



Apresentando a música da África na sala de aula: proposta de atividade para turma de 7 ano

Comunicação

Beatriz Bessa

UNIRIO

besssa@gmail.com

Resumo: o presente trabalho disserta sobre uma experiência em educação musical realizada com uma turma de 7º ano em uma escola privada na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2021. O objetivo foi promover conhecimento, reflexão, criação e registro dos estudantes a partir da forma de fazer música do povo Malinke, localizado na Guiné, visto que poucos gêneros musicais do continente africano eram conhecidos por eles. Os alunos demonstraram apreciação por aquela forma de fazer música, perceberam diferenças e semelhanças entre suas práticas musicais e as da etnia Malinke e pesquisaram fontes sonoras de suas rotinas para desenvolver também práticas musicais semelhantes à daquele povo africano. A atividade em que se baseia esse relato de experiência contribuiu para fortalecer e ampliar ações pedagógico-musicais de matizes africanas, almejando uma pedagogia antirracista e decolonial, reafirmando o Brasil como lugar de cultura afrodiaspórica.

Palavras-chave: Educação musical. Música africana. Educação antirracista.

Introdução

A educação musical tem vivenciando ao longo dos anos uma intensa reflexão sobre suas bases epistemológicas, no que diz respeito ao multiculturalismo e à diversidade cultural. Por muitos anos o modelo de educação eurocêntrico foi largamente usado na Educação Básica brasileira. No que diz respeito às contribuições musicais de matizes africanas ou afrodiaspóricas uma série de demandas no campo da pedagogia musical em



relação a aspectos políticos, metodológicos, didáticos e práticos vem sendo debatidos, impulsionados pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como pelas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2003), documento conquistado pelo Movimento Negro num processo de muita luta.

Historicamente, conforme Döring (2018), sempre houve uma carência de estudos sobre a história, desdobramentos e criações das artes musicais africanas nos currículos da educação básica. A autora aponta que na formação musical “pouco se estuda e dialoga [...] com as culturas e músicas da diáspora africana, porque sua base musical eurocêntrica não consegue compreender as concepções musicais africanas” (DÖRING, 2018, p. 140).

Como educadora musical afrodescendente sinto a necessidade constante de buscar subsídios que possam sustentar minhas práticas para uma educação consciente, antirracista e decolonial. Vejo essa urgência também nos trabalhos de outros autores pretos brasileiros como Souza (2020), Batista (2018), Santos (2017) e Nascimento (2019).

A proposta das aulas, que serão aqui relatadas, foi fomentar o conhecimento, a reflexão e as práticas musicais inspiradas no povo Malinke, também denominados Mandinga ou Mandinka: povo do oeste da África que ocupa regiões da Guiné, Costa do Marfim, Mali, Senegal, Gambia e Guiné-Bissau. Eles são descendentes do Império Mali.

A ideia surgiu após constatar que poucos gêneros musicais da África eram conhecidos pelos alunos. Como campo para aplicação da pesquisa escolhi uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede privada, na instituição Centro Internacional de Educação Integral, no bairro do Pontal, município do Rio de Janeiro. Leciono música nesse local desde 2016 e essas aulas foram aplicadas no primeiro semestre de 2021, atendendo alunos presenciais e remotos. Cada aula tinha duração de 50 minutos, sendo realizadas uma vez na semana no horário da manhã.

O objetivo geral era que os estudantes conhecessem práticas musicais africanas às quais eles não tinham familiaridade. Os objetivos específicos eram refletir sobre o significado do conceito de música para uma comunidade da Guiné, tecer conexões com as suas próprias experiências musicais e realizar investigação, criação e registros de práticas musicais semelhantes às do povo Malinke, a partir de suas vivências pessoais.



Pressupostos teóricos

A partir de leituras sobre as políticas educacionais na sociedade brasileira, constata-se que esse setor foi historicamente pautado por uma educação formal de embranquecimento cultural (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996). Logo após a abolição da escravidão, aos negros foi negada a educação como educandos e como educadores. Nem suas culturas nem suas memórias foram inseridas no currículo do sistema educacional brasileiro. Gonzalez (1988) aponta que graças às obras de alguns poucos autores, africanos e americanos – africanos e seus descendentes residentes nas Américas por conta da escravidão – é que sabemos “quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico [...], da nossa contribuição para a humanidade nos níveis filosóficos, científicos, artísticos e religioso” (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Atualmente, o panorama da educação musical no Brasil vem debatendo sobre a importância dos diálogos interculturais nos currículos. Trabalhos como os de Batista (2018), Queiroz (2017), Santos (2017), revelam que estudos no ramo da cultura e da educação vêm se debruçando sobre pesquisas e práticas que buscam superar concepções monoculturais. Isso pode ser realizado através de novas concepções do ensino, das formas de avaliar, da escolha de repertório, entre outros constituintes da didática, no anseio de romper com a lógica de valorização a certas identidades musicais em detrimento de outras.

Segundo Queiroz (2017, p. 136), a colonialidade é entendida como uma “hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação”, visto que a cultura ocidental européia é tida como referência para os outros países, utilizando um discurso de civilização e progresso.

Na área da música a imposição colonial da cultura europeia à cultura africana é clara, pois segundo Santos (2017, p.3)

a legitimação de padrões, estruturas e técnicas tais quais o cantochão (canto gregoriano), a harmonia modal, a polifonia e o tonalismo enquanto produtos da intelectualidade musical do homem branco, têm sido utilizados como forma de suprimir as práticas dos subalternizados e por conseguinte



homogeneizam e universalizam a compreensão sobre o que é e o que não é música.

Tal colonialidade se manifesta na história institucional da formação do ensino musical no Brasil, ao utilizar nos currículos a ideia de que existe uma música universal e verdadeira, que é a que deve ser ministrada na educação formal. Modelo de música consideravelmente mais representativo da cultura européia do que das africanas ou indígenas.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2003), tivemos um avanço no que compete à representatividade da cultura preta no âmbito formal da educação. Mesmo que o texto ainda possa apresentar ressalvas, o documento traz passagens importantes sobre a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2003, p. 20). Isso significa, por exemplo, que elementos da tradição oral podem e precisam ser incentivados na escola, pois representam uma esfera do saber tão pertinente quanto o conhecimento letrado.

A ideia de educação musical afrodiaspórica nasce do exercício de refletir sobre uma concepção de educação musical que considere, que dialogue, que se inspire nas existências afrodiaspóricas. (...) Afro, pois reivindica a inclusão, a subsunção de referências de matriz africana que foram historicamente invisibilizadas nos processos de ensino de música em contextos escolares, mas diaspórica por se conectar, dialogar, trocar, permitir-se e reinventar-se ao se deparar numa zona de fronteira com outras referências. (SOUZA, 2020, p. 5)

Por isso, como educadora, entendo que se faz necessário buscar uma epistemologia da educação musical afro-brasileira que se sobreponha ao colonialismo, ou seja, uma pedagogia contra hegemônica. Uma ação educativa que investigue os saberes de diferentes etnias e culturas, não se limitando apenas às linhas de pensamento historicamente institucionalizadas. Considerar pontos de vista contra hegemônicos viabiliza a representatividade de grupos marginalizados e amplia a experiência de práticas diversas. Batista (2018, p. 129) afirma que uma pedagogia musical decolonial deve oportunizar:



a) uma multiplicidade de conhecimentos de músicas e suas formas de fazer, para além do conhecimento que é praticado, a partir do cânone europeu; b) processos criativos que confirmam outras formas de escuta de sonoridades que fujam do esquema pitagórico que regimenta a nossas práticas em modelos ocidentalizados; c) vivenciar práticas musicais que envolvam conhecimentos de transmissão oral, tradicional e cultural; d) produções musicais da contemporaneidade configuradas por fenômenos plurais da cultura brasileira e latino-americana, em especial; e) uma educação musical que tenha seu objetivo centrado no humano, entendendo-o e reconhecendo-o com existente e praticante de si no Mundo.

É urgente, portanto, incluir valores, vivências e epistemologias afrodiáspóricas na concepção do ensino de música, e “oferecer, disponibilizar, desvelar, dar visibilidade a saberes historicamente excluídos e ou subalternizados em todos os campos” (NASCIMENTO, 2019, p.42), sobretudo na educação básica.

Desenvolvimento do Trabalho

A sala de aula do 7º ano tem como recursos um notebook, projetor, sistema de som e rede wifi para uso do docente. O Centro Internacional de Educação Integrada (CIEI) é uma escola que funciona em tempo integral, e os estudantes são de famílias com alto poder aquisitivo, predominantemente branca.

Na primeira aula do ano perguntei aos alunos os gêneros musicais que eles conheciam. Depois de terem apontado todos os que eles conheciam – rock, k-pop, pop, samba, pagode, forró, sertanejo, blues, erudita, jazz, MPB, country, eletrônica, valsa, frevo, rap, trap, reggae, salsa - projetei um mapa mundi no quadro e distribuí para cada estudante uma folha com a cópia do mapa, igual a imagem abaixo (Figura 1):

Figura 1: Mapa Mundi



Fonte: <https://pt.vecteezy.com/>



A turma escrevia os nomes dos gêneros musicais em seus países de origem, enquanto eu fazia o mesmo no quadro. Alguns dos gêneros musicais eles sabiam de onde vinham, outros eu os ajudava a lembrar. Essa atividade, realizada em fevereiro de 2021, possibilitou que os alunos durante dois meses pesquisassem seu gênero musical favorito, dentre aqueles que foram citados por eles, e se aprofundassem em praticas, autores, músicas, performances e origens do estilo musical escolhido.

Saliento ser de extrema importância iniciar uma abordagem de novos conteúdos a partir da realidade dos alunos, tendo como ponto de partida o que eles já conhecem, sabem e gostam, tendo como fundamento a pedagogia de Paulo Freire (1996), que acreditava que o conhecimento se cria através da ação sobre a realidade, num processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Acreditar que o conhecimento acontece de forma dialógica permite que os educandos ampliem seu olhar sobre a realidade política e social vigente a partir da observação e reflexão de suas próprias vidas. Tendo como ponto de partida as experiências dos estudantes, e não derramando “bancariamente” as informações e conteúdos da disciplina, o bom professor, afirma Freire (1996, p. 34) “é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. A proposta freiriana afirma que a aula pode ser um “desafio” (FREIRE, 1996, p. 34), onde o aluno traz seus conhecimentos e, exercitando a curiosidade e a criticidade, ele mesmo reflete sobre o que sabe, saindo em busca de novas pesquisas, auxiliado pelo professor.

Seguindo no relato das aulas, após os estudantes terem se aprofundado durante o primeiro bimestre nesses gêneros relatados, no mês de maio, iniciando o segundo bimestre de aulas, eu solicitei que utilizassem novamente seus mapas para observar quais continentes não apresentavam nenhum gênero musical. Eles afirmaram que eram a Oceania e a África. Questionei se a Oceania era um país que tinha alguma relação próxima com o Brasil, em relação a intercâmbio cultural, e eles afirmaram “muito pouco”, “quase nenhuma”, “o surf”, “não, é muito longe”. Realizando a mesma pergunta, só que agora focando no continente africano as respostas foram opostas: “muito”, “há muitos negros no Brasil” “sim, pois houve



a escravidão”, “sim, o samba, o pagode”, “a capoeira”, “a feijoada”. E perguntei então a eles: se a relação da África é tão estreita assim com o Brasil porque então não conhecemos nenhum gênero musical de lá?

Os alunos responderam “não toca na TV”, “não é legal”, “preconceito”, “eles são pobres”, “não tem instrumento pra fazer música”, “a gente gosta de música em inglês”. Perguntei se eles gostariam de ter acesso à essa produção musical africana e a resposta foi sim. Alguns alunos disseram, inclusive, que muitos dos estilos musicais que eles haviam pesquisado no primeiro bimestre eram de origem negra. A partir dessa constatação combinei com eles que as aulas seguintes iriam se debruçar sobre os temas do: conhecimento, reflexão, criação e registro de uma das milhares de práticas musicais africanas.

Conhecimento

Inicialmente, conversei com os estudantes sobre o termo “africana”. Refletimos sobre como esse termo generaliza toda uma diversidade de milhares de diferentes culturas, tendo como referencial teórico o texto de Barros (2009). O autor aponta como o vocábulo “africano” foi criado pela mentalidade branca entre os séculos XVI e XIX, pois “os povos africanos enxergavam a si mesmos como pertencentes a grupos étnicos bem diferenciados e em geral reciprocamente hostis” (BARROS, 2009, p. 40), não se identificando, dessa forma, como um grupo único.

Historicamente, o termo “negro” foi construído no Ocidente Europeu para designar uma raça diferente a partir da imposição do ideal colonizador, ao se deparar com pessoas de cores de pele semelhantes entre si e que partilhavam uma vida denominada “selvagem” para os padrões europeus de então. A ideia de “negro” foi, portanto, construída minimizando as diferenças entre as etnias, e, dessa forma, os termos “africana” e “africano” são também desígnios ocidentais para enquadrar em um lugar único milhares de línguas e culturas: “o norte, o centro, o sul, a banda oriental, o litoral atlântico, [...] eram pressentidas pelos povos que as habitavam como regiões geográficas e culturais bem diferenciadas.” (BARROS, 2009, p. 40).



Tal generalização foi ratificada no Brasil, pois milhares de pessoas de diferentes países da África foram sequestradas de suas terras para serem tratados nas Américas como escravos, não tendo importância suas origens, suas culturas, suas crenças.

Findo o debate sobre esse tema, mostrei a eles a localização do país Guiné no mapa mundi, salientando que iríamos trabalhar com a música de um determinado povo, de uma determinada região, e não da África inteira. Em seguida, assistiram ao vídeo “FOLI: there is no movement without rhythm” (ROEBERS; LEEUWENBERG, 2021), que mostra algumas das práticas musicais da etnia Malinke, presente na região da Guiné. A escolha desse vídeo se deu pela qualidade técnica de áudio e imagem, pelo tempo de duração apropriado a um tempo de aula e, principalmente, por ser um vídeo onde o lugar de fala está assegurado aos próprios integrantes daquela comunidade.

Além disso, a região da Guiné, assim como Mina, Angola e Moçambique, foi uma das principais rotas de navios negreiros que ligaram o continente africano ao Brasil durante a escravidão entre os séculos XVI e XIX (GOULART, 1975). Trata-se, portanto, de nossos ancestrais, considerando o Brasil uma sociedade afrodiáspórica.

Após assistirem ao vídeo, os estudantes dialogaram sobre suas impressões e, durante os relatos, eles se mostraram impressionados como aquela etnia considerava música todo um universo de fenômenos sonoros que estava à sua volta, denominando aquelas práticas como “exóticas” e “diferentes”.

Reflexão e registro escrito

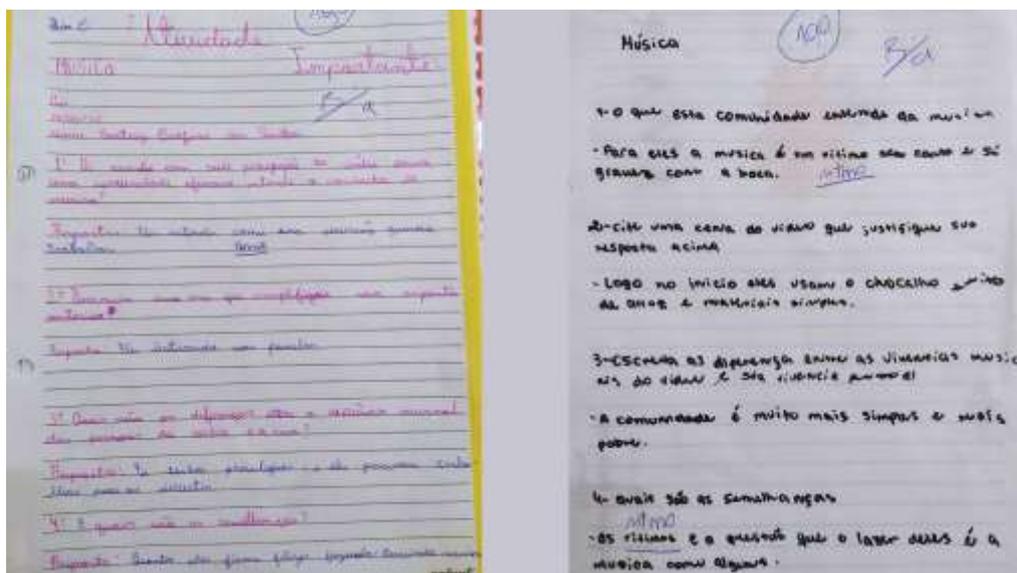
Na aula seguinte, solicitei que respondessem por escrito a quatro perguntas referentes ao vídeo assistido:

- De acordo com a sua percepção do vídeo assistido como a comunidade Malinke compreende o conceito de música?
- Descreva uma cena que exemplifique a resposta anterior.
- Quais são as diferenças entre a vivência musical das pessoas do vídeo e as suas?
- E as semelhanças?



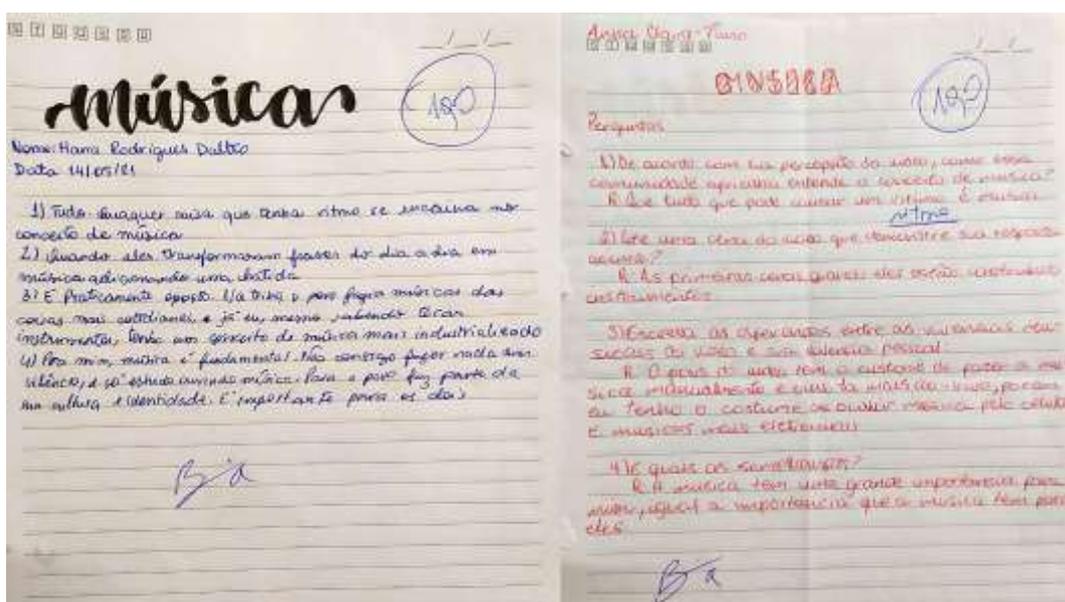
Os alunos presenciais responderam numa folha pautada e os alunos remotos responderam através de formulário enviado pelo email. Abaixo algumas das respostas recebidas (Figura 2 e 3). Essa atividade foi considerada avaliativa.

Figura 2: Respostas dos alunos



Fonte: A autora

Figura 3: Respostas dos alunos



Fonte: A autora



Em suma, os alunos e alunas chegaram à conclusão, a partir de uma reflexão coletiva, que a comunidade Malinke produzia música a partir de objetos da sua própria rotina diária, se interligando a vários momentos da vida como o trabalho, a família e a comunidade como um todo. Os estudantes concluíram que pensar na música como algo que apenas é realizado por instrumentos musicais convencionais e cuja finalidade é apenas o entretenimento não era uma característica daquela sociedade.

Criação e registro audiovisual

Dando continuidade ao planejamento, iniciamos a fase de criação. Eles se propuseram a se dividir em grupos e criar uma prática musical com objetos e utensílios das suas próprias rotinas. Esses estudantes frequentam a escola todos os dias de 08:00 h da manhã às 17:00 h da tarde, e decidiram que poderiam utilizar o espaço da escola, que era a sua rotina, para criar músicas. Os alunos remotos investigaram sonoridades nos seus lares, a partir de elementos comumente usados no seu dia a dia, em casa.

Uma aluna de 12 anos, que assistia a todas as aulas de forma remota, me contou que usava o computador todos os dias e que o objeto mais rotineiro para ela era o computador. Ela me perguntou se poderia utilizar o computador para criar a música. Embora a comunidade Malinke use aspectos ligados à natureza, como a proposta dada era criar algo a partir da sua própria rotina, eu e a turma concluímos que essa forma de apresentação era válida, pois era pertinente ao tema.

Durante um tempo de aula eles saíram pela escola em busca de sonoridades para criarem suas músicas. Eles apresentariam o produto final na semana seguinte, assim como os estudantes remotos.

As atividades foram em grupo, critério escolhido pelos próprios alunos. A justificativa deles é que a música da etnia Malinke não parecia ser algo meramente individual, e sim uma prática coletiva, e que seria interessante desenvolver esse trabalho nesse mesmo formato.

Os estudantes presenciais apresentaram suas pesquisas na hora da aula, mas não foram filmados. Escolheram usar sonoridades como: sons do próprio corpo, a trave da rede



de futebol da quadra, o banco da praça da escola, a porta do armário onde guardam seus livros, a mesa da sala de aula entre outros objetos dos seus dias a dia. Os alunos não presenciais enviaram áudios e vídeos.

Conclusão

No Brasil, vem se intensificando a reflexão para mais representatividade e estudos da cultura de países africanos em diversos campos do conhecimento e da sociedade como um todo, seja político, cultural ou acadêmico. No campo da educação, a abordagem e a valorização da ancestralidade africana estão na lei, por isso, demonstrei a importância da inserção da cultura negra no âmbito educacional.

Somos um país afrodescendente, e, por isso, precisamos transpassar as barreiras construídas por séculos de escravidão, bem como é necessário dar à luz saberes e conhecimentos ricos e fecundos, principalmente na escola. Centenas de anos de colonialismo, e o preconceito racial, corroboraram para a construção de um Brasil que ainda enxerga a África como terra estrangeira, e não como elemento constituinte de nossa sociedade e identidade. Isso foi confirmado pelo não conhecimento entre os estudantes de um gênero musical africano.

Ampliar as possibilidades de práticas educacionais para além de perspectivas eurocêntricas, enfoque explorado nesse trabalho, é uma atitude que se faz urgente para o educador do século XXI, principalmente para o educador da América Latina. Nosso continente recebeu por quase 300 anos cerca de cinco milhões de negros escravizados, principalmente o Caribe, a América Central, o norte da América do Sul, o litoral nordestino e o sudeste brasileiros. Essas pessoas trouxeram com elas apenas suas memórias: memórias de práticas culturais, sobretudo. É fato que a cultura negra está presente nos estilos musicais de praticamente todos os países das Américas: samba, reggae, cumbia, rock, blues, maracatu. Através da arte, os africanos conseguiram sobreviver à crueldade da escravidão. Cultura é resistência.

Trazer essa discussão de forma prática, para o âmbito escolar, partindo do conhecimento, ou do não conhecimento, prévio dos alunos pode ser muito mais frutífero do



que simplesmente afirmar que eles não sabem nada sobre o tema. É importante que eles observem e reflitam sobre o seu próprio conhecimento e percebam o quanto a cultura africana tem pouca representatividade dentro do espaço acadêmico. Quando os estudantes percebem o quanto desconhecem nossa ancestralidade, mais a curiosidade aflora, e novos caminhos passam a ser percorridos.

Os alunos do 7º ano se sensibilizaram com essa temática, vivenciaram novas experiências e teceram reflexões sobre semelhanças e diferenças da música da Guiné com suas próprias vidas. Dessa forma, uma aula de música pode propiciar muito mais do que conhecimentos musicais, mas também consciência social, cultural e humana.



Referências

BARROS, José D'Assunção. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2003.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decolonialidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. *ORFEU*, v. 3, n. 2, p. 112 de 135, 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111/9592>. Acesso em: 2 mai. 2021

DÖRING, Katharina. Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. *ORFEU*, v. 3, n. 2, p. 136-163, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018136>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun., 1988.

GOULART, Maurício. *Escravidão africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Ailton Mario. A Música Africana Entra Na Escola: Uma Proposta Pedagógica Para A Educação Musical. *Memorial Descritivo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER)*, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Itabuna, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/42281846>. Acesso em: 18 mar 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em:



<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/download/726/501>. Acesso em: 16 maio 2021.

ROEBERS, T; LEEUWENBERG, F. *FOLI: there is no movement without rhythm*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SANTOS, Marcos. Perspectivas descoloniais e os estudos da música de matriz africana: aproximações possíveis. *Anais. I ENICECULT - Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo, Anais. Bahia, 2017*. Disponível em: <https://www.academia.edu/34529302>. Acesso em: 18 mar 2022.

SOUZA, Luan Sodré de. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. *Revista da Abem*, v. 28, p. 249-266, 2020.