora afirma, ao definir os objetivos do que vem a chamar de *multiculturalismo*: “entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais é o foco do multiculturalismo” (p. 40).

6 RELATO SOBRE AS AULAS APLICADAS

Durante a elaboração do projeto, foi previsto um total de cinco semanas de aulas para a realização das atividades propostas para esta pesquisa. Nestas semanas, seriam aplicados os questionários, as aulas planejadas e os ensaios da canção *Fatou Yo*. Este período de aulas coincidiu, propositadamente, com as comemorações do que viemos a chamar de Mês da Consciência Negra (já que nossas atividades não se resumiriam a apenas um dia) e teve sua conclusão com a apresentação da turma na festa de encerramento do ano na escola.

Entretanto, o nascimento deste projeto se deu ainda em outubro, quando comuniquei aos alunos sobre o trabalho e perguntei-lhes se gostariam de fazer parte. Esta foi uma etapa crucial, pois, tivessem eles dito não, o que veio a ser não teria sido. Escolhi esta postura por acreditar que aqueles indivíduos não devem ser encarados como objetos de pesquisa: devem ter suas subjetividades valorizadas. Ademais, defendo, aqui, a ideia de escola enquanto espaço de criação de conhecimento a partir da livre participação e contribuição de toda a comunidade escolar.

É imprescindível que a escola seja um lugar de discussão, onde o/a aluno/a não só ouça como também seja ouvido/a, onde pais e responsáveis, professores e professoras e demais profissionais possam ouvir e falar e, juntos, decidir os rumos da escola, que só assim serão a expressão do desejo de toda a comunidade escolar (TRINDADE, 2007, p. 37).

Também é importante ressaltar que os conteúdos sobre as populações africanas e afro-brasileiras, sua cultura e sua história, não devem ser abordados apenas no mês de novembro – assim como os conteúdos sobre populações indígenas, suas culturas e história, não devem ser mencionadas apenas em abril. Gomes (2005) reforça que essas temáticas devem permear o processo escolar, não apenas como conteúdos ou temas transversais, mas como perspectivas diferentes a serem apresentadas sobre os mais diversos aspectos da nossa cultura e vivência enquanto sociedade.

As aulas de música que venho desenvolvendo nesta escola têm nascido da preocupação com a construção de uma prática pedagógica intercultural e multiculturalista, onde se busca “entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais” (CANEN, 2007, p.40). Entretanto, para a realização deste projeto, a data comemorativa do 20 de

novembro foi um bom pretexto para a realização das atividades, uma vez que era preciso ter uma delimitação temporal. As aulas foram baseadas em expressões artístico-musicais tradicionais das populações afro-brasileiras: o jongo, a capoeira e o maculelê.

6.1 O primeiro questionário e o desenvolvimento das aulas

As aulas foram realizadas com as turmas de 4º ano, 1401 e 1402, de minha escola de origem. A cada semana, tínhamos dois encontros de cinquenta minutos cada, perfazendo um total de cem minutos por semana com cada turma. No primeiro encontro, nos debruçávamos sobre o ritmo tradicional afro-brasileiro da semana e no segundo, realizávamos os ensaios da música *Fatou Yo*.

A primeira semana de atividades, na última semana de outubro, foi dedicada ao questionário, composto das seguintes questões:

- 1) Qual seu nome?
- 2) Qual a sua cor?
- 3) Você gosta da sua cor? Por quê?

As perguntas foram escritas no quadro e pedi às crianças que as respondessem individualmente. Embora fossem questões simples, quase todo o tempo da aula foi tomado até que todos tivessem finalizado o que fora proposto nas duas turmas.

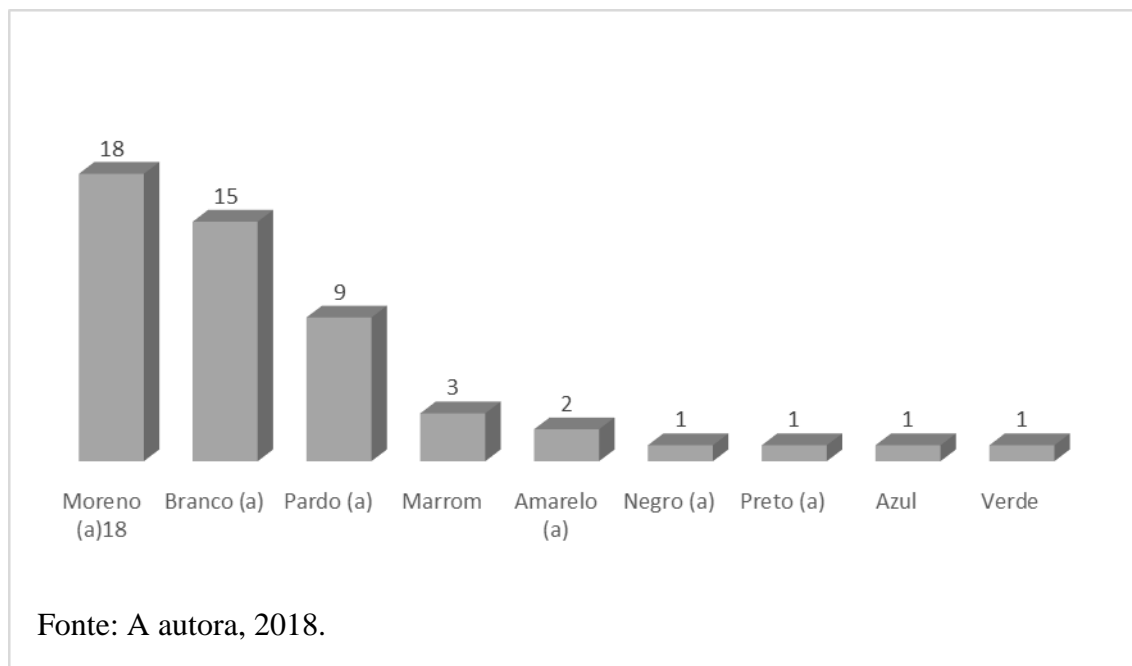
Ao todo, foram recolhidos cinquenta e um questionários: dezoito crianças se autodeclararam morenas; quinze crianças se autodeclararam brancas; nove se autodeclararam pardos; três se autodeclararam marrons; duas se autodeclararam amarelos; uma se autodeclarou negra; uma se autodeclarou preta; uma se autodeclarou azul; uma se autodeclarou verde (gráfico 1).

Paralelamente, empreendi minha atribuição de raça para as crianças. Embora seja uma questão problemática, principalmente por ferir o direito à autoidentificação das pessoas pretas e negras, o propósito dessa classificação era comparar as visões que possuíamos, os alunos e eu, sobre a constituição racial da sala. As crianças não têm conhecimento dessa atribuição feita por mim.

O IBGE, em suas pesquisas, agrupa sob a categoria “negros” todos os que se autodeclararam pretos e pardos (BRASIL, 2012). Seguindo este critério de classificação, em minha atribuição, quarenta e sete alunos poderiam ser considerados sob o grupo

“negro”, o que representaria quase a totalidade do número de alunos que responderam o questionário.

Gráfico 1. Autoatribuição de cor pelos alunos



Na segunda semana, na aula em que trataríamos do jongo, minha primeira tentativa na turma 1401 foi frustrada pela agitação dos alunos. Conversamos, mais uma vez sobre o propósito daquelas atividades e obtive a promessa de comprometimento na próxima aula. Naquela semana haveria feriado. Teríamos, então, um encontro com cada turma para tratar do jongo. Este encontro, no entanto, foi marcado por uma triste realidade que vivenciamos constantemente. Na aula sobre jongo, em que assistimos vídeos, cantamos, tocamos os ritmos dos tambores nos instrumentos que a escola possui, e dançamos em roda a dança característica, havia poucas crianças, pois era dia de operação policial na comunidade.

A terceira semana parecia ser a mais esperada por eles: era a semana da capoeira. Bastantes alunos da escola praticam o esporte-dança-luta, alguns com expressivo domínio. Por isso, era importante, neste encontro, valorizar os saberes que eles, muitíssimo mais do que eu, possuíam com propriedade. Este movimento se revelou ímpar, uma vez que os papéis foram trocados: estudantes eram professores e a professora, mais uma aluna. Um processo de empoderamento ambivalente. Para meus alunos, como afirma Candau (2008), “o ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de

sua vida e ator social” (p. 54). Quanto a mim, um empoderamento “de conhecer a nossa realidade a fundo, a nossa história, a história do negro (...) e contar essa história, divulgá-la militantemente e apaixonadamente” (TRINDADE, 2007, p. 37).

A aula consistia em dois momentos cruciais: o jogo da capoeira e a construção do berimbau com materiais alternativos. Para a performance da capoeira na turma 1402, convidei um aluno do quinto ano, que possui uma grande e comovente habilidade no jogo, para demonstrar e ensinar alguns movimentos para os demais. Na turma 1401, contei com a presença da professora Jaqueline, responsável pela sala de recursos em minha escola, praticante de capoeira, que, com uma didática impecável, nos ensinou movimentos, alguns cantos e um pouco da história da capoeira. Em seguida, passamos à construção do berimbau. Assim, pudemos fazer a nossa roda de capoeira, com os instrumentos que a escola já possuía e nosso recém construído berimbau, e todos brincamos com os movimentos que tínhamos aprendido.

Na semana seguinte, exploramos o maculelê. O maculelê possui duas particularidades muito importantes. A primeira é a junção de elementos indígenas e afro-brasileiras no seu mito gerador⁵, sendo possível explorar esta outra matriz da formação do povo brasileiro. A segunda é sua semelhança rítmica com o funk carioca. Pudemos pensar hipóteses para estas semelhanças, enfatizando as duas expressões musicais como produtos culturais afro-brasileiros. Neste aspecto ainda, o ritmo se encaixava perfeitamente à música senegalesa que vínhamos ensaiando paralelamente. Assim, nesta aula, a grande ênfase foi dada ao tocar os instrumentos característicos do maculelê e ao canto de um ponto característico e bem simples⁶. Ao fim da aula, construímos pequenas grimas de papel, que pintamos com lápis colorido, para realizar a dança.

Todas estas as aulas se iniciavam com a arrumação das cadeiras em roda – o que foi um grande desafio no princípio, mas se tornou mais fácil e rápido a cada aula. Todos que quisessem tinham a oportunidade de tocar os instrumentos e participar das atividades de dança e canto. Embora pouca, houve alguma resistência de algumas crianças para tocar a conga que utilizamos nas aulas por motivos religiosos. Em todas as aulas, contei com recursos de vídeo e áudio como suporte.

⁵ Há diversas versões para o mito do Maculelê. Entretanto, a maioria envolve a presença do elemento indígena e do elemento negro. A versão escolhida do mito está descrita no plano de aula anexado ao final deste trabalho.

⁶ “Ô Boa noite pra quem é de boa noite/ ô bom dia pra quem é de bom dia/ a benção, meu papai, a benção/ Maculelê é o rei da valentia.”

Os encontros em que ensaiávamos a música *Fatou Yo*, traziam equilíbrio a nossa semana, sendo aulas menos agitadas, mais focadas na atividade de aprender a música. A escolha da canção se deu por causa da mensagem de sua letra: uma criança que era feliz por ser quem era. Nosso grande desafio: cantar uma música em um idioma desconhecido. A cada aula, praticávamos a pronúncia, a melodia e a célula rítmica da canção, enquanto discutíamos, também, aspectos contextuais da música: que língua era aquela, onde era a África e que relação tinha nosso país com esse lugar, a existência de vários países e idiomas no continente africano.

No meio do período em que desenvolvíamos nossas atividades, tivemos a oportunidade de gravar uma entrevista para o canal G1⁷. Montamos nossa roda de capoeira, com os alunos tocando, cantando e jogando. Cantamos também a música *Fatou yo*. Foi um momento importante de organização e apresentação dos novos saberes que havíamos acessado. Mais importante, foi um momento de valorização e de legitimação desses saberes, os saberes da população preta do Brasil, da qual todos nós, uns mais outros menos aparentes, fazemos parte.

A última semana de projeto foi bastante bem elaborada, mas não apenas por mim. Destaco a participação das professoras regentes das turmas, Luciana e Rosangela, que se empenharam em proporcionar uma experiência que não só complementou, mas enriqueceu sobremaneira aquela que eu tinha me proposto a construir com as crianças.

Esta ação das professoras é tanto mais importante na medida em que a escola optou por não realizar um evento específico da consciência negra. As potenciais atividades concernentes a esta data seriam apresentadas ou na UExpondo – um evento escolar de toda a rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro – em que todas as turmas se mobilizariam para realizar uma feira de ciências, ou na festa de encerramento, ocasião que escolhemos para nossa apresentação.

Esta escolha por um evento não específico, somada à falta de verba para realizar a oficina de turbantes (que era meu objetivo inicial), acabou por me desmotivar quanto ao cumprimento de algumas das atividades expostas no projeto. Para minha surpresa, as professoras destas duas turmas convidaram um grupo de capoeiristas para fazer atividades físicas com toda a escola e, depois, as turmas do quarto ano terminaram o dia com uma feijoadá.

⁷Foram gravados algumas falas nossas para o acervo do programa e tivemos uma participação ao vivo, que pode ser assistida no link: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/videos/v/agressao-contra-professores-e-realidade-cada-dia-mais-comum-em-escolas-brasileiras/6303396/>

Embora a comunicação entre nós não tenha acontecido com antecedência (eu soube da capoeira e da feijoada no próprio dia), as ações de nós três durante o mês de novembro permitiram que as crianças vivenciassem a cultura afro-brasileira de uma maneira mais ampla. Como ressalta Trindade (2007), um ambiente escolar antirracista é uma construção feita em conjunto por toda a equipe de professores e funcionários.

6.2 Os questionários finais

O último encontro previsto foi dedicado à aplicação da segunda parte do questionário. Optei por fazer perguntas diferentes, mas que permitissem a constatação dos resultados da mesma forma. No início da aula, antes de colocar as perguntas no quadro, perguntei aos estudantes se eles sabiam a diferença entre “negro” e “preto”. Conversamos um pouco e, por fim, expliquei que “para a lei”, “negro” é um grande grupo formado por pessoas pretas e pessoas pardas, que expliquei serem descendentes de pessoas pretas, mas já “misturados”. E, assim, escrevi as perguntas no quadro.

O questionário da 1402 foi aplicado primeiro, um dia antes da UExpondo, portanto antes da visita dos capoeiristas e da feijoada. Muitas crianças não quiseram responder – talvez porque as perguntas fossem um pouco mais complexas que as do primeiro questionário –, outras não estavam presentes e, ainda, havia crianças deslocadas para outras atividades de outras disciplinas. Para a turma 1401, o questionário foi aplicado um dia depois da UExpondo. Acredito que o evento tenha impactado as respostas das crianças. Mais delas estavam dispostas a dar suas respostas. Aqui, entretanto, não faço distinção de turmas.

Foram coletados quarenta e três questionários respondendo as seguintes perguntas:

- 1) O que você mais gostou de fazer nas nossas aulas (maculelê, capoeira e jongo)?
Por quê?
- 2) Para você, o que é ser negro?
- 3) Você é negro?

Este novo questionário, embora não permita a autoatribuição de cor, como o primeiro, ainda permite saber se a criança se entende como negra ou não. Dentre os quarenta e três estudantes, 14 se autodeclararam negros no segundo questionário.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de mais nada, é importante ressaltar que os dados apresentados neste e no capítulo anterior representam a realidade de um grupo específico de crianças num espaço escolar particular e bem delimitado. Entretanto, pode apontar e ratificar uma forma eficaz de combate ao racismo que permeia a realidade escolar – este racismo-ideologia, que insiste em homogeneizar segundo um padrão cultural, artístico e estético, religioso, entre outros aspectos, que não representa a maior parte da população brasileira, “multirracial, multiétnica e multicultural” (ROSSATO; GESSER, 2001, p.16), calando as demais formas de existir e conhecer que não europeias.

No primeiro questionário, foi possível identificar que a maior parte dos alunos negros evitou se autodeclarar como negro ou preto, recorrendo a termos como marrom, moreno e, por vezes, o pardo e até cores não naturais. Os alunos pardos, por sua vez, tendem a se declararem brancos, um fato interessante que pode ser percebido na resposta de 12**⁸ ao primeiro questionário.

*(Qual a sua cor?) “Pardo”
(Você gosta da sua cor? Por quê?) “É, porque já é branco”.*

Apesar de se autodeclarar pardo, o que converge com a minha atribuição de cor para ele, a fala deste estudante sugere um importante aspecto do racismo: a busca de maior aproximação com a herança e com as características, especialmente físicas, brancas.

Nas respostas de outros alunos, nota-se, novamente, que ser pardo é tido como um ganho, uma vez que ou a cor de pele mais clara, ou o cabelo com textura diferente do crespo, ou os traços do rosto mais afilados os afastam do conjunto de pessoas historicamente subalternizadas, preteridas, indesejadas. 33**, por exemplo, é uma aluna que se autodeclara parda por não ter cabelo crespo, apesar da pele preta retinta.

*(Pra você, o que é ser negro?) “Pra mim, ser negro é ter o cabelo crespo”
(Você é negra?) “Não, eu sou parda”*

⁸ Os questionários foram, originalmente, recolhidos com os nomes verdadeiros de cada criança para que a comparação entre as respostas pudesse ser feita. Os questionários foram dispostos em uma ordem numerada e, para a publicação deste trabalho, os nomes foram substituídos por asteriscos. É possível ver as respostas completas de todas as crianças no anexo A deste trabalho.

Rossato e Gesser (2001) relacionam essa “vantagem” de ser branco ao processo de apagamento das histórias e da própria população preta no Brasil. Para além da história de escravização, os autores relembram as políticas de eugenia ou embranquecimento da população, que se deram em diversos países, incluindo o nosso, no início do século XX. Entendem que estes fatores contribuam para a ideia comum de que uma pessoa deve se tornar cada vez mais embranquecida para ocupar um status social considerado aceitável.

Este aspecto permite entender a importância de uma prática pedagógica construída sob o viés da interculturalidade e do multiculturalismo. Apenas o conhecimento deste outro histórico e historicamente construído (que somos nós, a população não-branca deste país), resgatando-lhe a importância, valorizando-lhe as contribuições e conquistas, permitirá o verdadeiro conhecimento de nós mesmos, de nossa sociedade. Permitirá o reconhecimento orgulhoso de ser quem somos.

Após a aplicação das aulas e dos eventos de culminância é visível e significativo o aumento do número de crianças que se declararam negras. Houve, ainda, uma transformação positiva no discurso dos alunos, negros ou não, sobre o que é ser negro para cada um. 22 ** é um caso marcante de uma criança que deixou de se declarar branca para se declarar negra com orgulho.

1º questionário

(Qual a sua cor?) “Branca”

(Você gosta da sua cor? Por quê?) “Gosto sim! Não sei porque.”

2º questionário

(Para você, o que é ser negro?) “Eu sou negra, então eu sinto orgulho da minha cor e acho que todos os negros se orgulham da cor que tem.”

(Você é negra?) “Sim, sou negra!”

E há o caso de 40**, que apesar de não se declarar negra, faz um discurso semelhante:

(Para você, o que é ser negro?) “Ser negro é você não ter vergonha pela sua cor e sempre ter orgulho por ter essa cor. Não tenha vergonha!”

(Você é negra?) “Não! Mas se fosse, eu iria adorar ser negra e também iria ter orgulho por essa cor”

Há, também, respostas que transmitem a superação das limitações de cor de pele para a ideia de cultura negra e afro-brasileira, o que é uma nuance muito interessante e sensível da percepção dos alunos. Este aspecto cultural pode abrir horizontes ainda mais amplos para o debate multicultural sobre, por exemplo, as questões da miscigenação, do

colorismo, dos diferentes grupos étnicos que compõem a população preta no Brasil, na África e pelo mundo.

*(Para você, o que é ser negro?) “Porque [sic] ser negro é uma cultura”
(Você é negro?) “Sim”*

*(Para você, o que é ser negro?) “Ser uma das culturas do Brasil e do mundo”
(Você é negra?) “Sim”*

Este fato é um forte indicador de que o contato com histórias cujas origens e pontos de vista se encontram nas outras matrizes de formação da cultura e da sociedade brasileira (não apenas a europeia) é importante para as crianças, para sua construção identitária, para o conhecimento de seu lugar no mundo enquanto ser histórico, para a adoção de uma postura mais aberta ao outro. Sabendo quem são, conhecem seus deveres e podem lutar por seus direitos.

Evidentemente, nem todos os alunos negros se reconheceram negros. Nem todos os alunos que se reconheceram negros são felizes com sua própria raça. Há alunos que associam a negritude com a África apenas. Há um caso em que a estudante declara não gostar de pessoas pretas. E outro em que a aluna expressa a vontade de saber mais sobre o que é ser negro. Fica claro que, apesar das conquistas aqui relatadas, ainda há muito que se fazer.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma sociedade mais justa e mais equânime deve ser um trabalho de todo o cidadão. A luta contra o racismo e pela construção de uma educação antirracista não pode ser resumida a um trabalho acadêmico ou a uma pesquisa pontual com alguns estudantes. Não pode também ser resumida a um professor e a uma escola. Este tema não deve ser tratado apenas por professores negros ou em escolas onde a maioria dos estudantes descendam das populações africanas. O racismo mata e é dever de todo brasileiro combatê-lo.

Nesta luta, porém, não se pode negar que o professor ocupa as trincheiras, onde o conflito é mais aguerrido. Em trabalho anterior, afirmo:

Entendendo que a legislação dispõe, atualmente, especial responsabilidade nas mãos do professor de artes sobre a temática da educação antirracista (para além de discutir se essa disposição é ideal ou não) e para que tais leis sejam um ganho social na direção não só de uma educação mais democrática, mas de uma sociedade mais igualitária, é preciso que nos posicionemos na vanguarda da ação pela implementação efetiva destas leis. Isto implica em que o professor já em atuação busque formas de formação continuada que tratem de uma educação multicultural e multiétnica. Implica, mais ainda, que os centros de formação de docentes das áreas artísticas ofereçam o debate dessas questões, informando, atualizando e instrumentalizando seu corpo discente. (DONATO, 2017).

O ensino de música comprometido com a supressão das discriminações e da desigualdade nas escolas figura como um campo fértil para a construção de uma identidade positiva do negro. Há variados aspectos, tanto próprios da linguagem musical quanto extramusicais, que podem ser utilizados no contexto de uma educação multicultural e racialmente democrática. Além disso, a música brasileira é uma das contribuições mais evidentes, talvez a herança mais explícita da cultura negra em nosso país.

Um aluno negro que entende a dimensão da resistência e da força que há nas gerações anteriores a si e na sua própria não deixará de requerer seus direitos, seus espaços, a valorização de sua cultura e de suas personagens históricas. Como professora e como pessoa negra, sigo caminhando e acreditando no protagonismo de nossa cultura e nossa gente como o caminho e solução para a sociedade que queremos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Klesia Garcia de. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. **Música na Educação Básica**. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 6, V. 6, p. 8-21, novembro 2014.

ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. Capoeira, Música e Educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 60-71, agosto 2016.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em junho 2017.

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em junho 2017

BRASIL. **Lei nº 11769, de 18 de agosto de 2008**. Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 ago. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm

BRASIL. **Lei nº 13278, de 2 de maio de 2016**. Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1

BRASIL. **Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2

BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos)

BRASIL, MEC/SECAD. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2012.

CANEAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteira**. Porto Alegre: v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set/out/nov/dez 2002.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: PESSOA DE BARROS, José Flávio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). **Todas as cores na educação: contribuições para a reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2007, p. 59-79.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: PALLAS/FAPERJ, 2012.

CAVALCANTE, Julia Bragança. **Matriz Africana e Educação Musical: um estudo sobre a associação da palavra “macumba” a determinados gêneros musicais feita por alunos do ensino fundamental**. 2014. 38p. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 65-104.

DONATO, Priscilla Hygino Rodrigues da Silva. As aulas de música na educação básica e as questões étnico-raciais. In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus. **Anais...** Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2590/1432>

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005, p. 143-154.

HIPÓLITO, Paulo. Candomblé: razões de sua abordagem na sala de aula. **Revista Urutágua**, n. 23, p. 53-60, jan/fev/mai/abr 2011.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira. **Cadernos PENESB, 5**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 15-34.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fazendo música com a cultura Terena. **Música na Educação Básica**. Londrina, n. 6, V. 6, p. 22-33, novembro 2014.

PUCCI, Magda Dourado. O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula: Soran Bushi – canção dos pescadores de Hokkaido. **Música na Educação Básica**. Brasília: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 5, p. 63-77, 2013.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos e realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 11-36.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música africana na sala de aula** - Cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

SOUSA, Renan Santiago de; IVENICKI, Ana. Sentidos de Multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, p. 55-70, jan. jun. 2016.

SOUZA, Rafael Ferreira de. “Macumba é coisa do demônio, tio!”: discutindo relações de preconceito na aula de música. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 263- 276. Jun-set 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994.

_____. O racismo no cotidiano escolar. In: PESSOA DE BARROS, José Flávio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Org.) **Todas as cores na educação**: contribuição para a reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2007, p. 37-58.

APÊNDICE A – PLANOS DE AULA

Aula1: JONGO

Objetivo Geral:

- Apresentar o Jongo como expressão cultural afro-brasileira, explorando aspectos rítmicos e instrumentais, históricos e de movimento/ dança;

Objetivos específicos:

- Conhecer a instrumentação do Jongo - tambores caxambú, tambú e candongueiro.
- Executar a célula rítmica característica do caxambú ao instrumento (a escola possui uma conga que pode ser usado nesta atividade);
- Executar a dança em roda e passos básicos da dança do jongo;

Atividades:

- Vídeo com a história do Jongo;
- Vídeo com a célula rítmica do caxambú e do candongueiro. Execução da célula rítmica do caxambú;
- Dança;

Recursos:

- **Vídeo “Curta! Danças Regionais - Jongo - Monique Pereira”**

<https://www.youtube.com/watch?v=T7yuMyf-bno>

- Vídeo “O jongo e suas origens”
<https://www.youtube.com/watch?v=8dC9OMA6AWs>

- Áudio para a dança “Jongo da Serrinha – Axé de Iangá (Pai Maior)”
<https://www.youtube.com/watch?v=QpXEKxO2xiI>

- Computador;
- Caixa de som;
- Instrumento de percussão;

Avaliação

- Avaliação processual da aquisição da célula rítmica; do conhecimento da instrumentação;
- Conversa sobre aspectos culturais e históricos.

Aula 2: CAPOEIRA

Objetivo Geral:

- Apresentar a capoeira como expressão cultural afro-brasileira, explorando aspectos rítmicos e instrumentais, históricos e de movimento/ dança;

Objetivos específicos:

- Conhecer a instrumentação da capoeira – pandeiro, caxixi, berimbau e atabaque.
- Construir um berimbau com materiais alternativos;
- Executar os ritmos em conjunto;
- Explorar passos da capoeira, a partir do conhecimento das crianças, uma vez que algumas delas praticam a dança/jogo/luta na comunidade.

Atividades:

- Vídeo sobre a capoeira

<https://www.youtube.com/watch?v=gGcJ4DxLxRA>

<https://www.youtube.com/watch?v=JT6cUTF8U6Q>

- Construção de berimbau;
- Tocar em conjunto;
- Dança;

Recursos:

- Vídeo, computador e som.
- Materiais para a construção do berimbau: cano de PVC, arame, lata, pedaços de cabo de vassoura, prego, martelo e corda.
- instrumentos: caxixi, pandeiro, atabaque.

Avaliação:

- -Avaliação processual da aquisição da célula rítmica; do conhecimento da instrumentação;
- Conversa sobre aspectos culturais e históricos da capoeira.

Aula 3: MACULELÊ

Objetivo Geral: Apresentar o Maculelê como expressão cultural afro-brasileira e indígena, explorando aspectos rítmicos e instrumentais, históricos e de movimento/dança;

Objetivos específicos:

- Conhecer a história do Maculelê
- Conhecer a instrumentação do Maculelê – atabaques rum, rumpi e lê
- Associar o Maculelê ao ritmo do funk, executando-lhe a célula rítmica característica.

Atividades

- Vídeos sobre Maculelê:

<https://www.youtube.com/watch?v=0co3nYzoKhg>

- Desenhando a História do Maculelê:

Conta a lenda que Maculelê era um negro fugido que tinha doença de pele. Ele foi acolhido por uma tribo indígena e cuidado por eles, mas ainda assim não podia realizar todas as atividades com o grupo, por não ser um índio. Certa vez Maculelê foi deixado sozinho na aldeia, quando toda a tribo saiu para caçar. Eis que uma tribo rival aparece para dominar o local. Maculelê, usando dois bastões, lutou sozinho contra o grupo rival e, heroicamente, venceu a disputa. Desde então passou a ser considerado um herói na tribo. (retirado da Wikipédia)

- tocar e dançar o maculelê.

<https://www.youtube.com/watch?v=I98Ctil7nCc> (música)

Recursos:

- Vídeo, computador e som;
- Papel A4 para construir as grimas para a dança;
- Cartolinas e material para desenho;

Avaliação:

- Avaliação processual da aquisição da célula rítmica; do conhecimento da instrumentação;
- Conversa sobre aspectos culturais e históricos do Maculelê, através da explicação dos desenhos feitos por eles.

ANEXO A – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

2ª Questionário	1º Questionário
Qual o seu nome? O que você mais gostou nas aulas de música? Para você, o que é ser negro? Você é negro?	Qual é seu nome e sua idade? Qual a sua cor? Você gosta da sua cor? Por quê?
1. ** Dançar maculelê Sim Não	** 9 Marrom ** é preta Porque ela é bonita
2. ** Dançar, porque é legal Legal Não	** 10 Pardo ** é branco Porque eu gosto de mim.
3. ** Eu gostei da aula de maculelê É muito bom Sim	** : 11 Moreno ** é preto Sim, porque sim.
4. ** Cantar Não sei Não	
5. ** Capoeira Sim (Não respondeu a última ou talvez pulou a segunda)	** Moreno ** é negro Sim, porque sim
6. ** Cantar porque é legal Eu não sei	9 nove ** Moreno ** é negro

Sim	Porque ela é bonita.
7. ** Eu gostei de tocar música Ele trabalha Não sei	** – 10 Moreno ** é negro Eu gosto da minha cor porque é agradável
8. ** De fazer o berimbau Ser uma pessoa boa Não	
9. ** Cantar Não sei Sim	** 9 Morena ** é negro Porque é a cor da minha pele
10. ** Capoeira Bom Sim	** 13 Amarelo ** é preto Sim, porque sim.
11. ** Eu gostei de fazer o berimbau Não sei Não	Meu nome é **. Tenho 9 anos Branco ** é um caso raro na escola: parecer ascendência oriental ou indígena, podendo ser classificado como amarelo. Eu gosto da minha cor porque é a cor da minha família.
12. ** O maculelê é muito legal Preto Moreno	** 10 Pardo ** é pardo de pele bem clara É, porque já é branco.
13. ** Eu gosto mais de capoeira porque a	O meu nome é **. Eu tenho 10 anos.

<p>capoeira é muito bom para a gente aprender a lutar.</p> <p>Eu não gosto de negro</p> <p>Não</p>	<p>Branca ** é parda</p> <p>Eu gosto da minha cor porque é importante.</p>
<p>14. **</p> <p>Tudo</p> <p>Uma pessoa normal</p> <p>Não, mas sou parda</p>	<p>** (não colocou idade)</p> <p>Parda ** é parda</p> <p>Sim, porque eu gosto de mim.</p>
<p>15. **</p> <p>Capoeira, jogar capoeira</p> <p>Ruim</p> <p>Não</p>	<p>**</p> <p>Moreno ** é negro.</p> <p>Porque é a cor da minha mãe.</p>
<p>16. **</p> <p>O que eu mais gostei foi capoeira, é tipo uma dança, é muito legal</p> <p>Negros e brancos são todos iguais só muda a cor de pele</p> <p>Não</p>	<p>** e 9 anos</p> <p>Moreno ** é pardo</p> <p>A minha cor é especial</p>
<p>17. **</p> <p>Foi legal, música</p> <p>Coisa da África</p> <p>Não</p>	<p>9</p> <p>Nome: **</p> <p>Morena ** é negro</p> <p>Eu gosto da minha. Essa cor é lisa.</p>
<p>18. **</p> <p>Capoeira, porque é legal</p> <p>É bom</p> <p>Não</p>	<p>** 9</p> <p>Branco ** é branco.</p> <p>Sei lá.</p>
<p>19. **</p> <p>Gostei de tudo</p> <p>Não sei</p> <p>Não</p>	
<p>20. **</p> <p>Cantar músicas de maculelê</p>	<p>**</p>

<p>Não sei</p> <p>Sou</p>	<p>9 anos</p> <p>Morena ** é negra</p> <p>Sim, porque eu gosto dela morena.</p>
<p>21. **</p> <p>Berimbau</p> <p>Preto</p> <p>Sim</p>	
<p>22. **</p> <p>Tudo, porque a professora Priscilla é muito legal!</p> <p>Eu sou negra, então eu sinto orgulho da minha cor e acho que todos os negros se orgulham da cor que tem</p> <p>Sim, sou negra!</p>	<p>**</p> <p>10 anos</p> <p>Branca ** é parda ou negra de pele clara</p> <p>Gosto sim! Não sei porquê.</p>
<p>23. **</p> <p>Tudo, porque sim</p> <p>Não sei</p> <p>Não</p>	<p>** 9 anos.</p> <p>Branca ** é pardo. Mas possui cabelos alourados e olhos claros</p> <p>Sim. Porque o Dipper também é.</p>
<p>24. **</p> <p>Aula de maculelê, jongo e capoeira</p> <p>É dom</p> <p>Não</p>	<p>Eu sou ** e a minha idade é 9 anos.</p> <p>Branca ** é negra de pele clara</p> <p>Sim, porque eu gosto muito dela.</p>
<p>25. **</p> <p>As aulas foram legais e também eu gostei porque também nós aprendemos a fazer instrumentos em casa</p> <p>Eu não sei o que é ser negro, mas gostaria de saber</p> <p>Sim</p>	<p>** 9 anos</p> <p>Branca ** é parda de pele bem clara</p> <p>Porque é legal ser branca.</p>
<p>26. **</p> <p>Jogar capoeira</p> <p>Não sei</p> <p>Não</p>	

<p>27. ** Eu gosto de tudo, porque todos são bons Muito bom Não, eu sou parda</p>	<p>** idade – 10 anos Morena ** é negra Porque eu me sinto muito bem com a minha cor.</p>
<p>28. ??? Eu gostei da capoeira Não sei Eu não sou negro</p>	
<p>29. ** Jogar capoeira Não Não</p>	<p>** 9 Verde ** é pardo de pele bem clara Porque é bonito.</p>
<p>30. ** Capoeira, porque é legal Moreno Não</p>	
<p>31. ** Jogar capoeira, porque é muito legal Não sei Não</p>	<p>Meu nome é **. Tenho 10 anos. Branca ** é branca Sim, porque é minha cor e eu sou assim.</p>
<p>32. ** Sim, porque eu não gostava muito de música Legal talvez Não, foi mal</p>	<p>Sou ** e tenho 9 anos. Sou branco e meio moreno. ** é pardo de pele bem clara e cabelos crespos Acho que talvez. Porque minha cor está mudando pra moreno.</p>
<p>33. ** Capoeira Pra mim, ser negro é ter o cabelo crespo Não, eu sou parda</p>	<p>Nome: ** Idade: 9 anos Minha cor: parda ** é preta Eu gosto da minha cor: sim Por quê: Porque Deus me criou assim.</p>

<p>34. ** Eu adoro jogar capoeira Não sei NÃO!</p>	<p>** e tenho 10 anos Branca ** é negra Eu adoro a minha cor. Eu acho muito lindo!</p>
<p>35. ** Caratê Chato Sim</p>	<p>** (não colocou idade) Marrom ** é negro Não, porque eu sou feio.</p>
<p>36. ** Foi legal demais nesse dia Ser negro é bom Não</p>	<p>** 9 anos Amarela ** é parda de pele bem clara, olhos claros e cabelos crespos alourados Porque é bonita.</p>
<p>37. ** Tocar surdo Bonito Sim</p>	<p>** 10 anos Marrom ** é preta Porque ela é linda e sempre vai ser.</p>
<p>38. ** Eu gosto da aula de capoeira, porque é um esporte muito legal É ser uma pessoa feliz Sim</p>	
<p>39. ** Capoeira, porque representa a minha origem Ser uma das culturas do Brasil e do mundo Sim</p>	<p>Eu tenho 10 anos e me chamo **. Eu sou negro ** é negro Sim, eu tenho muito orgulho da minha cor porque ela é linda.</p>
<p>40. ** Na aula de maculelê eu gostei muito de ficar cantando porque você sente uma emoção muito grande. A capoeira também é um esporte que eu adoro. Ser negro é você não ter vergonha pela sua cor e sempre ter orgulho por ter</p>	<p>** e tenho 10 anos Branca ** é parda. Parece ter ascendência indígena. Sim. Porque sei que ela não vai mudar mesmo.</p>

<p>essa cor. Não tenha vergonha!</p> <p>Não! Mas se fosse, eu iria adorar ser negra e também iria ter orgulho por essa cor.</p>	
<p>41. **</p> <p>Porque eu quis</p> <p>Sei lá!!</p> <p>Nope</p>	<p>** 10 anos</p> <p>Parda ** é pardo. Parece ter ascendência indígena.</p> <p>Sei lá.</p>
<p>42. **</p> <p>Eu gosto mais de capoeira e tô fazendo, é legal muito legal</p> <p>Não sei</p> <p>Não, mas tenho o sangue</p>	
<p>43. **</p> <p>Cantar</p> <p>Porque ser negro é uma cultura</p> <p>Sim</p>	

ANEXO B – MÚSICA FATOU YO

Como explica Sodré (2010), *Fatou yo* é uma canção popular senegalesa no idioma mandingo, uma das línguas faladas no país. Foi escolhida como repertório para a proposta pedagógica por seu significado geral, porém, mais ainda, pela significação que trazia ao trabalho desenvolvido no sentido de resgatar e valorizar a identidade da criança negra.

A canção fala de uma criança que se sente bonita e importante como todas as crianças do mundo (...) propõe o amor à vida e ao próximo. Insere na criança a valorização de si mesma como protagonista de sua vida. (SODRÉ, 2010, p. 36)

Apesar de haver outras formas de escrita de algumas palavras da música, bem como outras formas de cantar, reproduzo aqui da mesma maneira que vem no livro *Música africana na sala de aula*.

Letra

Fatou yo si diadia lano (quatro vezes)

Fatou fai fai fatou

Fatou klema ondio

Fatou yo si diadia lano

Butum bele butum bele – Butum bele (três vezes)

O mami sera o mami caz – Butum bele (duas vezes)

Fatou yo si diadia lano (quatro vezes)

Fatou fai fai fatou

Fatou klema ondio

Fatou yo si diadia lano

Dia cana canfabulo difuaie diorola

Soiae soia soia ina Gâmbia

Coco inaco soiango (quatro vezes)

Tradução

Eu sou Fatou. Sou bonita como todas as crianças do mundo.

Tenho sorte por ter esse lindo nome.

Sou feliz e certamente vou crescer.

Vou crescer como todos os outros,

Do mesmo jeito que os pequenos elefantes

E girafas que sempre vou amar.

Eles todos cantarão comigo e com vocês.

Cantem comigo. Fatou, Fatou!

Fatou Yo

The musical score for "Fatou Yo" is written in 4/4 time and consists of three sections labeled A, B, and C.

Section A: Measures 1-6. It begins with a repeat sign. The melody consists of quarter and eighth notes. A box labeled 'A' is placed above the first measure. The section ends with a double bar line.

Section B: Measures 7-13. It begins with a repeat sign. The melody continues with quarter and eighth notes. A box labeled 'B' is placed above the first measure of this section. The section ends with a double bar line.

Section C: Measures 14-20. It begins with a repeat sign. The melody continues with quarter and eighth notes. A box labeled 'C' is placed above the first measure of this section. The section ends with a double bar line.

The score is written on a single treble clef staff. The key signature has one flat (B-flat). The tempo and style are not specified.