

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
CURSO GEOGRAFIA LICENCIATURA

JULIANA DOS SANTOS DA PAZ

**A LINGUAGEM DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
PARA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Maceió - AL

2024

JULIANA DOS SANTOS DA PAZ

**A LINGUAGEM DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
PARA ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Affonso da Silva.

Maceió - AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade – CRB-1251

P3481 Paz, Juliana dos Santos da.
A linguagem da música como instrumento didático-pedagógico para abordagem da cultura afro-brasileira no ensino de geografia / Juliana dos Santos da Paz – 2024.
84 f. : il.

Orientadora: Simone Affonso da Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia: Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 79-84.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Currículos - Multiculturalismo.
3. Cultura afro-brasileira – Métodos de ensino. 4. Ensino – Meio auxiliares.
5. Música no ensino de geografia. 6. Música nas escolas. I. Título.

CDU: 372.891

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha gratidão à minha família, em especial a minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo amor e apoio incondicional em todos os momentos. Sua fé em mim foi fundamental para que eu chegasse até aqui, além da compreensão dos meus momentos de ausência.

Aos meus amigos, agradeço pelas conversas, pela companhia nos momentos difíceis e pela ajuda durante toda essa jornada. Vocês tornaram meus dias de graduação muito mais leves e divertidos.

Por fim, quero agradecer aos meus professores, em especial à minha orientadora, que compartilharam seu conhecimento e experiência, me guiando com paciência e dedicação. Suas orientações foram essenciais para o desenvolvimento da minha formação profissional e como pessoa.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Este trabalho analisa a linguagem da música como instrumento didático-pedagógico no ensino da cultura Afro-brasileira nas aulas de Geografia do ensino básico, tendo como objetivo geral analisar o reconhecimento de sua importância nas estratégias didáticas. Ademais, buscamos investigar o uso de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem do currículo multiculturalista e sua aplicação nas aulas de Geografia, identificar os diferentes gêneros musicais e instrumentos que compõem a cultura Afro-brasileira e debater sua importância no ensino de Geografia, além de apresentar possibilidades metodológicas de abordagem da cultura Afro-brasileira através da linguagem da música dentro da disciplina de Geografia. A pesquisa se baseia no seguinte problema: Como o uso da linguagem da música pode contribuir para o ensino da cultura Afro-brasileira nas aulas de Geografia no ensino básico? Espera-se que o trabalho em questão possa auxiliar na compreensão dos diferentes modos em que a temática da cultura Afro-brasileira pode ser abordada, além de propor possibilidades para sua aplicação dentro da sala de aula em consonância com a disciplina de Geografia. Para tanto, foi utilizado o método de pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa, possuindo entre os procedimentos realizados o levantamento documental e bibliográfico, no qual foram identificados teorias e debates pertinentes ao tema, bem como a elaboração e aplicação de uma sequência didática em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Currículo multiculturalista; Métodos de ensino.

ABSTRACT

This paper analyzes the language of music as a didactic-pedagogical instrument in the teaching of Afro-Brazilian culture in Geography classes in elementary school, with the general objective of promoting the recognition of its importance in didactic strategies. Furthermore, we seek to investigate the use of different languages in the teaching-learning process of the multiculturalist curriculum and its application in Geography classes, identify the different musical genres and instruments that make up Afro-Brazilian culture and discuss their importance in the teaching of Geography, in addition to presenting methodological possibilities for approaching Afro-Brazilian culture through the language of music within the discipline of Geography. The research is based on the following problem: How can the use of the language of music contribute to the teaching of Afro-Brazilian culture in Geography classes in elementary school? It is expected that the work in question can help in the understanding of the different ways in which the theme of Afro-Brazilian culture can be approached, in addition to proposing possibilities for its application within the classroom in line with the discipline of Geography. To this end, the action research method was used, in a qualitative approach, with among the procedures carried out the documentary and bibliographic survey, in which theories and debates pertinent to the theme were identified, as well as the elaboration and application of a didactic sequence in the classroom.

Keywords: School Geography; Multiculturalist curriculum; Teaching methods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Alcione	25
Figura 2	- Arlindo Cruz	26
Figura 3	- As Pandeiristas	27
Figura 4	- Paulinho da Viola	27
Figura 5	- Mariene de Castro tocando prato-e-faca	27
Figura 6	- Racionais MC's	31
Figura 7	- Djonga	34
Figura 8	- Baco Exu do Blues	35
Figura 9	- KL Jay e seus sintetizadores	35
Figura 10	- Olodum	37
Figura 11	- As Batuqueiras	38
Figura 12	- Atabaque na bateria da Escola de Samba Viradouro	38
Figura 13	- Gilberto Gil tocando agogô no desfile do grupo de afoxé Filhos de Ghandi	39
Figura 14	- Grupo de Maracatu Leão Coroado tocando alfaia	41
Figura 15	- Bloco de carnaval de rua Pagu tocando tarol	42
Figura 16	- Professor toca gonguê em oficina de Maracatu.....	42
Figura 17	- Carlinhos Brown	45
Figura 18	- Luiz Caldas	45
Figura 19	- Carlinhos Brown em seu curso de introdução à percussão.....	46

Figura 20	- Armandinho Macêdo e sua guitarra baiana	46
Figura 21	- Aplicação da sequência didática.....	68
Figuras 22, 23 e 24	- Mapas conceituais produzidos pela turma durante aplicação de sequência didática.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Linguagens não verbais.....	15
Quadro 2	- Intérpretes do Samba	25
Quadro 3	- Instrumentos do Samba	27
Quadro 4	- Intérpretes do Rap	31
Quadro 5	- Intérpretes do Rap	34
Quadro 6	- Instrumentos do Rap.....	35
Quadro 7	- Intérpretes do Samba-reggae.....	37
Quadro 8	- Instrumentos do Samba-reggae	38
Quadro 9	- Instrumentos do Maracatu	41
Quadro 10	- Intérpretes do Axé	45
Quadro 11	- Instrumentos do Axé	46
Quadro 12	- Trechos da música “ <i>Negro Drama</i> ” do grupo Racionais Mc’s	55
Quadro 13	- Letra da música “ <i>Olhos Coloridos</i> ” de Sandra de Sá	
Quadro 14	- Letra da música “ <i>Conversa com uma menina branca</i> ” do artista Djonga	57
Quadro 15	- Critérios de Avaliação da sequência didática “Riqueza Cultural Afro-brasileira”	59
Quadro 16	- Critérios de Avaliação da sequência didática “Leis Abolucionistas e Legislação Antirracista”	62
Quadro 17	- Letra da música “ <i>Meu Lugar</i> ” do Arlindo Cruz.....	64
Quadro 18	- Letra da música “ <i>Madagascar Olodum</i> ” do grupo Olodum.....	65
Quadro 19	- Critérios de Avaliação da sequência didática “Riqueza Cultural Afro-brasileira”	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MPB	Música Popular Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
LPs	Discos
DCNs	Diretrizes Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CNE	Conselho Nacional da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
MC's	Mestres de Cerimônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA	18
2.1 Processo de formação docente: a importância da formação continuada	20
2.2 Uso de diferentes linguagens nas aulas de Geografia	22
3 GÊNEROS MUSICAIS E INSTRUMENTOS QUE COMPÕEM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR	25
3.1 Samba	26
3.2 Rap	33
3.3 Samba-Reggae	39
3.4 Maracatu	44
3.5 Axé	48
3.6 Música Afro-brasileira: concepções acerca dos gêneros e sua importância	51
4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O USO DA MÚSICA NO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ETAPAS, AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO	54
4.1 Sequências Didáticas	57
I. O que é ser negro?	57
II. Leis Abolicionistas e Legislação Antirracista	64
III. Riqueza cultural Afro-brasileira	67
4.2 Aplicação da Sequência Didática	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Enquanto ciência, a Geografia é caracterizada por sua capacidade de interagir com várias outras disciplinas, de forma direta ou indireta. Os fenômenos geográficos não ocorrem de forma isolada, estão ligados com aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos, ambientais, entre outros, que são abordados por diversas áreas do conhecimento.

As questões relacionadas à raça vêm sendo parte da realidade social há muitos séculos, mas foi apenas a partir da segunda metade do século XX que esses assuntos passaram a ser reconhecidos como categorias importantes de análise nas ciências.

Discutir a dimensão geográfica das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil é bastante complexo, ao mesmo tempo que necessário. A herança histórica da ideologia do branqueamento é representada a partir da rejeição direcionada aos povos Afro-brasileiros, mesmo que o país comporte a maior população de matriz africana fora da África (Barboza, 2022, p. 127).

A complexidade do mundo atual e a rapidez com que as trocas de informações ocorrem acabam apresentando diversas exigências acadêmicas, entre elas, uma proposta educacional que contemple as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade cotidiana dos discentes, voltada para sua formação pedagógica e ao mesmo tempo sua formação enquanto cidadão (Silva e Benetti, 2015, p. 2).

A Geografia Escolar compromete-se com a formação de cidadãos críticos e atuantes nos espaços de socialização. Este comprometimento pode ser apresentado dentro da sala de aula através da possibilidade de expor temáticas que possuem relevância social, como por exemplo a construção da cultura Afro-brasileira. Este tema inclusive permeia os currículos escolares e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como parte de um dos Temas Transversais.

O professor de Geografia dispõe dos recursos para utilizar as categorias e conceitos de sua área de conhecimento, em busca de promover reflexões críticas que auxiliem na identificação dos elementos que compõem a desigualdade social, incluindo o racismo, com o intuito do combate ao preconceito.

Para Arroyo (2011, p. 115) a motivação em trazer para a sala de aula vivências do cotidiano de alunos e professores é crescente nos últimos anos, levando em consideração a maneira que estas experiências sociais podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, ao estabelecer estratégias em sala de aula que validem as experiências individuais dos alunos como parte de seu processo de aprendizagem.

As diversas mudanças identificadas no ambiente escolar nas últimas décadas refletem a percepção de que a escola ainda detém sua importância no que se refere a possibilidade de desenvolver um ensino-aprendizagem em diferentes contextos e perspectivas. Como o passar do tempo vem sendo idealizado um ensino que desperte nos alunos o interesse e a sensação de representação, ao mesmo tempo que desenvolve seu lado crítico (Lourenço e Martins, 2019, p. 2).

De acordo com Moreira *et. al* (2014, p. 41) é possível observar algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a música pode ser um instrumento que auxilia na compreensão de conceitos e conteúdo. Vale ressaltar, que a música é uma importante ferramenta para o desenvolvimento psíquico e emocional de crianças e jovens também.

Moreira *et. al* (2014, p. 42) discorre sobre a existência de uma vasta riqueza cultural e artística a ser incorporada no ambiente escolar. Riqueza esta que só pode ser incorporada caso haja uma valorização e interesse a partir do espaço escolar para as temáticas em questão. A música pode ser a ferramenta para esta inserção, ao ser utilizada no contexto escolar como instrumento de escuta ativa e reflexiva referente aos conteúdos apresentados em sala de aula.

A música é uma das principais manifestações da tradição e da cultura negra, desde a musicalidade religiosa dos terreiros de Umbanda e Candomblé até o gênero do samba, funk e hip hop, entre outros. Para além do entretenimento e da arte, a música negra representa uma construção de identidade e resistência. Gêneros musicais como o rap, por exemplo, carregam em suas letras um conteúdo político e de valorização da cultura negra, além de representar uma importante ferramenta no processo de resistência das comunidades (Fernandes *et. al*, 2019, p. 2).

Nem sempre a riqueza cultural Afro-brasileira e sua presença histórica na cultura do país é apresentada positivamente, já que o povo negro muitas vezes é representado como uma minoria marginalizada. Por esta razão, se torna tão necessário apresentar aos alunos outra perspectiva, pautada na valorização cultural desses povos e sua importância para nosso país.

Anterior à Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) já abordavam como um dos Temas Transversais a Pluralidade Cultural. Abordagens como esta funcionam como ferramenta de reconhecimento e valorização da diversidade brasileira, incluindo os

povos que se encontram à margem da sociedade. Porém, essas abordagens, na maioria das vezes, se apresentam de forma defasada, em especial nos livros didáticos.

Diante dessas concepções pretende-se responder a seguinte pergunta: Como o uso da linguagem da música pode contribuir para o ensino da cultura Afro-brasileira nas aulas de Geografia no ensino básico? Por conseguinte, buscamos através deste trabalho analisar a importância do uso de diferentes linguagens como instrumentos didático-pedagógicos, em especial da música, para a abordagem da cultura Afro-brasileira nas aulas de Geografia. Como objetivos específicos pretende-se investigar a importância do uso de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem do currículo multiculturalista e sua aplicação nas aulas de Geografia; identificar os diferentes gêneros musicais e instrumentos que compõem a cultura Afro-brasileira e debater sua importância no ensino de Geografia; apresentar possibilidades metodológicas de abordagem da cultura Afro-brasileira através da linguagem da música dentro da disciplina de Geografia.

Para tanto, no âmbito metodológico a investigação se baseia na pesquisa-ação a partir de um estudo de caso realizado por meio da aplicação de uma sequência didática para o ensino do conteúdo “População Brasileira e sua base histórica” numa turma de 2º Ano do Ensino Médio na Escola X. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa que utiliza como procedimentos:

- a pesquisa bibliográfica e documental sobre a importância da linguagem da música no ensino de Geografia, a adoção do currículo multiculturalista no ensino básico no Brasil, os diferentes gêneros musicais e artistas que representam a cultura afro-brasileira;
- análise de conteúdo, a partir da leitura e interpretação de letras de músicas que abordam elementos da cultura afro-brasileira e a maneira com que estes elementos são capazes de expressar concepções históricas;
- a elaboração e aplicação da sequência didática em escola do ensino básico para abordar a cultura afro-brasileira por meio da produção musical de artistas afro-brasileiros.

Além desta breve introdução, a presente monografia se estrutura em mais três capítulos: 2. Diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem das aulas de Geografia; 3. Gêneros musicais e instrumentos que compõem a cultura Afro-brasileira e sua importância na Geografia Escolar; 4. A música Afro-brasileira nas aulas de Geografia. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Ao se analisar questões socioespaciais, mostra-se necessário considerar a Ciência Geográfica a partir de seu objeto de estudo, o espaço geográfico, considerando diferentes escalas. Existe também a necessidade de abordagem das discussões relacionadas às mudanças ocorridas no espaço e nas relações entre homem e meio durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia (Alves, 2016, p. 28).

Para que o discente possa construir um conhecimento pautado no pensamento espacial, com destaque para as questões referentes ao espaço vivido e as múltiplas situações geográficas, é essencial a presença de um professor que auxilie os estudantes a relacionar, compreender e contextualizar suas realidades com os conteúdos que são abordados durante as aulas de Geografia (Santos e Chiapetti, 2011, p. 168).

Alves (2016, p. 29) pontua que apesar de estarmos diante de políticas educacionais que comprometem o desempenho do educador geográfico, trabalhar uma geografia crítica em sala de aula é possível e imprescindível. Nesse processo, utilizar diferentes linguagens possibilita a melhoria na abordagem científica do ensino de Geografia.

Inserir outras linguagens no processo de ensino-aprendizagem não é algo recente ou novo, porém mostra-se crescente o uso por parte dos docentes. Além disso, seu uso vem sendo considerado enriquecedor, motivador, prazeroso e construtivo ao tornar as aulas mais dinâmicas e despertar a atenção dos estudantes em seu processo de aprendizagem (Santos e Chiapetti, 2011, p. 168).

De acordo com Santos *et al* (2010, p. 46), existem algumas linguagens não-verbais que se mostram imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, indicadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Linguagens não verbais

Linguagens não-verbais		
Imagens	Sons e outras linguagens, associadas ou não à linguagem verbal	Suportes impressos ou na internet, escritos ou não
fotografias, desenhos, filmes, maquetes, mapas temáticos, além dos muito usados gráficos, tabelas e mapas em diversas projeções	melodias de músicas, gêneros de textos como letras de músicas, poemas, crônicas, reportagens, romances, livros didáticos e paradidáticos etc.	rádio, televisão, palestras, conversas, etc.

Fonte: organizado com base em Santos *et al* (2010, p. 46).

De acordo com Duarte (2017, p. 191), ao mesmo tempo em que a disciplina de Geografia preocupa-se com a espacialidade dos fenômenos, muitas vezes é apresentada dentro do cotidiano escolar sem a devida abordagem das múltiplas espacialidades e suas possibilidades de compreensão. Tal fato leva a uma certa apreensão, por ser expressada pelo uso não qualificado da linguagem cartográfica em sala de aula.

Muito se fala sobre a subutilização da linguagem cartográfica na Geografia Escolar, percepção que surge da utilização de tal linguagem restringida ao uso do mapa e da abordagem em poucos conteúdos da disciplina. Fato que demonstra o desalinhamento entre os objetivos da Educação Geográfica pressupostos pelo meio acadêmico e o que ocorre de fato no Ensino Básico (Duarte, 2017, p. 191).

Existem diversos debates acerca da utilização de tal linguagem, apontando seus benefícios e contribuições no processo de ensino-aprendizagem significativo. A linguagem cartográfica compõe diversos elementos imagéticos, com possibilidades de aplicação em virtude de espacialidade, localização e entre outros fatores, que contribuem para compreensão de conteúdos da Geografia Física e também Humana.

Para além da linguagem cartográfica, outra forma de linguagem que se mostra essencial na Educação Básica e durante o Ensino de Geografia, é a linguagem acadêmica ou científica. Leite *et al* (2022, p. 7), defendem a necessidade de compreensão dos diferentes usos da escrita no âmbito acadêmico. Por um lado, estes usos estabelecem um domínio do funcionamento da linguagem, e por outro, mobilizam aprendizagens específicas a partir de cada área do conhecimento. Práticas voltadas para o letramento acadêmico caracterizam a necessidade de aprendizagem de novos conteúdos e o entendimento de questões culturais que permeiam a escrita e a leitura nas diferentes disciplinas.

Aspectos do contexto institucional, voltados para as epistemologias, convenções, valores e concepções que norteiam o ser humano, assim como os conhecimentos obtidos no processo de apropriação, são essenciais para análise de práticas de leitura e escrita acadêmica. O texto é considerado um mediador e balizador do letramento, assim como as configurações das práticas letradas histórica e culturalmente construídas nas interações (Idem).

No contexto social, a leitura e a escrita devem ser estudadas a partir de sua utilização, visando compreender suas funções e significados dentro de situações específicas. Familiarizar-se com esse ambiente e suas convenções não faz parte de um processo natural nem automático, necessitando de processos formativos para interação e de integração (Ibid., p. 8). Durante a Educação Básica este processo se mostra aplicado a partir do uso do livro didático e demais materiais didáticos.

Mas, ao se tratar da disciplina de Geografia, a familiarização e abordagem da linguagem acadêmica se vê possibilitada também através da pesquisa. Um processo que pode ser desenvolvido não apenas com a aplicação de atividades que visam a pesquisa em documentos acadêmicos, como por meio da aplicação de aulas e pesquisa em campo.

Para Alves (2016, p. 29), ao utilizar diferentes linguagens, o educador trabalha os conteúdos articulados com a técnica que facilita a compreensão dos estudantes. Vale ressaltar, a importância da formação de um docente apto para utilização destes recursos, tornando-se assim imprescindível um processo de formação continuada para os docentes.

Revisar metodologias de ensino-aprendizagem disponíveis na educação permite aos profissionais da área se inteirar das linguagens disponíveis para aplicação nas aulas. Estas linguagens permitem a dinamização das aulas de modo eficaz e a promoção do contato com novas estratégias didáticas que tornem o ambiente escolar proveitoso e interessante aos discentes (Andrade e Barrocas, 2021, p. 387).

2.1 Processo de formação docente: a importância da formação continuada

Considerada como um dos eixos das políticas públicas da educação brasileira, a formação continuada compreende todos os níveis da educação básica, possibilitando a melhoria da qualidade da educação no país. Inicialmente, fez parte das políticas públicas a partir de cursos de formação em Instituições de Ensino Superior para professores, com intuito de capacitá-los para atuação em sala de aula e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino (Trebien *et al*, 2020, p. 92).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui entre as prerrogativas que visam o processo de envolvimento e participação da comunidade a criação e disponibilização de materiais de orientação para os docentes, além da formação permanente, possibilitando o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2019, p. 17).

De acordo com Alvarado-Prada *et al*, (2010, p. 369), assim como o processo de aprendizagem, a formação necessita da compreensão das múltiplas relações entre os diversos tipos de conhecimentos a partir das dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento. Porém, apenas quando criticamente um conhecimento é integrado ao desenvolvimento pessoal e coletivo é que há o processo de aprendizagem.

Para Trebien *et al* (2020, p. 93), vivenciamos um mundo com mudanças constantes que ocorrem no meio social e possuem seus desdobramentos no ambiente escolar,

o que leva ao profissional docente a demanda de se adequar a estas mudanças. A formação inicial enquanto professor não seria mais suficiente para atender, dentro do ambiente escolar, as demandas teóricas e pedagógicas que a profissão exige.

A formação também faz parte de um processo de desenvolvimento humano e profissional, em essencial para os profissionais docentes, ao se desenvolverem nos contextos do trabalho exercido na instituição escolar em que atuam. Por esta razão, a formação continuada é considerada contribuinte na manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (Alvarado-Prada *et al*, 2010, p. 370).

Segundo Trebien *et al* (2020, p. 94), a profissão docente mostra-se essencial na formação permanente e contínua, baseada na prática e no cotidiano. Levando em consideração a definição de formação continuada como atividades realizadas pelos professores após a formação inicial, realizadas em grupo ou individualmente. A formação continuada deve estar de acordo com a realidade do ambiente escolar vivenciado pelo docente, ultrapassando o processo formativo vivenciado dentro e fora dele, ao levar em consideração os contextos sociais e espaciais vivenciados pelo docente e discentes.

O desenvolvimento profissional dos docentes em exercício é contínuo, construindo-se a partir de novos conhecimentos, ideias e práticas durante o cotidiano, envolvendo toda a trajetória dos profissionais (Alvarado-Prada *et al*, 2010, p. 370).

A formação do professor de Geografia, por considerar ainda mais as mudanças que o mundo passa, se apresenta de uma forma ainda mais complexa. A disciplina ainda passa pelo estigma de ter seus conteúdos definidos como “decoreba”, percepção replicada por alguns profissionais da área (Oliveira *et al*, 2023, p. 4).

Ao se deparar com a realidade das escolas, o professor de Geografia muitas vezes passa por um momento de impacto, devido à distância entre formação teórica e a prática no ensino básico (Oliveira *et al*, 2023, p. 5). A partir destas nuances, a formação continuada mostra-se essencial durante toda a carreira deste profissional, implementando a prática de questões conceituais que muitas vezes passam por mudanças, sem as orientações necessárias para suas abordagens.

Diante de tais concepções, uma formação continuada em torno do uso de diferentes linguagens durante o processo de ensino aprendizagem mostra-se essencial. Considerando que a linguagem é um elemento contínuo presente no cotidiano dos estudantes, sendo ela oral ou não, aprimorar-se em sua utilização pode ser considerado facilitador na abordagem de alguns conteúdos que disciplinas como a de Geografia possuem.

2.2 Uso de diferentes linguagens nas aulas de Geografia

Nas palavras de Candau (2020, p. 37), devido o ambiente escolar se apresentar como um reprodutor da consciência de caráter homogeneizador e monocultural que é vivenciado na sociedade, construir práticas educativas baseadas na abordagem da questão das diferenças se torna cada vez mais necessário. Por esta razão, considerar a escola como um espaço de cruzamento de culturas, a partir de suas complexidades, pode ser vista como uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s).

Para além do cruzamento destas culturas, ações como estas apresentam-se de forma essencial para abordagens dos elementos que compõem a cultura de grupos visto enquanto minorias (negros, indígenas e quilombolas) no Brasil. Se tratando da cultura Afro-brasileira, sua abordagem pode ser considerada relevante não apenas pela forte influência histórico-cultural de tal povo para formação do território brasileiro, como também devido aos inúmeros casos de preconceitos raciais sofridos por tal povo.

De acordo com Candau (2020, p. 38), no mundo atual as questões culturais mostram-se essenciais a serem abordadas pelos docentes em sala de aula, evitando assim o distanciamento da escola dos universos simbólicos, seus atores, sua realidade e o contexto em que estão inseridos. A palavra interculturalidade vem sendo bastante utilizada para tratar da relação de diversas culturas, possuindo diversos sentidos.

Sendo assim, tais abordagens ressaltam sua relevância no processo de combate a preconceitos e valorização de tais culturas, visando uma construção crítica de conhecimento dos elementos que diferenciam tais povos, suas singularidades e sua história. Visando desta forma a construção de um letramento crítico voltado para a cultura também, ao considerar sua história e importância social.

Para Amorim (2020, p. 3), existe uma diversidade de letramentos, havendo indivíduos mais ou menos letrados em determinados usos da língua, não dependendo necessariamente da apropriação do sistema de escrita da língua pelos usuários. Um exemplo citado pelo autor é o letramento digital, no qual crianças ainda não alfabetizadas manuseiam com facilidade alguns aplicativos de celular, a partir da identificação de elementos visuais, sem que haja necessidade de ler e interpretar o que está escrito. Enquanto isso, alguns adultos apresentam dificuldades de manusear os mesmos aplicativos, mesmo dominando o idioma.

Ao trabalhar a interculturalidade, necessita-se modificar as dinâmicas habituais dos processos educativos vistos como padronizados, visar as dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimular a

construção coletiva. Se tratando da didática, a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar se apresenta de forma essencial (Candau, 2020, p 42).

Para a BNCC (2019, p. 67), os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) precisam estar alinhados com o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, além de proporcionar mais possibilidades de atuação em práticas de diferentes atividades humanas.

Entre as Competências Gerais da BNCC para a Educação Básica, está:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimento em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2019, p. 9).

Nesse contexto, é apresentada a necessidade do desenvolvimento de habilidades para o uso de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, digital etc.) por parte do profissional docente. A partir de sua utilização, é possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas (Brasil, 2019, p. 356).

Dentro da abordagem de temáticas como o multiculturalismo, mostra-se essencial o uso de diferentes linguagens. Seu uso pode ser considerado um elemento prático para exemplificação da riqueza destas culturas diversas, como é o caso da linguagem da música.

A música possui um vasto potencial a ser utilizado durante o processo de ensino-aprendizagem, considerando a construção de gêneros musicais, seus instrumentos, as letras das canções e toda a história por trás de seu surgimento. No Brasil, existem gêneros como o Samba, que fazem parte da cultura de um povo devido à representação que carrega, como tal gênero para os Afro-Brasileiros.

Esta relevância pode ser trabalhada para o ensino da cultura deste povo, uma vez que a história de tal gênero possui ligação direta com o que remonta o passado histórico deles e se mostra enquanto uma expressão cultural. Considerando que os negros contribuíram na construção do território brasileiro, seu histórico de injustiças sofridas que remontam até os dias atuais constitui uma temática imprescindível no currículo da disciplina de Geografia.

Portanto, tal temática se mostra essencial no currículo da disciplina por auxiliar os discentes na compreensão da diversidade étnica e cultural brasileira e do processo de formação do território brasileiro e suas implicações, além de contribuir para a valorização do legado do povo afro-brasileiro para nossa sociedade e permitir a análise de como as dinâmicas culturais podem influenciar aspectos físicos e urbanos dentro de um país, entre outros aspectos.

3 GÊNEROS MUSICAIS E INSTRUMENTOS QUE COMPÕEM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Existem diversos debates acerca da definição de cultura. Debates que vão desde a produção industrial, que restringe a cultura ao patrimônio e a criação artística e literária, até a cultura segundo os etnólogos, que engloba os aprendizados que o ser humano constroi durante sua vida a partir das relações que cultiva em sociedade (Lima, 2011, p. 8). O conceito de cultura se apresenta de maneira diversa e suas formas de expressão também.

O próprio conceito de Indústria Cultural surge a partir das manifestações culturais que são produzidas socialmente em espaços diversos e repletos de subjetividade. Essas manifestações evoluem de acordo com a lógica econômica e administrativa, perdendo sua subjetividade (Lima, 2011, p. 10). Ao mesmo tempo sua padronização é o que garante a difusão deste produto para o grande público.

Para Lima (2011, p. 3), enquanto mercadoria cultural, a música pode ser avaliada a partir da sua proximidade com o público e a capacidade de promover empatia, sensibilizando as pessoas a partir das narrativas que apresenta. As mídias são massificadas culturais que refletem seu papel diretamente nas escolas públicas e privadas (Normann *et. al*, 2018, p. 2).

A partir das Revoluções Industriais, os países desenvolvidos tornaram-se máquinas na produção cultural. Estes países nutriram a capacidade de difundir no mundo inteiro, em um movimento massificador, os elementos que compõem a sua cultura (Lima, 2011, p. 4). Esse processo gerou certa padronização das expressões culturais destes países para o restante do globo.

O próprio processo de globalização é amplo e ao mesmo tempo em que homogeneiza ele incentiva as diferenças. Dentro deste processo é quase impossível pensar em uma produção pura que não tenha influência de algum lugar ou de algum tempo histórico (Ibid., p. 18). Mas situações como esta não ocorrem apenas no tempo presente, o próprio processo da diáspora africana se apresenta como exemplo disto.

Como consequência da diáspora africana, além da necessidade de sobrevivência diante de todo tipo de violência, surge a reconstrução da identidade de diversos povos em outros territórios junto a reconstrução de suas formas de expressão. Segundo Menezes (2020, p. 13) a apresentação de novas referências culturais ao longo de gerações criou uma nova vertente da cultura negra, que remete ao continente africano e a origem dos povos que possuem suas raízes neste território, ao mesmo tempo em que receberam referências de outras

localidades.

3.1 Samba

Em sua formação musical, o samba apresenta elementos da matriz africana e dos povos europeus. Existe um processo de miscigenação no gênero em sua formação étnico-cultural, composta pela predominância africana no ritmo e dança, unida aos instrumentos de corda europeus (Pereira, 2012, p. 7). Este gênero musical representa uma das diversas expressões da cultura negra, modificada devido ao processo de dispersão do povo negro no território brasileiro e ampliadas através da mesma motivação.

Dentro da cultura africana, a roda representa um ciclo de união entre o velho e o novo. Muitas vezes difundindo através da disseminação de costumes de forma oral e do culto a ancestralidade. No Brasil, a roda é parte de diversas manifestações culturais, possuindo maior ênfase na música e na dança. Entre seus exemplos estariam a Capoeira, a Umbanda e o Samba de Roda (Peçanha, 2013, p. 31).

O elemento comum de diversos subgêneros do samba é a umbigada, movimento ligado à religiosidade dos escravos oriundos do continente africano. Este movimento é um rito em homenagem à deusa da fertilidade (Prando, 2015, p. 8), presente nas rodas de samba, a partir da dança empregada no momento em que a roda está ocorrendo.

Para além dos movimentos, a menção a entidades das religiões de matriz africana também se encontra presente nas letras de sambas e outros gêneros musicais. Um dos exemplos dessa menção é a música “*Meu Lugar*”, de Arlindo Cruz.

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

MEU LUGAR. Intérprete: Arlindo Cruz. Composição: Arlindo Domingos da Cruz Filho / José Mauro Diniz *In*: **SAMBISTA PERFEITO**. Intérprete: Arlindo Cruz. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2007, CD, faixa 1.

Na estrofe acima o cantor cita que em Madureira, bairro onde reside, possui um caminho para Ogum e Iansã, dois orixás cultuados nas religiões da Umbanda e do Candomblé. A referência na música remete às igrejas de São Jorge (Ogum) e Santa Bárbara (Iansã), que ficam em pontos extremos do bairro. Esta referência remete ao processo de sincretismo religioso pelo qual as religiões de matriz africana passaram em solo brasileiro,

adaptando elementos da religião do Candomblé para a religião católica com o intuito de camuflar a crença proibida no país (SANTOS, 2018, p. 2).

De acordo com Ferreira (2017, p. 366), a imagem do negro pode ser encontrada no papel de intérprete da música popular brasileira há muito tempo. Porém, sua história passou a fazer parte de suas interpretações de maneira tardia, em consequência, a sua imagem foi identificada na música brasileira da mesma forma. Ou seja, podemos considerar que os negros, mesmo sendo responsáveis por interpretar a música popular brasileira há longo tempo, tiveram suas vivências e sua própria imagem vinculadas às suas interpretações mais recentemente.

Entre os artistas que iniciaram essa representação está a cantora Alcione e a sua música “*Lama Negra*”. Na canção nota-se a celebração de características negras, em especial de sua cultura, apresentando-as como pontos a serem exaltados sobre o povo negro, como apresenta o trecho abaixo:

Salve esse cheiro de senzala
Que nosso povo todo exala
Dias de festas e saudades
De canto e cantares
Que a todos nos embala
Samba e cirandas
Candomblés, maracatus e congadas
Crenças, lendas, lutas
Tradições pelos velhos plantadas

Fonte: LAMA NEGRA. Intérprete: Alcione. Composição: Luiz Junior Gonzaga Do Nascimento *In*: **GOSTOSO VENENO**. Intérprete: Alcione. Rio de Janeiro: Philips, 1979, LP, faixa 10.

Um dos grandes legados da diáspora negra é a linguagem musical, repleta de referências ao território africano. Apresentar e problematizar em sala de aula as letras e a própria música que compõe esta cultura, cria uma sensibilização dos discentes voltada para temáticas raciais, além de promover o auto reconhecimento enquanto agentes participativos na construção de narrativas e na sua formação cidadã (Menezes, 2020, p.16).

Para Nogueira (2006, p. 2), através da abordagem do gênero musical do samba, por exemplo, pode-se conhecer a história dos povos que se fixaram no território brasileiro após o período de escravidão. Suas tradições, costumes e busca pela liberdade, apresentadas em diversas canções do gênero, possibilitando ter acesso às narrativas de um dos povos responsáveis pela formação da população brasileira.

Gêneros como o Lundu, a Modinha e o Maxixe foram de extrema importância

para a posterior consolidação do Choro e do Samba e na constituição da música popular brasileira, sendo estes dois últimos gêneros formados por vertentes oriundas do povo africano (Peçanha, 2013, p. 34).

Os bailes, compostos por danças em que os pares dançavam enlaçados e os músicos se mantinham separados, é o que diferencia o samba carioca do baiano e do paulistano. Esta prática possui influência de danças europeias e deu origem ao Lundu e ao Maxixe, e a partir de sua estilização (Prando, 2015, p. 10).

De acordo com Pereira (2012, p. 1), durante o período do Estado Novo no Brasil é perceptível uma busca pelo sentimento de nacionalidade e brasilidade. Sentimentos estes que só podem ser adquiridos através da cultura popular, responsável por melhor representar a classe menos favorecida. Um exemplo desta busca é a transformação do samba em música nacional, após anseios históricos e negociações entre diversos atores sociais, a partir de sua popularização na então capital nacional, o Rio de Janeiro.

Segundo Peçanha (2013, p. 34), gêneros como o Samba e o Choro são aprendidos a partir da transmissão oral, como diversos elementos da cultura Afro-brasileira. São dentro das rodas que seus artistas são formados, a partir da vivência dentro desses espaços. As rodas se fazem presentes desde o período anterior ao samba aqui no Brasil, mesmo que nos espaços de elite na Europa tais gêneros eram intitulados como dança de salão.

Conhecido como país do samba, o Brasil se rendeu em meados do final dos anos 1950 e 1960 à uma de suas figuras mais representativas: o negro. Desde então são diversos os nomes que ocupam posição de destaque na produção musical ao longo dos anos, apresentando através de suas letras elementos que compõem a sua cultura (Ferreira, 2017, p. 367). Entre seus intérpretes mais ilustres estariam Martinho da Vila, Alcione e Arlindo Cruz. Intérpretes estes que, à medida em que se destacavam no cenário musical, passaram a ter em suas letras a inspiração de suas histórias e vivências enquanto pessoas negras.

Quadro 2 – Intérpretes do Samba



Figura 1 - Alcione

Fonte: PUCRS. Publicado em 17 nov. 2021.

Alcione Dias Nazareh, conhecida no mundo da música como Alcione ou Marrom, nasceu em 21 de novembro de 1947 na cidade de São Luís - MA. A cantora, instrumentista e compositora brasileira é um dos grandes nomes do samba, levando grande contribuição para o gênero. Entre seus grandes sucessos musicais estão os discos “*A Voz do Samba*” (1975) e “*Da Cor do Brasil*” (1984). Possui inúmeras indicações musicais, sendo premiada em 2003 como Melhor Álbum de Samba/Pagode do Grammy Latino com *Ao vivo* e como Melhor Cantora de Samba do Prêmio Música Brasileira em 2015.



Figura 2 - Arlindo Cruz

Fonte: Folha/UOL. Publicado em 13 jul. 2018.

Arlindo Cruz é músico e possui grandes habilidades nas cordas dedilhadas, em especial o cavaquinho e o banjo. O artista possui mais de 550 músicas gravadas por diversos intérpretes, sendo considerado o responsável pela disseminação do banjo no samba. Entre seus principais sucessos estão “*Seja sambista também*”, de quando ainda fazia parte do grupo Fundo de Quintal, e “*Meu Lugar*” em seu período de carreira solo. O músico também atua na área das escolas de samba, a partir da escrita de sambas enredos para a sua escola do coração, o Império Serrano.

Fonte: organização própria.

Este período se mostra marcado por um processo de valorização de aspectos culturais afros, que unido à popularização do rádio, potencializou a nacionalização do samba, assim afirma Pereira (2012, p. 2). O autor ainda pontua que o samba transformou-se em cultura nacional e se solidificou enquanto discurso de tradição através da abordagem de uma comunidade imaginada em suas letras, possuindo como representação sonora o samba cívico, na construção de uma identidade brasileira.

Este processo possibilitou a utilização do samba de exaltação enquanto responsável pela constituição de identidades, construindo uma definição nacional do que é ser brasileiro em seu discurso de valorização e de engrandecimento da nação. Porém, algumas produções intelectuais do final do século XIX e início do século XX, apontam o ideal nacionalista como algo longe de ser conquistado e aquilo que era visto como popular ainda seria sinônimo de atraso para a sociedade brasileira (Pereira, 2012, p. 3).

Muitas dessas canções apresentam citações sobre elementos que representam o

início do samba no Rio de Janeiro, como por exemplo, a referência à Tia Eulália na música “*Meu Lugar*”, de Arlindo Cruz. Vale ressaltar a importância das Tias Baianas na disseminação da cultura Afro-brasileira, cedendo suas casas para que o povo negro utilizasse o espaço como local de socialização.

Ai, meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar?
Vó Maria o terreiro benzer?
E ainda tem jongo à luz do luar

Fonte: MEU LUGAR. Intérprete: Arlindo Cruz. Composição: Arlindo Domingos da Cruz Filho / José Mauro Diniz In: **SAMBISTA PERFEITO**. Intérprete: Arlindo Cruz. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2007, CD, faixa 1.

Para Peçanha (2013, p. 35), a partir do mesmo período, as tradições da Bahia influenciaram de forma decisiva nas manifestações culturais do Rio de Janeiro. Não apenas pelo fato das manifestações ocorrerem nas casas das famosas “tias baianas”, como também por boa parte dos negros e negras serem oriundos de lá. Entre os instrumentos utilizados nestas manifestações e nas rodas de samba, estão o prato-e-faca, a viola e o pandeiro.

Quadro 3 – Instrumentos do Samba



Figura 3 - As pandeirista

Fonte: Lucas Alex. BH em Detalhes. Publicado em nov. 2019.

O pandeiro está relacionado diretamente à cultura afro-brasileira, possuindo sua origem muitos séculos atrás. É um instrumento utilizado em diversas expressões culturais, também conhecido como panderola ou tamborim. Utilizado na Capoeira, no Choro e no Samba, entre os artistas consagrados que o utilizaram está o João da Baiana.



Figura 4 - Paulinho da Viola com seu instrumento

Fonte: Livio Campos / Veja SP. Veja SP. Publicado em 31 jul. 2023.

A viola utilizada no samba é um tipo de 10 cordas, considerada um cordofone com 5 ordens de cordas utilizado no samba de roda do Recôncavo Baiano. Existem diferentes técnicas de execução no samba baiano, variando de acordo com o grupo cultural, como ocorre com os outros instrumentos de cordas utilizados no gênero, como o violão e o cavaquinho. Como exemplo, temos a técnica polegar-indicador, que faz uso desses dois dedos para executar padrões rítmicos dedilhados. Entre os violeiros mais conhecidos está Paulinho da Viola.



Figura 5 - Mariene de Castro tocando prato-e-faca
Fonte: Reprodução/G1. Tropicália Viva. Publicado em 12 ago. 2020.

Considerado o idiofone mais característico do samba de roda, o prato-e-faca é um instrumento tocado predominantemente por mulheres. Para tocá-lo, em geral, é necessário permanecer de pé, sem a obrigatoriedade de estar perto dos outros tocadores. Dona Edith, mais conhecida como Edith do Prato, é considerada uma grande referência do prato-e-faca. João da Baiiana também se tornou conhecido pelo uso do instrumento e do pandeiro.

Fonte: organização própria.

Durante a ditadura de Vargas, houve o surgimento de um samba cívico, também intitulado de samba de exaltação, possuindo temas patrióticos e ufanistas, através de canções que exaltavam aspectos positivos do país. O período representou um momento propício para este estilo do gênero através do controle do Estado sob aquilo que era produzido e consumido dentro do cenário musical (Pereira, 2012, p. 9). Através do samba, cria-se uma falsa sensação de igualdade social e étnica. O gênero é utilizado como elemento integrador dos descendentes de pessoas escravizadas à sociedade brasileira, ao se utilizar um traço da cultura negra transformando-o em música nacional, através de um processo de miscigenação.

Pode-se definir a existência de três linhas de tensão para o entendimento da música no Brasil: as dicotomias entre brasilidade e influências estrangeiras, entre o erudito e o popular e entre a modernidade e a tradição (Baia, 2014, p. 155). Essas tensões vão surgir como empecilhos principalmente ao se abordar a constituição da música nacional.

O termo “MPB” (Música Popular Brasileira), passa a ser utilizada a partir do final dos anos 1960, empregada a partir de três gêneros centrais: Samba, Bossa Nova e MPB. Sendo a MPB uma sigla utilizada apenas na definição da música tradicional popular brasileira considerada de “qualidade” (Baia, 2014, p. 162). Desta forma, pode-se definir o samba como um dos gêneros que constituem a música brasileira desde sua criação.

No entanto, a sigla MPB, deixou de ser considerada apenas uma abreviação do termo Música Popular Brasileira, relacionando-se mais especificamente à representação de um subgrupo originalmente abarcado pelo termo. Assim, a sigla representa atualmente um repertório que exhibe elementos convergentes entre a Bossa Nova, as canções de protestos, gêneros tradicionais brasileiros e o Tropicalismo (Baia, 2014, p. 164).

Segundo Silva (2010, p. 5), a MPB costuma ser mais consumida pela classe média intelectualizada, possuindo ramificações como o Tropicalismo e a Bossa Nova, destacando-se

entre seus intérpretes Chico Buarque, Tom Jobim e Gilberto Gil. Este subgênero vai apresentar diversos elementos do samba, além de citar diretamente o samba em diversas canções.

No Rio de Janeiro do início do século XX, as pessoas que falavam em Samba eram ligadas às comunidades de negros e mestiços oriundos da Bahia, aqueles que residiam próximo ao cais do porto em bairros com predominância de negros alforriados e imigrantes vindos do interior (Silva, 2015, p. 1).

O samba urbano carioca possuiu enquanto aliado a presença das rádios, gravadoras e a própria indústria fonográfica em sua cidade (Pereira, 2012, p. 7). Além disso, o interesse político facilitou sua transformação em referência de brasilidade. Nos anos de 1930, o morro ocupa o asfalto e as rádios através do samba, possuindo uma composição negra mas sendo interpretado por cantores brancos, inicialmente.

Segundo Pereira (2012, p. 10), por trás desta falsa sensação de nacionalismo estaria a necessidade de uso da mão de obra de negros nos setores industriais, levando aos negros e imigrantes o desejo de contribuir para o crescimento da sua nação através dessa falsa sensação de pertencimento.

O samba enquanto gênero foi escolhido como símbolo nacional quando se trata de música para o Brasil. A conexão com a religiosidade afro-brasileira e seu caráter regional, foram imprescindíveis nisso (Peçanha, 2013, p. 36). A sua popularização e proximidade com as classes sociais mais baixas, auxiliaram em seu processo de reconhecimento enquanto símbolo.

Existe uma polarização entre a Cultura Popular e a Cultura Erudita quando se trata do meio musical. A música denominada hoje como música popular no Brasil é feita por grupos e indivíduos de uma classe específica (Silva, 2010, p. 10). Ainda hoje, mesmo com a sua popularidade, o samba é visto como um dos principais elementos representativos das classes trabalhadoras populares e suas letras ainda carregam narrativas voltadas para as vivências por parte da população negra do país.

O cenário do samba atualmente na cidade de São Paulo conta com projetos como o Samba da Vela, que pode ser definido como uma roda de samba que reúne compositores fora do cenário comercial, iniciando no momento que a vela é acesa e terminando quando ela apaga. Além disso, existe a Comunidade Samba Delas, com o objetivo de proporcionar visibilidade para as mulheres nas rodas de samba enquanto compositores, intérpretes e musicistas (PRANDO, 2015, p. 6).

3.2 Rap

Para Menezes (2020, p. 14), a música em geral representa uma fonte valiosa de recursos didáticos ao longo da história, através de alguns artistas que utilizam esta linguagem para retratar suas vivências. Esta vertente permite que a música possa ser utilizada como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, além de incrementar um elemento que contempla o cotidiano dos estudantes dentro da sala de aula.

Artigos que apresentam a música como ferramenta pedagógica, possuem como palavras-chave a afetividade e a sensibilidade. Ao mesmo tempo em que a afetividade pode ser motivadora para um comportamento proativo por parte do educando, auxilia na quebra de hierarquia da estrutura territorial escolar (Menezes, 2020, p.20).

As manifestações culturais são importantes elementos constituintes da realidade e transformações sociais. Ao analisar a cultura negra, é possível identificar as questões sociais presentes na cultura popular, apresentando nuances raciais também (Assis e Reist, 2018, p. 3). São essas nuances que podem ser utilizadas como elemento de ligação com o cotidiano dos estudantes, utilizado estes elementos como pontos de debate em sala para que os alunos possam refletir sobre suas realidades cotidianas.

Segundo Paulek e Siqueira (2022, p. 2), componente de atividades cotidianas, ritos de passagem, rituais religiosos e processos formativos-educacionais, a música sempre fez parte das culturas tradicionais africanas. Seja ao relatar em suas letras vivências obtidas no continente de origem, ou até mesmo assumir um caráter de protesto e reivindicação.

Enquanto gênero musical, o rap possui diversas referências culturais compostas pelo seu formato de “rua”, apresentando críticas sociais à partir de suas letras. O início do rap brasileiro é composto por influências americanas junto às interações do cenário cultural da nação. Entre as décadas de 1980 a 1990, as letras eram compostas por críticas sociais e aversão à burguesia. Em meados dos anos 2000, nasce a vertente do rap moderno, lotado de uma construção mais dançante e uma visão individualista (Andrade, 2018, p. 65).

De acordo com Delphino (2020, p. 37), o seu surgimento ocorreu na Jamaica em 1960 e o gênero é levado aos Estados Unidos na década seguinte. Carregado às periferias de Nova Iorque por parte dos jamaicanos, se apresenta através de um caráter combativo, contestador da política tradicional e da realidade da época vivenciada pelos negros.

Em seu surgimento, o rap é composto por homens e mulheres negros, que utilizaram o gênero como instrumento de manifestação e reivindicação política (Delphino, 2020, p. 31). Seus componentes utilizaram e utilizam até os dias atuais, o gênero como forma

de denunciar os problemas sociais vividos dentro de suas comunidades, além de utilizarem sua visibilidade para expor suas angústias acerca de questões como o racismo.

São diversas as músicas do gênero que apontam rimas com tom de denúncias sobre os problemas vivenciados não apenas pelas pessoas negras, como também pelas questões que envolvem a vida na comunidade. Entre os exemplos mais famosos está a música “*Negro Drama*”, do Racionais Mc’s, possuindo diversas reflexões como o trecho abaixo:

Desde o início por ouro e prata
Olha quem morre, então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural

Fonte: NEGRO DRAMA. Intérprete: Racionais Mc 's. Composição: Edy Rock / Mano Brown In: **NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO DIA**. Intérprete: Racionais Mc 's. São Paulo: Boog Naipe, 2002, Álbum, faixa 5.

No trecho acima, é feita uma crítica sobre a violência policial sofrida pelas pessoas negras e a sensação de impunidade sobre esses atos. Também é ressaltada a maneira em que a sociedade enxerga essas pessoas, sempre esperando o pior de suas ações e normalizando sua permanência em situações de vulnerabilidade social.

Quadro 4 – Intérpretes do Rap



Figura 6 - Racionais Mc's

Fonte: Track List. Publicado em 03 set. 2022.

O grupo Racionais MC 's surgiu nos anos 1990, responsável por marcar a trajetória da Música Popular Brasileira e o hip-hop nacional. O grupo é composto por Mano Brown, Ice Blue, KL Jay e Edi Rock. Em sua primeira coletânea músicas como “*Pânico na Zona Sul*” e “*Tempos Difíceis*” ganharam notoriedade e escancararam a desigualdade social brasileira, além do genocídio e da marginalização da população negra e pobre. Em suas letras foram apresentadas reflexões sobre a violência policial na favela, a negritude e a política para uma geração inteira que cresceu ao som dos *rappers*. Com oito discos e 30 anos de carreira, o grupo possui versos de álbuns como o “*Sobrevivendo no Inferno*” de 1997, responsável por apresentar a realidade da juventude das “quebradas”, obra que resiste ao tempo e permanece como um dos discos mais importantes do Brasil. Atualmente o álbum se transformou em um livro que foi lançado em 2018 pela Companhia das Letras, sendo considerado uma das leituras obrigatórias para o vestibular da Unicamp.

Fonte: organização própria.

Segundo Oliveira *et. al* (2020, p. 6), dentro das comunidades existe certa aversão ao Estado, expressada através do descontentamento das forças policiais. Em um cenário onde as necessidades básicas (saneamento, saúde, educação etc.) são negados às comunidades, não é difícil compreender o sentimento por parte desses moradores, que é expresso a partir das canções de diversos *rappers*.

Para Furtado e Corrêa (2018, p. 114), o rap apresenta um processo de identificação e construção de identidade, dotado da união do conhecimento do passado coletivo, transformando-se em conhecimento para uma formação de consciência histórica.

O seu caráter contestatório da realidade se apresenta como elemento crucial do gênero, sendo inclusive item presente em diversos países em que é conhecido (Delphino, 2020, p. 34). Há um sentimento de inconformidade por parte não apenas dos intérpretes das músicas como também por parte daqueles que se identificam com as letras, possuindo como base a representação sobre a vida cotidiana daqueles que se encontram às margens da sociedade.

O processo de escrita das letras e o próprio consumo do gênero se apresentam a partir de narrativas de exclusão e opressão racial vivenciadas pela população afro-brasileira. O tema é abordado por meio destes aspectos enquanto pontos centrais, além do uso de experiências na expressão de si e o lugar social de origem (Furtado e Côrrea, 2018, p. 121). O gênero em questão pode ser visto enquanto registro de memória a partir de elementos como riqueza cultural e exclusão social. Historicamente, o griot (ou griô) africano, tornou-se referência para a performance do *rapper*, a partir da transmissão oral de saberes tradicionais da comunidade através do canto, da música e da palavra declamada.

A visão da raça enquanto um “tabu” ou tema desconfortável, se mostra como silenciador dos anseios e protestos da população negra. O debate sobre o racismo se mostra limitado, a partir da negativa da sua existência (Furtado e Côrrea, 2018, p. 125).

Scotton e Lages pontuam (2020, p. 4) que quando analisamos em seu som, batida e entoação, nota-se uma influência do canto falado africano, da música jamaicana e caribenha dos anos 1950 no gênero. O surgimento do rap no Brasil remete à simbologia dos *rappers* estadunidenses, responsáveis por incentivá-lo. No Brasil, em especial na cidade de São Paulo, foi produzido um polo de difusão da cultura *hip-hop*, através da construção de um movimento produzido por negros e para negros.

O sentido literal do termo em inglês hip-hop é pular e requebrar, porém o movimento representa mais do que dança e música. Além do rap, o *break* e o grafite se tornaram grande referência do movimento, promovendo a conscientização, humanização e

lazer para os moradores da periferia, buscando ainda a reivindicação de direitos para este povo (Fochi, 2007, p. 63)

Em um período pós-ditadura, durante um processo de abertura econômica, ao mesmo tempo em que impera a desigualdade social, as diferenças entre as classes se refletem a partir dos altos índices de violência, tráfico de drogas e conflitos armados presente no cotidiano das periferias (Assis e Reist, 2018, p. 4).

Considerado um gênero complexo, o rap também possui diversas possibilidades de estudo, um exemplo recente é a inclusão do álbum “*Sobrevivendo no Inferno*”, do Racionais Mc’s, enquanto leitura obrigatória do vestibular da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Delphino, 2020, p. 33). Este é um importante marco no processo de reconhecimento das culturas periféricas enquanto instrumento de análise das vivências sociais.

O grupo apresenta diversas letras que contemplam a vida dentro das comunidades e os sentimentos carregados pelas pessoas que residem nesses locais que são esquecidos pelo poder público e pela própria sociedade. Como ressalta o trecho da música “*Negro Drama*” abaixo:

Negro drama, entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Negro drama, cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura

Negro drama, tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada
Sente o drama, o preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança

Fonte: NEGRO DRAMA. Intérprete: Racionais Mc 's. Composição: Edy Rock / Mano Brown In: **NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO DIA**. Intérprete: Racionais Mc 's. São Paulo: Boog Naipe, 2002, Álbum, faixa 5.

Na primeira parte da canção é apresentada a dualidade entre os desejos dessas pessoas e a sua realidade, suas características físicas que por muito representam um ponto sensível em suas vidas. Na segunda parte é apresentada a falta de perspectiva com o futuro, a falta de oportunidades dentro dessa sociedade que os colocam à margem.

Dentro do rap nacional contemporâneo existem diversas letras que apresentam discursos que vão de encontro com temáticas abordadas dentro do meio acadêmico, dentre elas estão: racismo, epistemologias feministas e violência policial (Oliveira *et. al*, 2020, p. 6). Nota-se assim, a importância de levar estas temáticas para as escolas e, acima de tudo,

construir uma percepção crítica dessas questões na comunidade escolar.

O conhecimento mostra-se como item de ligação das rimas construídas nas batalhas de rap, em especial as realizadas na estação do metrô São Bento na cidade de São Paulo. Esses eventos reúnem até os dias atuais diversos artistas da cultura *hip-hop*, desde o *breakdance* até as batalhas de rima (Delphino, 2020, p. 35).

A partir dos anos 2010, surge uma nova vertente do rap. Esta nova geração vai apresentar letras voltadas para a autoafirmação de identidade, se mostrando ainda contrária a opressão e a miséria socialmente impostas. Entre as diversas versões do rap atual, identificamos subgêneros como o trap e o rap acústico (Oliveira *et. al*, 2020, p. 5).

Para além disto, o rap apresentado na atualidade carrega reflexões implícitas sobre a forma que as pessoas negras são vistas pela sociedade, a exemplo da música “*Conversa com uma menina branca*” do *rapper* Djonga, como descreve o trecho da música abaixo:

Na conversa com uma menina branca
Eu disse que não era sobre ela
Que se fosse individual
Existia uns barraco e não tinha favela
E ela disse que preferia
Debater com uma mina preta
Homens negros são violentos
Quase sempre perdem a cabeça

Fonte: CONVERSA COM UMA MENINA BRANCA. Intérprete: Djonga. Composição: Djonga. In: **O DONO DO LUGAR**. Belo Horizonte: A Quadrilha, 2022, Álbum, faixa 6.

Pode-se notar na letra uma análise sobre a maneira em que os homens negros são vistos pela sociedade, como pessoas violentas e com tendências de perder o controle.

Os movimentos culturais realizados pelas populações periféricas apresentam um viés político a partir da reflexão de suas realidades. O rap se mostra ao jovem periférico como mobilizador social e gerador de autoestima (Assis e Reist, 2018, p. 4).

Durante seus 30 anos de existência no Brasil, a sua expansão para além de São Paulo é uma das maiores conquistas do rap (Oliveira *et. al.*, 2020, p. 10). Dentro do cenário nacional existem nomes de grande relevância fora do eixo Rio-São Paulo, exemplo disso são os *rappers* Djonga de Belo Horizonte – MG e Baco Exu do Blues de Salvador – BA.

Quadro 5 – Intérpretes do Rap



O *rapper* Gustavo Pereira Marques, conhecido na cena do rap nacional como Djonga, iniciou sua carreira em 2012, no mesmo ano em que começou a compor. Ao formar o grupo DV Triplo em 2016, iniciou-se seu reconhecimento, possuindo até agora 6 discos lançados. Em 2022, seu álbum o *Dono do Lugar* alcançou a 4ª maior estreia do rap no Spotify Brasil, possuído entre suas faixas “*Conversa Com Uma Menina Branca*”. Djonga é o dono da frase “Fogo nos Racistas” presente na música “*Olho de Tigre*” de 2017, considerada hino da luta antirracista no Brasil.

Figura 7 - Djonga
Fonte: G1. Publicado em 18 mar. 2019.



Figura 8 - Baco Exú do Blues

Fonte: Trace TV. Publicado em 16 fev. 2022.

Diogo Alvaro Ferreira Moncorvo é um *rapper* de 27 anos de Salvador-BA. Largou a escola no sétimo ano do Ensino Fundamental por dificuldades de aprendizagem e iniciou sua carreira musical participando de batalhas de rima a partir de seus 15 anos. Seu primeiro CD intitulado “*Ésu*” foi lançado em 2017 e considerado o melhor disco do ano pelo crítico Mauro Ferreira em sua coluna no G1. Seu segundo CD “*Bluesman*” lançado em 2018 e eleito pela crítica um dos melhores discos do ano. A faixa-título com mesmo nome do disco ganhou o “Grand Prix” na categoria “Entertainment for Music” do festival francês de publicidade do Cannes Lions. O álbum “*QVVJFA – Quantas Vezes Você Já Foi Amado?*” foi lançado em 2022 nas plataformas digitais e em 24 horas já havia sido tocado 24 milhões de vezes, se tornando um dos Top 5 globais no Spotify.

Fonte: organização própria.

Quadro 6 – Instrumentos do Rap



Figura 9 - KL Jay e seus sintetizadores

Fonte: Jornal de Brasília. Publicado em 12 abr. 2023.

A batida é parte essencial do hip-hop, caracterizada por um bumbo afinador baixo e batido com força.

No rap popular usa-se um sintetizador para as partes de baixo e de som principal, além de instrumentos de sopro e efeitos sonoros.

Sampling, é a gravação de uma "amostra" de um disco antigo ou som gravado ao vivo para uso em uma canção, principal característica da música hip-hop.

Fonte: organização própria.

3.3 Samba-Reggae

O debate em torno da necessidade de abordagem em caráter de valorização das manifestações culturais é extenso. O intuito de reconhecer as culturas tradicionais e valorizá-las através da música, provém do reconhecimento da linguagem enquanto um importante elemento cultural e de fácil acesso, devido ao seu forte poder de sensibilização (Menezes, 2020, p. 30). O processo de criação musical dentro da sala de aula apresenta o universo do aluno e sua subjetividade em foco, transformando suas experiências em produtos

musicais (Normann *et. al*, 2018, p. 3).

A música de percussão possui um lugar de destaque na cultura brasileira. Entre seus maiores destaques estão o Olodum, a Timbalada e os blocos afro, cartões postais da cultura e da musicalidade brasileira. A própria produção musical afro-brasileira, as produções em geral, seguem processos complexos. Compostos por elementos sonoros, movimentos, inter-relações múltiplas, desde o contexto ao texto musical, até a musicalidade e as visões de mundo (Paulek e Siqueira, 2022, p. 6).

De acordo com Conrado e Conceição (2020, p. 101), o corpo é o fundamento principal na dança e na música dos blocos afros, capaz de inspirar, traduzir histórias, estéticas, lutas e desejos, representado diferentes formas de se enxergar enquanto negro.

Para Portugal (2017, p. 304), enquanto ato político, o uso de termos de origem africana em rituais religiosos se popularizaram nas composições do samba-reggae. Em suas letras se reflete a necessidade de afirmação e expressão da cultura negra.

O estado da Bahia possui a maior população negra do Brasil, apresentando como reflexo a expressividade da participação das nações congo-angola (banto) e nagô-queto (iorubá) na cultura do estado a partir da religião e da música (Portugal, 2017, p. 305).

Portugal (2017, p. 306) aponta a junção do samba com raiz africana ao reggae latino, adicionando-se o uso dos instrumentos musicais nos rituais de Candomblé, o que demonstra a preocupação com as raízes negras e o caráter de negritude.

Através da música criada pelos blocos afros, surgem as demais expressões artísticas da cidade de Salvador – BA. A música polirrítmica com base percussiva e demais elementos da cultura negra, torna ainda mais complexa suas expressões artísticas, utilizando a música e a dança de blocos afros enquanto empoderamento da população afrodescendente (Conrado e Conceição, 2020, p. 102).

Criado pelo mestre de bateria “Neguinho do Samba”, a revolução rítmica da união de caixas de repique se sobrepondo ao surdo, tornou o Olodum o mais popular grupo de samba-reggae. Para além de uma batida musical, o samba-reggae é um rótulo de reconhecimento popular das músicas criadas pelos blocos afros, assim como os sambas-enredos das escolas de samba (Menezes, 2020, p. 17).

Quadro 7 – Intérpretes do Samba-reggae



Figura 10 - Olodum

Fonte: Acervo Olodum. Publicado em Abril de 2014

Fonte: organização própria.

O grupo Olodum foi formado em 1979 como um bloco de Carnaval. Inicialmente composto por sete homens, seus integrantes misturavam os tambores às batidas de reggae com o samba-de-roda do recôncavo baiano. Seus primeiros LP's foram lançados nos anos 1980, possuindo mais de 40 anos de carreira atualmente, passagens em mais de 39 países com realização de shows e gravações com artistas como Paul Simon e Michael Jackson. As ações realizadas atualmente ultrapassam o bloco e a realização de shows, o grupo é engajado em projetos como escola de percussão, fábrica de instrumentos e grupo de teatro.

Para Oliveira (2001, p. 2), a radicalização do Olodum em um processo afirmativo de recuperação da autoestima baseada na valorização da cultura e das lutas negras, teve seu início em 1985. O grupo foi criado em 1979 e a música “*Faraó do Olodum*” foi a primeira do grupo a ter sucesso, vendendo 50 mil cópias em 1987 (Oliveira, 2001, p. 3). No dia 12 de maio de 1988 mais de 50 mil pessoas marcharam do Campo Grande à Sé, em Brasília, em protesto à situação dos negros no Brasil e na Bahia, entoando as músicas do Olodum.

Em 1995 o Olodum se tornou a marca brasileira mais conhecida no Brasil e no mundo, depois do Pelé. Neste ano, o cineasta Spike Lee e o cantor Michael Jackson vão à Bahia para a gravação do videoclipe da música “*They Don't Care About Us*” no Pelourinho, fortalecendo a presença do Olodum nacionalmente e internacionalmente (Oliveira, 2001, p. 6). Suas letras carregadas de manifestações e representação da cultura negra logo se tornam amplamente conhecidas no Brasil e no mundo, abordando pautas de interesse desse povo com intuito de valorizá-lo, como exemplifica o trecho abaixo:

E viva Pelô Pelourinho, patrimônio da humanidade é
Pelourinho, Pelourinho: palco da vida e das negras verdades
Protestos, manifestações faz o Olodum contra o Apartheid
Juntamente com Madagascar evocando igualdade e liberdade a reinar

Fonte: MADAGASCAR OLODUM. Intérprete: Olodum. Composição: Rey Zulu. In: **EGITO MADAGASCAR**. Salvador: Continental, 1987, Álbum, faixa 1.

O Pelourinho é apresentado como território de uma comunidade de cultura afro-baiana. Em sua música, o grupo representa a própria fonte de vida do Pelourinho, a partir de significações imaginárias e reais (Oliveira, 2001, p. 9). A música do grupo se apresenta como “arqueiro” da cultura negra na história, travando uma luta contra o racismo no Pelourinho e no mundo (Oliveira, 2001, p. 11).

O rastafarianismo e o artista Bob Marley possuíram grande influência ao gênero e a cultura baiana, tornando-se uma influência estética para as pessoas negras em seu processo de autoafirmação e movimento político. Cantores como James Brown, Jimi Hendrix e o grupo Jackson Five são uma referência norte-americana, a partir da popularização da *estética power black*. Os elementos jamaicanos, africanos e americanos fazem parte do samba-reggae, fundamentais ao movimento de negritude através de letras repletas de referências à cultura negra (Portugal, 2017, p. 307).

Quadro 8 – Instrumentos do Samba-reggae



Figura 11 - As Bатуqueiras

Fonte: Correio Web. Publicado em 24 abr. 2018.

Os instrumentos de percussão são aqueles que necessitam ser percutidos (batidos), agitados, raspados ou friccionados para produzir sons. São divididos em: instrumentos de altura indefinida, como o chocalho e o tamborim, e os de altura definida, que geram uma nota musical específica, como o tímpano, a marimba e o xilofone.



Figura 12 - Atabaque na bateria da Escola de Samba Viradouro

Fonte: Viradouro/G1. Publicado em 11 dez. 2008.

O termo atabaque origina-se do termo árabe aT-Tabaq, com significado de "prato". Este instrumento musical de percussão, é um tambor cilíndrico ou ligeiramente cônico com uma das bocas cobertas por couro de animal. Tocado por duas mãos, duas baquetas ou uma mão e uma baqueta, de acordo com o ritmo ou tambor utilizado. O instrumento também é utilizado nas religiões de matriz africana como Umbanda e Candomblé.



Figura 13 - Gilberto Gil tocando agogô no desfile do grupo de afoxé Filhos de Gandhi
Fonte: Vogue. Publicado em 11 fev. 2021.

O termo possui origem Yorubá e se refere a um sino golpeado sem badalo. Corresponde a um sino único, duplo ou quádruplo golpeado por uma vara de metal ou madeira, utilizado geralmente em conjunto com tambores. O agogô é bastante utilizado em rituais nos cultos religiosos afro-brasileiros.

Fonte: organização própria.

A palavra afoxé possui a origem ioruba, com a tradução literal de “a fala que faz, encantamento, palavra eficaz”, transformando-se com o tempo em designação aos grupos afro carnavalescos (Rebouças, 2005, p. 25).

O bloco Afro Ilê Aiyê desde 1975 aborda em seus temas de carnavais a história dos povos africanos, incluindo as revoluções e lutas por independência nos países da afro diáspora, considerada uma instituição pioneira na mudança de percepção do “ser negro” e da construção da “consciência negra” (Conrado e Conceição, 2020, p. 103)

Rebouças (2005, p. 19) pontua o afoxé Filhos de Gandhi como um grupo seguidor de uma filosofia de paz e resistência do líder hindu, possuindo o intuito da não violência. Para tal, a presença de mulheres e bebidas não era permitida durante os desfiles do bloco, porém as mulheres participavam de todas as outras etapas de preparação da saída do bloco. Vale ressaltar, o nascimento do grupo no ano de 1949, composto principalmente por estivadores do cais do porto de Salvador que também eram praticantes do Candomblé.

Ao se analisar a construção da música popular brasileira, em especial durante o século XX, nota-se grande enfoque na participação masculina deixando de lado a contribuição feminina enquanto intérpretes e compositoras, mas ressaltando-as como musas inspiradoras (Cavalcanti, 2019, p. 2). Este processo não se apresenta de maneira distinta quando se trata da música negra polirrítmica.

A artista Margareth Menezes se apresenta como um diferencial neste processo, somando 10 álbuns de estúdio, 3 álbuns ao vivo e 1 acústico desde o início de sua carreira. Cantora, compositora e ex-atriz brasileira, Margareth conquistou dois troféus Caymmi, dois troféus Imprensa, quatro troféus Dodô e Osmar, além de ser indicada para o Grammy Awards

e Grammy Latino. A cantora soma 21 turnês mundiais, e é considerada pelo jornal Los Angeles Times, como a "Aretha Franklin brasileira". Em 1987, a artista lançou seu primeiro single, através do LP intitulado “*Faraó*”, ao lado de Djalma de Oliveira, vendendo mais de 100 mil cópias. Além disso, é atualmente ministra da cultura do Governo Lula (Gadelha, 2020). Outra grande referência é a cantora e compositora Daniela Mercury, considerada de grande relevância na disseminação do samba-reggae. Possuindo mais de trinta anos de carreira, já foi vencedora de um Grammy Latino pelo álbum *Balé Mulato* e mais outros nove prêmios, de acordo com seu site oficial¹.

3.4 Maracatu

Compreende-se o maracatu como uma manifestação cultural majoritariamente negra e brasileira que surgiu a partir de diversas combinações de saberes, destacando-se seu forte vínculo com as religiões de matriz africana, ainda que possuam traços culturais diversos (Bacelete, 2012, p. 35).

Segundo Fialho (2017, p. 3), sua origem data o século XV na França e Espanha, além do século XVI em Portugal. Aqui no Brasil seus primeiros registros são de 1666 em Pernambuco. O maracatu surge da coroação dos reis e rainhas do Congo, onde a nomenclatura em si passa a ser utilizada na segunda metade do século XIX para definir o aglomerado de negros reunidos em procissão durante o período carnavalesco. A organização destes festejos era alvo de perseguição policial, denúncias à Inquisição de Lisboa por parte dos frades capuchinhos e configurava motivo de censura.

No Brasil, parte dos grupos atuais de maracatu surgiram no final dos anos 1980, se expandindo para outros países a partir do final dos anos 1990. Além de ressaltar a intensificação dos processos de globalização no final do século XX e início do século XXI, tal expansão ocorreu em diversas áreas, incluindo a cultural (Ferreira, 2016, p. 5).

O ritmo pode ser visto como um forte elemento de representação cultural não apenas a partir dos aspectos presentes em seu cortejo, assim como nas suas letras, as quais se mostram cheias de simbologias a respeito da valorização da cultura afro, assim como ocorre no trecho da música “*Maracatu, Festa de Favela*” do Mestre Mistura, exemplificada abaixo:

¹ Disponível em: <https://www.danielamercury.com.br/>. Acesso em: 9 de Setembro de 2024.

Feliz da vida, sou griô dessa história
De raça, lutas e glórias
Quebrando forças da opressão
Minha favela da santíssima trindade
Mina nagô e africanidade
Tia gertrudes, lhe saúdo em oração
Tem que respeitar a linda trajetória delas
Negra libertação
É de arrepiar
Bate no peito, resistência é favelar!

Fonte: MARACATU, FESTA DE FAVELA. Intérprete: Mestre Mistura. Composição: Mestre Mistura.²

De acordo com Fialho (2017, p. 2), existem diversas especulações acerca do surgimento do maracatu, porém, a mais replicada é a de que seu surgimento estaria associado aos corações e autos do Rei do Congo. Ainda assim, existe um extenso debate sobre sua origem e a autenticidade, disseminado por muitos a ideia de que um maracatu nação legítimo necessita da conexão com algum terreiro de Xangô ou Jurema, a partir das obrigações e rituais (Bacelete, 2012, p. 38).

Ferreira (2016, p. 7) aponta que os elementos que constituem os maracatus nação são parte de uma construção coletiva dentro das comunidades, incluindo os instrumentos musicais, as roupas e as músicas ou as loas, correspondendo à uma expressão de culto às entidades das religiões de matriz africana. Estes elementos tradicionais são repletos de simbologias, perdendo sua carga simbólica quando retirado de seu território original ou visto isoladamente.

Quadro 9 – Instrumentos do Maracatu



Figura 14 - Grupo de Maracatu Leão Coroado tocando alfaia

Fonte: Projeto Salvaguarda Leão Coroado. Publicado em: [s.d].

A alfaia é uma espécie de tambor também utilizada no ritmo brasileiro. Seu significado repete a necessidade de roupas, utensílios e enfeites. O instrumento é composto por peles, corpo, aro e cordas para afinação. Além disso, é tocado a partir de duas baquetas e o tocador se apresenta em pé, em geral durante as procissões. A alfaia também é utilizada no coco e na ciranda.

² Não foi possível identificar todas as informações de referência da letra de música, já que neste gênero musical as canções são passadas entre os grupos por tradições orais.



Figura 15 - Bloco de carnaval de rua Pagu tocando tarol

Fonte: B9. Publicado em 18 fev. 2020.

O tarol, também chamado de caixa clara, é um instrumento de percussão da família da Caixa, com afinação um pouco mais aguda, no geral. Utilizado em baterias de escola de samba, maracatu, orquestras de freio, bandas militares, fanfarras, bandas marciais e em diversas outras possibilidades musicais. Tem por objetivo a marcação das cadências. Entre suas características está a afinação mais aguda e apenas um sistema de regulagem para cada grupo de afinadores que compõem o instrumento. Atualmente, o instrumento também tem sido fabricado com alumínio e fibras de nylon.



Figura 16 - Professor toca gongô em oficina de Maracatu

Fonte: João Araújo/Poços Já. Publicado em: 08 jan. 2015.

O gongô é um sino de ferro sem badalo que está presente em diferentes culturas espalhadas por todo mundo, possuindo suas raízes no continente africano. Ele é formado por uma campana de ferro e um cabo que serve de apoio. Seu formato aproxima-se de um sino de ponta cabeça ou um agogô de uma só boca. Suas frases rítmicas são geralmente formadas por contratempos e sincopadas com grande liberdade de improviso.

Fonte: organização própria.

Uma das figuras impressionantes no cortejo é a rainha, muitas delas são lideranças religiosas ligadas a terreiros. Estas mulheres, enquanto Yalorixás, conhecem os segredos da religião, por conta disso tornam-se mais preparadas para a condução da nação (Fialho, 2017, p. 6). A nação é um termo ligado ao caráter das raízes comunitárias, fazendo referência às linhagens religiosas e a forte conexão com os elementos da África (Bacelete, 2012, p. 37).

A Nação de Maracatu de Baque Virado Porto Rico, tem em seus preceitos o resgate da tradição centenária, além do respeito aos fundamentos do Candomblé, ritmado pelo cortejo real. Em Pernambuco, existem dois tipos de maracatus: o já citado maracatu-nação ou de baque virado e o rural ou de baque solto. O cortejo do maracatu de baque virado é composto por uma corte de diversos personagens, entre eles as baianas, as calungas, as rainhas, entre outros (Fialho, 2017, p. 4). Esses elementos presentes durante o cortejo do maracatu aparecem, inclusive, nas letras do gênero, como ocorre na música “*Dança Rainha*” do Maracatu Estrela Brilhante do Recife, citada abaixo:

Dança a rainha, vassalo e escravo
Todos os lanceiros e a corte real
Toque o batuque no baque virado
Dama de paço escute o compasso
Vem meu rei, embaixador e princesa também
Catirina olha o baque zuando
É o Estrela que já vem chegando

Fonte: DANÇA RAINHA. Intérprete: Maracatu Estrela Brilhante do Recife.

A Nação Maracatu Porto Rico foi fundada em 7 de setembro de 1916. A caravela de Santa Maria é considerada seu símbolo e seu orixá patrono é Ogum Megê, além de suas cores serem o verde e o vermelho (Fialho, 2017, p. 8).

O Maracatu Ingazeiro surgiu no norte do Paraná em 2010, a partir da união de um grupo de amigos músicos, estudantes e pesquisadores de percussão com o intuito de se aprofundar nas raízes do maracatu. O grupo possui como orixá a regente Iansã e suas cores são o rosa e o verde (Fialho, 2017, p. 10).

Atualmente, existe uma busca pelo resgate e reestruturação da memória coletiva na cultura popular do estado, em especial nos espaços acadêmicos através da classe média alta, sobretudo em Alagoas. Existem três grupos principais responsáveis pelo retorno do maracatu no estado: o Maracatu Baque Alagoano, formado a partir de uma oficina ministrada pelo mestre percussionista Wilson Santos em 2007, o Coletivo Afro Caeté que é responsável por difundir a cultura afroindígena de Alagoas e a Nação Maracatu A Corte de Airá, do Babalorixá Doté Elias, fundado a partir de um projeto de extensão da UFAL (Ferreira, 2015, p. 2).

Pouco se sabe sobre o surgimento do maracatu em Alagoas. Porém, quando trata-se do seu desaparecimento, a “quebra de xangô” de 1912, aparece como principal motivo (Ferreira, 2015, p. 1). O autor ainda pontua que a violência empregada na destruição de terreiros de Maceió e adjacências foi capaz de silenciar praticantes das religiões de matriz africana e retirar dos carnavais alagoanos a expressão cultural do maracatu.

Ferreira (2016, p. 2) destaca que desde o século XX, formam-se grupos percussionistas e estilizados de maracatu em diversos estados brasileiros e em outros países, possuindo entre a maioria de seus integrantes jovens brancos de classe média sem vínculo com as religiões de matriz africana.

A reestruturação do maracatu em Alagoas passa por críticas por parte do próprio “movimento negro”. Essas críticas são feitas pelo fato da expressão cultural tornar-se uma mercadoria produzida e consumida pela classe média universitária, por não agregar formação

de consciência política entre os jovens das periferias alagoanas (Ferreira, 2015, p. 5).

Muitas das letras na atualidade apresentam um caráter de valorização dos lugares em que os grupos estão inseridos, utilizados inclusive como uma espécie de atrativo turístico, como apresenta a música “*Eu sou Afro e Caeté*”, colocada abaixo:

Sou da terra das lagoas
De Zumbi dos Caetés
Sou da terra de Alagoas
Eu sou Afro e Caeté

Resistência do Quilombo
Dos Palmares fica aqui
Lá na Serra da Barriga
De Ganga Zumba e Zumbi
Sou da terra das lagoas
De Zumbi dos Caetés
Sou da terra de Alagoas
Eu sou Afro e Caeté

Mar azul, belas paisagens
Coisas lindas de se vê
Coqueirais canaviais
Terra também dos marechais

Sou da terra das lagoas...

Fonte: EU SOU AFRO E CAETÉ. Intérprete: Coletivo AfroCaeté. Composição: Maria Sant’Anna.

A formação desses grupos percussivos pode ser considerada um fenômeno geográfico, expressando uma cultura local para realidades e contextos diversos, a partir de um processo de troca ou de apropriação cultural (Ferreira, 2016, p. 3).

3.5 Axé

No Brasil, desde o período colonial, as festividades populares estão relacionadas à cultura negra, além de serem consideradas elementos de representação de diversos grupos étnicos. O Carnaval, por exemplo, reúne expressões e tensões em seu processo de apropriação de espaços por povos de diferentes etnias e classes sociais desde sua origem (Oliveira e Campos, 2016, p. 71).

De acordo com Viñal Junior e Mastrangeli (2018, p. 23), o *axé music* pode ser considerado um movimento e produto da indústria cultural por ser responsável pelas modificações em nível musical no país, além de apresentar elementos identitários do povo

Soropolitano e do Recôncavo Baiano apresentando um olhar de mercado. Entre seus artistas mais renomados encontram-se Carlinhos Brown e Luiz Caudas.

Quadro 10 – Intérpretes do Axé



Figura 17 - Carlinhos Brown
Fonte: Bahia Notícias. Publicado em: 02 set. 2023.

Carlinhos Brown é cantor, percussionista, compositor, produtor, designer e educador sendo considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como líder do milênio. Seu nome artístico homenageia James Brown e H. Rap Brown, considerados líderes da música negra da década de 1970. Seus trabalhos têm relevância por todo o Brasil e no exterior, com o avanço artístico, mas principalmente da cultura afro-brasileira. Em suas apresentações, os ritmos da percussão do berimbau remetem à ancestralidade africana. O músico é criador da caxirola, um dos instrumentos musicais escolhidos pelo Grupo Executivo da Copa do Mundo de 2014 para representar e promover a imagem do Brasil no evento esportivo.



Figura 18 - Luiz Caldas
Fonte: André Fofano. Carta Capital. Publicado em: 14 nov. 2021.

Luiz Caldas nasceu em Feira de Santana e com sua origem humilde passou a se apresentar ainda garoto com bandas amadoras. Aos dez anos de idade viajava por pequenas cidades, onde participava de shows. Por ter crescido no entorno do meio musical aprendeu a tocar vários instrumentos. No início dos anos 1970 foi morar em Vitória da Conquista e ganhou a vida trabalhando. O cantor é conhecido como o inventor do ritmo do Deboche, que mistura o pop com o reggae, toques caribenhos, ijexá, frevo e samba. Ao evoluir para outros tantos de ritmos lançados no carnaval baiano, consolidou-se o popular estilo, que atualmente é conhecido como *axé music*.

Fonte: organização própria.

O ritmo apresenta uma estética musical composta por diversos estilos e gêneros musicais e globais, como samba, frevo, rock, entre outros. Utiliza-se entre os instrumentos musicais a percussão e a guitarra, de preferência baiana (Castro, 2017, p. 53).

Quadro 11 – Instrumentos do Axé

	<p>Os instrumentos de percussão são aqueles que necessitam ser percutidos (batidos), agitados, raspados ou friccionados para produzir sons. São divididos em: instrumentos de altura indefinida, como o chocalho e o tamborim, e os de altura definida, que geram uma nota musical específica, como o tímpano, a marimba e o xilofone.</p>
<p>Figura 19 - Carlinhos Brown em seu curso de introdução à percussão Fonte: Domestika. Publicado em: [s.d.]</p>	
	<p>A guitarra baiana é a versão elétrica do bandolim e geralmente possui cinco cordas afinadas em quintas, assim como o violino. Conhecida por ter surgido no Brasil, foi inventada pela dupla de músicos baianos Dodô e Osmar, também responsáveis pela extensão do trio elétrico. O instrumento também costuma ser utilizado no exterior, conhecido como “Electric Mandolin”.</p>
<p>Figura 20 - Armandinho Macêdo e sua guitarra baiana Fonte: O que fazer na Bahia. Publicado em: 26 set. 2016.</p>	

Fonte: organização própria.

Para Oliveira e Campos (2016, p. 72), o surgimento do Axé originou-se também na segunda metade do século XX, possuindo entre seus elementos principais a “reafricanização” do Carnaval pelos blocos afro, a criação do trio elétrico e a criação dos blocos de trio.

O axé enquanto ritmo representa a cultura baiana através de elementos como sua religião, literatura, música, entre outros. Esta representação ocorre de forma positiva, proporcionando ao Estado também o crescimento de seus artistas, reconhecimento de nível nacional e internacional, para além de uma simples fonte de lucro (Viñal Junior e Mastrangeli, 2018, p. 40).

Segundo Oliveira e Campos (2016, p. 78), o jornalista Hagamenon Brito seria o primeiro a utilizar a expressão *axé music* ao se referir a música carnavalesca produzida na Bahia. Possuindo origem na forma pejorativa em que os roqueiros baianos chamavam os músicos da nova música baiana de “axezeiros”.

Nas letras do axé apresenta-se elementos da cultura do povo baiano ligados a sua personalidade e até mesmo seu modo de vida, definidos por muitos como “baianidade”, como ocorre na música “*Baianidade Nagô*”, de Ivete Sangalo, conforme apresentado no trecho destacado abaixo:

Já pintou verão, calor no coração
A festa vai começar
Salvador se agita numa só alegria
Eternos Dodô e Osmar

Na Avenida Sete, da paz, eu sou tiete
Na Barra, o farol a brilhar
Carnaval na Bahia, oitava maravilha
Nunca irei te deixar, meu amor

Eu vou
Atrás do trio elétrico vou
Dançar ao negro toque do agogô
Curtindo a minha baianidade nagô, oh

Fonte: BAIANIDADE NAGÔ. Intérprete: Bandamel. Composição: Everton Rodrigues. In: **AO VIVO VOL. 3 (NOSSA HISTÓRIA)**. Salvador: Nacional Records, 2002, CD, faixa 3.

O termo “baianidade” caracteriza-se pelo modo de viver do baiano nascido em Salvador e no Recôncavo, muito citado nas letras de axé. No dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, a baianidade é definida como: “1. Maneiras, atitudes, sentimentos, próprios de baiano. 2. Amor intenso à Bahia, à sua gente, aos seus costumes” (Viñal Junior e Mastrangeli, 2018, p. 31).

A baianidade apresenta dois momentos distintos: a clássica e a atual. A clássica surge na primeira metade do século XX, influenciada pela música de Dorival Caymmi e a literatura de Jorge Amado. A moderna dialoga com características de elementos de tradição ao mesmo tempo que reivindica a modernidade (Castro, 2017, p. 51).

O axé possui grande importância no cenário brasileiro e para o estado da Bahia, através de diversos eventos musicais disseminados pelo território. Ao incorporar elementos da “baianidade”, o gênero reforça aspectos positivos da personalidade de um povo através de letras e coreografias (Viñal Junior e Mastrangeli, 2018, p. 38).

3.6 Música Afro-brasileira: concepções acerca dos gêneros e sua importância

A música se apresenta como forte expressão cultural, possuindo sua influência potencializada a partir das Revoluções Industriais, que obtiveram entre suas implicações a

disseminação da cultura dos países imperialistas ao redor do mundo. A Diáspora Negra e a Globalização também se mostraram como disseminadores culturais, e para além disto, enquanto modificadores das culturas de diversos países.

No Brasil, devido ao processo de colonização que deu origem a uma população bastante miscigenada, existem diversas expressões culturais que carregam elementos dos povos que deram origem a este território. Para a população afro-brasileira, a música se mostra como elemento fundamental de suas expressões. Através das letras de suas canções, instrumentos musicais e a própria construção de gêneros musicais, tem sido possível para este povo apresentar conhecimento histórico, representar suas lutas e protestos, valorizar suas manifestações culturais, ressaltar seus elementos identitários e religiosos.

O gênero do Samba, com sua tradição de disseminação de cultura de forma oral e o culto a ancestralidade, traz à tona uma parte da história deste povo do período pós escravidão, onde o gênero se constituiu a partir das rodas de samba no estado da Bahia e nas casas das famosas Tias Baianas no Rio de Janeiro. Composto por ritos e danças africanas com instrumentos de cordas europeus, se constituiu no Brasil como representante de um sentimento de brasilidade e nacionalidade, por mais que os responsáveis por seu surgimento por muito tempo não se viram representados em suas canções.

Enquanto isso, o gênero do rap, apresenta um formato de “rua” com letras repletas de críticas sociais. Trazendo à tona uma aversão à burguesia em seu início e uma visão mais individualista com base na construção de autoestima e valorização do ser negro, mais atualmente. As angústias raciais, a formação de consciência histórica, sua transmissão oral e até mesmo seu formato de roda são características apresentadas também pelo samba, mesmo possuindo períodos e locais de constituição diferentes.

O Samba-Reggae e o Axé *Music* se apresentam como gêneros de destaque ao se tratar da música de percussão no país. Ambos possuem o corpo e a dança como um de seus elementos fundamentais, o uso de palavras em idioma nativo de países africanos e menção às religiões do Candomblé e da Umbanda em suas letras e instrumentos musicais. O samba-reggae possui raízes no reggae latino, rastafarianismo e elementos jamaicanos. Em contrapartida, o Axé *Music* contempla elementos identitários do povo Soteropolitano e do Recôncavo Baiano, unido aos gêneros do rock, frevo, samba, além da utilização do instrumento da guitarra baiana.

O Maracatu se mostra enquanto uma manifestação cultural majoritariamente negra e brasileira, ligada às religiões de matrizes africanas e a festa de Carnaval. Suas letras também contemplam menções ao idioma de países do continente africano com o intuito de

sua valorização.

Estes gêneros, por mais que possuam locais e períodos de constituição diferentes, apresentam muitas características semelhantes. Semelhanças estas, que ocorrem devido ao fato de originar-se de um mesmo povo. Para além de expressão cultural, a música é uma valiosa fonte de aprendizagem e conhecimento sobre a cultura Afro-brasileira, com base no seu poder de representação e sensibilização dos eventos históricos que ocorreram no território brasileiro que apresentam marcas até os dias atuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta entre seus Temas Transversais o ensino baseado no Multiculturalismo, ou seja, na construção de um processo de ensino-aprendizagem que considere a existência de diversas identidades culturais e que atenda a uma formação com essa especificação. Mas para cumprir essas exigências, é essencial a construção de um currículo multiculturalista, sobretudo por parte das escolas, capaz de integrar as diferenças de todos os povos originários e tradicionais de nosso país em diversas abordagens, com o intuito de promover seu reconhecimento e valorização.

Para além disso, o ensino atual carece de uma abordagem dos temas presentes na sociedade dentro da sala de aula, a fim de levar aos estudantes uma análise crítica sobre as questões que fazem parte de seu cotidiano e que possuem bases históricas que se desdobram até os dias atuais, como ocorre, por exemplo, com o racismo. A disciplina de Geografia tem muito a contribuir neste processo, diante da sua capacidade apresentar e discutir com os estudantes não apenas um panorama temporal sobre este processo, mas suas implicações sociais e territoriais.

Utilizar-se de linguagens como a música durante a abordagem de tais temáticas é oportuno diante de sua capacidade de trazer ao estudante um sentimento de representatividade sociocultural e face a tudo que a linguagem da música representa para a cultura Afro-brasileira. Porém, para além da simples abordagem de tais temáticas, é imprescindível a construção de sequências didáticas que explorem da maneira mais eficaz os conteúdos curriculares e as competências e habilidades que se pretende desenvolver, visando o melhor aproveitamento durante este processo de ensino-aprendizagem por parte do estudante.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O USO DA MÚSICA NO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ETAPAS, AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO

Através da palavra “currículo” expressa-se as ações necessárias para a execução do processo de ensino-aprendizagem de acordo com a dinâmica escolar (Silva, 2015, p. 370). O currículo é de grande importância dentro do ambiente escolar, sendo considerado um dos elementos principais para o processo de construção do conhecimento por parte dos discentes e mediado pelo professor.

As pretensões para a criação de um projeto educacional com base única e padronizada no Brasil se apresentou em diferentes períodos históricos, envolvendo diversos contextos políticos e socioeconômicos (Portela, 2018, p. 50). Em consequência, surgem documentos como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Brasil, a educação é regida pela Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo dever dos diversos entes federativos organizarem seu sistema de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), possuem atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), baseada na LDB (Brasil, 2013, p. 9).

As DCNs possuem entre seus objetivos estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, da mesma forma que deve ocorrer para as outras possíveis modalidades. Cabe aos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, formular as suas orientações garantindo a integração curricular das três etapas desse nível de escolarização (Brasil, 2013, p. 10).

No que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – não havendo menção direta à Geografia –, o documento aponta que as políticas desenvolvidas possuem como objetivo o direito dos negros do autorreconhecimento dentro da cultura nacional. Além do direito à expressão de visões de mundo próprias, manifestação autônoma, individual e coletiva de seus pensamentos. O direito da população negra de cursar todos os níveis de ensino, também se encontra garantido por estas políticas, a partir de uma formação preparatória para as tensões produzidas pelo racismo e discriminações (Brasil, 2013, p. 498).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), definidos pela Lei nº 9.394/1996, fazem parte de um referencial de qualidade para a educação em todo o País. Possuindo o intuito de orientar e garantir através da socialização de discussões, pesquisas e recomendações a coerência dos investimentos no sistema educacional. Considerada uma proposta flexível,

com o intuito de ser desenvolvida a partir das decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas educacionais executados pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (Brasil, 1997, p. 13).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Lei nº 13.005/2014, corresponde a um documento que apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua criação baseia-se no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014. Considerada referência para elaboração de currículos dos sistemas e redes escolares dos estados, municípios, distrito federal, além das propostas pedagógicas escolares, contribui para o alinhamento de políticas e ações em diversas áreas (Brasil, 2017, p. 7).

Entre os objetivos da BNCC está a superação da fragmentação das políticas educacionais, fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e o balizamento da qualidade da educação. Além da garantia de acesso e permanência nas escolas, existe a garantia de um patamar comum de aprendizagens para todos os estudantes da rede pública ou privada (Brasil, 2017, p. 8).

As dinâmicas de cada escola são únicas e possuem suas singularidades, estes aspectos devem ser levados em consideração no momento de ponderação sobre o currículo a ser aplicado, considerando as individualidades identificadas. Havendo a necessidade de construção desse currículo visando as habilidades e competências presentes na BNCC

De acordo com Luz Neto (2021, p. 380), enquanto direito de aprendizagem, a BNCC apresenta o desenvolvimento de competências e habilidades enquanto guia para toda a Educação Básica, visando assegurar competências essenciais para os discentes dessa fase do ensino. O autor pontua que o ensino da Geografia:

(...) potencializa a análise e a interpretação das práticas espaciais de forma crítica pela mobilização do pensamento geográfico – operar com elementos estruturantes desse modo de pensar, como conceitos (espaço, paisagem, território, lugar, região, entre outros) e princípios lógicos (localização, rede, escala, conexão, delimitação, extensão, posição, entre outros) da Geografia, bem como diferentes linguagens (exemplo, a linguagem cartográfica) (Luz Neto, 2021, p. 376).

Segundo a BNCC, a Geografia contribui aos alunos de Educação Básica o desenvolvimento do pensamento espacial, estímulo ao raciocínio geográfico com o intuito de representar e interpretar o mundo em constante transformação, relacionando-se com componentes sociais e naturais (Brasil, 2018, p. 360).

Ao aprender Geografia, o discente é favorecido pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças entre os grupos sociais baseados em princípios éticos (Brasil, 2018, p. 361).

O currículo escolar básico interfere diretamente na formação de professores, pois os próprios profissionais licenciados almejam o segmento de carreira na educação básica. Portanto, a BNCC interfere na formação continuada destes profissionais diretamente (Portela, 2023, p. 63).

Com base em tais colocações, fica ainda mais visível a necessidade de elementos que possam executar de forma prática as competências e habilidades que são apresentadas na BNCC. Segundo Marques e Fonseca (2021, p. 29), os livros didáticos são os materiais pedagógicos com maior difusão dentro das escolas. Tornando-se assim, essencial que estes possuam as ferramentas necessárias para a execução do que exige a BNCC. De acordo com os autores:

Os livros didáticos são materiais pedagógicos gratuitos controlados pelo Estado e que só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. Para sua disponibilização é necessário que sejam avaliados e aprovados, e cabe ao PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] realizar essa tarefa. A cada ciclo o Programa lança editais para que os escritores de livros didáticos inscrevam suas obras. Estas são avaliadas por equipes especializadas e, em seguida, as obras selecionadas são apresentadas às escolas e ao corpo docente, que escolhem os livros de sua preferência e que se adequam melhor a seus objetivos (Marques e Fonseca, 2021, p. 32).

Considerando o racismo estrutural presente na sociedade, expresso através de preconceitos e discriminação, torna-se essencial que os livros didáticos apresentem elementos de representação do povo negro em caráter de valorização, como tange a Lei nº 10.639/2003 (Marques e Fonseca, 2021, p. 32).

Quando se trata do ensino de Geografia, é possível identificar a abordagem das relações sociais no espaço forma dinâmica, ficando a cargo do professor da disciplina o papel de formar alunos com uma visão crítica e sensível às recorrentes mudanças do espaço. A partir destas concepções, os recursos paradidáticos, recursos que estão para além dos livros e materiais didáticos convencionais, podem contribuir para formação dos estudantes e aplicação da Geografia em sala de aula (SARAZGAT, 2014, p. 2).

4.1 Sequências Didáticas

Levando em consideração as concepções feitas em torno do que seria o currículo e as leis que regem a educação em nosso país, foram desenvolvidas três sequências didáticas voltadas para a temática do ensino da cultura afro-brasileira no âmbito da Geografia. Cada sequência possui duração distinta e etapas específicas, e podem ser utilizadas juntas ou separadamente. As sequências também apresentam em cada etapa instrumentos próprios de avaliação, que contam com quadro de critérios de avaliação para a atribuição de notas aos produtos gerados.

A construção destas sequências didáticas tem o propósito de explicitar maneiras práticas nas quais a temática pode ser abordada em sala de aula, considerando os objetivos e as competências e habilidades da BNCC que podem ser trabalhadas.

Vale ressaltar que nossa investigação resultou na criação de uma *playlist* de músicas a serem utilizadas durante as aulas, sendo que algumas delas foram adotadas no âmbito das sequências didáticas apresentadas a seguir. A *playlist* intitulada: “Música para o ensino da cultura Afro-brasileira” está disponível no *Spotify* e pode ser acessada através do link:

<https://open.spotify.com/playlist/1MYS4DZCYdo0Gk6BQ0Wy3o?si=M9gkYBcSSrSN4fBaAg9W9w%0A>.

I. O que é ser negro?

Objetivos:

- Realizar com os estudantes uma análise crítica sobre a concepção do que significa ser negro na visão individual e coletiva dos estudantes, levando em consideração a música “*Negro Drama*” do grupo Racionais MC's;
- Apresentar um panorama geral histórico do negro no Brasil, considerando suas origens e características que remetem ao continente africano, o processo de colonização e formação territorial do país e suas implicações na atualidade;
- Criar produções artísticas com base no conhecimento construído em sala com o intuito de socializar as inspirações e desenvolver o pensamento individual e coletivo dos estudantes.

Competência específica de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio (BNCC):

- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

Habilidades BNCC:

- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais;
- (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações, culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Materiais utilizados:

- lousa, piloto, projetor, caixa de som, caneta, lápis de cor, lápis, borracha e material impresso.

Duração:

- 4 horas/aula.

1ª Etapa: Origens e diáspora dos povos negros

- Inicialmente, será apresentada a seguinte questão aos estudantes “O que significa ser negro, na sua visão?”. A partir deste questionamento, as respostas dos alunos serão anotadas no quadro. Em seguida, será apresentado aos estudantes trechos da música “*Negro Drama*” do grupo de rap Racionais MC’s, com o intuito de debater as semelhanças e diferenças da percepção deles do que é ser negro, para o que é descrito na canção. A síntese das contribuições dos alunos será discutida e eles tomarão nota em seus cadernos. Duração: aprox.30 min. Materiais necessários: lousa, piloto e projetor.

Quadro 12 - Trechos da música “*Negro Drama*” dos Racionais MC’s

Trecho 1	Nego drama Cabelo crespo e a pele escura A ferida, a chaga, à procura da cura Nego drama Tenta ver e não vê nada A não ser uma estrela Longe, meio ofuscada Sente o drama O preço, a cobrança No amor, no ódio, a insana vingança
Trecho 2	O drama da cadeia e favela Túmulo, sangue, sirene, choros e velas Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia Que sobrevivem em meio às honras e covardias Periferias, vielas, cortiços Você deve tá pensando O que você tem a ver com isso?
Trecho 3	Daria um filme Uma negra e uma criança nos braços Solitária na floresta de concreto e aço Veja, olha outra vez o rosto na multidão A multidão é um monstro sem rosto e coração Hei, São Paulo, terra de arranha-céu A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel Família brasileira, dois contra o mundo Mãe solteira de um promissor vagabundo
Trecho 4	Aí, você sai do gueto Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão? Cê tá dirigindo um carro O mundo todo tá de olho 'ni você, morô? Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão? É desse jeito que você vive, é o negro drama
Fonte: NEGRO DRAMA. Intérprete: Racionais Mc 's. Composição: Edy Rock / Mano Brown In: NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO DIA . Intérprete: Racionais Mc 's. São Paulo: Boog Naipe, 2002, Álbum, faixa 5.	

- Em seguida, será apresentado, numa aula expositiva, um panorama geral histórico do negro e sua diáspora a partir da escravidão, utilizando-se da apresentação de slides. Serão salientadas: (i) as origens dos povos do Continente Africano e suas principais características, (ii) o processo de colonização e sua relação com o processo de formação econômica e territorial do Brasil, bem como suas implicações atuais a partir

do racismo presente na sociedade brasileira, numa abordagem territorial. Duração: aprox. 60 min. Materiais necessários: projetor.

- Essa primeira etapa terá enquanto avaliação a entrega das anotações realizadas durante o primeiro momento da sequência, organizada em um mural do Jamboard, que deverá ser construído em grupos de 4 a 5 estudantes. A avaliação levará em consideração a criatividade dos estudantes e a organização da produção, além do domínio dos conteúdos abordados durante a segunda parte da sequência. A atividade deverá ser realizada em casa e entregue na aula seguinte.

2ª Etapa: A música afro-brasileira

- Levando em consideração os debates realizados na 1ª Etapa, será desenvolvida uma atividade baseada na análise da letra da música “*Olhos Coloridos*” interpretada por Sandra de Sá e a música “*Conversa com uma menina branca*” do rapper Djonga. Utilizando-se um Data Show, será projetada as letras das músicas para que os alunos possam ler enquanto a escutam. Duração: aprox. 30 minutos. Materiais necessários: caixa de som e projetor.

Quadro 13 - Letra da música “*Olhos Coloridos*” de Sandra de Sá

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará crioulo

Sará crioulo (sará crioulo) [4x]

Fonte: OLHOS COLORIDOS. Intérprete: Sandra de Sá Composição: Macau In: **OLHOS COLORIDOS**. Intérprete: Sandra de Sá. Brasil: Som Livre, 1994, Álbum, faixa 9.

Quadro 14 - Letra da música “*Conversa com uma menina branca*” de Djonga

Era uma conversa com uma menina branca
Só uma conversa
Com uma menina branca
Só uma conversa

Em uma conversa com uma menina branca
Ela disse que sofre como eu e não teve pai que banca
E eu que tive pai daqueles que sempre me cobra bença
E quer meu bem-estar
Por roubar meu próprio carro fui dormir na tranca

Eu tive uma conversa com uma menina branca e poucas
E com vinte cinco ela vendeu droga pra comprar umas roupa'
E eu que vi com treze meu primo tipo na vida louca
Com vinte cinco, já teria doze anos de boca

Em uma conversa com uma menina branca
Ela disse que odeia as cantada no busão
É nojento, eles passam a mão, que não anda mais de busão
E a moça da área que foi abusada no busão
Enquanto o caso 'tá em apuração ainda é cobradora no busão

Na conversa com uma menina branca
Ela disse que já apanhou
Que ninguém apoiou, que neguin' adorou
Sim que neguin' adorou
Lá na rua facada no mano podiam ajudar, mas ninguém encostou
Ninguém quer ter é culpa se é que cê me entende
Neguin tá morrendo e os neguin só olhou

Tive uma conversa com uma menina branca
Ela disse que sofreu bullying
Que na infância era geral junto
Que raça não era conteúdo
Que ela tinha vó preta e tudo
Brincava de pular o muro
Só uma vez que um não voltou
Coincidência foi só a cor

Na conversa com uma menina branca
Eu falei que não era sobre ela
Que se fosse individual
Existia uns barraco e não tinha favela
E ela disse que preferia
Debater com uma mina preta
Homens negros são violentos
Quase sempre perdem a cabeça

Ouvir aquilo me machucou
Levantei a voz, senti a malícia
Ouvir aquilo me machucou
Levantei a voz
Ouvir aquilo me machucou
Levantei a voz, senti a malícia
A conversa com a mina branca acabou

Com ela chamando a polícia

Fonte: CONVERSA COM UMA MENINA BRANCA. Intérprete: Djonga. Composição: Djonga. In: **O DONO DO LUGAR**. Belo Horizonte: A Quadrilha, 2022, Álbum, faixa 6.

- Após ouvir as músicas, será feito um debate relacionando as letras das músicas com a etapa anterior, além da identificação de temas semelhantes nas letras. Esse debate será realizado com os discentes organizados em grupos de 5 pessoas, onde cada grupo deverá realizar anotações sobre o que foi discutido entre eles. Em seguida, os grupos irão expor para toda a turma uma síntese de suas discussões, além de apresentar pelo menos uma questão para debate com toda a turma sobre os temas presentes nas músicas analisadas. Duração: aprox. 60 minutos. Materiais necessários: canetas, papel e a letra das músicas impressas.
- Enquanto avaliação dessa etapa, será levada em consideração a apresentação da síntese das discussões dos grupos e a questão elaborada por eles, considerando a coerência com o tema e a criatividade.

3ª Etapa: A representação social do negro na sociedade brasileira

- Será desenvolvida com os estudantes uma última atividade baseada na elaboração de ilustrações por parte dos alunos representando o que significa ser negro no Brasil, a partir de suas perspectivas. Após a finalização dos desenhos, tais ilustrações devem passar por um momento de socialização, onde os alunos irão expor suas produções para os colegas, tecendo breves comentários sobre suas inspirações e intenções. Esta socialização tem por intuito identificar elementos semelhantes entre elas e os que as diferenciam, valorizando o pensamento coletivo e individual dos estudantes. Duração: aprox. 60 minutos. Materiais necessários: papel, lápis, borracha, lápis de cor.

Avaliação:

Quadro 15 – Critérios de Avaliação da sequência didática “O que é ser negro no Brasil?”

Etapas e produtos	Critérios de avaliação	Pontuação
Etapa 1: Anotações	Domínio teórico e conceitual do conteúdo.	4
	Análise crítica do conteúdo e capacidade argumentativa (oral e escrita) para exposição de ideias.	3
	Organização das ideias e qualidade da redação (observada por meio da consistência e clareza dos conteúdos e sua articulação, além de aspectos como linguagem formal, coesão e coerência do texto, pontuação, gramática e ortografia).	2
	Apresentação de informações adicionais pertinentes ao tema como aprofundamento do conteúdo.	1
Etapa 2: Debate	Domínio teórico e conceitual do conteúdo.	3
	Organização das ideias e qualidade da exposição oral (observada por meio da consistência e clareza dos conteúdos e sua articulação, além do uso de linguagem formal).	2
	Análise crítica do conteúdo e capacidade argumentativa (oral e escrita) para exposição de ideias.	2
	Aderência com o tema e o material de apoio disponibilizado.	2
	Criatividade e pertinência da questão proposta para debate com a turma.	1
Etapa 3: Ilustração	Aderência com o tema e o material de apoio disponibilizado.	4
	Criatividade.	3
	Senso crítico na expressão artística.	3

Fonte: Organização própria.

Referência de material paradidático:

- SILVA, João. Livro da História Negra. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade, 2020.

II. Leis Abolicionistas e Legislação Antirracista

Objetivos:

- Abordar as leis abolicionistas e antirracista presentes na legislação brasileira com o intuito de desenvolver com os estudantes uma análise crítica sobre a posição social do negro pós-escravidão;

- Refletir sobre a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 14.723/2023) para o ingresso nas instituições de ensino superior, levando em consideração sua relevância social perante o contexto histórico vivido pós-escravidão.

Competência específica de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio (BNCC):

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidades (BNCC):

- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Materiais utilizados:

- projetor, material impresso e caixa de som.

Duração:

- 2 horas/aula.

1ª Etapa: Histórico da legislação antirracista e abolicionista no Brasil

- De início, será apresentada uma linha do tempo com as leis abolicionistas anteriores ao fim da escravidão no Brasil e após ela, expostas em slide. Será tratada também a evolução destas leis para uma legislação antirracista, bem como os grupos sociais e as

figuras que lutam por suas elaborações. Para compor o tema abordado, serão apresentadas aos alunos imagens de manchetes de jornais que tratam da época em que estas leis foram elaboradas e que passaram a vigorar, levando aos discentes uma reflexão sobre como estas leis eram vistas na época e como são entendidas nos dias atuais. Além disso, anterior a aula em questão, será solicitado que os estudantes realizem uma pesquisa sobre notícias atuais que tratam do racismo e de leis antirracistas e encaminhe via e-mail, para que elas também possam ser abordadas durante a aula, a partir da apresentação por slides. Duração: aprox. 60 minutos. Materiais necessários: projetor, manchetes de jornal impressas.

- Para avaliação, essa etapa terá a produção de mapas conceituais por parte dos estudantes, apresentando um panorama geral do que foi abordado na aula, contemplando não só as leis, mas as manchetes antigas que tratavam da temática e as notícias atuais, além do próprio papel da mídia sobre o assunto. Será levada em consideração a organização dos mapas conceituais, a criatividade da produção (cores diferenciadas, imagens etc.) e o domínio da temática.

2ª Etapa: Debate sobre a Lei de Cotas no Brasil

- A partir das reflexões alcançadas na primeira etapa, será iniciado um debate em torno da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas no Brasil, e sua atualização pela Lei nº 14.723/2023. Antes de iniciar o debate, os alunos terão acesso às Leis para uma leitura prévia, será também reproduzido o vídeo onde a artista Bia Ferreira canta a música “*Cota Não é Esmola*”, gravado no Solar Curitiba em 2019, com o intuito de estimular uma análise crítica dos alunos sobre a meritocracia e sobre a desigualdade social, questões que se refletem também no ambiente educacional. Duração: aprox. 60 minutos. Materiais necessários: projetor, caixa de som e acesso à internet.
- A avaliação dessa etapa será composta pela produção de uma redação de 20 a 30 linhas por parte dos estudantes com a sua opinião sobre as Leis em questão. Será necessário a realização de uma análise crítica sobre a temática, tecendo motivações claras e objetivas de suas opiniões favoráveis ou não. Durante a correção dos textos, será considerado o domínio do tema, a organização da escrita e a capacidade argumentativa.

Avaliação:

Quadro 16 – Critérios de Avaliação da sequência didática “Leis Abolicionistas e Legislação Antirracista”

Etapas e produtos	Critérios de avaliação	Pontuação
Etapa 1: Mapa conceitual	Domínio teórico e conceitual do conteúdo.	4
	Organização das ideias (observada por meio da consistência e clareza dos conteúdos e sua articulação).	3
	Criatividade e qualidade visual do mapa	3
Etapa 2: Redação	Domínio teórico e conceitual do conteúdo.	3
	Organização das ideias e qualidade da redação (observada por meio da consistência e clareza dos conteúdos e sua articulação, além de aspectos como linguagem formal, coesão e coerência do texto, pontuação, gramática e ortografia).	3
	Análise crítica do conteúdo e capacidade argumentativa (oral e escrita) para exposição de ideias.	2
	Aderência com o tema e o material de apoio disponibilizado.	2

Fonte: Organização própria.

Referências dos materiais paradidáticos:

- Link de acesso à Lei nº 12.711/2012:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Link de acesso à Lei nº 14.723/2023:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2
- Link de acesso ao vídeo da cantora Bia Ferreira:
<https://youtu.be/QcQIaoHajoM?si=s5w6kHhaOIfiUV-4>

III. Riqueza cultural Afro-brasileira

Objetivos:

- Identificar elementos culturais presentes na cultura negra que são apresentados em diferentes gêneros musicais e analisar sua importância na expressão cultural deste povo e do Brasil como um todo.

Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio (BNCC):

- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades:

- (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
- (EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

Materiais utilizados:

- projetor e caixa de som.

Duração:

- 1 hora/aula.

1ª Etapa: A cultura afro-brasileira – um olhar a partir da música

- Será apresentado aos alunos diversos elementos que compõem a cultura negra no Brasil, a partir da música, mas abordando também a dança, a religião, os costumes, entre outros aspectos que se mostram parte da cultura brasileira, levando em consideração os gêneros musicais abordados no capítulo anterior. Através de uma aula expositiva, será apresentado aos estudantes como estes gêneros e as letras dessas músicas se mostram essenciais na representação da cultura deste povo e da cultura brasileira. Duração: aprox. 60 minutos. Materiais necessários: projetor e caixa de som.

Quadro 17 – Letra da música “*Meu Lugar*” de Arlindo Cruz

O meu lugar é caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e seres de luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá [2x]

O meu lugar é caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e seres de luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá [2x]

Ah lugar
A saudade me faz lembrar
Os amores que eu tive por lá
É difícil esquecer

Doce lugar
Que é eterno no meu coração
Que aos poetas traz inspiração
Pra cantar e escrever

Ai, meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar
Vó Maria o terreiro benzer
E ainda tem jongo à luz do luar

Ai, meu lugar
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar
Madureira, iá laiá [2x]
Madureira

Em cada esquina um pagode num bar
Em Madureira
Império e Portela também são de lá
Em Madureira

E no Mercado você pode comprar
Por uma pechincha você vai levar
Um denço, um sonho pra quem quer sonhar
Em Madureira

E quem se habilita até pode chegar
Tem jogo de lona, caipira e bilhar
Buraco, sueca pro tempo passar
Em Madureira

E uma fezinha até posso fazer
No grupo dezena, centena e milhar
Pelos sete lados eu vou te cercar
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia [3x]
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia [3x]
Em Madureira

Lá, laiá, em Madureira

Fonte: MEU LUGAR. Intérprete: Arlindo Cruz. Composição: Arlindo Domingos da Cruz Filho / José Mauro Diniz In: **SAMBISTA PERFEITO**. Intérprete: Arlindo Cruz. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2007, CD, faixa 1.

Quadro 18 – Letra da música “Madagascar Olodum” de Olodum

Criaram-se vários reinados
O Ponto de Imerinas ficou consagrado
Rambozalama o vetor saudável
Ivato cidade sagrada

A rainha Ranavalona
Destaca-se na vida e na mocidade
Majestosa negra
Soberana da sociedade

Alienado pelos seus poderes
Rei Radama foi considerado
Um verdadeiro Meiji
Que levava seu reino a bailar

Bantos, indonésios, árabes

Integram à cultura Malgaxe
Raça varonil
Alastrando-se pelo Brasil

Sankara Vatolay
Faz deslumbrar toda nação
Merinas, povos, tradição
E os Mazimbas foram vencidos pela invenção

Iê, Sakalavas oná ê [4x]

Madagascar, ilha, ilha do amor [4x]

E viva pelo Pelourinho
Patrimônio da humanidade, ah
Pelourinho, Pelourinho
Palco da vida e negras verdades

E protestos, manifestações
Faz o Olodum contra o Apartheid
Juntamente com Madagascar
Evocando igualdade e liberdade a reinar

Iê, Sakalavas oná ê [4x]

Madagascar, ilha, ilha do amor [4x]

Ayê, Madagascar Olodum
Ayê, eu sou arco-íris de Madagascar, e eu disse ayê
Ayê, Madagascar Olodum
Ayê, eu sou arco-íris de Madagascar

Iê, Sakalavas oná ê [4x]

Madagascar, ilha, ilha do amor [6x]

Iê, Sakalavas oná ê [7x]

Iá, Sakalavas

Fonte: MADAGASCAR OLODUM. Intérprete: Olodum. Composição: Rey Zulu. In: **EGITO MADAGASCAR**. Salvador: Continental, 1987, Álbum, faixa 1.

2ª Etapa: Da teoria à prática – os instrumentos musicais na cultura afro-brasileira

- Enquanto avaliação, os alunos deverão acessar a *playlist* “Músicas para o ensino da cultura Afro-brasileira”, disponível no Spotify, e deverão postar suas impressões em um mural no Padlet sobre ela. Deverá ser construído um texto contendo não apenas as impressões sobre a *playlist* no geral, como também a análise de pelo menos duas músicas.

Avaliação:

Quadro 19 – Critérios de Avaliação da sequência didática “Riqueza cultural Afro-Brasileira”

Etapas e produtos	Critérios de avaliação	Pontuação
Etapa 2: Postagem no Mural	Domínio teórico e conceitual do conteúdo.	3
	Organização das ideias e qualidade da redação (observada por meio da consistência e clareza dos conteúdos e sua articulação, além de aspectos como linguagem formal, coesão e coerência do texto, pontuação, gramática e ortografia).	3
	Análise crítica do conteúdo e capacidade argumentativa (oral e escrita) para exposição de ideias.	2
	Aderência com o tema e o material de apoio disponibilizado.	2

Fonte: Organização própria.

Referências dos materiais didáticos e paradidáticos:

- Link da playlist no Spotify:

<https://open.spotify.com/playlist/1MYS4DZCYdo0Gk6BQ0Wy3o?si=M9gkYBcSSrSN4fBaAg9W9w%0A>

4.2 Aplicação da Sequência Didática

Visando pôr em prática as discussões apresentadas durante este trabalho, no dia 16 de setembro de 2024 houve a aplicação da sequência didática *O que é ser negro?* Em um colégio localizado no bairro Santos Dumont em Maceió (AL). Para que a sequência fosse aplicada, foi necessário realizar algumas alterações para se enquadrar nos recursos da escola e no tempo disponibilizado. A aplicação ocorreu em uma aula de Geografia na turma do 3 Ano do Ensino Médio, com um total de 8 alunos, sob a supervisão da professora da escola.

Na organização inicial da sequência, a pergunta que daria início a aula seria: o que significa ser negro? Porém, visando realizar uma introdução ao tema foi questionado aos discentes o que eles entendiam por raça. Os estudantes que se disponibilizaram a responder mostraram uma percepção de que para eles raça seria um termo utilizado para definir diferentes grupos de espécies de animais, mas que não seria um termo que poderia ser aplicado para a espécie humana.

Figura 21 - Aplicação da sequência didática



Fonte: Acervo pessoal.

Ao decorrer da aula, uma das estudantes, informou que achava que usar o termo raça era errado ao se referir a seres humanos. Desta forma, foi explicado que este seria um conceito biológico aplicado aos subgrupos de uma espécie, que a espécie humana não possuiria subespécies ou subcategorias, mas ainda haveria um entendimento de senso comum, de que as diferentes raças correspondem às características biológicas dos grupos étnicos. Como seria o caso da raça negra, composta daqueles que têm a pele negra, cabelos crespos, entre outras características fenotípicas.

Ao serem questionados o que significaria ser negro para eles, em sua maioria, eles responderam que o ser negro estaria ligado as características fenotípicas citadas, além de demonstrarem também certa dúvida em relação a quem poderia ou não se definir enquanto negro, pensando em tonalidades da cor da pele.

Em seguida, uma parte da música *Negro Drama* do Racionais MCs foi colocada para eles ouvirem, ao mesmo tempo em que eles poderiam ler alguns trechos destacados que foram entregues em papel impresso, conforme planejado para a sequência. Em sua maioria, os estudantes já tinham ouvido a música antes e até cantaram alguns trechos. Ao serem questionados sobre o que eles achavam da música, um dos estudantes usou o termo “forte” para se referir a ela, pois segundo ele, a música tocava de uma forma diferente nele por se identificar com assuntos que são abordados na canção.

O drama da cadeia e favela
Túmulo, sangue, sirene, choros e velas
Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando
O que você tem a ver com isso?

Fonte: NEGRO DRAMA. Intérprete: Racionais Mc 's. Composição: Edy Rock / Mano Brown In: **NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO DIA**. Intérprete: Racionais Mc 's. São Paulo: Boog Naipe, 2002, Álbum, faixa 5.

Sobre o trecho acima, alguns estudantes pontuaram sobre como existiria uma expectativa de que as pessoas vindas da comunidade, pessoas em sua maioria negras, tivessem para seus futuros aquilo que já observam diariamente em seu cotidiano e no quanto muitas vezes o Estado pode se mostrar alheio a estas realidades. O trecho levou aos discentes uma reflexão acerca das desigualdades sociais e a segregação socioespacial.

Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
Veja, olha outra vez o rosto na multidão
A multidão é um monstro sem rosto e coração
Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo

Fonte: NEGRO DRAMA. Intérprete: Racionais Mc 's. Composição: Edy Rock / Mano Brown In: **NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO DIA**. Intérprete: Racionais Mc 's. São Paulo: Boog Naipe, 2002, Álbum, faixa 5.

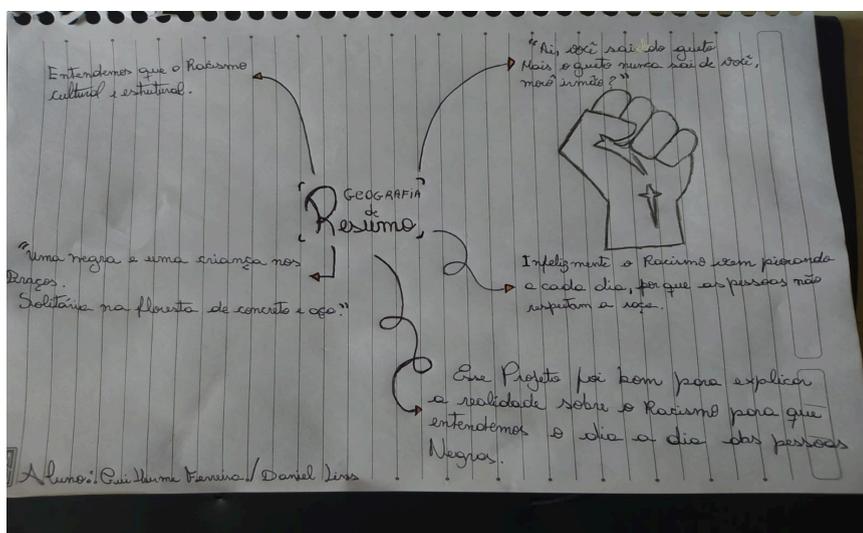
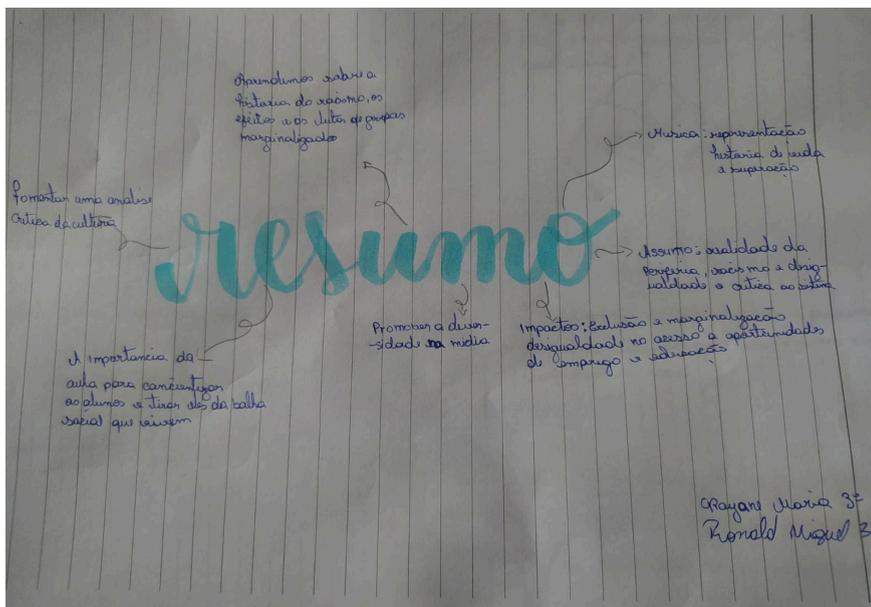
Sobre este outro trecho um dos estudantes pontuou que ao visitar algumas comunidades na cidade do Rio de Janeiro, uma das coisas que mais chamou sua atenção seria a quantidade de mulheres sozinhas com crianças, ele conseguiu ver nas ruas, a falta da presença paterna nas famílias destas comunidades. Outros estudantes completaram relatando que muitas vezes essas crianças que possuem só a mãe e/ou avó enquanto familiar se veem sozinhas a maior parte do dia pois as responsáveis precisam trabalhar, ficando vulneráveis socialmente à criminalidade, entre outros perigos.

Um dos estudantes questionou se haveria racismo reverso, realizado contra pessoas brancas. A partir do questionamento do estudante foi explicado à turma sobre a estrutura do racismo, que carrega centenas de anos de escravização. Além disso, foram

abordados os processos que ocorreram após a Abolição da Escravatura, da falta de políticas públicas para inclusão destas pessoas antes escravizadas e após isso vivendo sem uma real inserção na sociedade.

Após o debate realizado, foi solicitado aos estudantes a construção de mapas conceituais, que seriam feitos em duplas, sobre o debate realizado, visando que eles abordassem os pontos que mais chamaram atenção. Inicialmente, a sequência continha a avaliação a partir da construção de um mural no Jamboard, porém em conversa com a professora de Geografia da turma, foi compreendido que um mapa conceitual seria mais adequado para avaliação, principalmente devido ao tamanho da turma, que no dia da aplicação estaria bastante reduzida.

Figuras 22, 23 e 24 - Mapas conceituais produzidos pela turma durante aplicação de sequência didática





Fonte: acervo pessoal.

Ao final da aula, foi solicitado aos estudantes que eles falassem a opinião deles sobre o tema abordado, onde foi obtido opiniões como:

“Eu gostei bastante, aqui na escola a gente não vê muito falando sobre esses assuntos e para mim é algo muito importante, porque a escola é o lugar que a gente passa mais tempo do nosso dia e é o lugar que deveria trazer esse tipo de discussão”.

Durante a aplicação da sequência, foi possível perceber que esse tipo de temática ainda é vista com um pouco de receio pelos estudantes, ao mesmo tempo em que eles compreendem a importância da sua abordagem durante as aulas. A música foi considerada por eles como algo positivo, descontraído, ao mesmo tempo em que trouxe um debate importante sobre a realidade que eles vivenciam. Mesmo sendo um tema sensível para alguns deles, a música trouxe certa ludicidade, que foi essencial para que eles pudessem debater de forma mais livre e descontraída.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa realizada, buscou-se uma reflexão acerca da importância do uso da linguagem da música para o ensino da cultura Afro-brasileira nas aulas de Geografia. Tais ponderações ocorrem a partir da integração do debate sobre a linguagem e sua relevância na atualidade para o ensino de Geografia, a música e suas amplas possibilidades históricas e culturais para a abordagem da cultura Afro-brasileira e a construção de sequências didáticas que considerem as necessidades curriculares e cotidianas dos estudantes.

O uso de diferentes linguagens durante as aulas da disciplina de Geografia, mostra-se uma importante aliada no engajamento dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, além de facilitar este processo. Entre os exemplos desta utilização, temos enfatizado ao longo do texto as linguagens cartográfica e acadêmica, como possibilidade de uso para um aprendizado eficaz e significativo, partindo do pressuposto de que tais expressões possuem grande relevância para o ensino desta disciplina.

A partir desta abordagem, foi possível compreender a relevância de integrar suas diferentes formas no processo educacional. Além da cartográfica e acadêmica, outras linguagens podem enriquecer o ensino de Geografia, como a musical. O uso da música nas aulas de Geografia, é destacado por ser uma ferramenta poderosa para envolver os estudantes e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, em especial na compreensão de temas culturais e históricos.

Canções de povos tradicionais e músicas regionais relacionadas a temáticas geográficas potencializam a criação de conexões emocionais e contextuais com o conteúdo lecionado. Tal expressão ilustra também características geográficas, como a paisagem e o clima de diferentes regiões, em letras de músicas de diferentes gêneros musicais produzidas ao longo do território brasileiro, tornando, assim, a aprendizagem mais envolvente e significativa, a partir de sua capacidade de caracterizar situações cotidianas.

Na construção do território brasileiro, a música também se apresenta como instrumento de compreensão, refletindo e moldando as identidades culturais e sociais das diferentes comunidades que compõem o país. Gêneros como Samba, Rap, Samba-Reggae, Axé Music e Maracatu carregam significados históricos e culturais profundos, oferecendo uma lente única para entender a diversidade e as complexidades do Brasil, a partir da cultura Afro-brasileira. Para além das letras musicais, estes gêneros carregam grande simbologia em seu surgimento e instrumentos utilizados, que vão desde a conexão com o continente africano até as lutas enfrentadas na atualidade pelos afro-brasileiros.

No contexto do ensino de Geografia, a música é um aparato indispensável para explorar e compreender as dinâmicas culturais e sociais que influenciam a configuração do território brasileiro. Sua utilização auxilia a ilustrar as interações entre diferentes grupos étnicos e culturais, suas lutas e contribuições, além das formas como esses elementos se refletem na paisagem cultural e geográfica do país.

A integração da música no currículo de Geografia responde às necessidades atuais do ensino ao promover uma abordagem mais inclusiva e multicultural. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de um ensino que reconheça e valorize a diversidade cultural. Utilizar a música para ensinar sobre a formação do território brasileiro e a identidade cultural dos povos afro-brasileiros enriquece o aprendizado, tornando-o mais relevante e conectado com o cotidiano dos estudantes.

A música não apenas oferece uma perspectiva sobre a história e a cultura do território brasileiro, como também estimula a reflexão crítica sobre questões sociais contemporâneas, como o racismo e a desigualdade. Ao incorporá-la durante suas aulas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado culturalmente sensível, possibilitando uma compreensão mais profunda das complexidades do território brasileiro.

Tal percepção foi experienciada na prática a partir da aplicação no ambiente escolar da sequência didática *O que é ser negro?*. Mesmo em uma turma de um colégio particular e de tamanho reduzida, foi possível vivenciar um debate profundo e impactante, onde os discentes aparentaram estar saindo da aula com uma compreensão mais profunda do racismo e de suas próprias posições em relação a ele, além de estarem com maior embasamento para agir como aliados na luta contra a discriminação racial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. C. E. Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 27-34, fev. 2016.
- AMORIM, A. P. da S. Formação e atuação docente para a formação dos multiletramentos no Ensino Médio *In: Colóquio sobre Gêneros & Textos*, VII, 2020, Teresina. **Anais Eletrônicos [...]** Teresina: UFPI, 2020.
- ANDRADE, L. T. O rap nacional: origens, “velha escola” e a “nova escola”. **DAS AMAZÔNIAS**, Rio Branco, v. 1, n.1, p. 63-67, ago.-dez. 2018.
- ANDRADE, L. H.; BARROCAS, R. Linguagens de Ensino e TICs na Geografia: As tiras da Mafalda e a transposição didática no ensino da Geografia Política *In: Encontro Regional de Ensino de Geografia*, VII, 2021, Campinas. **Anais Eletrônicos [...]** Campinas: Unicamp, 2021.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010.
- ARAÚJO, G. C. C. de; KUNZ, S. A. da S. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Geografia e o papel do Estado. **Revista Tocantinense de Geografia Araguaína**, Araguaína, v. 9, n. 19, p. 1-25, set-dez. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes: Petrópolis, 2011.
- ASSIS, F. E.; REIST, S. O rap e a educação: quando aprender faz sentido. **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 58-78, jun.-dez. 2018.
- BAIA, S. F. A linguagem samba-bossa-MPB: sobre a construção de um discurso de tradição da música popular brasileira. **PER MUSI**, Belo Horizonte, n. 29, p. 154-168, jan.-jun. 2014.
- BARBOZA, D. V. População de matriz africana: referências territoriais de um Brasil invisível. *In: GUIMARÃES, Geny F. et, al. Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João, 2022.
- BACELETE, B. Maracatu nação como expressão de resistência em contexto de dominação e poder. **Revista do Departamento de Serviços Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 32-57, 2022.
- CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Belém, v. 14, n.8, p.28-44, jan.-abr. 2020.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, fev. 2021.

CONRADO, A. V. S.; CONCEIÇÃO, S. S. Dança e música dos blocos afro: fundamentos de uma poética e política negra. **DANÇA**, Salvador, v. 5, n. 8, p. 100-109, jul.-dez. 2020.

DELPHINO, G. O rap como pensamento político brasileiro. **Revista Escrita**, PUC Rio, 2020. (Resenha do livro: CAMARGOS, Roberto. Rap e política. Percepções da vida social brasileira. Sao Paulo: Boitempo, 2015.)

FERNANDES, Gilson; AZEVEDO, Núbia; SANTOS, Solange; PRATA, Nair. O rap como ferramenta de resistência: A influência da musicalidade de Djonga para a construção de sentido da luta negra no País *In*: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, XXIV, 2019, Vitória., **Anais Eletrônicos [...]** Vitória: Intercom, 2019.

DUARTE, R. G. A Linguagem Cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187–206, jan.-jun. 2017.

FERNANDES, G.; AZEVEDO, N.; SANTOS, S.; PRATA, N. O rap como ferramenta de resistência: A influência da musicalidade de Djonga para a construção de sentido da luta negra no País *In*: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, XXIV, 2019, Vitória., **Anais Eletrônicos [...]** Vitória: Intercom, 2019.

FERREIRA, A. P. A Reinvenção do maracatu alagoano do século XXI como mito fundador de uma nova alagoanidade *In*: Simpósio Nacional da ABHR, XIV, 2015, Juiz de Fora., **Anais Eletrônicos [...]** Juiz de Fora: ABHR, 2015.

FERREIRA, C. L. Expansão geográfica nacional e internacional dos elementos do Maracatu-Nação e a formação de grupos de maracatu no Brasil e no mundo *In*: Encontro Nacional de Geógrafos, XVIII, São Luís., **Anais Eletrônicos [...]** São Luís: AGB , 2016.

FERREIRA, P. A, de Q. A evolução da presença negra na música brasileira. **Revista Includere**, Mossoró v. 3, n. 1, p. 365-378, out. 2017.

FIALHO, L. A. O Maracatu como ferramenta política e descolonização da Cultura. **Revista NEIAB-UEM**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 1-16, jul. 2017.

FOCHI, M. A. B. Hip hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social?. **FACOM**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 61-69, jan.-jun. 2007.

FURTADO, L.; CORRÊA, L. G. Madume: o rap como ferramenta de retomada e construção da memória coletiva negra. **Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 111-132, jan.-abr. 2018.

FREITAS, J. L. A. de. O indígena, o negro e a BNCC: diálogos necessários. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 3, p. 246-262, mar. 2023.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M.; BARBOSA, M. do S. M. F. A iniciação científica nos contextos da Educação Básica e Superior: dos documentos oficiais aos aspectos formativos. **Alfa**, São Paulo, v.66, e13679, 2022.

LIMA, M. É. de O. Indústria cultural, música-mercadoria e fonografia no Brasil. **Revista Cultura Midiática**, João Pessoa, v. 4, n. 6, jan.-fev. 2011.

LOURENÇO, Ronaldo Mendes; MARTINS, Helania de Souza. Aprendizagem significativa em Geografia por meio de projetos pedagógicos *In*: Congresso Nacional da Educação, VI, 2019, Fortaleza., **Anais Eletrônicos [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2019.

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implementação da BNCC?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 370-397, jan.-jun. 2021.

MARQUES, A. C. dos S.; FONSECA, R. L. A Representatividade da população negra na coleção de livros didáticos “Ser Protagonista – Geografia – Ensino Médio” – PNLD 2018. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 115, p. 28-46, set.-dez. 2021.

MENEZES JUNIOR, Carlos Teles. **Tem música na aula de História**: Um repositório musical para o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira. Orientador: Mariana de Aguiar Ferreira Muaze. 2020. 60 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A música na sala de aula – a música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**, online, v. 3, n. 1, p. 41-61, jan.-jun. 2014.

NOGUEIRA, Mara Natércia. **O Samba**: cantando a história do Brasil. 2006. Trabalho apresentado no Concurso: Negros na Sociedade e Cultura Brasileiras, III, 2006. Goiás.

NORMANN, C. A. B. M.; PRATES, A. L.; BARRETO, J. L. Educação musical no Ensino Médio: Compondo e Significando. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 7, n. 1, p. 1-13, dez. 2018.

GUIMARÃES, Geny F. Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas, al. *In*: GUIMARÃES, Geny F. et, al. **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; SATHLER, Conrado Neves; LOPES, Roberto Chaparro. RAP como Educação para a Resistência e (Re)existência. **REMEA**, Rio Grande, v. 37, n. 2, p. 388-410, abr.-jun. 2020.

PAULEK, J. C.; SIQUEIRA, A. **Cultura e música Afro brasileira como ferramenta de ensino de arte**. Orientador: Alysson Siqueira. 2022. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Música, Centro Universitário Internacional, Paraná, 2023.

PEÇANHA, João Calos de Souza. **A trindade da música popular (afro)brasileira – João da Baiana, Djonga e Pixinguinha**: Redimensionamentos das contribuições das matrizes africanas na formação do Choro e do Samba. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Música, Departamento de Música “Música em Contexto”, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, M. F. de F. O samba de exaltação: Convergências e conflitos na construção discursiva da identidade racial. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1/2, p. 103-119, jan.-dez. 2012.

PRANDO, Flavia. Desde que o Samba é Samba: Identidade e Diversidade do Gênero Musical Nacional. *In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, XI., Salvador., **Anais Eletrônicos [...]** Salvador: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2015.

PORTUGAL, Roberta Rosa. O samba-reggae: uma afirmação do sagrado, cultural e político. *Revista ODEERE*, Jequié, v. 3, n. 3, p. 299-322, jan.-jun. 2017.

TREBIEN, M. M.; SOUZA, W. R. de; OLIVEIRA, E. R. de; SILVA, J. L. da. Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**. Roraima, v. 13, n. 1, p. 91-102, jan.-abr. 2020.

REBOUÇAS, Karoline de Oliveira. **Afoxé Filhos de Gandhi: 55 Anos de Música Afro-Brasileira de Tempo em Tempos**. Uberlândia: DUCERE, 2005.

SANTOS, R. de C. E. dos; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n.3, p. 167-184, set.-dez. 2011.

SANTOS, R. J.; COSTA, C. L. da; KINN, M. G. Ensino de Geografia e novas linguagens. *In: BUITONI, M. M. S. (coord.). Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.43-60. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

SANTOS, G. A. O Sincretismo Religioso do Candomblé e a Igreja Católica no Brasil. *In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, XII, São Cristóvão. **Anais Eletrônicos [...]** São Cristóvão: EDUCON, 2018.

SÁ OLIVEIRA, A. Globalização e Música: Olodum, Pelourinho e Imaginário. **Revista Cepaia Realidades AfroIndígenas**, Salvador, v. 1, n.1, p. 43-56, 2001.

SCOTTON, R. T.; LAGES, S. R. C. Ogum, a voz do gueto: o orixá do Rap e da rima nas letras de Criolo e Emicida. **PLURA**, Manaus, v. 11, n. 1, p. 169-186, jan.-jun. 2020.

SILVA, J. B. S. da; BENETTI, L. B. Interdisciplinaridade e transversalidade na geografia: uma estratégia de ensino-aprendizagem. **REMOA**, Santa Maria, v.14, Edição Especial, p. 107-120, dez. 2015.

SILVA, A. L. dos S. Um breve histórico do samba e do samba de enredo enquanto patrimônios culturais e instrumentos de brasilidade. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, abr. 2015.

SILVA, A. M. G da.; DANTAS, E. M. Geozine: linguagem para o ensino de Geografia *In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias*, XIV, 2019, Campinas., **Anais Eletrônicos [...]** Campinas: Unicamp, 2019.

SILVA, P. A. Da MPB ao rap virtuosismo, técnica e julgamentos na estética musical. **Divers@**, Matinhos, v. 3, n. 1, p. 3-20, jan.-jun. 2010.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul.-dez. 2015.

SILVA, J. B. S. da; BENETTI, L. B. Interdisciplinaridade e transversalidade na geografia: uma estratégia de ensino-aprendizagem. **Revista Monografias Ambientais**, São Gabriel, v. 14, p. 52-64, dez. 2015.

OLIVEIRA, M. C.; CAMPOS, M. de F. H. Carnaval, identidade, negra e axé music em Salvador na segunda metade do século XX. **TECAP**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 70-84, nov. 2016.

OLIVEIRA, N. S.; SOUZA, L. dos S.; CARVALHO, D. M de. A Formação docente em Geografia e a perspectiva de formação continuada. **Geopauta**. Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 1-18, jan.-dez. 2023.

VIÑAL J.; José V.; MASTRANGELI, F. Axé Music, Baianidade e Turismo. **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 22-43, jan.-abr. 2018.

APÊNDICE

Lista de músicas da *playlist* “Músicas para o ensino da cultura Afro-brasileira”

Baianidade Nagô - Daniela Mercury

Madagascar olodum – Olodum

O mundo é Nosso – Djonga

Autoestima – Baco Exu do Blues

Conversa com uma menina branca – Djonga

Negro Drama – Racionais MC’s

Voz da Massa – Seu Jorge

Olhos Coloridos – Sandra de Sá

Orgulho Negro – Jovelina Perola Negra

Sorriso Negro – Dona Ivone Lara feat. Jorge Ben Jor

História De Um Preto Velho – Leci Brandão

Salve A Lama Negra - Alcione

Nosso Nome: Resistência - Alcione

Meu Lugar – Arlindo Cruz