

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

BRUNO GUEDES PINTO

***EU SOU PARTE DE VOCÊ MESMO QUE VOCÊ ME NEGUE – AS IDENTIDADES
E A FORMAÇÃO MULTICULTURAL DO LEITOR POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL CANÇÃO***

Vitória
2019

BRUNO GUEDES PINTO

***EU SOU PARTE DE VOCÊ MESMO QUE VOCÊ ME NEGUE – AS IDENTIDADES
E A FORMAÇÃO MULTICULTURAL DO LEITOR POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL CANÇÃO***

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilioni Augusta da Costa

Vitória
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P659e Pinto, Bruno Guedes.

Eu sou a parte de você mesmo que você me negue: as identidades e a formação multicultural do leitor por meio do gênero textual canção / Bruno Guedes Pinto. – 2019.

243 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Ilioni Augusta da Costa.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Leitura – Estudo e ensino. **2.** Música na educação. **3.** Música – Instrução e estudo. **4.** Cultura afro-brasileira – Canções e música. **5.** Atividades criativas na sala de aula. I. Costa, Ilioni Augusta da. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

BRUNO GUEDES PINTO

**EU SOU PARTE DE VOCÊ MESMO QUE VOCÊ ME NEGUE – AS IDENTIDADES
E A FORMAÇÃO MULTICULTURAL DO LEITOR POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL CANÇÃO.**

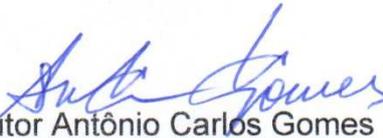
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 17 de junho de 2019

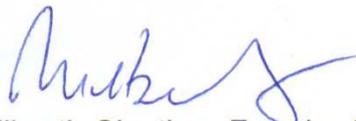
COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Dioni Augusta da Costa
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora



Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno



Doutor Wilberth Claython Ferreira Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo



Doutora Tatiana Aparecida Moreira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

À minha mãe e ao meu pai, com todo carinho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sueli Scarpini Guedes e Gilberto Firme Pinto, por todo o apoio, o carinho e a paciência, são eles os meus primeiros e mais afetuosos mestres, são a principal razão e a genuína fonte da minha busca por retidão, autoconhecimento e justiça.

Aos meus irmãos, Brunella Guedes Pinto, Karoline Mozer Rabelo e Rafael Ribeiro Pinto, sem os quais eu não teria o companheirismo que encheu a minha vida de carinho, e nem mesmo seria quem sou; meus irmãos estão em mim assim como eu estou neles, em um lugar bem terno do meu passado que faz bater o meu coração no deles, hoje e sempre.

Ao meu cunhado, Danilo Callegari Pereira, por ter conquistado com a sua dedicação o seu lugar como esteio para a nossa família, e também por ser uma grande parceria nos meus desafios práticos e nas minhas conquistas pessoais.

Aos meus sobrinhos, Vitória Guedes Pereira e Lucas Guedes Pereira, por serem a seta que aponta o lugar onde meu coração quer estar, por serem o brilho do futuro enchendo de luz a nossa família.

Aos meus caros amigos, por me darem apoio emocional e alívio para as tormentas individuais – e por partilharem comigo uns tragos, é lógico, senão ninguém segura esse rojão. Dentre eles, destaco: Hamison Nins e Flora Viguini, meus leitores e revisores, tão criteriosos quanto amorosos ambos. Francisco Suano e Denise Reynaud, com quem tive a oportunidade de desabafar minhas inseguranças e festejar minhas conquistas. Luana Sibien, minha amiga e prima, que deu uma contribuição fundamental na busca das principais referências da minha pesquisa. Alinne Bastos e Djane Moreira, por lutarem bravamente ao meu lado pela implementação do meu projeto na escola em que lecionamos juntos. Marcelo Siano e Flávia Maria, pessoas com quem celebro aqui o fim de uma saudade. A inspiradora Carla Gusmão, personificação do canto apaixonado e da entrega cancional enquanto uma forma de compreensão lítero-musical. E Andreia Góes, minha chefinha, minha amiga e o maior anjo da guarda da minha pesquisa e da

minha turbulenta carreira profissional, sem a qual estas linhas não teriam sido escritas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ilioni Augusta da Costa, pela disponibilidade em contribuir com meu trabalho, o que foi fundamental à fundação de nossa identificação e de nosso afeto mútuo.

Aos meus professores e colegas do Profletras, que perseguiram comigo a trilha na descoberta de uma prática pedagógica e de uma postura cidadã renovadoras.

À banca de qualificação e de defesa, composta pela Prof.^a Dr.^a Tatiana Aparecida Moreira, do Ifes – Campus Venda Nova, pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes, do Ifes – Campus Vitória, e pelo Prof. Dr. Wilberth Claython Ferreira Salgueiro, da Ufes, pelas contribuições imprescindíveis a este trabalho.

Oh, negro,
Esse teu modo de pensar
Esse teu modo de lutar
Através de quê?
Da música, da música

Tu és um herói
Nós somos heróis
E nos versos das canções
Nós falamos de heróis

(ALAFIN, *Aquarela negra*)

RESUMO

Para uma reflexão sobre perguntas fundamentais como *quem somos?*, *de onde viemos?* e *para onde vamos?*, o autoconhecimento e o exercício da alteridade são peças-chave. A inserção sócio-político-cultural do indivíduo, de maneira mais consciente, requer uma formação do sujeito, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, conforme a pedagogia freireana (FREIRE, 1996,1997). Desse modo, atenta aos modos de ler contemporâneos, diluidores dos limites entre as instâncias autor-leitor, dos discursos hipertextuais, multimodais e fragmentários (OSWALD; ROCHA, 2013; GOMES, 2011), esta pesquisa busca se servir de análises interdisciplinares do gênero textual canção (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN, 2003; TATIT, 1986, 1995, 2001; COSTA, 2003), em sua matriz afro – especificamente dos gêneros musicais ijexá e samba-reggae, para oportunizar ao aluno o acesso à cultura negra, a fim de proporcionar-lhe a (re)construção identitária (HALL, 2005) positiva do senso de si (população discente negra) e do outro (população discente não-negra) por meio de atividades sistematizadas sob a forma de uma proposta de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Palavras-chave: Leitura. Multiculturalidade. Afrocultura. Canção.

ABSTRACT

For a reflection on fundamental questions such as *who we are? where do we come from? and where are we going?*, the self-knowledge and the exercise of otherness are key pieces. The socio-political-cultural insertion of the individual, in a more conscious way, requires a formation of the subject, from a historical-critical perspective, according to the Freire pedagogy (FREIRE, 1996,1997). In this way, attentive to the contemporary ways of reading, diluents of the limits between the author-reader instances, of the hypertextual, multimodal and fragmentary discourses (OSWALD; ROCHA, 2013; GOMES, 2011), this research seeks to use interdisciplinary in its afro-specific matrix of the musical genres ijexá and samba-reggae, in order to give the student access to the black culture, in order to provide the positive (re)construction of identity of the self (black student population) and of the other (nonblack student population) through systematized activities in the form of a sequence proposal (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Keywords: Reading. Multiculturality. Afroculture. Song.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A IDENTIDADE DO OBJETO, O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO	23
2.1	RECEPÇÃO À OBRA DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	23
2.2	O QUE É UM GÊNERO TEXTUAL?.....	25
2.3	O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO.....	32
2.4	TIPOS DE CANÇÃO.....	37
2.5	A CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA E A INDÚSTRIA CULTURAL....	39
3	REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DAS CANÇÕES	46
3.1	OBJETO INTERSEMIÓTICO: ANÁLISE INTERDISCIPLINAR.....	46
4	DOS AFOXÉS E BLOCOS AFRO: A REAFRICANIZAÇÃO DO CARNAVAL	66
5	A CANÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO PÚBLICA	108
5.1	A FORMAÇÃO MULTICULTURAL E A ESCOLA.....	108
5.2	O LUGAR DA CANÇÃO NA ESCOLA E A DINAMOGENIA.....	117
5.3	O LUGAR DA CANÇÃO E OS MODOS CONTEMPORÂNEOS DE LEITURA INTERSEMIÓTICA.....	132
6	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	141
6.1	PEDAGOGIA CRÍTICA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA.....	141
6.2	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CANÇÃO... ..	144
7	CONCLUSÃO	188
	REFERÊNCIAS	190
	DISCOGRAFIA	197
	ANEXO 1 – Agogô de 2 campânulas	199
	ANEXO 2 – Agogô de 3 campânulas	200
	ANEXO 3 – Agogô de 4 campânulas	201
	ANEXO 4 – Xequeré	202
	ANEXO 5 – Atabaques	203

ANEXO 6 – Surdos.....	204
ANEXO 7 – Repique.....	205
ANEXO 8 – Tarol.....	206
ANEXO 9 – Timbau.....	207
ANEXO 10 – Timbales.....	208
ANEXO 11 – Como produzir um hipertexto.....	209
ANEXO 12 – Como produzir um blog.....	217
ANEXO 13 – Letra da canção "Alegria da cidade".....	221
ANEXO 14 – Letra da canção "Chama por Deus e vai".....	222
ANEXO 15 – Letra da canção "Negros e brancos".....	223
ANEXO 16 – Letra da canção "É d'Oxum".....	224
ANEXO 17 – Letra da canção "Faraó divindade do Egito".....	225
ANEXO 18 – Letra da canção "Madagascar Olodum".....	227
ANEXO 19 – Letra da canção "Reggae dos Faraós".....	228
ANEXO 20 – Letra da canção "Revolta Olodum".....	230
ANEXO 21 – Letra da canção "Cerca de Bakel".....	231
ANEXO 22 – Letra da canção "Civilização do Congo".....	232
ANEXO 23 – Letra da canção "Axé de Olorum".....	233
ANEXO 24 – Letra da canção "Heranças bantos".....	234
ANEXO 25 – Letra da canção "Uma história de Ifá".....	235
ANEXO 26 – Letra da canção "Encontro dos orixás".....	236
ANEXO 27 – Letra da canção "Malê, a insurreição".....	237
ANEXO 28 – Letra da canção "Fantástico".....	238
ANEXO 29 – Letra da canção "Libertem Mandela".....	239
ANEXO 30 – Letra da canção "Deusa do ébano II".....	240
ANEXO 31 – Letra da canção "Ilê de luz".....	241
ANEXO 32 – Letra da canção "Ijexá".....	242
ANEXO 33 – Letra da canção "Festa de magia".....	243

1 INTRODUÇÃO

*Exu Elegbara Agô
Abre os caminhos da gente
Exu Elegbara Agô
Luz para todos presentes
(Exu Elegbara, Ms. Moa do Katendê)*

A palavra sempre exerceu um encanto sobre mim. Os primeiros deslumbramentos devem ter se dado como ocorre a todos, pelos acalantos e contações de histórias, mas dos quais pouco coisa me recordo.

Com o passar do tempo, eu me especializei em pajear adultos só pra ouvir todo conteúdo de sabor indefinível que os assuntos morais trazem para o paladar inexperto de uma criança. No começo, era como ouvir uma música com a letra em língua desconhecida, você não faz a mínima ideia do conteúdo, mas entende as inclinações da voz e as significações da presença.

Muitas outras vezes, a palavra veio exercer deslumbramento para o menino que eu fui: nas piadas “pesadas” contadas nas rodas dos adultos, principalmente pela minha saudosa avó paterna (de desconcertar até mesmo meu avô, seu esposo); nas brincadeiras de adedonha; nas cartinhas de amor dos primeiros anos, livres das inseguranças e decepções de outras tantas cartas de amor que já escrevi.

Ainda moleque lembro a satisfação em ver meus garranchos trêmulos conformados num pequeno quadro negro que tínhamos no fundo de casa.

Aprender a ler era fascinante. Lembro-me de ver o mundo pelas tabuletas, criar um sistema para reconhecimento dos limites dos bairros pelos quais eu passava por meio dos nomes dos comércios: Padaria Nossa Senhora da Penha, Papelaria Santos Dummont, Locadora do Ibes.

Nos primeiros anos na escola, resistia em mim esse encantamento pela palavra. Lembro que nessa época comecei a ensinar a minha avó materna a ler e a escrever.

Tinha eu sete anos de idade, provavelmente. Minha avó, minha primeira aluna, aprendeu a ler seu nome e a escrevê-lo com aquele moleque e disso o meu peito se enche de alegria e orgulho – e de lágrimas os olhos.

Depois dos primeiros livros (adaptações bíblicas para crianças, fábulas e contos de fada, etc.) lidos para mim pela minha família, vieram os livros prescritos pela escola, um ou outro exemplar escolhido nas bibliotecas das tias maternas e, principalmente, os quadrinhos.

Quando não era escrita ou falada, a palavra estava sempre comigo no canto popular, seja na reprodução mecânica dos discos do meu pai, onde se encontravam nomes como Raul Seixas, Caetano Veloso, Chico Buarque, Fagner e Djavan, seja na performance em bares ou de alguém da família, costumeiramente meu pai. Cantar em família era um evento alegre, cheio de cumplicidade e eu e minha irmã ansiávamos pela cantoria da hora do banho. Assim como os videogames, a música teve um papel importante sobre o aprimoramento da minha atenção voluntária.

Mais tarde, com o advento do CD, a minha relação com a música passou a envolver o seu registro escrito da letra por meio dos encartes, ampliando a minha atenção voluntária aos textos escritos também, assim como tinham feito os quadrinhos até a minha pré-adolescência.

A música seguiu o seu caminho e sempre unida ao meu: as músicas dançantes com coreografias eram garantia de diversão até a pré-adolescência, depois vieram as canções românticas das paixões adolescentes e as que representavam a rebeldia do filho mais velho de uma família evangélica conservadora, que vivera a maior parte da infância numa periferia canela-verde – essa rebeldia foi vivida através dos processos de dessublimação do funk carioca.

Segui encontrando na canção uma identificação tamanha que, sem dúvida, sua influência foi decisiva na escolha do curso de graduação ao qual iria prestar vestibular. Nessa época, João Gilberto, Tom Jobim e Vinícius de Moraes, o poetinha, já tinham

aparecido na minha vida e determinado seus rumos. A poesia já não era um objeto estranho.

Ingressei no curso de Letras Português no segundo semestre do ano de 2004, no turno noturno, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A UFES foi, com certeza, uma experiência fundamental na minha formação pessoal e profissional, mas também como leitor e cidadão. A capacidade de me rever, de tentar afinar o meu discurso à minha prática, aproximar as minhas ações aos meus princípios vem de experiências de lá.

Foi um momento de profunda ruptura com algumas posições conservadoras da minha formação, alguns preconceitos que constituíam meu modo de ver o mundo e a mim mesmo. Essa capacidade de autocrítica que a reflexão acadêmica me legou foi uma ferramenta imprescindível para que eu me reconhecesse identitariamente, pusesse um ponto final às páginas de dor e inadaptação daquele moleque e inaugurasse um lugar de fala corajoso, sincero e reflexivo.

A superação de crises identitárias foram epifânicas para mim, dentre as reconstruções identitárias religiosas e sexuais pelas quais passei, reconhecer meu pertencimento étnico em meio ao colorismo¹ sob o qual estava soterrado me fez perceber a violência psicológica do racismo estrutural, que me colocava diante do espelho, criança ainda, tentando afilar o nariz com pregadores de roupa.

O colorismo, enquanto instrumento das práticas discriminatórias do racismo estrutural, exerce um sórdido jogo de luz e sombra com o sujeito pardo, pois lhe acena com a esperança de um pertencimento social, mas lhe nega um lugar de fala² entre os brancos assim como entre os negros, “dificultando um reconhecimento e uma identi-

¹ “O colorismo funciona como um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ela tolera esses ‘intrusos’, nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio do seu ideal de humano no outro” (DJOK apud SILVA, 2017, p. 12-13).

² “Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares e grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p. 86).

dade em comum para os negros (...) o não reconhecimento comum na comunidade negra gerou uma falta de unidade entre os negros” (SILVA, 2017, p. 11).

No processo de “descoberta” do meu lugar de fala, a resistência ao racismo estrutural e às manifestações discriminatórias do colorismo foram fundamentais à minha reconstrução identitária positiva como pertencente à comunidade negra – e, ao pensar o lugar da comunidade negra no processo de (re)construção identitária nacional, ouvi a voz da negritude desafiar cada brasileira e cada brasileiro a uma reflexão identitária mais complexa: “eu sou parte de você, mesmo que você me negue”. Daí a proposta pedagógica de valorização de identidades multiculturais foi se delineando como perspectiva didática de respeito à diversidade em que se fosse possível abrigar a palavra da alteridade.

Terminado o curso de Letras, em 2010, desvinculei-me da UFES. Trabalhei na iniciativa privada em uma rede de escolas em meu estado. Foi uma grande experiência para dimensionar a silhueta da categoria à qual pertencço, ou seja, o lugar do professor nas relações de poder com instituições que o querem dócil e servil. A prática docente era determinada por fatores externos e alheios ao chão da sala, como apostilas pré-fabricadas por um professor responsável pela liderança da equipe que ministra a mesma área de conhecimento – o que não permitia a conformação entre o que se aprende e a realidade do aprendiz, lançado em um processo de ensino-aprendizagem de forçosa mudez.

Mikhail M. Bakhtin, pensador russo, teórico da linguagem e da literatura, já dizia que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 1992, p. 403).

Encontro-me atualmente em exercício das minhas funções docentes como efetivo da rede pública em uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha e outra estadual de nível médio.

Sigo engajado no projeto de formação cidadã e inclusiva dos alunos. Os projetos que proponho guardam um desejo de melhorar a vida dos discentes por meio da conscientização étnica e de classe, do esclarecimento científico e artístico e da humanização em perspectiva multicultural.

Esta pesquisa, desde sua idealização, insinuava a união da determinação pedagógica, presente no caráter profissional do mestrado ao qual me vinculo, à preocupação com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de escolas públicas e periféricas – a exemplo da escola na qual atuo como professor de “Linguagem, códigos e suas tecnologias” – e ao desejo de desenvolver uma investigação sobre um corpus textual que fundisse, paralelamente, relevância formativa e paixão estética – o encanto e a eficácia a que se refere Tatit (1986).

Depois de delimitadas as pretensões político-pedagógicas da pesquisa, chegar à canção afrobaiana dos afoxés e blocos negros foi uma decorrência que contou com a sua ancestralidade histórica, a remetê-la ao século XVII, e ao fascínio dessa estética percussiva vibrante como fatores determinantes para a escolha do objeto.

A organização de uma proposta de ações pedagógicas que permitem a observação objetiva do desenvolvimento do discente no processo de ensino-aprendizagem é suprida pelas contribuições ligadas ao método estruturado de uma sequência didática, metodologia reconhecidamente eficaz no trato pedagógico dos gêneros textuais orais. Definidas as pretensões político-pedagógicas da pesquisa e o método de intervenção didática a ser aplicado para norteamento do processo político-pedagógico, resta o debruçamento sobre a fortuna crítica a respeito do tema.

Diversas são as fontes teóricas que se perfilam neste trabalho, devido à sua importância na área investigada, como é o caso das obras de Luiz Tatit e José Miguel Wisnik, acerca da análise da música brasileira, especialmente da canção popular; ou de José R. Tinhorão, Antônio Risério e Goli Guerreiro, no que se refere às particularidades históricas da canção negra e mestiça; dos estudos de Mikhail Bakhtin, sobre gêneros textuais; das ideias de Paulo Freire, quanto a uma perspectiva teórico-pedagógica, e das orientações de Joaquim Dolz e BernardSchneuwly, na es-

colha metodológica para o trabalho com gêneros orais, por meio de uma proposta de sequência didática. Algumas referências foram levantadas por meio de pesquisas bibliográficas nos textos canônicos acima listados, outras vieram compor esta pesquisa por meio de buscas “selvagens” por nomes de autores consagrados academicamente e pelas palavras-chave nos sistemas das bibliotecas do IFES e da UFES.

A mais memorável fonte de informação para esta pesquisa foi, sem sombra de dúvidas, a possibilidade de ir a evento social em que ocorrem as manifestações culturais que abrigam o objeto e o corpus textual de análise desta pesquisa; ver as canções afro-baianas ganharem vida em afoxés e blocos afro em cortejo nos circuitos do carnaval de 2019, na cidade da Bahia, foi incrivelmente lúdico ao folião que acompanhava, cúmplice, o olhar atento do investigador, como se fossem a convivência entre as partes de um duplo, “um acordo íntimo, como a mão direita e a esquerda”³.

Testemunhar a performance desses grupos negros ao vivo nas ruas soteropolitanas permitiu compreender ainda melhor a particularidade da poética vocal midiaticizada, que caracteriza as produções cancionistas negras de Salvador aqui tratadas.

Todas essas fontes foram fundamentais para delinear a identidade da canção e compreender qual é a sua função pedagógica. A literatura e a canção possuem os seus papéis sublinhados no processo de humanização dos seus leitores; no entanto, a literatura historicamente goza de um prestígio maior que a canção nas esferas educacionais, inserindo-se em um espaço do discurso pedagógico que coloca a linearidade do desenvolvimento intelectual e cognitivo em correlação com o progresso na leitura do texto escrito, enxergado como etapa última dos processos de ensino-aprendizagem (COSTA, 2003).

O papel humanizador e empático que as fabulações escritas exercem no desenvolvimento sócio-cognitivo e cultural do leitor são inegáveis; a literatura é obviamente um instrumento fundamental na progressão da leitura de textos na modalidade es-

³ Excerto do “Poema do menino Jesus”, do heterônimo de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro.

crita da língua. Afirmar tais princípios não aproxima essa dissertação do discurso sub-reptício nos espaços pedagógicos e acadêmicos de que a canção seja um gênero textual menos denso à formação do leitor, menos complexo cognitivamente que as fabulações escritas, menos urgente à Educação institucional por ser popular. Não acredito que a canção possa ser hierarquizada em relação à literatura ou, pior que isso, inferiorizada no discurso pedagógico e acadêmico sobre o papel que possa desenvolver.

Acredito que ambas, literatura e canção, compõem uma herança da experiência humana que deve ser compartilhada com as mais novas gerações, assim como cria Paulo Freire, sem anexações excludentes, sem verticalização do saber-poder, sem a inferiorização dos gêneros multimodais e orais frente à cultura grafocêntrica do livro, desenvolvida há séculos na sociedade ocidental. Com as crescentes demandas sociais de comunicação por meio de gêneros textuais intersemióticos⁴, o trabalho pedagógico com a multimodalidade ganha maior importância.

Esta pesquisa busca compreender o gênero canção e sua contribuição na formação do leitor e propõe uma discussão sobre a possibilidade de (re)construção identitária do discente frente à oportunização de acesso às histórias e às manifestações culturais africanas e afrobrasileiras, ou seja, o uso da canção no desenvolvimento de um pertencimento nacional multicultural.

O pertencimento identitário é fruto da cultura e encontra na linguagem (e, especificamente, na língua) um instrumento de formulações e reformulações incessantes. É por meio da palavra que reivindico ou repudio o meu pertencimento a uma comunidade; é por meio da palavra que assinalo as semelhanças e sublinho as diferenças entre o *eu* e o *outro*; é pela palavra que identifico meus pares ou maldigo meus inimigos. É também por meio da palavra que posso desconstruir preconceitos e estereótipos.

A educação é capaz de, por meio da palavra, abalar um pensamento racista e excludente. O acesso da palavra às veias da cultura tem a força até mesmo de rees-

⁴ “A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)” (COSTA, 2002, p. 107).

truturar as bases identitárias e as posturas políticas de sujeitos em seus lugares de fala.

Espaços de representação do negro no discurso pedagógico, acadêmico e midiático são conquistados, e felizmente cada vez mais com mais constância. A representatividade da palavra do negro nas instituições educacionais oficiais e nas mídias massivas (jornal, rádio, televisão, etc.) e pós-massivas (internet e suas ferramentas) aponta que a proposta mais acertada é dar visibilidade às contribuições histórico-culturais africanas e afrobrasileiras. É desconstruir o senso negativo de si do indivíduo negro e da comunidade negra à qual pertence nas relações estruturais de “poder cultural” (HALL, 2006, p. 39) e propor aproximações com construções identitárias não-racistas, que respeitem a diversidade e que sejam capazes de criar vínculos empáticos com seus concidadãos.

Para uma reflexão sobre perguntas fundamentais como *quem somos?*, *de onde viemos?* e *para onde vamos?*, o autoconhecimento e o exercício da alteridade são peças-chave. Para se inserir de maneira mais consciente nos campos político-discursivos de trocas culturais é preciso que o brasileiro se engaje em sua formação enquanto sujeito histórico.

A formatação curricular sistematizada do ensino fundamental ainda é centrada em conteúdos de perspectiva eurocêntrica nas diversas áreas de conhecimento, o que leva o discente à construção de um sentimento de pertencimento à cultura ocidental e europeizada, o que apenas em parte abrange a identidade histórica, social e cultural do brasileiro.

A nossa história não é composta apenas das contribuições europeias, mas também das contribuições intelectuais, culturais e discursivas de matrizes diversas, como, por exemplo, as afrodescendentes e as nativo-americanas – secundarizadas nas relações de poder/saber que se travam no sistema escolar enquanto instituição histórica, uma vez que

A raiz epistemológica desse pensamento etnocêntrico foi denunciada por Boaventura como decorrente de uma razão metonímica que reduz a multiplicidade do mundo a uma matriz única: europeia, branca, machista e cristã (SANTOS, 2005), impondo a universalização de sua cultura. Refratam-se aí

aspectos econômicos e políticos derivados da matriz de colonialidade que segue fortemente presente no Brasil (ZACCUR, 2011, p. 109).

Uma importante estratégia na busca de si e do outro e que pode compor o processo formativo da sociedade brasileira através da escola é a leitura. O passo imprescindível a ser dado pelo docente para uma (re)construção identitária que contemple mais do que as contribuições europeias é viabilizar a interação do discente no processo de ensino-aprendizagem com uma gama de conhecimentos de origens étnicas diversas – tarefa nada simples diante do vasto patrimônio cultural que compõe o nosso país.

Na busca político-discursiva de construção de um sentimento de pertencimento plural e democrático por meio do acesso à cultura afrodescendente empreendida por este trabalho, observamos ser imprescindível a seleção de um gênero textual específico para a conquista de um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio do produto pedagógico a ser desenvolvido.

A escolha pelo gênero *canção* para ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa deve-se à forte ligação da história brasileira da cultura oral de matriz africana a esse gênero, além do fato de este se tratar de um texto intersemiótico, de crescente interesse pedagógico e de grande alcance discursivo na indústria cultural⁵ e em nossa sociedade.

⁵ “Indústria cultural” é um conceito criado por Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento* (1947), para lidar com um certo modo de produzir cultura no período industrial capitalista, e isso tem um efeito sobre a produção artística até hoje: “A indústria cultural se desenvolveu com a primazia dos efeitos, da performance tangível, do particular técnico sobre a obra, que outrora trazia a ideia e com essa foi liquidada. O particular, ao emancipar-se, tornara-se rebelde, e se erigira, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, como revolta contra a organização. (...) Só reconhecendo os efeitos, ela despedaça a sua insubordinação e os sujeita à fórmula que tomou o lugar da obra” (ADORNO, 2002, p. 9).

Essas características estéticas buscam um efeito na esfera política: “O efeito do conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um antiiluminismo [anti-Aufklärung]; nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a Aufklärung, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meios de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam” (ADORNO, 1971, p. 295).

Em acordo com as Leis Federais nº. 9.394/1996 e nº. 10.639/2003, que exigem a inserção dos ensinamentos de história e das manifestações culturais de matriz(es) africana(s) e/ou afrodescendente(s) no currículo básico, torna-se fundamental que se viabilize a todo aluno, independente de sua etnia, contexto de interação com conteúdos pertencentes ao recorte matricial selecionado para este estudo, com práticas sociais de leitura e escrita do gênero textual *canção* e suas diversificadas manifestações litero-musicais, para um melhor desempenho no uso da língua e de seus desdobramentos extralinguísticos e político-discursivos.

Para uma melhor compreensão da língua, o alunado precisa conhecer o mundo que o cerca, compreender aspectos da formação do Brasil e o lugar que ocupa enquanto sujeito histórico no processo incessante de (re)construção nacional.

A ampliação do sentimento de pertencimento dos discentes também à história e à cultura africana e/ou afrodescendente tem no gênero textual *canção* um campo pedagógico proficiente à desafiadora tarefa de formar os alunos para lidar com a crescente interação com gêneros intersemióticos na atual “idade mídia” (OSWALD; ROCHA, 2013), viabilizada pelo desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação da Terceira Revolução Industrial⁶.

Paralela a essa ampliação do pertencimento, busca-se desenvolver o autoconhecimento de nosso alunado, aprofundar seu senso crítico e aprimorar as relações de alteridade, de convivência com a diversidade e de combate ao racismo.

Os discentes, por meio da leitura, podem se desenvolver não apenas como leitores proficientes, mas também como cidadãos críticos e seres humanos empáticos e reflexivos. Para tanto, é necessário conhecer as diversas matrizes da formação do Brasil, dentre elas, como se pretende nesta pesquisa por meio do estudo da can-

⁶ A Terceira Revolução Industrial – também chamada de Revolução Técnico-Científica-Informacional – iniciou-se em meados do século XX e correspondeu ao processo de inovações no campo da informática e suas aplicações nos campos da produção e do consumo. As grandes realizações desse período são o desenvolvimento da chamada química fina, a biotecnologia, a escalada espacial, a robótica, a genética, entre outros importantes avanços. A Revolução Técnico-Científica também foi responsável pela total integração entre a ciência, a tecnologia e a produção. Esse processo também foi responsável pela instrumentalização da economia financeira, mais conhecida por Economia de Mercado, e sua integração mundial, vinculada ao que chamamos de Globalização.

ção, as contribuições afrodescendentes na história do Brasil e no desenvolvimento da nossa cultura.

Essa pesquisa se vincula a um mestrado de natureza profissional e apresenta como reflexão final uma proposta de sequência didática para o desenvolvimento em sala de aula de trabalho com o gênero canção, especificamente os gêneros musicais afro ijexá e samba-reggae, uma ação que parte do contexto empírico do chão da escola e que pretende a ele retornar.

O material didático formulado ao cabo dessa investigação acadêmica destina-se a alunas e alunos de turmas de 9º ano de escolas públicas de ensino fundamental.

O objetivo geral da pesquisa é refletir, nas aulas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do Ensino Fundamental, sobre as identidades multiculturais na formação do leitor, com ênfase na matriz afrodescendente, a partir da audição de canções e da leitura coletiva e individual de suas letras, todas pertencentes ao universo dos ritmos ijexá e samba-reggae, previamente selecionadas pelo professor-pesquisador.

Atento ao objetivo geral, este estudo o busca, especificamente, refletir sobre o etnocentrismo cultural, por meio de análises da canção em seus gêneros musicais ijexá e samba-reggae; discutir sobre a formação étnica do Brasil e a constituição do sujeito histórico, partilhando um sentimento de solidariedade étnica e de combate ao preconceito; exercitar com os alunos a leitura de textos intersemióticos, relacionando a música em seu aspecto sociocultural com a letra em seu aspecto histórico-discursivo; propor atividades de leitura e interpretação de canções do gênero ijexá e samba-reggae; e elaborar um produto educativo sobre leitura crítica sob a perspectiva de respeito à diversidade cultural na forma de uma proposta de sequência didática, envolvendo canções de origem afrodescendente.

A presente investigação se debruça sobre as contribuições afrodescendentes à nossa cultura, especificamente sobre o cancionário brasileiro. Fica, no entanto, a seguinte questão que pretendemos responder ao final da pesquisa: como trabalhar a leitura e a escrita a partir da canção e assim atingir a imersão de discentes do ensi-

no fundamental na cultura afrodescendente para a (re)construção de suas identidades em identidades mais plurais, democráticas e multiculturais?

2 A IDENTIDADE DO OBJETO, O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO

*Music is a weapon of the future
 Music is the weapon of the progressives
 Music is the weapon of the givers of life
 (Music is the weapon, FelaKuti)*

2.1 RECEPÇÃO À OBRA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A Teoria dos Gêneros Textuais foi formulada pelo pensador russo, teórico da linguagem e da literatura, Mikhail Mikháilovitch Bakhtin. Essa teoria tornou-se uma ferramenta conceitual complexa que conquistou espaço nos meios acadêmicos, em variados campos de estudos, como as pesquisas de perspectivas sociointeracionistas da linguagem (como a Análise do Discurso, a Semiótica e a Linguística Textual, só para citar exemplos de perspectivas importantes a essa investigação), e que tem se consolidado nas salas de aula como recurso pedagógico para leitura e produção textual.

Após a sua prisão decretada pelo totalitarismo stalinista, em 1929, "[...] seguida de um período de residência forçada num lugarejo na fronteira do Cazaquistão com a Sibéria" (SCHNAIDERMAN, 2005, p. 13), o nome Mikhail Bakhtin atravessou décadas como um tabu nos meios acadêmicos da recém-fundada (1922) União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Para se ter uma ideia do isolamento pelo qual passou, basta lembrar que a primeira publicação após a sua detenção, a reedição de *Problemas da poética de Dostoiévski*, só ocorreu em 1963.

No Brasil, reiterou-se a perseguição a Bakhtin, iniciada pelo stalinismo. O regime civil-militar que assaltou as instituições democráticas brasileiras por meio de um golpe de Estado, em 1964, fez como o totalitarismo soviético e inviabilizou o acesso aos seus textos:

Em 1964, as livrarias russas em nosso país tiveram todos os seus livros retirados para "exame", numa verdadeira operação militar que acabaria em incineração pura e simples. [...] Passado esse primeiro momento de brutalidade e violência, os livros russos continuaram chegando, mas com muita dificuldade e, depois de algum tempo, com a instituição da censura prévia, frequentemente passaram a ser devolvidos ao remetente, com a alegação de serem "subversivos", mesmo no caso de obras clássicas de ficção e poesia (SCHNAIDERMAN, 2005, p. 14-15).

O pensamento de Bakhtin não conseguia visibilidade em meio a tantos discursos e práticas autoritárias de sua época, que visavam à aniquilação do contraditório e até mesmo de alteridade(s), devido a: I) convulsões políticas internas decorrentes da Revolução Russa (1917), que, em 1922, resultou na ascensão do governo de terror e perseguições políticas na URSS; II) instabilidades geopolíticas decorrentes das duas Grandes Guerras, que presenciaram a ascensão institucional de ideais totalitários e o desenvolvimento de um maquinário estatal que promovia o extermínio burocrático nos campos de concentração nazistas e soviéticos; III) bipolarização do globo durante a Guerra Fria, a dicotomização política desvelou uma grande contradição interna na história da democracia burguesa estadunidense, com episódios de perseguição política tal qual o macarthismo na década de 1950; IV) guerras em países periféricos insufladas pelos concorrentes sistemas político-econômicos da Guerra Fria, EUA (representante-líder do bloco capitalista) e URSS (representante-líder do bloco socialista) como a Guerra do Vietnã (1959-1975), Guerra da Coreia (1950-1953) e a Guerra do Afeganistão (1979-1989); V) construção do maior símbolo da Guerra Fria, o Muro de Berlim, dividindo a cidade alemã em duas zonas incomunicáveis de influência, uma capitalista e a outra socialista; VI) eclosão de diversas ditaduras latino-americanas sob o círculo de influência (e dependência) dos EUA, que as financiou, inclusive no Brasil.

Dessa forma, o pensamento bakhtiniano realmente subvertia os ideários que se filiavam à censura, à interdição e ao monologismo:

Ora, nessas condições, como tratar de Bakhtin e dialogismo? Víamos na prática, sem saber ainda, a demonstração mais palpável da razão que tinha o teórico, ao afirmar que a linguagem autoritária reduz tudo a uma única voz, sufocando a variedade e a riqueza que existem na comunicação humana (SCHNAIDERMAN, 2005, p. 14).

Essa censura a Bakhtin, em terras brasileiras, somente duas décadas depois, nos anos 1980, foi superada; quando começaram a aterrissar por aqui as traduções francesas de suas obras. O impacto de seu pensamento nos meios acadêmicos brasileiros não demorou a dar mostras da força de suas reflexões, logo elas apareceram (em meados da década de 1990) como um fator determinante nas elaborações das diretrizes pedagógicas lançadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em que essa teoria é fundamental.

A Teoria dos Gêneros Textuais constitui uma ferramenta educacional indispensável às diversas disciplinas, principalmente ao ensino de língua materna, e representa um instrumento pedagógico responsivo de resistência às políticas públicas autoritárias que buscam tanto o silenciamento do corpo docente e discente, quanto a precarização das forças de oposição, como se viu após o Golpe de Estado de 2016⁷ e a consequente ascensão de um governo de extrema-direita em 2019⁸.

2.2 O QUE É UM GÊNERO TEXTUAL?

O conceito de gênero textual se desdobrou em outras tantas implicações após o gesto inaugural de Bakhtin, mas a obra bakhtiniana segue norteando os avanços nessa área.

Hoje, o conceito de gênero põe em relevo a importância das interações psicossociais na formulação de modelos comunicativos, culturais e sócio-cognitivos usados para atender a funções sociais determinadas por diretrizes culturais e contextuais de um evento comunicativo.

Na sua gênese, a Teoria dos Gêneros Textuais foi influenciada pelo materialismo dialético e histórico, de Karl Marx e Friedrich Engels, recuperando para os estudos linguísticos o elo entre o texto, a situação enunciativa e o contexto discursivo, por isso são também definidos como gêneros discursivos.

A interatividade dessa teoria se faz evidente nas palavras da doutora em Comunicação Janaína Calazans, ao resumir a definição que Bakhtin deu aos gêneros textuais como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem historicamente a partir das situações de interação verbal. Esta afirmação

⁷ Sobre o Golpe de Estado de 2016, ler: *O que vem a ser o golpe de 2016* (GASPARI, 2016); *O golpe de Estado de 2016 no Brasil* (LÖWY, 2016); *Foi golpe! – o Brasil de 2016 em análise* (GALVÃO; Z AidAN & SALGUEIRO, 2019); entre outros.

⁸ Sobre a ascensão do governo de extrema-direita no Brasil desde o golpe de 2016, ler: *Bolsonaro leva a extrema direita ao Planalto* (JÍMENEZ, 2019); *Extrema-direita chega ao poder com Bolsonaro* (Revista Piauí, 2018); *Boaventura e os caminhos da esquerda: "Maioria do Brasil nunca viveu na democracia"* (SUDRÉ, Lu; NOGUEIRA, Pedro Ribeiro, 2019), entre outros.

parte da ideia de que a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva” (CALAZANS, 2011, p. 01).

O gênero textual é considerado inclusive como uma ação de fala dentro de um conjunto de diversas ações que compõem um evento social, ou seja, “[...] os gêneros textuais se apresentam como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. Como ações sócio-discursivas, os gêneros contribuem para organizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (CALAZANS, 2011, p. 02).

Fazer uma criança dormir é um evento social, demanda de seus integrantes várias ações para se atingir o objetivo proposto (dentre elas, cobri-la, acarinhá-la, apagar a luz do seu quarto, afogar-lhe o travesseiro, cantar para que ela adormeça etc.). O acalanto é uma ação muito comum a esse tipo de evento, mas difere das demais ações, pois se constitui como um ato de linguagem levado a cabo por um (ou mais de um) sistema(s) de representação – uma canção é uma ação performada em dado evento social.

Os gêneros textuais são padrões culturais, sociocomunicativos e históricos de produção textual, mais ou menos estáveis – tanto que podem desaparecer, caso alguma reformulação da organização social dispense os exercícios de sua função, assim como podem surgir novos gêneros para atender a novas demandas sociais. Caracterizam-se por compor, paralelamente, um modelo cognitivo virtual e um modelo interativo de ordenamento cultural de (pelo menos) um sistema de representação, que buscam responder a uma demanda de determinado contexto sócio-histórico e interacionista organizado: sem demanda, de que serve uma lista telefônica?

[Os gêneros textuais] São caracterizados mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Possuem uma estrutura formal não linear e, assim como surgem, podem desaparecer (CALAZANS, 2011, p. 02).

Apesar de os gêneros textuais serem esses esquemas cognitivos e interativos pré-estabelecidos culturalmente, ou nas palavras do próprio Bakhtin “[...] situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em

circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 293), eles ainda guardam a possibilidade de inovação e criatividade.

Essa liberdade inventiva e não linear de todo gênero textual pode ser mais presente num texto literário como o romance do que num formulário cadastral, por exemplo; ambos são gêneros textuais, mas o último é um texto injuntivo, mais objetivo quanto à sua função e mais obediente aos padrões culturais historicamente mais estáveis e mais lineares:

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Como os gêneros textuais intervêm diretamente nas relações interpessoais e/ou institucionais, pode-se considerá-los uma ação retórica de um sujeito da enunciação em um evento comunicativo, que se constitui em diálogo com a organização social com a qual interage, interação pela qual todos os envolvidos se constroem mutuamente – o ato de fala, como qualquer ato na vida, se engendra, enquanto é engendrado.

O *fazer* de uma ação enunciativa, como o exemplo do acalanto, exerce sua função ao atingir um determinado objetivo, no caso, fazer uma criança dormir. No acalanto, por exemplo, a situação enunciativo-pragmática exige um canto intimista, *a capella*, uma melodia tematizante em tons médios e uma performance acalentadora e acolhedora, o que interage, cognitiva, dinamogênica e culturalmente, com as demandas da situação de enunciação.

Ao corporificar um discurso sobre a estrutura de um texto de acordo com um modelo virtual de organização estrutural específica, percebe-se que diversos elementos estão envolvidos nessa resposta dada pelo gênero para chegar ao propósito que é determinado e lhe é dado pela esfera de circulação: “[...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

No exemplo do acalanto, observa-se um gênero textual mais ou menos estável; aberto a mudanças estruturais e de estilo, que ainda assim continuaria a ser um acalanto, contanto que a função de fazer dormir se mantenha. Caso o texto esvaeça a funcionalidade do gênero textual, provavelmente se atingirá uma produção de natureza diversa, que, obviamente, acarretará numa transmutação para um gênero limítrofe (outro tipo de canção folclórica ou ainda um exemplar de canção popular).

A transmutação dos gêneros textuais atesta sua materialidade histórica e pragmática que já havia sido observada por Bakhtin, como nos lembra Calazans (2011, p. 02): “A interseção entre os gêneros já havia sido destacada por Bakhtin (1997) quando o mesmo pontuou a 'transmutação' dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro, gerando novos”.

O gênero textual é uma virtualidade cognitiva de um modelo interativo internalizado por recorrentes e relativamente estáveis interações em eventos sociais concretos. Não se conquista essa relativa estabilidade sem alterações e adaptações históricas do modelo cognitivo e do interativo.

O gênero, que se concretiza na organização textual, na ação enunciativa, serve de intermédio entre a materialidade do texto e do discurso, que o transpassa e atravessa outros textos e práticas comunicativas.

Os textos se alinham, estratégica e taticamente, a uma posição político-discursiva entre outras posições, igualmente ideológicas, nas relações de poder/saber, constituindo assim um campo discursivo:

Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Calazans recorre a Dominique Maingueneau para melhor explicar a relação entre o enunciado, emergente da prática enunciativa sob um formato cultural específico de um ou mais gêneros textuais, com a situação enunciativa que os reclama:

[...] Maingueneau (1997) incorpora a noção de contrato, advinda do direito, porque toda enunciação é regida pela prática social do sujeito que enuncia. Este sujeito não pode, portanto, dizer o que quer, em qualquer lugar para

todo indivíduo porque essa prática, que emerge como gênero, presume um contrato.

Dentro dessa perspectiva, não se pode deixar de refletir sobre o gênero discursivo quando se aborda um *corpus*, uma vez que, segundo adverte Maingueneau (1997), é ilusório pensar que exista algum enunciado “livre” de qualquer coerção. [...] Maingueneau (1997) observa ainda que é fundamental para a análise o conhecimento das coerções genéricas dos gêneros discursivos (CALAZANS, 2011, p. 03-04).

O texto é um objeto discursivo, o discurso que ele porta não começa quando inicia o texto, nem termina com o ponto final, irradiam nele as marcas de discursos anteriores, com os quais mantêm aproximações e distanciamentos estruturais, cognitivos, pragmáticos, de conteúdo e de estilo – uma relação intertextual e dialógica que se encontra na raiz de qualquer possibilidade de linguagem.

Isso transforma a visão sobre o texto, que passa a ser visto como um sistema aberto aos diversos olhares interpretativos, sincrônicos e diacrônicos, e passa a compreendê-lo como um processo histórico:

Enquanto objeto discursivo, o texto não é uma unidade fechada com começo, meio e fim porque se relaciona com outros textos e com a memória discursiva. Dessa forma, não pode ser considerado apenas como um objeto linguístico, mas como um processo histórico, que se abre às diferentes leituras. Tais leituras (...) acontecem por causa do equívoco e da incompletude que são próprios da linguagem e que instalados no texto constituem um espaço de interpretação (CALAZANS, 2011, p. 05).

Essa posição privilegiada do gênero rende uma grande contribuição ao campo educacional, afinal, a partir do ensino por meio de diversos gêneros textuais, o aluno pode refletir sobre as heranças culturais que os constituem e sobre a concreção textual, como pode também perceber que as formações discursivas estabelecem laços de identidade em comunidades do discurso que, no dia a dia das relações sócio-interativas, se apoiam, se opõem, se contradizem. Em um trecho heurístico de sua obra, quiçá poético, percebe-se em Bakhtin a compreensão da dinâmica das interações humanas: “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A Teoria dos Gêneros Textuais propõe a análise da linguagem por meio da relação de conceitos fundamentais à compreensão da interação humana, como enunciação, discurso, análise de estruturas morfossintáticas, filosofia da linguagem, psicanálise, estudo da cognição etc. Eis por que a Teoria dos Gêneros Textuais foi tratada anteriormente como uma ferramenta pedagógica complexa, uma vez que ela

constitui um feixe de conhecimentos importantes que se relacionam para o estudo da linguagem e, mais especificamente, da língua. Apenas munido do poder investido por esse saber multidisciplinar, é possível intervir em vários aspectos de um processo objetual, ou em vários processos objetuais simultaneamente, e até mesmo em processos e fenômenos objetuais antes inalcançáveis sem o acúmulo de conhecimentos e técnicas conquistados historicamente.

O acúmulo de conhecimento sobre o fenômeno objetual analisado, o conceito de gênero textual, permite que se perceba sua dimensão signo-estrutural, político-discursiva, sócio-cognitiva, retórico-comunicativa, pragmático-enunciativa, cultural, e também pedagógica.

Sempre que um evento social, com as suas especificidades culturais, exige a produção de uma forma específica de ação envolvendo signos (linguísticos ou não), o sujeito vai partir das convenções culturais previamente estabelecidas para dar corpo ao texto, definir as condições de dizer possíveis ao contexto enunciativo e inserir a sua produção e a si mesmo no *continuum* político-discursivo do recorte social e ideológico ao qual faz parte, tal qual a canção, que

[...] assim como o poema, pertence ao campo literário. A canção estaria no que Maingueneau (2005) chama de discurso literário. Para o autor, falar em discurso literário é renunciar a um espaço consagrado, pois as *condições de dizer* [grifo nosso], ainda em referência ao autor, atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação. As canções seriam um ato de comunicação no qual o dito e o dizer, o texto e seu contexto são indissociáveis (MAINGUENEAU, 1995). Daí podermos afirmar que as canções, assim como o discurso literário, podem ser entendidas como uma prática que explicita um trabalho intencional com a linguagem, elaborado por um sujeito situado num contexto cultural, numa cenografia, o qual, no entanto, não se fixa em nenhum desses lugares. Diante do texto literário, poderíamos assumir uma atitude subjetiva e romântica, tendo o texto literário como fonte de emoções, e/ou uma atitude objetiva, ao tomá-lo como objeto de estudo científico, procurando desvendar suas estruturas como via do conhecimento dos seus mecanismos de criação e de objetivação (RUFINO, 2012, p. 11-12).

O gênero textual mantém uma relação identitária entre os interlocutores e entre o sujeito e o contexto enunciativo; para atingir uma melhor eficácia comunicativa, na interação, mediada pelos gêneros textuais, o sujeito precisa de reconhecer a si durante o ato de fala, e ao outro – ou seja, é a reafirmação enunciativa de um esquema cognitivo e de uma experiência sócio-cultural, em complementaridade incessante.

Na canção, como se verá adiante, a voz e a corporeidade tornam essa ação ainda mais ligada ao seu evento social – “o texto e seu contexto são indissociáveis”, como ressalta acima a doutora em Estudos Linguísticos, Janaína de Assis Rufino (2012).

Calazans observa que um

[...] critério para definir discurso é a consideração simultânea do contexto de ocorrência com a ocorrência linguística. É neste sentido que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos, mas o discurso se encarrega de fornecer condições para sua interpretação unívoca. Nesta vertente, concebe-se a língua como não fornecendo, eventualmente, todas as condições para sua interpretação (o contexto completa); ou como sendo de tal natureza que os fatores contextuais podem alterar o que se diz (o contexto modifica); como tendo entre os fatores que explicam porque se disse isso e não aquilo, os fatores externos à língua (o contexto justifica) (CALAZANS, 2011, p. 08).

Outro fator de grande potencial pedagógico é a capacidade que a canção tem em si de transformação e de adaptação a novas organizações sociais, a novas situações enunciativas, a novas configurações estruturais, a novos fatores pragmáticos, a novos estilos, a novos conteúdos, a novas tecnologias:

Para Koch (2002), os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produzem, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas. Dentro dessa perspectiva, o gênero canção é especialmente interessante para o estudo tanto da forma composicional, quanto das transformações (CALAZANS, 2011, p. 02).

Desde o início da Terceira Revolução Industrial, com o acirramento do processo de Globalização, práticas sociais inéditas de leitura e escrita se impuseram no cotidiano dos integrantes das sociedades contemporâneas ocidentais. Elas surgem nesta nova configuração social, econômica, política e cultural em diferentes demandas nos campos interpessoais, profissionais e institucionais a serem sanadas, e essas demandas passam a orientar quais e como serão as novas formas de interação entre trabalhadores, entre professores e alunos, entre cidadãos.

As mídias pós-massivas, aquelas conformadas nas redes de computadores, foram fundamentais para o surgimento de novos gêneros textuais que pudessem dar conta das novas práticas sociais de leitura e escrita emergentes nas interações dessa sociedade contemporânea – gêneros, por vezes, multimodais, intersemióticos, muito além do padrão restritivo de texto verbal escrito, tão privilegiado no processo de en-

sino-aprendizagem da pedagogia tradicional. Esse crescimento na produção e recepção de textos multimodais revigora o interesse pedagógico da canção.

Enquanto ferramenta educativa, o conceito de gênero textual leva o discente a dois movimentos complementares na leitura: um refere-se à investigação de uma organização estrutural do uso do signo e do sistema de representação no qual ele está inserido, linguístico ou não, gramatical ou não. O outro se refere a uma investigação sobre as coerções que incidem sobre as enunciações e, conseqüentemente, as especificidades da organização social coerciva de cada espaço interativo, cada instituição, cada evento social analisado.

É fundamental a esse segundo movimento se desdobrar na identificação do aluno de seu lugar enquanto sujeito dentro dessas esferas investigadas para uma formação cidadã e reflexiva – quiçá seja esse o movimento mais relevante para uma formação humanista e crítica dos alunos, sem, no entanto, querer dicotimizá-los, pois essas coerções, incidindo na situação enunciativa, incidem também sobre a estrutura textual.

2.3 O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO

A canção é um gênero textual intersemiótico e isso é fundamental na sua diferenciação de outros gêneros, apesar das semelhanças que possui com o poema e com a música instrumental. A canção possui a indissociável relação entre palavra e som, entre texto verbal e não verbal, estimulando uma análise que a considere como a produção *multimodal* que é.

A canção é uma produção temporal breve que envolve a cooperação de, pelo menos, dois sistemas de representação, o linguístico e o musical, por isso interessa a esta pesquisa uma análise que contemple a multimodalidade da sua estrutura. O canto é um elemento fundamental de sua constituição, é indispensável à identidade do gênero uma voz que cria um padrão sonoro mais ou menos estável para entoar a letra da canção.

A canção pode ou não ser acompanhada por instrumentos, como é o caso das execuções *a capella*. Nelson Barros da Costa (2003) chega a incluir a declamação como uma realização material da canção, embora já sob o efeito de uma reversibilidade textual:

[...] uma poesia pode vir a ser letra e uma letra pode ser lida como poesia (se ainda não conhecemos a melodia, ou se a declamamos, ignorando esta), porém esses fenômenos devem ser vistos como intervenções de uma prática discursiva sobre a outra [...] (COSTA, 2003, p. 30).

Isso também se pode observar sob o campo de influência de uma outra obra artística, a música. Uma canção em que se despreze o texto verbal, em que se exclua o canto, ou mesmo que o mantenha, mas exclua as articulações linguísticas, transmuta-se em música instrumental. Uma voz durante um *scat*⁹ torna-se mais um instrumento em meio a outros timbres. O canto, portanto, não é a produção e sustentação de um som de altura definida, em contrapartida, um canto não existe sem uma voz: ele é um discurso *lítero-musical* (BARROS, 2001; 2002); a vocalidade do canto é fundamental para a canção e possui traços distintivos da oralidade e da fala.

Para se ter a dimensão da importância do canto na canção, o compositor, músico e semiótico Luiz Tatit (1986, 1995, 2001) se concentra nas heranças entoativas que constroem as melodias executadas pelo canto e que conferem eficácia comunicativa à canção quando compatibilizadas com a interface linguística da obra.

O arranjo, a escolha dos instrumentos que o compõem e a harmonia entre eles, o ritmo, os gêneros musicais e sua construção sócio-histórica, todos esses elementos são também fundamentais à produção e, conseqüentemente, a uma análise da canção.

A história da canção entrelaça-se à história do homem. Pode-se constatar a capacidade de transição da funcionalidade da canção, sem que, com isso, haja uma transmutação de genericidade. Obviamente, outras mudanças se arquitetam em seus diversos níveis para atender à nova funcionalidade, por isso existem canções

⁹*Scaté* uma técnica de canto que consiste em vocalizar durante a execução da música, tanto sem palavras, quanto com palavras sem sentido e sílabas, o equivalente a um solo instrumental apenas usando a voz, como fazem, por exemplo, os cantores de jazz.

religiosas e canções de trabalho, acalantos e canções festivas, mas todas são canções afinal.

A pluralidade histórica de funções da canção ressalta o desafio para o analista em delinear a sua identidade, mas também testemunha a complexidade estrutural de sua constituição enquanto gênero textual.

Bakhtin identifica dois grupos distintos de gêneros textuais no vasto universo discursivo, que “[...] compreenderia o conjunto de formações discursivas de todos os tipos interagindo em uma dada conjuntura” (COSTA, 2003, p. 13).

O primeiro grupo é formado pelos gêneros primários, são enunciados em situações comunicativas rotineirizadas, cotidianas, geralmente esses gêneros atendem a necessidades e/ou desejos interativos imediatos, como o bilhete e o diálogo cotidiano. Quanto aos gêneros secundários, Bakhtin assim os define:

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sócio-político, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário complexo (BAKHTIN, 2003, p. 263).

A canção também é capaz de reelaborar diversos gêneros primários, sem dúvida o diálogo cotidiano é o gênero primário que mais é apropriado e reformulado por ela: “[...] esta condição [ação simulada onde alguém diz alguma coisa de uma certa maneira a outro alguém], por si só, já traz à canção um estatuto popular, pois todos podem reconhecer situações cotidianas de *conversa*” [grifo nosso] (TATIT, 1986, p. 06).

Outros gêneros primários são encontrados ao lado do diálogo cotidiano, como gêneros reelaborados na forma de canção: receitas culinárias (*Vatapá*, de Dorival

Caymmi; *Macarrão com Linguiça e Pimenta*, de Rita Lee e Arnaldo Baptista), cartas (*A carta*, de Benil Santos e Raul Sampaio), bilhete (*Vide verso meu endereço*, de Adoniran Barbosa), horóscopo (*Namoro Austral*, de Jorge Mautner e Moraes Moreira), testemunhal radiofônico (*Prezadíssimos ouvintes*, de Itamar Assumpção), pregão (*A preta do acarajé*, de Dorival Caymmi; *Peixeira catita*, em que Clementina de Jesus apregoava, além de seus “peixinhos bons”, a cultura anônima do povo negro) e conversa telefônica (*Alô, alô, Marciano*, de Rita Lee e Roberto de Carvalho; *Bye, bye, Brasil*, de Chico Buarque).

Rufino (2012) faz diversos apontamentos históricos sobre as várias funções comunicativas que a música, inclusive a canção, já assumiu em situações enunciativas e configurações sociais e culturais determinadas: a função de “[...] acompanhar o ensino dos profetas, característica didatizante que acompanha o gênero canção” entre o povo judeu depois da queda do Império Hebreu; ou a de “[...] ter um acesso profundo do humano junto aos deuses” na cultura grega clássica; ou ainda “[...] como um perigo à moral, capaz de afastar os cristãos da pureza de sua fé”, segundo a perspectiva da Igreja Católica na Alta Idade Média.

O historiador e crítico musical José Ramos Tinhorão, no livro *Música popular por índios, negros e mestiços*, em capítulo sobre a importância da inclusão dos negros nas irmandades religiosas católicas durante a segunda metade do século XVII para a construção da “[...] síntese de cultura popular brasileira” (TINHORÃO, 1972, p. 37), também deixa, tal qual Rufino (2012), importante reflexão sobre a funcionalidade do gênero canção sob um olhar diacrônico:

Enquanto nos grupos humanos primitivos a música e a dança, invariavelmente associadas, preenchem uma função religiosa, ligando suas origens a dos ritos tribais, nas sociedades modernas música e dança constituem criações incluídas na organização do lazer (TINHORÃO, 1972, p. 33).

A função da canção se altera para atender a novas demandas sociais, mas sempre há uma funcionalidade em jogo; novos gêneros surgem e já são incorporados pela canção, mas esta permanece fiel à sua identidade enquanto gênero textual.

Em seus apontamentos sobre arte, Foucault (2006) sublinhou as sensíveis inovações que as mudanças tecnológicas provocam na música – assim também se pode

constatar na canção especificamente. Esses exemplos justapostos ressaltam o caráter intenso de reelaboração pela qual a canção dialoga com a mudança de suas situações enunciativas e contextos culturais:

Em função da caracterização que fizemos sobre a história da palavra cantada canção, podemos dizer que a canção surgiu e se constituiu a partir de certas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado que foi com o passar do tempo sendo reelaborado até constituir o gênero canção como temos hoje, ou seja, até se caracterizar como um gênero secundário e que vai paulatinamente se reelaborando (RUFINO, 2012, p. 10).

Ao se observar o esquema desenvolvido por Costa (2003) sobre a dimensão tripartite da materialidade da canção (materialidade formal, linguística e enunciativa ou pragmática), olha-se para o objeto como um enunciado, “[...] um produto simbólico que integra numa unidade, em condicionamento mútuo, todos os fatores envolvidos em seu funcionamento: o **gênero**, o **suporte**, o **código de linguagem**, o **etos**” (COSTA, 2003, p. 10-11):

I - Quanto à materialidade formal.

a) momento da produção:

1. podem ser produzidos apenas oralmente texto e melodia; 2. pode passar pela realização escrita prévia ou simultânea à produção oral da melodia; 3. pode ter realização gráfica simultânea tanto da letra quanto da melodia; 4. pode ter realização escrita da letra posterior à produção (oral ou gráfica) da melodia; 5. sua interface melódica pode demandar recursos tecnológicos adicionais para ser produzida: o instrumento musical e, dependendo do gênero, o amplificador de som.

b) momento da veiculação:

1. oral; 2. pode demandar recursos tecnológicos diversos para ser produzida e executada: o instrumento musical, o disco, o toca-discos, o amplificador, o microfone.

c) momento da recepção:

1. audição, que pode ser acompanhada de leitura; 2. multidimensionalidade dos sinais percebidos (densidade, amplitude, intensidade, plurivocidade, movimentos de descendência e ascendência, timbres, etc. do lado da melodia e do acompanhamento musical, além dos sentidos verbais veiculados pela letra).

d) momento do registro:

1. dupla modalidade de registro: disco e encarte do disco; modalidades secundárias: partituras, *songbooks*, catálogos, revistinhas ou folhetos; 2. no registro escrito está frequentemente associada a imagens coloridas (fotos, desenhos, pinturas, etc.), em papel de diferentes qualidades; 3. o registro escrito (de qualquer natureza) não reflete satisfatoriamente sua realidade.

e) momento de reprodução:

- A declamação; o canto.

II Quanto à materialidade linguística:

1. predominam palavras mais usadas quotidianamente; 2. maior liberdade quanto às regras normativas da sintaxe; 3. permite repetições e quebras de frases, palavras, sílabas, e sons, sem intencionalidade outra que não a obediência às exigências do curso melódico e rítmico; 4. permite-se veicular diferentes socioletos. 5. pode dar pouca atenção à coerência do texto: os sentidos que faltarem podem ser preenchidos pela melodia; 6. joga com os movimentos de prolongamento das vogais, oscilações da tessitura da melodia,

repetições de sequências melódicas (temas), segmentação consonantal, etc., como forma de representar as disposições internas do compositor (TATIT, 1996, p. 22);

III - Quanto à materialidade enunciativa ou pragmática:

1. constrói predominantemente cena enunciativa dialógica: centrada na interação entre um eu e um tu constituídos no interior da letra; 2. produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música; 3. exige a habilidade do canto (artística ou não) e o conhecimento da melodia, a leitura opcionalmente; 4. extremamente permissiva a relações com outras linguagens: dramatúrgica, cênica, cinematográfica, plásticas (especialmente a fotografia, a pintura e o desenho), coreográfica, etc. (COSTA, 2003, p. 25-27).

Nesse esquema descritivo, perspectivas distintas e coordenadas são articuladas para a compreensão tanto do circuito de produção, de distribuição e de circulação do gênero canção, quanto das suas configurações estruturais identitárias linguísticas, enunciativas e musicais.

Fica clara a tentativa de produzir um recorte material da canção que cumprisse a função de falar desse gênero tanto antes quanto depois da revolução da reprodução mecânica da música e de sua apropriação pela indústria fonográfica, atento também ao papel do suporte na conformação do gênero textual.

2.4 TIPOS DE CANÇÃO

Existem no *conjunto universo* canção três tipos: a folclórica, a erudita e a popular. Esses limites categóricos estão estritamente ligados à sua materialidade formal, especificamente o momento de produção, veiculação e reprodução, no tocante à questão da escrita musical e da autoria.

O primeiro tipo de canção, a folclórica, produção extremamente vinculada à sua enunciação, traz gravado em si o *ethos*¹⁰ da situação enunciativa na própria classificação do gênero (canção de trabalho, canção de guerra, cantigas de roda, acalanto etc.), possui registro acentuado de variações linguísticas e uma proximidade com a oralidade e com o canto entoativo.

¹⁰ "(...) o *ethos* (grifo nosso) se refere a textos orais e escritos, em que os enunciadores fornecem uma imagem de si através do discurso. Assim, dizer que os participantes do discurso criam uma imagem de si através dele, significa também afirmar que o discurso carrega as marcas do enunciador e do coenunciador, entendidos como aqueles que interagem no processo discursivo" (HEINE, 2007, p. 41)

Geralmente integram essa categoria textos de domínio público, sem autoria formal, alguns feitos coletivamente, com melodias simples e em tons médios. As canções folclóricas são predominantemente produzidas e distribuídas pelas camadas populares, por onde circulam – é a memória popular que as guardam e as mantêm vivas de geração em geração.

A canção erudita, um ramo cantado da denominada música clássica, possui melodias rebuscadas, exige grande aprimoramento técnico dos instrumentistas, inclusive do(a) cantor(a), que aplica sua voz, de posse da técnica lírica, não como uma palavra cantada (apesar de haver palavras), mas como um instrumento a mais na orquestra – já que “[...] a competência do músico é estabelecida na medida de sua capacidade de ser fiel a esse registro [notacional]” (COSTA, 2003, p.18). Esta é talvez a principal característica do gênero canção erudita: “[...] a voz e os instrumentos estão, geralmente, muito ligados à partitura” (ROSA; MANZONI, 2010, p. 02).

O último tipo de canção, que interessa mais de perto aos objetivos desta investigação, é a canção popular. Esse tipo possui maior liberdade de execução do que a música erudita. Duração, altura, andamento e harmonia são mais flexíveis durante a execução. Isso se deve ao fato de a canção popular não estar ligada à notação musical, à partitura. Ela “[...] tem uma corporalidade fluida, dinâmica, mais vinculada a um percurso melódico de base, uma espécie de ‘denominador comum’ das várias interpretações que a canção sofreu ao longo de sua existência.” (COSTA, 2003, p. 18).

A canção popular, geralmente, possui uma autoria conhecida e é multifacetada em gêneros musicais. Suas obras movimentam um setor econômico lucrativo do ramo do entretenimento e sofrem com a influência do mercado mais do que a canção erudita.

Luiz Tatit a bem definiu em *A Canção*:

Este novo tipo de música, cuja história se confunde com a história do próprio rádio, não conserva mais a autenticidade e a brejeirice das canções folclóricas ou das modinhas regionais e nem se arvorava em modelo requintado à maneira das canções eruditas. Possuía uma natureza

indisciplinada e uma vocação amalgâmica, isto é, uma tendência a misturar formas nacionais com formas estrangeiras e a incorporar, sem qualquer resistência, as influências circunstanciais da moda, do progresso tecnológico, das outras modalidades artísticas, dos acontecimentos sócio-culturais [...] (TATIT, 1986, p. 1).

Desde os tempos da invenção do rádio até os dias de hoje, muitas coisas mudaram na história da canção – o interesse do mercado não foi uma delas. A canção tornou-se um produto comercial, e como objeto de consumo é tratada.

Fortemente dependente das mídias tradicionais, as massivas, uma parcela expressiva da produção musical está relacionada a resultados de pesquisas de mercado e de análise comparativa de dados de vendagem. As “influências circunstanciais” da indústria cultural se tornam fatores importantes na constituição do gênero canção popular; portanto, relevante se faz uma investigação sobre a ligação entre a canção popular e a indústria cultural, principalmente as relações que pontuaram as condições contextuais na recepção dos registros das canções dos afoxés e dos blocos afros na Bahia setentista.

2.5 A CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA E A INDÚSTRIA CULTURAL

A funcionalidade da canção se alterou em diferentes contextos e épocas; e várias dessas funções foram exercidas concomitantes na história desse gênero dentro de uma sociedade determinada.

No século XIX, a canção circulava livremente nas igrejas católicas, principalmente a erudita; e clandestinamente circulava a canção folclórica nos terreiros de candomblés. A função religiosa de ambas convivia com o uso militar da canção. O exército, com seus dobrados e, principalmente, suas marchas, mostrava conhecer bem a função ordenadora da canção, tantas vezes disciplinadora em tal contexto.

A função religiosa e a função ordenadora/disciplinadora da canção conviviam com árias reproduzidas por orquestras sinfônicas em teatros líricos a que se dirigiam a aristocracia e a burguesia nacionais em busca de lazer, assim como com o comércio de partituras de polcas e lundus para serem executadas por senhorinhas nos salões e casas de família.

Até o advento da reprodução mecânica, a canção era indissociável de seu contexto de produção. A música instrumental já possuía algumas inovações ligadas à reprodução mecânica por meio de autômatos, pianolas, realejos e serinetas. A voz, identidade da canção, exigia a presença do artista no ato enunciativo.

A canção estava então atada à sua enunciação e apenas poderia ser fruída no momento da execução, por isso a repetição constituía um recurso mnemônico muito usado na circulação de um gênero temporal como a canção. O refrão e os paralelismos tão presentes são exemplos de como essa obsessiva reiteração lítero-musical é valiosa para seu registro na memória humana.

Nas festas populares, regadas a muita música, geralmente obras cantadas do tipo folclóricas, as canções duravam (como duram até hoje nas congadas, nos reisados, nas procissões) muito tempo, são repetidas diversas vezes, pois assim atingem o público e se refugiam em sua memória, nela sobrevivendo.

As canções chegam a durar nesses contextos mais de 10 minutos em suas execuções, daí uma canção que começava anônima pode terminar o circuito na boca e na memória do povo.

A canção popular, no entanto, “este novo tipo de música, cuja história se confunde com a história do próprio rádio” (TATIT, 1986, p.1), é identificada como uma obra artística temporal breve. Com a reprodução mecânica, surge uma poética vocal midiaticizada.

O mais comum é encontrar no cancionário nacional (e mundial) do século XX o padrão temporal de canções com poucos minutos de duração. A limitação dos suportes de registro das canções pode ter influenciado nesse formato e no processo de produção musical, como chama a atenção Lucas Françaolin da Paixão:

Além das limitações de frequências e de dinâmica, as primeiras mídias de registro de som tinham severas limitações de tempo de gravação. Por causa disso a produção musical se especializou na criação de músicas de curta duração com pouco mais de dois minutos para literalmente caber nos suportes. Os suportes de registro gradualmente ampliaram seu tempo de gravação de forma que atualmente existem equipamentos capazes de

registrar som continuamente por várias e várias horas. No entanto ainda existe um paradigma de produção musical que de certa forma convencionou a criação de música limitada em poucos minutos (PAIXÃO, 2013, p. 48).

Durante o período em que vicejou a gravação mecânica, houve influência do suporte na restrita amplificação do som e nas escolhas de arranjos, pois “[...] não era possível registrar grandes variações de dinâmica e nem grande quantidade de frequências” (PAIXÃO, 2013, pág. 47), então se optava por instrumentos e cantos que melhor soassem nos registros.

Paixão alerta, no entanto, que não foi o suporte o único fator a influenciar no formato curto da canção, apesar de essa padronização ter obedecido a um barateamento da produção musical. A brevidade da canção atendeu também à indústria fonográfica desde o surgimento das novas tecnologias de reprodução mecânica, pois facilitava a administração da programação radiofônica e a inserção dos anúncios ao se manusear obras breves.

A importância das propagandas na sustentação desses meios de comunicação está bem clara, consta na receita gerada por essa indústria e no ordenamento jurídico desde a implementação do Código Brasileiro de Telecomunicações, de 1962, em seu artigo 124, em que está delimitado (como se determina até hoje) que “[...] o tempo destinado na programação das estações de radiodifusão, à publicidade comercial, não poderá exceder de 25% (vinte e cinco por cento) do total” (BRASIL, 1962).

É importante ressaltar a influência que a indústria fonográfica exerceu sobre o formato da canção. É notável que quase todas as músicas que compõem as tabelas das mais vendidas raramente ultrapassam o limite de cinco minutos:

É comum que produções musicais extensas tenham uma versão específica para rádios com duração menor, de modo que fica evidente a preferência das rádios comerciais em transmitir músicas de curta duração [...] Uma das possíveis justificativas da padronização de músicas de curta duração está relacionada à lógica do sistema de intervalos comerciais – que consiste na principal fonte de receita – das rádios comerciais: quanto menor a duração das músicas transmitidas mais intervalos estão disponíveis para a rádio anunciar os comerciais. Existem outras possíveis origens da padronização de músicas em curta duração entre as gravações mais consumidas: maior facilidade de produção e capacidade cognitiva humana (PAIXÃO, 2013, p. 48).

O certo é que o público dessa obra era vasto, mas se centrava nas camadas sociais com mais recursos para consumir esse produto cultural, que podiam comprar os singles, LP's e vitrolas, que podiam ter uma televisão, que podiam adquirir os ingressos dos espetáculos e dos cinemas; público composto, majoritariamente, pela classe média brasileira.

Com exceção do rádio, em progressiva perda de público desde o surgimento da televisão, as demais mídias eram concentradas nas mãos de alguns poucos grupos sociais. Hoje as novas tecnologias garantem uma maior democratização da canção popular:

[...] com a emergência das mídias pós-massivas [internet e suas ferramentas, como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, redes P2P, *softwares* sociais e os telefones celulares] libera-se a emissão e ocorre a *liberação da palavra*, o que permite “a qualquer pessoa, e não apenas empresas de comunicação, consumir, produzir e distribuir informação sob qualquer formato em tempo real [...] sem ter que movimentar grandes volumes financeiros ou ter que pedir concessão a quem quer que seja” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 25. Grifos no original). (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 273).

No período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), observa-se que o regime adotou a postura de integração nacional, com um governo fortemente centralizado para defender a “segurança nacional” e o desenvolvimento nacional, que se baseava na industrialização e no crescimento econômico concentrado nas mãos de velhas elites nacionais e de grupos transnacionais.

Esta ideia é flagrante na famosa frase de Delfim Netto, Ministro da Fazenda do governo Médici (1969-1974), sobre as estratégias para o desenvolvimento da economia brasileira durante os primeiros anos do regime militar: “fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo”. O “bolo” cresceu e foi para a mesa de poucos, pois os benefícios econômicos nunca atingiram as pessoas de baixa renda.

Neste cenário, “[...] os meios de comunicação de massa se transformaram no veículo através do qual o regime poderia persuadir, impor e difundir seus posicionamentos, além de ser a forma de manter o *status quo* após o golpe” (MATTOS, 2002, p. 34)

A ditadura civil-militar foi responsável pelo impulso no desenvolvimento da TV no Brasil, ao criar vários órgãos estatais que lidavam com a produção cultural, ao formular leis e decretos, ao congelar as taxas dos serviços de telecomunicação, ao dar isenção das taxas de importação para compra de equipamento, ao proporcionar a construção de uma estrutura nacional de telecomunicações em redes e ao fazer uma política de crédito facilitado.

Isso afetou diretamente as rádios brasileiras, que possuíam semelhante protagonismo durante os tempos do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e do Estado Novo (1937-1945) e que, nesse momento, perdem seu prestígio para uma nova mídia.

Segundo Othon Jambeiro, em sua investigação sobre a história da TV brasileira durante os seus 50 anos de existência no século XX:

Quando os militares tomaram o poder, em 1964, o Brasil tinha cerca de dois milhões de aparelhos de TV. A partir de 1968, a recém instalada indústria de eletroeletrônicos, associada a políticas de incentivos a ela concedidos pelo governo, e à lei de compra a crédito promulgada em 1968, fez aquele número crescer rapidamente: em 1969 havia quatro milhões e um ano depois cinco milhões de aparelhos de TV. Em 1974 esse número tinha crescido para cerca de nove milhões e os aparelhos de TV estavam presentes, então, em 43% dos lares brasileiros (JAMBEIRO, 2002, p. 81).

Nos anos 1980, já existiam no país 106 emissoras comerciais e 12 estatais. O censo nacional de 1980 constatou que 55% de um total de 26,4 milhões de residências estavam equipadas com aparelhos de TV. Eram 18 milhões e 300 mil aparelhos, com direito a distribuição da Verba de Mídia do governo de 57,8% do montante às TV's em detrimento do rádio, que recebia apenas 8,1%.

Segundo as análises de José Roberto Zan sobre o mercado fonográfico, observam-se as mudanças que ocorreram até a chegada dos anos 1980 e suas implicações:

A fase que se estendeu de 1969 até meados dos anos 80 foi marcada pela consolidação da indústria cultural e a constituição de um mercado de bens simbólicos no país, processos impulsionados pela política de modernização conservadora da economia brasileira (ORTIZ, 1988), que acabou por transformar a "promessa de socialização em massificação da cultura" (RIDENTE, 200: 13). Cresceram, nesse período, os investimentos estrangeiros na indústria fonográfica, ao mesmo tempo em que se registrou forte expansão do mercado de fonogramas (MORELLI, 1991). Houve o reaparelhamento desse setor com maior especialização das funções e aprofundamento da divisão de trabalhos no interior da indústria de disco. Foi uma época marcada pela consolidação dos departamentos de marketing

nas gravadoras e pela implantação dos grandes estúdios. (...) Os sinais de intensificação da mundialização da cultura tornavam-se mais evidentes (ORTIZ, 1994). Paralelamente, aprofundou-se a segmentação do mercado fonográfico (ZAN, 2001, p. 116).

Essa “mundialização da cultura” nos anos 1980, a que Zan se refere, radicalizou-se ainda mais com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação na chamada Terceira Revolução Industrial.

Não surpreende que o videoclipe tenha surgido em um contexto de arte de consumo como o descrito. Segundo o professor Conrado Vito Rodrigues Falbo, esse gênero textual já está bastante estabelecido enquanto produto rentável pela indústria do entretenimento e enquanto modelo interativo sócio-cognitivo dotado de determinada função para um público específico:

Além das gravações, das fotos nas capas dos discos e das apresentações ao vivo (cada vez mais sofisticadas em termos de performance), o artista agora podia ter sua obra traduzida nas imagens em movimento do videoclipe, inicialmente criado como peça publicitária para divulgação comercial de lançamentos musicais, mas logo desenvolvendo padrões estéticos próprios e conquistando espaços específicos no mercado. À semelhança das gravações em áudio, os vídeo-clipes não se limitaram a reproduzir as performances ao vivo, mas desenvolveram suas potencialidades no sentido de complementar e até mesmo transformar o sentido das canções a que estavam vinculados (FALBO, 2010, p. 230).

Essa mundialização, no entanto, ocorre de maneira desigual, assimétrica, pois a influência de países política e economicamente centrais é muito maior do que a influência de países periféricos ou emergentes, como é o caso do Brasil. Há flagrantemente uma penetração muito maior dos bens de consumos norte-americanos na nossa sociedade, por exemplo, inclusive os culturais, do que dos bens brasileiros em solo estadunidense.

Essa mudança proporcionada pelas novas tecnologias da informação intensificou a circulação da canção, essa poética vocal midiaticizada, processo iniciado com o rádio no século XIX.

Surgiu, nos anos 1990, uma necessidade do mercado fonográfico internacional em renovar a sua linguagem, devido à mundialização da cultura e a um intenso interesse na segmentação do mercado, o que atraiu a atenção para as produções

regionais, algumas de caráter folclórico, até então de interesse apenas etnomusicológicos.

O surgimento do segmento *World Music* no mercado fonográfico internacional foi responsável pela internacionalização dos tambores baianos e da estética negro-mestiça soteropolitana, assim como também alterou o cenário musical de Salvador, mas sua história nos afoxés e blocos afro perpassa todas essas transformações da relação da canção com seus suportes e seus contextos de produção, circulação e recepção.

Inserida no seu ambiente de produção, a canção brasileira, anterior ao avanço das novas tecnologias de comunicação no final do século XX, já era um produto cultural, um bem de consumo, que, à época, circulava pela televisão, pelas casas de espetáculos, pelos cinemas e, majoritariamente, pelo rádio.

Hoje a poética vocal midiaticizada está nos *smartphones* e circula nas redes sociais, participando da dinâmica de outros gêneros como o videoclipe na construção de ídolos *pop* na sociedade de consumo.

A canção tem a materialidade da história do homem e, enquanto gênero, a estabilidade da alma humana.

3 REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DAS CANÇÕES

*Pelourinho é meu quadro negro
Retrato da negra raiz
O canto singelo, divino,
Traz simbolizada essa negra razão
(Raça Negra, Walmir e Gibi)*

3.1 OBJETO INTERSEMIÓTICO: ANÁLISE INTERDISCIPLINAR

A canção popular tem mesmo uma “vocação amalgâmica” (TATIT, 1986), e é tão forte que isso pode ser constatado pelos diversos pontos de vista e disciplinas sob os quais ela é analisada na academia.

A sua constituição intersemiótica tem grande responsabilidade nisso. Um objeto constituído por apenas uma estrutura já é um *corpus* vasto de análise, mas a poesia vocal midiaticizada, objeto desta investigação, representa a fusão de dois sistemas de representação. O objeto intersemiótico é um desafio para o investigador, ele estimula o pesquisador a analisá-lo e a tentar compreendê-lo sob uma perspectiva interdisciplinar.

Neste estudo a busca por conhecimentos dispersos em disciplinas distintas serão enfeixados para que possamos olhar a canção sob diversos prismas e, a partir desse envolvimento pós-estrutural com o objeto, propor o seu uso como tecnologia pedagógica, quiçá redefinindo o seu lugar no contexto do discurso educacional.

O crítico literário Antonio Candido (1995), em seu artigo sobre o direito à literatura, a enxerga enquanto um bem incompressível, enquanto instância interativa que “[...] confirma o homem na sua humanidade”. Esta seria a raiz da funcionalidade dos textos poéticos: a capacidade de humanizar o homem. Mas o que Candido compreende por humanização?

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e

abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.180).

Candido reúne diversas criações ficcionais e poéticas e atribui a elas a necessidade de fabulação humana – no sono, o sonho; na vigília, a “[...] literatura em todos os seus níveis e modalidades”. Ou, como bem disse o crítico, “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 175).

A canção popular é apontada por Candido (1995) como uma modalidade da fabulação como a literatura, ela também é apontada como um bem incompressível, ou seja, um fator indispensável à vida humana, que deve ser defendido como direito humano universal por lei e democratizado para todas as classes que estruturam nosso cenário sócio-político e cultural.

O escritor identifica três faces da funcionalidade das criações que atentam para a necessidade de fabulação do homem:

- [...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 176).

Todas essas três faces estão manifestas na canção popular. A primeira face a encara como objeto autônomo de organização de estrutura e de significado que foi desentranhado do caos ao que o homem foi originalmente lançado, e, com isso, “[...] nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 177). A canção popular, portanto, representa em si, em sua estrutura, “a superação do caos”.

A canção popular é também compreendida como uma forma de expressão, pois permite que o homem manifeste seus sentimentos e pensamentos sobre si e sobre o mundo, “[...] em todos esses casos ocorrem humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (CANDIDO, 1995, p. 180).

A última face da funcionalidade da canção popular a considera uma forma de conhecimento, pois ela tem a possibilidade de ser “[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1995, p. 186).

Segundo Candido (1995), “[...] cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes”. As camadas populares, diante dos classistas critérios de incompressibilidade da nossa época, ficam alijadas deste bem cultural comum “[...] sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela [a literatura *lato sensu*] nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 186).

A reflexão de Candido, no entanto, hierarquiza as modalidades de literatura *lato sensu* em níveis, dicotomizados nos conceitos de popular e erudito, em que a criação poética erudita representaria um estágio mais avançado e uma prática privilegiada em relação à cultura popular.

Esse argumento justificou a denúncia de Candido sobre a falta de distribuição equitativa dos bens culturais e o confinamento das classes populares no nível popular de literatura, o que corresponde a uma mutilação de sua humanidade:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. [...] Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (CANDIDO, 1995, p. 186-187).

Sem querer negar a importância da literatura *stricto sensu* na formação humana, longe disso, ressalta-se, no entanto, que a hierarquização entre níveis de literatura desfavorece a posição do discurso da canção popular em meio a outros discursos

do mesmo campo. Isso afeta até mesmo a visão sobre canção na prática pedagógica. Nessas formulações, a canção acaba integrando um tipo de criação artística que não urge trabalhar em sala, visto que é apenas uma ponte para um texto mais complexo e mais eficaz em sua função humanizadora.

Esse tipo de posição é bem distinta da assumida nesta pesquisa, em que a canção popular é vista como uma tecnologia pedagógica de valor estratégico dentro da escola para abordar o texto intersemiótico, tão comum aos nossos tempos. Acredita-se também nesta investigação que a canção popular faz vicejar essa função humanizadora por materialidades tão distintas da literatura *stricto sensu* que não podem ser hierarquizadas – são instrumentos de humanização ambos, mas idiossincráticos.

O medievalista e crítico literário suíço Paul Zumthor desenvolveu um projeto do estudo da voz nas obras poéticas, escritas ou vocalizadas (compromisso inicialmente assumido com a literatura oral de tradição trovadoresca), que apresenta uma alternativa à visão preconceituosa, elitista e exclusivista de que a escrita poética é a mais elaborada forma de fabulação, de que a cultura erudita e letrada é superior à popular e oral.

A partir de contribuições da teoria da estética da recepção, Zumthor decide se “[...] concentrar na natureza, no sentido próprio e nos efeitos da voz humana, independentemente dos condicionamentos culturais particulares” (ZUMTHOR apud: OLIVEIRA, 2012, p. 03), afinado ao pensamento de Wolfgang Iser e Roman Ingarden, de que o sentido é “[...] apenas uma existência transitória, ficcional, concedida pelas lacunas e brancos da linguagem” (GOLIM, 2005, p. 03)

A professora Maria Rosa Duarte de Oliveira, valendo-se de Zumthor, amplia a ideia de poesia, sem senões, sem níveis e hierarquizações, sem o “preconceito literário” referido acima,

[...] aquele que se pauta por uma *noção de literatura historicamente demarcada* [grifo nosso] no tempo, isto é, ‘a civilização europeia entre os séculos XVII ou XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de poesia, que é para mim a de uma arte da linguagem, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas’ (OLIVEIRA, 2012, p.03).

Zumthor foi “[...] um polígrafo, escreveu mais do ninguém para falar da voz e de outras linguagens a ela conjugadas” (FERREIRA apud GOLIM, 2005, p. 02). Para o medievalista suíço, a voz é um lugar simbólico na relação entre o *eu* e o *outro*, pois só há possibilidade de fundação da palavra do sujeito na relação com a sua alteridade. A voz pressupõe dois a ouvir, quem diz eu e se ouve e aquele que ouve o eu do outro, ambos tocados por todo espaço ao redor que os envolve, “[...] atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem de seu corpo” (ZUMTHOR apud OLIVEIRA, 2012, p. 04).

A voz sempre se atualiza, a cada empenho de força que a ressuscita, a cada situação de performance, mas nunca consegue ser apreendida completamente, por ser sempre uma relação do *eu* e do *outro*; nunca está, senão passando. Uma noção antropológica, a performance é “[...] um ato de comunicação presente, imediato, capaz de modificar o conhecimento; ao comunicá-lo, ela o marca, ou seja, cada performance nova coloca tudo em causa” (GOLIM, 2005, p. 03).

Zumthor parte de uma análise interdisciplinar, pois entende que a melhor forma de encarar objetos intersemióticos como a voz e a canção é “[...] o cruzamento entre várias áreas: etnologia, acústica, psicanálise, mitologia comparada, fonética e linguística, especialmente a pós-estruturalista, centrada sobre a pragmática, a análise do discurso e a teoria da enunciação” (ZUMTHOR apud OLIVEIRA, 2012, p. 03).

E é na experiência poética que a voz é plena, alcança o *status* de linguagem, torna-se algo universal, fenômeno identificado como a *voz poética*. A voz quando atinge a funcionalidade poética se confunde com a linguagem e é seu próprio elemento identitário. A voz poética é porque presentifica a si, sem os objetivos pragmáticos comensuráveis:

Se a voz é um fenômeno global, vinculado à história do homem, implicando não apenas a articulação oral de uma língua, mas a presença de um corpo vivo em ação num determinado contexto (performance), a voz poética tem alguma outra singularidade que a distingue: primeiro porque não informa, não é veículo de uma mensagem que a atravessa, mas se faz ouvir e sentir enquanto corpo, presença expressiva que se impõe no tom, no peso das

palavras, nos intervalos de silêncio; segundo, porque exige atenção, concentração e duração no instante em que é pronunciada, resgatando, nesse momento único de atualização vocal (a performance), a mensagem e o intérprete – seja ele o que emite ou o que recebe e re-atualiza a voz do outro – da fugacidade do tempo, que tudo devora e consome no universo do pragmatismo (OLIVEIRA, 2012, p. 05).

A voz insinua corporeidade à performance, “[...] o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso” (OLIVEIRA, 2012, p. 05); a análise da performance é uma busca pela satisfação do desejo de restaurar a situação performática, presentificar o corpo por trás da voz.

A voz poética se aplica ainda a uma reformulação da relação do intérprete-emissor e do intérprete-leitor com a percepção e a apreensão do tempo, é um “[...] esforço primordial para emancipar a linguagem (então, virtualmente, o sujeito e suas emoções, suas imaginações, comportamentos) desse tempo biológico” (OLIVEIRA, 2012, p. 05).

Essa evocação da carne na voz poética é perceptível pela congregação de todos os sentidos na performance de leitura do texto poético. Oliveira, seguindo a trilha aberta por Zumthor, fala sobre a ideia, não só de criação poética, mas também a concepção de leitura como performance:

Se perguntarmos a Zumthor, ele nos diria que poética é uma mensagem que, além de se corporificar em si (mensagem-coisa-carne-corpo caligráfico e não informativa), provoca o resgate de um tempo, de uma voz, que traz duração frente ao efêmero e deve afetar os ritmos internos do corpo do receptor, captá-lo, sequestrá-lo por instantes, como diria Cortázar, de sorte a levá-lo a performatizar, também, a sua leitura numa ação, mesmo que imaginativa na leitura silenciosa, capaz de criar a presença de um corpo, de sorte que o texto torne-se obra (OLIVEIRA, 2012, p. 07).

Ler, portanto, é performance, é “[...] entrar corporalmente na cena, habitá-la e posicionar-se no espaço desse diálogo [...] Mas é também sentir o que está ao redor [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 09). Daí advém o prazer da leitura – lembrando que quem cria e instaura uma voz também a ouve e a lê, portanto também goza a criação.

Zumthor assinala as particularidades de três maneiras historicamente determinadas de leitura do texto, principalmente o poético: a leitura performática (própria da poética oral), a leitura silenciosa (típica da cultura da escrita poética) e a leitura mediatizada (tributária da voz mediatizada). Essa última é resultado de inovações

tecnológicas que começaram a ser sentidas com a reprodução mecânica sonora do séc. XIX e que se intensificam hoje na “idade mídia” (OSWALD; ROCHA, 2013).

A voz midiaticizada, que interessa em particular a este trabalho, foi encarada por Zumthor como uma ressurgência da voz como “[...] motor e estratégia de energia coletiva”. Essa constatação do robustecimento da importância da voz na organização social se deu em plena década de 1960, período de profundas rupturas e mudanças na sociedade moderna, e hoje a voz é um elemento cada vez mais valorizado no funcionamento da sociedade contemporânea, juntamente com a imagem.

Ambos, som e imagem, tornaram-se de fácil captação, devido à invenção e ao barateamento de recursos de gravação digital presentes em produtos multifuncionais como *smartphones* e *tablets*, e de intensa distribuição e circulação em aplicativos de interação *online* ou em redes sociais.

Uma poesia oral midiaticizada perde algo de si, a percepção visual, a proximidade do gesto, a sensualidade da presença. Há uma defasagem, um deslocamento do ato comunicativo oral. A vocalidade na mídia pode ser reiterável e os sistemas de registros abolem as referências espaciais da voz viva. Na medida em que fixa a matéria sonora, abole seu caráter efêmero, sua “tactilidade”. No caso do áudio, um aparelho toma o lugar do intérprete. O ouvinte o relaciona a um ser humano existente em algum lugar. Exposto unicamente à voz, “não recebe outro convite a participar”. Recria em sua imaginação os elementos ausentes, mas a imagem produzida é íntima, pessoal, uma performance interiorizada (GOLIM, 2005, p. 05).

Essa concretização da poética vocal por meio de diferentes mídias que registram de forma definitiva a voz da performance e perdem a presença do corpo que ela evoca é a mais comum manifestação da canção popular no século XX e segue atual no século XXI, concorrendo com outros tipos de performance midiaticizadas da canção como os videoclipes.

É importante delimitar com acurácia o objeto recortado para análise e sua posição nas relações interdiscursivas, e os conceitos de voz, poética oral e leitura midiaticizadas são extremamente valiosos para a compreensão e manejo pedagógico do gênero textual canção, *corpus* sobre o qual se debruça esta investigação sobre formação do leitor.

Em um gesto interdisciplinar, o professor Conrado Falbo costurou perspectivas teóricas científicas e artísticas variadas na busca de uma compreensão mais complexa do fenômeno da voz e da performance.

Ele reuniu, para tanto, saberes da psicanálise, das artes plásticas, da tecnologia da informação, da musicologia, da teoria literária, da linguística e da antropologia – isso dá uma dimensão da multiplicidade de abordagens possíveis de um objeto, como é instigante olhá-lo por vários ângulos.

Falbo aponta o trabalho de Charles Perrone, pesquisador norte-americano, que, ao se debruçar sobre a música brasileira, também se filiou à perspectiva performática da canção, a qual designou “Literatura de Performance” (termo cunhado por Betsy Bowden [1982] ao escrever sobre Bob Dylan).

O trabalho de Perrone chega a características formais próprias das canções em sua constituição intersemiótica, traços que não encontram eco na linearidade da página em branco. Perrone encontra alguns traços particulares do discurso lítero-musical: “[...] flexões vocais, rima forçada de voz, onomatopeia, pronúncia, duração, entoações estranhas, pausas, etc.” (FALBO, 2010, p. 219).

Como pode-se observar, boa parte das idiossincrasias da canção de Perrone estão ligadas à voz, essa extensão do corpo a que Falbo designa por “som da subjetividade” e que fogem ao alcance da análise acústica para o pesquisador Patrick Berthier:

[...] existe outra coisa na voz, uma vez tratadas as dimensões fonológica e idiossincrática da fala. A marca individual justaposta à marca do significante não faz toda a voz. É este resto, nem locução nem locutor, nem língua nem indivíduo, que faz o ‘Homem’ e torna a instância da voz problemática. A instância da voz na fala, compreendida no sentido em que Lacan fala da instância da letra no inconsciente. Aproximação que outros já operaram, forjando o belo neologismo ‘inSOMsciente’, ‘um equivalente do inconsciente pelo som’ (BERTHIER apud FALBO, 2010, p. 220).

A eficácia comunicativa que a canção possui passa pelo encanto que ela provoca no ouvinte no nível do inconsciente – e a voz é seu fator determinante para tanto. As relações fisiológica e psicológica que o ser humano estabelece com a voz e com a audição desde a primeira infância reforçam ainda mais a ideia de que o gênero

canção tem potencial de uma tecnologia pedagógica atraente aos interesses dos discentes e, conseqüentemente, ao processo de ensino-aprendizagem.

Tanto é assim que as canções, nos seus mais variados estilos, são frequentes nas bocas dos jovens, são motivo de prazer para eles, por vezes até mesmo são elementos identitários centrais nas relações interpessoais dentro de “tribos sociais”.

A boca é definida como instrumento de satisfação de necessidades fisiológicas como comer e beber, mas também como fonte de prazer. A psicanalista Lúcia Santaella (2002) identifica que “[...] na fala está inscrita a possibilidade [de prazer] do canto. Encantamento do canto: fala transmutada em prazer” (SANTAELLA apud FALBO, 2010, p. 220).

A voz é ainda mais que uma fonte de prazer, é também uma “[...] ponte entre corpo e linguagem, identidade e alteridade” (FALBO, 2010, p. 221), é elemento determinante na construção, no ser humano, do seu “[...] estatuto de sujeito” (FALBO, 2010, p. 221).

A origem dessa relação com a voz é fundante e antiga, é um processo que se inicia nos primeiros anos da infância. A criança já ouve sons durante a gestação, notadamente a voz da mãe, e é por meio da audição, “[...] quando percebe as diferentes frequências sonoras (alturas), que constrói a noção de espaço no ser humano” (FALBO, 2010, p. 221).

É também por meio da audição que o bebê é acalentado, geralmente, pela voz da mãe, e por uma performance que envolve mais do que apenas o canto, mas todo um engajamento afetivo, físico, corpóreo entre o bebê e a mãe que o suspende e embala.

A cantora e psicanalista Marie-France Castarède associa o acalanto entoado pela mãe e seus efeitos sobre a criança ao “sentimento oceânico”, apontado por Freud como o fundamento da religiosidade humana. O acalanto seria “[...] paradigmático

como restituidor da sensação de plenitude do bebê no ambiente do útero materno, perdida logo após o nascimento” (CASTARÈDE apud FALBO, 2010, p. 221).

Talvez seja essa psicanaliticamente a fonte do encanto e do prazer que o canto provoca no ser humano, uma restituição da sensação de plenitude perdida, afinal o acalanto e sua performance acalentam a pulsação sinérgica entre ambos, orientada pelo percurso vibratório, ondulatório da canção da mãe para o bebê.

Essa sintonia remonta a uma situação anterior, um ordenamento de pulsões semelhante ao modelo sócio-cognitivo e cultural do acalanto, como assinala o compositor, músico e crítico literário José Miguel Wisnik: “O feto cresce no útero ao som do coração da mãe, e as sensações rítmicas de tensão e repouso, de contração e distensão vêm a ser, antes de qualquer objeto, o traço de inscrição das percepções” (WISNIK, 1989, p. 26).

Até agora, no entanto, falou-se da relação psicanalítica entre o bebê e a recepção dos sons do mundo e, especificamente, da voz materna, mas logo o bebê desenvolve a sua própria voz e esse fato é também basilar no “[...] desenvolvimento da noção de Eu, que vai possibilitar sua interação com o Outro” (FALBO, 2010, p. 221).

Essa nova etapa no desenvolvimento cognitivo e psicológico é um processo que se inicia com o grito do recém-nascido. Ele, mais do que um descontentamento, assinala “[...] a descoberta de um novo meio de expressão que passará a ser utilizado de maneira cada vez mais deliberada e articulada pelo indivíduo em linguagem” (FALBO, 2010, p. 221). Esse meio de expressão vai além do pragmatismo da comunicação para “[...] inscrever-se também como ferramenta de tradução do indizível: a voz” (FALBO, 2010, p. 221).

Antes de articular a sua própria voz, antes mesmo de compreender a estrutura linguística formal do que lhe diz a mãe, a voz do Outro, o bebê percebe no acalanto algo ordenado, pleno, mas intraduzível:

Quando a criança ainda não aprendeu a falar, mas já percebeu que a linguagem significa, a voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é

pura música, ou aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só se intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não-verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente (WISNIK, 1989, p. 27).

Castarède vê a voz como “agente mediador” entre o corpo e a linguagem. A voz é mais do que a concreção da oralidade, é mais do que a oralização da escrita também; é mais do que apenas uma frequência idiossincrática resultante de um fluxo de ar que atravessa orifícios e reentrâncias internas em um trabalho conjunto dos aparelhos respiratório, fonador e ressonador; mais do que a apropriação imitativa de fonemas pertencentes a um sistema de representação dominado por uma sociedade específica, situada no tempo e no espaço; é mais também do que um fluxo de pensamento de uma subjetividade afásica, emudecida de qualquer sistema de representação.

O grito do bebê é a proto-vocalidade humana, ainda muito individual, mas já uma ação enunciativa de qualquer maneira:

Se o grito é a primeira expressão afetiva, a voz vai lhe suceder, introduzindo fenômenos sonoros especificamente humanos, como as vibrações harmônicas. Ela é mediadora entre o corpo e a linguagem [...] A voz é mediação, não apenas para o sujeito em si mesmo, entre seu corpo e a língua, mas com a voz do outro. Ela se encarna em um ‘discurso vivo’, para retomar a expressão de André Green. A fala levada pela voz é diferente do pensamento, pois ela é resultado de uma descarga motora. Falar de viva voz ao outro é se descarregar (CASTARÈDE apud FALBO, 2010, p. 211).

O caráter formativo da voz (e da audição) na constituição da subjetividade e da relação entre identidade e alteridade dá uma noção da pertinência do uso da canção com objetivos didático-pedagógicos de desenvolvimento de uma identidade multicultural por meio da formação de leitores/ouvintes do gênero, especificamente o ritmo africano ijexá e o afrobrasileiro samba-reggae, traços culturais característicos dos Afoxés e Blocos Afros, respectivamente.

A poética vocal da canção, midiaticizada ou não, traz o fascínio psicanalítico oceânico, o prazer pelo canto e pela reconstrução deste durante a audição e a compreensão de aspectos de situações interativas, que revelam sua relação com as organizações sociais, enquanto condições discursivas.

Luiz Tatit, em sua investigação sobre o objeto canção, determina também que o caráter distintivo desse gênero está na presença da voz, que ele chama de “núcleo responsável pela identidade da canção perante os ouvintes” (TATIT, 1986, p. 1). As entoações da fala são fundamentais para entender, concomitantemente, a eficácia comunicativa e o encanto das canções, afinal “o canto não deixa (...) de transparecer a cumplicidade do cantor com seu texto, do mesmo modo que qualquer falante com suas falas” (TATIT, 1986, p. 6).

Tatit se empenha por analisar os critérios de persuasão das canções nos eventos sociais em que são executadas e, para tanto, vale-se de uma reflexão sobre a multimodalidade desse gênero, apontando que o seu “elo cúmplice é a melodia no canto e a entoação na fala” (TATIT, 1986, p. 6).

As propostas teórico-metodológicas da semiótica greimasiana estão fortemente presentes no percurso acadêmico do professor Luiz Tatit em sua investigação científica da canção.

A semiótica possui uma metodologia de análise que se organiza em torno da relação do sujeito com o objeto, sendo o primeiro o ser querente, ativo no investimento semântico do desejo, e o segundo o ser querido, passivo nesse processo: “A existência semiótica é dada pela relação do sujeito com um objeto. Em outras palavras, um sujeito só tem existência na medida em que está em relação com um objeto” (FIORIN apud SILVA, 2009, p. 48).

O sujeito querente busca na relação com o objeto querido o valor nele investido. Os objetos queridos são divididos em duas espécies diferentes de acordo com os seus valores.

Os primeiros objetos são aqueles que se configuram como o fim desejado pelo sujeito querente, é a encarnação do valor que é buscado e é designado por objeto-valor. O segundo grupo pertence aos objetos que servem de meio para se atingir a realização do sujeito na relação com o objeto-valor, ele é chamado objeto-modal.

Na relação com o objeto, o estado do sujeito é variável e pode ser categorizado em dois tipos de sujeito: o do *fazer* e o do *ser*: “O sujeito do fazer é um agente responsável pela mudança de seu estado ou de outro sujeito. O sujeito de estado é paciente e passivo e serve para representar um determinado estado do sujeito em relação ao seu objeto de desejo” (SILVA, 2009, p. 49).

O sucesso comunicativo conta com alguns processos de persuasão durante a interação sujeito-objeto para se confirmar. O êxito interativo depende que “[...] fragmentos de intenção de comunicação” (TATIT, 1986, p.4) sejam impingidos a fazer aquilo que se empenham a fazer; esses fragmentos são recuperados nas análises semióticas pelos processos de modalização.

Assim como um sujeito passa por mudanças na sua relação com o objeto de desejo, por conta da interferência de um fazer, autoral ou não, transformações se operam também no nível do seu estado – essas mudanças são tratadas pelas modalidades, “[...] que traduzem as condições e as qualificações desses dois tipos de sujeito” (SILVA, 2009, p. 49): as modalidades do fazer ou intencionais e as modalidades do ser ou existenciais:

A modalização do fazer é responsável pela competência modal que incide sobre o sujeito do fazer, qualificando-o para o fazer. O sujeito com competência modal é aquele que possui condições ou pré-requisitos para uma ação: é um sujeito que *quer, deve, sabe e pode* [grifo nosso] fazer. [...] A semiótica analisa o sujeito não apenas do ponto de vista de sua competência, mas também seu modo de existência. Há quatro modos de existência do sujeito: potencial (*crê ser*), virtual (*quer* ou *deve ser*), atualizado (*sabe* ou *pode ser*) e realizado (*faz* ou *é*) [grifo nosso] (SILVA, 2009, p. 49).

Cada pré-requisito para uma ação e cada modo de existência, ambos identificados acima pelos verbos em destaque, são organizados em um enunciado composto apenas por modalidades para melhor expor as condições enunciativas que permitem a (re)construção da significação do valor desejado investido em um objeto com que se relaciona enquanto sujeito. Cada enunciado desses “[...] torna-se um valor modal ao receber uma denominação para traduzir o sentido da fusão dos termos modais” (SILVA, 2009, p. 49).

Um conceito greimasiano chamado *quadrado semiótico* é “[...] usado como um modo de estruturação dos microuniversos semânticos para a representação da estrutura

elementar de um texto” (SILVA, 2009, p. 50). O quadrado semiótico é um instrumento de descrição das relações de significação por meio de um eixo de contrariedade, um de contradição e outro de complementaridade das modalidades e dos decorrentes valores modais.

Segundo Tatit (1986), a eficácia interativa da canção se intensifica na articulação e compatibilidade entre os elementos do sistema de representação linguístico e os elementos do sistema de representação sonoro – a eficácia a que se refere o autor é semiótica, e não mercadológica.

Na canção, o destinador-locutor (D.^oRloc) se relaciona interdependentemente com o destinatário-ouvinte (D.^aRIOouv) e dois “fazer” são postos em jogo. O destinador-locutor “[...] faz com que o destinatário-ouvinte (D.^aRIOouv) deseje ouvir uma determinada canção” (TATIT, 1986, p. 03). Levando em consideração que o compositor faz uma obra, um espaço de interação e expressão, e o seu público faz uma audição, uma leitura da obra, os dois “fazer” se completam e podem ser organizados em um enunciado sintático dos modalizadores intencionais:

D. ^o Rloc /saber fazer/	→ D. ^a RIOouv /querer fazer/
------------------------------------	---

em que o primeiro fazer (o do locutor) corresponde a “compor” e o último fazer (o do ouvinte) corresponde a “ouvir”, ou seja, o destinador tem a competência modal de provocar a volição do ouvinte em favor da canção.

Um excesso dos processos de persuasão comunicativa, geralmente após a interferência de fatores mitificadores que se interpõem na relação destinador-destinatário, modaliza a relação entre eles a ponto de o ouvinte “não apenas gostar da canção como se sente tomado por ela física e/ou psiquicamente, de maneira tão intensa, não pode deixar de ouvi-la” (TATIT, 1986, p. 04):

D. ^o Rloc /poder fazer/	→ D. ^a RIOouv /dever fazer/
------------------------------------	--

em que o primeiro fazer (o do locutor) corresponde a “compor” e o último fazer (o do ouvinte) corresponde a “ouvir”, ou seja, o destinador tem a liberdade de prescrição sobre o ouvinte em favor da canção – e, associada como está ao mercado fonográfico, a prescrição que age sobre o ouvinte da canção, essa volição excitada pela mitificação, empresta sua eficácia comunicativa ao consumo de bens, geralmente relacionados a cantores, a bandas, a uma música e/ou a um álbum específico; diante disso pode-se dimensionar o poder de persuasão desse gênero.

Luiz Tatit estabelece para a música brasileira três parâmetros semióticos para análise do gênero canção, com maior atenção à melodia do canto popular. Aponta a entoação da fala como celeiro de frases e percursos melódicos para o canto na canção brasileira, destacando que existem regularidades estruturais entre a entoação da fala e a voz do canto. O autor ordena a canção brasileira em três critérios de descrições metalinguísticas multimodais mais frequentes, já estabilizadas e rotinizadas, com processos de persuasão particulares.

Em mesa redonda sobre o improviso musical em 2015, quase trinta anos depois da publicação dos parâmetros estabelecidos por Tatit, em *A Canção* (1986), Wisnik ainda se referenda neles para falar da canção popular brasileira – ressalta-se assim a força e a importância desses conceitos na compreensão do objeto.

Sobre isso [interesse cancional específico: os achados na relação música e letra], vou falar um pouquinho do que diz o Luiz Tatit, que diz o seguinte: a palavra, quando a gente fala, ela não tem regularidade rítmica, ela é irregular, o ritmo da fala é irregular. Quando a gente fala, também a gente melodiza pela entoação, mas a entoação também é irregular, ela não é estabilizada, não é definida. Enquanto que, na música, o ritmo e a entoação, a melodia, ficam estabilizadas em notas, em pulsos, em tempo, em regularidades, em compassos, etc. Então a música tem uma periodicidade que a fala não tem. Na canção, essas duas instâncias, a música e a fala, começam a trocar as suas propriedades. Tem canções onde a palavra recebe uma injeção de regularidade musical [...] Ou seja, você sabe, são aquelas melodias que são feitas de pequenas células, módulos geralmente de intervalos curtos que tem uma certa geometria que vai criando um rendilhado e vai apontando para um lugar que você adivinha qual é, você sabe pra onde vai essa melodia quando ela começa esse desenho, e vai indo, vai apontando, você sabe onde vai dar. E são as melodias que tem mais um apelo somático, a gente começa a balançar junto com elas, a gente se entrega a elas, porque elas estão oferecendo o caminho e dizendo "eu vou por aqui, vem junto!", e a gente vai com toda essa regularidade... Essas canções ele chama de tematizantes (WISNIK, 2015).

Cada parâmetro semiótico tem os seus processos particulares de persuasão. A tematização é um parâmetro que exerce a sua persuasão por meio da reiteração

melódica, “[...] através dela, podemos reconhecer o que já ouvimos e prever o que ainda ouviremos” (TATIT, 1986, p. 47). A reiteração garante maior independência melódica, a linha melódica é tantas vezes repetida que se torna evidente o seu percurso, daí surgem os temas – todo esse processo se chama tematização. O parâmetro musical mais importante na tematização é a duração (pulso, ritmo), apesar da importância de o perfil melódico (ascendente, descendente, pontilhado, ondulante etc.) manter o caráter tematizante da canção.

A melodia mais se afasta da entoação da fala, pois até a presença da voz entra nessa dimensão obsessiva de reiteração melódica. Há nesse parâmetro melódico da canção uma supervalorização do gênero musical, o texto linguístico mais das vezes fala sobre o gênero executado, ele o exalta, diretamente ou a um objeto-modal que o represente, pois, de acordo com Tatit, a exaltação é o correspondente textual da tematização:

Enquanto a reiteração melódica assegura a persuasão somática (pelo encaminhamento cíclico da melodia, sugerindo um movimento regular) e a persuasão cognitiva (reconhecimento do samba), os actantes (a “baiana” [*Falsa baiana*, de Geraldo Pereira], a “mulata” [*Mulata assanhada*, de Ataulfo Alves], e a “garota” [*Garota de Ipanema*, do maestro Tom Jobim e do poetinha Vinícius de Moares]) são dotados de uma competência para a sedução, a tentação ou, simplesmente, a atração. Em termos modais, isso poderia ser traduzido assim: o actante construído tem o /poder/ de fazer com que o IT.^oR (EU) o deseje. Ou, ainda, que o IT.^oR /queira/ entrar em conjunção consigo. Em suma, trata-se de um caso de tentação: /poder fazer querer/ (TATIT, 1986, p. 52).

A tematização é portadora de uma persuasão somática. A periodicidade funciona como um dispositivo de compatibilidade entre a melodia e o texto, do ponto de vista lógico (a periodicidade dos temas) e sensitivo (as vibrações): “[...] o centro da tensividade instala-se na ordenação regular da articulação, na periodicidade dos acentos e na configuração de saliências, muito bem identificadas com o tema” (TATIT, 1995, p. 10).

Outros recursos do texto linguístico das canções tematizantes são as reiterações de rima internas e externas, aliterações e estímulos sensoriais de expressão – “É a vigência da ação. É a redução da duração e da frequência. É a música modalizada pelo /fazer/” (TATIT, 1995, p. 11).

O processo persuasivo envolvido na intensificação da eficácia comunicativa da canção popular tematizante nas relações do destinador-locutor e destinatário-ouvinte chama-se persuasão decantatória:

Numa primeira etapa, “decantar” significa “celebrar ou exaltar alguém em cantos ou em versos”. Nada mais adequado para indicar o processo de construção do actante empreendido pelo texto de uma canção. Numa outra etapa, “decantar” tem o sentido de “repetir sempre a mesma coisa, repisar”, causando a sensação de encatamento (TATIT, 1986, p. 53).

A figurativização leva esse nome porque sua persuasão se processa em nível figurativo, ou seja, o destinador-locutor quer passar a impressão para o destinatário-ouvinte de que, “[...] não só a situação relatada é possível (parece ‘realidade’), como está sendo vivida no exato momento em que a canção se desenrola” (TATIT, 1986, p. 9).

Para atingir a eficiência comunicativa determinada pela persuasão figurativa, o destinador-locutor cria um simulacro de enunciação, uma relação simulada entre ele e o destinatário-ouvinte, desenvolvendo para tanto relações entre actantes no nível enuncivo [interlocutor (IT.^ºR) e interlocutário (IT.^ªRIO)], recurso que segue exigindo a presença do destinatário-ouvinte ao expor a presença vocal do destinador-locutor.

A melodia é bem similar ao padrão entoativo, inconstante e irregular como o discurso oral; sua interface linguística é repleta de dêixis, recursos que ampliam a intensidade do alcance de presentificação da canção de persuasão figurativa:

Tem as canções que são o oposto disso [injeção de regularidades da música], que é: a música recebe uma injeção de irregularidade própria da fala e isto portanto é um outro polo. [...] Essa melodia é assim: ela vai pra cá, vai pra lá, ela sobe, ela desce, ela se interrompe bruscamente, de repente ela recomeça. É próprio dela. Ela é eficaz, ela faz parte da nossa memória coletiva, a gente incorporou, mas a primeira vez que a gente escuta a gente não sabe pra onde ela vai, porque ela está fazendo uma gesticulação algo falada e que está de acordo com o conteúdo da letra [...] Ou seja, a música figurativizante aponta pra uma cena, enquanto que a tematizante aponta para um objeto decantado (WISNIK, 2015).

Outros recursos aparecem alinhados à eficácia desse parâmetro cancional: diálogo, por vezes simulados por presenças vocais diferentes; acentuações melódicas costumam acompanhar acentuações do texto oral; possibilidade de multiplicação de recortes silábicos dentro de um percurso melódico; padrão de vocativos com tessitura elevada, quando no início da frase melódica, descendente, quando no final, e com queda para o grave, quando o vocativo aparece no meio do percurso;

presença de imperativos, gestualidade, gíria, interjeições, expressões idiomáticas e exclamativas.

Em suma, podemos concluir este capítulo, dizendo que a relação entre IT.^oR [interlocutor] e IT.^aRIO,[interlocutário] instaurada pelo D.^oRloc [destinador-locutor], é sempre um pretexto para o exercício da relação principal entre D.^oRloc e D.^aRIOouv. [destinatário-ouvinte]. Se a construção do simulacro da primeira relação é bem-sucedida, este êxito se faz sentir na relação principal. Em outras palavras, se a relação entre IT.^oR e IT.^aRIO parecer “verdadeira” ou “real”, significa que o D.^oRloc persuadiu o D.^aRIOouv da verossimilhança de uma determinada situação locutiva. A essa persuasão chamamos: persuasão figurativa (TATIT, 1986, p. 25).

O último parâmetro estabelecido por Tatit é a passionalização, uma maneira específica de afetar sensivelmente o destinatário-ouvinte, provocando nele solidariedade com o momento agitado por paixões por que atravessa o interlocutor, ou seja, o actanteenuncivo criado pelo destinador-locutor. A persuasão se dá por meio da identidade com o interlocutor que o destinador-locutor busca fundar no destinatário-ouvinte, cumplicidade emocional que redundará na cumplicidade consigo e com o destinador-locutor:

[...] o D.^oRloc [destinador-locutor] entra em síncrese com o IT.^oR [interlocutor] para valorizar seu ponto de vista e personalizar os sentimentos relatados. Em seguida, o IT.^oR se apresenta como protagonista de uma aventura narrativa, da qual vive um momento específico de estado de ânimo (*satisfação* ou *insatisfação*). Pelo texto, transmite sua posição no quadro narrativo e, pela melodia, sua emoção por ocupar essa determinada posição. Por fim, se a compatibilidade modal do texto com a melodia for suficientemente persuasiva, a sobremodalização se completa, ou seja, o D.^oRloc cativa o D.^aRIOouv [destinatário-ouvinte] para uma cumplicidade emocional com o IT.^oR, o que redundará numa cumplicidade emocional consigo próprio (TATIT, 1986, p. 26).

As melodias cancionais já são cheias da tensão que estabelecem com o conteúdo linguístico e nesse parâmetro a melodia tem acirramento das tensões ao expressar o enunciado complexo de modalidades. Como ressalta Tatit (1995), texto e melodia constituem um arranjo de modalidades do ser: “É quando o cancionista não quer a ação, mas a paixão. Quer trazer o ouvinte para o *estado* em que se encontra” (TATIT, 1995, p. 10).

Tensão que vai se dar pela conjunção ou disjunção da relação entre o sujeito e o objeto de desejo, isso está marcado nas ascendências nos finais de frases melódicas ou na permanência do mesmo tom nesses *tonemas*.

A sustentação da frase melódica, como disse Wisnik, deixa os objetos distantes – dá-se relevo na entoação à falta, isso sublinha um momento passional e intensifica a persuasão sobre o destinatário-ouvinte.

O terceiro vértice desse triângulo é das canções chamadas passionalizantes, é quando claramente a sílaba se estende, se alonga e ocupa muito mais o campo de tessitura, dos graves para os agudos [...] Esse tipo de canção é um outro tipo de relação com as palavras. Com as palavras tratadas assim, elas criam uma distância, tudo fica olhado à luz daquele objeto que você deseja, ou que você teme perder, ou que você gostaria de alcançar, as coisas não estão aqui, próximas (WISNIK, 2015).

Pode acontecer também um investimento em ascendências e descendências para aumentar a tensão na relação entre sujeito e objeto e grifar a situação emotiva. Outro recurso é a não-descendência, o que representa na entoação um efeito de não-asseveração, ou seja, acusa uma insuficiência modal, assim como as elevações melódicas na interrogação.

A plenitude modal logo é substituída pela insuficiência modal, isso relaciona-se com as dicotomias ascendência/descendência, conjunção/disjunção, insatisfação/satisfação.

A interface linguística apresenta em geral um pivô terminal que desencadeia outros percursos narrativos e aponta para ações e eventos anteriores que foram determinantes ao recorte presente. Os achados entre a música e a letra são muitos e particulares em cada parâmetro como se pode notar:

E o texto vem da vida. Mais precisamente, vem dos estados de vida: estado de enunciação, estado de paixão, estado de decantação. Num, o cancionista fala, simplesmente; noutro, fala de si e, no último, fala de alguém ou de algo. Cada estado retratado no texto tem implicações melódicas, tem uma compatibilidade em nível de modalização. Daí as melodias irregulares, as melodias com durações prolongadas e as melodias reiterativas. Cada melodia contempla o seu texto (TATIT, 1995, p. 18).

Wisnik, no entanto, refere-se aos parâmetros como tipos de canção. É importante ressaltar que a figurativização, a tematização e a passionalização são critérios que podem aparecer todos numa mesma canção. Eles têm determinado número de combinações entre si e possuem ainda, no pólo oposto, aquelas canções formadas com base em um critério só. Eles não são, portanto, *princípios* sem a presença dos quais a canção não existiria.

A canção tem na sua história a espessura da história do homem. Ela – executada em canto coletivo (em formato harmonizado de coral ou não) e/ou canto solo – é um dos mais antigos, estabelecidos e rotinizados dispositivos enunciativos. A canção é um gênero textual que atravessou diversas (re)formulações socioculturais e político-pragmáticas processadas historicamente em sociedades determinadas.

As canções assumiram múltiplas funcionalidades nas diferentes comunidades que as produziram e as recepcionaram. Aqui o que se contará é uma narrativa de resistência identitária, religiosa, cultural e política: a história dos afoxés e blocos afro soteropolitanos, que serão abordados no próximo capítulo.

4 DOS AFOXÉS E BLOCOS AFRO: A REAFRICANIZAÇÃO DO CARNAVAL

*A felicidade do afoxé é dançar
 Ao ouvir o agogô ao som do ijexá
 A felicidade do afoxé é dançar
 Ao ouvir o xequeré ao som do ijexá
 A felicidade do afoxé é dançar
 Ao ouvir o rum-pi-lé ao som do ijexá
 (A felicidade do afoxé, Ms Moa do Katendê)*

*Malê Debalê, Gandhi, Muzenza
 Muzenza, Gandhi, Olodum
 O Afreketê, o afro Ilê Aiyê
 Em busca do axé e do bem comum
 (Banda Malê Debalê)*

Afoxé é a designação dada a uma manifestação cultural e a um ritual profano-religioso conhecido como “candomblé de rua”. Trata-se de um cortejo. Ele desfila “fora do templo” durante as festividades carnavalescas e “[...] há um quase consenso tácito de que são originários da Bahia” (LIMA, 2009, p. 91).

Os afoxés enquanto cortejos possuem uma organização interna ideal para seu desfile:

A formação ideal do afoxé seria a seguinte: - arautos, guarda branca, rei e rainha, babá l’ótin, papai cachaça em nagô (agora se diz Babalôtim ou Babalotinho), um boneco levado por um adolescente que dança com grande independência de movimentos – o equivalente masculino da boneca do maracatu. – Estandarte, guarda de honra, charanga de ilus (atabaques), agogôs e cabaças. Aos lados do cortejo desfilavam as mulheres, em coluna por dois (CARNEIRO apud LIMA, 2009, p. 96).

Etimologicamente a palavra iorubá *afoxé*, segundo o compositor Antônio Risério (1981), significa “a enunciação que faz (alguma coisa) acontecer. Ou, numa tradução mais poética, *a fala que faz*” (RISÉRIO, 1981, p. 12). A origem de seu ritmo característico, o ijexá (também designado pelo nome do cortejo, afoxé) remonta às festas dedicadas ao orixá feminino das águas doces, Oxum, realizadas ainda no continente africano, em que é possível ser encontrado o instrumento típico desse gênero musical, o agogô. Hoje o ijexá nos terreiros de candomblé é um ritmo muito executado e é reverenciado pela dança por todos os orixás.

A origem desse folguedo remete às instituições político-religiosas do período colonial brasileiro, especificamente as irmandades religiosas católicas negras.

No Brasil colônia, a oportunização de lazer das camadas populares administrada pela Igreja Católica foi fundamental ao desenvolvimento da música folclórica e popular. Os homens africanos, traficados na condição de escravos, a partir da segunda metade do século XVII, “[...] começam a ser admitidos como classe dentro das irmandades (que, de fato, se inspiraram na organização medieval das corporações e misteres)” (TINHORÃO, 1972, p. 40).

Isso amplia a troca de informações culturais, o que levou os negros a uma síntese entre a sua música modal, amplamente percussiva, e a música tonal europeia, creditária, dentre outras coisas, da polifonia renascentista da notação e do estilo *Ars Nova*.

Paralelamente à inserção do negro nas ordens religiosas, a obrigação católica em se guardar, além dos domingos, os dias santos, proporcionava a suspensão do trabalho e oportunidade para os negros festejarem. Muitos eram esses dias no calendário colonial (“[...] os domingos somados aos dias santos garantiam teoricamente 87 dias de folga para os escravos durante o ano” (TINHORÃO, 1972, p. 41).

Somam-se aos dias santos alguma festa oficial (“[...] comemoração de aniversário do rei ou da rainha de Portugal, casamento ou nascimento de príncipes, etc.” (TINHORÃO, 1972, p. 35) e festas dos santos mais importantes segundo a tradição religiosa portuguesa. Os dias consagrados ao padroeiro de uma determinada comunidade eram também respeitados com a suspensão local do trabalho.

A participação do negro em ordens religiosas à sombra da Igreja Católica e as diversas oportunidades de suspensão do trabalho proporcionadas pelos calendários religiosos e seculares estão na raiz do desenvolvimento das manifestações culturais populares.

Inicialmente, houve conflitos entre os interesses dos colonizadores lusitanos e os ideais dos padres em incentivar essas manifestações. Logo, porém, todos acabaram concordando que “[...] a canalização do excedente de energia da massa de escravos

para a área da Igreja contribuía para manter sob controle a explosão dos instintos e garantia a vigilância sobre os rumos de aculturação” (TINHORÃO, 1972, p. 35).

Na busca da docilização do corpo escravizado, a Igreja Católica inseriu os negros em suas irmandades religiosas e os incentivou a engajarem-se em “[...] procissões, festas de padroeiros, participação no ritual de Paixão de Cristo ou nas alegres comemorações de seu nascimento” (TINHORÃO, 1972, p. 35).

Para o povo negro – inicialmente, incorporado como uma peça no maquinário açucareiro, considerado aquém de sua humanidade e visto unicamente como mão-de-obra –, essa inserção nas malhas da sociedade colonial por meio das irmandades religiosas foi um passo importante na sua organização política e na sua resistência cultural.

Isso se pode observar melhor durante o século XVIII com o surgimento das primeiras irmandades do Rosário, sob invocação a Nossa Senhora do Rosário:

[...] nada vinha mais a calhar para a sua representatividade do que aquele permitido aglutinamento em irmandades. Assim também como nada era mais oportuno para o livre exercício das suas criações culturais do que os desfiles das procissões, então verdadeiro teatro ambulante, com boa margem de liberdade para a afirmação psicossocial dos grupos componentes [...] (TINHORÃO, 1972, p. 38).

A afirmação identitária psicossocial dos indivíduos pertencentes aos grupos componentes das procissões foi conquistada pela engenhosidade e profunda sabedoria do povo negro. O sincretismo representou a conjunção da necessidade contextual e a habilidade analógica de promover a “[...] comunhão forçada com os valores da classe dos senhores” (TINHORÃO, 1972, p. 44) dos “[...] símbolos da sua cultura, da sua religião original ou de seus interesses” (TINHORÃO, 1972, p. 45).

Esse dado é perceptível na própria escolha, majoritária entre as irmandades religiosas católicas de participação da classe negra escravizada, da invocação de Nossa Senhora do Rosário. Nos registros antigos (coleção de estampas religiosas), A Rainha do Céu era representada como uma senhora branca, com uma coroa na cabeça e um colar de contas no formato de rosas entre os dedos (designado rosário). Isso permitiu, segundo Tinhorão, que o povo negro estabelecesse

imageticamente uma relação de identificação com Ifá. Nas religiões afro, é através de Ifá que é “[...] possível consultar o destino atirando soltas ou unidas em rosário as nozes de uma palmeira chamada *okpê-lifá*” (TINHORÃO, 1972, p. 46).

Dentro dessas irmandades surge um fator determinante à história dos afoxés, os Reis de Congo: “[...] já nos fins do século XVII os padres coroavam ‘reis dos crioulos’, isto é, os reis e rainhas escolhidos dentre os escravos mais categorizados da comunidade [...]” (TINHORÃO, 1972, p. 49).

Desde o final do século XVI, houve o predomínio da importação na condição de escravos de homens e mulheres de origem banto. Com a descoberta do ouro em Minas e a exigência de mão-de-obra conhecedora da mineração, no final do século XVII e durante o século XVIII, intensificou-se a escravização de homens e mulheres sudaneses por serem estes conhecedores dessa atividade e, portanto, capazes de cumprirem-na. “Os Reis de Congo” foi uma cerimônia sugerida por esses negros de origem banto sob a forma de um simulacro da organização hierárquica do seu povo.

Os brancos colonizadores logo perceberam as vantagens que poderiam lhes advir da realização dessa cerimônia pelos negros escravizados: “[...] esses reis eram bons instrumentos nas mãos dos senhores, excelente para-choque entre o senhorio revoltante do senhor e a escravidão revoltada” (ANDRADE apud TINHORÃO, 1972, p. 58).

Um episódio expressivo da tradição d’“Os Reis de Congo” é a licença. Ela acontece quando os negros, por meio de um padre ou um advogado, reivindicavam a permissão institucional para sair em festa. Esse ritual confirma o conflito de interesses entre dominadores e dominados e, ao mesmo tempo, sublinha um horizonte comum entre eles. Os senhores assistiam a essa encenação de poder, a esse ato de resistência cultural das janelas e passos, contanto que antes os escravos fossem pedir licença para um representante do Estado para realizar a brincadeira, encenando assim a delegação de poder e a docilidade de seus corpos. Essa cerimônia era um cortejo dividido em alas, como a dos *Caboclinhos* (representando os indígenas brasileiros), e com a presença de personagens

simbólicos como o Rei, a Rainha e os Secretários de Estado, “[...] figuras básicas dos futuros desfiles de congadas, maracatus, *afoxés* [grifo nosso] e cambindas” (TINHORÃO, 1972, p. 60).

Todo cortejo era “[...] subordinado a um complicado enredo envolvendo texto, cantigas, coreografia e figurinos, [que] durante o século XIX, realizou-se no correr dos anos pelo acrescentamento gradativo de dados” (TINHORÃO, 1972, p. 57-58).

A essa altura a canção se inseria nas malhas, inicialmente, das irmandades católicas do século XVII, com suas funções religiosas, e, posteriormente, das cerimônias dos Reis de Congo, nos séculos XVIII e XIX, com suas funções de resistência: “[...] esses reis do Congo [acabaram por] transformar-se numa idealização aculturada capaz de incorporar, sempre de maneira simbólica, reminiscências e costumes de outras organizações tribais” (TINHORÃO, 1972, p. 59).

A perda da funcionalidade político-histórico-religiosa de resistência da cerimônia de escolha dos Reis de Congo foi “[...] provocada pela crescente assimilação do negro pela estrutura econômico-social dos brancos (principalmente após a cessação do tráfico, na segunda metade do século XIX)” (TINHORÃO, 1972, p. 60).

Isso gerou uma liberdade dessa manifestação banto em se aferrar em criações gratuitas, destinadas apenas ao lazer dos negros; os folguedos vão gradativamente perdendo o originário fundo religioso dos cortejos do Rei e da Rainha de Congo.

Os *afoxés*, no entanto, ainda que também constituíssem “[...] uma reminiscência do cortejo dos reis do congo” (LIMA, 2009, p. 98), não perderam completamente a sua função de resistência religiosa e política. Por estar diretamente relacionado às religiões afro e por não ter perdido sua ascendência ritual, os *afoxés* levam a público uma matriz cultural geralmente silenciada pelas instituições oficiais.

Coincidindo com a abolição da escravatura e com a proibição do entrudo durante o carnaval, as festividades profanas que antecedem a Quaresma em Salvador, ainda no final do século XIX, começam a abrigar os desfiles dos “candomblés de rua”:

Como todos sabem, antes que o carnaval ganhasse forma, os festejos que haviam, no período anterior à Quaresma, se dividiam entre os bailes exclusivistas da elite e as zorra total do entrudo, correria e algazarra nas ruas, numa guerra desordenada de limões de cheiro e similares, bacias de mijo e água suja atiradas das janelas, quando, não raro, a polícia era obrigada a intervir para serenar os ânimos e manter a ordem. A bagunça era tão grande que não há muito o que especular sobre os motivos que levaram as autoridades policíacas a proibir o entrudo. Tratava-se, simplesmente, de por um fim àquela violência anárquica. Ao mesmo tempo, era preciso arranjar um jeito pros pobres também se divertirem naquele período festivo. Com isso, à proibição de um evento público caótico, seguiu-se o estímulo oficial ao carnaval de rua. Assim, enquanto a elite branca rebojava polcas nos salões, as ruas da cidade foram ocupadas tranquilamente pelos negros, com suas danças e músicas de origem africana (RISÉRIO, 1981, p. 48).

Essa ocupação das ruas pelos negros e mestiços baianos durante os folguedos momescos, regados a muita dança e música dos candomblés, é a primeira investida na africanização do carnaval soteropolitano. “É o tempo de entidades como A Embaixada Africana, Filhos da África, A Chegada Africana, Pândegos da África, etc.” (RISÉRIO, 1981, p. 17).

Em 1985, o primeiro afoxé é organizado por negros nagôs, denominado Embaixada Africana, que desfila com roupas e objetos de adorno importados da África. No ano seguinte, surge o segundo afoxé, o Pândegos da África, organizado também por negros. Os grupos representam casas de culto de herança africana e saem às ruas cantando e recitando sequências de músicas e letras. Os afoxés exibiam-se na Baixa dos Sapateiros, Taboão, e Pelourinho, enquanto os grandes clubes desfilavam em áreas mais nobres.

Uma das dificuldades históricas de precisar o surgimento dos afoxés se deve primeiramente ao desinteresse jornalístico e científico no século XIX em descrever os folguedos de origem negra. Paralelamente, esse descaso com os eventos culturais afrodescendentes levou o termo “afoxé” a designar indiscriminadamente quaisquer manifestações negras de rua, também genericamente nomeadas *samba*, *maracatu* e *batuque*.

A generalização da pluralidade de eventos sociais simbólicos negros faz parte de uma descaracterização da riqueza cultural afrodescendente, confere uma gratuidade às suas práticas culturais e busca o esvaecimento da potência de cada manifestação particular e da religião afro que as permeia.

A perseguição às religiões de matriz africana já vem há tempos presente na história colonial brasileira, atravessa o período imperial e atinge os afoxés ainda nos primeiros anos da República – infelizmente até hoje estampa as capas de jornais e revistas com exemplos de violenta intolerância religiosa e discriminação ao panteão iorubá e seu culto.

Os afoxés assumiram uma configuração própria com o passar dos anos, diferente daquela que possuíam as cerimônias d’“Os Reis de Congo”. Sua filiação ao candomblé foi sua diretriz. O afoxé, portanto, sofreu com essa “caçada” religiosa, cultural e política, mas respondeu para as comunidades em torno de terreiros com “[...] o repertório musical e a estética dos candomblés” (GUERREIRO apud LIMA, 2009, p. 96).

As músicas remetem às saudações e às evocações lançadas pelos tambores aos orixás através de toques particulares para cada entidade. As danças imitam os movimentos das divindades depois da incorporação em seus “cavalos”. As vestimentas são análogas às usadas nos rituais sagrados. A língua é aquela ritualística, iorubá. Isso se deve à proximidade dos afoxés com os candomblés de onde nasceram:

Quase todos os membros dos afoxés se vinculam ao culto. Seus músicos são alabês, suas danças reproduzem as dos orixás, seus dirigentes são babalorixás (chefes de terreiro que dominam a língua iorubá) e o ritual do cortejo obedece à disciplina da tradição religiosa. No entanto, a preservação dos fundamentos secretos da religião é observada. A orquestra chamada “charanga”, que executa o ritmo ijexá, é composta de agogôs, xequerês e três tipos de atabaques (rum, rumpi e lê), tal como nas cerimônias religiosas (GUERREIRO apud LIMA, 2009, p. 96).

Até a língua sofreu perseguição por parte das instituições. Houve períodos em que as manifestações culturais negras eram proibidas de serem conformadas em línguas africanas, mas os afoxés resistiram e mantêm até hoje uma prática sagrada tradicionalmente em língua ritualística iorubá – apesar de um processo de renovação das tradições do afoxé iniciado na década de 1970 ter inserido nos cortejos canções

em português: “[...] as letras das melodias dos afoxés têm no iorubá a língua principal. Outros dialetos menores são observados, incluindo também a presença de alguns termos em português” (LODY apud LIMA, 2009, p. 94).

Devido a essa perseguição aos afoxés, acompanha-se na história momentos de retração dessas manifestações, de perda do espaço carnavalesco soteropolitano para a expressão afro-baiana do “candomblé de rua” – como é possível perceber com a extinção de todos os afoxés fundados no século XIX de que se tem registro:

Há momentos em que a onda se espalha irresistivelmente, colorindo toda cidade, seja na época do Pândegos da África, seja no auge do Filhos de Gandhi, seja explosão do Badauê. E há momentos de retração, quando tudo parece indicar o desaparecimento dos afoxés. [...] Pode ser que este movimento de fluxo e refluxo faça parte da própria respiração natural das coisas do mundo. Mas há também o condicionamento conjuntural, o terreno mais acidentado e palpável da explicação sociológica. O esmorecimento dos afoxés coincide, sem dúvida, com momentos de retração, de recolhimento, de presença discreta da comunidade negromestiça na vida local (RISÉRIO, 1981, p. 17-18).

O renascimento dos afoxés na década de 1970, inclusive do Filhos de Gandhi, remete ao seu surgimento, em 1949. A revitalização desse tradicional afoxé pouco mais de 20 anos depois será o marco inicial do processo de reafricanização da festa carnavalesca (e da vida social) baiana.

Criado por estivadores negros e mestiços da cidade de Salvador-BA e com a participação restrita aos homens, essa procissão foliã alviceleste é inspirada nas tradições dos cortejos promovidos pelas irmandades religiosas católicas, que geraram os primeiros afoxés no século XIX, nos rituais religiosos do candomblé e nos princípios de não violência e paz do ativista indiano Mahatma Gandhi.

O Afoxé Filhos de Gandhi reafirmou as tradições do “candomblé de rua”, apesar de, em seus primeiros desfiles, não se autoproclamar ainda afoxé e entoar, em meio aos ijexás, marchinhas carnavalescas e sambas também. O Filhos de Gandhi só se assume afoxé em 1952.

Em uma dessas retrações da participação negra no carnaval (e na vida social) de Salvador, o Gandhi enfrentou problemas administrativos e chegou a ter sua

existência ameaçada quando nos anos de 1973 e 1974 não desfilou, não ostentando sua tradição cultural negra.

Em meados da década de 1970, descortina-se um novo panorama quanto à inserção do negro e do mestiço soteropolitano no carnaval (e na vida social) da cidade. A cidade de Salvador e seu entorno se alteram, reorganizando a dinâmica das relações sociais da região:

Os jovens que hoje criam, organizam e dirigem os novos afoxés e blocos afro, passaram a maior parte da juventude numa época em que Salvador deixou de ser uma cidade relativamente tranquila, com cerca de 600 mil habitantes, para ingressar, por um caminho lamentavelmente desordenado e predatório, na vida caótica e colorida da cidade grande, com mais de um milhão e meio de habitantes, cifra alcançada com o reforço de um razoável fluxo migratório, tanto do interior do Estado, como de outras regiões do país. A paisagem física e social de Salvador foi se transformando rapidamente. Ocorreram mudanças radicais no espaço urbano, agora povoado de automóveis, trevos, túneis, avenidas de vale, etc, que provocaram, inclusive, o aparecimento de novos bairros. Pelo menos 70% dos edifícios hoje existentes em Salvador foram construídos na década de 70, em meio à proliferação de cinemas, lanchonetes, butiques, *shopping centers*, etc, ao tempo em que a televisão ia chegando a todos os cantos e recantos da cidade, incluindo as favelas e as famosas palafitas dos Alagados. [...] Com tudo isso, Salvador experimentou mudanças de hábitos, desenvolveu novas práticas, conheceu tensões inéditas, enfim, abriu-se numa nova escala em termos de vivências e experiências humanas e sociais. É também nessa época que a cidade se torna um grande e frenético polo turístico, especialmente durante os meses de verão, quando horda de curiosos e curtidores, das mais diversas partes do país, desembarcam por aqui, em busca da miragem paradisíaca de uma suposta “capital do prazer”. Enfim, foi nesse período que o “milagre brasileiro” chegou ao recôncavo baiano, e a tecnologia industrial petroquímica se implantou no massapê dos velhos canaviais escravistas (RISÉRIO, 1981, p. 24).

Frente aos novos conflitos sociais que aterrissavam na região, a comunidade negra de bairros periféricos respondeu com a (re)afirmação da sua cultura e identidade. A resistência religiosa e cultural que o desfile do afoxé representa buscava então escrever a presença do negro no panorama da nova Salvador.

As mudanças desenvolvimentistas implementadas de maneira autoritária pelas lideranças locais e federais não dialogavam com a comunidade pobre e negromestiça soteropolitana, então a saída encontrada pelas negras e pelos negros era conquistar a autonomia da sua voz nas ladeiras da cidade, uma vez que o cortejo transitava na época apenas na Cidade Alta, centro histórico da capital.

Vê-se nesse contexto a revitalização do Filhos de Gandhi:

E o ressurgimento do afoxé Filhos de Gandhi [sic], na segunda metade da década de 70, depois de um interregno onde tudo indicava o desaparecimento dos afoxés (Lody fala de um idêntico período anterior, referindo-se a um “gradativo desaparecimento” dos afoxés a partir de 1929), foi fundamental para que os negros retomassem conta do espaço carnalizado da vida social baiana (RISÉRIO, 1981, p. 54).

Hoje, os afoxés, originários da Bahia, se espalham por quase todo o território nacional, como símbolos de resistência, abraçados pelos terreiros de candomblé e pelos movimentos sociais populares de combate ao racismo e de luta pela visibilidade negra.

Risério chama a atenção para as implicações positivas que a reafrikanização do carnaval, iniciada na década de 1970, para a comunidade negra:

Em outras palavras, o carnaval não existe no vácuo. Ele é um momento-sonho em que a vida social se expressa de forma específica, concentrada, simbólica. Ao mesmo tempo, ele é parte integrante dessa vida social, atuando concretamente sobre ela. Desse modo, a “reafrikanização” de que falo não é simplesmente carnavalesca. Trata-se de um processo bem mais geral: o de “reafrikanização” da vida baiana (e brasileira, evidentemente; a particularização vai por conta da perspectiva regional aqui adotada) (RISÉRIO, 1981, p. 19).

Observe-se na fala do historiador Clébio Araújo, coletada no documentário maceioense *Igbaxé: o segredo da nossa força - 15 anos do Afoxé Odôiyá* (2014), que o afoxé se transformou nos séculos XX e XXI em um importante campo de militância política do movimento negro:

O Afoxé Odôiyá eu considero muito mais do que um projeto de música afro, na verdade, o Afoxé Odôiyá se configura na história das culturas afro em Maceió como um abre-alas, uma espécie de campo de militância política que deu visibilidade à questão dos terreiros e das religiões afrobrasileiras na cidade de Maceió de forma pioneira. [...] Ali foi fundamental, ninguém tinha essa experiência de música afro, de afoxé dentro do espaço do carnaval, a partir dali é que se começou a cogitar uma reafrikanização do carnaval em Maceió, a partir dali vêm o Polo Afro, a capoeira, várias outras expressões dentro do carnaval.

O Afoxé Odôiyá ele reflete, na verdade, esse papel pioneiro que a Casa de Iemanjá assumiu desde cedo no debate politizado sobre a questão da identidade afro na nossa capital [...] O afoxé ele traz a musicalidade e a expressão corporal dos terreiros para rua, ele é o “candomblé na rua”. Ora, se nós considerarmos que estamos numa cidade marcada pela quebra dos terreiros, em 1912, que foi seguido aí por, praticamente, 38 anos, quase 40 anos de silenciamento dos terreiros da cidade de Maceió, o que significa dizer de invisibilidade desses terreiros, a gente está agora num processo de retomada, de reconstrução da auto-estima dos povos de terreiros aqui em Maceió, porque até algumas décadas atrás a gente não via as pessoas de terreiro na rua usando seus axós, usando suas vestes típicas, que dirá trazendo para a rua a dança do terreiro, trazendo para a rua a música do terreiro. Quando o afoxé Odôiyá coloca na rua, com toda energia, com toda beleza, de forma assumida, de forma assumida, essa musicalidade dos

terreiros, sem dúvida isso cumpre um papel pedagógico, histórico junto à população [...] (ARAÚJO apud SIMÕES, 2014).

A reafrikanização do carnaval soteropolitano e a busca da comunidade negra e pobre por visibilidade na nova sociedade que se delineava na região do recôncavo baiano após o desenvolvimentismo autoritário da ditadura militar foi influenciada por fatores culturais e políticos nacionais e internacionais.

O primeiro fator a se ressaltar foi a interação entre a classe média branca e mestiça e os negros e mestiços pertencentes às comunidades periféricas em novos contextos de socialização abertos por um

[...] movimento estético-existencial, que foi a “contracultura”, [e que] propiciou, no Brasil, um encontro direto, face a face, entre setores jovens marginalizados e setores jovens economicamente privilegiados, nas grandes cidades brasileiras. A juventude brancomestiça [sic] foi buscar entre jovens pretos e pobres, alguns costumes e um discurso, com o objetivo de se contrapor à ordem social vigente, no vácuo deixado pela falência das estratégias esquerdistas. E a influência não foi de modo algum unilateral. Houve uma caótica e brilhante troca de vivências e linguagens, de grande importância no processo de superação da consciência branca no Brasil. As camadas marginalizadas da juventude tiveram acesso a experiências e informações até então inéditas para elas, devido à sua localização extremamente desfavorável na hierarquia social (RISÉRIO, 1981, p. 23).

Outro fato que influenciou sobremaneira os caminhos que levaria a canção popular negra feita na Bahia a que se debruça esta pesquisa foi a *soul music* norte-americana. Em meados da década de 1960, essa expressão inglesa surge para designar uma faixa da produção musical norte-americana (majoritariamente cancional) com raízes rítmicas no *rhythm and blues*¹¹ e marcante presença da estética vocal do *gospel music*, o canto religioso entoado por negros norte-americanos em cultos cristãos protestantes.

Houve uma identificação entre o negro baiano (ou melhor, brasileiro) com o negro norte-americano, exatamente no campo da negritude: “com o movimento black-jovem, o preto brasileiro ficou, digamos assim, mais negro” (RISÉRIO, 1981, p. 31). Essa identidade se partilhava na esfera relacionada ao lugar do negro em

¹¹*Rhythm and blues* ou R&B é um termo comercial introduzido nos Estados Unidos no final da década de 1940 pela revista *Billboard*. O termo foi usado originalmente para descrever gravações comercializadas predominantemente por artistas afro-americanos, num momento em que um estilo baseado no *jazz* com uma batida pesada e insistente estava se tornando mais popular. O R&B, além de suas raízes *country blues* (*delta blues* e *piedmont blues*) e antigas formas de música americana, foi influenciado também pela música cubana.

sociedades ocidentais colonizadas e racistas, distante estava então essa discussão dos sectarismos nacionalistas.

Dessa forma, a *soul music* funciona como instrumento de interação entre essas duas instâncias, o negro brasileiro e o negro estadunidense, pois era uma música feita pelos negros e para os negros, dentro da tradição da música negra norte-americana que,

[...] comentando aspectos da vida negra e celebrando o ser negro e a beleza negra (...) trata-se de um estilo musical extremamente dançável, revivendo a grande tradição africana, ali onde dança e música são inseparáveis (RISÉRIO, 1981, p. 29).

Essa estética negra se ampliou e abarcou contribuições musicais tão distintas, passando, inclusive, a designar também o *funk* produzido por James Brown. Risério conta que a influência de Brown é tão forte na Bahia que ele chegou a mudar a arquitetura das casas populares, construídas, a partir de seu surgimento, com salas bem amplas para que fosse possível performar a extrovertida e extravagante dança funk.

A “onda” *black-soul* se espalhou por todo o país, chegando primeiramente ao Rio de Janeiro. A Banda Black Rio foi uma das suas mais representativas expressões nessa primeira hora. Outros artistas se uniram ao proposto pela estética *black-soul*, como Tim Maia e Cassiano.

Pois bem: depois de incendiar a juventude black dos EUA, a soul music tomou de assalto a juventude black do Brasil, a começar pelo Rio de Janeiro. [...] Quando a lebre foi levantada [ou seja, quando a black-soul causou interesse comercial às gravadoras] já existia, por exemplo, o black-sampa, e os dançarinos de soul do sul já eram tão conhecidos, entre os pretos, que Negrizum [famoso dançarino afro] viajava da Bahia para o Rio, a fim de conhecê-los de perto. [...] E a Bahia, graças a determinações culturais óbvias, seria, muito justamente, o cenário onde se daria a passagem do soul ao ijexá, do black ao afro, do funk ao afoxé. (RISÉRIO, 1981, p. 29, 30 e 31).

A primeira cena musical nacional a produzir uma resposta autêntica que reinterpretasse a influência *black-soul* dentro dos parâmetros da tradição da canção popular brasileira em um movimento musical foi a cena dos afoxés e blocos afro de Salvador.

Faz-se aqui um adendo sobre a influência da cultura black-soul na música popular: ela era uma das influenciadoras diretas ou indiretas dos mais importantes movimentos musicais nacionais contemporâneos desse tipo de música, como ocorre com a cena do funk carioca, a do hip-hop paulista, a do *mangue-beat* pernambucano e a do congo-reggae capixaba.

Outro fator fundamental à reafrikanização do carnaval e da vida social do recôncavo baiano foi a fundação do *Black PantherParty* nos EUA, em 1966, “quando contava apenas com três membros: Huey Newton, Bobby Seale e Bobby Hutton (assassinado pela repressão policial aos 17 anos de idade)” (RISÉRIO, 1981, p. 34) e a consolidação e expansão do movimento político negro norte-americano, o *Black Power*, em milícias negras populares, armadas “para vigiar a ação da polícia nos bairros negros e formando estruturas de real importância dentro da vida dos guetos” (RISÉRIO, 1981, p. 34).

Essas notícias, ainda que fragmentadas e manipuladas pelas mídias massivas e pela censura federal, chegavam ao conhecimento dos negros e mestiços dos subúrbios do recôncavo e causavam “fascínio em relação ao fato dos negros estarem se organizando nos EUA” (RISÉRIO, 1981, p. 34).

Por último, mas não menos importante para a reafrikanização do carnaval, foi a repercussão da independência dos países africanos de colonização portuguesa na década de 1970. Os levantes contra o imperialismo europeu podem ser vistos no processo de independência de diversos países africanos e foi celebrado pela comunidade negra e mestiça da região do recôncavo. Era a vitória do povo negro contra o domínio e a exploração do homem branco:

Refiro-me a um processo histórico espetacular; a sucessão de revoluções antiimperialistas vitoriosas na África Negra, com profunda repercussão no Brasil. Afinal, cinco séculos de miséria e escravidão começavam a experimentar sua agonia final nas cidades e nas matas africanas. Grupamentos revolucionários daquele continente iam se tornando conhecidos e discutidos no mundo inteiro, como o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola, liderado por Agostinho Neto), o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, com Amílcar Cabral à frente), a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique, comandada por Samora Machel), etc. Logo, novos países vão se projetando no cenário internacional, fruto desses movimentos popular-revolucionários de libertação do jugo colonial. [...] Em meio à juventude black-baiana, ainda que de forma desencontrada e pouco informada, é geral a empolgação em

torno das revoluções anticolonialistas da África Negra (RISÉRIO, 1981, p. 34 e 35 - 36 e 37).

Aos cinco fatores acima elencados, alia-se o empenho local da militância política de Abdias Nascimento, que viajou diversas vezes para Salvador em missões políticas: “Nesse ambiente black intelectualizado, universitarizado, um livro foi de referência quase que obrigatória: *O Genocídio do Negro – processo de um racismo mascarado*, libelo político de Abdias Nascimento” (RISÉRIO, 1981, p 34).

Esses seis fatores totalizam os fatores determinantes para que as comunidades negras periféricas da capital e do recôncavo se sentissem “mais negras”.

Como se viu no tocante aos fatores internos e externos que influenciaram a mentalidade da comunidade negra e mestiça baiana, tudo começa ainda bem antes do carnaval. Assim também é quanto à saída ritual do afoxé do terreiro de candomblé, ao qual está ligado.

Dentre os rituais preparatórios para o folguedo, iniciados ainda dentro dos terreiros de candomblés, estão o sacrifício de uma cabra, que é o *Ebó* de Ogum, e o oferecimento do *amalá* – tipo de abará de milho branco – que é comida de Oxalá, como ensina ao mundo o afoxé mais antigo em atividade, os Filhos de Gandhi.

O mais famoso ritual preparatório para a saída do afoxé em procissão foliã parte do terreiro onde o afoxé está firmado para a oferta pública: o *Padé de Exu*, abrindo os caminhos para o cortejo profano. O sacrifício simbólico do *Padé* de Exu é um despacho ofertado a esse orixá, intermediário entre os homens e os demais orixás, antes do folguedo para “[...] fazer com que toda e qualquer festa transcorra em paz e alegria” (LIMA, 2009, p. 95).

A farofa com azeite de dendê, comida ritual de Exu, é armazenada em um prato de barro e, juntamente com uma quartinha com água e um recipiente com a comida favorita dos ancestrais, fica disposta no centro do terreiro. Para que Exu não interrompa as festividades momescas, antes dos afoxés ganharem as ruas, essas oferendas são “deitadas” em frente aos respectivos candomblés a que pertencem os afoxés durante o primeiro dia do período carnavalesco. O derramamento de farofa,

pipoca e milho branco abre os caminhos com o orixá das ruas. Só depois de cumprida essa obrigação religiosa, o folguedo pode ter início.

Exu, além de ser o mensageiro dos orixás, além de intermediário entre o Aiyê (mundo dos homens) e o Orum (mundo dos orixás), é também o dono de todo conhecimento sobre o homem e a natureza. De acordo com o mito, Exu recolheu as infindas narrativas humanas, sobre si, sobre o outro e sobre a natureza, e as entregou nas mãos de Orunmilá, legando a este dons oraculares.

Exu é, portanto, quem abre os caminhos e também quem compartilha o conhecimento e a verdade. Exu é mediador dos encontros e desencontros na descida da ladeira do Bonfim e mediador nas interações com a religião e a cultura negras. Assim como Exu, em analogia, o professor é também aquele que abre caminhos, é também aquele que intermedeia o conhecimento.

Após cumpridas as obrigações rituais para a saída dos afoxés, a charanga vai em cortejo executando um ritmo de origem bantu, seu ritmo característico, o Ijexá:

[...] O ritmo vem de Ilesha, uma cidade na Nigéria onde predomina o culto de Oxum. Por isso constitui a base rítmica da maioria das cantigas para Oxum. Porém, quase todos os outros orixás também têm cantigas com esta marcação, exceto os orixás Jeje, ou seja, Omulu, Oxumaré e Nanã. Normalmente as cantigas no ritmo Ijexá são cantadas como cantigas de rum, mas elas podem ser cantadas no xirê também. É importante ressaltar que este ritmo significa dança em si (LÜHNING apud IKEDA, 2016, p. 26).

O Ijexá também é comumente tocado em rituais para os orixás Ogum e Xangô, sendo este o orixá patrono do afoxé Filhos de Gandhi. O elefante é um dos animais-símbolos do Gandhi, simboliza a força de Mahatma diante do poderio inglês. O que explica a referência ao camelo como o outro animal-símbolo desse afoxé, por ele simbolizar a resistência de Mahatma aos ideais de liberdade, mesmo estando preso, além da predileção dessa cavalgada por Xangô, orixá-parono do Gandhi. Outro animal é a cabra, símbolo da vida, pois, através do seu leite, o pacifista indiano recupera as forças para resistir ainda mais uma vez.

A charanga do afoxé é composta, principalmente, de agogôs, xequerês e atabaques e o Ijexá é um ritmo que acabou por se tornar comum ao canto popular não

ritualístico em procissões profano-religiosas e, posteriormente, ao cancionero popular.

Nos afoxés, a charanga marca uma duração reiterativa que é característica do ijexá e é executada pelo agogô (ANEXO 1, 2 e 3), instrumento idiofone de origem africana com, tradicionalmente, um “[...] par de campânulas de metal unidas por uma haste curvada na forma da letra ‘U’ ou da letra ‘V’, tocadas com vareta de metal ou baqueta de madeira” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 10).

Os xequerês (ANEXO 4) são instrumentos de origem africana e constituídos de “[...] uma cabaça envolta numa rede de malhas grandes em cujas intersecções, e, eventualmente, em todo o fio da malha, são colocados sementes” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 11). A folga entre a rede e a cabaça permite que as sementes se choquem contra essa, ao ser sacudida a empunhadreira.

O atabaque (ANEXO 5) é um instrumento membrafone, ou seja, “[...] o som é produzido pela vibração de uma membrana ou pele esticada sobre a abertura” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 6) de maior diâmetro. Ele “é um tambor cônico que tanto pode ser escavado em madeira, como confeccionado com tábuas soltas interligadas por aros de metal” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 7).

Esses tambores levam esse nome pela influência árabe (*at-tabaq*) na África, o que impulsionou os negros que aqui chegavam escravizados a adotar essa designação.

Os atabaques nos rituais do candomblé são confeccionados de pinho e passam pelo cumprimento de rituais de sacralização do instrumento, por meio do sacrifício do gado caprino dentro dos terreiros, e pelos processos de imersão do couro durante uma noite, a fixação no pinho no dia seguinte e a raspagem dos seus pelos. Só depois dessa ritualística que eles podem ser usados pelos ogãs nos cultos aos orixás:

Ele [atabaque] está diretamente incluído no sistema sócio-religioso do candomblé, não apenas como instrumento musical ou objeto ritual, mas como detentor de significados fundamentais à existência do próprio culto. [...] Quando usado em rituais, o atabaque ‘ajuda’ a entrar em contato com entidades espirituais por meio de toques tradicionais. [...] Os atabaques usados nos rituais dos orixás são em número de três de tamanho, som e

nome diferente entre si. O maior chama-se run, o intermediário rumpi e o menor lê ou runlé. O primeiro possui registro grave; o rumpi, registro médio; e o último apresenta registro agudo. [...] Esses toques seguem uma estrutura e uma dinâmica adequadas ao tipo da dança, isto é, ao orixá que estiver sendo homenageado (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 7-8).

A importância ritual dos tambores é tanta que os orixás quando incorporados dançam sempre na frente dos atabaques que os invocaram.

Esse vínculo entre o afoxé e o candomblé, marcante até mesmo no trato ritualístico dos instrumentos que participam de ambos os fenômenos, foi perdendo sua relação umbilical durante o século XX.

A funcionalidade religiosa dos afoxés foi se secularizando, assim como ocorreu à cerimônia dos reis do Congo, que passou por um processo de paganização de sua festa, antes de caráter político-histórico-religioso: “[...] ao auto dos Congos originado ou, pelo menos, paralela à instituição dos Reis do Congo, se juntaram os grupos de afoxés, com música e dança de caráter profano-religioso” (TINHORÃO, 1972, p. 61).

Outros afoxés, formados entre os anos 70 e 80, como o Ojú Obá, Olori, e o mais famoso deles, o Badauê, já não obedeciam à tradição religiosa e a participação das pessoas ligadas aos terreiros não era rigorosamente observada (GUERREIRO apud LIMA, 2009, p. 97).

Essa foi uma alteração sensível na história do afoxé, por isso a indelével marca que o Afoxé Badauê deixou no carnaval e na vida, primeiramente, dos moradores do Engenho Velho de Brotas, e conseqüentemente de todos os baianos. Fundado, entre outros nomes, por JorjãoBafafé e Moa do Katendê, em 1978, o Badauê estreou no desfile do ano seguinte e ganhou do tradicional Filhos de Gandhi no concurso oficial, promovido pela Prefeitura de Salvador desde 1960, na categoria *afoxé*. Destaca-se aqui que nesse ano, 1979, o Gandhi comemorava 30 anos de existência, e o Badauê saiu às ruas para homenageá-lo com um lenço na mão, propondo “secar o suor do Gandhi”.

O Badauê, “[...] maré azul de gente linda dançando ijexá ao som dos atabaques percutindo de dentro de um carro-palhoça onde se lia a inscrição: ‘Senzala Badauê’” (RISÉRIO, 1981, p. 60), foi reverenciado como “[...] uma espécie de afoxé jovem, um afoxé pop, progressivo” (GIL apud GUERREIRO, 2010, p. 72). Além da inserção

do carro de som na estrutura do cortejo, ao qual se refere Risério, o Badauê trouxe para a tradição dos afoxés contribuições que até hoje estão presentes nos “candomblés de rua” mais tradicionais, como o Gandhi:

Ele [Badauê] difere do afoxé tradicional em três aspectos básicos (além de não estar diretamente vinculada a nenhum terreiro): música, dança, indumentária. Regra geral, os afoxés procuram manter inalterados, ano após ano, os modelos de vestuário. O Badauê, não. Mantém as mesmas cores (azul, amarelo e branco – as cores de Ogum, Oxum e Oxalá), mas o desenho da roupa varia a cada carnaval. A dança, por sua vez, é mais solta, mais livre, do que a dos afoxés tradicionais. [...] É uma dança própria, pessoal, desdobrando-se a partir da memória gestual e muscular da gente africana.

Mas a maior diferença, entre o Badauê e o modelo tradicional do afoxé, está no terreno musical. Fala Moa: “Em primeiro lugar, nós não cantamos as músicas da seita, do candomblé. Nós mesmo criamos nossas músicas, fazemos a seleção das melhores num festival, e cantamos elas nas ruas, ao invés de cantar as músicas no terreiro”. [...] Além disso, há a diferença rítmica, onde se nota a influência do reggae jamaicano (RISÉRIO, 1981, p. 65).

Outras contribuições são creditadas ao Badauê: a inclusão de novos instrumentos na execução do ijexá, a criação de uma ala de dança dentro do afoxé, a presença indiscriminada de negros e brancos no cortejo¹², a participação de mulheres afoxezeiras e a criação do concurso para escolha da beleza negra feminina de um afoxé.

As inovações trazidas pelo Badauê aos afoxés não foram bem recebidas na época pelos afoxezeiros tradicionalistas, no entanto a história se encarregou de dar razão ao Badauê, pois sua marca sobrevive em outros afoxés, apesar de sua extinção após o último desfile em 1992.

Hoje, até mesmo o Filhos de Gandhi, o mais tradicional afoxé da Bahia, sai com o auxílio luxuoso de trios elétricos, entoa canções em português, produzidas por foliões ou compositores populares, célebres no cenário nacional, como seu patrono Gilberto Gil, desfila branco e negro perfilado no mesmo cortejo, e, no carnaval de 2019, comemorou os seus 70 anos com uma homenagem ao Badauê e ao Mestre Moa do Katendê, trazendo em suas indumentárias a cor amarela do “afoxé pop”, tradicionalmente ausente no tapete alviceleste.

¹² “Ao contrário do que acontecia com o Ilê Aye, nunca houve no Gandhi uma restrição formal, pela saída de não negros. Mas estes só passaram a frequentar o bloco em massa, depois da transformação dos Filhos de Gandhi em produto de fácil consumo hoje” (ADEILSON, J., 2012, p. 218).

Mesmo a “mítica pureza genuína da tradição” que supostamente precisa ser salva-guardada pelo Filhos de Gandhy deve ser repensada:

Veja-se o caso do Filhos de Gandhi [sic]. Pierre Verger me contou que a indumentária do Gandhi [sic] era bastante simples antigamente, sofisticando-se em função da concorrência com ouro afoxé que surgiu na época, o Mercadores de Bagdá. E se Edison Carneiro está certo, a pureza do Gandhi [sic] é uma falácia. Segundo Carneiro, a estruturação sintagmática tradicional do afoxé era a seguinte: a) arautos; b) guarda branca; c) rei e rainha; d) o babalotim (do iorubá: “babá” é pai; “ôtim” é cachaça; o pai-da-cachaça); e) estandarte; f) guarda de honra; g) charanga (atabaques, agogôs e cabaças). Ora, não é exatamente isso o que encontramos no Gandhi [sic] (RISÉRIO, 1981, p. 65).

Aliás, a figura tradicional do babalotim no Filhos de Gandhy foi substituída pelo retrato de Mahatma Gandhi – mais uma prova das constantes atualizações à tradição que representa Gandhy para a história dos afoxés.

A negação da pureza da tradição que nos aponta Risério na história do Gandhy e do Badauê não diminui o encantamento causado por eles, nem sua eficácia comunicativa enquanto núcleos de resistência da religião e da cultura negra – muito pelo contrário! É exatamente esse tipo de tradicionalista que esta pesquisa saúda, aquele que reinterpreta as tradições de acordo com o rearranjo das relações sócio-culturais e políticas emergentes em sua época.

O afoxezeiro precisa se reinventar a cada cortejo; afinal, o afoxé é “[...] a enunciação que faz (alguma coisa) acontecer” (RISÉRIO, 1981, p. 12), e cada enunciação depende diretamente do seu contexto.

Diante do que muda, daquilo que “deixa de ser o que era no passado”, a interpretação mais recorrente que encontro é de incompreensão para com aqueles e aquelas que operaram as práticas. Os afoxezeiros baianos adaptaram-se aos novos tempos, pondo seus costumes em sintonia com o cotidiano em que vivem e sofrendo outras influências da sociedade na qual estão imersos (LIMA, 2009, p. 96).

Apesar de todos os esforços de seus fundadores, com destaque para o Mestre Moa do Katendê, em fazer o Badauê misteriosamente ressurgir para o aplauso geral e o bem da comunidade do Engenho Velho de Brotas, a Ladeira de Nanã ainda não viu os novos afoxezeiros descender-na em folia. Assim sonhava Mestre Moa do Katendê¹³!

¹³ Sonho que Mestre Moa não viu realizado por ter sido assassinado barbaramente com 12 facadas pelas costas, na madrugada de 8 de outubro de 2018, em frente ao Dique do Tororó, ponto turístico

Desde a fundação dos Filhos de Gandhi, em 1949, até a fundação do Badauê, em 1978, muita coisa havia mudado na Bahia, na música brasileira e no mundo. Influenciado pelas mudanças políticas e culturais, nacionais e internacionais, promovidas na década de 1970, principalmente pela luta por igualdade racial dos *Black Power*-safro-estadunidenses, surge na Liberdade, bairro periférico soteropolitano de passado quilombola, especificamente na região do Curuzu, o primeiro Bloco Afro na história da canção nacional:

A Liberdade é o bairro de origem do Ilê Aiyê, o bloco afro pioneiro, organizado em 1974. Andando na Liberdade, pode-se ver o traçado da periferia urbana, que desenha o maior bairro negro-mestiço da América Latina, uma espécie de Harlem soteropolitano. Os pretos deste bairro foram os primeiros a manifestar sinais da consciência de negritude, procurando demonstrá-la através das roupas coloridas, dos cabelos trançados, das gírias africanizadas e sobretudo pela sua musicalidade percussiva. [...] Movido por um “orgulho racial” recém-construído, o Ilê Aiyê tem uma característica que o diferencia especialmente: o fato de ser um bloco de negros no qual é rigorosamente vetada a entrada de brancos. Lançando mão do exclusivismo étnico baseado na cor da pele (antes nunca explicitado como regra), denuncia, às avessas, a intolerância dos brancos em relação aos pretos, buscando demolir o mito da democracia racial (GUERREIRO, 2010, p. 29).

O impacto do Ilê se deve entre outras coisas: por ser a primeira agremiação carnavalesca a tratar da discriminação social nas letras de suas canções – acrescesse que isso se deu em plena ditadura militar; por trazer os toques de candomblé para manifestações não-ritualística ligadas ao lazer e à resistência; e por apresentar por meio de canções uma proposta político-cultural de visibilidade negra e combate ao racismo, distinta da proposta profano-religiosa trazida pelos afoxés.

A própria expressão inicialmente escolhida para designar a entidade deixa claro seus princípios antirracistas: “Poder Negro” (tradução literal do inglês *Black Power*). Esse nome gerou problemas entre os fundadores do bloco e a polícia, que temia nessa entidade uma ameaça de levante dos negros, por isso o nome da bloco negro foi alterado para “Ilê Aiyê”:

na região central de Salvador. O compositor, percussionista, dançarino afro, mestre de capoeira, produtor cultural e fundador do Afoxé Badauê teve sua vida ceifada pela ditadura da voz única que se abate sorrateiramente sobre o Brasil com a ascensão da extrema-direita. Sobre o assassinato político de Mestre Moa do Katendê, ler: *Mestre Moa do Katendê é morto a facadas após discussão política em Salvador* (A TARDE, 2018); *Moa do Katendê: Os minutos que antecederam o assassinato de mestre de capoeira esfaqueado após discussão política* (UCHÔA, 2018); *Investigação policial conclui que morte de Moa do Katendê foi motivada por briga política; inquérito foi enviado ao MP* (BBC News Brasil, 2018); entre outros.

Ilê = casa, morada, templo; *aiyé*= nosso mundo, este nosso mundo e tudo que aqui vive (em contraposição a “orum”, o além). Mas como o *Ilê Aiyê* é um bloco que não admite a participação de brancos e tematiza, única e exclusivamente, coisas da África Negra, a expressão “nosso mundo”, aqui, deve ser lida reduzidamente: “nosso”, no caso de tal “aiyé”, quer dizer: dos pretos (RISÉRIO, 1981, p. 13).

Outra marca importante do *Ilê Aiyê* é a sua intervenção na comunidade de origem (a Liberdade, especificamente o Curuzu) por meio de projetos sociais. Desde sua formação, essa característica político-pedagógica e sócio-cultural acompanha a entidade e se tornou uma prática comum aos blocos afro surgidos sob a influência do *Ilê*.

Esse traço foi fundamental para a aceitação e afirmação dos blocos afro nos bairros onde surgiram, pois, por meio de intervenções que vão desde escolas de ensino infantil até oficinas profissionalizantes de percussão, dança, costura e penteados afro, as entidades carnavalescas negras ultrapassam os limites do carnaval e mantêm seu trabalho social fora do período momesco:

O *Ilê Aiyê* realiza um importante trabalho social com a sua comunidade de origem. Na sede do bloco, pode-se visitar as escolas que atendem a até 4000 crianças e as oficinas de profissionalização que a entidade mantém. Nas oficinas, algumas mulheres especializam-se na preparação dos torços estampados, enquanto outras se profissionalizam na arte de trançar cabelos, cuja agilidade das mãos impressiona (GUERREIRO, 2010, p. 32).

A intervenção proposta pelo *Ilê Aiyê* visa à melhoria social e à conscientização étnica das negras e dos negros periféricos de Salvador. É um trabalho de ajuda mútua, orientado por um pensamento ético-filosófico bem resumido em um ditado Zulu, *Umuntungumuntungabantu* (“Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”).

Essa proximidade entre a entidade e o seu território fica evidente em todo carnaval, pois o *Ilê* (e os demais blocos afro sob a sua influência) saem de seus bairros de origem em direção aos circuitos carnavalescos principais (seja esse o tradicional circuito Campo Grande-Pelourinho, ou o mais novo circuito baiano do carnaval, o Barra-Ondina), em um ato identitário público entre a entidade e os moradores desses bairros:

No carnaval, os grupos afro saem de seus territórios e vêm para os circuitos principais da cidade. O ritual de saída reforça a relação afetiva com o espaço musical e reafirma as origens dos blocos (GUERREIRO, 2010, p. 211).

“O mais belo dos belos”, como é conhecido o Ilê, foi responsável por mudar os rumos do carnaval baiano e da música brasileira. Muitas mudanças aplicadas pelo Badauê à estrutura dos afoxés ditos tradicionais decorrem também da influência do Ilê Aiyê – os principais fundadores do “afoxé pop” de Brotas, sinal, integraram a ala de compositores do Ilê no passado, tendo Ms. Moa ganhado o concurso que a entidade faz a cada ano para a escolha das músicas do carnaval por duas vezes.

A participação de mulheres nas entidades carnavalescas começa pelo ato inclusivo do Ilê, seguido pelo Badauê e outros blocos afro; além das danças e das oficinas de costura e penteado, as mulheres participavam também como cantoras da entidade – como é o caso de Jacira Bafafé, que defendeu no festival da canção promovido pelo Ilê a música de seu irmão, Jorjão Bafafé, chamada “Olorum Bafafé”. Foi também o Ilê quem criou as primeiras alterações rítmicas à canção afro-baiana, advindas da mistura do ijexá com o samba duro¹⁴ e inseriu novos instrumentos na execução dessas canções. O artista plástico baiano Mundão, membro da agremiação há quinze anos, em reportagem do jornal eletrônico Bahia.ba ressaltou que o Ilê tinha uma forma diferente de tocar, como um chula: “[...] a segunda batida de resposta no samba era mais grave que a primeira batida, e o andamento bem lento. Os repiques e tarós, também tocavam diferentes, o que o diferenciava da batida tradicional” (MUNDÃO apud MARTINS, 2017).

Foi também o Ilê quem começou com o concurso de beleza feminina negra, com a escolha da representante do título “Deusa do Ébano” – adaptado pelo afoxé de Brotas como “Musa Badauê”, do qual podemos destacar as figuras de Jacira Bafafé (após sua saída do Ilê), Lili Batista e Sandra Barreto, representantes marcantes da dança afro baiana e do título de musas do afoxé.

¹⁴O samba duro, também chamado de baiano, é um dos estilos mais controversos, talvez pela falta de estudos aprofundados. Seus grandes mestres são Batatinha, Riachão, Nelson Rufino e Edil Pacheco, entre outros. Para alguns entendidos, o samba duro se diferencia do candomblé pela forma como é tocado, para outros, ele se constitui numa variação rítmica do samba de roda, executada em instrumentos como surdos, pandeiros, tamborim, cavaquinho e violão. Outros ainda consideram que o samba duro encontra sua melhor expressão nos divertimentos profanos, que espalham pelas ruas da cidade uma música percussiva, através das manifestações de grupos informais, mais tarde chamados de batucadas” (GUERREIRO, 2010, p. 79-80).

Esse concurso representa, na verdade, uma ação afirmativa da estética negra. A escolha da Rainha dos blocos afro busca a valorização do fenótipo negro em oposição ao discurso racista que dissemina um senso negativo da comunidade negra, inclusive estético:

Entre as estratégias de afirmação de uma estética, aparecem também os concursos para escolher a Rainha dos blocos afro, que deve representar toda a beleza das mulheres negras. O evento mais importante é a Noite da Beleza Negra, organizado anualmente pelo Ilê Aiyê. O concurso elege a Deusa do Ébano entre dançarinas de 15 a 25 anos, mas os critérios de escolha vão além da beleza plástica e de habilidade para a dança afro. Segundo Arany Santana, uma das organizadoras do evento, “nossa rainha não deve exibir coxas e outras partes do corpo. Em cima do carro, ela tem que passar a magia e a força da dança negra e deve ter consciência de negritude. Beleza só não basta”. As vinte candidatas são selecionadas através de entrevistas que verificam os conhecimentos e o envolvimento da possível Deusa do Ébano com a causa negra. Só depois de passar por esse crivo elas poderão mostrar a sua precisão na arte das coreografias de inspiração africana (GUERREIRO, 2010, p. 93).

Desde o seu gesto inaugural nos anos 1970, diversos novos blocos afro apareceram, inicialmente, no cenário baiano e, posteriormente, no nacional. Cada novo bloco afro reafirmava o ato inicial de resistência cultural e político-social do Ilê, apontava para uma maior articulação da comunidade negra em um futuro breve e, na construção do presente, aplicava uma intervenção local na paisagem política e social dos seus bairros de origem. O Ilê Aiyê é a “morada dos homens negros”, é berço e referência de tantas entidades negras político-culturais fundamentais ao cenário baiano.

No ano de 1979, começa a se delinear no Pelourinho a organização de um novo bloco afro. Esse bloco “[...] não despertava grande interesse e seus ensaios não atraíam muito a atenção dos moradores e transeuntes do Pelourinho” (GUERREIRO, 2010, p. 41). No ano de 1981, esse mesmo bloco sofreu um racha que dividiu o grupo de membros, inclusive integrantes da diretoria e da ala artístico-musical, e, em 1983, era tão sério o seu esvaziamento que ele não desfilou. Foi preciso buscar uma reestruturação do bloco e foi a chegada de dissidentes do Ilê Aiyê que deu fôlego novo a essa entidade, figuras como João Jorge, atual presidente, e Neguinho do Samba, mestre de percussão responsável pela renovação da musicalidade do Olodum, do carnaval baiano e da canção popular brasileira.

Hoje ele é talvez a mais famosa agremiação carnavalesca negra do Brasil e do mundo, já foi homenageado por diversos nomes de peso da música popular brasileira, como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Gal Costa; já foi parceiro de músicos célebres do cancionero nacional e de artistas internacionais de renome, como Paul Simon e Michael Jackson. Essa agremiação foi responsável também pela renovação da musicalidade afro-baiana, inclusive com a conformação de um ritmo *pop* negro. O bloco carrega consigo a abreviação do nome de Olodumaré, o Ser Supremo que entrega aos orixás a incumbência de criar e governar o mundo: é o “Olodum, Deus dos Deuses do cânone africano do Pelô”:

Fortalecido, o Olodum começa a ensaiar duas vezes por semana: aos domingos na praça principal do Pelourinho e às terças na quadra do Teatro Miguel Santana, situada em uma das ladeiras do Pelô. [...] Naqueles anos 80, quando o movimento de negritude em Salvador se desenhava através dos blocos afro, o ensaio era o ambiente efervescente onde ritmos eram criados, letras consumidas, coreografias elaboradas. (GUERREIRO, 2010, p. 43)

O “Ser Supremo” do carnaval baiano, desde sua claudicante fundação, foi “bater cabeça” no “templo dos homens negros”, tanto é assim que a sua estrutura, no começo dos anos 80, obedecia àquela conquistada pelo Ilê com o passar dos anos.

O Olodum nessa época tocava uma música semelhante à executada no Ilê, ou seja, a fusão do ijexá com o samba duro. Assim como ensinava o Ilê, o Olodum também saía do seu bairro de origem para depois ganhar as ruas do então único circuito carnavalesco, o Campo Grande-Pelourinho. A tematização do negro, da África originária e da negritude nas canções levadas ao cortejo eram recorrentes em ambos os blocos, tanto no Ilê quanto no Olodum. Até a intervenção social empreendida pela agremiação da Liberdade foi, felizmente, adotada pelo Olodum, após seu fortalecimento ainda nos anos 1980:

No início dos anos 80, esse gosto pela música tomou contorno de movimento social. Tal como os outros blocos afro, o Olodum realiza uma série de trabalhos com a comunidade carente de seu bairro de origem, investindo alto na educação de crianças do bairro, que passaram a ser alfabetizadas pela entidade. Além disso, possui uma biblioteca com duzentos livros sobre a questão do negro e uma videoteca de documentários africanos (GUERREIRO, 2010, p. 43).

O caráter político-pedagógico, presente em todos os blocos afro aqui investigados, está indelével na intervenção sócio-cultural que propõe aos seus bairros de origem,

mas destaca-se aqui outra simbólica contribuição pedagógica do Olodum, agora para a sua ala de compositores, manifesta na criação de suas apostilas.

Nesse sentido, observa-se que o Olodum preocupa-se não só com a educação das crianças do seu território, cuida também de ensinar ao público ouvinte das suas canções.

É o momento da escolha da canção que vai ser tema do carnaval. Isso envolve um processo de pesquisa, considerando uma fonte de aprendizado sobre os povos e países africanos. A diretoria dos blocos coordena o levantamento do material disponível sobre o assunto em pauta e se encarrega de elaborar as apostilas que servem de guia para os compositores-lettristas dos blocos.

Quase todos os blocos afro acreditam que a produção dessas apostilas representa a possibilidade de veicular entre as comunidades negras um conhecimento legítimo sobre a África, além de cobrir as lacunas existentes nos livros didáticos que abordam a África de maneira preconceituosa, e nos meios de comunicação que se interessam em mostrar apenas a face miserável do continente negro, como a seca, a fome e as guerras (GUERREIRO, 2010, p. 90-91).

O carnaval dos blocos obedece a um mote previamente instituído que geralmente tematiza um país ou um povo africano, ou uma divindade do candomblé, ou um episódio da história da comunidade negra nacional. As produções da estética afro-baiana não se restringem aos sambas-tema, há também uma forte produção cancional livre, sem nenhum direcionamento temático prévio, chamada pelos blocos de canção-poesia.

Antes de falar da renovação estético-musical encabeçada pelo Mestre Neguinho do Samba no Olodum, importante destacar as demais agremiações carnavalescas negras soteropolitanas responsáveis pela reafirmação do carnaval baiano e pelo fortalecimento da representatividade das comunidades negras nas relações sociais do cenário político de Salvador.

O ano de 1980 viu nascer o maior balé afro do mundo, o Malê Debalê. Esse bloco surge no litoral norte de Salvador, no bairro de Itapuã, “[...] uma antiga aldeia de pescadores, mais tarde transformada em balneário para as classes média e alta” (GUERREIRO, 2010, p. 39); chegou mesmo a ser reduto de prestigiados artistas como Dorival Caymmi e Vinícius de Moraes (onde, aliás, repousa uma estátua em sua homenagem), mas que, nessa época, “[...] já era um grande bairro pobre da

cidade da Bahia, habitado por numerosa população negra-mestiça de baixa renda, que encontrava moradia em zonas distantes do centro” (GUERREIRO, 2010, p. 39).

O nome do bloco é uma referência à “revolta dos Malês em 1835, uma das mais vigorosas insurreições de escravos de nossa história, que envolveu africanos nagôs e haussás convertidos ao Islã” (GUERREIRO, 2010, p. 40). O Malê possui como protetora de seu bloco a orixá de água doce, Oxum, dona da Lagoa do Abaeté, onde os ensaios do bloco ocorriam.

A dança afro é o grande diferencial do Malê Debalê, “[...] o bloco tem como principal honra o fato de ter sido o precursor da organização de uma ala de dança” (GUERREIRO, 2010, p. 39). O seu cortejo atualmente possui diversas alas de dança distintas, novidade na estrutura originária do Ilê. Cada ala executa uma coreografia diferente, evocando danças ritualísticas de diversos orixás, todas ao som da mesma orquestra de percussão e do mesmo ritmo. A sincronia entre as alas encanta o folião assim como “[...] a habilidade dos dançarinos para fazerem movimentos com uso simultâneo de pernas, braços, quadris e cabeça. Os gestos sinuosos parecem exigir força e, no entanto, fluem livremente” (GUERREIRO, 2010, p. 40). O Malê Debalê segue a tradição iniciada pelo Ilê: propõe intervenções político-culturais no cenário de Itapuã e “[...] realiza atividades dirigidas à comunidade local” (GUERREIRO, 2010, p.39). Algumas dificuldades, no entanto, assolam o Malê desde o princípio:

[...] um ano depois de sua fundação, disputas de ordem política destroçaram internamente a organização, e deste racha nasceu o Nigerokan, uma entidade negra estritamente política, sem atividades culturais específicas, que levou consigo uma boa parte dos integrantes do bloco.

O Malê Debalê perdeu com isso sua capacidade de negociação com os órgãos públicos que facilitavam os contatos diretos com a África (GUERREIRO, 2010, p. 40).

O bloco afro Povo de Ketu, depois renomeado para Ara Ketu, foi uma entidade nascida na cidade baixa da capital, no bairro periférico de Periperi. O Ara surgiu em 1981 como uma maneira de reunir em um único bloco os membros da família Lacerda, que pulavam o carnaval dispersos em diversas entidades. Seu nome iorubá se refere ao povo do reino africano da “[...] região da África Ocidental de onde vieram os povos iorubás e que se situa atualmente na fronteira da Nigéria com o Senegal” (GUERREIRO, 2010, p. 33): o reino de Ketu.

O protetor do bloco é Oxóssi, o orixá da caça; o símbolo da entidade é o mesmo de seu protetor, o *ofá*, e são as suas cores, azul e branco, as cores do orixá. A sonoridade do Ara, quando descia o Pelô, possuía, inclusive, o toque de varas característico do candomblé da nação de Ketu.

Novamente pode-se identificar a influência do Ilê Aiyê sobre os novos blocos. A família Lacerda também foi buscar abrigo sob o teto da “casa dos homens pretos”. Na década de 1980, a exemplo do Ilê, os seus enredos para o carnaval contavam a história do povo negro e homenageavam os deuses africanos. Tal qual o Ilê, a entidade de Periperi também possuía seu trabalho social no seu bairro de origem:

Durante os anos 80, enquanto a relação com o bairro era bastante intensa, os carros alegóricos do bloco eram confeccionados na praça central de Periperi e nos domingos de carnaval o desfile acontecia na Avenida Suburbana, que liga o bairro à zona central da cidade. O Ara Ketu realizava também um conjunto de atividades no bairro de Periperi relacionadas com o universo cultural negro, como a capoeira, entendida como uma filosofia de vida [...] Este trabalho social voltado para a comunidade se assemelha ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo Ilê no Curuzu-Liberdade (GUERREIRO, 2010, p. 35).

A cisão entre os membros do Olodum em 1981, que ameaçou a existência do “Deus dos Deuses” baiano, acabou por legar ao carnaval soteropolitano a presença de um bloco afro-reggae, o Afro Muzenza. O bloco foi fundado como o Ilê, na Liberdade, por Geraldão e Barabadá.

Ao contrário dos outros blocos, que usam nomes iorubás, o termo Muzenza vem do bantu e refere-se à primeira dança por que passam os que se iniciam no candomblé de rito Angola. Mesmo a dança do Muzenza é aquela praticada na saída de iaô (filha de santo). O Muzenza se destaca dos demais blocos afro pela sua proximidade com a Jamaica:

Apesar do nome africano, o Muzenza usa as cores da bandeira da Jamaica, verde, amarelo e preto, pois o bloco, completamente sintonizado com as ondas do reggae, segue a filosofia dos rastafáris. Grande parte dos seus membros usa os cabelos em forma de gomos, traja camisetas com fotos de Bob Marley e adota a dieta vegetariana, além do uso ritualístico da maconha (GUERREIRO, 2010, p. 45).

O símbolo do bloco é o Leão de Judá, “[...] tem como pilar signos jamaicanos como o pan-africanismo, que prega o retorno à Mãe África” (GUERREIRO, 2010, p. 47), e seu ícone maior é o pai do reggae, Bob Marley, inventor desse ritmo pop negro caribenho.

Outro aspecto que distingue o Muzenza é a ausência de um território fixo. Com fama de ser um bloco violento, os guerrilheiros da Jamaica, os muzenzianos, não conseguiram conquistar um local permanente de ensaios. Apesar disso, desenvolve um trabalho sócio-educativo junto à comunidade baiana, em parceria com o Projeto Axé, a Fundação da Criança e do Adolescente da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (FUNDAC/SETRE) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB): oficinas de silkscreen, oficina rítmica, oficina de dança, desenho/pintura, coral, para profissionalização da criança e do adolescente.

A renovação estético-musical do carnaval baiano ainda hoje divide opiniões quanto à sua origem. Diversos blocos afro reivindicam a criação do ritmo afro pop que começou por mobilizar o carnaval baiano, depois a vida do povo da cidade da Bahia, chegando mesmo a projetar o Pelô e a comunidade negra e mestiça dos subúrbios de Salvador para os palcos internacionais da *World Music* – esse ritmo é o samba-reggae.

A influência do reggae em Salvador se faz notar nas inovações musicais do Badauê, como destaca Risério, assim como está na própria identidade do Muzenza – talvez seja coincidência, mas foi também um ícone negro, baiano e do Gandhy, Gilberto Gil, quem primeiro ganhou as rádios brasileiras com um reggae, em 1979, com a gravação de “Não chore mais”, versão da canção *No woman no cry*, de Bob Marley, e foi uma dupla baiana, Jorge Alfredo e Chico Evangelista, os primeiros a lançarem um álbum nacional assumidamente de reggae, chamado “Bahia Jamaica”, também de 1979.

Essa não é a primeira vez na história da canção baiana e brasileira que se sofreu influência da música caribenha:

Ídolos, signos, ícones, posturas, passam a ser intercambiáveis, através de uma rede de relações estabelecida entre Bahia e Jamaica, tornando mais densos os contatos Brasil-Caribe. Eles culminam no aquecimento do processo de transnacionalização da negritude, favorecida pela circulação de informações. [...] Esse contato entre Bahia e Jamaica atualizava o intercâmbio existente entre Bahia e Caribe que já tinha se estabelecido através da proximidade cultural entre a Bahia e Cuba. Salvador se abriu para a música cubana desde os anos 50/60, que, sob o nome de salsa, se tornou muito popular não só na Bahia, mas em várias partes das Américas.

Segundo Isabelle Leymarie, a salsa é uma espécie de *pot-pourri* musical que reúne sobre uma base rítmica, sobretudo cubana, diversos ritmos caribenhos (GUERREIRO, 2010, p. 96).

Integrantes do Muzenza, como o artista plástico Mundão, e artistas da cena percussiva baiana, como Carlinhos Brown, alegam que o samba-reggae foi uma invenção do Muzenza. Segundo Mundão (que foi membro e chegou a produzir a segunda estampa do Olodum, ainda antes das dissidências de 1981), a primeira canção responsável pela fusão do samba duro baiano ao reggae jamaicano foi do compositor RubénsConfetti, “Ê, Bob Marley! Ê, Jimmy Cliff!”, arranjada pelos mestres de percussão muzenzianos Jorge Gangazumba, Gary Jamaica e Mestre Dedé. O Malê Debalê também reivindica a invenção do samba-reggae, devido à criação de Djalma Luz, da ala de compositores do bloco, “Coração rastafári”, que ganhou uma expressiva notoriedade no cortejo de 1981.

Para o Olodum, o samba-reggae nasceu lá, no seu terreiro, nos seus ensaios, e tem em seu registro de batismo o nome do pai: Mestre Neguinho do Samba. O multi-percussionista chegou no processo de reestruturação do Olodum e trouxe consigo uma bagagem acumulada por anos de trabalhos percussivos na cena baiana, inclusive em blocos afro como o Ilê (onde, além de fundador, foi compositor e mestre de bateria por onze anos) e o Muzenza – a participação em mais de um bloco é uma prática comum nesse cenário.

Depois do sucesso do samba-reggae no carnaval de 1987, com a canção de Luciano Gomes, “Faraó Divindade do Egito”, buscou-se nas mídias massivas forjar um consenso em torno do Olodum e da figura de Neguinho do Samba como inventores daquele ritmo novo, afro e pop:

O consenso em torno do nome de Neguinho do Samba se deu quando a mídia passou a veicular o samba-reggae, apontando-o como criador do estilo, em 1987. [...] É muito provável que esse crédito [dado ao Olodum] diga respeito ao reconhecimento mais amplo de sua contribuição para uma renovação da tradição rítmica negra, empreendida por Neguinho do Samba. Essa renovação incluiu tanto a modificação de instrumentos percussivos quanto uma nova forma de tocá-los, além de um novo papel para o mestre de bateria, que dispensou o uso do apito e adotou a utilização dos timbales (um instrumento caribenho) (GUERREIRO, 2010, p. 60).

Neguinho do Samba possui outros momentos altos em sua carreira, principalmente em seu engajamento na formação de mulheres percussionistas, como Víviam

Caroline e Adriana Portela (a primeira é diretora cultural da Didá Banda Feminina e a segunda, sua maestrina) e em seu papel como professor de percussão em comunidade periféricas, como na Escola de Música Didá (1993), usando de métodos tradicionais africanos da transmissão oral de conhecimento, ou seja, a construção de um saber pela “observação e audição seguidas de imitação” (GUERREIRO, 2010, p. 271).

Esse processo pedagógico imitativo exige que o percussionista esteja atento ao contexto de produção do gesto e da sonoridade que ele emite, o principiante deve estar concentrado, a fim de alcançar a mesma sonoridade atingida por seu mestre. Há, portanto, uma disciplina do corpo e do gesto de repercutir que está na raiz da beleza plástica da sincronia dos gestos percussivos de uma bateria de samba-reggae.

Com o engajamento inclusivo da mulher na trama dos tambores, Neguinho superou a contingência histórica, ligada à origem ritualística da percussão na Bahia, de que só homem toca atabaque. Neguinho do Samba foi exu nas encruzilhadas dos blocos afro, foi mediador entre as mulheres e a arte de repercutir os tambores, foi um dos desbravadores desse caminho inovador na tradição da canção afro-baiana, o samba-reggae – “[...] o ritmo, sem dúvida, resulta de um variado caldeirão musical que o ouvido atento de um mestre soube captar” (GUERREIRO, 2010, p. 64).

Existem diversas hipóteses de como teria surgido o samba-reggae, de que maneira se chegou à estrutura que o caracterizou, quais foram as fusões necessárias para se criar um ritmo tão autêntico e vibrante, tão particular à alma negra baiana e tão universal à negritude percussiva:

A nova rítmica foi elaborada a partir do diálogo entre instrumentos de percussão e vocais. Diferentemente do reggae, que é feito a partir de instrumentos harmônicos como a guitarra e um baixo que se impõe, o samba-reggae encontra em tambores como surdos, taróis e repiques a sua forma privilegiada de expressão. [...] Para o compositor Gerônimo, o samba-reggae consiste na apropriação do contratempo do reggae. O contratempo implica uma acentuação dos tempos fracos, realizada nos instrumentos de percussão que fazem o samba duro, havendo, portanto, uma fusão de ritmos. Milton Moura concorda com a hipótese da fusão quando afirma que “o acento do contratempo e o andamento mais lento que o de outros tipos de samba revelam a influência do reggae. Além disso, o reggae está presente no desenho melódico da maioria das composições de blocos afro”. [...] Para Bira Reis, que foi saxofonista do Olodum durante sete anos, o

mestre Neguinho do Samba utilizou a célula básica do reggae (que determina um contratempo), a clave cubana e uma outra clave invertida, que é a do candomblé de Angola. [...] Segundo a leitura etnomusicológica da percussionista alemã Christiane Gerischer, o ijexá (já utilizado pelo bloco afro Ilê Aiyê) contém um contratempo semelhante àquele que caracteriza a batida do reggae. Considerando o trânsito entre o contexto ritual e a música popular (através dos alabês, que sempre marcaram presença no meio percussivo popular), é possível afirmar que o diálogo entre o samba baiano e o reggae jamaicano assentou-se em bases mais sólidas, fincadas em células rítmicas coincidentes, do que até então se vislumbrava (GUERREIRO, 2010, p. 57-58).

Dessa mistura nasce esse gênero musical identificado com uma proposta de polifonia com diversas raízes da cultura negra nacional e de diálogo com contribuições de outras culturas afrodescendentes.

A banda de samba-reggae, conformada por Neguinho do Samba, é composta geralmente de sete modelos distintos de tambor: fundo, marcação (ou dobrando) de uma e marcação (ou dobrando) de duas (ANEXO 6), repique (ANEXO 7), tarol (ANEXO 8), timbau (ANEXO 9) e timbales (ANEXO 10). Cada instrumento desempenha uma função distinta na construção da linguagem musical desse ritmo:

Na banda de samba-reggae, o *timbales* é o instrumento do mestre, que conduz a banda; o *fundo* sustenta a base (ou o andamento) do ritmo; a *marcação de duas* sustenta a base do fundo; a *marcação de uma* é a base da marcação de duas; o *tarol* ou caixa é a base do repique; o *repique* serve de base para todos os outros instrumentos; e o *timbau* é um instrumento independente, que trabalha a partir da improvisação (GUERREIRO, 2010, p. 283-284).

O samba-reggae conquistou o mercado nos anos 1980 por caminhos tortuosos, matreiros como se traçados por Exu. Bandas e cantores e cantoras de trio vinculados a blocos carnavalescos se apropriaram dos sambas-reggae dos blocos afro e ficaram famosos por composições nesse gênero coletadas nos ensaios das agremiações negras.

Os blocos de trio elétrico se desenvolveram com uma história paralela à dos blocos afro, que remete à criação do trio elétrico e do pau elétrico¹⁵ pela dupla Dodô e Osmar, coincidentemente, no mesmo ano em que saiu pela primeira vez o Filhos de Gandhi, 1949.

¹⁵ Designação dada à guitarra elétrica baiana criada por Dodô, em 1949.

Com o passar dos anos, a Fubica (nome dado ao primeiro carro amplificador de som da dupla Dodô e Osmar) foi sendo esquecida, os blocos de trio foram se estruturando e se tornaram agremiações de caráter exclusivamente carnavalescos, destinados apenas aos brancos e mestiços da classe média e alta baiana; negros não eram permitidos nos antigos carnavais de salões, não eram também nos blocos de trio.

As gravações das canções lançadas nos festivais afro-baianos pelos blocos de trio eram a manifestação do intenso interesse artístico provocado pelo samba-reggae e também do devastador interesse da indústria fonográfica e da classe-média branco-mestiça soteropolitana pela sua eficácia comunicativa e pelo seu encanto cancional.

Os blocos afro, nesse processo de apropriação de seus bens culturais, por vezes com o retorno financeiro bem aquém do que o conquistado pela banda de trio que gravava as canções de seus compositores, começam a tomar medidas restritivas durante os ensaios, na esperança de preservar sua produção musical para proveito do bloco afro e de sua comunidade de origem. O Olodum chegou mesmo a instituir revistas nos frequentadores dos seus ensaios, na tentativa de coibir o uso de mecanismos de gravação que pudessem captar e divulgar as canções.

Os blocos afro mais proeminentes no cenário baiano também buscaram registrar a produção musical da sua ala de compositores e o talento dos seus mestres de bateria e percussionistas. A qualidade técnica do registro sonoro da orquestra de tambores do samba-reggae foi um fator que permitiu a difusão do estilo no mercado fonográfico local e nacional.

O Ilê Aiyê foi o bloco afro pioneiro em registrar em disco as suas produções musicais. Contando com a produção de Gilberto Gil e Liminha, em 1984, no disco de estréia d'O mais belo dos belos, "Canto Negro", seus tambores foram captados em uma área externa do estúdio: "[...] era uma tentativa de registrar o som dos instrumentos num espaço mais próximo daquele onde a forma musical foi concebida: as ruas da cidade e as quadras de ensaio dos blocos afro" (GUERREIRO, 2010, p. 118).

O disco foi um fracasso de vendas. Sem dúvida, o engajamento presente nas letras do Ilê passa longe de um público que busca o consumo fácil e irrefletido de canções mercadológicas, mas a precariedade técnica na conformação dessa nova poética vocal midiaticizada afro-baiana foi um agravante na perda do encanto e da eficácia comunicativa da canção.

Foi o projeto de sofisticação técnica da gravadora de Wesley Rangel, a WR, quem permitiu que o samba-reggae fosse registrado com qualidade sonora. Não é pra menos que os estúdios dessa gravadora “[...] produziram cerca de 90% de todo o material fonográfico que, naquela época, saiu da Bahia para o mercado nacional”. (GUERREIRO, 2010, p. 117). A experiência da gravação externa do Ilê Aiyê foi substituída por uma engenhosa disposição técnica dentro do estúdio:

A WR dispõe de estúdios de gravação com salas conjugadas que permitem o registro simultâneo de uma grande variedade e quantidade de instrumentos, como os de uma banda samba-reggae. De modo geral, os surdos maiores (chamados fundos) e os surdos menores (as marcações de uma e de duas) são arranjados na sala maior, na qual também se posiciona o mestre da banda com seus timbales. Essa sala grande conjuga-se com duas menores, uma que abriga os repiques, e outra, os taróis ou caixas. Dessa forma, todos os percussionistas estão voltados para o mestre, enquanto na sala principal, onde se encontram a mesa de som, o técnico de gravação e o produtor do disco, são registradas as vozes dos cantores. (GUERREIRO, 2010, p. 119).

Essa transição na qualidade do registro técnico ressalta como são distintos os critérios referentes ao encanto e à eficácia comunicativa no tocante à poética vocal midiaticizada e à performance.

No mercado fonográfico, via-se até então a divisão, que era clara, entre os blocos de trio elétrico e os blocos afro – o primeiro com uma estética mais harmônica e o segundo com uma estética percussiva – começar a se perder. A aproximação da estética harmônica das bandas e dos cantores dos blocos de trio elétrico da estética percussiva negra e o seu êxito no mercado fonográfico precipitaram os blocos afro em uma mudança estética de aproximação com a fórmula mestiça desenvolvida pelos artistas do circuito de desfiles de blocos de trio.

Esse foi o primeiro momento de uma transformação estética do samba-reggae e de expansão de um movimento musical da canção popular brasileira chamada axé-

music, marcada pelo encontro de artistas como Luiz Caldas, Sarajane, Banda Reflexus, Bandamel e Margareth Menezes:

A *axé-music* é o encontro da música dos blocos de trio com a música dos blocos afro (frevo baiano + samba-reggae). É um estilo mestiço, cuja linguagem mistura sonoridades harmônicas e percussivas. Tal mescla foi concebida inicialmente pelas bandas de trio, atraídas pela visibilidade e inovação musical do samba-reggae. [...] Esse modelo mestiço, que se consolida como estilo musical, é responsável pela ampliação do mercado em escala nacional (GUERREIRO, 2010, p. 133-134).

O termo *axé* é uma palavra do iorubá e vem do *candomblé*, ela significa *força, energia, poder*. Foi empregada pela primeira vez pelo jornalista Hagamenon Brito, de forma pejorativa, para designar o movimento musical emergente na Bahia, e a atrelou a um termo em inglês, *music*, insinuando algo entre a alienação imperialista e a futilidade mercadológica.

Apesar do nascedouro cínico, a expressão *axé-music* acabou sendo aceita pelos próprios artistas, diagnosticou a força da união entre a potência percussiva afro e a energia dos harmônicos no trio e preconizou a internacionalização que na década seguinte viria experimentar o cenário baiano.

No começo dos anos 1990, uma outra mudança se fazia sentir. Ela foi o resultado de uma disputa entre os blocos afro e os blocos de trio por “reserva de mercado”. Esse embate mudou esteticamente a cena musical baiana e reformulou o cenário musical nacional. Todas essas mudanças vão atingir o samba-reggae em cheio e vão redirecionar os rumos dessa estética percussiva dos blocos afro, especialmente para o Olodum e o Ara Ketu:

O palco ambulante munido de aparato eletrônico foi adotado primeiramente pelo Ara Ketu, que o chamou de “trem afro-elétrico”, em seguida o Olodum também constituiu sua *banda show* e adotou o trio como palco. [...] O Muzenza se rendeu à tendência afro-eletrônica em 96, quando se aliou ao produtor André Simões, dono da rádio FM 104. Nesse mesmo ano, o bloco montou uma *banda show* e gravou seu terceiro CD, *A Liberdade É Aqui*, depois de um jejum de sete anos. [...] A entrada do samba-reggae no mercado fonográfico e absorção da estética mestiça transformam o perfil dos grupos negros. O acesso ao mundo da mídia os fez entender que para produzir discos e shows, com direito à contrato e cachê, era preciso ter uma postura empresarial que lhes permitisse ter critérios de editoração, de direito autoral, de distribuição e lançamento do produto musical. A figura do produtor especializado, antes desconhecido, foi incorporada ao *staff* das bandas afro para intermediar a sua atuação no mercado fonográfico e no mercado de shows.

Este formato *banda*, com recursos sonoros percussivos e harmônicos, é informado por uma estratégia mercadológica. Quando optam pela formação

de bandas menores, com atividade comercial regular, e deixam de se constituir apenas como blocos carnavalescos, os grupos negros passam a corresponder a uma lógica que permite sua inserção na indústria, garantindo-lhes maior participação no mercado musical e ampla visibilidade midiática (GUERREIRO, 2010, p. 149-150).

Alguns blocos sofreram discretas mudanças nesse período, resistindo aos avanços mercadológicos sobre a tradição dos blocos afro. O Malê Debalê, por exemplo, apenas acrescentou à sua bateria o auxílio luxuoso de sopros. Outros blocos não se deixaram afetar pelas exigências fonográficas. O Ilê Aiyê mantém a sua formação percussiva exclusiva como na sua origem.

As bandas de trio recorriam ao repertório dos blocos afro, aos seus ritmos, aos seus êxitos, e lucravam com isso, sem nenhum tipo de retorno financeiro aos blocos afro, que as haviam descoberto, arranjado e divulgado nos seus ensaios, e com pagamentos ínfimos aos compositores: “[...] os produtores das bandas de trio compravam por quantias irrisórias os direitos autorais do compositor e rapidamente registravam as canções afro em discos que, em muitos casos, venderam milhares de cópias” (GUERREIRO, 2012, p. 01).

Os blocos afro passaram a aderir aos procedimentos musicais das bandas brancas, o que resultou no encontro entre a percussão e os instrumentos harmônicos por intermédio da tecnologia dos equalizadores:

Os grupos afro aderiram à mescla das sonoridades dos instrumentos percussivos e harmônicos, que implica numa redução do número de tambores da bateria. O volume de som dos tambores abafa naturalmente a sonoridade dos instrumentos harmônicos utilizados pelo samba-reggae, como a guitarra, o baixo, o teclado, o sax. Capturar os diferentes instrumentos através de equipamento eletrônico é, na verdade, a única maneira de conciliar universos sonoros tão distintos. Somente o recurso tecnológico das mesas de som e a habilidade do técnico que as opera permitem a audição da harmonia ao mesmo tempo em que os tambores rufam. Esta alquimia é realizada pelo equalizador que atenua ou acentua o volume e a frequência de cada instrumento captado pelos microfones, tanto em estúdio quanto no palco. Ele é o meio que garante o diálogo entre instrumentos heterogêneos, permitindo o registro e a performance de formas musicais mestiças (GUERREIRO, 2012, p. 01).

O novo cenário musical soteropolitano fez com que blocos afro como o Olodum e o Ara Ketu, nos primeiros anos da década de 1990, formassem a sua *banda show* e reduzissem o número de tambores para dez apenas na formação da banda principal.

O Ara Ketu foi o que mais se distanciou da estética dos demais blocos afro, resolveu injetar eletrônica nos tambores (no álbum *Ara Ketu*, 1992), “[...] em meado dos anos 90, o Ara Ketu deslocou os ensaios do seu bairro de origem para a zona central de Salvador” (GUERREIRO, 2010, p. 259) e atualmente se apresenta com um repertório mais próximo das bandas de trio da *axé music*, repleto do novo pagode baiano¹⁶, febre da música soteropolitana que ganhou as mídias massivas nacionais com bandas como É o tchan! e Harmonia do Samba.

A disposição no cortejo carnavalesco já não é mais a mesma, agora está mais próxima à adotada pelos blocos de trio branco-mestiços, influenciada por essa “mestiçagem”, “[...] baseada no diálogo entre linguagens musicais distintas, [que] se configura como o elemento definidor da musicalidade soteropolitana” (GUERREIRO, 2012, p. 02). Essa mestiçagem é estética, é ética, é pragmática:

No Carnaval, enquanto a bateria acústica percute no chão, entre os associados do bloco, a banda principal (agora composta de instrumentos percussivos e harmônicos) utiliza um trio elétrico, tal como as bandas brancas. O palco ambulante munido de aparato eletrônico foi adotado primeiramente pelo Ara ketu que o chamou de “trem afro-elétrico” e em seguida o Olodum também constituiu sua banda show e adotou o trio como palco. O Ilê Aiyê, o Muzenza e Malê Debalê, mantiveram suas características originais, usando exclusivamente percussão acústica na sua numerosa bateria e uma caminhonete para transportar a rainha do bloco e os cantores, durante os desfiles carnavalescos (GUERREIRO, 2012, p. 02).

Enquanto estratégia mercadológica, esses blocos afro “[...] optam pela formação de bandas menores, com atividade comercial regular, e deixam de se constituir apenas como blocos carnavalescos” (GUERREIRO, 2012, p. 03). Essa lógica garantia maior participação no mercado musical e ampla visibilidade midiática.

Blocos afro e blocos de trio impulsionaram o mercado da música em Salvador, caminho de profissionalização apontado pelos segundos e seguido com êxito pelos primeiros, que chegaram a se transformar em “[...] produtoras com sedes próprias e expediente corrente”:

O lucro dessas empresas vem da venda de vestimentas para os associados dos blocos, patrocínios e shows. Os blocos de trio, mesmo competindo pela conquista de novos associados, se unem em torno de interesses comuns e

¹⁶ “O estilo é uma variação do samba e encontrou largos espaços no cenário do carnaval. Os grupos de pagode utilizam basicamente instrumentos percussivos e voz, como os grupos de samba, com algumas variações. [...] De fato as novas bandas de pagode são compostas por instrumentos harmônicos, o teclado é uma grande estrela e a percussão vai para a ‘cozinha’, ou seja, atua como pano de fundo da estrutura sonora” (GUERREIRO, 2010, p. 255).

impulsionam a “indústria axé”. O capital que move este mercado vem de todos os lados. A fonte mais conhecida é a dos blocos e seus associados, mas há também o patrocínio para trios e a publicidade veiculada nos caminhões-palco (GUERREIRO, 2012, p. 03).

Essas produtoras começaram a abrir o mercado musical por meio da criação de outros eventos ligados ao carnaval que ensejasse a contratação de seus clientes, blocos de trio elétrico ou blocos afro.

Surgem carnavais fora de época, novo nicho de mercado ativo por todo ano, e as micaretas, “minicarnavais” que se realizam em todo interior do estado da Bahia. Aparecem os blocos alternativos, “[...] espécies de filiais dos grandes blocos, que mantêm a estrutura básica, mas barateiam os custos para os associados e não desfilam no circuito central da cidade, e sim no circuito da orla” (GUERREIRO, 2012, p. 04). A partir de 93, ocorre a conformação das *franchises*, que colocam os blocos em outros espaços, contando com o prestígio da banda e do nome do bloco.

Outros grupos surgiram trazendo inovações para a canção afro-baiana: em 1991, nascida no bairro periférico do Candeal, a Timbalada, grupo de percussionistas e vocalistas liderados por Carlinhos Brown, que propôs o resgate dos timbaus e alterou seu uso tradicional – posterior ao gesto inaugural dos blocos carnavalescos negros, talvez seja a mais bem acabada manifestação de uma estética negra pop conformada em uma banda afro com pretensões mercadológicas dentro e, especialmente, fora do carnaval; o Tempero de Negro (1990) é o único bloco afro de carnaval que tem a cuíca como instrumento na banda; o Bloco Afro Okanbí (1982) – fundado por um membro remanescente do Badauê, JorjãoBafafé – que atualmente propõe a fusão dos toques dos atabaques com a música cubana, o hip hop (com direito às inserções de *samplers* nas execuções) e a poesia oral (FLÁVIO, 2011).

Na história do samba-reggae as reviravoltas não terminam ainda, sua trama é escrita junto com a trama da comunidade negra baiana e brasileira, em sintonia com o que acontece no mundo ocidental. Houve uma facilitação na penetração de produções locais no mercado fonográfico internacional com a multiplicação dos contatos culturais do mundo globalizado. Essa mundialização dos intercâmbios culturais se consolidou em uma fatia lucrativa da indústria fonográfica denominada *World Music*:

A *world music* é uma denominação que abriga os mais variados estilos musicais que não cabiam nos rótulos comerciais dos mercados europeu e norte-americano e se tornou uma fatia promissora e dinâmica da indústria fonográfica. [...] Segundo François Duterre, a *world music* é uma estratégia dos selos independentes ingleses, que produziam “músicos étnicos” e a partir de 1987 criaram uma nova etiqueta para chamar a atenção para esse nicho de mercado, que acolhia produções musicais “exóticas”. [...] A ascensão da *worldmusic* enquanto tendência de consumo no mercado fonográfico internacional implica uma mudança de posição da música produzida na periferia do “Atlântico Negro”, que passa a alimentar os mercados musicais mais importantes do mundo, como os EUA, França e Inglaterra (GUERREIRO, 2010, p. 159).

A Bahia entrou de cabeça na fatia de mercado da *worldmusic* por meio dos tambores dos blocos afro e do samba-reggae. A valorização do caráter regional e da determinação étnica empreendida pelos produtores da *worldmusic* colocou a canção afro-baiana, essa produção mestiça repleta de referenciais negros de nacionalidades distintas (o reggae jamaicano, o samba duro baiano, o ijexá nigeriano, a “salsa” cubana, o black-soul afroestadunidense e outros tantos ritmos caribenhos) no circuito internacional.

No cenário internacional, essas produções mestiças são designadas de *afro-pop*, “[...] trata-se de um estilo que absorve influências múltiplas, fragmentadas, que desenham um mosaico musical plural, combinando vários elementos ou repertórios para demarcar seu lugar [ou seja, o lugar da cultura negra] na cultura pop contemporânea” (GUERREIRO, 2010, p. 170).

O negro não quer abrir mão do espaço conquistado na indústria cultural de representatividade, nem quer ver sua tradição lhe escorrer pelas mãos, por isso as reúne, as funde, as fragmenta, as descontextualiza de seus eventos sociais e as reinserem no contexto do mercado fonográfico e da internacionalização da cultura. O negro renova o seu grito, mas não silencia mais.

O cantor americano Paul Simon, em pesquisa por ritmos brasileiros, em 1990, conheceu o Olodum, em passagem pela Bahia, e, fascinado com a performance do grupo, decide gravar a canção “ObviousChild”, no disco “The RhythmoftheSaints”, com a bateria do bloco sob a regência de Mestre Neguinho do Samba. O álbum ganhou o *Grammy*¹⁷ na categoria *world music*, em 1991, e vendeu um milhão de có-

¹⁷ Redução da expressão “Gramophone Awards”, Grammy Awards é uma cerimônia de premiação da “Academia Nacional de Artes e Ciências de Gravação” (do inglês The

pias, catapultando o bloco afro Olodum para o mercado internacional e para o centro das atenções das mídias massivas:

A world music cresceu no mesmo período [de 1990 a 1995]. Esse fluxo global, que colocou a música negra em posição de destaque, repercutiu fortemente em Salvador, que a partir dos anos 90 deixou de ser um centro produtor de matéria-prima para ser um centro exportador de musicalidade afro.

A produção de samba-reggae, ou seja, uma produção local, se insere em um fluxo de globalização do mercado que privilegia uma musicalidade “étnica” na qual essa produção se encaixa como uma luva, na medida em que se recria sonoridades africanas, mesclando-as com ritmos brasileiros e caribenhos (GUERREIRO, 2010, p. 163).

A consolidação do Olodum no mercado internacional e da estética afro-baiana nas malhas da *world music* vêm no rastro da popularidade de um artista da black-soul dos EUA, presente no mercado fonográfico desde a infância ainda na gravadora negra norte-americana *Motown Records*, acompanhado por seus irmãos no grupo Jackson’s Five, e aclamado posteriormente como o Rei do Pop, Michael Jackson.

Em 1996, Michael vai para a cidade da Bahia e, acompanhado pela bateria do Olodum, regida pelo Mestre. Neguinho do Samba, grava um videoclipe da canção “Theydon’tcareaboutus” na paisagem do centro histórico soteropolitano, passando pelo Largo do Pelourinho, em frente à Fundação Casa de Jorge Amado, “[...] onde os escravos eram castigados e hoje o batuque de meninos uniformizados de escola secundária em dia de parada e a grandeza épica de um povo em formação nos atrai, nos deslumbra e estimula”¹⁸. Esse videoclipe dirigido pelo cineasta norte-americano Spike Lee torna-se uma pérola da *worldmusic*, pois sublinha os laços culturais entre a black-soul dos negros estadunidenses e o samba-reggae dos negros e mestiços baianos em uma estética afro-pop.

O interesse internacional por manifestações musicais “exóticas” e de caráter regional opera uma mudança nos blocos afro e na estética do samba-reggae. Houve a revitalização do trabalho do percussionista e o robustecimento da bateria do samba-reggae em detrimento dos investimentos eletrônicos na conformação da canção

RecordingAcademyofRecordingArtsandSciences - NARAS) dos Estados Unidos, que homenageia anualmente os profissionais da indústria musical com o prêmio em reconhecimento à excelência do trabalho, conquistas na arte de produção musical e provendo suporte à comunidade da indústria musical.

¹⁸ Excerto da letra da canção de Caetano Veloso e Gilberto Gil “Haiti”, do disco “Tropicália 2”, de 1993.

afro-baiana assim como a retomada do apelo às divindades do candomblé e à ancestralidade negra, através da técnica responsiva das palmas e do canto.

Essa revalorização de características tradicionais dos cortejos e da estética negra baiana, suplantadas no contexto de disputa de mercado entre os blocos afro e as bandas e cantores de blocos de trio elétrico, não pode ser confundida com um retrocesso, pois a retomada de algumas propostas da estética afro desenvolvida em Salvador representou, na verdade, um avanço dos blocos afro em direção ao mercado internacional, que buscava exatamente a particularidade mestiça do afro-pop brasileiro.

Nessa perspectiva, apresentar a influência afro na formação do povo brasileiro e na constituição de nossa cultura é imprescindível para a compreensão de como o Eu se constitui na relação com o Outro e com o mundo. Assim, o trabalho pedagógico na escola de ensino regular com a cultura negra, mais especificamente com a canção afro, representada pelos gêneros ijexá e samba-reggae, possibilita ao aluno refletir sobre sua multifacetada identidade étnica.

Desse modo, esta pesquisa trata da canção negra brasileira a partir desses dois gêneros musicais: um de origem ritualística, levado às ruas no carnaval, apesar da repressão às religiões de matriz africana, dando visibilidade à cultura afro-brasileira – o ijexá, ritmo executado pelos afoxés; e outro originado em meio à efervescência cultural afro-baiana, após o gesto de reafirmação do carnaval soteropolitano decorrente da presença dos afoxés nas ruas, reivindicando a representatividade negra na vida política e cultural da cidade da Bahia – o samba-reggae, ritmo executado pelos blocos afro.

O ijexá conquistou grande prestígio na música nacional pelas mãos de grandes cancionistas populares (desde de seu primeiro registro por Josué de Barros e a Orquestra Victor, em 1929, com a canção “BabaôMiloquê” passando por Dorival Caymmi, Antônio Carlos e Jocafi, Moraes Moreira, Antônio Risério, Gilberto Gil, Gerônimo, Roberta Sá, Maria Gadú e Gal Costa).

O samba-reggae alçou nomes baianos de bandas e cantores até então desconhecidos à notoriedade dentro do cancioneiro nacional (dentre eles, Daniela Mercury, Margareth Menezes, Ivete Sangalo, Tonho Matéria, Tatau, Chiclete com Banana, Asa de Águia, Banda Eva, Banda Cheiro de Amor, Bandamel, Timbalada e Carlinhos Brown). Executado por artistas de cenas e estilos musicais distintos na história da canção popular brasileira (dentre eles, Caetano Veloso, Marina Lima, Virgínia Rodrigues, Maria Bethânia, Criolo, Chico César, Emicida, Ilessi e Ellen Oléria), influenciou outros movimentos estéticos da música popular brasileira (como a influência indireta na formulação do *Mangue Beat*, devido à proximidade do grupo pop pernambucano com o bloco afro de Peixinhos, o Lamento Negro – fortemente influenciado pelos blocos afro de Salvador; ou ainda no Congo-reggae capixaba, diretamente influenciado pelo *Mangue Beat* pernambucano).

O ijexá e o samba-reggae estão no entroncamento da história da comunidade negra baiana e brasileira, são herdeiros das primeiras articulações dos homens e mulheres negros em irmandades católicas e, portanto, são gêneros musicais de intenso potencial pedagógico e cultural. Os próprios integrantes dos afoxés e blocos afro perceberam a importância formadora da proposta que lançaram e levaram o seu conhecimento para o ensino infantil e para as oficinas profissionalizantes.

O lugar dos tambores e do percussionista dentro do mercado fonográfico se valorizou, devido à profissionalização de excelência conquistada pelosicineiros de outrora por meio de intercâmbios culturais que representavam essas agremiações:

Um dos aspectos de grande importância que ressalta dessa movimentação político-musical é o processo de dignificação do tambor no meio musical de Salvador. Os tambores adquirem nesse contexto um *status* insuspeitado, através da expansão de seu uso e da valorização do instrumentista, pois de “batuqueiro” ele passa a “percussionista”, e esta não é apenas uma questão semântica. [...] Visto quase sempre como instrumento de pretos/pobres, os tambores passam a ser encarados como um meio de fazer “boa música”, adquirindo um novo significado (GUERREIRO, 2010, p. 107).

Tais quais os afoxés e blocos afro que sublinham o seu caráter político-pedagógico toda vez que ganham as ruas ou os estúdios – seja através da proposta de resistência cultural e de visibilidade religiosa e/ou política, seja pelas intervenções socioculturais nos bairros de origem, seja por meio de apostilas para a confecção do samba-tema de cada ano –, os ritmos afro muito têm a ensinar à sociedade

brasileira sobre a valorização da identidade da comunidade negra, a luta política por meio da resistência cultural e a reafirmação da vida social nacional.

5 A CANÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

*O sistema tenta desconstruir
Lhe afastar de suas origens
Pra que você não possa interagir, construir
Já passou da hora de acordar
Assumir sua negritude
É vital para prosperar
(Alienação, Mario Pam / Sandro Teles)*

5.1 A FORMAÇÃO MULTICULTURAL E A ESCOLA

Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo martinicano, empreendeu uma pesquisa intensa e importante na psicopatologia da colonização, sobre como esse processo histórico trouxe consequências psicológicas danosas, tanto para o colonizador quanto para o colonizado.

O primeiro aspecto que Fanon analisa é o papel da linguagem nas engrenagens do processo de colonização. Segundo o filósofo martinicano, falar é internalizar uma cultura, é “[...] estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33).

Se o peso da aventura colonial pretendia ou não soterrar o homem negro colonizado ou se ansiava o desenvolvimento na comunidade negra de um senso negativo de si, não importa; importa é saber que foi isso que se atingiu como consequência nefasta de um processo de dominação:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar a sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

O complexo de inferioridade do colonizado foi consequente do silenciamento da sua identidade cultural promovido pela colonização das maneiras mais autoritárias possíveis, como a proibição do uso de línguas africanas na execução de jongos no norte do ES, no final do século XIX, “[...] do tempo em que os templos negros eram profanados pela polícia, quando sacerdotes do culto eram espancados e objetos

litúrgicos eram quebrados [...]” (RISÉRIO, 1981, p. 20), época em que os editoriais de imprensa “[...] tratavam os *ebós*, despachos em ruas e encruzilhadas, como problema de limpeza pública, e viam a religião negra como caso de polícia” (RISÉRIO, 1981, p. 21), ou ainda como a quebra dos terreiros de Maceió, em 1912.

A assimilação da cultura pertencente ao mundo do colonizador, historicamente a cultura do mundo branco europeizado, por meio da linguagem, por exemplo, é também internalização de valores culturais externos à identidade negra, inclusive aos mecanismos de manifestação da “*cathasis coletiva*” do mundo branco.

Na hierarquia dos valores catárticos das comunidades brancas, precisa-se encarar qual é o lugar que o negro, o “Outro”, aí ocupa. Esse lugar foi construído historicamente e se impôs de maneira tão veemente que invisibilizou a representação negra, não restando à criança negra um traço positivo para se identificar consigo e com os seus pares negros:

Em toda sociedade, em toda coletividade, existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através do qual as energias acumuladas, sob forma de agressividade, possam ser liberadas. É a isso que tendem os jogos nas instituições para crianças, os psicodramas nas terapias coletivas e, de modo mais geral, as revistas ilustradas para os jovens, - cada tipo de sociedade exigindo, naturalmente, uma forma de catarse determinada. As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, do Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva. São os jornais escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas. [...] E o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco (FANON, 2008, p. 130-131).

Esse complexo de inferioridade se dá nas malhas da negação do inconsciente coletivo europeu do pertencimento positivo do negro na sociedade branca colonizadora durante o processo de colonização. As suas consequências estrangulam a visibilidade positiva negra e, “[...] se a estrutura psíquica se revela frágil, tem-se um desmoronamento do ego. O negro cessa de se comportar como indivíduo *acional*. O sentido de sua ação estará no Outro (sob a forma do branco), pois só o Outro pode valorizá-lo” (FANON, 2008, p. 136).

Esse investimento no inconsciente coletivo europeu contra a imagem do homem e da mulher negra é parte das consequências psicopatológicas para o branco tam-

bém, é a criação de arquétipos “do preto adormecido em cada branco”, um mecanismo de projeção como nos aponta Fanon:

A civilização europeia, no seio do que Jung chama de inconsciente coletivo, caracteriza-se pela presença de um arquétipo: expressão dos maus instintos, do lado obscuro inerente a qualquer ego, do selvagem não civilizado, do preto adormecido em cada branco. [...] Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. [...] Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não-civilizado que tentava se defender. [...] Normalmente Jung assimila o estrangeiro à obscuridade, à má tendência: e tem perfeitamente razão. Esse mecanismo de projeção, ou de transitivismo, foi descrito pela psicanálise clássica. Na medida em que descubro em mim algo de insólito, de repreensível, só tenho uma solução: livrar-me dele, atribuir sua paternidade ao outro. Assim, ponho um fim a um circuito tensional que poderia comprometer meu equilíbrio (FANON, 2008, p. 159-161).

Esse mecanismo do “mundo branco” de projeção do que é insólito e repreensível na personalidade sobre o arquétipo do negro pode vir a instituir um ciclo em que a agressividade sádica em relação ao negro é seguida por um “[...] complexo de culpa devido à sanção que a cultura democrática do país considerado faz pesar sobre tal comportamento. Essa agressividade é então recuperada pelo negro, donde o masoquismo” (FANON, 2008, p. 152).

A colonização dos valores sobre a comunidade negra pode vir a ser internalizada também por representantes das mulheres e dos homens negros, gerando uma ambiguidade neurótica, visto que, “[...] com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente” (FANON, 2008, p. 162), o negro se percebe como negro, mas apenas naquilo em que era, por um desvio ético e/ou moral, ruim, indolente, malvado, instintivo. A ambiguidade neurótica se impõe, porque “[...] tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. [...] Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto” (FANON, 2008, p.163). Com essa engenhosa internalização de uma ambiguidade neurótica, o negro – colonizado, invisibilizado, apassivado – combate a própria imagem.

Para dar fim a essa ambiguidade neurótica do negro, Fanon propõe:

Eis na verdade o que se passa: como percebo que o preto é o símbolo do pecado, começo a odiá-lo. Porém constato que sou negro. Para escapar ao conflito, duas soluções. Ou peço aos outros que não prestem atenção à minha cor, ou, ao contrário, quero que eles a percebam. Tento, então, valorizar o que é ruim – visto que, irrefletidamente, admiti que o negro é a cor do Mal. Para pôr um termo a esta situação neurótica, na qual sou obrigado a escolher uma solução insana, conflitante, alimentada por fantasmagorias, antagônica, desumana enfim, - só tenho uma solução: passar por cima deste drama absurdo que os outros montaram ao redor de mim, afastar estes dois termos que são igualmente inaceitáveis e, através de uma particularidade humana, tender ao universal (FANON, 2008, p. 166).

Em oposição à construção da percepção negativa da comunidade negra de si mesma, esta pesquisa propõe a valorização do negro e da sua particularidade em um espaço democrático e pedagógico de direito, por meio da celebração da universalidade de suas especificidades, encarnando a necessidade de ver e de se fazer ver da comunidade negra, indo desfilar sua religião e a sua insatisfação. Esse processo depende da representatividade negra para libertar o negro do complexo de inferioridade e ambiguidade neurótica e até mesmo o branco fobógeno de seu ciclo sadomasoquista de projeção do desejo (FANON, 2008).

Fanon relata que na sua formação a visibilidade da história e da cultura negra foram fundamentais. A força de seu testemunho por si só já seria um forte argumento para a busca da representatividade e visibilidade negra:

Revirei vertiginosamente a antiguidade negra. O que descobri me deixou ofegante. [...] Tudo isso exumado, disposto, vísceras ao vento, permitiu-me reencontrar uma categoria histórica válida. O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata (FANON, 2008, p. 119).

A leitura do processo de reafricanização do carnaval baiano e também a retomada das ruas pelas batatas, pelos torços, pelos blacks, pelas tranças, pelas guias, pela música e pelo sentimento positivo de pertencimento à comunidade negra, traz luz à compreensão da constituição do homem e da mulher brasileiros. Essa pesquisa, por meio da exploração do gênero canção, busca dar visibilidade a uma reinterpretação nacional de africanidade.

Helena da Cruz Conceição e Antônio Carlos L. da Conceição (2010) destacam em artigo a importância da mediação do professor na escola com o uso pedagógico da música negra para que a população afrobrasileira “[...] se afaste[m] de sua tradição

cultural em prol de uma postura de embranquecimento que lhe[s] foi imposta como ideal de realização” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 4).

É preciso romper com essa internalização de que se tornar branco e se afastar ao máximo dos estereótipos impingidos à África e ao (descendente de) africano seria o único meio de acesso ao respeito e à dignidade, acabar com a razão metonímica a que se refere Zaccur (2011), citando Boaventura (2005), na qual só o branco, hétero, macho, cristão e de matriz europeia são padrões de realização. Padrões que só servem para inferiorizar a população negra, indígena, LGBTQIA+, feminina e não-europeia, pois são inalcançáveis para tais grupos – sórdido mecanismo de fortalecimento da identidade de uma comunidade e marginalização da alteridade em diferentes níveis: estético, ético-moral, intelectual etc.

Esses grilhões só podem ser quebrados se houver um investimento na (re)construção (sempre dialógica e dialética) da identidade dos discentes, da “[...] maneira como se veem e são vistos” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 4):

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2005, p. 39).

O processo de valorização do negro e de sua cultura se atualiza na educação com a promulgação da Lei nº. 9.394/1996 e da Lei nº. 10.639/2003, que versam sobre a inclusão curricular da abordagem obrigatória da temática da história e da cultura afro-brasileira nas redes de ensino.

Esse é um passo fundamental para a formação do indivíduo, visto que reconhecer a importância da (re)construção identitária é também proporcionar condições para a saúde psicológica do aluno em meio às práticas pedagógicas em que se inserem, pois é primordial “[...] ter-se um senso positivo de si mesmo como membro de um grupo do qual se é participante, sem nenhuma ideia de superioridade ou inferioridade” (FERREIRA apud CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 5).

Defende-se nesta pesquisa, ao lado de Conceição e Conceição (2010), que a positivação desse sentimento de pertencimento se processe intensa e qualitativamente na psique da população discente negra, o que justifica a relevância deste estudo.

Atingir a visibilidade negra e o combate ao preconceito entre representantes de outras etnias também só será possível se reformulada a própria ideia de identidade nacional e se proporcionada a convivência com a alteridade entre todos os alunos, qualquer que seja sua etnia:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (veja PenguinDictionaryofSociology: verbete "discourse"). As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2005, p. 49-50).

Esse é um aprendizado que a canção afro-pop pode proporcionar a todos, visto que a construção da identidade não se faz sem a paralela conformação da alteridade. A convivência das diferenças deve pautar o diálogo democrático.

A identidade nacional, ainda que em comunidades étnicas mais conservadoras e herméticas, precisa abarcar as contribuições de todas as etnias que a constituíram, sem hierarquizações, "anexações excludentes" ou qualquer outro processo de "razão metonímica" da constante construção nacional – "[...] uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural" (HALL, 2006, p. 59).

A empatia é um exercício sensível e intelectual de tentativa de reconstrução do outro e de suas condições de existência. É um exercício moral e ético que deve ser assumido pela educação formal inclusiva na busca de uma cidadania democrática. É também um exercício intelectual, pois quanto maior for a consciência positiva de si do aluno e daqueles que compõem a sua comunidade mais eficaz a sua saúde psicossocial e, conseqüentemente, mais lúcida a sua capacidade de análise e mais coerente o seu lugar de fala.

Por meio de vínculos empáticos, espera-se ver emergir na autoestima da população discente negra a certeza de que “eu sou parte de você, mesmo que você me negue” (*Alegria da cidade*, Matumbi e Portugal), ao passo que na população discente não-negra se pretende sublinhar os elementos negros presentes na sua conformação fragmentada e a conseqüente valorização da cultura negra.

Janice C. Thiél, em um estudo sobre a formação do leitor multicultural por meio da literatura indígena, faz um paralelo usando as cinco dimensões de leitura, propostas por Thérien, e cria as cinco dimensões da leitura do *outro*.

As ideias de Thiél muito se ajustam aos propósitos desta pesquisa no tocante ao impacto de uma intervenção pedagógica com foco na formação étnico-cultural brasileira, especificamente contribuições de raízes africanas, a fim de se construir um espaço de interação social que parte da perspectiva de respeito à diversidade no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira dimensão, a que entende a leitura como um processo neurofisiológico, consiste em descrevê-la como uma atividade desenvolvida por um conjunto de funções cerebrais e pelo aparelho visual. Essa dimensão se relaciona analogicamente com a leitura do outro como “[...] uma *programação* que faz com que haja uma maneira de ver e interpretar o mundo culturalmente localizada” (THIÉL, 2013, p. 1186). Ter noção dessa *programação* permite criar um lugar-comum entre os interlocutores, o que estimula a percepção das semelhanças e a valorização das diferenças entre o *eu* e o *outro*, evitando a sustentação de estereótipos no que diz respeito à alteridade.

A segunda dimensão é a que entende a leitura como processo cognitivo, como a “[...] transformação de significantes em significados” (THIÉL, 2013, p. 1187) com esforço de abstração e de ativação do conhecimento de mundo do leitor para completar a atividade. Assim também a leitura do outro “[...] exige o desenvolvimento de competências para que sejam construídos sentidos a partir do que o outro apresenta e para que a leitura do outro ultrapasse o nível do etnocentrismo” (THIÉL, 2013, p. 1186).

A dimensão cognitiva de leitura do outro, assim como a dimensão cognitiva da leitura, obedece a modelos sociais e valorativos relativamente estáveis com os quais nos relacionamos na interação em eventos sociais. Lidar com a alteridade é participar de conflitos decorrentes das relações de poder, seja inserido no contexto da luta de classe, diante dos enfrentamentos morais, seja frente aos conflitos étnicos:

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais — língua, religião, costume, tradições, sentimento de "lugar" — que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma "fundacional". Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia (HALL, 2006, p. 62).

Em meio a tantos conflitos étnicos na sociedade brasileira contemporânea, é flagrante como o racismo estrutural coloniza os modelos cognitivos com um senso negativo sobre a comunidade negra. Para dar início a uma leitura do *outro*, é necessário desconstruir esses modelos – a representatividade positiva do negro é o caminho adotado por esta pesquisa para quebra de preconceitos.

A terceira dimensão, a leitura como processo afetivo, reflete sobre a capacidade da atividade leitora em mover a sensibilidade do leitor. Assim também se pode refletir sobre a leitura do outro e como ela “[...] faz com que se responda a ele emocionalmente [...] as emoções dependerão das relações de poder criadas e do prisma de igualdade, inferioridade ou superioridade desenvolvido” (THIÉL, 2013, p. 1187).

A interação com o *outro* no nível afetivo, sob um prisma de igualdade nas relações de poder, é uma via de mão dupla, comumente levando a um partilhamento mútuo de experiências. Esse processo abre espaço para a criação de laços empáticos e para o fortalecimento de laços sociais, viabiliza uma melhora da saúde mental dos discentes e possibilita a recriação dos vínculos identitários.

A quarta dimensão é a da leitura como processo argumentativo, como um discurso em que o autor se engaja em determinada posição discursiva em detrimento de outra(s) posição(ões) a ser(em) tomada(s) nas relações de poder. Essa dimensão vê

a leitura (e a escritura) como uma tomada de posicionamento político, moral, ético, filosófico e estético.

De forma análoga, a leitura do outro é engajar-se numa revisão dos próprios conhecimentos ao se abrir mão dos conhecimentos estabelecidos em seu *eu* para participar da voz do outro, “[...] o outro age sobre quem o lê” (THIÉL, 2013, p. 1187). A dimensão argumentativa da leitura do *outro* é uma postura política de respeito à diversidade e é uma postura ético-filosófica: “eu sou porque nós somos”.

A quinta dimensão de leitura envolve o seu processo simbólico, pois a atividade leitora “[...] tem sua fundamentação nos contextos político-econômicos e/ou histórico-culturais do leitor, o qual constrói sentidos do outro a partir da sua própria identidade e cosmovisão” (THIÉL, 2013, p. 1187).

Em paralelo, a leitura do outro também é um processo simbólico, pois o contato com o outro pode possibilitar ao leitor “[...] uma reflexão sobre a sua comunidade interpretativa” (THIÉL, 2013, p. 1187). A leitura simbólica do *outro* passa por uma desconstrução da imagem do *outro*, cristalizada e internalizada na comunidade interpretativa do *eu*, e parte para uma jornada de (re)construção da imagem do *outro* mais semelhante à identidade e à cosmovisão do *outro*, mas que será penetrável pela comunidade interpretativa do *eu*.

Sobre a população discente negra, a hipótese de Conceição e Conceição (2010), confirmada ao final do artigo, diz que “[...] se estudarmos os instrumentos musicais percussivos afro-brasileiros através de textos, vídeos e apresentação musical, então contribuiremos para a assunção da identidade étnica dos alunos” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 12).

Também na proposta de leitura do *outro* de Thiél, vê-se que é possível contribuir para o processo de (re)construção identitária da população discente não-negra.

A multiplicidade de heranças negras traduzidas nos afoxés e nos blocos afro é explorada em muitas e variadas manifestações culturais organicamente

coordenadas (canção, dança, indumentária, alegoria etc.) e, por isso, consegue atingir as três dimensões do preconceito racial presentes no ensino público nacional: ético-moral, intelectual e estética (SILVA, 2010).

5.2 O LUGAR DA CANÇÃO NA ESCOLA E A DINAMOGENIA

A concepção de língua adotada nesta pesquisa é a sociointeracional, de perspectiva dialógica, defendida pelas teorias linguísticas sociointeracionistas, segundo as quais o sentido de um texto resulta de uma construção interativa entre os três pilares do circuito de leitura e produção textual, autor-texto-leitor. O sentido, desse modo, não é algo que preexista à interação (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11).

Os sujeitos, nessa concepção, “[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11); sendo o texto “[...] o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11).

Essa proximidade conceitual com o sociointeracionismo no embasamento do trabalho pedagógico já consta na perspectiva científica adotada pelo conjunto de orientações dos PCN’s desde sua regulamentação em 1996:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (BRASIL, 1997, p. 58 e 59).

Nem a concepção de língua como expressão do pensamento, nem a concepção de língua como instrumento de comunicação se coadunam com o que se compreende por leitura nas diretrizes dos PCN’s:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 19).

Essa mudança de paradigma epistemológico sobre a língua se aliou a uma mudança na perspectiva pedagógica que já vinha ocorrendo desde a década de 1980, em que o ensino passa a se centrar na figura do aluno e nas suas demandas de aprendizagem, que já não concebe leitura e escrita como atividades restritas ao ambiente escolar.

A Pedagogia Psicogenética, no Brasil conhecida como o Paradigma Construtivista, “[...] vê a criança como um sujeito ativo, capaz de reconstruir os modelos representacionais do sistema de escrita” (PÉREZ & ARAÚJO, 2011 p. 122), e acabou por ser adotada como o viés pedagógico que dá o tom aos PCN’s:

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever — como se aprende —. [...] Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio (BRASIL, 1997, p. 20).

Em uma efervescente explosão e ampliação dos meios de comunicação, bem como com o desenvolvimento de novas tecnologias nos anos 1990, o atual estágio sócio-político, cultural e econômico do processo de Globalização entre os Estados Modernos, a preocupação didática passa a explorar diversas linguagens e gêneros textuais intersemióticos.

Esses gêneros textuais discursivos circulam nas práticas sociais mediadas por textos orais e/ou escritos, criando uma relação outra entre os sujeitos e suas experiências espaço-temporais num mundo interconectado e causando um “[...] distanciamento da ideia sociológica clássica de 'sociedade' como um sistema bem delimitado [...]” (HALL, 2006, p. 67-68).

Os textos jornalísticos, a publicidade, os quadrinhos, as charges e a canção – gênero que interessa de perto a este estudo – se tornaram cada vez mais utilizados nos materiais direcionados aos discentes, como orientam os PCN’s. Basta observar a diversidade dos gêneros selecionados para comporem as tabelas presentes nos PCN’s, intituladas “Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos”

(BRASIL, p. 54) e “Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, p. 57).

É perceptível, portanto, uma concepção interacional (dialógica) da língua nos documentos oficiais que orientam a educação pública (e privada) no Brasil e o interesse pelo vigor da canção enquanto ação discursiva, potência artística e ferramenta valiosa na formação de leitores (intersemióticos, bem ao sabor das demandas atuais da história).

A alfabetização, no viés sociointeracionista, acompanha o sujeito por toda a vida, é um processo infindo. Ela se afina às características próprias da formação educacional e da constituição humana, ambas fadadas a serem desenvolvidas por meio da interação social e das complexas relações políticas e culturais que o sujeito estabelece. Isso “[...] envolve tanto a aprendizagem inicial quanto as práticas sociais de leitura e escrita” (PÉREZ & ARAÚJO, 2011, p. 121), ou seja, a aprendizagem é vista

[...] como um processo que implica extensão (em permanente realização), ampliação (estamos sempre nos alfabetizando em alguma área do conhecimento) e incompletude (nunca estamos completamente alfabetizados) (PÉREZ & ARAÚJO, 2011, p. 120).

A elaboração de hipóteses sobre o sistema de representação escrito, identificado com a alfabetização, só pode se dar por meio de “[...] processos cognitivos [que] estão associados ao contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido” (PÉREZ & ARAÚJO, 2011, p. 124-125).

Isso conforma a alfabetização a um paradigma pedagógico que compreende a aprendizagem como um processo sociointeracional, pois o contexto é peça-chave para a construção de significados pelo alfabetizando, fornecendo informações necessárias para tal.

Paulo Freire, pensador responsável pelo movimento chamado “Pedagogia Crítica” e patrono da Educação brasileira, parte de uma perspectiva antropológica de cultura, compreendida como “[...] resultado do trabalho de criação e recriação de homens e mulheres sobre o mundo, não sendo conceituado a partir de qualquer critério estético ou filosófico” (PÉREZ & ARAÚJO, 2011, p. 128).

Esse posicionamento político-epistemológico esvaece a separação entre *alta* e *baixa* cultura, ou seja, enfrenta o problema que a hierarquização entre os saberes traz para a educação das classes populares, e permite que as marcas da cultura dominante (cristã, branca, europeia, masculina, heterossexual, elitista, etc.) de um país como o Brasil, de forte tradição colonial, escravocrata e etnocida (no tocante, por exemplo, às nações indígenas), não silenciem outras vertentes dos saberes – “[...] saberes diferenciados e singulares sobre o mundo, sobre a escrita e sobre a palavra – a sua ‘palavramundo’” (PÉREZ & ARAÚJO, 2011, p. 131).

Nessa concepção, a leitura da palavra, que sucede a leitura de mundo do alfabetizando,

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Esse dado é essencial na compreensão da proposta de alfabetização crítica da pedagogia freireana, pois o alfabetizando das classes populares só dará sentido ao aprendido e conformará os usos do conhecimento do sistema de representação escrito ao seu dia a dia se partir de um diálogo entre o seu contexto e as informações nele já previamente acessadas e as elaborações de hipóteses a respeito da língua escrita.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que as práticas sociais de leitura e escrita possuem uma destacada importância nas interações entre o sujeito e seu meio sociocultural, a aquisição do sistema alfabético exerce um papel político tanto para o educador quanto para o educando e representa a “[...] democratização dos frutos da própria experiência humana” (PÉREZ & ARAÚJO, 2011, p. 128).

A teoria freireana não se baseia apenas na importância da leitura da “palavramundo”, mas destaca também a importância da intervenção crítica e transformadora da escrita pelo alfabetizando consciente. Essas práticas sociais são indissociáveis e

contínuas como a perspectiva de alfabetização defendida – extensiva, ampla e incompleta por definição:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

É claro que a alfabetização a que essa investigação acadêmica se refere não se trata da aquisição do sistema de representação escrito, mas sim da instrumentalização dos discentes na leitura de um gênero intersemiótico específico, a canção popular, numa perspectiva que abranja os elementos lítero-musicais que o compõem.

A partir da perspectiva pedagógica histórico-crítica proposta por Freire, promover a leitura da canção, articulando seus elementos poéticos e musicais é uma forma de valorizar a cultura popular que o discente carrega consigo e também de democratizar os frutos da experiência humana, tanto no campo do sistema de representação verbal quanto no campo de representação não-verbal. Nesse sentido, o hibridismo que se observa na natureza intersemiótica da canção propõe visões distintas para o objeto.

A canção ou seria um gênero discurso em que todos os sistemas de representação significariam com a mesma eficácia expressiva e/ou comunicativa, ainda que separadamente (por exemplo, a leitura silenciosa da letra da canção ou a audição apenas da performance instrumental de uma canção) – um hibridismo contrastivo ($A + B = AB$), ou seria um gênero discursivo em que todos os sistemas de representação que o constituem geram uma eficácia expressiva e/ou comunicativa idiossincrática – um hibridismo homeostático ($A + B = C$).

Apesar de ser um gênero híbrido homeostático, a canção permite a reversibilidade textual do sistema de representação linguístico em poema e do sistema de representação sonora em música instrumental, como gênero único que é, único em suas funções e em seus aspectos formais e enunciativos.

Essa última perspectiva, a do hibridismo homeostático do gênero textual canção, é a ótica adotada por esta pesquisa. Isso não impede que a retórica musical do professor Acácio Piedade venha ampliar o gesto interdisciplinar aqui encenado.

A retórica foi resumida por Piedade e Falqueiro como “[...] o estudo da produção e análise do discurso sob a perspectiva da eloquência e persuasão” (PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 01). A proposta da retórica musical seria, desde o século XVI ao século XVIII, período de maior vigor dessa disciplina, “[...] o de proporcionar ao discurso musical a possibilidade de despertar, mover e controlar os afetos do público, tal como os oradores faziam com o discurso falado” (CANO apud PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 02).

Diversos teóricos e tratados da época estabeleceram convenções culturais sobre a composição musical erudita (*Musica Poetica*), e a retórica da música durante o período barroco chegava a propor uma produção “[...] estruturada, criada e embelezada como se fosse um ‘bom discurso’” (PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 02):

Conforme os tratadistas da época, para se alcançar e mover os afetos dos ouvintes é necessário o uso das figuras retóricas, análogas às figuras de linguagem no caso da literatura, aliás, uma versão musical das mesmas, servindo para enfatizar o discurso musical (PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 02).

Essas figuras retóricas musicais são cristalizações estáveis do conteúdo musical como gêneros, estilos, motivos, frases e harmonias, lugares-comuns de duração, altura, timbre e intensidade. Elas, por serem rotinizadas em uma cultura determinada, são encaradas como elementos idiossincráticos da construção da musicalidade de um agrupamento social em que seus integrantes partilham valores:

[...] musicalidade é uma memória musical-cultural compartilhada constituída por um conjunto profundamente imbricado de elementos musicais e significações associadas. A musicalidade é desenvolvida e transmitida culturalmente em comunidades estáveis no seio das quais possibilita a comunicabilidade na performance e na audição musical [...] Mais do que uma língua musical, portanto, musicalidade é uma audição-de-mundo que ativa um sistema musical simbólico através de um processo de experimentação e aprendizado que, por sua vez, enraíza profundamente esta forma de ordenar o mundo audível no sujeito (PIEADADE, 2011, p. 104-105).

Esses instrumentos de análise e ferramentas de produção musical são denominados *tópicas*, figurações musicais cristalizadas que provocam estados emocionais nos

ouvintes; figuras de retórica que, assim como a própria disciplina, voltaram a pensar a música no final do século XX, por meio dos trabalhos de pesquisadores estrangeiros como Ratner e Buelow– e, especificamente a canção popular brasileira, através dos estudos de Piedade (2015).

Piedade, na palestra “A Teoria das Tópicas e a Música Brasileira”, apresentada no Seminário de Improvisação Musical Brasileira, em Florianópolis (2015), aborda da seguinte forma o conceito de *tópica*:

Tópica: são os lugares-comuns dos discursos, argumentos, ideias, associações consensualmente compartilhadas por uma comunidade [...] No início a retórica, como esses caras, esses retores, organizavam o seu discurso, e pensavam para poder fazer um discurso público, e causar esse efeito, causar o que eles chamam de aderência, fazer colar no público a ideia deles. As tópicas eram ideias assim, lugares do discurso que eles usavam para levar todo mundo para o mesmo lugar, sabendo que aquele lugar é um lugar-comum. Então o lugar-comum é uma palavra meio pejorativa hoje (*Ah, isso é lugar comum, isso é vulgar, isso é lugar-comum, todo mundo sabe, isso é ruim*), mas na retórica isso não é ruim. As pessoas convergem para um mesmo lugar, conhecem aquele lugar. [...] E na música, o que é tópica? Tópica é uma definição também bem provisória: um tipo de signo musical utilizado por criadores, compositores ou instrumentistas, improvisadores, com intenção de causar um certo efeito em uma comunidade de ouvintes que compartilham os mesmos códigos e convenções (PIEADADE, 2015).

Apesar dos três séculos em que predominou a influência da retórica sobre a *MusicaPoetica*, não se fundou uma “Doutrina dos Afetos”, como afirma Buellow, afinal não eram estudos em que se tinha uma “[...] compreensiva e organizada teoria de como os afetos tinham que ser utilizados na música” (BUELLOW apud PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 02).

Isso não invalida a contribuição dessa disciplina na análise do sistema de representação sonoro. Havia grande aproximação nos tratados de retores entre as *tópicas* e os efeitos de sentido quando observados comparativamente, mesmo que ainda não houvesse “[...] convergência absoluta nas opiniões” (PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 02).

As *tópicas* nos permitem duas conclusões sobre a música: a primeira refere-se à potência de seu caráter dinamogênico, ou seja, como a música (instrumental ou cantada, erudita ou popular, modal, tonal ou serial) interfere psicossomaticamente na existência do ser humano; a segunda conclusão que se alcança com o conceito

retórico de *tópica* é a inscrição sociocultural que convenções musicais refratam, melhor dizendo, como a organização sonora pode, por caminhos associativos, identificar-se com elementos da organização cultural da sociedade a que pertence e suas referências culturais.

Piedade cita diversas *tópicas* musicais formuladas ainda no período barroco como *huntstyle* (associado à cavalgada ou ao motivo de trompas de caça e que tratam do universo da prática das caçadas), *pastoral* (trazem motivos ligados ao campo e à ideia de natureza), *singstyle* (analogia dos instrumentos a uma emulação do canto, de uma melodia entoativa), *scherzando* (passagem musical de tom jocoso, uma brincadeira e/ou um jogo) e *turkishmusic* (aproximação com o universo cultural turco, sonoridade que à época, para o Ocidente, conferia um efeito lúdico à música).

O estudioso ressalta que os efeitos de sentido das *tópicas* podem ganhar outros contornos de acordo com a sociedade que os recebe, como é o caso da *turkishmusic*, que hoje já não possui o mesmo efeito lúdico que possuía no período barroco.

Outras *tópicas*, no entanto, têm uma persistência semântica maior – outro indício cultural importante para a compreensão materialista e dialógica do conceito de *tópica* na análise musical.

Piedade aplica os mesmos princípios à canção popular brasileira, pressupõe-na possuidora de uma musicalidade particular e dedica-se a identificar as *tópicas* ligadas às suas referências culturais específicas:

Tópicas são constituintes da trama de textos musicais que estabelecem conexões diretas com outros textos musicais e por isso promovem a intertextualidade. [...] Não apenas textos escritos, mas referências culturais. Quando eu falo 'nordeste', eu estou tocando numa *tópica* nordestina, eu faço aparecer esse *tópica*, o que vem junto não é só uma região do Brasil, não, vem toda uma cultural, vem todo um texto paralelo (PIEDADE, 2015).

Piedade identificou quatro recorrentes figurações musicais cristalizadas, categorizou-as, definiu-as e as inseriu no quadro (aberto) dos instrumentos de análise e produção musical: a *tópica* nordestina, a brejeira, a época-de-ouro e a caipira.

Isso não significa que essas são as únicas *tópicas* da canção popular brasileira. O autor (2015) fala mesmo em uma *tópica* indígena em alguns compositores eruditos e populares, mas ele se debruçou mais sobre essas quatro, por serem mais corriqueiras no cancionário nacional.

Para se falar sobre a primeira, a *tópica* nordestina, “[...] não basta ser dórico ou mixolídio, com ou sem 4ª aumentada, para levantar uma evocação ao nordeste: é preciso que essas alturas apareçam em figurações específicas, como a cadência nordestina” (PIEDADE, 2011, p. 107).

Essa *tópica* mantém diversas associações que guardam o Nordeste profundo como pano de fundo. Ela se aproxima da caatinga, do problema social da seca, de folguedos nordestinos, da literatura cordelista, de figuras da história nordestina como João Grilo (ficcional) e Lampião (não-ficcional), etc. A *tópica* nordestina é mais presente em baiões e xaxados.

A *tópica* brejeira acontece quando “[...] as figurações aparecem transformadas por subversões, brincadeiras, desafios, exibindo e exigindo audácia e virtuosismo, mas tudo isto de forma organizada, elegante, altiva, por vezes sedutora, maliciosa” (PIEDADE, 2011, p. 107) – flagrável, por exemplo, por meio de deslocamentos rítmicos e do encaixe de um tema melódico dentro do tema principal. Essa *tópica* já se executa costumeiramente no choro e se associa, por exemplo, à ideia da malandragem carioca romântica e das rodas de capoeira.

A época-de-ouro é uma *tópica* que traz como “[...] nexos simbólicos a nostalgia, a flecha que aponta para o passado, o interno, a tradição, a raiz”. Ela é uma categoria que abarca os floreios melódicos, padrões harmônicos, apojeturas e grupetos das antigas modinhas, polcas, choros, valsas e serestas brasileiras. Seus padrões rítmicos são amaxixados, sempre evocando “[...] a simplicidade, a singeleza e o lirismo do Brasil antigo” (PIEDADE, 2011, p. 108). Essa *tópica* é o conjunto de heranças das bandas militares, tão importantes para o cenário musical brasileiro durante o séc. XIX e a primeira metade do séc. XX. Ela porta consigo a possibilidade

de associações com os rituais imperiais e de corte, com o Brasil de fraque e cartola, o Brasil de renda e filó.

A *tópica* caipira refere-se ao universo rural, “[...] tendo a figura do caipira em seus duetos em terças e sextas paralelas, bem como os ponteios da viola caipira como referências mais evidentes” (PIEADADE, 2015). Encontra-se essa *tópica* em modas de viola, catiras e toadas e associa-se ao trabalhador agropecuário e ao Brasil interiorano, ao cigarro de palha para pitar, à viola para pontear e prosear com a sabedoria popular.

Os parâmetros de estruturação, categorização e designação de uma *tópica* são práticas interpretativas que vêm acompanhadas de um exercício metalinguístico e de uma preocupação com o lugar de fala do investigador.

Além do interesse pela criação de uma taxionomia das associações psicoculturais da música, sempre parcial, sempre em trânsito, enfim uma Doutrina dos Afetos, o que é fundamental observar é como “[...] os fatores culturais que permeiam e constroem os gêneros musicais fazem parte do objeto tanto quanto os sons” (PIEADADE, 2011, p. 104). Assim como não se pode furtar a dizer que as figuras retóricas “[...] colocam em jogo identidades e referências culturais que constroem um universo musical entendido como brasileiro” (PIEADADE apud PIEADADE; FALQUEIRO, 2007, p. 08).

Quanto à contribuição das *tópicas* para a análise musical, a dinamogenia das figuras retóricas musicais se revelou um instrumento analítico de forte apelo pedagógico. É um método, paralelamente, descritivo-fisiopsíquico e analógico-emotivo, ligado às convenções músico-culturais. Voltado à análise da canção, pode representar a legitimação das primeiras leituras dos discentes sobre um gênero intersemiótico tão complexo, sua alfabetização musical e cancionista.

O escritor e musicólogo Mário de Andrade (1972) fala dos “[...] valores que criam dentro do corpo estados cenestésicos [sic] novos”, ou seja, os valores

dinamogênicos. Ele ressalta a validade de suas adjetivações, descrições, associações:

Inda [sic] estará certo a gente chamar uma música de molenga, violenta, comoda [sic] porquê [sic] certas dinamogenias fisiológicas amolecem o organismo, regularizam [sic] o movimento dele ou o impulsionam. Estas dinamogenias nos levam para estados psicológicos equiparáveis a outros que já tivemos na vida. Isto nos permite chamar um trecho musical de tristonho, gracioso, elegante, apaixonado etc. etc. Já com muito de metáfora e bastante de convenção (ANDRADE, 1972, p. 41).

Esse instrumento heurístico de análise esboçado acima pode ainda propor uma oitiva atenta e identitária do discente, uma escuta de prazer, de envolvimento formal e de inserção enquanto sujeito do processo pedagógico: “[...] o som é um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão” (WISNIK, 1999, p. 26).

Uma problemática antropológica proposta por Wisnik refere-se aos diferentes modos de relação com a música no ato performativo de escuta – tanto da performance, quanto da poética vocal midiaticizada; são modos rotinizados de oitivas musicais de uma sociedade. Numa sociedade ocidental, burguesa, consumista, com recursos de reprodução digital barateados e uma indústria fonográfica que explora a funcionalidade de entreter da canção, geralmente somado à dança, quais são os modos rotinizados de sua escuta?

A psicossociologia defensiva da escuta é quando o ouvinte consome só o gênero musical de sua preferência, nunca escuta algo que não seja dentro de um padrão estético, uma continuidade homogeneizadora, o que Wisnik considera como a não-escuta. Não é o modo de escuta ansiado para o ambiente diverso da sala de aula; afinal, nem mesmo é o ideal à recepção musical, de acordo com o professor e músico paulista.

Há um contraponto que deve ser feito a respeito da “escuta defensiva”: criam-se sociedades do discurso atravessadas de um vínculo identitário com o universo fisiopsicológico da dinamogenia-analógica de um gênero musical, prática que está na base da cultura das “tribos” contemporâneas.

Outro modo de escuta é a indiscriminada, “[...] cumprir-se-ia, assim, em toda escala, no circuito vicioso e fechado da música de mercado” (WISNIK, 1989, p. 49), mas ouvir sem critério ou envolvimento também não é a escuta mais adequada aos parâmetros pedagógicos.

O modo dominante de escutar música (em ressonância com o da produção de som industrial para o mercado) é o da *repetição* (ouve-se música repetitivamente em qualquer lugar e a qualquer momento). Um modo recessivo é o da *contemplação* (tonal): escutar música sob uma reserva de atenção, em condições especiais de silêncio (é uma escuta diferenciada que aparece em situação mais rara, inacessível ou impensável para muitos). Outro modo recessivo é o da participação sacrificial (modal), o envolvimento do ouvinte num ato ritual. Para muitos ouvintes esses modos estão misturados numa indistinção confusa (WISNIK, 1989, p. 50).

Entre todos esses modos de escuta, Wisnik escolhe um padrão eclético e que se afina à realidade do homem contemporâneo, que é a audição polifônica, “[...] saber ter uma relação polimodal com a música (é essa escuta que a música que começa a existir pede)” (WISNIK, 1989, p. 50). Parafraseando o compositor e teórico paulista, a dessacralização dos símbolos atualiza a sua história e o interesse tanto pelos símbolos quanto pela história que carregam.

O objetivo desta pesquisa é viabilizar a interação dos discentes com a poética vocal mediatizada popular brasileira e desenvolver as habilidades dos alunos em lidar com gêneros intersemióticos como a canção, principalmente, num país que a produz e consome tão intensamente como o Brasil, mas que, historicamente, constata a perda do protagonismo da escola pública na educação musical da população infantil e adolescente para os interesses da indústria fonográfica e do mercado (gravadoras, estúdios de gravação, produtoras, agências de publicidade, mídias massivas, mídias pós-massivas etc).

Na história nacional, as primeiras medidas tomadas para incentivar o ensino da música nas escolas vieram no século XIX. Ainda durante o Império, “Através do decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1984), são descritos os principais conceitos, enfatizados a leitura musical e o uso da voz” (VIEIRA, 2016, p. 265). No início da República, um decreto de 1890 traz orientações que deviam nortear a formação específica do professor de música das escolas “[...] deveriam ter experiências em grupos ou em conjuntos musicais, tais como: corais, bandas ou orquestras” (VIEIRA, 2016, p. 265).

Essas experiências com o ensino musical, no entanto, eram restritas a uma elite oligárquica e nobiliárquica que frequentava essas instituições. O ensino público ainda não se orientava pelas compreensões fundamentais republicanas de educação pública, universal e gratuita. As poucas instituições de ensino que havia eram privilégios dos filhos da elite nacional, público-alvo desses decretos.

O gesto histórico mais relevante de fomento político-pedagógico da música nacional acontece pelas mãos de um profundo admirador da musicalidade brasileira, inclusive a popular e folclórica, e o maior tradutor da alma nacional na música instrumental erudita, o maestro Heitor Villa-Lobos.

Após a iniciativa coletiva da Semana de Arte Moderna, de 1922, em revolucionar as estéticas tupiniquins em consonância com as vanguardas europeias, Villa-Lobos consegue, “através do decreto 19.890 de 1931” (VIEIRA, 2016, p. 266), que se implemente no Brasil o Canto Orfeônico, que consistiu em ações como

[...] a criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos, [...] a seleção e preparação de material para servir de base de formatação de uma consciência musical e, como não podia deixar de ser, o folclore brasileiro foi o esteio principal (PAZ apud VIEIRA, 2016, p. 266).

Outras medidas foram coordenadas a essas na implementação do projeto do Canto Orfeônico, e a amplitude desse projeto do maestro Villa-Lobos se constitui até hoje como o mais audacioso, quiçá o mais eficaz, da história do país – visto a potência musical popular, especialmente cancional, do Brasil nos anos posteriores ao do projeto:

Surge também a SEMA – Superintendência da Educação Musical e Artística – que era um centro de formação destinado à capacitação de professores para ministrarem a nova disciplina. Em 1942, por meio do Decreto-Lei 4.993, é instituído o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (BRASIL, 1942). Em 1946 é decretado a Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico, cuja finalidade era “Formar professores de canto orfeônico”; “Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico”; e “Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores” (BRASIL, DECRETO-LEI 9.494, 1946) (VIEIRA, 2016, 266).

No ano de 1971, durante o período de maior recrudescimento do terror nos porões da ditadura civil-militar, iniciada em 1964, o governo Médici trouxe alterações ao ensino da música na rede pública. A Lei 5.692/71 implementa a obrigatoriedade de in-

cluir a disciplina Educação Artística nos ensinos então denominados de 1º e 2º graus. A Educação Artística, no entanto, “[...] passou a englobar Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical” (VIEIRA, 2016, p. 267).

A partir desse enfraquecimento na especificidade do ensino musical, diluído na generalização indiscriminada entre diversas produções artísticas, com o PARECER do CFE¹⁹ N°. 540/77, “[...] chega-se a [conclusão de] que não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão” (BRASIL apud VIEIRA, 2016, p. 267) e, conseqüentemente, adota-se a contratação de professores polivalentes para exercerem o ensino de Educação Artística.

O trato generalizado com as manifestações culturais e artísticas particulares e a adoção de professores polivalentes sofrem críticas desde a redemocratização do ensino nos anos 1980, que “[...] difundiam a necessidade de se repensar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística” (VIEIRA, 2016, p. 268), mas somente com a Lei N°. 11.769, de 18 de agosto de 2008, “[...] o ensino específico de música se torna obrigatório” (BRASIL apud VIEIRA, 2016, p. 269).

O documento deixa expresso que o estudo de música não deve ser negligenciado na escola, no entanto deixa claro que esse ensino não será exclusivo na disciplina Arte – componente curricular assim renomeado pelos PCN’s, a partir de 1997. Isso mantém essa disciplina suscetível à atuação de professores polivalentes, sem conhecimento específico das linguagens artísticas abarcadas na definição dos PCN’s para a disciplina: artes visuais, dança, teatro e música.

A Lei de 2008 tratada acima constitui um avanço, mas que só conseguirá uma ação efetiva no “chão da escola” se houver políticas públicas nacionais que garantam a sua implementação, o que ainda não se percebe nas escolas, pois, “[...] na prática, viu-se que, efetivamente, a presença da música não aconteceu” (VIEIRA, 2016, p. 271) – exceto por meio de projetos pontuais decorrentes de iniciativas municipais e/ou estaduais e, o que mais acontece, por meio da atitude isolada de professores ou coordenadores no cotidiano escolar.

¹⁹ Conselho Federal de Educação.

Outras dificuldades se interpuseram ao fortalecimento do ensino de música na rede pública. A valorização nos livros didáticos e nos concursos e vestibulares das manifestações das artes visuais direcionam o profissional de Arte, um professor polivalente, a especializar-se nessa linguagem visual, em detrimento de outras manifestações artístico-culturais como a música.

Destaca-se, ainda, como outro empecilho, a própria formação específica de professores: “Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, o Brasil tem 128 cursos específicos para formação de professores em música, que oferecem 8.384 vagas. Em 2016, 2.246 concluíram” (FAJARDO, 2018).

Nesse contexto pedagógico, de tamanha desestruturação do ensino da música, é que surge a proposta desta pesquisa em usar o método dinamogênico de análise das canções.

Não se despreza aqui o caráter difuso desse método, nem o aspecto heurístico e analógico que as considerações produzem. A dinamogenia é ligada aos afetos e, portanto, tem na sua raiz relações associativas próprias do campo da irracionalidade, o que acaba fazendo com que a análise das canções ceda a certas imprecisões, devido à particularidade da interpretação da linguagem musical.

Esta pesquisa não pretende com a adoção da dinamogenia o empobrecimento do ensino da música, mesmo consciente das limitações desse método, mas encara de maneira realista a escola que se tem e o conhecimento de música que graceja entre alunos e professores atualmente.

A dificuldade de se desenvolver no ensino musical da rede pública de educação uma proposta pedagógica que abarque a leitura de partitura nas análises musicais se deve exatamente à desarticulação no processo de ensino-aprendizagem da formação artístico-humanista dos alunos desde a ditadura civil-militar – que, coincidentemente ou não, tinha na classe artística, principalmente a musical, um forte núcleo de oposição e resistência.

Essa “ignorância” no campo da música atingiu também a formação dos professores que hoje estão em sala, mesmo os polivalentes da disciplina Arte, quanto mais os profissionais de áreas que estudam diversas linguagens como os de Letras, professores da disciplina de “Linguagem, códigos e suas tecnologias”.

O método de análise musical dinamogênico vem para suprir um espaço investigativo e pedagógico com um arsenal (ainda que impressionante) de interpretação que se ajuste ao contexto vulnerável em que o ensino de música se encontra nas instituições educacionais brasileiras de ensino fundamental e médio.

Oxalá que, com o desenvolvimento da cultura musical através de práticas sociais de leitura e escrita, intermediadas inicialmente pelo método dinamogênico, seja possível o refinamento da interpretação da linguagem não verbal sonora até se atingir outros métodos mais precisos de análise musical.

5.3 O LUGAR DA CANÇÃO E OS MODOS CONTEMPORÂNEOS DE LEITURA INTERSEMIÓTICA

Os doutores em Educação Maria Luiza Oswald e Sérgio L. A. da Rocha ressaltam a importância das mídias pós-massivas na conformação dos contemporâneos modos de leitura. O livro já não é mais o único “[...] dispositivo de controle social da informação” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 271) como se tornara após substituir a técnica do *códex*.

Agora existe um *ecossistema comunicativo* para a escola dar conta, o que levanta a hipótese de que essas novas práticas de leitura “[...] podem estar relacionadas aos modos contemporâneos de ser, de dizer-se, de entreter-se, de agrupar-se, de relacionar-se com o outro” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 270) e consigo mesmo.

Para entender o novo leitor e interagir com ele, a escola não pode continuar sustentando a legitimidade do livro como contraponto à ilegitimidade de outras mídias. Para intervir na prática leitora do alunado, a escola deve conhecê-lo “[...] pelo novo tipo de

sensibilidade corporal, física e mental que a imersão cotidiana no ciberespaço enseja” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 270).

Stuart Hall (2006), na sua investigação sobre a identidade nacional na Modernidade Tardia, chama a atenção para novas conformações identitárias dentro das atuais culturas híbridas, herança dos processos de globalização.

Nelas uma transformação tem se operado desde o final do século XX: houve uma fragmentação das paisagens culturais de “[...] classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9).

Essa fragmentação atinge conseqüentemente as identidades pessoais, cada vez mais percebidas como desintegradas. Essas são as identidades contemporâneas:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

É fundamental ao processo pedagógico estar ciente que a identidade contemporânea “[...] muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 2006, p. 21).

Essa é a configuração de identidade que reclama espaço nas carteiras das escolas públicas, e é a essa identidade, portanto, que o professor precisa estar atento para fazer de suas aulas espaços de pertencimento.

Diversos são os motivos que fortaleceram a legitimidade do livro e do texto escrito: o apoio do discurso pedagógico, a criação da cultura do texto impresso constituída depois do surgimento da imprensa, a crítica das mídias massivas ao caráter superficial da imagem, a segregação entre os que conseguem acessar o texto escrito (adulto, alfabetizado, etc.) e os que não conseguem (criança, analfabeto etc.), a linearidade

criada entre o desenvolvimento cognitivo e escolar e o progresso na leitura do texto escrito.

O livro era o único dispositivo de armazenamento e acesso ao conhecimento formal, a tipos específicos de fruição estética e de entretenimento. Hoje existem inúmeros meios para armazenar e acessar aquilo que antes somente o livro disponibilizava: "[...] esta heterogeneidade atua de modo a transformar os modos de ler, representando uma reorganização das leituras e das escritas" (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 272).

O que muda quando muda a técnica de reprodução do livro para a tela? Essa não é a questão trazida pelas novas tecnologias, a mudança que elas proporcionaram "[...] não se limita a modificar apenas a técnica de reprodução textual, mas também as estruturas e as formas de suporte" (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 275).

Os modos de leitura e escrita passam, novamente, por uma transição: "[...] ao modo de leitura clássico que supõe o leitor individual isolado em seu espaço, fazendo uma leitura silenciosa, essas novas práticas contrapõem o desejo de construir uma experiência que possibilite a troca" (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 280).

A informação não é mais privilégio exclusivo da escola, nem mesmo da imprensa. O saber não pode mais ser tratado como reserva de domínio, "[...] restrito espacialmente e limitado a determinados suportes e figuras sociais" (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 272).

Diante do mundo volátil e fragmentado das visualidades tecnificadas, entidades próprias do circuito de produção e circulação textual, autor e leitor, são afetadas pela pluralidade e descentralidade do texto eletrônico: "[...] ele dilui a distinção, antes muito clara, entre o ato da escrita do autor e ato de leitura do leitor" (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 272).

As *fanfics*²⁰ são o exemplo dessa diluição e aparecem no cenário educativo como gênero eficaz à produtividade na formação de leitores (e escritores) multimodais, atingindo exatamente o cerne onde as mídias pós-massivas superam as massivas, no fato de aquelas “[...] serem mais interativas do que informativas” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 273).

Essa diluição entre autor e leitor está também em projetos de produção musical *online*, seja em execuções de canções em *live’s* entre músicos na nuvem, seja em elaborações colaborativas entre compositor e público (vide a proposta do projeto *Obra em progresso*²¹, de Caetano Veloso.

Semelhante às mudanças operadas nos modos de ler e escrever e nas demandas comunicativas, a escola e os materiais didáticos também precisam passar por mudanças, assim como o mediador em sua *práxis* de comunicação, “[...] de um modelo linear – que encadeia unidirecionalmente, graus, idades e pacotes de conhecimento – a outro descentrado e plural, cuja chave é o ‘encontro’ do palimpsesto e do hipertexto” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 272).

Cabe, diante das novas relações socioculturais e cognitivas de leitura, à escola e aos educadores

[...] substituir o discurso moralista que valoriza a cultura do texto, e os aspectos a ela relacionados, por um compromisso ético que, reconhecendo “[...] a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura [...]” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 63), reconheça também a necessidade de a escola estar inserida neste processo de mudança que vivemos. Isso não significa que a escola deveria abrir mão do uso do livro. Este continuaria a ser fundamental ao que o autor define como *primeira alfabetização formal*. Mas esta alfabetização primeira só adquire sentido na medida em que fornece as bases para uma *segunda alfabetização*. Esta deveria tornar o indivíduo capaz de interagir com as múltiplas escrituras disponíveis ao nosso redor. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 62) (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 272).

²⁰ “Abreviatura de *FanFiction*, uma *fanfic* é uma história criada pelos fãs de determinada obra e/ou personagem (*Harry Potter*, *Cavaleiros do Zodíaco*, *Crepúsculo* etc.), aos quais têm acesso seja individualmente, por intermédio das mídias massivas – livros, filmes, desenhos animados –, seja coletivamente, por intermédio da conexão em rede – *msn*, *blogs*, *orkut*, *wikipedia*, *sites* etc. As histórias são escritas tendo por base o universo ficcional da obra ou do personagem em questão, que é reapropriado pelo(s) fã(s) em novas histórias” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 267).

²¹ *Obra em progresso* é uma plataforma em mídia não-massiva criada pelo compositor e músico baiano Caetano Veloso. O blog é um canal de interação online e invenção cooperada entre o artista e o público. O leitor do blog, o obreiro, toma “decisões artísticas” (SÁ, 2009) em cooperação com o artista, chegando mesmo a promover votação entre os seus leitores para a escolha entre diferentes arranjos de uma mesma canção.

A segunda alfabetização formal não veio para se sobrepor à primeira. As estratégias pedagógicas de mediação entre o alfabetizando e o sistema de representação escrito centradas em práticas sociais de leitura e escrita são extensivas, amplas e incompletas por definição, nunca serão subsumidas.

O uso do livro e as estratégias da primeira alfabetização, no entanto, devem participar de outras “[...] possibilidades de interlocução existentes no mundo contemporâneo que exigem do indivíduo habilidades comunicacionais variadas” (OSWALD; ROCHA, 2013, p. 273).

A segunda alfabetização, designada de pós-alfabetização por Freire, é cultural e, sem dúvida, um ato político.

A luta pela liberdade do alunado da cultura do “embranquecimento” e da cultura do livro são dois passos fundamentais a serem dados diante das novas demandas da sociedade. Essa liberdade se dá como “[...] processo e não como ponto de chegada [...]” (FREIRE, 1997, p. 63), mas o procedimento que a desencadeia se deve ao fato de que “[...] somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento [...]” (FREIRE, 1997, p. 63).

A escola nessa perspectiva tem o papel também de ressaltar as particularidades das comunidades negras em sua religião, história e cultura. Só por meio do conhecimento é possível atingir o respeito às diferenças e a convivência racial, religiosa e cultural:

[...] reconhecer a existência de heranças culturais deve implicar o respeito a elas. Respeito não significa, de modo nenhum, a nossa adequação a elas. O nosso reconhecimento delas e o nosso respeito por elas são condições fundamentais para o esforço de mudança. [...] Creio que o primeiro passo na direção deste respeito é o re-conhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos. É na prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, de falar uma certa linguagem (como por exemplo: “as canções de que mais gosto” e não “as canções que mais gosto”, sem a preposição de, regendo o pronome que), é na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu (FREIRE, 1997, p. 64-65).

Só se identificando com suas heranças e compreendendo de onde se veio é que é possível destronar a ideia de embranquecimento como busca de realização social, afinal “[...] o que ela [classe dominante] pretende é, mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática, a inferioridade dos dominados” (FREIRE, 1997, p. 65).

O processo de reafricanização do carnaval e o papel pedagógico dos afoxés e dos blocos afro não permitem (nem permitirão, caso mantenham seu compromisso de resistência através da cultura afro) que o povo negro tenha de si um senso negativo. Muito pelo contrário, é o orgulho negro que se reafirma na atualização das suas práticas e nas suas (re)construções das tradições herdadas.

As heranças culturais investigadas nesta pesquisa são próximas da tradição oral africana e afrobrasileira. Os gêneros orais são, historicamente, desprestigiados nas esferas de atividades pedagógicas, e só por essa constatação se percebe a urgência em desenvolver uma ação fomentadora de uma nova atitude diante da vasta contribuição cultural dessas produções, especialmente da canção folclórica e popular brasileira, e sua capacidade formativa que “desenvolve em nós a quota de humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Como objeto de estudo, a canção é um modelo cognitivo, cultural e discursivo extremamente avesso às dicotomizações entre literário e não literário, oral e escrito, formal e informal, como chama a atenção Costa (2003). Para entendê-lo para além das dicotomias é necessário atentar para outro caráter fundante da compreensão dos gêneros textuais, as relações interdiscursivas.

Costa, evocando Bakhtin, Authier-Revuz e Maingueneau, introduz a expressão conceitual “primado do interdiscurso” ao afirmar que “[...] uma prática discursiva deve ser apreendida considerando sua relação inextrincável com a alteridade” (COSTA, 2003, p. 13). Em decorrência disso, seria correto postular “[...] a impossibilidade de dissociar intradiscurso do interdiscurso” (COSTA, 2003, p. 13).

Costa (2003) investiga as relações que a canção popular mantém com gêneros limítrofes como a literatura e a pedagogia. Essas relações, pelo princípio do interdiscurso, vão influenciar decisivamente a posição do discurso cancionista nas práticas discursivas.

As práticas discursivas são entendidas como uma rede enunciativa de formulação discursiva heterogênea que se dá “[...] não apenas através de um único gênero de discurso (no caso, a canção), mas sob a forma de uma variedade de gêneros (crônicas, artigos, livros) que comentam, divulgam, citam, reverberam os textos primeiros” (COSTA, 2003, p. 16), as canções.

O discurso pedagógico se caracteriza, do ponto de vista das relações interdiscursivas que contrai, por se apoiar em outros discursos para fundamentar-se e tornar consistente seu trabalho discursivo, cujos objetivos principais têm sido, em nossa formação social, transmitir saberes, dotar de competências, inculcar informações e fixar conteúdos. Em nosso momento histórico, é do discurso científico que o discurso pedagógico se investe para dar conta dessas tarefas. Ele caracteriza os objetos que pretende tematizar sob a rubrica da cientificidade, adotando a metalinguagem peculiar ao discurso científico (ORLANDI, op. cit.) e incorporando o etos do cientista. Também recursos como a **citação**, a **referência** e a **contenção da polissemia** são usados como forma de apropriação (ou talvez, mais adequadamente, empréstimo) da autoridade que tem o discurso científico na sociedade (COSTA, 2003, p. 14-15).

Essa caracterização do discurso pedagógico coincide com a investigação proposta por Kazue Saito Monteiro de Barros (2004) sobre o domínio discursivo pedagógico. Mas o que vem a ser um *domínio discursivo*?

O domínio discursivo é definido como uma “esfera da atividade humana”, no sentido bakhtiniano do termo, e demarca instâncias discursivas, como o domínio jurídico, o domínio administrativo, o domínio jornalístico, o domínio científico, o domínio acadêmico etc. Ou seja, os domínios discursivos “[...] constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Barros (2004) delimitou algumas importantes características do domínio pedagógico que funcionam como condições determinantes à produção textual dessas esferas,

assim como interferem até mesmo no ato de ler e de se relacionar com os gêneros textuais e com as práticas discursivas relacionados a ele:

[...] * No domínio pedagógico, o aspecto formal mais observado em estudos anteriores (gêneros da oralidade) – a organização dos turnos – não é (obviamente) definitivo, mas pode apresentar especificidades.

* No domínio pedagógico, os papéis sociais são bem marcados e podem ser evocados em situações de conflito, deixando marcas formais no texto.

* No domínio pedagógico, a interação envolve regras especiais e particulares que os participantes consideram no julgamento do que são contribuições permitidas na atividade.

* No domínio pedagógico, a interação incorpora regras ‘técnicas’ específicas que se concretizam em marcas formais nos textos, por exemplo, o emprego de termos técnicos e científicos (BARROS apud MARCUSCHI, 2008, p. 158).

Costa (2003) observa a definição da canção no texto dos PCN's e conclui que “[...] o lugar que a canção ganha nos Parâmetros é, além de exíguo, desvalorizado: ligado seja à expressão de grupos fechados, a hábitos gerados pela mídia, ou ao universo de uma linguagem fora do normal” (COSTA, 2003, p. 21).

Outro método de análise interessante, empregado por Costa (2008) para dimensionar o lugar interdiscursivo da canção na sociedade atual, consiste em uma importante função da metalinguagem no discurso científico, a categorização – um método analítico que permite ao pesquisador “[...] elaborar taxinomias e estabelecer critérios para classificações a fim de melhor manipular e conhecer o seu objeto” (COSTA, 2008, p. 15).

Por meio do enquadramento da canção em categorias de análise, Costa (2003) identificou a sua inadequação frente às divisões analíticas que propunham caracterizá-la nas diretrizes da educação brasileira. A canção é contraposta à dicotomia oral/escrita e, de maneira simplista, categorizada como um gênero textual oral. Entretanto, “[...] não é nada desprezível a participação da componente escrita em seu processo de produção e circulação (veiculação, registro, etc.)” (COSTA, 2003, p. 27).

A oralidade nos Parâmetros “[...] está associada ao familiar, ao já sabido, àquilo a partir de que se deve partir para ensinar o escrito” (COSTA, 2003, p. 33). Isso aponta a posição desfavorável da canção dentro do discurso pedagógico e acadêmico em relação à literatura, pois esta é percebida como o objetivo da prática

pedagógica, um objeto-valor, enquanto, aparentemente, a canção possuiria “menor valor pedagógico” e seria apenas um meio para se chegar a formas mais complexas de relação com o sistema de representação linguístico. A canção é enxergada apenas como um objeto-modal:

Este fato pode ser interpretado mais profundamente como uma dificuldade interdiscursiva de duas ordens. A primeira se dá entre o discurso científico e o discurso litero-musical, este ainda não suficientemente convertido em objeto do primeiro. A segunda acontece entre o discurso litero-musical e o discurso pedagógico: dado o preconceito acumulado historicamente contra a música popular, mesmo o prestígio angariado nos últimos decênios não foi capaz de dotá-la de poder de influência sobre o segundo, pelo menos sobre os seus textos de escalão superior (COSTA, 2003, p. 27).

Outra dicotomia que categoriza a canção nos PCN's é a de texto literário e texto não-literário. Por mais que a canção seja apontada como literatura oral, sua natureza multimodal a exclui do campo do discurso literário *stricto sensu*. Essa sua natureza “[...] dota-a de uma ambiguidade que a faz ocupar os espaços periféricos das disciplinas encarregadas de estudar a arte verbal (literatura) e a arte musical (a musicologia e a semiótica)” (COSTA, 2003, p. 28).

Nessa relação interdiscursiva reside forte campo de tensão entre a prática discursiva literária e a litero-musical, a primeira acaba por incidir sobre a segunda e modificar sua participação no universo discursivo:

Assim, dado o prestígio da prática discursiva literária no mundo ocidental, forjado por séculos de grande influência na educação e na cultura, o discurso literário tende a tentar anexar o discurso literomusical, situando-o, porém, nas extremidades de sua esfera, e, através dessa própria anexação excludente, proteger a identidade do gênero poético, ao qual atribui valor em si (COSTA, 2003, p. 29).

Este trabalho pretende se desviar de qualquer abordagem que coloque a canção, por meio dessa “anexação excludente” promovida pelo discurso literário e pelo domínio pedagógico, à margem dessas práticas discursivas e que neutralizem o poder pedagógico dessa tecnologia educacional.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*É tomar de volta
A alcunha roubada
De um deus iorubano:
Exu nas escolas
(Exu nas escolas, Kiko Dinucci / Edgar Pererê)*

6.1 PEDAGOGIA CRÍTICA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

As sequências didáticas são propostas metodológicas no trabalho com gêneros textuais em sala de aula na disciplina de língua materna. Seus idealizadores são os professores franceses Michèle Noverraz, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que buscaram construir um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 97).

A metodologia é estruturada em módulos, visa à participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem e preocupa-se com o desenvolvimento da produção textual, e não apenas com o produto final da escrita, com o “texto pronto”. Tem como ideia central “[...] criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 97).

Dolz & Schneuwly (2004) seguem a perspectiva bakhtiniana no que diz respeito à definição do que eles chamam de *megainstrumento* com que se constituem as sequências didáticas, a saber, os gêneros textuais. Os autores, em consonância com Mikhail Bakhtin, consideram que, “[...] para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário” (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B., apud MARCUSCHI, 2008, p. 212).

O papel que os gêneros textuais possuem nas diferentes práticas sociais assegura-lhes um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Os gêneros são realidades concretas, em que se estabilizam os elementos formais e rituais das práticas em que se engajam os partícipes de uma situação interacional.

Com o desenvolvimento das sequências didáticas, os professores sistematizam o trabalho com os gêneros textuais e proporcionam a realização monitorada de todas as tarefas e etapas que constituem as produções de texto propostas aos alunos. Assim, a busca da autonomia do aluno diante da prática interacional a que se vincula determinado gênero é uma característica fundamental do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por essa metodologia e, ao mesmo tempo, a sua finalidade.

A teoria pedagógica proposta por Paulo Freire busca, na prática, partir do contexto do aluno, da palavra que ele carrega consigo nos ambientes sociais pelos quais transita e que o constitui, do conhecimento de mundo que possui sobre a realidade que o cerca, para a construção de uma cidadania crítica e democrática. A proposta freireana também importa para a vivência/experiência reflexiva na relação intermediada por práticas sociais de leitura e escrita entre o sujeito e os discursos e entre os sujeitos e outros sujeitos.

A Pedagogia Crítica freireana pressupõe que cada sala de aula possui uma relação idiossincrática com os saberes a serem construídos e que para cada turma deve-se criar junto com o aluno uma nova abordagem didática no exercício pedagógico. Deve-se estabelecer então uma curva metodológica como uma possibilidade do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não existem fórmulas pré-determinadas na prática do professor, neste estudo, o de língua materna.

Os princípios freireanos de autonomia do discente/alfabetizando e de respeito à particularidade da cultura do educando podem, num primeiro momento, parecer um exercício pedagógico contraditório quando coadunados com os princípios que fundamentam a metodologia das sequências didáticas, proposta pelos linguistas franceses Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Na presente pesquisa, no entanto, a sequência didática não é encarada como um produto acabado, avesso a alterações que correspondam a adaptações necessárias para atender a um contexto escolar e didático específico, por isso serão apresentadas proposições pedagógicas alternativas com implicações pedagógicas semelhantes à primeira proposta pedagógica apresentada.

Lógico que duas atividades distintas não terão o mesmo efeito educacional, no entanto, as atividades alternativas aqui apresentadas visam propiciar práticas sociais de leitura e escrita de equivalente valor pedagógico que se adaptem às condições didático-pedagógicas de aplicação. Esta proposta de sequência didática, portanto, para permitir a intervenção do professor e a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, deve se conservar como uma organização de atividades pedagógicas aberta a inovações que o contexto educacional exigir.

A proposta de sequência didática é entendida neste trabalho com a função de: a) ser um modelo didático flexível, sujeito a alterações consonantes às proposições do planejamento pedagógico (permitindo que o educador altere a proposta inicial e final de produção textual que será desenvolvida durante os seus módulos para atender ao plano de aula específico a que se dedica em sua prática); b) apresentar uma metodologia sistematizada a ser revista devido às necessidades e aos interesses educacionais do aluno em seu contexto escolar (possibilitando que o professor selecione um *corpus* textual de análise diverso daquele aqui apresentado para melhor se adequar ao universo cultural do discente e da comunidade); c) oferecer uma proposta de análise comparativa entre códigos distintos e entre materialidades linguísticas e/ou sonoras distintas no trato com o gênero canção (viabilizando ao docente aproximações do gênero tratado com outros gêneros de sistemas de representação diversos, verbais e/ou não-verbais).

A proposição de sequências didáticas previamente elaboradas conflitam com a metodologia didático-pedagógica da crítica freireana, pois os materiais didáticos são produzidos sem a participação intelectual do professor regente; são produtos que chegam às escolas como um material pedagógico acabado, que comumente é aplicado em sala de aula sem reflexão prévia do docente – o que desvaloriza o seu pa-

pel de mediador no processo ensino-aprendizagem e o papel reflexivo e identitário do aluno na (re)construção dos seus saberes, da sua *palavramundo*.

6.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CANÇÃO

1 – *Justificativa*

Diante da importância da canção na formação cultural brasileira e na configuração social contemporânea, faz-se premente o aprimoramento na formação multimodal do leitor e a instrumentalização do discente para uma cidadania consciente e (auto)reflexiva frente às exigências de leitura de modalidades híbridas de expressão.

Atenta aos modos de ler contemporâneos interativos, diluidores dos limites entre as instâncias do discurso autor-leitor, hipertextuais, multimodais e fragmentários, esta pesquisa busca se servir de análises interdisciplinares de canções afro – especificamente dos gêneros musicais ijexá e samba-reggae – para oportunizar o acesso à cultura negra e permitir que se processe a (re)construção identitária positiva do senso de si (população discente negra) e do outro (população discente não-negra).

2 – *Público Alvo*

- Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de Escola Pública Municipal.

3 – *Objetivo Geral*

- Propor uma reflexão a respeito da identidade nacional na formação do leitor, sob perspectiva multicultural, independentemente de etnia, visando o aprimoramento das competências de leitura multimodal de expressão da cultura afrobrasileira por meio do gênero canção.

4 – *Objetivos Específicos*

- Construir sentidos na leitura multimodal dos campos de expressão envolvidos na produção do gênero canção, especificamente os gêneros;
- Compreender as noções de melodia, harmonia, ritmo e timbre na modalidade sonora do gênero textual canção;
- Desenvolver consciência sonora na leitura da canção, por meio da dinamogenia e da análise semiótica da melodia;
- Identificar a relação entre a organização sócio-histórica e a produção cultural simbólica na construção de sentido do gênero musical selecionado;
- Compreender, a partir da história da canção afro (ijexá e samba-reggae), as particularidades da história do povo negro;
- Reconhecer por meio do estudo da cultura negra as relações de identidade e alteridade na sociedade brasileira contemporânea;
- Refletir sobre o preconceito racial e social por meio da visibilidade negra e da consequente construção de vínculos de identidade da população discente não-negra pela cultura negra;
- Explorar a complementaridade dos novos modos de leitura contemporâneos (interativos, diluidores dos limites entre as instâncias do discurso autor-leitor, hipertextuais, multimodais e fragmentários) em produção de novos modos de escritura, como os hipertextos;
- Produzir uma proposta de sequência didática que vise a ampliação dos instrumentos de compreensão e análise da canção e de acesso à cultura afro.

5 – Metodologia

A metodologia desta proposta de sequência didática consiste na sistematização de atividades pedagógicas envolvendo o gênero textual canção, monitoradas e mediadas pelo docente a cada etapa de leitura e produção textual. Por meio da proposta de sequência didática aqui presente, o docente poderá organizar as tarefas escolares que tornarão os discentes cada vez mais íntimos da leitura e produção do gênero textual canção.

Esta proposta de sequência didática terá sua primeira etapa dividida em uma *pré-leitura* e uma subsequente *produção escrita inicial*. A etapa introdutória, em que ques-

tões relacionadas à identidade multicultural, à cultura afro e ao preconceito racial serão abordadas em um momento de *pré-leitura*, e coroada por uma proposta de escrita de crítica musical.

Dando prosseguimento à estrutura de sequência didática estabelecida por Dolz e Schneuwly, serão desenvolvidos *três módulos* que abordarão os aspectos tripartites que sustentam o preconceito racial que sofre a população negra no contexto das salas de aula brasileiras, a saber: preconceito ético-moral, intelectual e estético.

O último momento da sequência didática será uma *produção escrita final*, etapa derradeira em que o discente retomará a produção textual proposta na primeira etapa e a desenvolverá, já de posse de novos conhecimentos e da ampliação de valores étnicos e morais produzidos ao longo das aulas.

A proposta desta sequência didática é pensada sob a ótica da prática do mestrando-pesquisador, docente de turmas do Ensino Fundamental, para ser desenvolvida especificamente em turmas de 9º ano de rede pública, durante 30 encontros (entendidos aqui como horas/aula de 50 minutos cada).

5.1 – *Pré-leitura*

Inicialmente, a temática do preconceito racial, que ainda hoje estampa capas de jornais e revistas, compõe os dispositivos de pré-leitura. Nessa fase da proposta de sequência didática, será interessante abrir um debate com a turma sobre a discriminação étnica, a partir de uma notícia ou de um conjunto de notícias recentes sobre o tema. Por meio do debate, o mediador reforçará a importância da voz do alunado, oportunizará que ele compartilhe seu conhecimento a respeito do preconceito racial e suas experiências sobre o assunto.

Essa etapa terá melhor efeito, caso seja cumprida em uma disposição não hierarquizada dos espaços de fala, como no caso de organizações em formato circular das carteiras. Para essa fase, o docente deve dispor de uma hora ou duas horas-aula, conforme a dinâmica aplicada pelo professor e o interesse demonstrado pela turma.

Ainda na *pré-leitura* o professor deverá contar com um recorte histórico sobre o lugar do negro na sociedade colonial e sua participação resistente na organização social da época por meio das irmandades religiosas e, posteriormente, com a cerimônia d’“Os Reis de Congo”.

Essa etapa, desenvolvida em uma aula expositiva, destacará a narrativa sobre a luta política pela preservação da identidade cultural e religiosa da população negra escravizada. O relato seguirá até a origem, a formatação e o impacto que os afoxés e, posteriormente, os blocos afro tiveram na história da cultura musical brasileira.

Durante a exposição da história da comunidade negra, a disposição da sala poderá obedecer ao formato hierarquizado em que todas as carteiras e alunos se voltam para o espaço de fala predominante do professor. Essa etapa poderá se cumprir em apenas uma hora/aula (a depender do contexto pedagógico e da avaliação qualitativa do processo de ensino-aprendizagem pelo docente).

Aqui poderá ser de extrema valia a exibição de três vídeos sobre os afoxés baianos: um sobre o afoxé Filhos de Gandhi, chamado “A Bahia do afoxé Filhos de Gandhi” (2005), de direção de Lino de Almeida; e duas reportagens breves em que a TVE da Bahia homenageia o Badauê e o Mestre Moa do Katendê, após seu assassinato político, em 2018: uma intitulada “O Badauê surgiu” e a outra “A musicalidade do Badauê”.

Uma série de documentários breves patrocinados pela Petrobrás, “Que bloco é esse?”, que versa sobre os diversos blocos afro tratados no trabalho (principalmente, os vídeos intitulados “Ilê Aiyê”, “Malê Debalê” e “Muzenza”), poderão ser usados com o intuito de chamar a atenção dos discentes para as vibrantes e diferentes linguagens que essas agremiações levam para as ruas.

O uso do documentário sobre o Olodum, intitulado “Olodum em Afro Memória” – uma coleta breve com imagens e depoimentos da década de 1980, promovida pela

Cultne, projeto audiovisual de preservação da memória da cultura afro-baiana – apresentará um estímulo ao interesse do aluno pelo objeto.

Esta proposta de sequência didática acredita que, dentre os documentários propostos, o mediador deverá selecionar aqueles que podem ser mais instigantes ao perfil de sua turma. O documentário sobre o Filhos de Gandhi, de todos os propostos aqui, é o de maior extensão, portanto é fundamental que seja feita uma síntese do material sugerido por meio da análise do contexto pedagógico.

A apresentação do material audiovisual de apoio contará com, no máximo, três horas-aula, mas apenas se o mediador avaliar necessária a exibição de todos os documentários por demanda pedagógica da turma. Essa etapa será desenvolvida na sala de aula regular ou em salas de apoio, como salas de vídeo.

É importante inserir o aluno e sua performance de leitura e escritura na temática da luta política e cultural negra, o que pode ocorrer por meio de artifícios próprios da nova sensibilidade contemporânea, como o uso de recursos multimídias e de apelo a diversos gêneros durante a *pré-leitura* (fotos, vídeos, clipes, pinturas etc.).

5.2 – *Produção Inicial*

A etapa seguinte dessa intervenção pedagógica será composta pela *produção inicial* de um texto pelo discente; nesse caso, propomos o gênero discursivo *crítica musical*. Essa crítica será baseada na audição da canção *Alegria da cidade*, de Jorge Portugal e Lazzo Matumbi, executada por seu autor, Lazzo, e pela cantora lírico-popular Virgínia Rodrigues, no projeto “Salvador Negro Amor”, de 2007 – ambos, por sinal, oriundos do Teatro Olodum.

Deve-se, portanto, fazer uma introdução sobre o que vem a ser o gênero *crítica musical*, destacando suas características formais, pragmáticas e interativo-discursivas por meio de uma aula expositiva. A exposição pode ser feita na sala de aula regular em disposição hierarquizada, prestigiando o espaço de fala do professor. Essa etapa não deverá necessitar de mais do que uma hora-aula.

A audição da canção *Alegria da cidade* deverá ser feita de posse da letra escrita, pois a presença de nomes de cidades estrangeiras poderá dificultar a compreensão apenas auditiva da canção – que deverá ser repetida, no mínimo, duas vezes. O ideal é que a canção seja repetida após a mediação decorrente da primeira audição.

Nessa etapa, antes ainda do início da produção textual, uma proposta de leitura coletiva, que implicará no reconhecimento de “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (KOCH, I. V.; ELIAS, V. M., 2008), deverá orientar as práticas sociais de leitura do texto linguístico.

A capacidade de expressão lítero-musical do aluno será avaliada pela análise de sua crítica musical na etapa inicial do processo de ensino-aprendizagem orientado por esta proposta de sequência didática.

O professor deverá ser capaz de mediar a expressão dos efeitos dinamogênicos emergentes na sensibilidade do alunado na construção da leitura multimodal do gênero canção em sua articulação com o universo linguístico.

A mediação proposta pelo professor poderá se dar na forma de um debate, com a turma em disposição circular, de modo a se possibilitar a troca de informações entre os discentes, após uma primeira leitura e audição da canção – sem a interferência da análise do professor.

Espera-se que o aluno, depois de desenvolvidos os módulos, consiga identificar as características lítero-musicais do ijexá e do samba-reggae difusas na execução dessa canção, por isso é importante que o professor não intervenha na prática de leitura e escrita do aluno com as contribuições da sua análise.

Sugere-se que nesse momento seja feita a segunda audição. Esta etapa não deverá exigir mais de 1 hora-aula. Caso seja necessário dispor de mais tempo para a aplicação desta etapa da proposta de sequência didática, a canção deverá ser ouvida novamente.

Após a mediação acima, os alunos serão incentivados a criar a escritura de uma crítica musical sobre *Alegria da cidade*. É importante que fique claro para o discente que essa produção será reescrita durante o desenvolvimento dos módulos, por isso o alunado poderá investir nessa produção textual inicial com mais liberdade e criatividade.

5.2.1 – Análise do corpus da Produção inicial

Estratégias de persuasão decantatória estão presentes na introdução da canção. Uma linha de baixo inicia a música acompanhada de uma percussão e uma bateria com a presença de uma intervenção vocal típica do funk black-soul norte-americano.

Essa é uma grande influência para a cena soteropolitana e para a canção afro. Paulinho Camafeu, compositor do Ilê, sublinha isso muito bem: “Somos crioulo doido / Somos bem legal / Temos cabelo duro / Somos black ‘pau’”. Mesmo entre os que se perguntavam “Que bloco é esse?”, não havia dúvida da influência da black-soul para as agremiações afro-baianas.

Tal qual na canção, essa influência não se dava só na música, mas na identificação com o fenótipo negro, com os traços da negritude, o “cabelo duro”, o “black ‘pau’”; e na identificação com os ideais de luta por igualdade étnico-social dos negros insurgentes norte-americanos, os “black ‘pau’”.

O baixo, acompanhado agora de uma guitarra, segue reiteradamente a propor uma linha melódica, que, pela repetição, se torna o tema que vai acompanhar a cantora lírico-popular Virgínia Rodrigues.

A escolha da cantora para executar essa canção ressalta as contribuições da comunidade negra nas artes e na cultura, “apesar de tanto mal, tanta dor” que a aflige, acrescenta às heranças negras, além da potência popular de ritmos como o funk black-soul, o samba-reggae e o afoxé, o encanto do canto lírico, técnica vocal advinda da canção erudita europeia.

A tematização é um critério e pode se combinar com qualquer dos demais critérios descritos por Tatit (1986). Com a entrada de Virgínia Rodrigues na canção, uma disjunção parece se dar. De um lado, a melodia reiterativa do baixo segue ao fundo enquanto a cantora, uma mulher negra baiana, através de sustentação dos *tonemas* nas ascendências finais, faz com que o actante enuncivo, que ela encarna, provoque uma solidariedade no destinatário-ouvinte pela ação do destinador-locutor.

Diante das estratégias da persuasão passional, o leitor busca em si aquele estado d'alma expresso na presença pressuposta pela vocalidade do canto em sua relação com o conteúdo linguístico e, se o encontra, passa a “valorizar seu ponto de vista e personalizar os sentimentos relatados” (TATIT, 1986, p. 26).

Essa disjunção fica gravada na linguagem lítero-musical como forma de expressão da contrariedade entre o lugar conquistado pelo negro e aquele que lhe é relegado – essa disjunção entre a reiteração melódica e um canto passionalizante, entre o andamento constante do instrumental e as variações das tensões da vocalidade é, portanto, uma coerência lítero-musical da canção. À contrariedade da situação do negro e à disjunção entre as estratégias de persuasão, vão se unir, nas malhas linguísticas, antíteses como “pele” e “alma” e “sol” e “lua”.

A temática da canção exalta a potência criadora da comunidade negra ao mesmo tempo em que vive publicamente as paixões fustigadas pelo racismo estrutural, por “tanta marginalidade” a que o negro é submetido.

A cantora fala da sua pele, da sua cor, apontando para a corporeidade negra enquanto um vetor para o qual converge aquela ótica que, historicamente, investiu (e ainda investe) de senso negativo os fenótipos negros – “Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparição” (FANON, 2008, p. 108).

A pele negra, no entanto, também é linguagem para leitura dos que se opuseram (e se opõem) à discriminação racial e se decidiram pela valorização da estética negra.

Para alterar os valores negativos atribuídos à corporeidade negra, decidiram mudar as “estruturas sociais”:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 96).

A essa voz em que “a sílaba se estende, se alonga e ocupa muito mais o espaço da tessitura” (WISNIK, 2015), reveza a voz do autor, Lazzo Matumbi – cantor de longa carreira na cena baiana, que possui trabalhos ligados ao reggae, ao samba-reggae e, principalmente, ao *funk black soul*. A voz de Lazzo, de vínculos inegáveis com o canto popular, refaz os processos de conjugação entre música e letra por meio da tematização de ambas as linguagens.

Na segunda aparição da voz de Virgínia Rodrigues, na entoação da palavra “pele” há uma ascendência para um tom mais agudo, concentrando as tensões exatamente no símbolo dessa corporeidade referida acima. Os registros no canto destinados aos agudos, dinamogenicamente, evocam adjetivações como “límpido” e “claro”, o que reforça a contrariedade entre a temática linguística da corporeidade negra e a sugestão vocal de brancura.

Na reaparição da voz rascante de Lazzo, é possível ouvir ainda a presença de um coro vocal, recurso que, da maneira aqui empregada, remete aos corais da *soul-music* que acompanhavam artistas do gospel e também do funk norte-americano. O coro, em estratégia passionalizante, indo dos graves aos agudos e sustentando as terminações, refazem a contrariedade com as estratégias tematizantes, empregadas pelos instrumentistas e por Lazzo; e refazem também a coerência acima destacada.

Durante a afirmação mais marcante da contribuição negra na construção da identidade brasileira e na história e na cultura do país – “Eu sou parte de você / Mesmo que você me negue” –, a entoação é feita de posse de estratégias passionalizantes, tanto por parte da cantora quanto do coro.

Fica claro nesse trecho que o actante enuncivo trava uma interação com alguém com o qual não compartilha o mesmo sentimento de pertencimento, o que faz com que no nível enunciativo o destinador-locutor, homem e mulher negros, direcione a canção, com maior eficácia comunicativa, a um destinatário-ouvinte branco (ou embranquecido).

Visto que se direciona tal discurso antirracista a um público branco, o emprego da sustentação da frase melódica pela cantora e pelo coro busca a solidariedade, sem dúvida, mas também a voz poética reconhece, e expressa pela sustentação melódica, que entre as instâncias enunciativas há a “distância, tudo fica olhado à luz daquele objeto que você deseja, ou que você teme perder, ou que você gostaria de alcançar, as coisas que não estão aqui, próximas” (WISNIK, 2005). Para encurtar as distâncias, só o reconhecimento das proximidades – “eu sou parte de você” (mesmo recurso descrito acima é usado na interpretação de Lazzo sobre o mesmo trecho).

Outro recurso de natureza tematizante ocorre com a evocação do ritmo ijexá a partir de 2’10”, em que a marcação do agogô aparece e encarna no arranjo as contribuições culturais negras que desfilam na materialidade linguística.

Em 2’31”, o silêncio dos tambores coincide com o retorno da voz de Virgínia Rodrigues acompanhada exclusivamente por um sintetizador, esse um recurso passionante, que captura a atenção do destinador-ouvinte por meio do investimento emotivo da voz da cantora e da ocupação da tessitura por parte do sintetizador.

Nesse momento, ouve-se o uso da palavra “Liberdade”, que ganha contornos plurisignificativos, quando emoldurada pela ascendência do sintetizador e pelas paixões do canto. A temática da condição da etnia negra relaciona-se à ideia de “liberdade”, visto que a comunidade negra foi escravizada por mais de trezentos anos nas terras brasileiras durante os períodos colonial e imperial. A palavra “Liberdade”, paralelamente, no contexto de produção musical afro-baiana, designa o bairro de onde surgiu o bloco afro pioneiro no carnaval de Salvador, o Ilê Aiyê.

Essa polissemia, no entanto, dura pouco, pois logo entra em cena o nome da região específica da Liberdade, de onde vem “O mais belo dos belos”, o Curuzu. Essa plurissignificação dura pouco, mas não esvaece, pois essa sugestão reforça o passado de marginalização a que foi submetida a comunidade negra soteropolitana, fundada sobre as heranças de um quilombo.

A entrada do coro desafiando o nome de lugares historicamente ocupados pelos negros, alguns deles símbolos de resistência, como o quilombo dos Palmares, sugere a força da coletividade negra, além de uma citação sonora aos coros dos foliões nos afoxés e blocos afro. Essa sugestão se reforça ainda mais com a organização da percussão semelhante à de uma banda de samba-reggae e com a execução desse ritmo (3’24”) – mais um ritmo negro engrossando o currículo de suas heranças culturais.

O termo “gueto” sofre uma ascendência de tom que provoca as mesmas sugestões dinamogênicas presentes no emprego da palavra “pele” em ascendência na canção. O gueto, um reduto negro, desprega-se da obscuridade para se dar luz às marginalidades das quais passou a comunidade negra.

Isso não significa que a postura proposta na canção seja de ressentimento diante de sua história de exclusão – sem esquecê-la, é possível ainda ser “a alegria da cidade”.

Na canção, o negro se coloca vitorioso diante do racismo estrutural, pois tem a consciência do seu pertencimento positivo à identidade nacional, conquistada por suas contribuições político-culturais. Acresce-se que essa luta é travada resilientemente, demanda uma paciência própria de avanços conquistados progressivamente por meio de revoluções culturais, visto que o eu-lírico negro a vivencia como representante da “alegria da cidade”.

Talvez por isso o término da música seja tão intenso no encontro passionalizante de todos os participantes, expressando suas paixões por meio das ascendências nos finais das frases melódicas, do uso da voz sem articulação linguística, enquanto mais

um instrumento harmônico, e da sustentação da voz da cantora, transitando na tessitura dos registros graves aos agudos.

5.3 – Módulo I – Do Preconceito Ético-moral

No desenvolvimento do primeiro módulo da proposta de sequência didática, o professor-mediador deverá abordar o preconceito ético-moral presente nas escolas frente ao discente negro e, de modo geral, à comunidade negra a qual ele pertence. Esse módulo se constituirá por meio da audição e da reflexão sobre as canções do ritmo ijexá: *É d'Oxum* (Gerônimo / VevéCalasans), *Chama por Deus e vai* (Moa do Katendê) e *Negros e brancos* (Carlisos Marques / Lapa).

O professor-mediador deverá propor leitura coletiva e debate sobre a filosofia bantu. É fundamental que sejam levantadas questões relacionadas às relações éticas e morais que os discentes experimentam na sociedade contemporânea ocidental. Esta atividade de leitura textual coletiva será uma oportunidade do mediador de auxiliar os discentes nos meandros dos percursos interpretativos de ambas as linguagens e oportunizar a inserção do aluno nas aulas enquanto sujeito reflexivo.

Essa etapa – destinada à audição das obras (pelo menos duas vezes cada uma delas, com a disponibilização da letra escrita de cada canção para os alunos) e à produção de uma leitura coletiva, com direito a intervenções analíticas do professor para mediar as estratégias adotadas no percurso de leitura do discente – deverá ocorrer em disposição não hierarquizada dos espaços de fala na sala de aula, com o ordenamento circular do docente e dos discentes.

Para o cumprimento dessa etapa, acredita-se que sejam necessárias, no máximo, duas horas-aula – a depender do contexto educacional.

Para coroar o primeiro módulo desta proposta de sequência didática, dar o tom aos módulos subsequentes e fornecer uma compreensão mais abrangente das relações de apoio mútuo forjado na luta contra o preconceito e a discriminação da comunidade negra no cenário político-cultural dos folgedos carnavalescos baianos, o profes-

sor poderá levar os alunos para conhecerem uma comunidade quilombola próxima de sua instituição, a fim de se observarem sua organização colaborativa.

Além do caráter lúdico dessa atividade fora da escola, os alunos terão contato com a história das comunidades que os cercam, com a história das comunidades negras brasileiras e com as relações éticas e morais distintas das de seu contexto, desfazendo estereótipos ligados às comunidades quilombolas e ampliando seu reconhecimento das diferenças por um viés positivo.

O tempo dispensado para a realização dessa etapa da ação pedagógica fora das dependências da escola depende da distância entre a comunidade quilombola e a instituição escolar. Essa ação deve ocupar, pelo menos, 6 horas-aula de atividades no quilombo, visto ser extremamente proveitoso que os discentes participem dos momentos culturais desenvolvidos pelas comunidades tradicionais negras, como apresentações de história e de dança, oficinas de artesanato e de penteado, degustação da culinária local etc.

Registrem-se aqui outras proposições pedagógicas alternativas à visita a uma comunidade quilombola, nas quais se pode satisfatoriamente fazer a correlação entre a filosofia bantu *Ubuntu* e a busca por relações ético-morais inclusivas e empáticas, como visitas à sede de um bloco afro próximo à comunidade escolar.

O Espírito Santo, por exemplo, em sua região metropolitana, viu nascer no ano de 2019 o primeiro bloco afro capixaba, com sede no Museu Capixaba do Negro (MUCANE), o Bloco Afro Kizomba, que desfilou no carnaval trazendo o tema *Lutemos pelos nossos*.

Ciente das dificuldades de se realizar uma proposta de aula de campo (mesmo que o custeio seja feito por iniciativas coletivas como rifas), uma atividade interdisciplinar que poderá substituir a aula de campo é um convite para que o bloco afro de sua região se apresente nas dependências da escola; ou ainda, a organização junto aos docentes de Arte e de Educação Física de uma roda de ciranda, manifestação negra coletiva e interdependente, que encena os princípios da filosofia bantu *Ubuntu*.

O mediador poderá pedir um relatório sobre a visitação na comunidade quilombola e propor uma leitura coletiva das produções dos discentes que o quiserem fazer, seguida de um debate com a turma.

A etapa de produção do relatório deverá ser feita em disposição hierarquizada e o debate deverá ocorrer em disposição não hierarquizada dos espaços de fala na sala de aula, com o ordenamento circular do docente e dos discentes.

Para o cumprimento dessa etapa, acredita-se que serão necessárias, no máximo, duas horas-aula – a depender do contexto educacional.

5.3.1 – Análise do corpus do Módulo I: Do Preconceito Ético-moral

Todas as três canções afro pertencentes a esta etapa da proposta de sequência didática são canções tematizantes, ou seja, são reiterativas quanto a um percurso melódico. Essa característica da persuasão decantatória é eficaz comunicativamente por criar uma previsibilidade nos caminhos sonoros que a canção vai adotar durante a sua execução.

A marcação obsessiva do tema por meio do trabalho incessante do agogô e/ou das palmas em construção do ritmo ijexá faz com que o correspondente a essa reiteração de uma melodia seja a exaltação de um objeto-valor ou de um objeto-modal.

Tanto a canção *É d'Oxum* quanto a *Negros e brancos* vão, por meio de sua materialidade linguística, tratar da igualdade de todos os seres humanos, independente de diferenças étnicas ou sociais: “Seja tenente ou filho de pescador / Ou importante desembargador / Se der presente é tudo uma coisa só”; “Somos todos irmãos / Negros e brancos, somos todos irmãos”; ou ainda em “A força que mora n'água / Não faz distinção de cor / E toda cidade é d'Oxum”.

A luta pela igualdade étnica e social é um objeto-valor para ambas as canções e vem propor uma solução ético-moral, enraizada na tradição filosófica africana de

origem bantu, o *Ubuntu*. Essa luta antirracista se contrapõe aos discursos concorrentes de inferioridade da comunidade negra e de manutenção da hierarquia social excludente de seus representantes.

O *Ubuntu* é considerado uma “filosofia sem filósofos”, pois sua conformação se deu nas malhas das transmissões orais de conhecimento. Com base em distintas cosmovisão e ontologia, “[...] a ontologia bantu dista da ontologia clássica ocidental, que considera o ser enquanto ser. Para o bantu, o ser é força, ou melhor dito, é força vital” (MACHADO apud VASCONCELOS, 2017, p. 10) – sob essa perspectiva, o ser é dinâmico e mantém uma relação ativa com a vida na busca por aumentar (ou diminuir) a energia vital.

O ser não é limitado por si nessa ontologia, não está preso nas extremidades de si mesmo, ele é apenas enquanto interação das forças vitais com o Outro e com a natureza.

Não é menos significativo que a orixá que na canção *irmana* a todos os baianos, independente da etnia e da classe social, representa uma “força vital” da natureza, fundamental fisiologicamente à existência humana, a água doce – aliás, na introdução da versão de Gal Costa para *É d’Oxum*, é possível ouvir o barulho do choque entre a água e uma superfície sólida, como um casco de embarcação, em meio à saudação a Oxum, sussurrada pela cantora antes da entrada da base rítmica do *Filhos de Gandhi*.

A disposição harmônica entre o canto coral, entoando a saudação iorubá à orixá das águas doces, em contratempo ao canto solo de Gal Costa, enquanto repete o mote “Eu vou navegar”, reforça a sugestão presente na introdução, de arrebentação de ondas em uma embarcação.

A ética bantu do *Ubuntu*

[...] aponta para uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o Outro. Dessa forma, o espírito que dá vida a essa filosofia traduz-se em respeito que se converte na valorização do humano (*muntu*) e da natureza (*kiuntu*). (VASCONCELOS, 2017, p. 101).

A valorização do homem e da natureza se dá na medida em que se entende que “[...] com o *Ubuntu* operou-se a mudança da concepção da identidade a partir do ‘eu sou porque tu não és’ (concepção excludente) para o ‘eu sou porque nós somos, e dado que somos então eu sou’ (concepção includente)” (VASCONCELOS, 2017, p. 101).

Assim é na canção *Negros e brancos*: a concepção da identidade negra se amplia, e essa ampliação recorre à inclusão da presença do Outro, do branco, irmanado no circuito carnavalesco em “tom de igualdade e beleza”.

A própria linguagem sonora é o resultado da fusão de diversas influências, inclusive dos blocos de trio elétrico e da estética mestiça dos instrumentos harmônicos e dos instrumentos percussivos, fusão que os “blocos brancos” trouxeram para a cena dos folguedos carnavalescos. Na introdução, as palmas e o agogô, recursos muito comuns na música negra, ritual ou popular, são seguidos por bateria e metal, com forte influência caribenha na linha melódica, plasmando na linguagem musical o anseio por união expresso pela materialidade linguística.

Ressalte-se que essa união, esse discurso pela igualdade étnico-social só pode ser feito pelo reconhecimento das lutas da comunidade negra para alcançar seu espaço em relações de menos desiguais de poder. Só é possível ganhar as ruas em igualdade, se for com a “alegria de Zumbi” de se saber pertencente a “uma nação de coração”. A reunião das vozes no refrão e no final sublinha na música a união que se aborda na letra.

As ruas da cidade foram (e, infelizmente, ainda são) espaços de tantas exclusões. O Ilê, ao restringir a participação branca em seu bloco, como uma reação capaz de escancarar as medidas higienistas tomadas pelos brancos, historicamente, durante o carnaval de salões e blocos de trio elétrico, com intuito de marginalizar os negros e mestiços pobres das festividades momescas e da vida social da cidade, deixa claro como as ruas foram palco de conflitos sociais.

Ao não prescindir do Outro, há a elaboração da identidade do eu sobre outros parâmetros. Ao incluir o Outro na compreensão do que se é, o que se é passa a ser algo que confirma ainda mais intensamente a humanidade no humano:

[...] partir do outro como ponto de partida ético – vale a redundância – é então considerar que vivemos em um mundo, em uma sociedade, que é, parafaseando Tempels, como uma rede, onde não se pode mover um fio sem que os outros se movam. Com outras palavras, já não há necessidade de demonstrar que dependemos não apenas de outros seres humanos, mas também de outras entidades cósmicas (ar, água, montanha, árvores, minerais, animais, etc.) que nos possibilitam viver. Negligenciar o Outro é, na perspectiva do *Ubuntu*, desumanizar-se (MACHADO apud VASCONCELOS, 2017, p. 103).

Na canção *Chama por Deus e vai*, há uma referência intertextual indireta à versão brasileira do hino protestante norte-americano *Amazing Grace* (Chris Tomlin), *Segura na mão de Deus* (Nelson Monteiro da Mota). O uso da intertextualidade como recurso basilar de construção dessa canção espelha a materialidade linguística.

A proposição desse ijexá, durante toda a canção, é o encontro ecumênico de várias manifestações divinas, prática estimulada pelo eu-lírico para que o/a destinatário-ouvinte não tenha a vida “[...] mal dirigida / Por força maldita / Pra você não ficar lelé”.

Através do emprego de um ritmo africano ritualístico, levado para contextos culturais profanos pelos afoxés, essa canção, por meio da intertextualidade, deglute a contribuição protestante e norte-americana. Contra a intolerância religiosa, o discurso lítero-musical da canção de Moa se encarrega de conformar diferentes manifestações religiosas em uma obra só. As palmas na introdução são recursos que sugerem as práticas do ijexá nos terreiros de candomblé, assim como o canto coral não harmonizado presente no refrão.

Esse discurso transpassado por diferentes ídolos religiosos vai de encontro aos discursos de intolerância contra as religiões de matriz africana, ainda tão perseguidas nas relações de poder da sociedade brasileira – “Cada um tem a fé / Da maneira que quer”. O sujeito poético perfila Oxalá, Jesus, Buda, Deus, Jah e Alah, designações para divindades pertencentes a panteões distintos, como um gesto de legitimação de todas as formas de adoração ao sagrado.

Essa capacidade sincrética de adoção de novas divindades é muito comum na história das religiões de matriz africana e corresponde a um equivalente dentro dessa cosmovisão da perspectiva de criação da identidade do eu por meio do reconhecimento do Outro na sua formação. A representação da divindade do Outro está dentro do eu e também lhe pertence de algum modo.

A reiteração de um tema melódico e a obsessiva reafirmação do ritmo através do agogô e das palmas permitem alçar a ética e a moral comunitária e inclusiva da filosofia *Ubuntu* como objeto-valor dessa persuasão decantatória da canção tematizante.

Outras características tematizantes dessa canção, presentes na sua materialidade linguística, são as assonâncias em “e” aberto (“fé”, “quer”, “lelé”) e “e” fechado (“você”, “ser”, “deixe” – a pronúncia baiana acaba por apagar o som do “i”), a anáfora “vai na paz”, as repetições do refrão, a aliteração em “d” e a assonância em “i” (“vida”, “dirigida”, “maldita”) – tudo isso causa a “redução da duração e da frequência” (TATIT, 1995, p.11) e conseqüente dinamismo rítmico, o que confere maior eficácia comunicativa à canção por meio de estratégias decantatórias.

5.4 – Módulo II – Do Preconceito Intelectual

O segundo módulo desta proposta de sequência didática dedica-se a uma intervenção político-pedagógica sobre um dos aspectos da discriminação étnico-social sofrida pela comunidade negra nas salas de aula, o preconceito intelectual.

O professor-mediador disporá para a turma treze sambas-reggae, entre os quais os alunos deverão escolher seis ou sete alternativas. A turma será dividida em grupos para a confecção de hipertextos que esclareçam referências presentes na letra da canção, que ressaltem estratégias musicais e/ou que enfeixem diferentes gêneros para viabilizar o acesso multimodal à interpretação.

A seleção dos sambas-reggae deverá ser proposta sob a forma de uma pesquisa, em que os integrantes do grupo, após audição das diversas canções pré-selecionadas pelo mediador, escolherão com qual delas irão trabalhar.

Ao oportunizar a escolha ao alunado, o mediador incentivará que ele conheça mais obras do samba-reggae e da cultura musical negra do que se, simplesmente, designasse a cada grupo uma canção específica. Já não será mais uma prescrição autoritária, mas uma escolha em um universo limitado por objetivos pedagógicos: esse gesto muda a relação entre o pesquisador-discente e o objeto pesquisado.

Esta etapa de separação dos grupos, de disponibilização das canções e de seleção de uma música por cada grupo será levada a cabo em apenas uma hora-aula. Os seis grupos poderão ser levados para a sala de informática para terem oportunidade de ouvir as canções e selecionar apenas uma entre as treze disponibilizadas. Isso poderá ocorrer em apenas uma hora-aula. Talvez torne-se mais interessante ao processo de ensino-aprendizagem que essa seleção seja feita pelos integrantes do grupo no contraturno, pois assim os alunos poderão ter contato mais demorado com as produções.

Todos esses sambas-reggae pré-selecionados – *Faraó Divindade do Egito* (Luciano Gomes), *Madagascar Olodum* (Rey Zulu), *Reggae dos Faraós* (Valter - Adailton) e *Revolta Olodum* (José Olissan - Domingos Sergio), executadas pelo Olodum; *Cerca de Bakel* (Julinho), *Axé de Olorum* (Tuca - Wellington Epiderme Negra - Nego do Barbalho), *Civilização do Congo* (Ademário) e *Heranças Banto* (Paulo Vaz - Cissa), executadas pelo Ilê Aiyê; *Uma História de Ifá* (Ythamar Tropicália - Rey Zulu) e *Encontro dos Orixás* (Tonho Matéria), executadas pelo Ara Ketu; *Malê, a Insurreição* (Marcos Alafin) e *Fantástico* (Marcos Alafin), executadas pelo Malê Debalê; *Libertem Mandela* (Ythamar Tropicália), executada pelo Muzenza – apresentam forte carga referencial na história e na cultura do povo africano e afrodescendente.

Como toda leitura depende de conhecimentos de mundo, os grupos criarão hipertextos que disponibilizem qualquer referência desconhecida, que possa dificultar a

acessibilidade à canção, em *links* que remeterão a textos transversais de diferentes modalidades que elucidem tais referências.

Antes de propor a criação de “glossários hipertextuais”, o professor deverá fazer uma introdução sobre o que sejam hipertextos e sobre suas características formais, pragmáticas e interativo-discursivas, por meio de uma aula expositiva. O professor deverá orientar os alunos sobre os procedimentos para a criação de hiperlinks. Como sugestão, para o desenvolvimento desta proposta, destaca-se a contribuição do pesquisador Luiz Fernando Gomes (2011) no uso pedagógico dos hipertextos (ANEXO11).

A exposição deverá ser feita na sala de informática em disposição hierarquizada, prestigiando o espaço de fala do professor, se possível de posse de um retroprojetor ou data show. Essa etapa não deverá exigir mais do que uma hora-aula.

Para fazerem os glossários hipertextuais, o mediador deverá disponibilizar pelo menos três horas-aula para pesquisa em livros na biblioteca da escola e na internet e para a confecção dos hipertextos. Essas atividades deverão ocorrer em biblioteca e sala de informática (se o colégio oferecer essa infraestrutura).

Para a fase de pesquisa histórica dos alunos, que antecede a produção do glossário hipertextual, importante referencial para consulta é o trabalho do pesquisador Ney Lopes, *História e cultura africana e afro-brasileira* (2008), vencedor do Prêmio Jabuti de 2009 na categoria livro didático, os compêndios *Síntese da coleção História Geral da África – Pré-história ao século XVI* e *Síntese da coleção História Geral da África – Século XVI ao século XX*, de autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón e Muryatan Santana Barbosa e editado por Valter R. Silvério (2013a; 2013b), o *Mitologia dos orixás*, de Reinaldo Prandi (2001) e *Lendas africanas dos orixás*, de Pierre Fatumbi Verger (1997).

Ao final do trabalho, esses seis ou sete “glossários” multimodais serão conformados em uma página virtual sobre cultura negra, aberta à consulta no formato de um *blog*. Para formação de um *blog*, será necessária a disponibilização de mais duas horas-

aula para conformá-lo com os conteúdos produzidos pelos discentes. Sugere-se para a criação de *blogs* enquanto prática pedagógica o trabalho de Zimmer e Piconz (2016) (ANEXO 12). Essa etapa também deve ocorrer em sala de informática da escola.

Essa atividade visa tanto adequar-se enquanto proposta aos novos modos de leitura contemporâneos, como ressaltar as contribuições intelectuais das civilizações negras e de seus mitos – um dos pilares do tripé da discriminação racial no Brasil.

Além disso, por gerar um texto em uma prática social efetiva, texto este que poderá ter leitores “reais”, interactantes que não participem apenas do simulacro de enunciação que a escola promove nas suas atividades metalinguísticas, o aluno terá maior incentivo e motivação para fazer a sua produção, por atender a uma funcionalidade comunicativa efetiva.

Os alunos poderão também ser convidados a uma apresentação multimídia de seus hipertextos para os outros grupos da sala ou até mesmo em projetos de comunicação interclasse de produções escolares. Isso fará a voz dos alunos e a voz ancestral da tradição negra ecoarem em toda a estrutura da unidade de ensino e, quiçá, na comunidade a que pertencem. Para tanto deverá ser disponibilizada mais uma hora-aula – a depender do interesse do alunado.

5.4.1 – Análise do corpus do “Módulo II – Do Preconceito Intelectual”

Os sambas-reggae pré-selecionados confrontam as visões distorcidas sobre a ausência de um fazer histórico entre os povos da África e buscam dar visibilidade a ícones, mitos, línguas e linguagem africanas e afrobrasileiras. Todos os sambas-reggae desta seção pertencem à tradição carnavalesca baiana dos sambas-tema, canções compostas sob uma determinação temática ligada a um elemento da história e da cultura de matriz africana: reinos, povos, deuses, figuras históricas ou artísticas.

Todas as canções pré-selecionadas para esta etapa da proposta de sequência didática podem desconstruir estereótipos que sugerem que não existem civilizações

africanas estruturadas politicamente, que o homem negro seja um ser bárbaro, a-histórico. Esse pensamento colonial justificou a interferência das nações europeias, como se fossem missões civilizatórias e humanitárias, portanto

[...] banimos do nosso vocabulário as expressões “sociedade sem Estado” e “sociedade segmentar”. Também banimos termos como “tribo”, “camita”, “hamita”, “fetichista” que têm adquirido conotações pejorativas quando aplicadas à África. Descolonizar a história é precisamente derrubar as falsas teorias e todos os preconceitos criados pelo colonialismo (SILVÉRIO, V. R.; ROCHA, M. C.; RINCÓN, M. B.; BARBOSA, M. S., 2013, p. 424-425).

É possível ver um cortejo em afirmação da historicidade africana, desde a antiguidade com Egito faraônico até as Repúblicas africanas modernas, como a República Popular do Congo, passando por organizações sociais negras de resistência no coração da história colonial e republicana brasileira: *Madagascar Olodum* (“Criaram-se vários reinados”), *Reggae dos Faraós* (“Surgiu um novo império”), *Revolta Olodum* (“Antônio Conselheiro em Canudos presidente”), *Cerca de Bakel* (“Reino de Tekour”; “Dinastia Guelwaar”), *Axé de Olorum* (“Nação Zulu”), *Civilização do Congo* (“República Popular / Civilização da África Negra”), *Heranças Banto* (“Palmares”), *Malê, a Insurreição* (“Conspiração na Bahia / Contra a escravidão e a opressão”) e *Libertem Mandela* (“Batalhas e conflitos” e “Diga não ao *Apartheid*”).

A canção afro-baiana, além de reconhecer o homem negro como um ser histórico e afirmar sua capacidade de soberania histórica e autogerência civilizatória, traz ainda a contribuição de ícones africanos e afrodescendentes na política e na cultura para ressaltar o papel da comunidade negra nas conquistas da humanidade e o nome de locais que estão historicamente ligados a civilizações negras: *Faraó Divindade do Egito* – “Gisé”: terceira maior cidade do Egito e local onde se encontra a Grande Pirâmide de Gisé e diversas outras pirâmides e templos (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 178); *Madagascar Olodum* – “Imerinas”: ponto marcado pela retomada dos africanos da região antes dominada pelos colonizadores franceses e pela unificação de vários reinos residentes na ilha de Madagascar (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 540); “Rei Radama”: dirigente lendário de Madagascar, consolidou sua posição em Imerina e buscou sobretudo alcançar o mar para comerciar diretamente com os europeus (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 253); *Reggae dos Faraós* – “Necrópole de Tebas”: complexo arquitetônico destinado a sepultamentos rituais no Egito faraônico e Patrimônio Mundial

da UNESCO; “Amenofis IV” ou “Aquenaton”: faraó da XVIII dinastia do Egito antigo, abandonou o politeísmo e a adoração a Amón, como forma de restringir os poderes políticos de seus sacerdotes, e instituiu a adoração a um deus único, Atón, vindo a ser chamado de Aquenaton (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 157); “Tutankamon”: filho de Aquenaton, restaurou o antigo culto aos deuses. Governou por pouco tempo, mas como a sua sepultura real foi uma das poucas encontradas quase intactas despertou interesse sobre sua figura histórica (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 157); “Pirâmide de Sacara”: primeira pirâmide a ser erguida, constituída de degraus foi feita para o sepultamento do faraó Djoser; “Quéfren”: faraó da IV dinastia, responsável pela construção da pirâmide de mesmo nome; “Menés”: faraó da época Tinita, foi unificador do Alto e Baixo Egito e fundador da primeira dinastia (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 151); *Revolta Olodum* – “Lampião”: líder e figura mais representativa do cangaço contra a política coronelista e oligárquica do Brasil na virada do século XIX para o século XX; “Maria Bonita”: cangaceira e esposa de Lampião; “Corisco”: liderança do cangaço após o assassinato de Lampião e Maria Bonita; “Antônio Conselheiro”: líder religioso e político que fundou a cidade de Canudos, núcleo de resistência nos primeiros anos da República brasileira; “Balaiada”: revolta popular ocorrida no Maranhão entre os anos de 1838 e 1841; *Cerca de Bakel* – “Kaolack”: importante cidade do mercado regional e centro de comércio e processamento de amendoim do Senegal; “Thiès”: uma das principais cidades do Senegal, considerado um centro de logística nacional; “Rufisque”: importante comunidade em Dakar, hoje decadente (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 115); “Zinguichour”: região senegalesa com importante malha de transporte, porto, estação ferroviária e aeroporto; “Nilo”: maior rio africano e importante rota comercial; Bakel: “Derrotado na cidade de Bakel, símbolo da presença francesa, mas persistindo na luta, Mamadou Lamine adotou a tática de guerrilha e o banditismo, organizando um bloqueio e, depois, o assalto à cidade de Toubakouta” (HERNANDEZ, 1999, p. 144); *Civilização do Congo* – “Brazzavile”: capital da República Popular do Congo e região metropolitana juntamente com Pool e Vinshasa (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 457); *Heranças Banto* – “Vila São Vicente”: centro de produção açucareira do período colonial brasileiro e região de forte presença bantu; “Irmandade Boa Morte” e “[Irmandade] Rosário dos Pretos”: irmandades católicas negras que desempenharam o papel de resistência da

memória da história, da religião e da cultura negra; “Zumbi”: líder político e militar no Quilombo dos Palmares (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 556 e 557); “Curuzu”: região pertencente ao bairro negro periférico da Liberdade, na Bahia, onde foi fundado o primeiro bloco afro do carnaval baiano, o Ilê; *Malê, a Insurreição e Fantástico* – “Malês”: negros sudaneses muçulmanos que promoveram uma insurreição na Bahia (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 442) e *Liber-tem Mandela* – “Mandela”; líder político da África do Sul e responsável por dar fim às políticas racistas do *Apartheid* (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 606).

Mesmo figuras históricas controversas, são exaltadas, como Shaka – líder militar e fundador do povo Zulu, conhecido pela adesão de estratégias militares cruéis e não tradicionais para a sua comunidade (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 201) – e Ranavalona I – rainha de Madagascar, conhecida como ferrenha perseguidora de cristãos (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013a, p. 254), não obviamente pelas páginas de sangue que deixaram escritas na história, mas pela fama que ganharam na resistência à colonização europeia – ambas, no caso, de origem francesa.

Cada samba-reggae pré-selecionado propõe a desconstrução da colonização da memória histórica da comunidade negra:

Reinos e impérios foram substituídos por imagens de hordas e tribos primitivas em estado de guerra permanente, umas contra as outras, para justificar e legitimar a missão pacificadora da colonização dessas sociedades, ora em diante qualificadas como ignorantes e anárquicas (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 28).

Essa profusão de referências à historicidade negra busca desestabilizar o estereótipo de que o negro não tem história ou de que seja passivo nos processos históricos a que é levado a participar pela postura ativa de outros povos e civilizações. A inclusão do passado da comunidade negra, suas manifestações políticas e culturais, a manipulação de técnicas como a agricultura e a mineração, o desenvolvimento de relações comerciais, tudo isso coloca o negro em uma posição ativa na construção da sua história. Quando o negro tem seu potencial acional subsumido, o “[...] sentido de sua ação estará no Outro (sob a forma do branco), pois só o Outro pode valorizá-lo” (FANON, 2008, p. 136).

Outro recurso presente nos sambas-reggae é o uso de línguas africanas na construção do texto. Essa característica era muito comum nos primeiros ijexás. O Filhos de Gandhi só executavam na avenida canções em iorubá, foi o Badauê quem trouxe letras em português para os afoxés – hoje a prática mais comum, adotada até mesmo pelo Gandhi. Nos blocos afro, as línguas tendem a variar de acordo com a escolha do tema do carnaval de cada ano.

A presença de línguas africanas nas canções afro-baianas rompe as barreiras impostas desde a época colonial, durante o período de escravização de homens e mulheres negros. Para exercer seu controle sobre as articulações político-sociais do negro, o colonizador, por vezes, proibiu as manifestações culturais negras em língua africana.

A postura em se registrar línguas antes silenciadas e dar palco às palavras originais dos povos negros escravizados vem para preservar a identidade da comunidade negra e impedir o apagamento da sua história: *Madagascar Olodum* – “Sakalavasoná”: Sakalava é uma etnia de Madagascar e significa “povo dos grandes vales” (SILVÉRIO; ROCHA; RINCÓN; BARBOSA, 2013b, p. 544). A influência desse povo foi se espalhando pelas províncias, dominado apenas pelo reinado de Imerina, posteriormente estabelecido na região. O termo iorubá “oná” pode ser traduzido por caminho, estrada, maneira, jeito, sentido); *Uma história de Ifá* (“Elejigbô”: termo bantu que significa rei de Ejigbô) e *Malês, a insurreição* (“Salamaleicon”: saudação árabe que significa “O Senhor esteja convosco”).

Para preservar a cultura negra e dar maior visibilidade às suas tradições, os sambas-reggae pré-selecionados trazem os mitos africanos como tema da canção afro-baiana.

Em *Uma história de Ifá* é contada a prisão injusta de Auoledjê, sacerdote de Orunmilá, orixá “conhecedor do destino dos homens, o que detém o saber do oráculo” (PRANDI, 2001, p. 23), e um babalaô poderosíssimo. Os babalaôs são “sábios que

usam seus mistérios para resolver problemas e curar pessoas” (PRANDI, 2001, p. 23).

Auolejê era amigo do rei da cidade de Ejigbô, o orixá Oxaguiã, “criador da cultura material, inventor do pilão que prepara o alimento e é quem rege o conflito entre os povos. É considerado no Brasil uma invocação de Oxalá quando jovem e guerreiro” (PRANDI, 2001, p. 23). Juntos, babalaô e orixá fundaram a cidade de Ejigbô.

Um dia, Auolejê precisou se ausentar da cidade, quando voltou Ejigbô era próspera e seu amigo respeitado por todos. Oxaguiã era tão respeitado que todos na cidade o chamavam por “Kabiyesi”, que significa “Sua Majestade”. Era proibido chamá-lo por sua designação íntima, decorrente de sua paixão por inhame: o comedor-de-inhame-pilado (PRANDI, 2001).

Auolejê, nada sabendo desses novos costumes, procura o amigo pelo desígnio herético e acaba preso e maltratado pelos soldados de Oxaguiã. Com sua injusta prisão, o babalaô deseja vingança e usa seus poderes mágicos para lançar sobre a cidade durante sete anos toda a sorte de catástrofes conhecidas.

Ejigbô viu seus dias de prosperidade se acabarem rapidamente. O rei vai consultar o oráculo para descobrir a causa da decadência de seu reino e descobre o amigo preso nas grades da injustiça. Logo restitui sua liberdade, mas Auolejê, ressentido, esconde-se na mata.

Oxaguiã suplica e, enfim, consegue seu perdão, mas sob a condição de a injustiça passada ser sempre lembrada pela população da cidade por meio de um ritual com varas, os *atoris*. Os súditos de Oxaguiã deveriam cortar varetas e simulariam golpes entre si até as varetas se quebrarem. Esse ritual levou o nome de araketu, restituiu a prosperidade de Ejigbô e garantiu a Oxaguiã o título de maior rei da história da cidade e o lugar de orixá no Orum.

Encontro dos orixás conta a história da desobediência de Oxóssi, orixá caçador, à sua mãe, lemanjá, orixá dos mares. Depois de uma consulta a um babalaô, lemanjá

proíbe o filho de ir caçar, pois temia que Ossaim, orixá que detém o conhecimento das folhas e das ervas, pudesse aprisioná-lo.

Oxóssi não deu ouvidos à ordem da mãe de se afastar da floresta e continuou suas caçadas, até ser surpreendido por Ossaim, que lhe preparou uma bebida que o fez perder a memória. Oxóssi ficou morando com Ossaim a partir de então. O irmão de Oxóssi, Ogum, orixá que “governa o ferro, a metalurgia, a guerra” (PRANDI, 2001 p. 21), vai atrás do caçador desaparecido e persiste na busca até encontrá-lo.

Ogum o leva de volta para casa, mas Iemanjá não perdoa o filho pela desobediência e não o recebe. Oxóssi volta para as matas, onde se encontra até hoje, morando com Ossaim. Ogum não se conforma com a medida tomada pela mãe e sai de casa, passando, então, a habitar as estradas. Iemanjá, saudosa dos filhos que praticamente expulsara de casa, chorou tanto que acabou por tornar-se um rio (PRANDI, 2001).

Em *Faraó Divindade do Egito*, a mitologia egípcia antiga é convidada a compor o carnaval baiano, de 1987. Essa canção afro-baiana narra os mitos presentes na Enéade de Heliópolis²²:

O Livro dos Sarcófagos contém referências a Xu sendo espirrado (do nariz) por Atum e Tefnut sendo cuspidas como saliva. A teologia menfita descreve Atum masturbando-se na própria boca, antes de cuspir o sêmen e assim gerar os gêmeos.

Os dois irmãos, por sua vez, tiveram outro par de filhos: o deus Geb (a Terra) e a deusa Nut (o Céu), que se encontravam unidos, como na tradição sumeriana, num *hierôs gamos* [casamento sagrado] ininterrupto — e assim engendraram quatro filhos: Osíris, Ísis, Set e Néftis. Xu então ergueu o corpo de Nut acima de Geb, de modo que esta se tornou a abóboda do céu. Osíris era o rei da terra e governava o Egito com justiça e vigor – mas seu irmão, Set, preparou-lhe uma armadilha e conseguiu assassiná-lo. Ísis, sua esposa, uma grande feiticeira, conseguiu ser fecundada por Osíris morto e, depois de sepultá-lo, refugiou-se no delta, onde, oculta entre os papiros, deu à luz Hórus. Este, ao se tornar adulto, fez valer seus direitos perante os demais deuses e investiu contra Set.

Logo no começo do combate, Set conseguiu arrancar-lhe um olho, mas no decorrer da luta Hórus acabou triunfando; recuperou seu olho e o ofereceu a Osíris, que foi ressuscitado como “pessoa espiritual” (ou seja, como alma, o *akh*) e energia vital responsável, dali por diante, por assegurar a fertilidade vegetal e todas as forças ligadas à reprodução e renovação da vida. Já por volta de 2750 a.C., Osíris simbolizava as fontes da fecundidade e do crescimento. Em outras palavras, Osíris, o rei assassinado (= o faraó

²² A palavra enéade, de origem grega (em egípcio diz-se *sepedjet*), refere-se, no contexto da mitologia egípcia, a um agrupamento de nove divindades, geralmente ligadas entre si por laços familiares. Havia várias enéades, das quais a mais importante era a de Heliópolis, como ficou conhecida (em sua nomenclatura grega) a cidade de Iunu, ou Inunu-Mehet (“O Pilar”, ou “O Pilar do Norte”), no Baixo Egito (ELIADE, 2010, p. 92).

falecido), garantia a prosperidade do reino regido por seu filho Hórus (representado pelo faraó que acabava de assumir o poder) (ELIADE, 2010, p. 103).

Todas as canções que compõem esse módulo são tematizantes. Pela reiteração obsessiva de frases melódicas, a música atinge sua eficácia comunicativa e seu encanto – devido à capacidade de “reconhecer o que já ouvimos e prever o que ainda ouviremos” (TATIT, 1986, p. 4), à conjugação entre melodia e voz que canta a letra e ao apelo sensitivo através da repetição de vibrações.

Tatit alerta que a persuasão decantatória das canções tematizantes, graças à supervalorização da melodia, acaba por falar sobre o gênero musical executado, exaltando-o ou exaltando um objeto-modal que o represente. Na materialidade linguística da canção, a exaltação vai ser o artifício usado no trato do tema, “o actante construído tem o /poder/ de fazer com que o IT.^oR (EU) o deseje” (TATIT, 1986, p. 52).

Os sambas-reggae pré-selecionados para esta etapa são todos obedientes aos temas pré-determinados nos festivais promovidos pelos blocos afro todo carnaval. Os temas têm ligação direta com a identidade da comunidade negra e busca valorizar e dar visibilidade a países e povos africanos ou afrodescendentes, monumentos e momentos históricos das civilizações negras, ícones político-culturais da negritude e mitos das religiões de matriz africana.

Para acompanhar o processo de tematização musical promovido pela banda de samba-reggae no contexto de produção dos sambas-tema, o discurso lítero-musical exalta três esferas da canção afro-baiana.

A primeira esfera de exaltação, e a mais evidente, é a relacionada ao tema selecionado para o carnaval. A escolha do país, povo, ícone, momento histórico, monumento artístico e mito religioso africano ou afrodescendente é símbolo da busca pela origem africana e seus vínculos de pertencimento identitário.

Nessa esfera, desfilam no carnaval o que a alma negra pode decantar: Madagascar, a “ilha do amor”; o Egito “maravilha”; a “beleza do brilho do sol” que é o Senegal; “o povo bantu [que] ajudou a construir o Brasil”; os malês, que são “sudaneses”, “mu-

çulmanos” e “revolucionários”; o “nosso grande irmão” Mandela; a transição “de Amenófis IV ao divino Aquenaton”; a grande figura de “Zumbi lutador”; a “tristeza Palmares”; a luta “mandinga, Balaiada”; o gesto com que “definitivamente Menes unificou” o Egito há 6000 a.C.; a potente civilização que “surgiu [com] a Dinastia Guillewar, dialeto Uolof, tendo como capital Dakar”; os “méritos [de] Thiès, Koalak, Rufisque e Zinguichour”; “a promoção da Guiné; Ejigbô, “a cidade encantada”, “a cidade florescente”, “reluzente”; o “Araketu, ritual do candomblé, [que] exalta as cidades de Ketu e Sabé”; Ogum, “o guerreiro invencível”; Oxóssi, “rei das matas”; o mito do rapto de Oxóssi, “a história [que] se tornou tão linda demais”.

A compreensão da esfera de exaltação ligada à proposição temática na organização do carnaval se complementa na relação identitária que se estabelece com o bairro de origem (de onde, por sinal, partem todos os anos para dar início às atividades momescas), com o povo negro e periférico das comunidades às quais pertencem os blocos, com os mitos adorados nos terreiros de seu território, com os ícones negros da sua comunidade – ialorixás, babalorixás, ogans, mestres de capoeira, dançarinos afro, músicos, artistas plásticos etc., e com o circuito que os blocos percorrem na avenida.

Isso fica claro na materialidade linguística, pois, ao lado de elementos históricos e culturais de diferentes civilizações negras, é possível encontrar o uso dos nomes dos bairros de origem dos blocos afro, nomes de ruas e monumentos do circuito Campo Grande-Pelourinho, nomes de pessoas do cenário soteropolitano. Já na materialidade sonora é possível ouvir referências sonoras da musicalidade do tema carnavalesco proposto, principalmente nas canções posteriores à fusão dos instrumentos percussivos da banda de samba-reggae original e os instrumentos harmônicos.

A segunda esfera de exaltação está ligada à “persuasão cognitiva” (TATIT, 1986, p. 52) da tematização por meio do reconhecimento do ritmo samba-reggae, o que constitui um dos fatores para que “o IT.^oR /queira/ entrar em conjunção consigo” (TATIT, 1986, p. 52). O samba-reggae é símbolo da resistência político-cultural por meio dos festejos carnavalescos e da canção.

A compreensão da esfera de exaltação ligada à persuasão cognitiva se complexifica na relação direta com as agremiações momescas negras em que surgiu. A afirmação do padrão músico-cognitivo do samba-reggae afirma também seu os blocos afro de onde partem e os seus projetos político-estéticos. Isso está fortemente marcado na presença constante de coro não harmonizado na poética vocal midiaticizada do samba-reggae, enquanto recurso estético capaz de sugerir a presença dos foliões, perdida na transição da performance para o registro fonográfico. Outro elemento que reforça a exaltação ao ritmo samba-reggae e, conseqüentemente, aos blocos afro é a evocação constante do nome das agremiações na materialidade linguística da canção.

A última esfera de exaltação da canção afro-baiana está ligada à centralidade dos tambores na conformação da banda de samba-reggae. A musicalidade dos blocos afro tem a percussividade ancestral dos rituais das religiões de matriz africana, mas aponta para caminhos novos dentro da história do tambor e da música negra, que nada tem a ver com a religião.

A compreensão da esfera de exaltação ligada aos atabaques passa pelo reconhecimento de seu lugar simbólico enquanto instrumento sagrado da ancestralidade religiosa negra, depositário da memória africana e afrodescendente e arma de resistência cultural do povo negro.

É possível recolher na materialidade linguística a constante referência aos atabaques, ou, ainda, onomatopeias ligadas ao seu uso. A presença de narrativas de mitos das religiões de matriz africana e línguas como iorubá e árabe (*Uma história de Ifá, Encontro dos orixás e Faraó Divindade do Egito*) são sinais linguísticos inegáveis da origem ritual desses instrumentos. Mesmo as palmas e o canto responsivo, práticas comuns ritualisticamente, são indícios da exaltação dos atabaques na canção afro-baiana e de sua ligação com a história e as manifestações culturais negras.

As inovações que os tambores trazem para a canção negra através do samba-reggae estão marcadas linguisticamente nas gírias e nos improvisos vocais; também é possível notar na materialidade sonora pelo uso de técnicas de recontextualização

de linguagens e o uso de elementos fragmentados da cultura de massa na construção textual – por exemplo, a canção *Fantástico* em que ocorre uma intertextualidade com um fragmento da vinheta de um programa semanal da Rede Globo de Televisões de mesmo nome.

A vinheta homônima, de autoria do multi-instrumentista Zé Menezes, é citada no refrão e, em coerência com a letra (“É Fantástico / É o brilho na avenida / Espetáculo / Malê vem pra passarela / E dá um show para vida”), sugere ser a agremiação de Itapuã, que tradicionalmente ensaia aos domingos, o programa domingueiro da juventude negra e mestiça da Bahia.

5.5 – Módulo III – Do Preconceito Estético

Esse módulo propõe uma terceira atividade comunicativa e pedagógica em torno da cultura negra, especificamente os ijexás e sambas-reggae, na sua modalidade samba-poesia, que são aquelas canções sem prescrição temática de qualquer natureza.

O terceiro módulo reflete sobre o preconceito racial no seu aspecto estético e busca dar visibilidade à beleza negra da mulher e do homem afrodescendentes. A criação no Ilê e no Badauê de um concurso para eleger a musa do bloco afro e do afoxé, respectivamente, foi influência para outros cortejos e representa a valorização positiva da estética feminina negra – hoje existem também nos blocos afro-baianos concursos de beleza negra masculina.

As canções a que se dedicará essa etapa pode ser dividida em dois grupos. Um composto de dois sambas-reggae: *Ilê de Luz* (Carlos Lima "Suka") e *Deusa do Ébano II* (Geraldo Lima), ambas canções executadas pelo Ilê Aiyê; e o outro por dois afoxés: *Ijexá*(Edil Pacheco) e *Festa de magia* (Moa do Katendê).

As audições deverão ser feitas também em grupo. As duas primeiras canções deverão ser ouvidas e debatidas em, no máximo, duas horas-aula. As duas últimas também deverão ser trabalhadas em, no máximo, duas horas-aula. A leitura de todas as

canções deverá ser acompanhada pela letra na modalidade escrita, de forma a facilitar a compreensão. Essa etapa pode ser desenvolvida em disposição circular não hierarquizada da sala, para que se possa receptionar melhor as intervenções dos alunos.

Essa terceira etapa propõe o desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar que, preferencialmente, movimentará toda a escola e gerará uma síntese de toda a reflexão sobre a valorização do corpo e da beleza negros, culminando em um desfile de moda afro (inspirado nos países homenageados pelos sambas-reggae do módulo anterior), que apresentará tanto as vestimentas tradicionais quanto as vestimentas modernas das culturas africanas tratadas.

Registrem-se aqui outras proposições pedagógicas alternativas ao desfile de moda africana, por meio das quais se pode satisfatoriamente atingir a valorização da estética negra: a apresentação de fotografias da intervenção urbana proporcionada pela exposição *Salvador Negro Amor*, de Sérgio Guerra (2007) – em que se registraram homens, mulheres e crianças negras em mil e quinhentos e um painéis espalhados por toda a cidade da Bahia; ou a organização de um balé afro para se apresentar ao som das canções que foram escolhidas pelos próprios alunos. Essas atividades poderão contar com a participação dos professores de Arte e de Educação Física.

O professor mediador poderá pedir um relatório sobre a atividade interdisciplinar e propor uma leitura coletiva das produções dos discentes que o quiserem produzir, seguida de debate com a turma sobre o tema.

A etapa de produção do relatório deverá ser feita em sala de aula em disposição hierarquizada e o debate deverá ocorrer em disposição não hierarquizada dos espaços de fala na sala de aula, como o ordenamento circular do docente e dos discentes.

Para o cumprimento dessa etapa, acredita-se que serão necessárias, no máximo, duas horas-aula – a depender do contexto educacional.

Essa etapa permitirá que o professor, comparando os relatórios, tenha uma ideia do impacto dos módulos e das atividades sobre a formação leitora e humanista dos discentes. A oportunização de debates é fundamental para a criação de laços empáticos, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o desenvolvimento de práticas sociais formais na oralidade.

5.5.1 – Análise do corpus do Módulo II – Do Preconceito Estético

Nas canções *Ilê de Luz* e *Deusa do Ébano II*, predomina o caráter tematizante do percurso melódico, mas elas possuem também contribuições do critério passionante.

Em *Ilê de Luz*, há a participação especial de um de seus grandes admiradores e apoiador estratégico dos afoxés e dos blocos afro, Caetano Veloso. A canção inicia com o canto solo de Caetano Veloso *a capella*, na repetição do primeiro verso é possível ver um encontro entre a tímida entrada dos instrumentos percussivos e a ascendência tonal e a sustentação do canto. Isso enche de tensão a vocalidade do interlocutor que simula um actante pelo qual nos solidarizamos – acresce-se que na materialidade linguística o eu-lírico, insatisfeito, põe em xeque os insultos que até então recebeu.

A entrada da percussão vai esvaziando as tensões e a imprevisibilidade das paixões, impondo um ordenamento rítmico, fundamental à reiteratividade melódica. Esse esvaziamento das paixões imprevisíveis, como o ódio, o medo e a vingança, caminho apontado no início da canção, vai ser preenchido pela análise do lugar do negro (“Até, meu bem, provar que não / Negro sempre é vilão”) e pela defesa pedagógica e militante da desconstrução dos estereótipos (“Todo mundo é negro de verdade”) e da valorização do negro (“Sou um filho do mundo / Um ser vivo de luz”).

Aqui o fobógeno é enfrentado, a postura de resistência do negro enfrenta os estereótipos que lhe são infligidos, o negro não assume uma postura passiva e de inferiorização, ele é ativo na construção da narrativa sobre si e, em um ato de racionalização quase psicanalítica, responde “No fundo tu me acha bonito” –

Caetano ressalta o termo “lindo” em ascendência tonal em reforço à investida do negro contra seu fobógeno:

Aplicando o método genético à compreensão da fobia, Charles Odier escreveu: “Toda angústia provém de uma certa insegurança subjetiva ligada à ausência da mãe”. Isto se passa, diz o autor, em torno do segundo ano de vida. Procurando a estrutura psíquica do fóbico, ele chega a esta conclusão: “Antes de se ater diretamente às crenças dos adultos, convém analisar em todos os seus elementos a estrutura infantil da qual elas provêm e que elas implicam”. Então a escolha do objeto fobógeno é *sobredeterminado*. Este objeto não surge da noite do Nada, ele provocou, em determinadas circunstâncias, um afeto no sujeito. A fobia é a presença latente desse afeto sobre o fundo do mundo do sujeito; há organização, formação. Pois, naturalmente, o objeto não tem necessidade de estar presente, é suficiente que ele *seja*: ele é uma possibilidade. Este objeto é dotado de intenções más e de todos os atributos de uma força maléfica. No fóbico, há prioridade do afeto em detrimento de todo pensamento racional.

Como se vê, o fóbico é um indivíduo que obedece às leis da pré-lógica racional e da pré-lógica afetiva: processo de pensar e de sentir que relembra a época em que se deu o acidente causador da insegurança (FANON, 2008, p. 137).

O coro entra no refrão evocando sonoramente a presença da multidão a seguir “O mais belo dos belos”, a partilhar com eles o seu alinhamento político e a sua fruição estética. Essa reiteratividade é rompida mais uma vez pela sustentação de uma ascendência do tom no momento da pronúncia do nome do bloco Ilê. O “templo dos homens negros” é, dinamogenicamente, o mais vibrante, límpido e claro termo de toda canção, concentração de todas as tensões musicais e simbólicas no discurso lítero-musical – o paradoxo “Ilê de luz” sugere serem os homens negros uma potência de “luz” interior.

Em *Deusa do Ébano II*, uma cena de conquista amorosa vai aos poucos desvelando que a beleza que encanta o eu-lírico pertence a uma mulher de “corpo meigo, negro e suado”. A canção inicia com o canto solo *a capella* de uma vocalidade masculina que será seguida de perto por uma discreta percussão enquanto traça a exaltação desse objeto amoroso, dotada de “competência para a sedução, a tentação ou, simplesmente, para a atração” (TATIT, 1986, p. 52) - “Minha majestade, eu quero te amar”

Para alcançar a eficácia comunicativa e o encanto, além da exaltação no campo linguístico, tem-se a atuação da persuasão somática e cognitiva (periodicidade rítmico-melódica, que sugere movimento regular) – a constância dos tambores chega e invade a letra (“Tambores soam no Ilê Aiyê”).

Em ambas as canções há uma valorização do corpo negro, visto como vetor de beleza e também de “cultura negra [...] escrita no seu corpo”.

Enquanto o valor estético sublinhado nas duas primeiras canções deste módulo se relacionam com a beleza do homem e da mulher negros, os dois ijexás seguintes se referem à beleza estética das manifestações culturais negras. A canção *Ijexá* exalta as manifestações carnavalescas negras dos afoxés e blocos afro e a “Força de uma canção / Que tem o dom de encantar” – essa é o ijexá.

Na letra, são citados textualmente os nomes de diversas entidades que desfilaram nesta pesquisa: “Filho de Gandhy, Badauê / Ilê Aiyê, Malê Debalê / Ojú Obá”; também é lembrada a origem de suas musicalidades “A sua riqueza vem lá do passado / De lá do congado”).

A canção reencena o fluxo das entidades no circuito carnavalesco e, sonoramente, a vibração tematizante do agogô e o canto coral não harmonizado apontam que a reiteração rítmico-melódica é sugestão dos influxos da reafricanização do carnaval e da vida social afro-baiana.

Apesar da afirmação do passado, já na introdução de *Ijexá* é possível perceber o caráter novo do arranjo dessa canção, visto que ela é feita por um instrumento da família dos metais em diálogo com a percussão, ou seja, a riqueza vem do passado, mas aponta para o futuro – conforma-se um novo ritmo popular negro.

Com a exuberância dos afoxés e da cena baiana subsequente à revitalização do Gandhy na década de 1970, o ijexá sofre uma transposição do ambiente folclórico em que ocorria, dentro dos terreiros, sem autoria e distantes das mídias, para ocupar as ruas com os afoxés e, por fim, as casas de espetáculo.

Apesar dessa assimilação no cenário da música popular, o ritmo continua em pleno curso também nos cultos religiosos afros e nos cortejos dos grupos de afoxé, em várias localidades do Brasil, dentro de suas especificidades. Assim, preserva-se o seu trânsito horizontal, entre pessoas da mesma condição social ou convívio, catalizando a comunidade envolvida na prática religiosa, que alcança igualmente indivíduos de outras classes sociais, e, por tradição cultural africana, permite o remonte aos antepassados, e, mais ainda, à ancestralidade, no sentido geracional

profundo, e, por sua vez, também está verticalizado, atingindo outros estratos da sociedade, fundamentalmente para a sua fruição artístico-musical, estética, portanto (IKEDA, 2016, p. 33).

A canção *Festa de magia* encena, através da descrição linguística e do arranjo, a saída do Badauê, seguido por “iás, babás e ogans”, o “povo de magia”, ocorrida pela última vez no ano de 1992.

A abertura da música já traz de frente o toque estilizado do alujá, um ritmo executado nos rituais de candomblé da Nação Ketu para Xangô, apontando o caminho tematizante que será adotado na canção. O compositor dessa canção, Mestre Moa, pertenceu, a partir de seus oito anos, ao Ilê Axé OminBain, terreiro de sua tia, Dona Lili, e aí iniciou sua atuação na cultura afro como ogan, de onde se pode presumir ter conhecido esse ritmo ritualístico.

Esse caminho tematizante é reforçado pelo encontro dos cantos corais, um masculino, que repete o nome do afoxé pop, “Badauê”, e um feminino, que repete o termo “orixá” em frases melódicas com terminações ascendentes seguidas de descendentes – com uma flauta a lhe repetir a frase melódica em contratempo.

Essa conjunção, além de criar um clima solene, traz contornos democráticos para a prática do “candomblé de rua” (único coro feminino do *corpus*) e reforça, devido à alternância entre os dois coros, a marcação rítmica.

A voz de Mestre Moa soa num grito em tom passionalizante, logo seguido por uma mudança rítmica, algo que se assemelha a outro toque de Ketu, o adarrum, e o que mais chama a atenção é o canto responsivo que assume o arranjo da canção, sugerindo que todos cantam juntos em homenagem à mesma raiz e aos laços de pertencimento criados por ela. O adarrum é caracterizado nos rituais de candomblé Ketu como o ritmo dotado da capacidade de estimular a incorporação mais rápido, por isso, com o reforço responsivo do canto, sugere-se que o “povo de magia” está em conjunção, metafórica ou não, com seus orixás – é muito comum os relatos de que aconteciam episódios de incorporação na avenida dentro dos afoxés como Gandhy e Badauê.

Novamente, há uma conjunção de vozes, agora o canto coral masculino e a voz solo de Moa, em movimento regular que lembra o canto responsivo do candomblé, o que se justifica pela presença linguística do “povo de magia” e musicalmente pela presença dos atabaques em seu passeio rítmico ritual.

Há um novo silêncio e se segue o desfile dos actantes em procissão sacro-profana do afoxé agora sobre a marcação do ijexá, tradicional ritmo do candomblé e das festividades dos afoxés:

Na belíssima *Raiz Afro-Mãe*, por exemplo, Moa celebra a festa de “um povo de magia”, descrevendo os cortejos de fiéis, iás, babás e ogãs descendo a Ladeira de Nanã, no Engenho Velho (Naná, pra quem não sabe, é a velha orixá das águas paradas, dos pântanos, mãe de Omulu, colorida de azul e branco, a carregar seu feixe de palha, o ibiri) (RISÉRIO, 1981, p. 58).

O coro sublinha algumas terminações do canto solo de Moa e propõe harmonias no contratempo, isso ressalta a riqueza rítmica e harmônica do arranjo. O ordenamento lítero-musical dessa canção tenta por meio de recursos da poética vocal midiaticizada dar relevo para o caráter cooperativo e coletivo da construção dos afoxés.

Ambas as canções apresentadas por último buscam sublinhar a beleza das manifestações culturais negras e dar relevo à multiplicidade das suas linguagens na construção de um festejo que envolve música, dança, vestimentas, penteados, gestualidades, símbolos, entre outros sistemas de representação.

Essa busca pela valorização da estética negra vem de longa data e no Brasil começa a se afirmar com a influência da *black-soul* estadunidense, interferindo em comportamento, vestimenta, penteado, gírias, dança, música e, principalmente, no sentimento de pertencimento da população negra brasileira. A valorização da estética negra norte-americana tornava cada vez mais frequente quadros como o descrito abaixo:

O pessoal escrevia firme nos salões, envergando o traje típico da onda, cabelo ouriçado sob o boné ou chapeuzão, calça de cintura alta e boca larga, camiseta lastex, sapato, digo, pisante colorido, de nome “cavalo de aço”, salto altíssimo, com uma chapa de metal no bico e outra no salto, de modo a melhor deslizar em ágeis e desconcertantes passos de dança, a exemplo do chamado “agilidade no sabonete”, em si mesmo um minishow filigranado de virtuosismo rítmico e corporal (Lembre-se aqui, de passagem, a influência que a dança de Toni Tornado, o cantor de BR-3, teve no meio da moçada) (RISÉRIO, 1981, p. 28).

Uma cena *black* em São Paulo e no Rio de Janeiro se desenvolveu, paralelamente, à cena baiana. No Espírito Santo, o Festival de Verão de Guarapari, de 1971, trouxe para as terras capixabas um ícone da juventude negra e fã da *black-soul*, Toni Tornado – aliás, a custo de sérios infortúnios para sua carreira de cantor.

O movimento afro-baiano, por meio dos afoxés e blocos afro, conseguiu fazer uma transição desses costumes importados da cena *black-soul*, através de seriados que passavam na televisão da época, como o semanal com os Jackson Five, e produziu uma estética negra própria:

Ora, os negros estavam assumindo, espiritual e fisicamente, sua negritude. Esta atitude se expressava concretamente em seus comportamentos, gestos e vestes. A roupa, como bem disse Mc Luhan, é uma extensão da pele – um “meio de definição do ser social”. [...] O novo visual da blackitude, diferenciando-a do conjunto da população, representava exatamente o momento em que o pensamento se materializava, aquém e além das palavras. Batas, búzios, trancinhas, etc., funcionavam, portanto, como sinais exteriores de identificação entre membros de uma comunidade reunida ao redor de interesses comuns (RISÉRIO, 1981, p. 100-101).

Todo esse potencial estético do negro e do mestiço baianos, do black ao afro, propõe a valorização de heranças africanas que andavam difusas no cenário soteropolitano e nacional – uma reafirmação dos costumes.

5.6 – *Produção Final*

Esta etapa objetiva desenvolver a crítica musical produzida sobre a canção *Alegria da cidade*, iniciada no momento da produção inicial.

Depois de desenvolvidos os módulos, o aluno estará mais instrumentalizado para identificar as características lítero-musicais do ijexá e do samba-reggae difusas na execução dessas canções.

Nesse momento devem ser feitas mais duas audições em formação hierarquizada do espaço de fala para atenuar as interações e não prejudicar o cumprimento da atividade. Esta etapa não deve ocupar uma hora-aula, mas caso seja necessário dispor de mais uma hora-aula para esta etapa da proposta de sequência didática, a canção deverá ser ouvida novamente.

Por meio da observação da crítica musical produzida pelos alunos, o professor deve verificar a capacidade de análise lítero-musical do discente, na etapa final do processo de ensino-aprendizagem, orientado por esta proposta de sequência didática, e poderá também avaliar, pela comparação com o material produzido na etapa inicial, qual foi o desenvolvimento da formação do aluno enquanto leitor crítico.

A produção final da crítica musical coroará o processo de ensino e aprendizagem do gênero textual canção, permitindo: a) que o professor acompanhe o progresso do discente no trato com o gênero canção, além de outros gêneros trabalhados no desenvolvimento da sequência didática, como crítica musical escrita e oral, comunicação oral, etc.; b) que o aluno desenvolva a autonomia nas suas práticas sociais de leitura e escrita; e, conseqüentemente, c) que, como leitor consciente da participação da cultura negra na formação da identidade brasileira e da importância das lutas antirracistas pela transformação étnico-social de seu contexto político.

6 – *Tempo estimado*

- Duração: 36 horas-aula, de 50 minutos cada uma.

7 – *Material Necessário*

- a) Data Show; b) Caixa de som; c) Folha A4; d) Gravador; e) Caneta; f) Figuras e/ou Fotos; g) Mesa de som; h) Computadores; i) Sala de informática; j) Pen-drive; k) Câmera de vídeo; l) Tecidos; i) Internet; j) Ônibus de viagem.

8 – *Desenvolvimento e Avaliação*

PRÉ-LEITURA

- Debater sobre o preconceito racial por meio da leitura de matérias jornalísticas;
- Dar oitiva às experiências do alunado sobre o tema;
- Veicular um documentário sobre cultura negra ou discriminação étnica;

- Discutir sobre o lugar do negro na sociedade colonial e sua participação resistente na organização social da época por meio das irmandades religiosas e, posteriormente, com a cerimônia d'“Os Reis de Congo”;
- Expor a luta política pela preservação da identidade cultural e religiosa da população negra escravizada;
- Refletir sobre o impacto que os afoxés e, posteriormente, os blocos afro tiveram na história da cultura musical brasileira;
- Acessar a memória imagética dos afoxés e dos blocos afro por meio de vídeos sobre a sua história.

DURAÇÃO: 6 horas-aula

PRODUÇÃO INICIAL

- Compreender o gênero canção, por meio de aula expositiva, suas características formais, pragmáticas e interativo-discursivas;
- Compreender o gênero crítica musical, por meio de aula expositiva com exemplos desse gênero textual;
- Propor a produção de uma crítica musical individual que tenha como base uma canção de gênero musical ijexá e samba-reggae;
- Expor o caráter religioso e cultural dos afoxés e do ijexá, acompanhando a sua história, paralela à história do povo negro, e identificando sua estrutura;
- Expor o caráter de resistência cultural à invisibilidade negra dos blocos afro e do samba-reggae, acompanhando sua história paralela à história do povo negro e identificando sua estrutura;
- Mediar os efeitos dinamogênicos emergentes na sensibilidade do aluno na construção da leitura multimodal do gênero canção.

DURAÇÃO: 3 horas-aula

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO (PRODUÇÃO INICIAL):

Alegria da cidade (Lazzo Matumbi / Jorge Portugal) – Lazzo Matumbi e Virgínia Rodrigues (ANEXO 13);

MÓDULO I – DO PRECONCEITO ÉTICO-MORAL

- Abordar o último pilar dos três aspectos em que se manifestam o preconceito racial, o aspecto ético-moral;
- Ressaltar por meio da mediação docente as fusões estéticas e rítmicas de diferentes origens na construção de uma manifestação cultural;
- Salientar que essa fusão é um indício de uma posição de quebra na hierarquia dos sistemas de representação musical;
- Sublinhar que fusão estética é também sinal de universalização da identidade e da cultura negra;
- Reforçar que essa posição estética é reflexo de uma posição moral de convivência positiva com as diferenças, da capacidade de aprender com elas;
- Focalizar a competência de leitura intersemiótica, sublinhando as relações lítero-musicais mais eficazes de acordo com os três parâmetros de análise melódica da semiótica;
- Mediar um debate sobre as canções afro selecionadas sob a luz da perspectiva da filosofia ético-moral bantu, o *Ubuntu*;
- Desenvolver uma aula de campo com os alunos para uma comunidade quilombola (ou outra proposição pedagógica alternativa mais adequada ao contexto educacional), onde se possa conhecer suas manifestações locais, políticas, econômicas, culturais e ético-morais;
- Produzir um relatório sobre a experiência da atividade anterior.

DURAÇÃO: 10 horas-aula

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO (PRECONCEITO RACIAL MORAL):

Chama por Deus e Vai (Moa do Katendê) – executada por Moa do Katendê e os Amigos do Katendê (ANEXO 14);

Negros e Brancos (Carlisos Marques / Lapa) – executada por Banda Filhos de Gandhi (ANEXO 15);

É d'Oxum (Gerônimo / Vevé Calazans) – executada por Gal Costa e Filhos de Gandhi (ANEXO 16).

MÓDULO II – DO PRECONCEITO INTELECTUAL

- Dividir a sala em 6 ou 7 grupos (considerando que uma sala chega a comportar 40 alunos, quanto maior o número de grupos, menor o número de integrantes, o que tende a engajar um maior número de alunos no cumprimento das atividades);
- Disponibilizar para a turma treze sambas-reggae, entre os quais eles deverão escolher seis ou sete alternativas, uma para cada grupo formado;
- Produzir hipertextos que esclareçam referências desconhecidas presentes na letra da canção analisada, que ressalte estratégias musicais e que enfeixe diferentes gêneros para viabilizar um acesso multimodal à interpretação textual;
- Pesquisar sobre a carga referencial da história e da cultura do povo africano e afrobrasileiro presente nas canções selecionadas;
- Criar uma página virtual, blog, sobre cultura negra aberta à consulta de todos os hipertextos construídos pelos alunos;
- Divulgar os hipertextos para os outros grupos da sala ou em projetos de comunicação interclasse de produções escolares.

DURAÇÃO: 9 horas-aula

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO (PRECONCEITO RACIAL INTELECTUAL):

Faraó Divindade do Egito (Luciano Gomes), executada pelo Olodum (ANEXO 17);

Madagascar Olodum (Rey Zulu), executada pelo Olodum (ANEXO 18);

Reggae dos Faraós (Valter / Adailton), executada pelo Olodum (ANEXO 19);

Revolta Olodum (José Olissan / Domingos Sergio), executada pelo Olodum (ANEXO 20);

Cerca de Bakel (Julinho), executada pelo Ilê Aiyê (ANEXO 21);

Civilização do Congo (Ademário), executada pelo Ilê Aiyê (ANEXO 22);
Axé de Olorum (Tuca / Wellington Epiderme Negra / Nego do Barbalho), executada pelo Ilê Aiyê (ANEXO 23);
Heranças Banto (Paulo Vaz / Cissa), executada pelo Ilê Aiyê (ANEXO 24);
Uma História de Ifá (Ythamar Tropicália / Rey Zulu), executada pelo Ara Ketu (ANEXO 25);
Encontro dos Orixás (Tonho Matéria), executada pelo Ara Ketu (ANEXO 26);
Malê, a Insurreição (Marcos Alafin), executada pelo Malê Debalê (ANEXO 27);
Fantástico (Marcos Alafin), executada pelo Malê Debalê (ANEXO 28);
Libertem Mandela (Ythamar Tropicália) – executada pelo Muzenza (ANEXO 29).

MÓDULO III – DO PRECONCEITO ESTÉTICO

- Refletir sobre o preconceito racial no seu aspecto estético, dando visibilidade à beleza negra da mulher e do homem afrodescendentes;
- Identificar o caráter passionalizante e tematizante das canções e sua relação com as letras;
- Desenvolver em comum acordo com os alunos uma atividade interdisciplinar que, preferencialmente, movimente toda a escola e que possa gerar uma síntese da valorização do corpo e da beleza negra;
- Propor alternativas para a criação de um evento de valorização da beleza negra: um desfile de moda afro (inspirados nos países dos sambas-reggae do módulo anterior talvez); ou outra proposição pedagógica alternativa mais adequada ao contexto educacional: um ensaio fotográfico de moda afro, uma organização de um balé de dança afro etc.
- Produzir um relatório sobre a atividade interdisciplinar selecionada e desenvolvida pela turma;
- Incentivar a leitura em voz alta dos relatórios dos alunos que assim quiserem fazê-lo;
- Mediar um debate sobre as canções afro selecionadas sob a luz da perspectiva de valorização da estética afro e dos momentos que forem descritos como os mais marcantes em seus relatórios.

DURAÇÃO: 7 horas-aula

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO (PRECONCEITO RACIAL ESTÉTICO):

Deusa do Ébano (Geraldo Lima), executada pelo Ilê Aiyê (ANEXO 30);

Ilê de Luz (Carlos Lima "Suka"), executada pelo Ilê Aiyê e Caetano Veloso (ANEXO 31);

Ijexá(Edil Pacheco), executada pelo Filhos de Gandhi (ANEXO 32);

Festa de Magia (Raiz Afro-Mãe)(Moa do Katendê), executada por Moa do Katendê e o Afoxé Badauê (ANEXO 33).

PRODUÇÃO FINAL

- Reescrever a crítica musical inicial sobre a canção *Alegria da cidade*, com base em conceitos adquiridos nos módulos.

DURAÇÃO: 1 hora-aula

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa pontuou algumas características da canção afro-baiana, como a temática na esfera linguística sobre a história dos povos negros, a mitologia de religiões de matriz africana, a estética das mulheres e dos homens negros, o combate ao racismo etc.. Ainda no sistema linguístico, quanto aos seus recursos formais, o estudo destacou gírias da juventude negro-mestiça da cidade da Bahia, figuras de linguagem sonoras reiterativas (aliteração, assonância e anáfora), uso de expressões de línguas africanas, terminologia anglófona *pop* (*yeah, ok, hey, etc.*) ou abasileirada (aê) e presença de refrão.

Na esfera musical, observou como características a tematização de um percurso melódico, a reiteração rítmica sobre a configuração de um gênero musical identificável (no caso, predominantemente o ijexá e o samba-reggae), a proeminência dos tambores na construção do arranjo da canção, a influência da black-soul no canto, a ascendência da voz nos tonemas finais, a intertextualidade com citações sonoras da cultura de massa, a presença das palmas e do canto coral não-harmonizado na poética vocal midiaticizada da estética afro-baiana em referência à presença foliã nas performances carnavalescas e a extensão breve das canções – devido à (possível) interferência da indústria cultural na poética vocal midiaticizada.

A união dos dois critérios cancionais, de tematização e de passionalização, gera uma coerência lítero-musical entre o fascínio da reiteração rítmico-melódica e da exaltação do “mundo dos homens negros” e a eficácia comunicativa no vínculo identitário criado pelas tensões sonoras e linguísticas.

A aplicação da sequência didática proposta neste estudo oportuniza ao discente o conhecimento sobre as características da canção afro-baiana, permitindo-lhe perceber que o gesto inaugural dos “candomblés de rua” e das agremiações carnavalescas afro da cidade de Salvador orientou diversos movimentos músico-cancionais Brasil afora, assim como foi arma na conquista de uma maior visibilidade negra e no combate ao preconceito.

A prática pedagógica aqui estruturada se vale da atualidade dessas produções negras para estimular a identificação do discente com a cultura afro por meio da formação multimodal do leitor crítico, aquele que atinge esferas fundamentais do discurso em seu acesso ao texto intersemiótico.

Com perspectiva antirracista, inclusiva e democrática, esta proposta de sequência didática, por meio da visibilidade de manifestações artístico-culturais negras para alunos negros e não negros, leva à reflexão sobre os três aspectos do preconceito étnico-racial no ensino público brasileiro, a saber, o ético-moral, o intelectual e o estético, e busca, ainda, a superação de estereótipos das comunidades africanas e/ou afrodescendentes, para uma consequente superação da discriminação étnico-racial.

A divisão da proposta de sequência didática foi estruturada em três módulos, cada um destinado à reflexão de um aspecto do preconceito étnico-racial específico, e, para tanto, são exploradas pedagogicamente práticas sociais de leitura e escrita de gêneros textuais orais, como o debate e o testemunho, gêneros textuais escritos, como a crítica musical, o relatório e o glossário hipertextual, e gêneros multimodais, como a canção e o documentário.

Na busca pelo autoconhecimento e pelo reconhecimento empático das diferenças em contexto pedagógico, esta proposta de sequência didática objetiva desenvolver uma reflexão multicultural, concomitantemente, sobre laços de identidade (para os discentes negros) e de alteridade (para os discentes não negros) – lançando luz à pergunta *Quem somos?*. Essa reflexão se apoia na investigação da história e da cultura africanas e/ou afrodescendentes – desvelando os saberes implícitos na pergunta *De onde viemos?*. O estudo em sala de aula da reafricanização do carnaval e da vida social baiana nos anos de 1970 e das reivindicações da comunidade negra por maior representatividade política, social e cultural, por meio da inovadora manifestação de resistência artístico-cultural das canções dos afoxés e blocos afro soteropolitanos, aponta o caminho a se seguir na trilha do *Para onde vamos?*.

REFERÊNCIAS

- ADAUTO, Ras; BRKBECK, Vik. **Olodum em afro memória**. 2010.1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal Enugbajjô Comunicações. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X-swOUeddHM>>. Acesso em 15 fev. 2017.
- ADEILSON, J. **A história do Afoxé Filhos de Gandhi**. Salvador, Repertório - vol. 09, 2012, p. 215-220.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Juba Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- _____. A indústria cultural. In: COHN, G. (org). **Comunicação e indústria cultural**. Cia Editora Nacional/Editora Universidade de São Paulo, 1971.
- ALMEIDA, Lino de. **A Bahia do afoxé Filhos de Gandhi** [Registro vídeo]. Salvador: S2 Produções, 2005. (38min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9Y-xBSDotpc&list=PLD758B04D6C1216F1>>. Acesso em 15 fev. 2017.
- A MUSICALIDADE do Badauê [Registo vídeo]. Salvador: TVE Bahia, 2019. (1min35'). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FeCMynTVL28>>. Acesso em 28 fev. 2017.
- ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3. ed. São Paulo: Martins, 1972.
- BAKHTIN, M. M. ([1952-53]/1979). **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. P. 107.
- CALAZANS, J. H. C. *A criação de um gênero textual a partir das relações onde, quem e o que: espaço, sujeito e ideologia*. In: **INTERCOM 2011**, 2011. Recife. Anais Intercom 2011, Recife: Intercom 2011, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-181.
- CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz; CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. **A Construção da identidade afrodescendente**. Revista África e Africanidades, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 1-13, 2010.
- COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

_____. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. In: **Linguagemem (Dis)curso**. Tubarão, p.9-36, 2003.

COSTA, Edil da Silva. *A leitura como performance: a lição de Paul Zumthor*. In: **Revista Galáxia**, nº. 1, 2001, p. 251-254. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/50361350_A_leitura_como_performance_a_licao_de_Paul_Zumthor>. Acesso em 12 nov. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004; Editorial, 2008, p. 95-128.

ELIADE, M. **História das crenças e das ideias religiosas – Vol. 1**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 92-117.

EXTREMA-DIREITA chega ao poder. Revista Piauí - Folha de São Paulo, São Paulo, 29 out. 2018. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/extrema-direita-chega-ao-poder-com-bolsonaro/>>. Acesso em 15 fev. 2019.

FAJARDO, Vanessa. **Lei que torna o ensino de música obrigatório na rede pública completa dez anos, mas não é implementada**. G1, São Paulo, 13 out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>>. Acesso em 15 fev. 2019.

FALBO, C. V. R. A palavra em movimento: algumas perspectivas teóricas para a análise de canções no âmbito da música popular. In: **Per Musi**, n. 22, Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 218-231.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia, Edufba, 2008.

FLÁVIO, Ângelo. **No rastro dos blocos afros**. Disponível em: <<http://www.revistabequadro.com/ensaios-artigos/no-rastro-dos-blocos-afros/>>. Acesso em 26 dez. 2017.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema** (2.ed. ; M. B. da Motta, org.; I.A.D. Barbosa, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1989 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALVÃO, Ana Carolina; Z Aidan, Junia; SALGUEIRO, Wilberth. **Foi Golpe! - O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes, 2019.

GASPARI, Élio. **O que vem a ser o golpe de 2016**. O Globo, Rio de Janeiro, 31 ago. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaao/o-que-vem-ser-golpe-de-2016-20021641>>. Acesso em 12 set. 2018.

GENTIL, Marcelo. **Neguinho do Samba-Reggae, o maestro dos tambores**. Bahia Já, 2017. Disponível em: <<http://www.bahiaja.com.br/artigo/2017/11/01/neguinho-do-samba-reggae-o-maestro-dos-tambores,1058,0.html>>. Acesso em 22 dez. 2017.

GOLIM, Cida. *Teorias do rádio: Paul Zumthor e a poética da voz*. In: **INTERCOM 2005** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, Sérgio. *Catálogo da exposição Salvador Negro Amor*, de Sérgio Guerra. Salvador: 2007. Disponível em: <<http://www.sergioguerra.com/exposicao-detalhe.asp?id=4>>. Acesso em 12 set. 2018.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **As transformações estéticas do samba-reggae**. Buala, 2012. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/palcos/as-transformacoes-esteticas-do-samba-reggae>>. Acesso em 22 dez. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HERNANDEZ, Leila Leite. **Os movimentos de resistência na África**. Revista de História. São Paulo, USP, n. 141, p. 141-149, 1999.

IKEDA, Alberto T. **O ijexá no Brasil: rítmica dos deuses nos terreiros, nas ruas e palcos da música popular**, Revista USP - n. 111 (2016) - Dossiê música popular brasileira na USP, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/127596/124647>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

ILÊ Aiyê: que bloco é esse? [Registro vídeo]. Salvador: New Content, 2012. (7min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w6yayr0WHA4>>. Acesso em 15 fev. de 2017.

INVESTIGAÇÃO policial conclui que morte de Moa do Katendê foi motivada por briga política; inquérito foi enviado ao MP. G1, Rio de Janeiro, 17 out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/10/17/investigacao-policial-conclui-que-morte-de-moa-do-katende-foi-motivada-por-briga-politica-inquerito-foi-enviado-ao-mp.ghtml>>. Acesso em 13 fev. 2019.

JAMBEIRO, Othon. **A TV no Brasil do século XX**. Salvador: 2002, EDUFBA.

JIMÉNEZ, Carla. **Bolsonaro leva a extrema direita ao Planalto**. El País, Brasília, 1º jan. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/31/politica/1546272256_939306.html>. Acesso em 15 fev. 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LOPES, Ney. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barcha Planeta, 2008.

LÖWY, Michael. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil**. Blog da BoiTempo, São Paulo, 17 mai. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

MALÊ Debalê: que bloco é esse? [Registo vídeo]. Salvador: New Content, 2012. (7min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WTgV6yZkLyw>>. Acesso em 15 fev. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, James. **Samba-Reggae: Mundão defende primazia do Muzenza na criação do ritmo**. Bahia.ba, Salvador, 08 dez. 2017. Disponível em: <<http://bahia.ba/entretenimento/samba-reggae-mundao-defende-primazia-do-muzenza-na-criacao-do-ritmo-2/>>. Acesso em 17 out. 2018.

MATTOS, Sérgio. **História da Televisão Brasileira: uma visão econômica, social e política**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MESTRE Moa do Katendê é morto a facadas após discussão política em Salvador. A Tarde, Salvador, 08 out. 2018. Disponível em: <<https://www.atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/2000649-mestre-moa-do-kantende-e-morto-a-facadas-apos-discussao-politica-em-salvador>>. Acesso em 13 fev. 2019.

MUNANGA, Kabengele, GOMES Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2006.

MUZENZA: que bloco é esse? [Registo vídeo]. Salvador: New Content, 2012. (7min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EXrlx8LSfkQ>>. Acesso 15 fev. 2017.

O BADAUÊ surgiu [Registo vídeo]. Salvador: TVE Bahia, 2019. (6min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9wHBmsAjlUo>>. Acesso em 28 fev. 2017.

OLIVEIRA, M^a. G. Filadelfo de. **Conhecimento enciclopédico e o processamento**

textual no poema "Todas as vidas", de Cora Coralina. Boa Escrita - Revista eletrônica. Salvador, 2003. Disponível em: <<http://boaescrita.blogspot.com/2009/03/conhecimento-enciclopedico.html>>. Acesso em 21 dez. 2018.

OLIVEIRA, M.R.D. Explorando o território da voz e da escrita poética em Paul Zumthor. In: **Revista Fronteiraz**, vol.3, 2008, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/revistafronteiraz/download/pdf/EstudosZumthor.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2017.

OSWALD, Maria Luiza; ROCHA, Sergio Luiz Alves da. **Sobre juventude e leitura na "idade média":** implicações para políticas e práticas curriculares. Educar em revista. Curitiba, n. 47, p. 267-283, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/14.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2017.

PAIXÃO, L. F.. *A indústria fonográfica como mediadora entre a música e a sociedade.* 2013. 104 f. Tese (Artes) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30351/R%20-%20D%20-%20LUCAS%20FRANCOLIN%20DA%20PAIXAO.pdf?sequence=1>>. Acesso em 19 nov. 2017.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento:** o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 117-148.

PIEIDADE, A. T. C. **Perseguindo fios da meada:** pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. Per Musi, [s.l.], n. 23, p.103-112, jun. 2011. FapUNIFESP (SciELO).

_____; FALQUEIRO, A. M.. **A retórica musical da MPB:** uma análise de duas canções brasileiras. DAPesquisa, v. 2, p. 2, 2007.

_____. *Palestra - A Teoria das Tópicos e a Música Brasileira* [Registro vídeo]. In: **Seminário de Improvisação Musical Brasileira.** Florianópolis: Cinese Filmes, 2015. (1h23min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFz-EzG0FsY&t=9s>> Acesso em 21 dez. 2017.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento: Justificando, 2017.

RISÉRIO, Antônio. **Carnaval Ijexá.** Salvador: Corrupio, 1981.

ROSA, D. B.; MANZONI, A. S. S.. *Gênero Canção: Múltiplos olhares.* In: **V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica** (CONNEPI 2010), 2010, Maceió. V CONNEPI, 2010.

RUFINO, Janaína de Assis. **As notas da minha canção**: considerações sobre o gênero canção. Recorte – Revista Eletrônica, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/608/pdf>>. Acesso em 29 out. 2017.

SÁ, Luciano. **O blog *Obra em progresso de Caetano Veloso***. Revista Eletrônica: OverMundo, 2009. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/o-blog-obra-em-progresso-de-caetano-veloso>>. Acesso em 12 dez. 2018.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 13-24.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, Djenane Vieira dos Santos. **Africanidades na escola e identidade cultural: ações afirmativas**. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/12083.pdf>. Acesso em 18 dez. 2017.

SILVA, Tainan M^a. Guimarães Silva e. **O colorismo e suas bases históricas discriminatórias**. Salvador, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/4760/3121>>. Acesso em 1 set. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto (coord.); ROCHA, Maria Corina; RINCÓN, Mariana Blanco; BARBOSA, Muryatan Santana. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013a.

_____. **Síntese da coleção História Geral da África: Século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013b.

SIMÕES, Keyler. **Igbaxé: o segredo da nossa força - 15 anos do Afoxé Odôiyá** [Registro vídeo]. Maceió: Núcleo de Cultura Afrobrasileira Iyalá OgunTé, 2014. (1h23min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_zJ6qIKRmj8>. Acesso em 21 nov. 2017.

SUDRÉ, Lu; NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Boaventura e os caminhos da esquerda: "Maioria do Brasil nunca viveu na democracia"**. Brasil de Fato, São Paulo, 7 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/01/07/boaventura-e-os-caminhos-da-esquerda-maioria-do-brasil-nunca-viveu-na-democracia/>>. Acesso em 15 fev. 2019.

TATIT, Luiz. **A Canção, Eficácia e Encanto**. São Paulo: Atual Editora, 1986.

_____. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

_____. **Análise semiótica através das letras**. 4. ed. São Paulo: Ateliê, 2001.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. In: **Educação&Realidade** [online]. 2013, vol.38, n.4, p.1175-1189.

TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular de Índios, Negros e Mestiços**. Petrópolis: Vozes, 1972.

UCHÔA, Victor. **Moa do Katendê**: Os minutos que antecederam o assassinato de mestre de capoeira esfaqueado após discussão política. BBC News Brasil, Rio de Janeiro, 10 out. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45806355>>. Acesso em 13 fev. 2019.

VASCONCELOS, Francisco Antônio de. Filosofia Ubuntu. In: **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 3, n. 2, 2017, p. 100-112.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas Africanas dos Orixás**. 4.ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VIEIRA, M. S. O ensino de música no Brasil: um ensaio teórico das políticas públicas para implementação. In: **II Simpósio de Educação - Cotidiano, História e Políticas**, 2016, Volta Redonda. Anais do II Simpósio, 2016. p. 264-274.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido. Uma outra história das músicas**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

_____; PIEDADE, Acácio; MEHMARI, André; FIAMMENGHI, Luiz Henrique. *Mesa Redonda - A Canção Brasileira e a Música Instrumental* [Registo vídeo]. In: **Seminário de Improvisação Musical Brasileira**. Florianópolis: Cinese Filmes, 2015. (1h52min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6BkNZqcRPsW&list=PLRJHFycO_yhkh7FfAjPsSBb65nEv9WGdb&index=4>. Acesso em 21 dez. 2017.

_____; LEAL, Fábio; MIGUEL, Antônio Carlos; TAUBKIN, Benjamim. *Mesa Redonda - O Brasil Folclórico, Popular e Erudito* [Registo vídeo]. In: **Seminário de Improvisação Musical Brasileira**. Florianópolis: Cinese Filmes, 2015. (2h). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RwjN3RnVIBo&list=PLRJHFycO_yhkh7FfAjPsSBb65nEv9WGdb&index=6>. Acesso em 21 dez. 2017.

ZACCUR, E. G. S.. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: EdwigesZaccur. (Org.). **Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome?**. 1ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2011, v. 1, p. 91-116.

ZIMMER, Josete Maria; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Como Criar um Blog no Blogspot**. São Paulo: Revista Tecnologia na Educação, 2016.

DISCOGRAFIA

ILÊ AYIÊ. **Axé de Olorum**, São Paulo: Velas, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tuhEFP03hh8>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Cerca de Bakel**, São Paulo: Eldorado, 1989. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lwklnDP6hFA>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Civilização do Congo**, São Paulo: Eldorado, 1989. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=quxokTF8iv4>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Deusa do Ébano**, São Paulo: Eldorado, 1989. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60Rjz6MCQug>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Heranças bantos**, Rio de Janeiro: Natasha Records, 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8tlk6o4fb_g>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Ilê de Luz**, Rio de Janeiro: Natasha Records, 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fgYPBtMlllc>>. Acesso em 12 mar. 2018.

COSTA, Gal. **É d'Oxum**, São Paulo: RCA/BMG, 1992. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JlhZrFI2Qyg>>. Acesso em 12 mar. 2018.

MALÊ DEBALÊ. **Fantástico**, Salvador: WR Discos, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fb6IEqgP9Fc>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Malê, a insurreição**, Salvador: WR Discos, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fb6IEqgP9Fc>>. Acesso em 12 mar. 2018.

FILHOS DE GANDHY. **Ijexá**, Salvador: WR Discos, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8rmbSvNlvkw>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Negros e brancos**, Salvador: WR Discos, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jgmZAAAn6KEY>>. Acesso em 12 mar. 2018.

ARA KETU. **Encontro dos orixás**, São Paulo: Continental, 1987. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=L4KQH4JTQbw&t=988s>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **História de Ifá**, São Paulo: Continental, 1987. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2jKJtNXK-JE>>. Acesso em 12 de mar. 2018.

MATUMBI, Lazzo; RODRIGUES, Virgínia. **Alegria da Cidade**, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iuZhRZneQPQ>>. Acesso em 12 mar. 2018.

MUZENZA. **Libertem Mandela**, São Paulo: Continental, 1988. Faixa 07. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l2vU1E9g4Ik>>. Acesso em 12 mar. 2018.

OLODUM. **Faraó divindade do Egito**, São Paulo: Continental, 1987. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M3RX8Bltf8M>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Madagascar Olodum**, São Paulo: Continental, 1987. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8QOa5M7zJRA>>. Acesso em 12 mar.2018.

_____. **Reggae dos Faraós**, São Paulo: Continental, 1987. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PgxjQnseVKs>>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. **Revolta Olodum**, São Paulo: Continental, 1989. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u8iXbbJQymk>>. Acesso em 12 mar. 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 – Agogô de 2 campânulas



Fonte: <https://images-americanas.b2w.io/produtos/01/00/sku/36559/8/36559852_1GG.jpg>. Acesso em 08 abr. 2019.

ANEXO 2 – Agogô de 3 campânulas



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

ANEXO 3 – Agogô de 4 campânulas



Fonte: <<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRpQk01jBV44qgkLfUfrgWYuPp-ZDY-A4-AKFt1iDPgbfpvbaW3>>. Acesso em 08 abr 2019.

ANEXO 4 - Xequeré



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

ANEXO 5 - Atabaques



Atabaques (da esquerda para direita: rum, pi e lé). Fonte:

<<http://3.bp.blogspot.com/-ygW9sg86Ryc/UX7FiJ3GDLI/AAAAAAAAAGU/nbbnF0w7VgQ/s640/trio+atabaque.jpg>>. Acesso em 08 abr. 2019.

ANEXO 6 - Surdos



Tipos de surdos (da esq. para dir.: Fundo, Marcação de uma e Marcação de duas). Fonte: <
https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSFQs0ASzzgihPfpmswT521PP_hugHy5W4tl7BL4usac2e0LnDsg>. Acesso em 08 abr. 2019

ANEXO 7 - Repique



Fonte: < [https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR_gPYumr2oB3cM7T2bxu7P_ADmnJmfmNgh1MEI7oY9QKBLMhXLeg)

[q=tbn:ANd9GcR_gPYumr2oB3cM7T2bxu7P_ADmnJmfmNgh1MEI7oY9QKBLMhXLeg](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR_gPYumr2oB3cM7T2bxu7P_ADmnJmfmNgh1MEI7oY9QKBLMhXLeg)>. Acesso em 08 abr. 2019.

ANEXO 8 - Tarol



Tarol ou Caixa. Fonte:

<https://beatpercussion.com/static/img/instruments/snare_drum_banner.d6527458be97.jpg>. Acesso em 08 abr. 2019.

ANEXO 9 - Timbau



Fonte: < https://cdn2.bigcommerce.com/server5900/gso0pdv/products/10353/images/29767/LP3314__58830.1540198845.1280.1280.jpg?c=2>. Acesso em 08 abr. 2019.

ANEXO 10 - Timbales



Fonte: < <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSe8MLwCsFloD9scYhRdf4-1K5nl3ZDIYaZ24q0b9mE4hH1sPPspw>>. Acesso em 08 abr. 2019.

ANEXO 11 – Como produzir um hipertexto

2. INSERINDO O HIPERTEXTO NO COTIDIANO ESCOLAR: ALGUMAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS

Professor!

Caso já seja do seu conhecimento o trabalho com hiperlinks e pastas no Word 7, queira passar para as sugestões de atividades⁷; caso contrário, fique atento aos passos necessários para a condução das propostas.

Observe que para as atividades realizadas off-line, todos os arquivos de sua aula devem estar numa mesma pasta, em Meus Documentos, em seu computador e no computador de cada aluno. Essa pasta será uma espécie de banco de dados. Assim, cuide para que, ao iniciar sua aula, todos os alunos tenham o(s) arquivo(s) básico(s) para as aulas em seus computadores, que você disponibilizará para eles por meio de pen drive ou de e-mail, por exem-

⁷ Nas “Propostas Complementares” há uma explicação passo a passo sobre como trabalhar com pastas e links no editor de textos da Microsoft.

plo. Todas as propostas envolvendo o Word preveem a abertura prévia de pastas e de hiperlinks. Para tanto, basta realizar os procedimentos que antecedem cada proposta.

A **Proposta 1** vai tomar como exemplo uma música, o “Samba do Approach”, do Zeca Baleiro, que, com uma boa dose de humor, mescla palavras do português, do inglês e do francês, fazendo referência a personalidades estrangeiras e também a alguns produtos comerciais.

Um texto como este é propício para a utilização dos recursos hipertextuais: pode-se criar links para definições (em português ou em inglês) dos vocábulos estrangeiros, inserindo, inclusive, links para imagens que ilustrem os termos selecionados. Nesse caso, os links exerceriam as funções retóricas do tipo definição, exemplo, explicação e comentários.

O professor parte de um texto selecionado e o transforma em hipertexto visando aos objetivos pedagógicos que tem em mente. Podem ser desenvolvidas, nesse caso, tanto a habilidade de leitura quanto a de produção hipertextual.

Importante acrescentar também que, num segundo momento, o professor poderá pedir aos alunos que acrescentem links ao mesmo texto, conforme suas necessidades, ou mesmo que tragam outros textos e, a partir deles, criem seus próprios hipertextos. Por se tratar de uma atividade que não requer, necessariamente, conexão com a internet (pois pode-se utilizar links internos apenas), é de fácil realização e também é bastante produtiva em função das inúmeras variações que permite. Para exemplos de atividade off-line, consulte o item “Propostas Complementares” no final deste livro.

Proposta 1. Referenciais teóricos

Tipo de hipertexto	Aberto; reticulado.	
Tipo de links	Interno; externo; palavras; texto a texto; texto a imagem; textuais; gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ligando termos do texto base com termos em outros textos. • Ligando termos do texto a endereços da internet.
Função retórica	Definições; ilustrações e exemplos.	

Proposta 1. Atividades

Proposta 1	Estudo de palavras estrangeiras em texto em língua materna.
Objetivo	Elucidar sentidos de palavras estrangeiras em textos em língua portuguesa, com ênfase nas palavras estrangeiras que normalmente não encontram equivalentes no português.
Metodologia	Professor traz texto com palavras estrangeiras e pede ao aluno que consulte os links já preparados por ele, ou que crie links que apresentem sentidos possíveis (dentro do contexto em que aparecem).

Nível de dificuldade	Fácil	x	Médio		Difícil
----------------------	-------	---	-------	--	---------

Para exemplificar essa proposta, foram selecionadas apenas três palavras do texto, mas observe-se que a riqueza da letra sugere muitas outras palavras. Na verdade, o que se pretende aqui é que o professor perceba modos de utilizar o **hipertexto como ferramenta pedagógica**, construindo hipertextos a partir de um texto já existente. Mais ideias para a utilização dos recursos hipertextuais surgirão com a prática, em função de seu plano e objetivos de ensino e, por que não, com seu diálogo com os alunos.

Samba do Approach
(Zeca Baleiro)

*Venha provar meu brunch
Saiba que eu tenho approach
Na hora do lunch
Eu ando de ferry-boat*

*Eu tenho savoir-faire
Meu temperamento é light
Minha casa é hi-tech
Toda hora rola um insight
Já fui fã do Jethro Tull
Hoje me amarro no Slash
Minha vida agora é cool
Meu passado é que foi trash*

*Fica ligada no link
Que eu vou confessar, my love
Depois do décimo drink
Só um bom e velho Engov
Eu tirei o meu Green Card
E fui pra Miami Beach
Posso não ser pop star
Mas já sou um noveau riche*

*Eu tenho sex-appeal
Saca só meu background
Veloz como Damon Hill
Teñaz como Fittipaldi
Não dispenso um happy end
Quero jogar no dream team
De dia um macho man
E de noite drag queen*

Procedimentos Iniciais

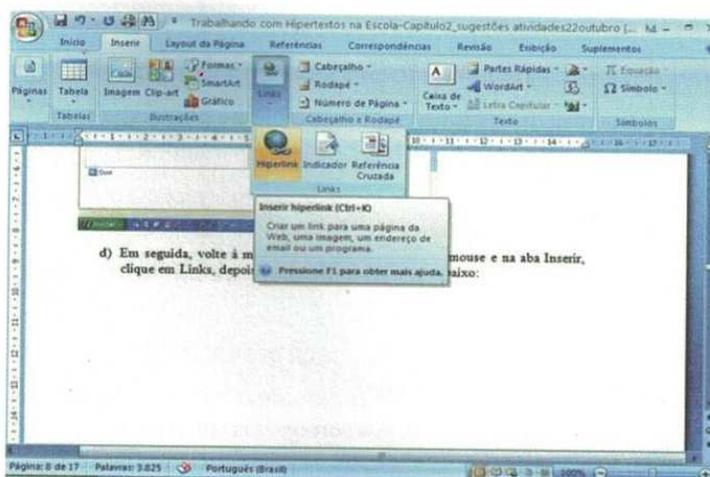
a) Inicialmente, selecione as palavras que irá abordar na aula.

b) Procure no Google (tradutor), ou outro dicionário on-line, o primeiro termo. Em nosso caso, é a palavra “brunch”.

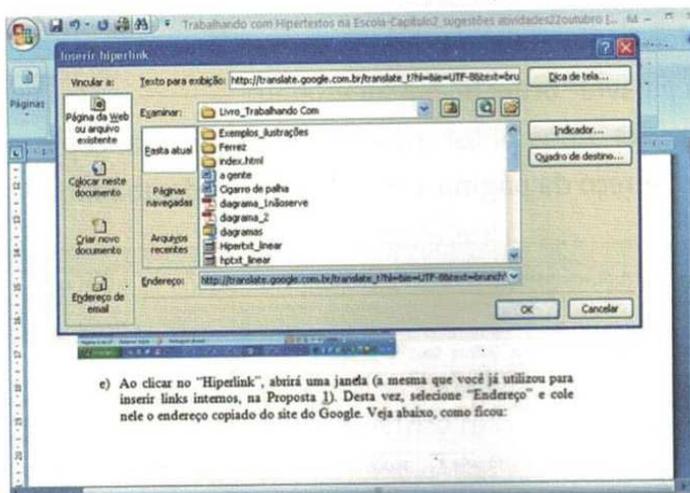
c) Após obter a tradução da palavra, copie o endereço da página, conforme ilustrado abaixo:



d) Em seguida, volte à música, selecione a palavra com o mouse e, na aba Inserir, clique em Links, depois Hiperlink, conforme mostrado abaixo:



e) Ao clicar no “Hiperlink”, abrirá uma janela. Selecione “Endereço” e cole nele o endereço copiado do site do Google. Veja abaixo como ficou:



f) Repita a mesmas operações para as demais palavras selecionadas. A diferença é que você poderá escolher outros tradutores, outras explicações (etimológicas, de uso, de campo semântico, gramaticais etc.) ou ainda clicando no Google Imagens, linkar a palavra selecionada a uma imagem, que, em muitos casos, pode ser mais esclarecedora. Veja, abaixo, o exemplo dessa ideia no nome Jethro Tull.

Outras possibilidades	1. Criar links para dicionários instalados no computador.
	2. Criar links para um glossário preparado pelos alunos, em grupos.
	3. Solicitar ao aluno que procure a etimologia das palavras, outros contextos de uso, a pronúncia (o Google Tradutor oferece essa possibilidade).
	4. Solicitar a criação de um dicionário virtual de imagens (<i>pictionary</i>) com links em suas categorias.
	5. Criar um “jogo da memória”: imagens que clicadas revelam a ortografia, ou ao contrário.
	6. Criar questões sobre os sentidos das palavras de acordo com o contexto em que aparecem. (ex. a palavra <i>background</i>)
Obs.: essas mesmas propostas podem ser exploradas no ensino de língua portuguesa ou mesmo de literatura (ou ainda, de outros componentes, de forma transdisciplinar), pois a expansão do hipertexto por meio de links para definições, explicações, exemplificações, comentários etc. é, talvez, um dos usos escolares mais proveitosos que se pode fazer do hipertexto.	

Vamos comentar um pouco os termos escolhidos em função do uso retórico dos links para fins didáticos.

A palavra “brunch” funciona como um link de definição ao conduzir o leitor ao Google Translator que, além de mostrar não haver equivalente em português para essa palavra, define o termo como um “café da manhã reforçado”. O link poderia, por exemplo, ser explorado para a obtenção de uma **explicação** do termo e de sua origem. Neste caso, bastaria ao professor (ou aos alunos) procurar uma explicação etimológica para “brunch”.

BRUNCH 1896, British student slang merger of *breakfast* and *lunch*. To be fashionable nowadays we must 'brunch'. Truly an excellent portmanteau word, introduced, by the way, last year, by Mr. Guy Beringer, in the now defunct *Hunter's Weekly*, and indicating a combined breakfast and lunch. ["Punch", Aug. 1, 1896]⁸

Já o nome “Jethro Tull” tem um link para uma foto da banda de rock; nesse caso, exerce a função retórica de ilustrar o termo. A imagem oferece algumas pistas para sua compreensão, mas não traz detalhes sobre a banda, a discografia etc.

Nesse caso, a ideia foi ampliar o conhecimento enciclopédico dos alunos, colaborando, dessa forma, para melhor entendimento da música estudada.

O termo seguinte escolhido, “trash”, exerce a função retórica de **oferecer exemplos**, pois conduz o leitor a um site de várias bandas do estilo “trash”.

Isto pode causar uma certa polêmica e pode instigar os alunos à pesquisa, já que o termo “trash”



Figura 42. Apresentação do grupo Jethro Tull, com Ian Anderson à frente.

⁸ BRUNCH 1896, Gíria estudantil inglesa que significa a fusão entre café da manhã e almoço. Para estar na moda hoje em dia, deve-se fazer o “brunch”. Realmente, uma ótima composição de palavras criada em 1895 por Guy Beringer no extinto semanário *Hunter's Weekly*, indicando a combinação entre café da manhã e almoço.

em inglês significa lixo, mas também significa pancada, batida, e é nessa segunda acepção que ele nomeia o estilo musical marcado por batidas fortes.

Nas seis “Outras possibilidades” (quadro da página anterior) são oferecidas mais algumas ideias que envolvem a pronúncia das palavras, a criação de dicionários de imagens, de jogos e a exploração dos sentidos das palavras de acordo com o contexto.

Para finalizar: nesta primeira proposta lidamos com a elaboração conjunta de um hipertexto a partir de um texto já existente. Este procedimento pode ser utilizado em sala de aula como ferramenta pedagógica, servindo de apoio para a apresentação de conteúdos da área de linguagem. Vamos, na **Proposta 2**, trabalhar com a produção de um hipertexto do tipo reportagem, porém, agora, escrito pelos alunos, a partir das indicações do professor.

ANEXO 12 – Como produzir um blog

Passo a passo para criar uma conta no *Gmail e Blogspot*

Passo 1 – Se você não tem uma conta no Gmail é preciso criar. Caso já tenha, é só inserir seus dados: e-mail e senha.



Figura 2 – Como criar uma conta no Google

Passo 2 – Preencha os seus dados

Revista
Agosto 2016- tecnologiasnaeducacao.pro.br

Escola

Figura 3 – Como preencher os dados

Passo 3 – Criar seu perfil no Google. Esse passo é interessante, serve para ter a sua identidade como já dito anteriormente.



Figura 4 – Criando perfil no Google

Passo 4 - Após e-mail criado, retorne para a página do Blogger.



Figura 5 – E-mail criado

Passo 5 – Aqui você já pode dar o título, o endereço do seu *blog* e escolher o *template* (fundo). Neste exemplo, o *template* escolhido foi o *simple*. Clicar em criar um *blog* e pronto.



Figura 6 – Criar um blog

Passo 6 – Agora que você criou o *blog*, já pode fazer a sua primeira postagem, clicando em nova postagem. Vale dizer que, se você não quiser publicá-la, poderá apenas salvá-la e publicar depois de editada, como se pode observar na figura



Figura 7 – Primeira postagem

Passo 7 – Página Publicada.



Revista Tecnologias na Educação- Ano 8-Número/Vol.15-Edição Temática-TIC's na Escola-
Agosto2016- tecnologiassaeducacao.pro.br

ANEXO 13 – Letra da canção “Alegria da cidade”

ALEGRIA DA CIDADE
(Lazzo Matumbi / Jorge Portugal)

A minha pele de ébano é
A minha alma nua
Espalhando a luz do sol
Espelhando a luz da lua (2x)

Tem a plumagem da noite
E a liberdade da rua
Minha pele é linguagem
E a leitura é toda sua

Será que você não viu
Não entendeu o meu toque
No coração da América, eu sou o jazz,
Sou o rock,
Eu sou parte de você
Mesmo que você me negue
Na beleza do afoxé
Ou no balanço no reggae

Eu sou o sol da Jamaica
Sou a cor da Bahia
Eu sou você (sou você)
E você não sabia
Liberdade Curuzu, Harlem, Palmares, Soweto
Nosso céu é todo blue e o mundo é um grande gueto

Apesar de tanto não tanta dor que nos invade
Somos nós, a alegria da cidade
Apesar de tanto não tanta marginalidade
Somos nós, a alegria da cidade

ANEXO 14 – Letra da canção “Chama por Deus e vai”

CHAMA POR DEUS E VAI
(Moa do Katendê)

Chama por Deus e vai [Refrão]

Vai na paz de Jesus,
Vai na paz de Oxalá,
Vai na paz de Jeová,
Vai na paz de Alah,
Vai na paz de Buda
Ou então vai na paz de Jah

Cada um tem a fé
Da maneira que quer
Só deixe sua vida
Ser mal dirigida
Por força maldita
Pra você, pra você não ficar lelé
Lelé, lelé, lelé

ANEXO 15 – Letra da canção “Negros e Brancos”

NEGROS E BRANCOS
(Carlisos Marques / Lapa)

A alegria de Zumbi
Até hoje posso sentir
Vem de uma nação de coração
Quilombo dos Palmares
Isso é amor, isso é paixão
Isso é felicidade

Ê, Filhos de Gandhy,
Céu aberto, povo grande,
Tom da igualdade e beleza
Beleza vem da natureza

Ê, Filhos de Gandhy,
Céu aberto, povo grande,
Essa é a nossa verdade,
É o Gandhy fazendo a alegria da cidade

(Refrão)
Negros e brancos
Somos todos irmãos

ANEXO 16 – Letra da canção “É d’Oxum”

É D'OXUM
(Gerônimo / VevéCalasans)

Nessa cidade todo mundo é d’Oxum
 Homem, menino, menina, mulher
 Toda cidade irradia magia
 Presente na água doce
 Presente n’água salgada
 E toda cidade brilha
 Presente na água doce
 Presente n’água salgada
 E toda cidade brilha
 Seja tenente ou filho de pescador
 Ou importante desembargador
 Se der presente é tudo uma coisa só
 A força que mora n’água
 Não faz distinção de cor
 E toda cidade é d’Oxum
 A força que mora n’água
 Não faz distinção de cor
 E toda cidade é d’Oxum
 É d’Oxum, é d’Oxum
 É d’Oxum
 (Ia aguibá, ia aguibá, aguibá
 Ia Oxum aura olu, olu, olu
 Oluadupé, aguibá Oxum aurá
 Olu, oluadupé, adupé)
 Eu vou navegar
 Eu vou navegar nas ondas do mar
 Eu vou navegar
 Nas ondas do mar
 Eu vou navegar nas ondas do mar
 Eu vou navegar

ANEXO 17 – Letra da canção “Faraó divindade do Egito”

FARAÓ DIVINDADE DO EGITO
(Luciano Gomes)

Deuses
Divindade infinita do universo
Predominante esquema mitológico
A ênfase do espírito original
Shu
Formará no Éden um ovo cósmico

A Emersão
Nem Osíris sabe como aconteceu
A Emersão
Nem Osíris sabe como aconteceu

A Ordem ou submissão
Do olho seu
Transformou-se
Na verdadeira humanidade

Epopéia!
Do código de Geb
E Nut
Gerou as estrelas

Osíris proclamou matrimônio com Ísis
E o mau Set irado o assassinou
E impera
Hórus levando avante
A vingança do pai
Derrotando o império
Do mau Set
É o grito da vitória
Que nos satisfaz

(Cadê?)
Tutancâmon
(Ê, Gisé!)
Akhaenaton
(Ê, Gisé!)
Tutancâmon
(Ê, Gisé!)
Akhaenaton

(Eu falei Faraó)
Ê, Faraó!
Eu clamo Olodum, Pelourinho
Ê, Faraó!

Pirâmide, a base do Egito
Ê, Faraó!
Eu clamo Olodum, Pelourinho
Ê, Faraó!

Que mara, mara, mara,
Maravilha, ê!
Egito, Egito, ê!
Que mara, mara, mara,
Maravilha, ê!
Egito, Egito, ê!

Faraó! Faraó!
Faraó! Faraó!

Pelourinho
Uma pequena comunidade
Que, porém, Olodum unira
Em laço de confraternidade

Despertai-vos para a cultura egípcia no Brasil
Em vez de cabelos trançados
Veremos turbantes
De Tutancâmon
E as cabeças se encham de liberdade
O povo negro pede igualdade
Deixando de lado as separações

ANEXO 18 – Letra da canção “Madagascar Olodum”

MADAGASCAR OLODUM
(Rey Zulu)

Criaram-se vários reinados,
o Ponto de Imerinas ficou consagrado
Rambozalama 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-se à cultura malgaxe
Raça varonil alastrando-se pelo Brasil
SankaraVatolay
Faz deslumbrar toda nação
Merinas, povos, tradição,
e os mazimbas foram vencidos pela invenção

Iêsakalavasoná, ê,
Iásakalavasoná, ah
Madagascar, ilha, ilha do amor

E viva Pelô Pelourinho,
Patrimônio da humanidade
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

Iêsakalavasoná, ê,
Iásakalavasoná, ah,
Madagascar, ilha, ilha do amor

Ayiê, Madagascar Olodum (Olha, eu disse "Ayiê")
Ayiê, eu sou o arco-íris de Madagascar

ANEXO 19 – Letra da canção “Reggae dos Faraós”

REGGAE DOS FARAÓS
(Valter / Adailton)

Necrópole de Tebas
Fim de uma dinastia
Surgiu um novo império
E o Olodum traz o Egito à Bahia

De Amenofis IV
Ao divino Aquenáton
Onde o império reinava
A juventude de Tutancâmon

O reflexo do sol, do sol, do sol
Brilha em Olodumaré
Que em pleno deserto
Contemplava a esfinge de Gisé

Cadê Salvador?
Lá, lá, lá, lá, lá
Como é que é?
Ó, ó, ó, ó
Este é o afro Olodum
Que canta Egito dos faraós

Ê Cadê meu Pelô?
Lá, lá, lá, lá, lá
Como é que diz?
Ó, ó, ó, ó
Este é o afro Olodum
Que canta Egito dos faraós

Deixa comigo heim?
A natureza criou, criou, criou
O deserto do Saara
E a mão divina
A pirâmide Sacara

Do Egito o Nilo é
O seu rio principal
E Quéfren construiu
A esfinge universal

Definitivamente
Menés unificou
E o hieroglifo
Champollion que o decifrou

Ê cadê meu Brasil?
Lá, lá, lá, lá, lá
Ó, ó, ó, ó
Este é o afro Olodum
Que o canta Egito dos faraós

Ê cadê Salvador?
Lá, lá, lá, lá, lá
Ó, ó, ó, ó
Este é o afro Olodum
Que o canta Egito dos faraós

Deixa comigo heim?
Ramsés II, II, II
Vaidade e grandeza
Marcou o clímax
Do esplendor e da riqueza

Dois homens disputavam
A coroa da nação
E o mau Seth, derrotado,
Planejou a traição

Definitivamente
Menés unificou
E o hieroglifo
Champollion que o decifrou

ANEXO 20 – Letra da canção “Revolta Olodum”

REVOLTA OLODUM
(José Olissan - Domingos Sérgio)

Retirante ruralista,
Lavrador
Nordestino Lampião,
Salvador
Pátria sertaneja,
Independente
Antônio Conselheiro
Em Canudos presidente

Zumbi em Alagoas comandou
Exército de ideal
Libertador
Sou mandinga, balaiada
Sou malê
Sou búzios, sou revolta,
Arerê

Oh, Corisco, Maria Bonita mandou te chamar
Oh, Corisco, Maria Bonita mandou te chamar
É o vingador de Lampião
É o vingador de Lampião

Eta, cabra da peste!
Pelourinho, Olodum, somos do Nordeste

ANEXO 21 – Letra da canção “Cerca de Bakel”

CERCA DE BAKEL
(Julinho)

Ilê Aiyê compara o Senegal
 Com a beleza do brilho do sol
 Contemplando com méritos
 Thiès, Kaolak, Rufiske e Zinguichour
 Região Kayar
 A cultura baiana vem lhe exaltar
 A essa grande nação
 Que é simbolizada pelo baobá

(Refrão)
 Reino de Tekrou
 Ocidental
 Cerca de Bakel
 Ilê, Senegal,
 Ikinilnd ilê afayabalê
 Ikinilnd ilê afayabalê
 Osodidaraipileselewar

De religião mulçumana,
 Os íbero-mouros primitivamente
 Contavam com defesas
 Dos tiralewrs, negros resistentes,
 Nas margens do Nilo,
 Surgiu a dinastia Guillewar
 Dialeto uolof
 Tendo como Capital Dakar

Nos seus limites
 destaca-se a promoção da Guiné
 Al-Bekri, o historiador
 E grande governo Diakacode
 E sua transição
 Se tornou difusão de tal realeza
 Mauny e Cartago compond
 A mineração senegalesa

ANEXO 22 – Letra da canção “Civilização do Congo”

CIVILIZAÇÃO DO CONGO
(Ademário)

O Ilê Aiyê
 Traz como tema este ano
 Congo Brazzavile e mais um país africano
 No século XV
 As potências do Velho Mundo
 Voltaram seus olhos para o continente
 Buscou conhecimentos mais profundos
 Surgindo nas margens do Rio Congo
 A República Popular
 Civilização da África negra
 O Ilê Aiyê vem apresentar

(Refrão)
 Ê, África, mamãe
 África negra, Ilê Aiyê...É África negra
 Congo Brazza
 Congo Brazzavile e Ilê

Como região
 Têm muitos pântanos e rios
 Nos quais se destacam o rio Congo
 O Motaba e o Ubamgui
 Tendo os Montes Leketi
 Como ponto culminante
 Essencialmente da agricultura
 Vivem seus habitantes

Se encontram na África ocidental
 É Brazzavile, capital
 Ilê Aiyê com seu potencial
 Congo Brazzavile
 Original

ANEXO 23 – Letra da canção “Axé de Olorum”

AXÉ DE OLORUM
(Tuca / Wellington Epiderme Negra / Nego do Barbalho)

Toda primazia que Deus lhe deu
Para expandir pelo mundo um fruto seu
Quando falar de Azânia não vai hesitar
África do Sul, África Austral
Somos negros de cá
Shaka um lendário jovem militar
Do povo Ngoni da história de lá

Shaka, fundador da nação Zulu,
Ilê sim, e levou axé em Olorum
Ilê contempla o negro com muita emoção
Ilê paz, Ilê fé, Ilê meu coração

Khoikhois somente podiam sobreviver
Trabalhando para os brancos para não morrer
E desde os tempos passados que os negros sofrem
Mas reivindicam os direitos até a morte
Ilê Mandela, Ilê Aiyê Mandela, Ilê Mandela
A felicidade lhe espera

ANEXO 24 – Letra da canção “Heranças bantos”

HERANÇAS BANTOS
(Paulo Vaz - Cissa)

Eu vim de lá
Aqui cheguei
Trabalho forçado
Todo tempo acuado
Sem ter a minha vez

Dos grandes lagos
Região em que surgiu
Os Bancongos, os Bundos,
Balubas, Tongas, Xonas, Jagas e Zulus
Civilização Bantu, que no Brasil concentrou
Vila São Vicente, canavial de presente,
Pau brasil, Salvador

(Refrão)

Cada pedaço de chão,
Cada pedra fincada
É um pedaço de mim
Ilê Aiyê
O povo Bantu ajudou
Construir o Brasil

Pedra sobre pedra
Sangue e suor no chão
Agricultura floresce,
metalurgia aparece,
Candomblé, religião
Irmandade Boa Morte
Rosário dos Pretos, Zumbi lutador
Liderança firmada,
que apesar do tempo, o vento não levou

Um legado na dança
Influência no linguajar,
Sincretismo na crença,
Na culinária um bom paladar
Tristeza Palmares, Curuzu alegria,
Ilê Aiyê, Liberdade,
Expressão Bantu viva
Da nossa Bahia

ANEXO 25 – Letra da canção “Uma história de Ifá”

UMA HISTÓRIA DE IFÁ
(Ythamar Tropicália / Rey Zulu)

Ejigbô, cidade encantada
Elejigbô, sua majestade real
Ara Ketu ritual do candomblé
Exalta as cidades de Ketu e Sabé
Ferido vingou-se o homem
Utilizando os seus poderes
Passaram-se anos difíceis
Sofreram muitos seres
Os vassallos ficaram sem pastos
A fauna e flora não brotavam mais
As mulheres ficaram estéreis
A flor do seu sexo não se abrirá jamais

Ele, Elejigbô, Elejigbô, Elejigbô

Guerreiros lutaram entre si
Com golpes de vara era o ritual
Durante várias horas travou-se batalha
Entre o bem e o mal
Depois retornaram com o rei
Para floresta sagrada
Onde comeram a massa de inhame bem passada
Onde será comida por todos os seus
Negros homens em comunhão com Deus

ANEXO 26 – Letra da canção “Encontro dos orixás”

ENCONTRO DOS ORIXÁS
(Tonho Matéria)

Um canto uma mensagem
Que vem das portas do além
Em cores traz o Ara Ketu
Em alas o brilho o seu esplendor
Mata virgem é natureza, ê, aê, aê
Lua negra é uma beleza, ê, aê, aê
Mar azul céu, um amor, ê, aê, aê
Rei das matas é o caçador, ê, aê, aê
Vem mostrar ara ketu
Que diz "nas matas eu vi Ossain"
Venho contar a história de um caçador
Que na floresta se perdeu
Por causa de uma porção mágica
A sua mãe preocupada com a sua demora
Mandou o seu irmão, o guerreiro invencível, procurá-lo
Com muito esforço
Achavam e uniam os corações
Com conversa e mais conversa
Buscavam a paz e a união
E a história se tornou tão linda, demais
Que o elo é o talento da lenda
O encontro dos orixás

ANEXO 27 – Letra da canção “Malê, a insurreição”

MALÊ, A INSURREIÇÃO
(Marcos Alafin)

(Refrão)

Conspiração na Bahia
Contra a escravidão e a opressão
Malês, ícones da insurreiçãoO poder da África está aqui
A força da África está em nós
A comunidade negra clama numa só voz
Reparação já, não estamos sósLevanta a cabeça, acorda, negro
É a hora da união
Malê Debalê convoca
Para outra revoluçãoAê, noite da glória e do poder
Aê, é o levante do Malê Debalê
[...]

ANEXO 28 – Letra da canção “Fantástico”

FANTÁTICO
[Marcos Alafin]

É fantástico
É o brilho da avenida
Espetáculo
Malê chega na passarela
E faz um show da vida

É fenomenal
O Malê é a beleza do carnaval
É lindo, pode crer
Um colírio para os olhos de quem vê

Somos negros sudaneses
Somos negros muçulmanos
Somos negros guerreiros
E revolucionários

Um canto divinal
O toque do tambor
E a dança tribal

Rege a vida
Da minha nação
Malê
Rege a vida
Da minha nação
Malê

ANEXO 29 – Letra da canção “Libertem Mandela”

LIBERTEM MANDELA
(Ytthamar Tropicália)

Batalhas e conflitos
Vítimas de sofrimentos
Sou eu um negro bonito
Desabafando meus sentimentos

De geração em geração
Que é discriminado o negão
E hoje somos cultura
Nosso grito de força é a nossa união

Tire o chapéu e levante a mão
Tire o chapéu e levante a mão
Diga não ao Apartheid e libertem Mandela
Nosso grande irmão

ANEXO 30 – Letra da canção “Deusa do ébano II”

DEUSA DO ÉBANO II
(Geraldo Lima)

Pedi um beijo e você me negou
Meu corpo arde de pura paixão
Teu rosto é meigo, negro e suado
E eu não posso nem pegar na tua mão

Vagabundeio só por esta vida
Nessa avenida você não está
Eu não sou nada se falta você
Vou para o Ilê Aiyê te procurar

(Refrão)

Oh! Minha beleza negra, negra
Oh! Minha deusa do Ébano
Cultura negra, Ilê Aiyê,
Escrita no seu corpo nu
Oh! Minha beleza negra, negra
Oh! Minha deusa do Ébano
Liberdade, Ilê Aiyê
Sonho lindo, Curuzu

E lá no alto eu vejo você
Reinando bela num só balançar
Meus olhos brilham de felicidade
Minha majestade, eu quero te amar

A minha vida é uma batida forte
Tambores soam no Ilê Aiyê
A minha alma é uma festa negra
Um ritual de amor e prazer

ANEXO 31 – Letra da canção “Ilê de luz”

ILÊ DE LUZ
(Calos Lima "Suka")

Me diz que sou ridículo,
Me diz que sou ridículo
Nos teus olhos sou mau visto,
Diz até tenho má índole
Mas no fundo tu me achas bonito, lindo!

(Refrão)
Lindo Ilê Aiyê,
Negro sempre é vilão,
Até, meu bem, provar que não (que não)
É racismo meu não

Todo mundo é negro
De verdade é tão escuro
Que percebo a menor claridade
E se eu tiver barreiras
Pulo não me iludo não,
Com essa de classe do mundo,
Sou um filho do mundo,
Um ser vivo de luz
Ilê de luz

ANEXO 32– Letra da canção “Ijexá”

IJEXÁ
(Edil Pacheco)

Filhos de Gandhi, Badauê
Ilê Ayiê, Malê Debalê, Ojú Obá
Têm um mistério
Que bate no coração
Força de uma canção
Que tem o dom de encantar

Seu brilho parece
Um sol derramado
Um céu prateado
Um mar de estrelas
Revela a leveza
De um povo sofrido
De rara beleza
Que vive cantando
Profunda grandeza

A sua riqueza
Vem lá do passado
De lá do congado
Eu tenho certeza

Filhas de Gandhi
Ê, povo grande
Ojuladê, Katendê,
Babá Obá
Netos de Gandhi
Povo de Zambi
Traz pra você
Um novo som: Ijexá

ANEXO 33 – Letra da canção “Festa de magia”

FESTA DE MAGIA (Raiz Afro-Mãe)
(Moa do Katendê)

Badauê, ê
 Orixá, ê
 Badauê
 Orixá

(Ó, raiz!)
 Raiz afro Badauê
 (Ó, mãe)
 Raiz afro Badauê
 (Ó, mãe)

Tá em festa um povo de magia (de magia)
 Vieram iás, babás e ogans
 Descem a Ladeira de Nanã Buruquê (Buruquê)
 Pra ver, sentir, amar
 O afoxé Badauê

Ó, raiz afro-mãe
 Ó, raiz afro-mãe
 (Ijexá!)

A-fo-xé
 Ba-da-uê
 Afoxé Badauê
 Afoxé Badauê