

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DEPARTAMENTO DE ARTES (DEART)  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**HEITOR MARQUES MARANGONI**

**PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM MUSICAL DENTRO DA  
TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA” EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE SÃO LUÍS:** um relato de experiência do PIBID Artes/Música -  
UFMA

São Luís  
2013

**HEITOR MARQUES MARANGONI**

**PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM MUSICAL DENTRO DA  
TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA” EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE SÃO LUÍS: um relato de experiência do PIBID Artes/Música -  
UFMA**

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Música da  
Universidade Federal do Maranhão  
para a obtenção do grau de Licenciado  
em Música.

Orientador: Prof.<sup>o</sup> Ricieri Carlini Zorzal.

Marangoni, Heitor Marques

Processos de ensino/aprendizagem musical dentro da temática “história e cultura afro-brasileira” em escolas públicas de São Luís: um relato de experiência do PIBID Artes/Música – UFMA / Heitor Marques Marangoni – 2013.

Nº total de folhas: 74.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Ricieri Carlini Zorzal.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Licenciatura em Música, 2013.

1. Educação musical 2. Lei 10.639/2003 3. Música afro-brasileira I. Título  
CDU 37.016:78

**HEITOR MARQUES MARANGONI**

**PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM MUSICAL DENTRO DA  
TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA” EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE SÃO LUÍS: um relato de experiência do PIBID Artes/Música -  
UFMA**

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Música da  
Universidade Federal do Maranhão  
para a obtenção do grau de Licenciado  
em Música.

Orientador: Prof.<sup>o</sup> Ricieri Carlini Zorzal.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof.<sup>o</sup> Ricieri Carlini Zorzal (Orientador)

---

Prof.<sup>o</sup> Daniel Lemos Cerqueira (1<sup>o</sup> Examinador)

---

Prof.<sup>a</sup> Quézia Priscila Amorim Silva (2<sup>o</sup> Examinador)

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por todas as maravilhas que tem dado a minha vida. Agradeço também a meus pais e minha família pelo constante apoio, ao orientador pelas excelentes soluções apresentadas e a todos os amigos que, de forma direta ou indireta contribuíram para meu desenvolvimento.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela nº 1: Escolas conveniadas.....	26
Tabela nº. 2a: Conteúdos.....	33
Tabela nº 2b: Nova organização de conteúdos.....	35
Tabela nº 3: Atividade rítmica preliminar.....	37
Tabela nº 4: Padrões rítmicos básicos.....	39
Tabela nº 5a: Oficina de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e criação musical.....	43
Tabela nº 5b: Oficina de canto coral.....	43
Tabela nº 5c: Oficina de violão.....	44

## **LISTA DE ANEXOS**

- ANEXO A: Listas de presença de aulas ministradas pelo autor no Liceu.
- ANEXO B: Cartaz e programação da 1ª mostra PIBID ARTES/MÚSICA na UFMA.
- ANEXO C: Fotos.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. RELACIONANDO A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA COM A EDUCAÇÃO MUSICAL .....	14
2.1. A LEI 10.639/2003.....	14
2.1.1. Discriminação e exploração dos africanos e seus descendentes...	14
2.1.2. A educação como forma de combate ao preconceito e exclusão: a criação da LEI 10.639/2003 .....	16
2.2. COMO A EDUCAÇÃO MUSICAL PODE ATENDER AOS REQUISITOS DA LEI 10.639/2003.....	19
2.2.1. Algumas contribuições sociais da música para o ser humano.....	19
2.2.2. A mão de obra não foi o único elemento que os africanos nos legaram.....	20
2.2.3. Resgatando valores com a música.....	22
3. O PIBID ARTES/MÚSICA – UFMA .....	24
3.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	24
3.2. ESCOLAS CONVENIADAS .....	26
3.2.1. Centro de Ensino Médio Nerval Lebre Santiago.....	27
3.2.2. Centro de ensino Profª Dayse Galvão de Souza .....	27
3.2.3. Colégio Universitário – COLUN .....	29
3.2.4. Centro de Ensino Governador Edson Lobão – CEGEL .....	30
3.2.5. Escola LICEU Maranhense.....	31
4. MÉTODOS .....	32
4.1. ORGANIZAÇÃO.....	32
4.2. ESCOLHA DOS CONTEÚDOS.....	33
4.3. ATIVIDADES EM SALA DE AULA .....	35
4.3.1. Textos.....	35
4.3.2. Atividades de musicalização .....	36

4.3.3. Recursos tecnológicos usados .....	40
4.4. ATIVIDADES EXTRACLASSE .....	41
4.4.1. Oficinas.....	41
4.4.2. Demais atividades extraclasse nas escolas.....	44
4.5. ATIVIDADES FORA DAS ESCOLAS.....	44
5. DO PLANO DE AULA PARA A PRÁTICA.....	46
5.1. DIFICULDADES .....	46
5.2. RESULTADOS.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53
ANEXOS .....	58



## **RESUMO**

Relato de experiência da minha atuação como bolsista de Música no PIBID ARTES/MÚSICA – UFMA, em escolas de ensino médio de São Luís – MA. O projeto teve como meta atender aos anseios da Lei 10.639/2003 através do ensino de artes e música. Procuro mostrar a importância do resgate dos valores afrodescendentes presentes na sociedade brasileira, para assim, buscar uma sociedade mais justa e igualitária. Já é obrigatório, através da Lei 10.639/2003, o ensino de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana em toda a grade curricular e, como a música já é uma disciplina obrigatória desde 2008, torna-se necessário propor metodologias de ensino musical que atendam a referida Lei. Sendo assim mostro quais os caminhos percorridos para ensinar música e ao mesmo tempo conscientizar os alunos para a questão da afrodescendência, e que a música é sim uma forma eficaz de atender a esse apelo.

Palavras-chave: Educação musical. Lei 10.639/2003. Música afro-brasileira.

## **ABSTRACT**

The present work intends to reveal personal music experience through a scholarship offered by PIBID (Institutional Program of Scholarship Start Teaching) ARTS/MUSIC, that operates in High Schools in São Luís/MA through Federal University of Maranhão (UFMA) and “Superior Teaching Perfectioning Coordination” (CAPES). This program aims to attend the objectives of the Federal Law 10.639/2003 through Arts and Music teaching. Main goal is to reveal the importance recovering the African descendent culture in Brazilian society and, consequently, develop a more equal and fair society. According to this Law, it is mandatory that schools include contents related to Music, African descendent and African history and culture. Since 2008, music is a mandatory content in arts discipline, and I believe it is necessary to improve methods of musical teaching that attend this Law. Therefore, I present ways of teaching music, bringing attention to the importance of African descendant’s culture, being music an effective form to attend this appeal.

Keywords: music education. Law 10.639/2003. Brazilian african music.

## 1. INTRODUÇÃO

É muito difícil dizer que nós brasileiros não temos um pouco da África em nosso sangue, em nossa cultura, em nosso dia a dia. Quem nunca ouviu expressões como ginga, batuque, berimbau, umbigada, moleque e dengo; nunca comeu feijoada, mocotó e farofa ou ouviu estilos musicais tais como choro, samba, pagode, jongo, maxixe ou tambor de crioula? Na verdade essas são algumas, das muitas contribuições que os africanos deram a nossa sociedade. A África é um continente rico em manifestações culturais e saberes que possui um forte vínculo com o Brasil, cujas histórias se cruzaram a partir do período da escravidão. Humilhação, castigos brutais, torturas, discriminação e exploração são apenas algumas palavras que descrevem a realidade que os escravos africanos viveram aqui no Brasil e nos seus demais destinos nas Américas. Mesmo após a abolição, esses povos continuaram e ainda continuam sofrendo diversas formas de discriminação além do silenciamento de sua cultura e de seus saberes. Segundo Theodoro:

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional (THEODORO, 2008, p.24).

O mais interessante em afirmar é que, apesar de todas essas condições adversas, eles conseguiram transformar a experiência da dor e do sofrimento em matéria prima cultural, e musical é claro, que acabaram influenciando fortemente a sociedade brasileira, contribuições estas que, muitas vezes nos passam despercebidas. Souza afirma que:

O sistema colonial português incluía a África; a economia da colônia americana dependia dos africanos; o povo brasileiro se formou com a participação maciça dos afrodescendentes, e a sua cultura, principalmente a popular, deve muito as contribuições das culturas africanas trazidas pelos que foram escravizados em suas terras natais. Essas constatações nunca foram questionadas, mas mesmo assim, o olhar dos brasileiros raramente se voltou para a África (SOUZA, 2009, p. 24).

A partir de então, vem se tentando diminuir o preconceito para com esses povos. Dentre essas medidas, temos a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, buscando assim, através da educação, fazer com que os afrodescendentes sintam-se orgulhosos de seu pertencimento étnico e que todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia, sejam tratadas com respeito e igualdade, pois entende-se que a educação é um poderoso meio, senão o único capaz de mudar a mentalidade de uma nação. Mas para que isso seja alcançado é necessário que ela, de fato, tenha eficácia. E a meu ver esta eficácia está diretamente relacionada a investimentos sérios em estrutura, em recursos humanos, em tecnologias, em pesquisa e em inovação. Bem, sabemos que ainda temos que percorrer um bom caminho para atingir esta meta, mas até lá temos que fazer o que é possível, o que está ao nosso alcance, semear aos poucos valores dignos.

Nossa meta, como integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é contemplar a Lei 10.639/2003 através do ensino de Artes Visuais e Música, baseados nos fundamentos da diversidade cultural e da igualdade.

Apesar de, no PIBID, haver integrantes dos cursos de Artes Visuais e de Música, este trabalho limita-se em relatar apenas o trabalho dos bolsistas de Música, já que atuavam, embora na maioria dos casos na mesma sala de aula, mas em horários diferentes.

A partir de algumas concepções de Swanwick (2003), Koellreuter (1997; 1998) e Pereira e Figueiredo (2010), procuro deixar claro que a educação musical pode ser uma forma eficaz de atender aos objetivos da Lei, pois a música, além de ter o caráter de desenvolver várias faculdades humanas, sempre reflete o meio social no qual foi e é produzida. Ao trabalhar com a música afro-brasileira somos convidados a instigar discussões em sala de aula sobre a riqueza musical de origem africana, que apesar dos fatores adversos, conseguiu se manter viva e continuar em acordo com as constantes mudanças da sociedade.

Com base nesses ideais, é importante não esquecermos de trabalhar os conteúdos musicais propriamente ditos, em troca de uma abordagem

puramente histórico-social. Penna (2006, 2012), argumenta sobre as práticas contextualistas e essencialistas, que, segundo Lanier (1997, p. 44-45 *apud* PENNA, 2006, p. 37) “apresenta a posição contextualista como aquela em que a experiência com a arte é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo.” Por sua vez, uma posição essencialista defende ‘o desenvolvimento de um conceito central forte [para o ensino de arte], vinculado a referenciais artísticos’”. Também é importante que não priorizemos somente uma abordagem técnica da arte baseada no academicismo e prática conservatorial. Devemos saber equilibrar as práticas contextualistas com as essencialistas. Esta foi uma grande preocupação de nós, bolsistas de música, trabalhar os conteúdos musicais (percepção, criatividade, escuta atenta, desenvolvimento rítmico, coordenação motora, reconhecimento de timbres dentre outras) e, ao mesmo tempo, conscientiza-los da importância do resgate dos valores afrodescendentes.

Ao observarmos a forte motivação, interesse, desenvolvimento crítico e conscientização dos alunos, podemos afirmar que a música pode se tornar uma ferramenta eficaz para o resgate dos valores afro, principalmente quando trabalhamos os aspectos essencialmente musicais junto com os aspectos histórico-sociais, pois ao manusear na prática a matéria-prima musical afro e relacioná-las com o meio social no qual foram produzidos, os alunos se dão conta da beleza, riqueza e complexidade de sua criação.

Além disso, mesmo sendo tema para outros trabalhos, ao observarmos que em nenhuma das cinco escolas pelas quais passamos há música nas aulas, afirmo, tanto a partir dos argumentos de grandes autores, como Swanwick (2003), Koellreuter (1997; 1998), Merrian (1964), Ibañez (1988), Illari (2007), quanto a partir da boa aceitação dos alunos pelas práticas musicais, que esta é indispensável para a formação do ser humano, o que inclusive já é Lei<sup>1</sup>, desde 2008, a obrigatoriedade de seu ensino, a qual ainda não é efetivamente cumprida.

Ao iniciar minha trajetória no PIBID, surgiram algumas indagações que nortearam todo o meu trabalho, juntamente com os outros bolsistas: Como a cultura afro-brasileira está presente na sociedade brasileira? Como a educação

---

<sup>1</sup> LEI nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

musical pode ajudar-nos a resgatar os valores culturais afrodescendentes silenciados durante o processo histórico brasileiro?

Portanto, a partir dessas questões, pretendo com este trabalho deixar claro três coisas: a importância da valorização dos povos afrodescendentes, juntamente com suas contribuições culturais; mostrar que a educação musical pode ser uma forma de atender a esse apelo e quais foram os meios encontrados para utilizar a música com essa finalidade.

De forma didática, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro trato do contexto histórico para a criação da Lei 10.639/2003, quais os objetivos desta e como a educação musical pode contemplá-la. No segundo, faço uma breve descrição do projeto e das escolas em que atuou. No terceiro trato da metodologia, listando os conteúdos escolhidos e suas diferentes formas de aplicação e, no quarto, das dificuldades encontradas e resultados alcançados.

Como contribuição científica posso destacar a conscientização da sociedade e comunidade acadêmica sobre a possibilidade do resgate e valorização dos povos afrodescendentes, juntamente com sua identidade cultural através da educação musical, demonstrar os resultados de nossas atividades como forma de estímulo à criação de outras propostas semelhantes e, a partir dos métodos que utilizamos, auxiliar na criação de outras propostas metodológicas de educação musical que contemplem a Lei 10.639/2003.

## **2. RELACIONANDO A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA COM A EDUCAÇÃO MUSICAL**

### **2.1. A LEI 10.639/2003**

#### **2.1.1. Discriminação e exploração dos africanos e seus descendentes**

A história do Brasil está intrinsecamente ligada ao continente Africano. Foi através da mão de obra escrava, primeiramente indígena e logo substituída pela africana, que foi erguida e movimentada a economia deste país durante seu período colonial. Segundo Lima:

O Brasil é o país que por mais tempo e em maior quantidade recebeu pessoas escravizadas vindas da África. Aproximadamente 40% de todos os escravos africanos que deram entrada em portos do Novo Mundo foram trazidos para nosso país (LIMA, 2009 b, p. 12).

De acordo com Bueno, a escravidão, mesmo sendo uma prática muito antiga, foi por volta de meados do século XVI, durante o período das Grandes Navegações, que foi transformada pelos portugueses em um negócio altamente lucrativo e organizado. Estabelecendo uma rota triangular entre Europa, África e América, escravos eram capturados ou negociados com tribos rivais (que se escravizavam entre si) na África e então partiam para as Américas nos navios conhecidos como tumbeiros, já que as condições de vida nestes eram desumanas. Dentro do regime de trabalho escravo eles eram comercializados e destinados a trabalhar nas fazendas e lavouras com altas jornadas de trabalho. No Brasil, além dessas condições sub-humanas de trabalho, os negros escravos eram submetidos a castigos brutais cuja intenção não era corrigir o erro, mas sim espalhar o medo entre todos (BUENO, 2010, p. 124-135).

Após a abolição em 1888, os ex-escravos e seus descendentes tiveram o direito de liberdade, mas não de igualdade. Théodoro nos diz que:

De fato, para parcela majoritária da elite política nacional, a questão do negro se referia não apenas a sua substituição como mão-de-

obra, mas, principalmente, à necessidade de uma estratégia que promovesse sua diluição no contexto populacional nacional. Abolida a escravidão, não restou no debate político nacional o tema da inclusão dos ex-escravos e seus descendentes no tecido social ou político da nação. Perdida sua centralidade no debate sobre o processo de trabalho nas propriedades rurais, a presença negra se esvaía como objeto de intervenções públicas que tivessem como intuito a sua inclusão. Ao contrário, compreendida como um entrave ao desenvolvimento nacional, a presença da população negra no país era percebida como um obstáculo que deveria ser superado. E a sua gradual extinção seria então realizada pela via do embranquecimento” (THEODORO, 2008, p. 39).

A sociedade procurava apagar o passado negro através do incentivo ao branqueamento da população. Quanto a isto, Albuquerque e Filho nos afirmam que:

A esperança era que, em médio e longo prazo, o país se tornasse predominantemente branco. E o caminho para o branqueamento era a miscigenação. Desse modo a “raça branca”, considerada mais evoluída, corrigiria as marcas deixadas na população brasileira por aquelas tidas como “raças inferiores”, negros e índios”. [...] para outros “A ‘mistura racial’ criava um tipo biológico e social degenerado e incapaz mentalmente, o mulato. O termo mulato provam da palavra mula, o animal estéril que nasce do cruzamento do jumento com a égua. Na Faculdade de Medicina da Bahia, uma das mais importantes instituições científicas do século XIX no país, formou-se um grupo de especialistas que adotou as teorias raciais para os estudos de medicina legal. Casos de doença mental, epilepsia e alcoolismo, dentre outros males, eram considerados consequências da mistura de raças, a mestiçagem. Nesse sentido, a miscigenação era algo a ser evitado numa população que se pretendia saudável. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 207).

Também era apoiada a utilização da mão de obra dos imigrantes brancos, aos quais “caberia o papel de civilizar os costumes e embranquecer as peles, remediando, na lógica da época, os danos de séculos de escravidão de africanos” (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 206-207). Quanto a isto Theodoro acrescenta que:

Na segunda metade do século XIX, a mão-de-obra imigrante começa a substituir a dos escravos, principalmente nos centros mais dinâmicos da economia. No início, são as novas regiões produtoras de café, com destaque para o Oeste Paulista, que vão receber os migrantes europeus. Especialmente após 1874, a substituição do trabalho escravo acelerou-se (THEODORO, 2008, p. 25).

A desvalorização dos povos afrodescendentes e de suas manifestações culturais também era um fato, onde muitas vezes, os negros deveriam abrir



mão de sua cultura e adotar os costumes e estilo de vida europeu como forma de atingir algum status social. Segundo Koutsoukos: “Não basta ser livre, é preciso parecer livre” (KOUTSOUKOS, 2009, p.79). A autora acrescenta:

Os jornais da imprensa negra geralmente adotavam a cultura européia especialmente a francesa – como modelo de civilização e modernidade. Os ritmos, as sonoridades e a dança dos africanos eram caracterizados como 'grotescos', 'bárbaros' ou 'selvagens'. A herança cultural e religiosa africana, no Brasil, também era depreciada, como era o caso da macumba, do samba e da capoeira (KOUTSOUKOS, 2009, p. 99).

Quanto aos reflexos da predominância pela mão de obra imigrante Théodoro ressalta:

No Brasil, a abolição significará a exclusão dos ex-escravos das regiões e setores dinâmicos da economia. Em sua grande maioria, eles não serão ocupados em atividades assalariadas. Com a imigração massiva, os ex-escravos vão se juntar aos contingentes de trabalhadores nacionais livres que não têm oportunidades de trabalho senão nas regiões economicamente menos dinâmicas, na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias, fortuitas, nas cidades (THEODORO, 2008, p.27).

Atualmente esses povos ainda sofrem resquícios da conduta da sociedade colonial, os quais, segundo Rosa:

Encontram-se [os afrodescendentes] entre os níveis de menor escolaridade, mais baixa renda e menores salários, quando conseguem acessar os empregos. Sem desconsiderar as questões de moradia, alimentação e acesso à cultura (ROSA, 2006, p. 36).

### **2.1.2. A educação como forma de combate ao preconceito e exclusão: a criação da LEI 10.639/2003**

Mudar esse quadro exposto mostra ser um desafio a ser superado para que consigamos uma sociedade justa e igualitária. Observamos então que uma educação crítica e voltada para as necessidades urgentes desses grupos sociais, principalmente aqueles historicamente alijados dos seus direitos pátrios, tem a chance de mudar num período de longo prazo esta situação.

Complementando esse argumento, Rosa nos diz que:

A escola reúne diversas ferramentas para propor mudanças deste quadro. Produzindo a partir da reflexão de seus profissionais, estratégias que ampliem a condição dos afrodescendentes dentro da sociedade na medida em que sejam educados para orgulhar-se de seu pertencimento étnico (ROSA, 2006, p. 36-37).

Dentro dessa perspectiva, várias medidas foram discutidas e tomadas para diluição dessa problemática, principalmente com as reivindicações e lutas do movimento negro. Nesse contexto, em Janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Segundo a Lei,

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).

É importante ressaltar que essa Lei se aplica dentro de todas as matérias da grade curricular, desde as de Educação Artística, História e Literatura (prioridade) até matérias como Física e Matemática.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, devemos ter em mente que:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 12).

Busca-se, com essas orientações, proporcionar uma valorização das contribuições dos povos africanos ao Brasil para assim obter um novo olhar sobre estes, um olhar que contenha respeito, igualdade e consciência. Uma

educação para este fim deve ser crítica e com um compromisso ético para com a sociedade. É importante que o processo educacional seja contextualizado socioculturalmente, pois desta forma é possível que o estudante vivencie de maneira prática o que está vendo na sociedade, enxergue com outros olhos as peculiaridades de seu meio, identifique os problemas e, finalmente, ajuste sua conduta moral como forma de mudar o meio para um outro melhor. Complementando com Freire, “A educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2008, p. 98).

É importante ressaltar que no ano de 2008 foi criada a Lei 11.645 alterando a Lei 9.394/96 que foi modificada pela Lei 10.639/2003. Nesta alteração foi incluída a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à história e cultura indígena, juntamente com afro-brasileira e africana.

A educação deve ser de tal modo que busque a igualdade entre as pessoas, que tenham uma relação de respeito e justiça umas pelas outras. Não se busca aqui uma supervalorização da cultura afrodescendente e a consequente diluição daquela que herdamos da Europa. Muito menos se procura ignorar as influências de origem norte americana e oriental. Busca-se somente uma igualdade e reconhecimento de todas, respeitando cada uma pelas suas diferenças. O Brasil é um país multicultural, ou seja, foi forjado através de contribuições de diferentes nações onde estão presentes elementos oriundos de várias etnias, tais como a africana, europeia e indígena. E também não se pode negar que, nos dias atuais, com o processo de globalização, há uma quantidade alta de elementos orientais e norte-americanos que também integram esse quadro.

Complementando esse argumento, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 nos diz que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas,

procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 8).

## 2.2. COMO A EDUCAÇÃO MUSICAL PODE ATENDER AOS REQUISITOS DA LEI 10.639/2003

### 2.2.1. Algumas contribuições sociais da música para o ser humano

A música é uma arte que está intrinsecamente ligada a vida do ser humano. Illari, ao citar os trabalhos de (GREGORY, 1997); (HODGES; HAACK, 1996); (MERRIAM, 1964) e (TREHUB; SCHELLENBERG, 1995), nos afirma que:

Conforme sugerem antropólogos, etnomusicólogos, educadores, sociólogos e psicólogos, praticamente todas as culturas do mundo possuem algo que reconhecem e definem como música, e que serve como uma espécie de trilha sonora para as atividades cotidianas (ILLARI, 2007, p. 35).

Por ser uma arte que “traz consigo traços de cultura, identidade, linguagem e gênero” (ILLARI, 2007, p. 36), ela tem uma infinidade de aplicações na vida humana. Merrian (1964) apresentou uma proposta para os usos e funções da música nas sociedades, que serviu de base para vários estudos. Com base nesta proposta, Hummes aponta as funções da música definidas pelo autor. São elas: função de expressão emocional, função do prazer estético, função de divertimento, entretenimento, função de comunicação, função de representação simbólica, função de reação física, função de impor conformidade às normas sociais, função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e função de contribuição para a

integração da sociedade<sup>2</sup> (2004, p. 18-19). Duarte (2002, p. 131-132) e Hummes (2004, p. 21) apontam também outras cinco funções da música definidas por Ibañez (1988): Comunicação social; Integração da novidade social; Legitimação da ordem social, tanto no nível simbólico quanto no nível prático; Expressão pessoal e Configuração grupal. Koellreuter (1998) também aponta algumas funções da música, dentre elas:

(...)desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver as faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e auto confiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão(...) (KOELLREUTER, 1998, p. 43 apud BRITO, 2001, p. 41).

Illari, em um estudo de multicaso, descreve que nos ambientes analisados a música desempenhou papéis de: Desenvolvimento de competências e habilidades musicais; Regulação do humor e dos afetos; Fortalecimento de vínculos interpessoais; Apropriação cultural e Empoderamento (ILLARI, 2007, p. 40-41).

### **2.2.2. A mão de obra não foi o único elemento que os africanos nos legaram**

A África é um continente que possui diversas etnias, cada qual com suas particularidades culturais. Sendo assim, possui uma riqueza cultural muito nítida que, através da diáspora influenciou várias nações no mundo inteiro.

---

<sup>2</sup> "Nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão, comunicação, na extensão encontrada em música. Para Merriam, a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música. Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura" (Merriam, 1964, p. 225 apud Hummes, 2004, p. 19).

Ao desembarcar no Brasil, os africanos trouxeram consigo esta rica bagagem cultural, que passou a ter uma presença marcante na sociedade brasileira. Segundo Lima:

A linguagem é um dos aspectos mais evidentes da contribuição cultural dos africanos trazidos para o Novo Mundo. Mas nem de longe é o único. Houve diversos aportes civilizatórios da África para o Brasil, e algumas regiões foram especialmente relevantes nesse processo, como é o caso de Angola. Práticas religiosas, conhecimentos técnicos agrícolas e de mineração, valores sociais, costumes de vida cotidiana e hábitos de alimentação, entre outros elementos, fizeram parte da bagagem cultural que os escravizados trouxeram para a formação de nosso país (LIMA, 2009 b, p. 11).

A música afro-brasileira é reconhecida mundialmente pela sua riqueza. Ultrapassando barreiras geográficas, mostra para diversas partes do mundo claros elementos de origem africana, tais como a rítmica, estrutura de canto, como refrão cantado em coro e versos improvisados por solistas e alguns instrumentos musicais. Complementando com Lopes:

Responsáveis pela introdução, no continente americano, de múltiplos instrumentos musicais, como a cuíca ou puíta, o berimbau, o ganzá e o recoreco, bem como pela criação da maior parte dos folguedos de rua até hoje brincados nas Américas e no Caribe, foram certamente africanos do grande grupo etnolingüístico banto que legaram à música brasileira as bases do samba e a grande variedade de manifestações que lhe são afins [...]. Segundo Oneyda Alvarenga, a estrofe solista improvisada, acompanhada de refrão coral fixo, e a disposição coro-solo são características estruturais de origem africana ocorrentes na música afro-brasileira. [...] Observe-se, ainda, que os batuques festivos de Angola e Congo certamente já se achavam no Brasil havia muito tempo (LOPES, 2005, p. 2).

Silva também nos acrescenta a respeito das características africanas na música brasileira. Segundo o autor:

Os ritmos africanos são, segundo a concepção ocidental, sincopados. O tempo forte não recai na “cabeça do tempo”, mas sim nos contratempos. Tal característica pode ser verificada inclusive em gêneros afro-americanos, como o reggae e o samba (SILVA, 2013, p. 9).

Como exemplo de algumas das muitas manifestações musicais que apresentam alguns dos elementos citados temos o samba, o maracatu, o jongo, o afoxé e o chorinho. Lopes fala-nos ainda das origens africanas do samba, da música religiosa afro-brasileira e seus estilos decorrentes. Segundo o autor:

A cultura brasileira e, logicamente, a rica música que se faz e consome no país estruturam-se a partir de duas básicas matrizes africanas, provenientes das civilizações conguesa e iorubana. A primeira sustenta a espinha dorsal dessa música, que tem no samba sua face mais exposta. A segunda molda, principalmente, a música religiosa afro-brasileira e os estilos dela decorrentes (LOPES, 2005, p. 1).

O Maranhão é um estado rico em manifestações culturais de origem africana e com a música não é diferente. Estilos musicais como o bumba meu boi, tambor de crioula e dança do côco são alguns exemplos. Neles estão presentes elementos africanos bem característicos citados acima, tais como: a síncope, polirritmia e estrutura do canto.

### **2.2.3. Resgatando valores com a música**

Trabalhar com a música afro-brasileira pode tornar-se uma ferramenta eficaz de utilizar a educação musical como “potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (SWANWICK 2003, p. 40). Essa expressão musical foi fruto de um processo histórico no qual pessoas foram maltratadas e vistas como mercadoria, que encontraram na música e em outras manifestações artísticas formas de se expressar emocionalmente e aliviar sua dor. Sendo assim, estou de acordo com Duarte ao afirmar que:

Objetos musicais, entendidos como objetos sociais, são também de representações sociais, e, por essa razão é que o modo como indivíduos e grupos reagem ante eles seria influenciado pelas representações que os indivíduos e grupos têm sobre música e sobre a instituição a que esses objetos estão vinculados. As representações sociais de música determinariam tanto a natureza do objeto musical quanto influenciariam o sujeito e a sua resposta em relação a esse objeto (DUARTE, 2002, p. 4).

Considerando isso, podemos então visar uma conscientização dos alunos para um resgate dos valores estéticos afro-brasileiros, já que, “os contextos sociais e culturais das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical” (SWANWICK, 2003, p. 46).

A Educação Musical não visa somente à formação de instrumentistas, cantores, compositores, maestros ou arranjadores. Esse campo do conhecimento também deve procurar formação de um ser crítico, sensível, íntegro e “em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997, p. 72 apud BRITO, 2001, p. 26). Pereira e Figueiredo colocam ainda que:

Além disso, essas atribuições da educação musical dizem respeito, também, ao papel de preparar para o exercício da cidadania que deve lidar com a realidade multicultural da sociedade. Lidar com a diversidade cultural é um dos desafios para a educação atual onde a educação musical escolar poderia exercer um papel privilegiado ao promover o intercâmbio e a valorização da diversidade cultural (PEREIRA E FIGUEIREDO, 2010, p. 319).

Observando esses argumentos, procuramos durante as aulas utilizar a educação musical tanto como forma de musicalizar quanto como ferramenta de auxílio no combate ao preconceito e exclusão e valorização da diversidade étnica e cultural, proporcionando assim uma formação integral dos alunos. Desta forma, estaremos buscando o “humano como objetivo da educação musical” (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-45 apud BRITO, 2001, p. 42).



### 3. O PIBID ARTES/MÚSICA – UFMA

#### 3.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do Governo Federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para auxiliar na formação dos futuros profissionais da educação. Sendo assim, busca promover experiências diversas no contexto prático na educação brasileira durante a formação dos licenciandos nos cursos superiores. Essa parceria se dá entre a CAPES, as Instituições de Nível Superior – IES e escolas públicas de educação básica infantil, fundamental e médio brasileiras. Os objetivos do PIBID estipulados pela CAPES são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2013).

Por meio de editais, a CAPES disponibiliza vagas para as IES de todo o país. Estas, através de seu proposto coordenador institucional, elaboram um projeto institucional com as seguintes características: áreas do conhecimento (Licenciaturas) com seus respectivos subprojetos e coordenadores de área, número de bolsistas a selecionar de cada curso, as escolas, com seus respectivos endereços, em que esses bolsistas irão atuar, os supervisores de atividades dos bolsistas, bem como a metodologia de atuação, atividades, conteúdos, cronograma de atividades, objetivos e resultados previstos dentre outras informações relevantes. Cada curso de Licenciatura elabora um subprojeto com seus objetivos e metodologias. Após a aprovação, a CAPES

concede quatro tipos de bolsas (remuneradas) a cada IES, sendo assim divididas: uma para o coordenador institucional, outra para cada um dos coordenadores de área dos subprojetos de cada curso de Licenciatura, outra para os bolsistas de cada curso (mínimo 5 e máximo 20 por curso) e, por fim, para os supervisores de atividades dos bolsistas nas escolas conveniadas, onde cada supervisor é responsável pelo número máximo de 12 bolsistas. O plano de atividades deve ter um prazo máximo de dois anos, podendo ser prorrogado uma vez pelo mesmo período. As áreas do conhecimento prioritárias para o programa, de acordo com o Edital, são:

a) Ensino Médio: I. Licenciatura em Física; II. Licenciatura em Química; III. Licenciatura em Filosofia; IV. Licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. Licenciatura em Biologia; VII. Licenciatura em Letras-Português; VIII. Licenciatura em Pedagogia; IX. Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente. b) Ensino Fundamental: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II. Licenciatura em Ciências; III. Licenciatura em Matemática; IV. Licenciatura em Educação Artística e Musical V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente e c) Educação Infantil (CAPES, 2010, p. 4).

O subprojeto de Artes – UFMA é composto por vinte bolsistas, sendo dez do curso de Licenciatura em Artes Visuais e dez do curso de Licenciatura em Música, que são orientados por dois supervisores de atividades nas escolas e um coordenador geral. Vale ressaltar que as duas linguagens inserem-se dentro do mesmo subprojeto, pois a proposta foi submetida como Educação Artística. Este, de acordo com o Projeto Institucional PIBID/UFMA, enquadra-se como Subprojeto Complementar juntamente com os cursos de Licenciatura em Sociologia, Pedagogia, História, Geografia e Educação no Campo. Os Subprojetos prioritários são os provenientes dos cursos de Licenciatura em Química, Matemática, Física, Biologia, Filosofia e Letras. É importante frisar que na prática adotamos o termo subprojeto PIBID ARTES/MÚSICA a fim de tornar mais claro que a Licenciatura em Música também está incluída na temática do projeto institucional. O subprojeto teve início em abril de 2010 e está em vigor até o momento atual, período no qual estou incluído desde o

início como bolsista de Música. O prazo de encerramento foi prorrogado de abril de 2012 para janeiro de 2014.

De acordo com o edital da CAPES, os cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais têm prioridade a atuar no nível fundamental. No subprojeto da UFMA, estes foram estipulados a atuar em escolas públicas do interior do Estado do Maranhão; porém, na prática, acabamos atuando em escolas públicas de nível médio dentro da capital. O subprojeto tem como foco, através do ensino de artes e música, atender a Lei 10.639/2003 da LDB, que torna obrigatório o ensino de conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e africana dentro de toda a grade curricular do ensino fundamental e médio na educação básica. O subprojeto teve como meta:

Reconhecer as metodologias dos arte-educadores e suas aplicações no contexto escolar e sala de aula; Desenvolver metodologias e conteúdos junto aos arte-educadores que incorpore a Lei Federal nº 10.639/2003 da LDB; Realizar seminários e fóruns com intuito de conceber conteúdos e metodologias de ensino de arte voltados para os objetivos do projeto; Aplicar conteúdos e didáticas desenvolvidas pelos bolsistas, arte-educadores, supervisores e coordenadores e promover a participação de alunos da arte-educação nas escolas, adaptando os temas atuais para a sala de aula; Organizar mostras com os resultados obtidos no decorrer do projeto; Produzir materiais como CD, DVD e livros com os resultados do projeto (CAPES, 2009, p. 2).

### 3.2. ESCOLAS CONVENIADAS

Conforme tabela abaixo, atuamos em cinco escolas. Nos sub-itens seguintes serão explicados detalhes a respeito de cada uma.

Tabela n.º 1: Escolas Conveniadas

Escola	Ano de atuação em sala de aula	Carga horária por aula de artes	Nº de aulas de artes por semana	Nº de turmas contempladas pelos bolsistas de Música
Centro de Ensino Médio Nerval Lebre Santiago	-	50 min	2	-
Centro de Ensino prof. <sup>a</sup> Dayse Galvão de Souza	2011	30 min	2	5
Colégio Universitário – COLUN	-	50 min	1	-

Centro de Ensino Governador Edson Lobão – CEGEL	2011	50 min	2	5
Escola LICEU Maranhense	2012	45 min	1	7
	2013	45 min	1	9

### **3.2.1. Centro de Ensino Médio Nerval Lebre Santiago**

Escola situada no bairro da Cambôa na Rua Barão de Itapary s/n. Juntamente com a escola Deyse Galvão, foram as primeiras escolas nas quais o subprojeto atuou. É uma escola pública da rede estadual de nível médio cuja professora supervisora lecionava a disciplina Artes Visuais. É fato que a escola não possui Música na grade curricular, somente a disciplina Artes na qual o professor atua de modo polivalente. A professora é graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais. Desenvolvia sua metodologia de ensino dando mais ênfase na sua habilitação, abordando em alguns momentos assuntos relevantes de Artes Cênicas e Dança. Quanto a Música ela afirmou que não se sente segura para ensinar seus respectivos conteúdos. Decidimos atuar no mesmo turno de trabalho da professora que era o matutino. Devido a problemas como greve na rede estadual de ensino e o remanejamento da supervisora para outra escola, não chegamos a atuar em sala de aula e nem realizar observação das aulas de Artes, limitando-nos somente a uma mostra do PIBID ARTES/MÚSICA na escola realizada em 21/12/2010.

### **3.2.2. Centro de ensino Profª Dayse Galvão de Souza**

Fica localizada no bairro da Vila Embratel, na Av. do Contorno, bem aos fundos da UFMA Campus do Bacanga. Também é uma escola pública da rede Estadual de nível médio que não possui música na grade curricular, na qual o professor supervisor lecionava a disciplina Artes, cuja atuação docente era

polivalente. O professor tem formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. Em sua metodologia, há uma maior ênfase em sua habilitação, onde em alguns momentos são ensinados assuntos referentes a Artes Plásticas. Tal qual no caso anteriormente relatado, o professor não se sente seguro em ministrar os conteúdos musicais. Seu turno era o noturno, dentro do qual nos inserimos. Tinha um total de oito turmas com dois horários semanais de trinta minutos (o turno noturno tem um horário menor que o diurno). O supervisor também lecionava no Colégio Universitário - COLUN. Devido ao longo período de greve que a rede de ensino estadual teve durante o ano de 2010, migramos para o COLUN (rede Federal) já que o supervisor era o mesmo e então iniciamos o período de observações em sala de aula. Ao finalizar o período de greve retornamos ao Dayse Galvão em 22/08/2011. Os bolsistas de cada linguagem artística atuaram em duplas, que foram divididas em cinco turmas (cada dupla atuava em uma única turma). Esta atuação se dava de forma alternada: uma semana para os bolsistas de Música e outra para os bolsistas de Artes Visuais, pois o professor só podia ceder um horário semanal para os bolsistas para evitar atraso excessivo em seu conteúdo. Como já havíamos realizado observação em sala no COLUN, com o mesmo professor supervisor e devido ao fato de já estarmos no segundo semestre letivo de 2011, decidimos iniciar nossas atividades de ensinar os conteúdos imediatamente. A escola não dispunha de auditório para realização das atividades musicais, dispondo somente de uma sala um pouco mais afastada. A escola possui um aparelho de TV (que não funciona), uma caixa de som amplificada (que, apesar do seu mau estado, estava funcionando) e um aparelho de DVD. Utilizamos com muita frequência essa sala e a caixa de som. As turmas tinham em média 30 alunos, mas geralmente compareciam somente uns oito a doze. Segundo relatos de professores, a evasão é bem corriqueira na escola, especialmente no turno noturno. A maioria dos alunos desse turno trabalha durante o dia e já tem idade avançada para a série que cursa. Após um semestre atuando na escola decidimos retornar novamente ao COLUN, pois o Dayse Galvão situa-se em uma área perigosa, com grande número de assaltos. Devido a nossa atuação ser no turno noturno, o perigo torna-se ainda maior, onde inclusive dois bolsistas do projeto foram assaltados ao sair da escola.

### 3.2.3. Colégio Universitário – COLUN

Fica situado dentro da UFMA, no Campus do Bacanga Av. dos Portugueses s/n. Escola pública da rede Federal de nível médio que também não possui Música na grade curricular, cujo professor supervisor leciona Artes, com atuação polivalente. O professor supervisor é o mesmo do Dayse Glavão e sua metodologia era a mesma. Seu turno era o vespertino, dentro do qual também nos inserimos. Tinha um total de oito turmas com um horário semanal de 50 minutos. Iniciamos a fase de observação em sala de aula de abril a junho de 2010 em grupos de quatro pessoas: dois bolsistas de artes e dois de música e depois, conforme já mencionado, migramos para o Dayse Galvão. Devido aos problemas de segurança nesta escola, retornamos ao COLUN e, quando estávamos próximos de iniciar o período de atuação em sala de aula, onde discutíamos qual a melhor forma de organizarmos para atuar de modo a não atrapalhar os conteúdos do professor, já que esta dispunha de somente um horário semanal, a escola entrou em greve juntamente com as Universidades Federais e ficamos impossibilitados de atuar. Em nossas discussões, havia a possibilidade de criarmos uma metodologia de caráter interdisciplinar entre Música, Artes Cênicas e Artes Visuais dentro da temática afro-brasileira. Entendemos que nesta cultura e em suas descendências, as manifestações artísticas não ocorrem de maneira isolada, mas em conjunto, onde a religião, a culinária, as artes plásticas e as artes performáticas tais como dança, teatro e música interagem e dialogam umas com as outras. Segundo Silva:

As sociedades africanas não concebem, porém, a música como prática autônoma. Sequer dispõem de um termo específico para este fenômeno. Empregam para tanto palavras emprestadas do inglês, francês ou português: music, musique, música. A música resulta sempre de concepções ordenadas pela cultura. [...] A música africana encontra-se radicalmente imersa no universo da cultura. Trata-se de um sinal distintivo, pois geralmente as sonoridades musicais informam que algo de diferente ocorre na vida ordinária. O código musical simboliza a realização de uma atividade importante. O nascimento, morte, coroação de um rei, atividades de trabalho, ritos religiosos, entre outros. A música é, portanto, um elemento de cultura, não podendo ser analisada de forma separada, enquanto simples estrutura sonora (SILVA, 2013, p. 6).

Outra opção seria atuarmos através de oficinas extraclasse aos sábados. Após a finalização das greves a escola estava com sua grade curricular muito atrasada, então decidimos que somente os bolsistas de Artes Visuais iriam atuar em sala de aula, enquanto os bolsistas de música atuariam no LICEU.

#### **3.2.4. Centro de Ensino Governador Edson Lobão – CEGEL**

Devido as greves na rede estadual e após este fato, o remanejamento da professora supervisora da Escola Nerval Lebre para este Centro de Ensino, iniciamos nossas atividades no CEGEL em 15/08/2011. Situada na Rua Oswaldo Cruz, s/n, Centro, é uma escola da rede pública estadual de nível médio, que também não possui Música na grade curricular. Como se trata da mesma professora da escola Nerval Lebre, sua metodologia era a mesma. A professora lecionava no turno matutino, dentro do qual também nos inserimos. Ela possuía um total de oito turmas de segundo ano com dois horários semanais de 50 minutos. Atuamos em cinco turmas, primeiramente através de observações de aulas e em seguida lecionando os conteúdos. A nossa distribuição de bolsistas foi idêntica a da escola Dayse Galvão. A professora poderia ceder somente um horário semanal aos bolsistas, que atuavam em duplas, que se alternavam, sendo uma semana para os de Música e a outra para os de Artes Visuais, para não acarretar em atraso de seu conteúdo. Além das aulas, também ministramos oficinas na escola. As turmas tinham uma média de 45 alunos por turma, sendo que as salas eram pequenas, sem isolamento acústico, sem climatização e com muitas cadeiras quebradas. O andar de cima estava em risco de desabamento e mesmo assim as aulas continuavam. A escola já havia sido interditada várias vezes devido a esses problemas de infraestrutura, o que chegou até a interromper nossas atividades por um momento. Devido a esses problemas não pudemos utilizar o auditório para nossas atividades, além de equipamentos como caixas de som amplificadas, *data show* e *micro system* não estarem em funcionamento.

### 3.2.5. Escola LICEU Maranhense

Localizada no Parque Urbano Santos, s/nº, centro, é uma escola de nível médio da rede estadual de ensino. Devido ao fato da professora supervisora do CEGEL ter saído do projeto, migramos para essa escola em 10/09/2012. Considerada uma das melhores da rede pública maranhense, a escola conta com uma boa infraestrutura, possuindo auditório, sala de artes e equipamentos a disposição tais como *notebook*, *data show*, caixas de som amplificadas, dentre outros. Além do fato de a escola não ter música em sua grade curricular, o professor supervisor tem formação em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais e lecionava a disciplina Artes de modo polivalente, dando maior ênfase em sua habilitação. Ele afirmou não trabalhar conteúdos referentes à Música devido ao fato de não estar apto para tal. Lecionava no turno matutino dentro do qual nos inserimos. No ano de 2012 tinha um total de sete turmas, cada qual com um horário semanal de 45 minutos. Atuamos em sala de aula, ministramos oficinas e realizamos mostras. Devido ao fato de o professor dispor somente de um horário semanal foi decidido que somente os bolsistas de Música iriam atuar nesta escola. A ideia era que os alunos da escola tivessem a oportunidade de aprender Música, já que o professor trabalhava os conteúdos referentes a Artes Visuais. Atuamos em duplas de forma alternada com o professor, uma semana para os bolsistas e a outra para o professor. Cada dupla atuava em uma turma, sendo que duas duplas atuavam em duas turmas cada, todas de 3º ano. Quanto aos bolsistas de Artes Visuais, estes iriam somente ministrar algumas oficinas aos sábados juntamente com os de Música. No atual ano reiniciamos nossas atividades na escola a partir de 14/02/2013 com a diferença de que o professor desta vez dispõe de nove turmas e cada dupla atua em duas turmas, com exceção de uma dupla que atua em somente uma turma. Desta vez, decidimos não alternar as semanas e nem iniciar logo as oficinas. Primeiramente os bolsistas atuam exclusivamente nas turmas durante dois meses encerrando seu conteúdo, liberando os horários ao professor e em seguida a previsão é de reiniciar as oficinas.



## 4. MÉTODOS

### 4.1. ORGANIZAÇÃO

De acordo com o Edital da CAPES, os bolsistas de iniciação a docência devem:

Inserir-se no contexto das escolas; dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; executar o plano de atividades aprovado; e apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES (CAPES, 2010, p. 5).

Dessa forma, procuramos elaborar nosso plano de trabalho de modo a atender estas exigências. Em nossa carga horária mínima de trinta horas mensais realizávamos: reuniões semanais com coordenadores e supervisores, encontros semanais dos alunos para pesquisas e elaboração dos planos de aula, ensaios para apresentações e discussões sobre as possibilidades de atuar nas escolas, através de aulas, oficinas e mostras. Dentro dos conteúdos selecionados procuramos realizar uma abordagem global, interdisciplinar e dinâmica. Trabalhamos o contexto histórico brasileiro durante o surgimento de cada estilo, seus principais representantes e músicos, suas localizações geográficas predominantes, instrumentos musicais dentre outros. Em nossas aulas procuramos instigar o espírito crítico dos alunos através de debates e discussões a respeito dos assuntos com temas interdisciplinares. Preocupamo-nos também com o desenvolvimento musical dos alunos, sendo que, para este fim realizamos várias atividades de musicalização, com células rítmicas e fragmentos melódicos características de cada estilo, atividades de apreciação musical com arquivos de áudio e vídeo e performance ao vivo dos bolsistas. Segue em anexo algumas fotos das aulas realizadas (ANEXO C, fotos nº 1, 2, 3 e 4). Além disso, organizamos uma série de atividades extraclasse para um maior envolvimento entre bolsistas, escolas conveniadas e comunidade acadêmica através de oficinas, apresentações culturais e mostras dos resultados do PIBID, tanto nas escolas trabalhadas quanto na UFMA.

## 4.2. ESCOLHA DOS CONTEÚDOS

No Brasil é muito vasto o número de manifestações musicais que nos remetem ao continente africano. Dessa forma, procuramos escolher os assuntos que estão mais presentes em nosso contexto social para assim obter um maior envolvimento dos alunos, de forma que eles possam observar no cotidiano aquilo que viram em sala de aula.

Primeiramente, procuramos conscientizar os alunos a respeito da importância da temática. Para tal, foi mostrado como está presente na sociedade brasileira uma enorme gama de elementos oriundos da África, um breve panorama dos aspectos históricos e geográficos do Continente, um pouco das diversas manifestações musicais com elementos africanos, o contexto histórico da vinda dos africanos ao Brasil, a escravização, o preconceito pelo qual passaram após a abolição e a necessidade do resgate desses valores culturais.

A partir da segunda aula, planejamos trabalhar alguns conteúdos específicos da música afro-brasileira: Jongo, Lundu, Maxixe, Choro, Samba, Maracatu, Frevo, Baião, Bumba meu Boi, Tambor de Crioula e Bossa Nova. Observamos que nem todas essas manifestações são propriamente afro-brasileiras, mas todas elas possuem uma presente influência africana.

Conforme tabela, adotamos dois estilos por aula:

Tabela n.º 2a: Conteúdos<sup>3</sup>

Aulas	Conteúdos
1 <sup>a</sup>	Influências africanas na cultura brasileira
2 <sup>a</sup>	Jongo e lundu
3 <sup>a</sup>	Maxixe e choro
4 <sup>a</sup>	Samba e bossa nova

<sup>3</sup> Pesquisamos informações para estas aulas em trabalhos como (VALDELINO e NETO, 2002), (ADOLFO, 1993), (COLLURA, 2009), (VIANNA, 1995), (LIMA, 2009), (TINHORÃO, 1998), (IPHAN, 2007) e (IPHAN, 2009) além de visitas a diversos sites na internet e experiências empíricas.

5 <sup>a</sup>	Carimbó, frevo e maracatu
6 <sup>a</sup>	Comunidades quilombolas maranhenses e os ritmos do bumba meu boi e tambor de crioula
7 <sup>a</sup>	Atividade em grupo
8 <sup>a</sup>	Ensaio
9 <sup>a</sup>	Apresentação final

Utilizamos esta estrutura de conteúdos em todas as escolas. Na quinta aula abordamos três estilos que são oriundos de uma região diferente. Assim, a turma tinha uma menor vivência nesses estilos. Na sexta aula abordamos a temática da formação dos quilombos no Maranhão e sua expressão musical, dando ênfase ao Bumba meu Boi e Tambor de Crioula. Quanto às três últimas aulas, a atividade em grupo foi particular em cada escola. No Dayse Galvão a atividade consistiu em uma criação musical com elementos rítmicos, no CEGEL correspondeu a uma encenação juntamente a uma composição musical feita pelos alunos que mostrasse o contexto social do período da escravidão e no LICEU consistiu na edição de vídeos onde a turma se dividia em equipes e cada uma criava um documentário em vídeo sobre determinado estilo musical estudado que era postado no servidor do *youtube*.

A partir do primeiro semestre de 2013, na escola Liceu, foi nos concedido dez aulas. Sendo assim, adicionamos o tópico “Música de Concerto Brasileira” já que existiram e existem vários compositores que utilizaram elementos de origem afro em suas obras. Também utilizamos duas aulas para o Bumba meu Boi, devido à grande quantidade de variações de estilos e características musicais que este apresenta, as quais resolvemos desmembrar. Incluímos a Festa do Divino e Tambor de Mina na aula sobre os quilombos maranhenses, já que se tratam de duas manifestações afro-brasileiras marcantes no Maranhão. Houve somente uma aula para a apresentação final, já que a partir da 7<sup>a</sup> aula os alunos já estarem sendo encaminhados para realiza-la. Segue tabela com a nova organização.

Tabela n.º 2b: Nova organização de conteúdos<sup>4</sup>

Aulas	Conteúdos
1 <sup>a</sup>	Influências e importância da história e cultura africana na música brasileira.
2 <sup>a</sup>	Lundu e jongo.
3 <sup>a</sup>	Maxixe e choro.
4 <sup>a</sup>	Samba e subgêneros derivados e bossa-nova
5 <sup>a</sup>	Música de concerto brasileira
6 <sup>a</sup>	Frevo, maracatu, carimbó.
7 <sup>a</sup>	Formação de quilombos maranhenses e as expressões musicais do tambor de crioula, tambor de mina e festa do divino.
8 <sup>a</sup>	Bumba meu boi todos os sotaques.
9 <sup>a</sup>	Bumba meu boi todos os sotaques.
10 <sup>a</sup>	Atividade prática (elaboração de um documentário em vídeo sobre os estilos estudados).

#### 4.3. ATIVIDADES EM SALA DE AULA

##### 4.3.1. Textos

Para cada aula elaboramos um texto a fim de nos orientar durante as aulas expositivas e para ser lido pelos alunos. Nos textos constavam principalmente um breve contexto histórico da temática e de cada estilo musical, bem como suas características musicais, formais e sociais, seus principais representantes e compositores bem como outras informações relevantes. Além dos textos também foram criados slides com tópicos dos textos, esquemas e figuras para facilitar a explicação e o aprendizado.

---

<sup>4</sup> Idem

Cada dupla ficou encarregada de criar o texto e slide do tema de determinada aula com uma semana de antecedência, os quais eram revisados por toda equipe nas reuniões semanais para correções de possíveis erros e debater sugestões de adicionar ou remover tópicos.

#### **4.3.2. Atividades de musicalização**

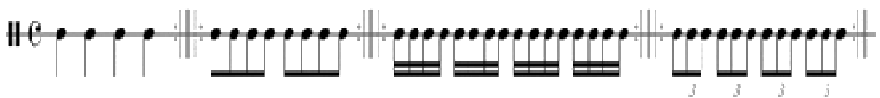

Paralelamente às aulas expositivas realizamos diversas atividades práticas de musicalização para tornar mais envolvente o aprendizado e desenvolver as faculdades musicais dos alunos. As atividades que realizamos baseavam-se principalmente na improvisação, composição, apreciação, imitação e percepção. Quando falávamos a respeito de determinado estilo musical, reproduzíamos arquivos de áudio ou vídeo com músicas do estilo trabalhado para os alunos “visualizarem” o que explicamos, além de mostrarmos o timbre dos instrumentos predominantes e a função de cada um em determinado grupo musical. Através dos vídeos os alunos também puderam observar os elementos não musicais presentes como dança, coreografia e vestimenta.

Realizamos também performances ao vivo para exemplificar as músicas comentadas durante as aulas. Inclusive, durante o processo de formação das duplas que atuaram nas turmas, procuramos juntar os bolsistas de forma, sempre que possível, a complementar a execução do canto ou instrumento melódico com um acompanhamento harmônico. No momento da performance procuramos estimular os alunos a compor ostinatos rítmicos e nos acompanhar durante a performance. Aproveitamos esse momento para também ensinar os elementos musicais aos alunos mostrando o que é ritmo, melodia e harmonia exemplificando nos instrumentos, batucando ou cantando.

Quanto às atividades rítmicas, estas tiveram uma atenção maior. Primeiramente ensinamos aos alunos os fundamentos do ritmo que são tempo, pulsação, métrica, duração, som e silêncio. Sendo assim, colocamos os alunos para marcar uma pulsação de aproximadamente 70 bpm e então

executávamos uma música nesse andamento, após isso aumentávamos para 120 bpm e depois diminuíamos para 40 bpm e executávamos a mesma música nestas diversas pulsações para os alunos perceberem o resultado. Depois disso, mostrávamos a diferença entre as métricas binária, ternária e quaternária executando músicas diversas em cada uma, além de incentivar os alunos a movimentarem o corpo de acordo com estas. Depois mostrávamos as subdivisões rítmicas onde os alunos executavam primeiramente a unidade de tempo, depois as metades, depois os quartos e por último os terços. Por fim, dividíamos em quatro equipes, cada uma executando uma divisão, todas ao mesmo tempo, alternando as equipes de modo que todos executassem todas as divisões propostas. Segue tabela demonstrando.

Tabela n.º 3: Atividade rítmica preliminar

Atividade	Padrão
1ª (todos os alunos juntos)	
2ª (equipes separadas executando ao mesmo tempo)	

Esta atividade preparatória foi necessária para que os alunos superassem algumas dificuldades ao executar os ritmos afro-brasileiros, que apresentam complexas estruturas rítmicas com polirritmia e síncope, conceitos que inclusive, foram facilmente aprendidos após esta introdução. Villa Lobos nos sugere uma proposta semelhante para o aluno iniciante desenvolver a consciência rítmica. Ele afirmou que:

O mais importante e o primeiro ensinamento que a criança deve adquirir é a Consciência do Ritmo. Esta lição deve realizar-se sem a intervenção de som algum senão com golpes marcados e ajustados a um ritmo determinado pelo metrônomo, empregado da seguinte maneira: primeiro, um só golpe para cada um dos movimentos do metrônomo, até que tenham compreendido perfeitamente o que é, o que significa a unidade de movimento e de tempo [...] em seguida subdivididos em dois golpes; mais tarde em quatro; depois em contratempo com o metrônomo, até perceberem a síncope e, assim, irão realizando, pouco a pouco, exercícios diversos, conducentes ao mesmo fim. Transcorridos alguns meses dessa aprendizagem, os alunos terão uma noção tão precisa de ritmo que uma ou mais classes reunidas poderão marcar simultaneamente ritmos distintos, sem a menor confusão ou tropeço (PAZ, 2000, p. 14).

Finalmente, mostramos através de percussão corporal e palmas os elementos rítmicos marcantes de cada estilo com variações curtas e pedíamos para os alunos imitar. Após essa primeira etapa, dividíamos as turmas em dois grupos, realizávamos a mesma atividade a uma ou duas vozes e por fim abríamos espaço para os alunos improvisarem ritmicamente ao se sentirem a vontade. Mais abaixo temos a tabela com alguns exemplos de padrões rítmicos usados para estes fins. As figuras rítmicas da segunda voz (com haste para baixo) eram executadas pelo grupo 1, que começava sozinho e após a internalização, o grupo 2 executava as figuras rítmicas da primeira voz (com haste para cima)<sup>5</sup>. Sempre com auxílio dos bolsistas, que atuavam como regentes. Após uma certa prática, os grupos trocavam as vozes de modo que todos executassem todas. Para alguns estilos apresentamos dois padrões, com graus de dificuldade crescente. Os bolsistas tinham liberdade para utilizar outras variações diferentes das apresentadas aqui ou modificá-las. No entanto estas foram as figuras selecionadas como padrão. Também é importante ressaltar que em todas essas atividades rítmicas relatadas não utilizamos grafia musical, pois em nosso ver seu ensino iria requerer uma quantidade de tempo grande, que não dispúnhamos. Portanto estas atividades basearam-se na percepção e imitação dos alunos. Segue tabela demonstrando.

---





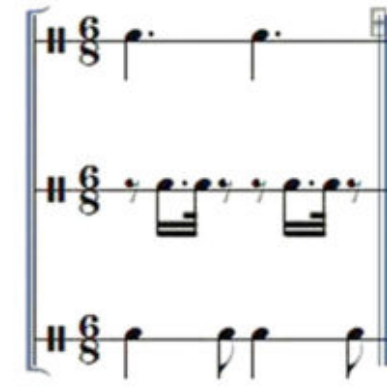
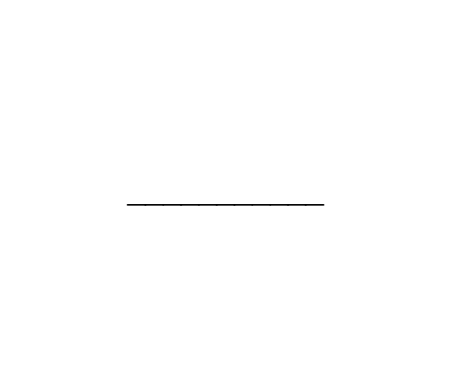
<sup>5</sup> No caso do tambor de crioula, utilizamos três vozes, pois esse estilo é caracterizado por células rítmicas oriundas de três instrumentos de percussão, o Tambor grande, o Crivador e o Meião. Na grafia representada abaixo, estes correspondem respectivamente à 1ª, 2ª e 3ª vozes.

Tabela n.º 4: Padrões rítmicos básicos<sup>6</sup>

Estilo	Padrão 1	Padrão 2
Lundu		
Maxixe		
Choro		
Samba		
Partido alto		
Maracatu		
Frevo		

<sup>6</sup> Para muitos desses estilos utilizamos células rítmicas presentes em trabalhos como: (VALDELINO e NETO, 2002), (ADOLFO, 1993), (COLLURA, 2009) e também baseados em experiências empíricas. Algumas vezes modificamos as células presentes nos livros para torná-las mais didáticas.



Bossa-nova		
Bumba meu boi		
Tambor de crioula		

Quanto às atividades de solfejo, estas foram realizadas com pouca frequência devido ao curto espaço de tempo nas aulas, já que se trata de uma atividade que requer cuidados com a impostação vocal, além dos problemas comuns de desafinação os quais para ser solucionados necessitam de um trabalho focado no indivíduo, o que é difícil em turmas com uma média de 35 a 40 alunos e uma duração com média de 45 minutos.

#### 4.3.3. Recursos tecnológicos usados

A tecnologia está cada vez mais presente na vida do ser humano. O mesmo acontece na música, na qual grande parte dos meios de criação e reprodução são feitos através do uso desses recursos, especialmente o

computador. Os recursos tecnológicos têm a finalidade de facilitar a nossa vida através da sua velocidade de processamento de dados e transmissão de informações bem como a precisão e qualidade dos materiais produzidos. Segundo Bellochio e Leme:

É importante que passemos a utilizar a tecnologia na educação como possibilidades reais de potencializar os processos de ensinar e de aprender, de modo cada vez mais complementar, visto que é sim possível realizar educação musical com a mediação de tecnologias, gerando novas tecnologias ou novas aplicações tecnológicas a partir da reflexão em educação (BELLOCHIO e LEME, 2007, p. 94).

Em nossa trajetória os recursos tecnológicos tiveram finalidade de enriquecer as nossas aulas e facilitar a transmissão de informações; esses recursos foram: *notebook*, *data show* e caixas de som. A necessidade destes era para exibição dos slides e execução dos arquivos de áudio e vídeo. Na escola CEGEL tivemos uma certa dificuldade nesse item, pois a maioria dos equipamentos estava com defeito, além de ter somente um *data show* para todos os professores da escola. Desse modo, somente alguns bolsistas levavam *notebooks* e pequenas caixas de som. No Dayse Galvão as caixas de som funcionavam, mas não havia *data show*. Sendo assim, usamos somente a reprodução de arquivos de áudio através de um aparelho de DVD que a escola dispunha plugado na caixa de som. No LICEU tivemos acesso a *notebook*, *data show* e caixas de som com facilidade e usamos em todas as aulas, com exceção nos dias em que houve queda de energia. Nas demais escolas – COLUN e NERVAL LEBRE, os bolsistas de música não chegaram a atuar em sala de aula.

#### 4.4. ATIVIDADES EXTRACLASSE

##### 4.4.1. Oficinas

Com o intuito de tornar mais rico o aprendizado musical e proporcionar aos alunos um maior envolvimento, realizamos oficinas extraclasse nas escolas. Primeiramente ocorreu no CEGEL em 12/11/2011 (sábado) pela

manhã, onde houve na escola uma série de oficinas em várias disciplinas. Os alunos da escola escolhiam em qual participar. Os bolsistas de Artes Visuais realizaram oficinas de culinária afro-maranhense e artes plásticas maranhenses e os bolsistas de Música ministraram uma de “musicalização e ritmos e sotaques do Bumba meu Boi”, todas com duração de 1h e 30min. Os objetivos da Oficina de Música eram mostrar aos alunos os instrumentos característicos e os diferentes sotaques ensinando como manuseá-los e tocá-los. Mostramos também arquivos de áudio e vídeo e trechos de documentários além de realizar atividades de musicalização com os ritmos característicos. Segue em anexo foto desta oficina (ANEXO C, foto nº 5). No Dayse Galvão realizamos uma oficina de instrumentos de percussão e improvisação rítmica na qual levamos alguns instrumentos como pandeiro, tamborim, agogô, triângulo, xequerê, maracá, dentre outros. Essa oficina aconteceu em 19/12/2011 pela noite, e teve duração de 1h e 30min. Explicamos sobre a origem destes instrumentos, em quais estilos estão presentes e qual sua função dentro de cada grupo, bem como a maneira correta de manuseá-los e tocá-los. Após isso realizamos atividades onde eles tocavam em grupo diferentes batidas de estilos diversos e improvisavam. Segue em anexo foto desta oficina (ANEXO C, foto nº 6). No COLUN não foram realizadas oficinas devido aos atrasos na grade curricular em decorrência da greve, no qual os professores não poderiam ceder horários e, devido à impossibilidade de atuar nos sábados, já que este estava preenchido por outras disciplinas para compensação de conteúdos. No LICEU realizamos mais de uma oficina. Os bolsistas de cada linguagem artística se dividiram em equipes onde cada qual estava encarregada de ministrar determinada oficina, as quais foram: fotografia e estampa, dança afro, canto coral, construção de instrumentos musicais e criação musical e violão, a qual era desmembrada em três subturmas, dividindo a quantidade de alunos para um melhor rendimento. Eram oficinas de caráter progressivo que procuravam ir além da temática afro-brasileira. Segue em anexo algumas fotos das oficinas de música no LICEU (ANEXO C, fotos nº 7, 8, 9, 10 e 11). As oficinas de música culminaram com uma apresentação conjunta no dia 21/12/2012 onde se apresentaram os bolsistas juntamente dos alunos com músicas criadas nas oficinas. Seguem tabelas com cronograma e conteúdo das oficinas de Música no LICEU.

Tabela n.º 5a: Oficina Construção de instrumentos com materiais recicláveis e criação musical

Oficina Construção de instrumentos com materiais recicláveis e criação musical	
Vagas	30 Vagas.
Resumo da oficina	Construir instrumentos com matérias recicláveis e com materiais de baixo custo, ensinar os participantes a manusearem o instrumento feito por ele e ao final da oficina apresentar uma execução de uma música.
Materiais necessários:	Balde (para por água para afinar os instrumentos), mesa grande, cano pvc, lixa, tesoura, serra manual, cola e garrafas pet.
Data(s):	29/09 – Construção de instrumentos. 06/10 – Construção de instrumentos. 20/10 – Alguns fundamentos da teoria musical, e noções de organologia. 17/11 – Prática musical individual e em conjunto nos instrumentos construídos por eles.

Tabela n.º 5b: Oficina de Canto coral

Oficina de canto coral	
Vagas:	20 Vagas.
Resumo da oficina	Oficina para desenvolver os conceitos técnicos, teóricos e práticos da voz, explorando os mais diversos e diferentes repertórios e ritmos musicais, culminando suas atividades numa apresentação de coral.
Materiais necessários	_____
Data(s)	29/09 – 06/10 – 20/10 – 17/11 –

Tabela n.º 5c: Oficina de Violão

Oficina de violão	
Vagas:	Três turmas com 10 Vagas cada uma.
Pré-requisitos:	O participante deverá trazer seu violão.
Resumo da oficina	Um trabalho focado em alunos que já tenham a prática em Violão. O objetivo é incentivar aos instrumentistas, e ensiná-los a construir acordes compostos (básico) e aplicá-los dentro do contexto “Afro-brasileiro”. Encerando o curso, visa-se uma apresentação de resultados em forma de apresentação em conjunto.
Materiais necessários	Data Show, caixa de som amplificada, pincel atômico, quadro.
Data(s)	29/09 – Turma A (1º hr.); Turma B (2º hr.); Turma C (3º hr.). 06/10 – Turma A (1º hr.); Turma B (2º hr.); Turma C (3º hr.). 20/10 – Turma A (1º hr.); Turma B (2º hr.); Turma C (3º hr.). 17/11 – Turma A (1º hr.); Turma B (2º hr.); Turma C (3º hr.).

#### 4.4.2. Demais atividades extraclasse nas escolas

Realizamos nas escolas Mostras do PIBID com comunicação oral dos bolsistas, supervisores e coordenador, apresentações de trabalhos artísticos dos bolsistas de Artes Visuais e musical pelos bolsistas de Música e seminários, a fim de haver uma maior interação com escola como um todo e deixar claro os objetivos do projeto. Na escola Nerval Lebre esta mostra ocorreu em 21/12/2010 pela manhã, no Dayse Galvão pela noite na mesma data e, no LICEU, em 11/09/2012 pela manhã. Segue em anexo foto da mostra no LICEU (ANEXO C, foto nº 18). Nas escolas CEGEL e COLUN não realizamos estas mostras.

#### 4.5. ATIVIDADES FORA DAS ESCOLAS

Realizamos duas Mostras do PIBID na UFMA. A primeira ocorreu em 12/11/2010 e contou com uma série de eventos como palestras, mesas redondas a respeito da temática afro-brasileira com professores e estudiosos convidados, apresentação musical dos bolsistas e de grupos convidados como de tambor de crioula, bumba meu boi e capoeira, exibição de trabalhos artísticos dos bolsistas de Artes Visuais e relato de experiência dos bolsistas. Segue em anexo o cartaz, a programação e fotos desta mostra (ANEXO B e ANEXO C, fotos nº 12, 13, 14 e 15).

A segunda mostra ocorreu em 13/12/2011 contando com apresentação musical dos bolsistas de Música e de trabalhos artísticos dos bolsistas de Artes Visuais, relato de experiência dos bolsistas e supervisores e apresentação de trabalhos dos alunos das escolas. Segue em anexo algumas fotos desta mostra (ANEXO C, fotos nº 16 e 17). Estas duas mostras foram abertas ao público em geral. Estamos organizando uma mostra para meados de julho deste ano, período do encerramento do projeto.

Além destas os bolsistas participaram constantemente em congressos do PIBID pelo Brasil e também na UFMA como os Encontros dos PIBIDs e SEMIDs (Seminário de Iniciação à Docência) como ouvintes, monitores e com apresentações de trabalhos e relatos de experiências.

## 5. DO PLANO DE AULA PARA A PRÁTICA

### 5.1. DIFICULDADES

A primeira dificuldade com que nos deparamos foi a respeito da falta de conhecimento sobre a temática. Apesar de ser algo muito presente em nosso dia a dia, nós bolsistas, de maneira geral possuíamos um estudo pouco aprofundado sobre a cultura afro-brasileira, o qual limitava-se a vivências e experiências empíricas. Para superar essa dificuldade realizamos várias pesquisas em periódicos, livros e publicações bem como visitas a museus e a institutos de pesquisas como o IPHAN e acervo João Mohana.

Outra dificuldade com que nos deparamos foi o caso das greves constantes na rede pública de ensino principalmente no ano de 2010, que teve vários meses de duração. No ano de 2011, o CEGEL teve uma paralisação de suas atividades devido à necessidade urgente de reforma. No ano de 2012 também tivemos esse problema com o COLUN, que por fazer parte da rede federal e estar situado no CAMPUS da UFMA, aderiu à greve das Universidades. Uma certa dificuldade que o autor deste trabalho enfrentou ao lecionar no CEGEL foi que, devido a forças maiores, a professora supervisora foi obrigada a utilizar algumas vezes seu horário de aula para realizar avaliações, passeios e apresentação de trabalhos, além de paralisações da escola e feriados, tendo como resultando a aplicação de somente as duas primeiras aulas do programa. No entanto, os demais bolsistas conseguiram aplicar todas as aulas. Entretanto, a meu ver, a maior dificuldade enfrentada refere-se ao pouco tempo disponível. Pois somente oito aulas de 30 a 50 minutos – deve-se reforçar que foi a maior quantidade que nos foi permitida, para não resultar em atraso excessivo na carga horária dos professores supervisores - é pouco tempo para conseguir trabalhar com atividades tanto práticas quanto de abordagem crítica e histórica, além da possibilidade de trabalhar somente com oficinas extraclasse ser de certa forma complicada, pois estávamos lidando com alunos do ensino médio, com algumas turmas de 2º ano e a maioria do 3º, cujo foco é o ENEM e o vestibular, para os quais muitos

sábados eram destinados para o preparo a esses exames, resultando em poucos momentos destinados para essas atividades.

## 5.2. RESULTADOS

Foi muito satisfatório para todos nós a realização do projeto, já que constatamos durante as aulas um forte entusiasmo dos alunos. Percebemos que eles tinham muita vontade de aprender música e ficaram muito felizes com a oportunidade, já que não a tiveram antes. E gostaram muito de participar das oficinas. A temática afro-brasileira foi muito bem aceita por eles, já que muitos moram em comunidades que tem uma forte produção nesta área além de participarem de grupos de bumba meu boi, cacuriá, capoeira etc. Os alunos faziam muitas perguntas durante as aulas, o que demonstra um certo interesse. Tinham um índice de participação nas aulas bem alto, principalmente nos momentos práticos, que inclusive tínhamos de pedir para eles não se empolgarem em demasia. Na escola Dayse Galvão havia um índice de presença nas aulas mais baixo que nas outras escolas devido ser no turno noturno, onde muitos alunos trabalhavam durante o dia inteiro, tinham filhos e família, o que de certa forma resultava em cansaço físico e psicológico, afetando na participação e assiduidade. Embora isso, durante a oficina realizada ficamos até impressionados com a elevada quantidade de alunos e a efetiva participação destes. O mesmo se deu em nossa apresentação musical, que lotou o pátio e foi muito bem recebida. Considero interessante colocar aqui um depoimento do professor supervisor desta escola, que mostra como apesar das condições adversas da escola, foi possível notar fatores positivos nos alunos. Ele fala que:

A escola Deyse Galvão é uma escola que aparentemente não tem muito atrativo, porque geralmente, pela falta de recursos, de materiais, de espaços adequados, quase não se tem condição de trabalhar a artes de uma maneira prática e o PIBID, ele veio também para suprir também essa carência, então nós tivemos momentos de oficina, e esses momentos foram gratificantes para os alunos porque eles... porque se envolveram nas atividades, primeiramente nas discussões, eram temáticas que muitas das vezes não são abordadas nos livros, o aluno não tem a oportunidade de trabalhar a questão da afrodescendência de uma forma crítica, que foi trabalhado de uma



forma crítica. Eles não são provocados para o debate na sala de aula. E nesse aspecto o PIBID buscou esse canal de interação entre os alunos, fazendo com que eles, a partir das leituras, a partir dos textos que eram apresentados, eles se manifestaram também, passaram a identificar a questão da afrobrasilidade nele mesmo, na própria comunidade, entre os colegas. Então, de maneira geral, o projeto, ele veio, ajudar o aluno a pensar também, a refletir sobre a sua própria condição e esse mundo que a gente vive de preconceito, de discriminação, então de qualquer forma abriu a mente dos alunos para esses aspectos.

No CEGEL as salas ficavam lotadas e durante as atividades rítmicas os alunos participaram com vontade e entusiasmo aprendendo muito rápido as batidas. No LICEU também tivemos essa experiência e os alunos pediram para participar tocando conosco na última apresentação musical estimada para julho. Nesta última escola as oficinas tiveram mais expressividade, pois conseguimos reservar alguns sábados para sua realização. Seus alunos também demonstraram muito interesse e tiveram um alto índice de participação, principalmente na de violão, que foi necessário criar mais de uma turma. Na apresentação final os alunos demonstraram muita empolgação para se apresentar em público. Segue em anexo algumas folhas de presença de turmas em que lecionei no LICEU para demonstrar que havia um bom nível de assiduidade dos alunos (ANEXO A).

A princípio, em todas as escolas, tínhamos o receio de ter de lidar com turmas que não interagissem, ou não respeitassem o estagiário, mas felizmente isso não aconteceu. Deduzimos que isto ocorreu devido aos temas e atividades serem interessantes a eles e proporcionarem uma rotina diferente ao que estão acostumados. Preocupamo-nos em fugir um pouco do tradicionalismo quanto às avaliações. Não utilizamos avaliações escritas para estimar uma nota, esta se deu com a participação nas aulas e a produção do trabalho final. Nosso grande objetivo era atingir a conscientização dos alunos. Eles tinham de alcançar isto por si próprios. No Liceu o professor supervisor decidiu incorporar algumas questões do nosso conteúdo em sua prova, mas isto não teve relação com a nossa avaliação, mas sim com a da escola. Outra grande satisfação nossa foi a de semear nos alunos a questão do respeito e valorização da cultura de origem afro, os quais de acordo com suas perguntas e observações, mostraram-se conscientes da necessidade deste resgate.

Através do PIBID, foi possível, com nossas atividades diversificadas tanto nas escolas conveniadas quanto na UFMA, criar um forte vínculo entre estes dois ambientes resultando em um fluxo de pessoas, informações e troca de experiências, o que mostra ser de grande importância para as escolas e formação dos alunos do ensino superior. Grandes beneficiados pelo projeto também foram os bolsistas de iniciação à docência, que através das atividades de pesquisa, discussão, reunião, desenvolvimento de propostas de aulas e atividades, dificuldades encontradas, superação de obstáculos e a prática em sala de aula, obtiveram uma grande experiência que sem dúvida nenhuma irá fazer a diferença em sua formação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi realmente um desafio para nós, bolsistas do projeto, cumprir as metas e objetivos deste. Porque, além das dificuldades já apresentadas, para a maioria dos bolsistas, começando por mim, foi com o PIBID que pela primeira vez pisamos em sala de aula para lecionar. Realmente, uma das funções do PIBID é a de aperfeiçoar os estudantes de Licenciatura para seu exercício profissional. Na verdade, ao ter a experiência de lecionar, posso afirmar que mais aprendemos do que ensinamos. Devemos ter consciência de que ensinar não é apenas transferir conhecimento, é muito importante ouvir atentamente o que os alunos colocam e aproveitar suas vivências e conhecimentos prévios, pois muitas vezes aprendemos com eles. Segundo Freire:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Para mostrar um dado concreto dessa afirmação, foram vários os momentos em aulas que ao falar sobre determinado estilo musical afro-brasileiro, principalmente os relacionados a cultura maranhense como bumba meu boi e tambor de crioula, que ao iniciar a abordagem do tema, muitos alunos completavam com informações valiosas que as vezes nem nós bolsistas conhecíamos. Muitos desses alunos moram em comunidades que praticam essas manifestações, além de estarem fortemente envolvidos. Freire também coloca sobre a importância de respeitar os saberes dos educandos. Ele acrescenta:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30)

Portanto trabalhar com conteúdos que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia é uma maneira muito eficaz de que eles de fato, sintam-se envolvidos com o que está sendo ensinado, para que então, conforme afirma o professor supervisor do Dayse Galvão, “passaram a identificar a questão da afrobrasilidade nele mesmo, na própria comunidade, entre os colegas”. A cultura afrodescendente está em todo o lugar, lidamos diariamente com expressões e costumes oriundos desses povos, e com a música não é diferente. Trabalhar com esses elementos musicais foi muito satisfatório, pois tivemos a oportunidade de musicalizar os alunos, já que a grande maioria ainda não tinha tido a oportunidade para tal, conforme observamos que em todas as escolas em que atuamos não havia música, apesar de já existir uma Lei que torna obrigatório seu ensino. Era evidente o entusiasmo e alegria durante as atividades práticas e oficinas. Nas atividades práticas de ritmo os alunos aprendiam com rapidez as células rítmicas. Foi lidando com esses elementos musicais afro e observando a presença destes em estilos musicais presentes em nosso cotidiano, que os alunos foram tomando consciência da riqueza e complexidade desta cultura e assim aprendendo a valorizá-la como algo digno de respeito.

Sou consciente de que temos a missão de ajudar no resgate e valorização dos povos afrodescendentes e de sua cultura, missão esta que vai além dos bancos escolares, devendo estar presente também em nossas atitudes e convívio social, pois não adianta falar para os alunos fazerem uma coisa enquanto nós fazemos outra. A questão do respeito e igualdade vai além dos povos afrodescendentes, deve ser para todos, pois não é somente os negros que sofrem discriminação em sociedade, muitas pessoas, independente de sua cor, sofrem preconceitos devido a sua classe social. Isso é muito evidente na sociedade brasileira. E a escola não pode se omitir para ajudar na superação deste obstáculo, deve sempre procurar orientar os alunos para uma prática saudável e correta.

Finalizo dizendo que este projeto foi apenas uma semente plantada, tanto no que diz respeito a atingirmos uma sociedade livre de preconceito e exclusão quanto uma sociedade com mais música, pois para atingir esses ideais ainda há muito o que fazer. Deve-se investir sem medo na educação, pois é através dela que podemos formar cidadãos justos e educados. A

música, uma arte que proporciona tantas coisas boas na vida do homem não pode ficar de fora da sociedade, pois ela, juntamente com a educação musical, pode sim ajudar para que atinjamos um mundo melhor, um ser humano completo e uma sociedade mais justa e igualitária. Complementando com Koellreuter, "trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais" (KOEELREUTER, 1998, p. 43 apud Brito, 2001, p. 41).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLFO, Antônio. *Brazilian music workshop*. Rottenberg N., Alemanha: Advance music, 1993;

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de, e FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. – Salvador: Centro de estudos afro-orientais: Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006;

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro, e LEME, Gerson, Rios. *Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 17, 87 – 96, setembro de 2007;

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 10/03/2013;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004. *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Aprovado em 10 de março de 2004 e homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866)>. Acesso em 12/03/2013;

BRITO, Teca Alencar de: *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical* – SP: Petrópolis, 2001;

BUENO, Eduardo: *Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção*. - São Paulo: Leya, 2010;

CAPES, Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Detalhamento de subprojeto (licenciatura em Educação Artística e Música)*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009;

CAPES. *Edital PIBID 2010* Nº 018/2010/CAPES – PIBID;

CAPES. *PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> (acessado em 13/04/2013 as 14:09);

COLLURA, Turi. *Rítmica e levadas brasileiras para o piano: novos conceitos para a rítmica pianística*. – Vitória, ES: Ed. do autor, 2009;

DUARTE, Mônica de Almeida. *Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música*. EM PAUTA - v. 13 - n. 20, p. 123-141, junho 2002;

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 38ª Edição, 2008;

GREGORY, A. *The roles of music in society: the ethnomusicological perspective*. In: HARGREAVES, D.J.; NORTH, A. (Orgs.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, p.123-140, 1997.;

HODGES, D.; HAACK, P. *The influence of music on human behavior*. In: HODGES, D. (Org.). *Handbook of music psychology*. San Antonio: Institute of Music Research Press, 1996. p. 469-556;

HUMMES, Júlia Maria. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola*. Revista da Abem, p. 17-25, 2004;

IBAÑEZ, T. *Representaciones sociales: teoría y método*. In: IBAÑEZ, T. (ed). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai, 1988;

ILLARI, Beatriz. *Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina*. Revista da ABEM, p. 35-44, 2007;

IPHAN. *Os tambores da ilha*. São Luís, MA: IPHAN, 2006;

\_\_\_\_\_. *Dossiê IPHAN 5: Jongo no sudeste*. Brasília, DF: IPHAN, 2007;

\_\_\_\_\_. *Caixeiras do divino de Alcântara: no bater da minha caixa estou convidando as foliôa*. São Luís, MA: IPHAN, 2009;

KOELLREUTTER, H. J., *Sobre o valor e o desvalor da obra musical*. In: *Educação musical, cadernos de estudo*, nº 6. Organizador por Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, p. 69-78, 1997;

\_\_\_\_\_, *Educação musical hoje e quiçá, amanhã*. In: *Educadores musicais de São Paulo: Encontros e reflexões*. Organizado por Sônia A. Lima. São Paulo: Nacional, p. 39-45, 1998;

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. *O valor da aparência*. In: *A era da escravidão*. Revista de história da biblioteca nacional no bolso. Organizado por Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Sabin, p. 79-82, 2009;

LANIER, Vincent. *Devolvendo arte à arte-educação*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

LIMA, Ivaldo Mariano de França. *Tradição mutante* in: *Raízes africanas*. Revista de história da biblioteca nacional no bolso. Organizado por Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: R161 – Sabin, p. 70-75, 2009;

LIMA, MÔNICA. *Venho de Angola, Camará*. In: *Raízes Africanas*. Revista de história da biblioteca nacional no bolso. Organizado por Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: R161 – Sabin, p. 11-15, 2009;



LOPES, Nei. *A presença africana na música popular brasileira*. Revista Espaço Acadêmico nº 50. Universidade Federal de Uberlândia, 2005;

MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964;

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira so século XX. Metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000;

PENNA, M. *Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo*. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação musical com função social: qualquer prática vale?*. Revista da Abem, Londrina, n.27, p. 65-78, jan.jun 2012.

PEREIRA, Emanuel de Souza e FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar*. I Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação –Florianópolis (SC), p. 309-323, setembro 2010;

ROSA, Maria Cristina. *Os Professores de Arte e a Inclusão: O caso da lei 10639/2003*. In: 29 Reunião da ANPED, 2006, Caxambu - MG. 29 Reunião Anual da ANPED - Educação Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. unico. p. 35-45;

SILVA, José Carlos Gomes da. *Culturas africanas e afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música*. Textualização de aula. Artigo produzido especificamente para o curso “Cultura Afro-brasileira: fundamentos para a prática pedagógica”, ministrado no Campus de Extensão da UNIFESP de Santo Amaro, mai/ jun, jul de 2013.

SOUZA, Marina de Mello. *A descoberta da África*. In: *Raízes africanas*. Revista de história da biblioteca nacional no bolso. Organizado por Luciano Figueiredo. Rio de janeiro: R161 – Sabin, p. 91-97, 2009;

SWANWICK, Keith: *Ensinando música musicalmente*; Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho – SP: Moderna, 2003;

THEODORO, Mário. *A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil*. In: *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição* / Mário Theodoro (org.).- Brasília : Ipea, p. 15 – 45, 2008;

TINHORÃO, José Ramos de. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998;

TREHUB, S.E.; SCHELLENBERG, E.G. *Music: its relevance to infants*. *Annals of Child Development*, v.11, p. 1-24, 1995;

VALDELINO, José e NETO, Joaquim dos Santos. *Música in Tambor de crioula: ritual e espetáculo*. Organizado por Sérgio Figueiredo Ferreti. – 3ª Ed. – São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, p. 77-114, 2002;

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Zahar, 1995.

## **ANEXOS**

## ANEXO A: FOLHAS DE FREQUÊNCIA DE ALGUMAS AULAS NO LICEU

Nome: Paula 12-08-2002

1- Polina, Tereza, Soraia  
 2- Paula, Soraia, Soraia  
 3- Paula, Soraia  
 4- Paula, Soraia  
 5- Paula, Soraia  
 6- Paula, Soraia  
 7- Paula, Soraia  
 8- Paula, Soraia  
 9- Paula, Soraia  
 10- Paula, Soraia  
 11- Paula, Soraia  
 12- Paula, Soraia  
 13- Paula, Soraia  
 14- Paula, Soraia  
 15- Paula, Soraia  
 16- Paula, Soraia  
 17- Paula, Soraia  
 18- Paula, Soraia  
 19- Paula, Soraia  
 20- Paula, Soraia  
 21- Paula, Soraia  
 22- Paula, Soraia  
 23- Paula, Soraia  
 24- Paula, Soraia  
 25- Paula, Soraia  
 26- Paula, Soraia  
 27- Paula, Soraia  
 28- Paula, Soraia  
 29- Paula, Soraia  
 30- Paula, Soraia  
 31- Paula, Soraia  
 32- Paula, Soraia  
 33- Paula, Soraia  
 34- Paula, Soraia  
 35- Paula, Soraia  
 36- Paula, Soraia  
 37- Paula, Soraia  
 38- Paula, Soraia  
 39- Paula, Soraia  
 40- Paula, Soraia  
 41- Paula, Soraia  
 42- Paula, Soraia  
 43- Paula, Soraia  
 44- Paula, Soraia  
 45- Paula, Soraia  
 46- Paula, Soraia  
 47- Paula, Soraia  
 48- Paula, Soraia  
 49- Paula, Soraia  
 50- Paula, Soraia  
 51- Paula, Soraia  
 52- Paula, Soraia  
 53- Paula, Soraia  
 54- Paula, Soraia  
 55- Paula, Soraia  
 56- Paula, Soraia  
 57- Paula, Soraia  
 58- Paula, Soraia  
 59- Paula, Soraia  
 60- Paula, Soraia  
 61- Paula, Soraia  
 62- Paula, Soraia  
 63- Paula, Soraia  
 64- Paula, Soraia  
 65- Paula, Soraia  
 66- Paula, Soraia  
 67- Paula, Soraia  
 68- Paula, Soraia  
 69- Paula, Soraia  
 70- Paula, Soraia  
 71- Paula, Soraia  
 72- Paula, Soraia  
 73- Paula, Soraia  
 74- Paula, Soraia  
 75- Paula, Soraia  
 76- Paula, Soraia  
 77- Paula, Soraia  
 78- Paula, Soraia  
 79- Paula, Soraia  
 80- Paula, Soraia  
 81- Paula, Soraia  
 82- Paula, Soraia  
 83- Paula, Soraia  
 84- Paula, Soraia  
 85- Paula, Soraia  
 86- Paula, Soraia  
 87- Paula, Soraia  
 88- Paula, Soraia  
 89- Paula, Soraia  
 90- Paula, Soraia  
 91- Paula, Soraia  
 92- Paula, Soraia  
 93- Paula, Soraia  
 94- Paula, Soraia  
 95- Paula, Soraia  
 96- Paula, Soraia  
 97- Paula, Soraia  
 98- Paula, Soraia  
 99- Paula, Soraia  
 100- Paula, Soraia

Professor: Paula





**ANEXO B: CARTAZ E PROGRAMAÇÃO DA 1ª MOSTRA PIBID ARTES/MÚSICA NA UFMA.**



Fig. 1: Cartaz da 1ª mostra PIBID ARTES/MÚSICA na UFMA.

## PROGRAMAÇÃO DA MOSTRA PIBID ARTES

## "HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA"

9h00 - ABERTURA

APRESENTAÇÃO MUSICAL

PAINÉIS DE ARTE VISUAIS E MÚSICA

EXPOSIÇÃO DESENHOS DE ANTONIO JOSÉ BRÁS

09h30

PALESTRA - PROFA. DRA. VIVIANE ROCHA

10h00 - MESA REDONDA “VIVÊNCIAS E INCLUSÃO SOCIAL”

DR. ACILDO LEITE - UFMA (MEDIADOR)

ANTONIO HENRIQUE FRANÇA COSTA - CENTRO DE CULTURA NEGRA

CARLOS PINHEIRO -

ZUMBI BAHIA -

12h00 AS 14h00 – INTERVALO PARA ALMOÇO

14h00 AS 15h00 – MOSTRA DE FILMES/DOCUMENTÁRIO

“O POVO BRASILEIRO” - DARCY RIBEIRO

FILMES DO DAC (GUARNICÊ)

15h00 AS 17h00 – MESA REDONDA - "BRASIL VERSUS ÁFRICA, CAMINHOS CRUZADOS"



DR. JUVINO ALVES DOS SANTOS FILHO - UFMA (MEDIADOR)

DR. JOSENILDO DE JESUS PEREIRA - UFMA

ME. LUISA MARIA OSÓRIO PEREIRA DA FONSECA - UFMA

17h00 – ENCERRAMENTO

CAPOEIRA - UFMA

TAMBOR DE CRIOLA INSTITUO CULTURAL MESTRE AMARAL- SÃO LUÍS

**ANEXO C: FOTOS**

Foto nº 1: Aula no LICEU utilizando slides.



Foto nº 2: Atividade rítmica em aula no LICEU.



Foto nº 3: Atividade prática no CEGEL onde os alunos realizaram encenação teatral a respeito da música afro-brasileira.



Foto nº 4: Atividade prática de criação musical com elementos rítmicos em aula no Dayse Galvão.



Foto nº 5: Oficina de ritmos e sotaques do Bumba meu Boi realizada no CEGEL.



Foto nº 6: Oficina de ritmos no Dayse Galvão.



Foto nº 7: Construção de flautas-pan a partir de canos de pvc na oficina de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis e criação musical no LICEU.



Foto nº 8: Construção de instrumentos de percussão a partir de latas de aço, garrafas pet e outros materiais diversos na oficina de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis e criação musical no LICEU.







Foto nº 11: Oficina de Canto Coral no LICEU.



Foto nº 12: Apresentação de painéis por bolsistas na 1ª Mostra PIBID ARTES/MÚSICA realizada na UFMA.



Foto nº 13: Mesa redonda “vivências e inclusão social” na 1ª Mostra PIBID ARTES/MÚSICA realizada na UFMA.



Foto nº 14: Palestra “presença negra nas artes visuais brasileira” pela prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Rocha na 1ª Mostra PIBID ARTES/MÚSICA realizada na UFMA.





Foto nº 15: Apresentação musical dos bolsistas de música na 1ª Mostra PIBID ARTES/MÚSICA realizada na UFMA.



Foto nº 16: Relato de experiência dos bolsistas na 2ª Mostra PIBID ARTES/MÚSICA realizada na UFMA.



Foto nº 17: Apresentação musical dos bolsistas de música na 2ª Mostra PIBID ARTES/MÚSICA realizada na UFMA.



Foto nº 18: Apresentação musical dos bolsistas de música na Mostra do PIBID ARTES/MÚSICA no LICEU.