

Hola

こんにちは

Sou

LINGUAGENS HUMANAS: UMA AÇÃO DE EXPRESSÃO

VOLUME V

Olá

njour



EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Linguagens humanas: uma ação de expressão

5ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

5ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238L Linguagens humanas: uma ação de expressão

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

111 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl777

ISBN: 978-65-5367-405-9

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. línguas 2. teatro 3. cinema 4. linguística 5. arte I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 400

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl777>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2023

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	5
A FUNÇÃO HEURÍSTICA DA METÁFORA: AS TEORIAS DE RICOEUR, DA RETÓRICA CLÁSSICA E DE DAVIDSON	
Reginaldo José dos Santos Júnior	
DOI 10.37423/230908153	
CAPÍTULO 2	29
AS MULHERES NA CENA DO METAL BRASILEIRO: CULTURA VISUAL, PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA E PODER	
Olívia Cristhina Silva dos Santos	
Thiago F. Sant'Anna	
DOI 10.37423/230908162	
CAPÍTULO 3	44
UM ASPECTO INTERPRETATIVO SOBRE O RECO-RECO NA OBRA VARIAÇÕES RÍTMICAS DE MARLOS NOBRE	
Rodolfo Vilaggio Arilho	
Augusto Alves de Moraes	
Fernando Augusto de Almeida Hashimoto	
Helvio Monteiro Mendes	
DOI 10.37423/230908169	
CAPÍTULO 4	52
CARMEN MIRANDA: ENTRE SÍNCOPAS E VOCALIDADES	
Géssica Purcino	
DOI 10.37423/230908170	
CAPÍTULO 5	63
EDUCAÇÃO EMOCIONAL DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Amanda de Lima Nunes	
DOI 10.37423/230908177	
CAPÍTULO 6	77
LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO POÉTICO TROVADORESCO	
Karin Elizabeth Rees de Azevedo	
DOI 10.37423/230908216	
CAPÍTULO 7	88
CONECTANDO:SALA DE AULA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	
Gláucia Buzato	
Hylío Laganá Fernandes	
DOI 10.37423/230908249	

CAPÍTULO 8 100

OFICINAS DE RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO: O FAZER MUSICAL E REFLEXÕES NO PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NA UASE 1 EM ANANINDEUA - PARÁ

Arlindo Alves de Aguiar Júnior

Lucian José de Souza Costa

Áureo Déo de Freitas Junior

Alcir Nascimento da Costa

DOI 10.37423/231008291

Capítulo 1



10.37423/230908153

A FUNÇÃO HEURÍSTICA DA METÁFORA: AS TEORIAS DE RICOEUR, DA RETÓRICA CLÁSSICA E DE DAVIDSON

Reginaldo José dos Santos Júnior

Universidade Federal Rural do Semi-árido



INTRODUÇÃO

Este texto corresponde à adaptação da primeira parte do primeiro capítulo da minha tese de doutoramento aprovada no PPCR da UMESP em 2008. Pretende-se publicar mais três partes, além desta, dando continuidade ao tema mais amplo dentro do qual está este artigo: a interpretação heurística e plausível que a literatura faz sobre a realidade como alternativa racional válida à interpretação filosófica e científica.

Para fins de clareza conceitual, esclarece-se que a função heurística está sendo entendida no sentido de capacidade de inventar, de criar, de revelar novidades, de mostrar algo novo. Por isso, ao falar em função heurística da metáfora, está sendo postulada a capacidade da metáfora para inventar, criar novos significados, novas possibilidades de se conhecer a realidade. Essa linha de raciocínio sobre a metáfora está baseada na denominada teoria da tensão, cuja elaboração é mais recente. Por outro lado, há uma concepção de metáfora muito antiga, remontando mesmo aos antigos filósofos gregos, cujas teses contrárias à teoria da tensão ainda hoje são defendidas. Essas concepções clássicas de metáfora podem ser agrupadas sob a denominação de teoria da substituição e da comparação.

O que está sendo chamado aqui de teoria da substituição e da comparação está relacionado ao que Kelcilene Rodrigues (2006, p.1084,1085) identificou como as teorias do grupo lógico-linguístico, e a teoria da tensão, com a do grupo lógico-filosófico. No grupo lógico-linguístico que pensa a metáfora como processo de denominação, ligada à palavra e operando no campo paradigmático, ela inclui desde Aristóteles, pelo menos como foi lido pela retórica clássica, passando por Pierre Fontanier e chegando a Roman Jakobson. No grupo lógico-filosófico que entende a metáfora como evento da enunciação, operando no campo sintagmático, está Ivor Richards, Max Black e Monroe Beardsley.

.

1 TEORIA DA SUBSTITUIÇÃO - RETÓRICA CLÁSSICA

Hoje há textos e pesquisas sobre as diversas áreas que têm estudado a metáfora. Para ficar com alguns exemplos recentes pode-se falar sobre o filósofo John Searle, cuja pesquisa sobre a metáfora é tributária de uma filosofia da linguagem que por sua vez é estabelecida pela filosofia da mente. Sua preocupação em discutir os atos de fala traz reflexo sobre a metáfora a partir da questão da significação possível diferente da diretamente enunciada. Em sua obra *Expressão e Significado* (1995), Searle admite que o tema principal da coleção da qual faz parte esse livro, são “as relações entre o significado literal da sentença e o significado da emissão do falante, nos casos em que o significado da emissão é diferente do significado literal da expressão emitida” (Searle, 1995) Daí a sua necessidade de problematizar a metáfora, pois ela é um desses casos de incongruência entre o significado literal da sentença com o da expressão emitida. Para esse filósofo, “o que constitui o próprio do discurso metafórico é precisamente essa tensão entre o sentido literal das sentenças proferidas e o conteúdo significativo que é compreendido como sendo o que o falante realmente quis dizer” (Marques, 2001, p.100).

Digno de nota é o trabalho um pouco mais antigo que os supracitados de George Lakoff e Mark Johnson: *Metaphors We Live By* (1980). Esse texto tem sido considerado por vários autores como o verdadeiro marco nos estudos e compreensão da metáfora. Seus argumentos têm sido aplicados freqüentemente em áreas diversas, desde a psicologia cognitiva até a análise de filmes e interpretações de textos. Conforme esses autores, em uma bem feita pesquisa sobre o uso cotidiano da metáfora, as metáforas estruturam os pensamentos e indicam os comportamentos das pessoas, mesmo quando não são percebidas. Conforme eles, pensamento e comportamento são determinados metaforicamente.

O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada, e, conseqüentemente, a linguagem é metaforicamente estruturada... Os processos do pensamento humano são grandemente metafóricos... O sistema conceitual humano é estruturado e definido metaforicamente (Lakoff; Johnson, 1980, p.5,6).

Segundo esses pesquisadores, as metáforas podem ser classificadas em três grupos: a) metáfora estruturais – que estruturam os conceitos, por exemplo o conceito de tempo; b) metáforas orientacionais – que promovem a orientação espacial, a exemplo da expressão olhar para frente, indicando o futuro; c) metáforas ontológicas – que entificam os seres, que pode ser exemplificado com a própria ideia de tempo, quando se diz: o tempo passou rápido, referindo-se ao tempo como se fosse um ente, uma coisa.

Essa discussão recente sobre a metáfora está pautada por uma longa tradição. Inclusive e especialmente a *teoria da substituição e da comparação*, entendida aqui como a nomeação do conjunto das teses clássicas sobre a metáfora no raciocínio que afirma respectivamente, de um modo geral, que uma metáfora nada mais é que um nome que substitui outro nome que poderia estar ali onde se encontra a palavra metafórica, que uma metáfora nada diz além do que já diz a palavra literal.

Parece plausível afirmar que foi a retórica clássica quem desenvolveu, a partir de Aristóteles, as teses clássicas da metáfora e a restringiram e a definiram como um tropo, isto é, como uma figura de linguagem. Essa perspectiva sobre a metáfora, por seu turno, é devedora de uma filosofia da linguagem centrada na palavra como unidade de referência do discurso.

Tentando entender o processo que levou ao desenvolvimento dessa teoria a partir de Aristóteles, Paul Ricoeur se pronuncia assim:

A retórica da metáfora toma a palavra como unidade de referência. A metáfora, em consequência, é classificada entre as figuras de discurso em uma única palavra e definida como tropo por semelhança. Enquanto figura, consiste em um deslocamento e em uma ampliação do sentido das palavras; sua explicação deriva de uma teoria da substituição (Ricoeur, 2000, p.09).

Para entender bem essa teoria da metáfora como substituição, é necessário ir até o auge da filosofia grega com Aristóteles. Isso porque foi este filósofo o primeiro a fazer uma análise específica da metáfora e quem influenciou o modo como a metáfora foi vista pela retórica clássica, que como disciplina morreu no século XIX, mas cujas proposições são seguidas em pleno século XX. Foi Aristóteles, quem forneceu base para a visão clássica de metáfora como tropo. Isso é possível afirmar porque o núcleo da teoria aristotélica é que a metáfora é um tipo de desvio do uso normal. Além disso, ele sugere que a metáfora ocorre no nível da palavra e não no nível da sentença ou frase, conforme também salienta Eillen Way (1991, p.03). Assim é preciso reconhecer que o germe dessa teoria clássica da retórica que vinculou a metáfora ao nome e daí a classificou como tropo, está já em Aristóteles, que na *Poética* expressa claramente esse privilégio do nome e a relação da metáfora a ele.

Todo nome é ou o termo próprio ou um termo dialetal [estranho], ou uma metáfora, ou um vocábulo ornamental, ou a palavra forjada, ou alongada, ou abreviada, ou modificada. A metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia” (Aristóteles, 2004).

Maria Furlanetto corrobora essa linha de raciocínio ao afirmar que “Aristóteles teria dado início à tradição de conceber a metáfora como ‘uso desviante’ da linguagem, em contraste com seu ‘uso

normal’... que a metáfora, então, se liga ao nome, à palavra (*onoma*), e não ao nível do discurso” (Furlanetto, 2006).

Aristóteles legou à posteridade a tese do nome ou palavra como unidade básica da linguagem. E ainda, apresentou a metáfora como aquela palavra que preenche a lacuna deixada na linguagem ordinária. Não que a teoria aristotélica da metáfora se restringisse a essa perspectiva, mas porque foi dessas duas teses específicas que se articulou posteriormente a teoria da substituição e da comparação. Mais precisamente, em Aristóteles, a metáfora além de ser algo que acontece ao nome, definida em termos de movimento e transposição de um nome estranho, ela comporta uma comparação.

A idéia aristotélica de *allogrion* [estranho] tende a aproximar três ideias distintas: a ideia de *desvio* em relação ao uso ordinário, a ideia de empréstimo a um domínio de origem, e a de *substituição* em relação a uma palavra comum ausente mas disponível... (Ricoeur, 2000, p.37)

A partir disso, com a ideia de substituição fornecendo a fundamentação, afirmando ser o termo metafórico substituto, a metáfora não pode revelar nada novo sobre a realidade, pois uma vez que ela poderia ser substituída por um outro nome próprio, seu valor heurístico é igual a zero. Neste caso, a metáfora tem valor apenas como ornamento, como decoração. Com tudo isso em mãos, a retórica desenvolveu e refinou a teoria da substituição e da comparação da metáfora, cujas principais proposições podem ser apresentadas em seis tópicos, conforme Paul Ricoeur (1976, p.49).

- 1) Metáfora é um tropo, uma figura de discurso que diz respeito à denominação;
- 2) Representa a extensão do sentido de um nome mediante o desvio do sentido literal das palavras;
- 3) A razão para esse desvio é a semelhança;
- 4) A função da semelhança é fundar a substituição do sentido figurado de uma palavra em vez do sentido literal, que poderia ter sido usado no mesmo lugar;
- 5) Por isso, a significação substituída não representa nenhuma inovação semântica. Nós podemos traduzir uma metáfora, isto é, repor o sentido literal de que a palavra figurada é uma substituta. De fato, substituição mais restituição é igual a zero;
- 6) Desde que a metáfora não representa uma inovação semântica, uma metáfora não fornece nenhuma informação sobre a realidade. Eis porque ela pode ser considerada como uma das funções emotivas do discurso.

O que interessa frisar na lista das proposições acima, é que segundo a perspectiva da retórica clássica 1) a metáfora é um tropo; 2) a metáfora é traduzível; 3) a metáfora não estende o conhecimento.

Além desta perspectiva da substituição, há também a tese da comparação. Essa última perspectiva terá como eixo básico de apresentação, as teses do filósofo Donald Davison.

2 TEORIA DA COMPARAÇÃO – DONALD DAVIDSON

A escolha de Donald Davidson tem por objetivo apresentar teses sobre a metáfora contrárias às quais serão desenvolvidas a partir de Paul Ricoeur, articuladas por um teórico contemporâneo relevante e respeitado sobre o assunto que envolve a linguagem. As teses de Davidson não são exatamente iguais às da tradição retórica clássica, por isso ela está recebendo uma identificação específica.¹

Ao juntar as concepções da retórica clássica com essa perspectiva davidsoniana, pretende-se ter um conjunto de proposições que representem significativamente, a teoria da substituição e da comparação da metáfora que sirva de contraponto à teoria da tensão. A apresentação dessa perspectiva contrária é importante para testar a força, a propriedade e o alcance dos argumentos de Paul Ricoeur que terão que ser sustentados frente não só à retórica clássica, mas frente a um teórico contemporâneo de relevância acadêmica.

Se a teoria da tensão for capaz de substituir e suplantar a teoria da substituição e da comparação, então o caminho para se estabelecer a função heurística da literatura estará aberto. Caso contrário, a pressuposição da literatura como intérprete da realidade não logrará êxito, uma vez que o específico da literatura está sendo postulado a partir da metáfora.

O pensador norte-americano Donald Davidson (1917 – 2003), formado em Harvard, lecionou em Princeton e tem o título de professor emérito da Universidade de Berkeley. Ele é considerado um dos mais importantes filósofos da segunda metade do século XX, especialmente sobre o tema da filosofia da mente e da ação, conforme atesta a Stanford Encyclopedia of Philosophy (2006).

Em 2001, o professor Waldomiro Silva Filho, chegou a afirmar que Davidson, ao lado de J. Habermas, J. Derrida e R. Rorty, era “o filósofo vivo mais influente e original da segunda metade do século XX” (Silva Filho, 2001, p.31).

Davidson, em seu texto *What Metaphors Mean?* publicado em português sob o título: O que as metáforas significam?, parte do pressuposto de que o “conceito de metáfora, como primariamente, um veículo para transmitir ideias, mesmo se inusitadas parece tão errado quanto a ideia matriz de que

a metáfora tenha um significado especial” (Davidson, 1992, p.36), e mais adiante acrescenta “a metáfora não nos leva a notar aquilo que poderia deixar de ser notado de outra forma” (Davidson, 1992, p.45). Por isso foi dito acima que Donald Davidson, que não é um retórico, mas um filósofo da linguagem e teórico do conhecimento, é um interlocutor importante e necessário. Se ele estiver certo, como faz lembrar Max Black, então “muito o que foi escrito a respeito da metáfora poderá muito bem ser lançado ao fogo (Black, 1992, p.183).

Em aparente contradição à tradição retórica, mas chegando à mesma conclusão que ela, o filósofo norte-americano defende a tese que “as metáforas significam, aquilo que as palavras, em sua interpretação mais literal, significam, e nada mais do que isso (Davidson, p.35). Segundo a sua concepção, é um erro fundamental “a ideia de que a metáfora tem, além do seu sentido ou significado literal, um outro sentido ou significado” (Davidson, 1992, p.35). O saldo líquido dessa equação, conforme o citado filósofo é que:

...nenhuma teoria de significado metafórico ou verdade metafórica pode ajudar a explicar como a metáfora funciona. A metáfora percorre as mesmas trilhas lingüísticas das sentenças mais comuns... **O que distingue uma metáfora não é o significado, mas sim o uso...** E o uso especial ao qual submetemos a linguagem na metáfora não é – e não pode ser – “dizer algo” especial, não importa quão indiretamente. Porquanto **uma metáfora diz somente aquilo que mostra em sua face...**

Se a metáfora envolvesse um segundo significado, como acontece com a ambigüidade, esperaríamos poder especificar o significado especial de uma palavra em uma estrutura metafórica aguardando até que a metáfora morra. O sentido metafórico da metáfora viva deveria ser imortalizado pelo significado literal da metáfora morta (Davidson, 1992, p.41).

Com essas afirmações, especialmente as que foram destacadas com o grifo, nota-se a diferença entre Davidson e retórica clássica. Para ele, não há um significado especial na metáfora. “Não há distinção entre ‘significado literal’ e significado não- literal” (Silva Filho, 2001, p.32). É o uso que determina o seu sentido metafórico. Além disso, ao argumentar que a metáfora é o que mostra na sua face, fica estabelecido que não há outro significado, que não o literal para cada palavra. É por isso que ele precisa afirmar que só o uso determina a metáfora, uma vez que no que depende só da palavra, não haveria essa possibilidade. Já a retórica clássica aceita a palavra como podendo não ter o sentido literal, embora conclua, como se observou há pouco, a mesma coisa que Davidson: não há nada especial na metáfora sobre a realidade. A metáfora não tem função heurística.

Com essa postura, Davidson parece se aproximar da nova concepção da metáfora, mas é só na superfície que essa similaridade é notada. Na teoria da tensão, conquanto se leve em conta o contexto,

o uso, como diria Davidson, as palavras são pensadas como tendo significados além dos comuns. Isto é, além do significado que tem no uso regular e ordinário, chamado de literal, a metáfora tem, na teoria da tensão, outros significados, diferentemente do que afirma o filósofo de Berkeley.

Considerar a filosofia da linguagem e da comunicação davidsonianas ajuda entender melhor essas teses sobre a metáfora. Na linha da filosofia contemporânea pós Wittgenstein, James, Quine e Heidegger, Davidson aceita que a linguagem não pode ser pensada como um espelho que representa as coisas. Nesse caminho, ele radicaliza chegando a afirmar que a linguagem não existe.

... **não há uma coisa como uma linguagem**, se a linguagem é algo como os filósofos e os lingüistas supuseram. Não há... nada assim que aprendemos e dominamos ou com o qual nascemos. Devemos abandonar a idéia de uma estrutura partilhada claramente definida que os usuários da linguagem adquirem e aplicam a casos... (Davidson, 1986, p.446)

Como consequência dessa postura, sua teoria da comunicação não pode admitir uma estrutura fixa e absoluta anterior aos falantes. Davidson rejeita a tese da estrutura partilhada da língua como explicação da possibilidade linguística da comunicação. Por isso, para ele, no ato de fala, os falantes estabelecem uma perspectiva hermenêutica provisória (*passing theory*) com a qual vai interpretar a fala do outro, ao mesmo tempo em que essa perspectiva interpretativa vai sendo mudada conforme os enunciados vão se sucedendo num ciclo de aproximação comunicativa. Conforme Davidson, “o que o falante e o intérprete conhecem antecipadamente não é (necessariamente) compartilhado e, portanto [o que conhecem] não é uma linguagem governada por regras compartilhadas ou por convenções” (Davidson, 1986, p.445). Assim, os falantes na prática “inventam” a sua linguagem para se entenderem e isso com base no que um pressupõe do outro, já que de antemão não podem saber de fato um sobre o outro. É de posse da *passing theory*, e não de uma teoria anterior que os intérpretes podem se compreender. Noutras palavras, é o uso que determina o sentido do que está sendo dito, não alguma estrutura linguística pré-fixada. E, nesse sentido, a linguagem não existe.

É na teoria transitória (*passing theory*) que o acordo é, acidental em parte, maior. Enquanto o falante e o intérprete falam, as suas teorias anteriores vão se tornando mais semelhantes... A assíntota de acordo e compreensão é alcançada quando as teorias transitórias coincidem (Davidson, 1986, p.44).

Conforme Silva Filho, segundo a filosofia de Donald Davidson “a interpretação é o fundamento de toda comunicação linguística e compreender o que um falante diz pressupõe sempre uma interpretação” (Silva Filho, 2001, p.33). Interpretação que para acontecer conta com uma teoria sobre o outro que antecipa o sentido e o significado da fala do outro. Todavia, é no ato que as palavras ganham sentido e significado.

A concepção que o falante tem da teoria do intérprete é absolutamente relevante para aquilo que diz e para aquilo que significa suas palavras; é uma parte importante daquilo sobre o que deve basear sua vontade de ser compreendido. Por princípio, o falante sabe pouco sobre o intérprete e pode apenas supor que ele interpretará seu discurso segundo algumas linhas standart: tem apenas um intérprete em mente, do mesmo modo que o intérprete tem um falante em mente. Ambos, intérprete e falante, conjecturam uma teoria para seu interlocutor, atribuindo significado e verdade aos seus proferimentos (Silva Filho, 2001, p.37).

Por isso Davidson se opõe a qualquer coisa como um estruturalismo para o qual a linguagem é um sistema de signos independentes do falante, que lhes seriam anteriores e que estariam já dados estruturalmente na cultura. Conforme Richard Rorty, “Davidson rompe com a noção de que a linguagem é um meio – um meio de representação e de expressão” (Rorty, 1988, p.27). E, ironicamente, é na metáfora que Davidson encontra uma demonstração exemplar contra as teses representacionistas. A metáfora dissolve o sentido da representação da linguagem ao lançar “uma frase sem um lugar fixo num jogo de linguagem” (Rorty, 1988, p.35). É por isso que ele pode afirmar que só há sentido literal, nada mais. Todo ato de fala é um ato em que as palavras são usadas particularmente segundo as interpretações daquele momento transitório e são tomadas literalmente, pois no instante do uso, as palavras têm os seus significados primeiros, independentemente de quaisquer outros usos que tenham tido noutro lugar. Ou seja, o sentido e o significado das palavras é função do uso. É por isso que o problema central da metáfora para Davidson é o de sua vinculação à semântica. Daí a sua afirmação de que a metáfora pertence exclusivamente ao domínio do uso. Essa perspectiva está expressamente relacionada à tese de Wittgenstein que afirma que “pode-se, para uma grande classe de casos de utilização da palavra ‘significação’ – senão para todos os casos de sua utilização -, explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 2000, §43).

Por isso se coloca a questão do intérprete e do deslocamento da fala para o falante. Assim, como lembra Reed Dasenbrock, Donald Davidson no final dos *Inquiries* pode afirmar que “nós precisamos perguntar não o que as palavras usadas pelo falante significam, mas antes o que o falante dessas palavras significa com elas” (Dasenbrock, 1999, p.365). Desse modo, não são as convenções que são a condição da linguagem, antes, a linguagem é que é “uma condição para ter as convenções” (Davidson, 1984, 280).

Definitivamente Davidson assume que as palavras não representam objetivamente as coisas ou tenham sentido e significado fora daquele que lhe é conferido no ato de fala. Isso faz com que ele se aproxime da explicação que John Searle faz ao localizar na intenção do falante a possibilidade de

identificação do discurso metafórico. Segundo Searle, o “que a emissão metafórica significa é realmente diferente do *significado* das palavras e sentenças, mas não porque tenham mudado os significados dos elementos lexicais, e sim porque o falante quer significar, com elas, outra coisa” (Searle, 1995, 137). Para Searle, as metáforas acontecem somente quando há diferença entre o sentido do enunciado e uma intenção de significação que se atribui ao falante. Ou seja, uma metáfora se reconhece pela intenção do autor em falar o contrário do que está pensando. Bem próximo a isso está Davidson com sua *passing theory*.

No *passing theory* o intérprete e o falante encontram nomes e vocábulos manipulados e usados com sucesso, interpretados segundo uma forma própria de correção, muitas vezes independente de outros usos ordinários. O desvio do uso ordinário não é um erro ou uma novidade (no sentido comum de metáfora), mas a consecução de uma teoria transitória específica e constitui uma característica daquilo que as palavras significam naquela circunstância ou ocasião (Silva Filho, 2001, p.38).

É com base nesse postulado de que o significado literal nasce na *passing theory*, que as teses sobre a metáfora são sustentadas. É, semelhante ao que faz John Searle, a partir dessa sua filosofia da linguagem e da comunicação que Davidson pode identificar como equívoco fundamental a ideia de que a metáfora tem além do seu sentido ou significado outro sentido ou significado qualquer, e localizar não na fala, mas no falante a possibilidade de identificação da metáfora. É por isso que para ser coerente com a sua filosofia, Davidson tem que afirmar que “a metáfora pertence exclusivamente ao domínio do uso” (Davidson, 1984, p.247). Com isso, Davidson não consegue enxergar a diferença entre o sentido metafórico e o literal.

Para o filósofo norte-americano, a metaforização é o uso de sentido literal e não tem conteúdo semântico novo. Se não há nenhum sentido além do literal, também não há um valor de verdade das sentenças metafóricas diversas dos valores de verdade dessas sentenças no seu uso literal. Todavia, faz bem lembrar que Davidson não confunde o uso literal das palavras com o metafórico. O que ele nega é um sentido metafórico na palavra ou na sentença. Mas ele admite que uma metáfora faz notar algo, que ela “nos faz ver uma coisa como outra, fazendo algum tipo de afirmação literal que inspira o insight ou leva a ele” (Davidson, 1992, p.51). Assim é que, conforme interpretação de Edgar Marques, a metaforização não consiste, para Davidson, “em um tipo especial de conteúdo semântico, mas sim em um certo uso de sentidos literais que tem por efeito uma compreensão das coisas que ultrapassa as dimensões do que foi dito literalmente” (Marques, 2005, p.99).

Segundo a concepção de Oliver Scholz (1993, p. 162), em resumo esquemático, a posição de Davidson, que rejeita o núcleo duro da teoria da tensão da metáfora, mas que também não concorda com certos

aspectos da antiga tradição retórica pode ser apresentado sobre o que ele se opõe. Davidson argumenta contra:

1. a ideia de que em metáfora certas palavras empreendem o novo, ou significados estendidos;
2. que metáfora é um tipo de ambiguidade;
3. que metáfora é um tipo especial de ambiguidade – similar ao operado pelo jogo de palavras;
4. a ideia fregeana de metáfora;
5. que o significado figurado de uma metáfora é o significado literal do símile correspondente e,
6. que a metáfora é um símile elíptico.

Dessa lista de Scholz, o que interessa de fato ao objeto desta pesquisa é o item 1), Pois ele parece ir de encontro a tese ricoeuriana da metáfora como inovação semântica. Em relação à retórica clássica, pode-se dizer que a diferença básica e fundamental entre Davidson e a tradição retórica é que enquanto a retórica clássica não aceita a metáfora como inovação semântica porque crê que no lugar da palavra metafórica poderia estar uma palavra literal, Davidson não aceita que a metáfora estenda o conhecimento porque a metáfora não deixa nunca de ter o sentido literal. A diferença é sutil, mas significativa. Não é que o filósofo norte-americano pense que a metáfora não tenha função específica na linguagem, para ele a metáfora tem função especial de chamar a atenção para vários pontos. Mas, conforme sua tese, isso não faz com que a metáfora alcance status heurístico. Por isso, enquanto para a retórica clássica a metáfora pode ser substituída, para Davidson não pode. Isso não porque seja impossível a substituição, e sim porque é desnecessária.

Da retórica clássica, Davidson combate à ideia de tropo e de tradução. Ele faz isso porque por trás da concepção de tropo está a ideia de que a metáfora está ligada ao nome. Como ele arranca para fora do texto a possibilidade da metáfora e a localiza nos falantes, não pode aceitar essa premissa clássica. Em relação à tradução da metáfora, Davidson não pode aceitar que a metáfora possa ser traduzida, não porque ela tenha algum sentido oculto inalcançável pelo intérprete, mas porque não há nada para ser traduzido, uma vez que é sempre o sentido literal que está dado, apenas sendo usado de forma diferente.

Em resumo, da teoria da tensão, Davidson combate a ideia de metáfora como inovação semântica. Ele não percebe função heurística na metáfora porque uma metáfora não diz nada além do que diz o significado literal. Desse modo, chega-se à mesma conclusão da retórica clássica, embora por razões diferentes: a metáfora não estende o conhecimento.

3 TEORIA DA TENSÃO SEGUNDO PAUL RICOEUR: RESPOSTA À RETÓRICA CLÁSSICA E A DAVIDSON

Como visto na secção anterior, para a retórica a metáfora não tem função heurística porque o metafórico pode ser substituído pelo literal. Já para Davidson, a metáfora não revela conhecimento novo sobre a realidade porque, a rigor, nem mesmo existe palavra ou sentença metafórica. Por isso, para a retórica, a metáfora serve apenas como ornamento e para Davidson, a metáfora tem apenas o poder de chamar a atenção. De qualquer modo, a conclusão é a mesma: a metáfora não diz nada novo sobre a realidade. Todavia, na contramão dessas perspectivas, está a tese ricoeuriana afirmando que a metáfora tem função heurística. Enfaticamente a proposição de Paul Ricoeur sustentada pela sua teoria da tensão é que “uma metáfora, em resumo, conta- nos alguma coisa nova sobre a realidade” (1976, p.53). Diante disso, torna-se necessário apresentar e desenvolver a teoria da tensão metafórica em confronto com as suas opositoras. Isso permitirá saber se a tese de Ricoeur é plausível e sustentável, mostrando a sua ténpera e sendo capaz de avançar as perspectivas contrárias da retórica e de Davidson.

O filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) é um dos poucos intelectuais neste início de século que pode ser denominado de erudito, dado a vastidão e profundidade do seu conhecimento e a sua competência argumentativa sobre os mais variados assuntos das ciências humanas. Mesmo correndo o risco de simplificação, sua perspectiva filosófica pode ser caracterizada como fenomenológica hermenêutica, seguindo a linha da tradição da filosofia reflexiva francesa sob inspiração de Jean Nabert e Gabriel Marcel, sob a influência da filosofia alemã, sobretudo Kant, Hegel, Husserl e Heidegger. Isso sem se esquecer da filosofia grega clássica e do diálogo constante com as teorias lingüísticas, filosofia da linguagem e analítica do século XIX e XX.

Em sua trajetória intelectual acabou precisando investigar a fundo a linguagem, e nela, teve que se dedicar à compreensão da metáfora. O resultado foi um dos mais completos tratados filosófico-lingüísticos produzidos até hoje sobre a metáfora: *A metáfora viva*.

A tese ricoeuriana básica é que a metáfora conta-nos alguma coisa nova sobre a realidade, isto é: a metáfora tem função heurística! Diante dessa proposição, a questão que se coloca é: como Ricoeur sustenta essa tese? Como ele inverte o postulado da retórica clássica e de Donald Davidson? Para essa perspectiva ricoeuriana ser sustentada terá que ultrapassar a premissa básica da retórica que afirma que a palavra metafórica pode ser substituída por outra literal qualquer e a audaciosa tese de Davidson de que a palavra só tem sentido literal.

Dizer que a palavra metafórica pode ser substituída pela literal é dizer que ela pode ser traduzida. Foi isso que a retórica clássica entendeu a partir de Aristóteles. Todavia, Ricoeur afirma que essa perspectiva, conquanto se encontre em germe em Aristóteles, parece não ser necessariamente decorrente dele. Conforme explica Ricoeur: “que um nome pertença como próprio, isto é, essencialmente, a uma idéia, não está necessariamente implicado pela idéia de uso corrente” (Ricoeur, 2000, p.34). Ou, como havia dito um pouco antes: “a noção de sentido ‘corrente’ (kyrion) não conduz,... à de sentido ‘próprio’, caso se entenda por sentido próprio um sentido primitivo, original, autóctone” (Ricoeur, 2000, p.32).

Todavia, parece que o próprio Aristóteles facilitou o uso que a retórica fez da metáfora. Ele vincula a metáfora à lexis (enunciado) por meio do nome na sua famosa definição de metáfora: “A metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra...” (Aristóteles, 2004, cap. XXI). Nessa definição, seguindo a exegese ricoeuriana desse texto, (2000, p.29) pode-se perceber que a metáfora é algo que acontece ao nome, é definida em termos de movimento/deslocamento: de... para... e é a transposição de um nome estranho. Além disso, “a ideia aristotélica de allotrios tende a aproximar três idéias distintas: a ideia de desvio em relação ao uso ordinário, a idéia de empréstimo a um domínio de origem, e a de substituição em relação a uma palavra comum ausente mas disponível” (Ricoeur, 2000, p.37).

Dessas ideias, a de substituição é a que tem mais potência, (para usar um termo da metafísica aristotélica), para fundamentar a teoria da substituição e a negação do valor cognitivo da metáfora. Afinal, se o termo metafórico é um termo substituto, o termo ausente pode ser restituído, e se pode ser restituído, o termo metafórico não passa de ornamento. Assim, sua informação é nula e a sua tradução é possível. E, foi isso que a retórica clássica concluiu.

Contudo, uma interpretação diferente pode ser feita com base na premissa de que a metáfora não é léxica, mas semântica. E isso a partir da própria definição aristotélica, que, conforme Ricoeur fornece possibilidade de entendimento da metáfora tanto em termos da palavra, quanto da sentença, como lembra Dabney Townsend (1995, p.194). O que Ricoeur precisa é demonstrar a passagem da metáfora do nível semiótico ao hermenêutico, correspondendo ao da palavra ao discurso. Por isso, ele precisa sustentar a sua tese de que “a metáfora tem a ver com a semântica da frase, antes de dizer respeito à semântica de uma palavra” (Ricoeur, 1976, p.49). Não é um acidente de denominação, mas um deslocamento de significação. É preciso demonstrar que a metáfora faz sentido numa enunciação, porque é um fenômeno de predicação, não de denominação. Como ele exemplifica:

quando se diz "manto de tristeza" ou "anjo azul", "estamos apresentando metáforas. A metáfora é o resultado da tensão entre dois termos numa enunciação metafórica. Seria absurdidade a leitura literal de uma metáfora: o anjo não é azul, se azul é uma cor; a tristeza não é manto se manto é um traje feito de tecido. A interpretação metafórica pressupõe uma interpretação literal que se auto-destrói numa contradição significativa. É este processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção às palavras, uma extensão de sentido, graças à qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda.

Assim uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação. Na enunciação metafórica submetemos as palavras a um trabalho de sentido, ou a "uma torção metafórica", para usarmos palavras de Beardsley (Ricoeur, 1976, p.50).

Fica bem claro, aqui, a proximidade e distância com Donald Davidson. Proximidade porque localizam a metáfora no uso e distância porque, diferente de Davidson, Ricoeur pressupõe nesse jogo lingüístico uma inovação de sentido. Assim, não é a nomenclatura das imagens que se analisa quando se fala de metáfora. O que está em jogo numa expressão metafórica é "o aparecimento de um parentesco onde a visão ordinária não percebe qualquer relação" (Ricoeur, 1976, p.51).

Ricoeur e Davidson localizam a metáfora não na palavra em si mesma, mas nos ouvintes/leitores. Com isso estão de acordo sobre onde procurar a identificação da metáfora – nas interpretações das pessoas que recebem a fala. Todavia, isso não implica em concordância, pois na perspectiva do filósofo norte-americano, conquanto seja o receptor quem decida sobre o uso metafórico da palavra, essa metáfora nada lhe acrescenta de novo sobre o conhecimento. Já para o filósofo francês, é justamente isso que acontece. No momento da interpretação da fala, o receptor ao notar a incongruência da aceitação literal da fala percebe, nas ruínas desse sentido literal, mas dado por causa dele, um novo significado só possível porque a metáfora foi usada. Com essa postura Ricoeur também se afasta de Searle, para quem o fenômeno da metáfora se localiza no emissor. Na perspectiva ricoeuriana, o controle da interpretação é apenas sugerido pelo emissor, todavia, é o receptor quem de fato decide sobre o significado. Pode-se exemplificar essa tese de Ricoeur recorrendo-se à análise do filme *Muito além do Jardim* de 1979, dirigido por Hal Ashby, baseado no romance de Jerzy Kosinski.

O filme conta a história de Chance, um jardineiro simplório que tem de deixar a casa onde trabalha por conta da morte do dono e acaba sendo indicado para a presidência do seu País. Durante a sua andança, é mostrado como ele se preocupa com as plantas e as árvores. Num dado momento, Chance é atropelado, mas é socorrido e levado à mansão do dono do carro que o atropelou, um velho milionário, prestes a morrer. O detalhe que faz a diferença é que Chance diz e entende as coisas literalmente. Ao ser apresentado ao milionário, o sr. Ben Rand, que pensa ser Chance alguém da alta

sociedade, inicia-se a conversa onde o jogo literal/metafórico dá o tom, conforme se vê na transcrição do diálogo feito por Magda Tolentino (1992, p. 78 et seq):

Chance – Estou com fome. Ben – Eu também, meu rapaz.

Chance – O velho morreu, Louise foi embora. Ben – Você precisa de uma secretária?

Chance – Não. Minha casa foi fechada.

Ben – Você quer dizer que seu negócio foi fechado?

Chance – Sim, fechado e bloqueado pelos advogados. Eu gostaria de trabalhar no seu jardim.

Ben – Eu entendo: no meio das florestas e árvores. Um homem de negócios é uma espécie de jardineiro – trabalha o solo para o tornar fértil, constrói algo para a família.

Chance – Meu jardim é assim. Agora só me resta aquele lugar lá em cima (referindo-se ao quarto onde está hospedado).

Ben – (protestando, pensando que ele se refere ao céu) Aquele lugar está reservado para mim.

Chance – É um lugar agradável (o quarto).

Ben – Tenho certeza que é. Pelo menos é o que dizem (o céu). Um homem de negócios trabalhador é como um produtor da vinha... Gostaria de fundar uma associação em prol deles. Alguma idéia?

Chance – Não, Ben.

Ben – Indeciso? Entendo. Quando um homem perde tudo, a raiva tende a bloquear a razão por algum tempo.

Nesse jogo, em que Ben pensa que Chance é direto porque não tem medo de se expressar, mas que na verdade ele é direto porque pensa de forma literal simples e sempre concretamente pensando no jardim, acontece uma conversa entre eles e o presidente do País:

Presidente – Acha que podemos crescer com medidas temporárias?

Chance – Enquanto as raízes não forem cortadas... tudo está bem... e vai continuar bem... num jardim.

Presidente – Num jardim?

Chance – Sim. Num jardim o crescimento tem suas estações; primeiro vem a primavera e o verão, depois o outono e o inverno... e então nós temos a primavera e o verão outra vez.

Ben – Sei o que ele quer dizer: é que aceitemos os inevitáveis ciclos da Natureza, mas não devemos nos aborrecer com os ciclos da nossa economia.

Chance – Sim, vai haver crescimento na primavera.

Mais tarde, numa reunião com os seus assessores, o presidente reproduz o diálogo que teve com Chance assim:

- O Senhor Chancy tem uma rara sensibilidade a respeito deste país. Ele disse que, enquanto as raízes das indústrias continuarem firmemente plantadas no solo da nação, as perspectivas econômicas serão sem dúvida ensolaradas... Não devemos temer as tempestades de outono e inverno. Ao invés disso,

vamos esperar um rápido crescimento na primavera e as recompensas do verão: como num jardim da terra. Vamos aprender a aceitar e valorizar a época em que as árvores estão vazias. Assim como gostamos de colher seus frutos.

Nessa trama, Chance tem a intenção (para usar um vocábulo de Searle) de falar de forma literal, ele não está produzindo metáforas, o jardineiro não tem a intenção de falar por figuras, contudo, é de forma metafórica que o seu discurso é recebido. O absurdo do sentido literal não ocorreria se o que Chance dissesse fosse aplicado segundo a sua intenção, mas, tão somente, se fosse aplicado à realidade à qual os seus interlocutores aplicavam. Isso é bastante notório no caso da economia, que não tem literalmente raízes e nem dá frutos.

No diálogo reproduzido, fica evidente a perspectiva ricoeuriana de que a metáfora é um evento de predicação, não de denominação – acontece no discurso. Foi assim que as frases de Chance puderam ser tomadas figuradamente. E aqui aparece a outra tese de Ricoeur: a metáfora acontece numa interpretação. Por isso ela não é um enigma, mas a solução do enigma (Ricoeur, 1992, p.148). Além disso, o controle e a decisão sobre o discurso ser metafórico ou não, não estava com Chance, mas com quem o ouvia. Mesmo que ele falasse literalmente, os seus interlocutores o interpretavam metaforicamente. Ou seja, “uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação” (Ricoeur, 1976, p.50).

Ricoeur, evocando Max Black, aceita que o desvio operado pela metáfora se dá em uma interação entre sujeito e predicado lógicos, não entre palavras (Ricoeur, 1992, p.147). É por isso que ele pode afirmar que a metáfora tem a ver com a alteração da predicação alterada, não da denominação. Isto é, a metáfora é um evento da predicação, não da denominação, e por isso ligada à interpretação. Ademais, o entendimento metafórico do discurso de Chance lançou luz sobre o entendimento da economia. Noutras palavras, estendeu o conhecimento sobre a realidade, em conformidade com uma outra tese de Ricoeur.

Com isso, acentua-se a diferença das teses de Ricoeur em relação não somente a Davidson, mas à retórica clássica, para a qual o tropo era a substituição de uma palavra por outra. Na perspectiva ricoeuriana sobre a metáfora, há uma oposição à concepção puramente retórica da metáfora. Numa metáfora viva, diz Ricoeur, a tensão entre as palavras ou, mais precisamente entre as duas interpretações, uma literal e outra metafórica, ao nível de toda a frase, mostra uma verdadeira criação de sentido, que a retórica clássica não explica. Entre a teoria da tensão da metáfora e a teoria da

substituição (clássica) há uma diferença frontal. Na teoria de Ricoeur, emerge uma nova significação, que engloba toda a frase. Neste sentido, a metáfora é uma criação instantânea, uma inovação semântica que não tem estatuto na linguagem já estabelecida e que apenas existe em função e por causa da atribuição de um predicado inabitual ou inesperado. Por conseguinte, “a metáfora assemelha-se mais à resolução de um enigma do que a uma associação simples baseada na semelhança; é constituída pela resolução de uma dissonância semântica” (Ricoeur, 1976, p.52).

Por isso denomina-se a teoria de Ricoeur de teoria da tensão, porque há uma tensão no relacionamento predicativo que a metáfora mantém, segundo ele, fazendo a ultrapassagem da lexis para chegar à frase, ao enunciado e daí ao discurso. Assim é que ele pode afirmar que “a metáfora é o resultado da tensão entre dois termos numa enunciação metafórica” (1976, p.50). Para Ricoeur, a especificidade deste fenômeno será compreendida na hora em que for admitida a existência de metáforas vivas.

“Metáforas vivas são metáforas de invenção, em cujo interior a resposta à discordância na frase é uma nova extensão de sentido” (1976, p.52). Assim, as metáforas de tensão, não têm como ser traduzidas. “As metáforas de tensão não são traduzíveis, porque criam o seu sentido. Isto não quer dizer que não se possam parafrasear, mas apenas que uma tal paráfrase é infinita, incapaz de exaurir o sentido inovador” (1976, p.05).

Ricoeur sustenta a sua tese a partir da idéia de que a metáfora é um fenômeno de predicação, o resultado da tensão entre dois termos, não existente em si mesma, mas em e através de uma interpretação e que pressupõe uma interpretação que destrói a si mesma numa contradição significativa. E ainda, segundo ele, a metáfora reduz o choque engendrado pelas idéias incompatíveis e é um erro calculado que traz juntas coisas usualmente separadas, uma inovação semântica que não tem nenhum status já estabelecido na linguagem. Por isso a metáfora é mais uma resolução de um enigma que uma simples associação baseada na semelhança. Ela cria o seu próprio significado. “A metáfora porta uma informação na medida em que “re-descreve” a realidade. O erro categorial será então o intermédio entre descrição e redescritção” (Ricoeur, 1976, p.40).

É por essa porta que Ricoeur entra na questão da referencialidade da obra poética. Por esse caminho, ele pode assimilar metáfora e literatura, conhecimento e ficção.

Mas a possibilidade de o discurso metafórico dizer alguma coisa sobre a realidade esbarra na constituição aparente do discurso poético que parece essencialmente não-referencial e centrado em si mesmo. A essa concepção não-referencial de discurso poético, opomos a idéia de que a suspensão da

referência literal é condição para que seja liberado um poder de referência de segundo grau, a referência poética (Ricoeur, 1976, p.13).

O que acontece é que há um sentido literal que se coloca como condição para um sentido não literal da realidade na medida em que ele é tomado como existente, mas é suspenso porque a obra literária é uma representação do mundo, não a sua descrição. Ou seja, a obra literária analogamente à metáfora existe em e por uma tensão apagando um mundo ao mesmo tempo em que o reconstrói. A isso se chama referência de segundo grau. É uma referência mimética dada não pelo o que é, mas pelo o que poderia ser. “A metáfora apresenta-se, então, como uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem, preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção” (Ricoeur, 2000, p.13).

Assim, a obra é conduzida a seu tema mais importante: a saber, que a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade. Ligando dessa maneira ficção e redescricao, restituímos sua plenitude de sentido à descoberta de Aristóteles, na Poética, de que a poesis da linguagem procede da conexão entre mythos e mimesis (Ricoeur, 2000, p.14).

Portanto, a metáfora está entre o mundo do sentido (interno à linguagem) e o mundo da referência (da realidade não-linguística). Ela é o índice de um trabalho do espírito, que elabora um conflito, uma tensão dentro da língua (entre o que a metáfora é, por ser semelhante, e o que ela não é, por ser diferente), e entre a língua e o real (pois a metáfora visa a algo que não está dado, que não está presente, ela dá vida a um produto da imaginação) (GAUTHIER, 2007, p.131).

Paul Ricoeur sustenta sua tese da função heurística da metáfora através da proposição de que a metáfora opera re-descrevendo a realidade, e com isso fornecendo novo conhecimento sobre ela, através da junção instantânea e inesperada que faz de idéias aparentemente incompatíveis.

O esquema das proposições sobre a metáfora pode ser apresentado assim (Ricoeur, 2000, p.40; 1976, p.49-53):

- É uma semântica da sentença, antes que uma semântica da palavra;
- É um fenômeno de predicação, não de denominação;
- É o resultado da tensão entre dois termos em um enunciado metafórico;
- Não existe em si mesma, mas em e através de uma interpretação;
- Pressupõe uma interpretação que destrói a si mesma numa contradição significativa;

- Aparece como um tipo de réplica a uma certa inconsistência na elocução metafórica literalmente interpretada;
- Consiste na redução do choque engendrado pelas duas idéias incompatíveis;
- É um erro calculado que traz juntas coisas que usualmente não estariam juntas;
- É uma criação instantânea, uma inovação semântica que não tem nenhum status já estabelecido na linguagem e que somente existe por causa da atribuição não usual ou do predicado não esperado.
- É mais uma resolução de um enigma que uma simples associação baseada na semelhança;
- Não pode ser traduzida porque cria o seu próprio significado;
- Não é um ornamento do discurso. Ela tem mais que um valor emotivo porque ela oferece nova informação;
- Conta- nos alguma coisa nova sobre a realidade.

Essa perspectiva ricoeuriana sobre a metáfora está de acordo com a sua preocupação maior com a possibilidade do sujeito construir a si mesmo, de tomar o texto como possibilidade de construção de mundo. É por isso também que Ricoeur busca ir da semiótica à hermenêutica. Na sua teoria do texto, deve-se passar da semiótica para a semântica não apenas porque as unidades do discurso e da língua demandam níveis diferentes de competências para o seu entendimento, mas porque sem essa mudança de nível, o sujeito se extingue. Daí novamente o porquê de se afirmar que o projeto lingüístico dele esteja fundado numa filosofia do sujeito. E isso é compreensível. Afinal, não foi essa a crítica dele a Heidegger? Ao criticar a passagem da epistemologia para a ontologia em Heidegger, Ricoeur não criticou a ida para a ontologia, mas a pressa, a falta de intermediação lingüística para fazer essa passagem. Ou seja, a filosofia do sujeito é que demanda o desvio pela linguagem, mas toda consideração sobre a linguagem não pode ser um exercício estéreo desvinculado da possibilidade de construção do sujeito. A preocupação com a linguagem não é a preocupação com a linguagem em si, mas com o sujeito consciente de si através da linguagem. Como diz Jeanne Gagnebin comentando essa relação linguagem-sujeito em Ricoeur, “é o caráter fundamentalmente lingüístico que permite a compreensão de si e a compreensão das possibilidades de transformação de si e do mundo”(GAGNEBIN, 1997, p.226).

Assim, a teoria do texto está vinculada à filosofia do sujeito, que é devedora da ontologia ricoeuriana. O texto é o espelho onde o sujeito se vê e se projeta em novas possibilidades para habitar o mundo. Por isso, a compreensão da metáfora em Ricoeur pressupõe a sua teoria do texto e a sua filosofia do sujeito. Principalmente no que tange à ideia de texto como peça comunicacional, pois para Ricoeur, o dizer sempre é o dizer sobre alguma coisa.

NOTAS CONCLUSIVAS

Em suma, Ricoeur demonstra que a metáfora é evento de predicação, não de denominação. Isso implica dizer que a metáfora está vinculada não à palavra, mas à expressão e por isso depende de uma interpretação por parte do ouvinte/leitor. Ademais, a metáfora não pode ser substituída porque ela não existe fora da expressão metafórica. Isso implica dizer que o significado dessa expressão não encontra paralelo na linguagem, é uma inovação. Se os sentidos literais forem usados separadamente, fora do curto-circuito da expressão metafórica, eles não significam a mesma coisa de quando são forçados a se juntarem para formar a metáfora. Então, a metáfora tem a ver com a palavra por ser composta de palavras, mas não porque é a palavra que é metafórica, e sim o conjunto das palavras.

Ricoeur sustenta a sua teoria da tensão da metáfora deslocando o acento da metáfora sobre a palavra para sobre o discurso. Não que ele desconsidere que é na palavra que ocorre o efeito de sentido, mas que é pela sentença que a produção desse sentido acontece. “Enquanto for verdadeiro que o efeito de sentido é focalizado na palavra, a produção do sentido é transmitida pelo enunciado como um todo (Ricoeur, 1992, p.147).

Assim, respondendo ao questionamento do começo dessa parte do capítulo, pode-se dizer que Ricoeur inverte os postulados da retórica clássica demonstrando que a palavra metafórica não pode ser substituída, pois ironicamente contrário à tese retórica, a substituição não é equivalente, pois “a metáfora porta uma informação na medida em que “re-descreve” a realidade. O erro categorial será então o intermédio entre descrição e re-descrição” (Ricoeur, 2000, p.40). E isso só é possível enquanto a palavra subsiste em uma metáfora.

De igual modo, Ricoeur inverte as teses de Davidson demonstrando que as palavras podem ter sentidos não literais. Ele faz a inversão da premissa comum à retórica e à Davidson, demonstrando que a metáfora estende o conhecimento, que há entendimento novo sobre a realidade quando há uma metáfora. É isso que permite Ricoeur atribuir à literatura, ao vinculá-la à metáfora, a função heurística sobre a realidade. A propósito, ele escreve:

...O poema está ligado por aquilo que cria, se a suspensão do discurso ordinário e da sua intenção didática assume um caráter urgente para o poeta é porque a redução dos valores do discurso comum é a condição negativa que permite novas configurações, exprimindo o sentido da realidade que se deve trazer à linguagem. Por meio das novas configurações trazem-se também à linguagem novos modos de estar-no- mundo, de aí viver e de nele projetar as nossas possibilidades mais íntimas (Ricoeur, 1976, p.60).

Com isso já se prepara o caminho para demonstrar que a partir da metáfora, assim entendida, pode-se chegar à tese de que a literatura, definida pela metáfora, pode estender o conhecimento sobre a realidade, pode ter também capacidade heurística!

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. A arte Poética. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Col. Obra Prima de Cada Autor).

BLACK, Max. Como as metáforas funcionam: uma resposta a Donald Davidson. In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

BOOTH, Wayne. A metáfora como retórica: o problema da avaliação. In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

DASENBROCK, Ree. Locating Donald Davidson and Literary Language. In: HAHN, Lewis. (ed.). The philosophy of Donald Davidson. Chicago: Open Court, 1999. (The Library of Living Philosophers; v.27).

DAVIDSON, Donald. A nice derangement of epitaphs. In: LePORE, Ernest (ed.). Truth and interpretation. Oxford: Blackwell, 1986.

_____, Donald. Inquiries into Truth and Interpretation. Oxford: Clarendon Press, 1984.

_____, Donald. O que as metáforas significam. In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

FURLANETTO, Maria. Literal/metafórico – um percurso discursivo. Disponível em: <http://br.geocities.com/agatha_7031/metafora.html> Acesso em: 23/01/2007.

GAGNEBIN, Jeanne. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. In: Revista Estudos Avançados do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.11, nº 30, p. 261-272, 1997.

GAUTHIER, Jacques. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. In: Revista Brasileira de Educação, nº 25, p.127-142, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a11.pdf>>. Acesso em 09/01/2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Marck. Metaphor we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MARQUES, Edgar. Sobre o reconhecimento e compreensão de metáforas. In: Revista Reflexão, Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, nº30, v.88, p.95-104, Jul.-Dez., 2005.

RICOEUR, Paul. A metáfora viva. Trad. Dion Davi Marcedo. São Paulo: Loyola, 2000.

_____, Interpretação e Ideologias. Org. e trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

_____, Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning. Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.

_____, O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

RODRIGUES, Kelcilene. A inusitada semelhança entre as cosias na poesia de Manoel de Barros. In: Revista de Estudos Lingüísticos do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, p.2084-1089. v. XXXV, 2006. Disponível em: < <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/629.pdf>>. Acesso em: 29.01.2007. (Trabalhos apresentados no 53º Seminário do GEL - UFSCAR - São Carlos, 2005)

RORTY, Richard. Contingency, irony and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

SCHOLZ, Oliver. What metaphors means and how metaphors refer, p.163. In, Stoecker, Ralf. Reflecting Davidson: Donald Davidson Responding to an International Forum of Philosophers, Berlin, Boston: De Gruyter, 1993.

SEARLE, John. Expressão e significado: estudos da teoria dos atos da fala. Trad. Ana Cecília de Camargo e Ana Luiza Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995,

SILVA FILHO, Waldomiro. Davidson, a metáfora e os domínios do literal. In: Revista Utopia Y Práxis Latinoamericana, Maracaibo, v. 06, no. 15, 2001.

TOLENTINO, Magda. Muito Além das metáforas. In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

WAY, Eileen. Knowledge representation and metaphor. London: Kluwer Academic Publishers, 1991. (Studies in cognitive systems; v.7).

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Col. Os pensadores).

NOTAS

Nota 1

A identificação da teoria de Donald Davidson sobre a metáfora como comparação é tomada de empréstimo a Max Black (1992, p.190) Foi ele quem, numa análise do texto de Davidson sobre a metáfora, denominou a posição davidsoniana de “visão de comparação”.

Capítulo 2



10.37423/230908162

AS MULHERES NA CENA DO METAL BRASILEIRO: CULTURA VISUAL, PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA E PODER

Olívia Cristhina Silva dos Santos

Universidade Federal de Goiás

Thiago F. Sant'Anna

Universidade Federal de Goiás



Resumo: Propomos por meio deste artigo uma abordagem sobre a percepção imagética das mulheres que se encontram inseridas no meio musical do heavy metal, desenvolvendo-se a partir de uma análise histórico-social das transformações deste gênero musical e do espaço que as mulheres ligadas a este fazer artístico vêm ocupando durante as últimas décadas no Brasil. Pretendemos contemplar através desta pesquisa questões gerais sobre o assunto, entretanto, pertinentes, frente ao caráter da proposta em questão, sendo que para isto, serão realizadas delimitações de estudo que abordarão, principalmente, as representações imagéticas das mulheres no cenário do heavy metal nacional e suas relações com uma (re)educação dos sentidos a partir da cultura visual, o corpo e o poder, conceitos compreendidos por autores e por autoras pós-estruturalistas.

Palavras-chave: *Heavy metal*. Cultura visual. Corpo e poder.

APRESENTAÇÃO

Como dar-se-ia a relação entre imagens de mulheres na cena cultural do heavy metal e os processos educacionais não formais voltados para constituição de corpos, de comportamentos e de relações sociais? Eis uma pergunta disparadora deste texto voltada para pensar como essas imagens educam os sentidos de modo informal, uma vez que não é uma educação ofertada dentro de instituições como escolas ou universidades. Além disso, como estas imagens produzem novos corpos, constitui comportamentos, conduz condutas ousadas e alternativas aos padrões dominantes e, com efeito, potencializa mulheres em espaços ocupados por uma maioria masculina. O entendimento, apreciação e análise da imagem feminina neste gênero musical, eleva as possibilidades de fruição e identificação de certas óticas próprias das subjetividades individuais, pelas quais o fazer artístico se apresenta como um meio. Na Figura 1 observa-se a movimentação do corpo, livre e intensamente, em sintonia com o ritmo pulsante e agressivo da bateria, da distorção da guitarra, da base sólida do contrabaixo, aos teclados épicos. Libertam e abrem espaço para a expressividade máxima da voz a cantar, na melodia ou no grito inconformado, sobre percepções existenciais, lugares e histórias de outrora. A mulher vista aqui está aberta a diferentes categorias de expressão.



Figura 1: Olívia Bayer. Foto: Thiago Jesus.

A roupa preta, demonstra a aura sinistra perante um mundo imperfeito que trata as mulheres como figuras inócuas ou que as define através de uma ótica deturpada de sentidos, o feminino “frágil” e

“submisso”; o movimento, as vestes e a intensidade são, para além apenas da expressão artística, um manifesto.

Imagens de mulheres no heavy metal operam como pedagogias culturais à qual não pode ser reduzida ao que é ensinado, aprendido ou à educação formal, mas como articulada à “capacidade de multiplicar os modos, as práticas e os esforços que estimulam que o sujeito incida sobre si, tornando-se um cidadão desejável” (ANDRADE, 2016, p. 51). Compreendida como “recurso pedagógico reforçando a potência do enlace entre cultura e pedagogia” (ANDRADE, 2016, p. 53), tais imagens enlaçam cenas e música e corporificam identidades e agenciamentos performáticos através de uma máquina pedagógica, onde, segundo Janotti Junior (2013):

transformam lugares/sonoridades em territorialidades afetivas e socioculturais. Antes de ser uma espécie de ocupação sentimental ou emocional da urbe ou de espaços virtuais, as cenas pressupõem agenciamentos de sujeitos e objetos que afetam e são afetados mutuamente por essas conexões. Nesse caso, essa corporificação é um efeito de presença que se materializa nos gêneros e cenas musicais. (JANOTTI JUNIOR, 2013, p.3)

A autorreferencia corporificada, no caso da figura acima, atrelada ao gênero musical heavy metal, carrega consigo elementos que, ao serem constituídos por relações pedagógicas, se repetem e criam práticas, performances, identidades, corpos. Esses elementos não são necessariamente individualizados, uma vez que eles advêm e se transformam por meio das “territorialidades afetivas e socioculturais”, como coloca o autor. Ou seja, não só a imagem centralizada é um resultado do agenciamento performático, mas ela também se comunica da mesma forma, conecta-se mutuamente com ouvinte/espectador.

A análise das imagens das mulheres “metaleiras” pode trazer uma ótica com alicerces na percepção da própria contemporaneidade. Ao operarem como pedagogias culturais forjam sentidos ancorados na construção de um mapa “aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE APUD ANDRADE, 2016, p. 29). Possibilita, portanto, fornecer subsídios para uma construção de uma linha capaz de explorar as características que consideram, a partir de imagens, uma experiência em sua totalidade. O *heavy metal*, enquanto linguagem artística plural, revela e expressa práticas e sentidos da própria diversidade humana. Em um mundo pautado por relações de poder, onde a imagem feminina adquire inúmeros significados expressivos sendo, por vezes, objetificado, suscita-se a relevância de estimular a percepção desta representação imagética. Esta percepção transcende, no que lhe concerne, às questões musicais e desvela toda uma geração de expressão identitária feminina. É a partir dessa

perspectiva que se intenciona vincular o objeto deste estudo com a concepção de pedagogia cultural, entendida como uma prática cultural voltada o governo e a modificação dos modos de ser sujeito” (ANDRADE, 2016, p. 28)

No decurso desta problemática surgem, portanto, os seguintes questionamentos: como o heavy metal singularizado por sua cultura visual pode vir a constituir e inventar o comportamento sócio-cultural de um grupo de pessoas? Como operam enquanto pedagogias culturais capazes de produzir uma identidade visual do metal ? Como são os modos de ver de mulheres sobre a sua participação e representatividade na cena metaleira? É possível, a partir da consideração imagética que envolve o metal, propor uma forma de leitura capaz de, cultural e pedagogicamente, educar os sentidos?

ESTILO DE COMPORTAR E SE VESTIR

Longe de circunscrever e reduzir o heavy metal a generalizações e universalismos, destacamos que não se trata de um gênero estático e padronizado, sendo suas diversas ramificações possíveis de existirem na contemporaneidade. Death Metal, Black Metal, Sinfonic Metal exemplificam bem essa pluralidade. Entretanto, arriscamos dizer que alguns sinais e indícios atravessam as práticas, as relações e os sentidos neste amplo alicerce “metaleiro” e que o classifica como um “estilo de comportar e se vestir [...] Afinal, o que seria de um *rocker* metálico, sem todo o aparato e pose que destaca os adeptos desta corrente ‘maldita’ da moderna música pop?” (LEÃO, 1997, p.15). A questão dos aparatos visuais mostrados como roupas pretas, cabelos comproudos e rebeldes, tatuagens, vestidos longos sinalizam para uma operação pedagógica onde os sentidos não são fixos e nem estáveis, mas suscitam uma noção de cultura alicerçada ao pedagógico no sentido de que atravessa “uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, prática, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções de artefatos culturais (textos, mercadorias etc)” (COSTA apud ANDRADE, 2016, p. 65).

Não há como negar que tais artefatos impulsionam a construção de uma identidade através de um universo de imagem e objetos que atuam como ferramentas de expressão. Ao se referir a música pop moderna como “maldita”, Leão (1997, p.15) também identifica um ponto em comum entre os “metaleiros”, que é a aversão pelo conformismo e pela cultura de massa. Compartilhar igualmente o desejo de luta contra o conformismo e a experiência transformadora do pertencimento a um grupo com gostos similares, é uma vontade em comum. Segundo relatos de mulheres que participam ativamente da cena, ainda hoje existe a associação de que as mulheres não combinam com o heavy metal, pois, trata-se de uma estética que exaltaria qualidades opostas a ideia de “fragilidade” ou

“delicadeza”. Essa visão de que mulheres não deveriam se aventurar a tocar X ou Y instrumentos, ou X ou Y gêneros musicais, denota a presença ainda muito forte de uma herança arraigada em princípios patriarcais, pelo qual “o discurso predominante sobre os modos de ser masculino e feminino é, pois, construído com a intenção de subordinar a mulher e desvalorizar a esfera do feminino” (SANTOS, 2010, p.60).

ATRAVESSANDO MODOS DE VER AS IMAGENS DE MULHERES NO HEAVY METAL

Ao operar como uma pedagogia cultural, uma única imagem de mulheres no heavy metal pode “elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir, incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído” (ALBUQUERQUER JÚNIOR apud ANDRADE, 2016, p. 159). Tal imagem pode comunicar-se de diferentes formas, causando reações distintas ou similares a depender da relação do indivíduo e sua construção racional sobre aquilo que observa. Seja uma ilustração em um livro escolar, ou a própria imagem presencial de pessoas e objetos, haverá, da parte de quem observa, a possibilidade de interpretar sob vários prismas aquilo que se vê. Para Berger (1999), o olhar vem antes das palavras, ou seja, a experiência visual, seja em relação a uma obra de arte, uma paisagem ou uma ilustração, a interpretação ocorre primeiramente a partir do indivíduo, e a carga de significado para determinada imagem estará intrinsecamente associada a experiência individual em princípio. Sobre essa relação, Berger (1999) explica:

A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Na Idade Média, quando o homem acreditava na existência física do Inferno, a visão do fogo deve ter significado algo diferente do que significava hoje. Não obstante, a ideia que fazia do Inferno devia-se muito à visão do fogo consumindo e das cinzas que permaneciam, assim como à sua experiência da dor das queimaduras. (BERGER, 1999, p. 10).

A ideia de que o que vemos é afetado pelo que sabemos ou pelo que acreditamos é reveladora.

Analisar uma imagem não se limita, portanto, apenas a identificar a temática de uma imagem, mas investigar os sentidos que emergem na relação entre as imagens que a constitui. Nesse sentido, nos reportamos à Deleuze, segundo o qual “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre imagens” (DELEUZE, 2013, p. 71) para podermos investigar a produção de sentidos das imagens em confluência com o seu contexto histórico, social, com aspectos da personalidade do artista, a técnica utilizada, entre outros.

Conforme a imagem passa a ser compreendida como signo, torna-se necessário o conhecimento dos códigos e sua organização racional para a análise. Assim, temos a disposição diferentes tipos de “sistemas” de análise, que relacionam os aspectos formais e expressivos das imagens, através de classificações e racionalizações da leitura visual. Esses sistemas são abrangentes e a depender do autor tem um foco principal, mas que pode ser aplicado de modo transversal, ou seja, podem servir para outras áreas.

O *heavy metal* é um importante e amplo sub gênero musical do *rock*, e não possui uma origem datada, apesar de haver a convenção de que o termo “*heavy metal*” passou a ser oficialmente incorporado e difundido enquanto gênero musical no fim da década de 1960 e início da década de 1970 (LEÃO, 1997, p.14). Weinstein (2000), sugere que o metal possui, na realidade, várias histórias. O sentido dessa afirmação é que é impossível determinar um momento exato do surgimento do *metal*. Entre o final dos anos 1960 e início de 1970, bandas britânicas como Led Zeppelin e Deep Purple exploravam a sonoridade heavy (pesado em inglês), oriunda das guitarras e vozes distorcidas, acompanhadas por uma bateria e um contrabaixo intensos que podiam evocar sons explosivo e violentos. Inclusive, autores como Horning (2019), sugerem que o ambiente da Guerra Fria, sobretudo a Guerra do Vietnã, foram um dos gatilhos para o surgimento desta música com caráter e visual agressivos. Não há como engar que tais aspectos musicais como sons distorcidos, vocais guturais e pedal duplo nas baterias constituíram uma pedagogia cultura musical voltada para direcionar musicistas que adentravam nesse estilo musical, combinando melodias, ritmos, harmonias com equipamento de som e visualidades transgressoras tanto nas vestimentas quanto nas performances em palco. Segundo Horning (2019, p. 6), o metal foi criado por artistas que procuravam fazer algo diferente e expressar seu descontentamento com a sociedade. Independente das origens, o metal se estabeleceu como um gênero sólido, representado hoje em dia em praticamente todos os continentes.

A Encyclopedia Metallum¹ do portal Metal Archives (o maior portal virtual de Metal atualmente) traz os dados das bandas metaleiras registradas no mundo inteiro. Para uma ampla ideia da dimensão desses números, os dados atualizados do Metal Archives (2022) indicam o seguinte: 160.305 bandas aprovadas no registro do portal, das quais 88.258 estão ativas; 3.589 estão em espera; 49.341 estão divididas; 6.614 mudaram de nome e as demais (14.474) são desconhecidas; Há um total de 820.385 artistas. Sendo que: 677.877 estão ativos; 142.508 deixaram de tocar música/Metal; 7279 faleceram. 58.090 são mulheres, 752.306 são homens; 182 são não-binários; 766 são entidades sem gênero (empresas, orquestras, etc.) e 9012 são desconhecidos.

CONTEÚDO IMAGÉTICO DA BANDA PLACENTA

Após percorrer um pouco pelas questões históricas, teóricas e metodológicas, vamos empreender uma análise de imagens considerando a proposta por Merrian (1964), resumidas aqui como: função de expressão emocional; função de prazer estético; função de divertimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de reação física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e; função de contribuição para a integração da sociedade.

A Placenta foi uma banda brasileira de trash metal, pioneira, formada totalmente por mulheres em Belo Horizonte no ano 1985. Sua sonoridade e o teor das letras se encontravam entre o thrash e o death metal, vocais rasgados e temáticas agressivas davam o tom desse grupo. Idealizada pela guitarrista Vittória do Carmo, uma militante do som pesado, ela havia criado o “Projeto Rock” que transformou uma antiga pista de boliche em um palco de festival, o mesmo que mais tarde acolheu o primeiro show da banda Sepultura, segundo o blog Dissidente Rock².

No entanto, a duração da banda foi breve e devido a divergências internas entre as integrantes, findou-se em 1987, deixando poucos registros de músicas gravadas. Mesmo assim, a Placenta é uma banda que abriu espaço para outras bandas com integrantes femininas. Visto que naquela época a questão do machismo e sub representatividade era ainda mais acentuada do que hoje, o feito dessas cinco mulheres na cena do metal nacional é notável e, em certa medida, histórico. É sobre a imagem dessa banda especificamente que serão aplicados os conceitos de análise apresentados anteriormente. Na Figura 2, observamos uma imagem da banda completa na época.



Figura 2: A banda Placenta, da esquerda para a direita, Ana Maria (guitarra), Marília (baixo), Andreia (bateria), Vittória (guitarra) e Paula (vocal).

Do ponto de vista espacial, a imagem apresenta as cinco integrantes da banda, posando para o que indica ser uma sessão de fotos promocionais do grupo. Há uma proporcionalidade interessante onde cada uma delas está intercalada, ou seja, três delas se encontram mais para trás (Ana Maria, Vittoria e Paula) e duas adiante (Andreia e Marília). Essa proporção causa a quem vê uma ideia de equilíbrio, onde o espectador não percebe se há alguém em um plano aparentemente mais importante do que outro - como costuma ocorrer em fotos do tipo, onde geralmente o *front man* ou *front woman* aparece em uma posição de liderança, geralmente centralizada.

Notamos também que alguns elementos visuais da imagem em questão suscitam uma pedagogia cultural crítica a qual problematiza imagens tradicionalmente identificadas como femininas em que as mãos normalmente aparecem abertas com delicados dedos à mostra. Enquanto uma pedagogia crítica de imagens de mulheres no heavy metal possibilitam a emergência de lugares visuais e discursivos de ruptura e contradição (ADNRADE, 2016, p. 112). Na imagem, os olhares se voltam a um ponto em comum e não ao horizonte evasivo, sugerindo a ideia de estarem encarando alguém ou alguma coisa. São olhares distantes do espectador - causando uma sensação de apatia e desprezo, o olhar de Andreia, com a cabeça mais erguida propositalmente, e os punhos fechados, sugere uma postura desafiadora - como aquelas adotadas por oponentes prestes a lutarem, mostradas na Figura 3.



Figura 3: Andreia (esquerda) e a lutadora campeã de MMA, Amanda Nunes (direita).

A ideia de luta é interessante, visto que uma mulher metaleira, com o sutiã a mostra, no Brasil durante os anos 80, provavelmente sofreu diferentes embates por assumir essa postura. Em uma sociedade onde poucos anos antes, até 1979, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo proibia a inserção

do ensino sexual na escola, que entre outras coisas, promovia a ideia de igualdade de gêneros, alegando que o assunto era de “responsabilidade exclusiva da família” e não cabia dentro do sistema de ensino (SAYÃO, 1997, p. 110). Os símbolos que atingem a religião, como cruzes invertidas e demônios também podem ser vistos mais como uma forma de provocação do que a intenção de promover um “culto satânico”. A igreja representa o padrão da moral pré-estabelecida de acordo com princípios de cada liturgia, em muitos casos embasadas em um sistema patriarcal e rígido, como explica Sarty (1988):

Os vínculos comuns às suas diversas facções – em especial a obediência à hierarquia eclesial, que tem no sumo pontífice sua autoridade máxima – levam a uma política de avanços e recuos, onde, em última instância, prevalece a rigidez dos princípios, nem sempre observável na prática cotidiana (. . .) Isto explica a unanimidade em torno de questões relativas à moral sexual, como a condenação em bloco do aborto, do divórcio e do planejamento familiar. (SARTY, 1988, p. 40).

Assim, ao retornar as imagens da banda Placenta, considerando esse contexto, a imagem fomenta uma pedagogias crítica e de resistência ainda mais interessante, no mínimo admirável. Antes de uma posição embasada no “estilo” ou simplesmente de copiar uma tendência, as integrantes da Placenta consolidam uma mensagem política e social. E no caso de uma banda formada apenas por mulheres, o peso da contestação é muito maior do que já seria de uma banda masculina. Se o metal chega para contestar normas, estabelecer novas formas de expressão, o metal feminino faz isso e vai além, pois, a luta, antes mesmo do que seria apenas representar um gênero musical controverso, é de conquista de espaços até então desfavoráveis a mulher.

Por fim, o conteúdo visual a partir das bandas de metal feminino, pode ser um tipo de temática a ser explorado e que traz naturalmente uma abertura interessante para a análise da imagem, a partir das suas funcionalidades e narrativa intrínsecas. Em uma atividade educativa poderia iniciar o processo de análise da imagem a partir das considerações de Robert Willian Ott, a partir do seu sistema de apreciação, chamado *watching*. Sardelich (2006) sintetiza esse sistema, ao que nos importa aqui especialmente os momentos:

- descrevendo: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe;
- analisando: o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal;
- interpretando: o educando expressa suas sensações, emoções e ideias.

As imagens presentes na diversificada subcultura metaleira operam uma pedagogia crítica e de resistência que instiga a identificação e possível discussão sobre assuntos como religião,

representatividade, construção de símbolos e identidades, assim como características sociológicas, como a formação de grupos de pessoas que se identificam se comportam de determinado modo, de acordo com a *tribo* a que pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender as formas pelas quais o gênero metal gera imagens cujo conteúdo pode ser aproveitado, seja do ponto de vista da análise e percepção crítica, ou como fonte de identificação de diferentes narrativas. Por meio de um sistema de análise baseado nos autores citados no decorrer desse trabalho, identificamos a operação de uma pedagogias crítica e de resistência fomentada por determinados comportamentos que são subversivos a qualquer enquadramento visual. Como no caso da imagem da banda Placenta, a mesma postura da banda, possivelmente replicada pelos fãs, influenciando seu modo de vestir e se expressar. Partimos, assim, com a ideia de que as imagens para o metal possuem uma carga de significados muito presente, seja nos elementos que compõem o visual, as artes das capas de CD's e pôsteres, ou as referências do texto das letras, com inspirações, por exemplo, em histórias fantásticas, símbolos religiosos, etc.

Estes elementos formam uma leitura capaz de educar, informalmente, as pessoas e inscrevem-nas em processos de produção de sentidos e constituição de sujeitos, pois traz uma organização do visual onde as práticas das mulheres são subversivas e questionam as formações discursivas machistas e misóginas do social, presentes no mundo metaleiro. É como a banda cuja letra possui um viés satanista, mas não necessariamente quem toca ou ouve essa música é satanista de fato. Compreender que o satanismo, nesse caso, pode se manifestar como forma de protesto às práticas de subordinação das mulheres dentro do cristianismo.

É por meio das experiências e vivências socio culturais, assim como sua relativa análise crítica, que notamos aqui as questões pertinentes a uma pedagogia crítica e de resistência que opera uma (re)educação de sentidos e significados e constitui novos sujeitos como mulheres insurgentes ao sistema patriarcal. A consideração de diferentes modelos de análise de influência semiótica, discursiva, intertextual, estruturalista, hermenêutica e desconstrucionista, nos auxiliou para expandir esta proposta dentro do campo de pesquisa aqui considerado. Podemos considerar, portanto, que no heavy metal, as mulheres são desestabilizadoras dos processos educacionais conservadores e patriarcais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. Pedagogias Culturais – uma cartografia das (re)invenções do conceito. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BERGER, John. Modos de Ver. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DELEUZE, Gilles. Sobre a imagem-movimento. In: DELEUZE, Gilles. Conversações. 3 ed. São Paulo: 34, 2013.

HORNING, Nicole. Metal Music: A History for Headbangers. Lucent Press: Nova Iorque, 2019.

JANOTI JUNIOR, Jeder. Rock With The Devil: notas sobre gêneros e cenas musicais a partir da performatização do feminino no heavy metal. In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus: [s.n.], 2013. p. 1 – 13. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1539-1.pdf>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

LEÃO, Tom. Heavy Metal: Guitarras em Fúria. São Paulo: Editora 34, 1997.

MERRIAN, Alan P. The anthropology of music. Northwestern University Press: Illinois, 1964.

SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Simone C. M. O Modelo Predominante de Masculinidade em Questão. v.14, n. 1, pp.59-65, janeiro. 2010. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=232> acesso em 6 jun. 2022.

SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. In: Cadernos de Pesquisa. v.36, n.128, p.415-472, maio/agosto. 2006. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2483-8.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2020.

SARTI, Cynthia A. Feminismo no Brasil: Uma trajetória particular. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP: n.64, fev.1987, p.38-47.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio. G. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.143.

WEINSTEIN, Deena. Heavy metal: The music and its culture. Da Capo Press, 2000.

MiniCurrículo

Olívia Cristhina Silva dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-Graduação PPGACV em Artes e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Arte e Cultura Visual. Bacharelada em

Composição pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (2011).

MiniCurrículo

Thiago F. Sant'Anna

Doutor em História pela Universidade de Brasília (2010). Docente no curso de Arquitetura e Urbanismo e no Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/UFG. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, no curso de Arquitetura e Urbanismo da Regional Cidade de Goiás e do Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/UFG.

NOTAS

Nota 1

Disponível em: <https://www.metal-archives.com/>. Acesso em 16 de abr. 2022.

Nota 2

Disponível em: <http://rockdissidente.blogspot.com/2013/10/placenta-primeira-banda-metal-so-de.html>. Acesso em: nov. 2021.

Capítulo 3



10.37423/230908169

UM ASPECTO INTERPRETATIVO SOBRE O RECO- RECO NA OBRA VARIAÇÕES RÍTMICAS DE MARLOS NOBRE

Rodolfo Vilaggio Arilho

Universidade Estadual de Campinas

Augusto Alves de Moraes

Universidade Federal de Alagoas

Fernando Augusto de Almeida Hashimoto

Universidade Estadual de Campinas

Helvio Monteiro Mendes

Universidade de Aveiro/Portugal



Resumo: O objetivo principal deste artigo é discorrer sobre os aspectos interpretativos do reco-reco contidos na obra *Variações Rítmicas* (1963) de Marlos Nobre, escrita para sexteto de percussão e piano. Essa pode ser considerada a primeira peça erudita de repercussão no cenário nacional que mescla os instrumentos da percussão tipicamente brasileira como cuíca aguda, chocalho de metal, afoxé, reco-reco, agogô, pandeiro, tamborim e três atabaques ao piano.

Palavras-chave: Instrumentos de percussão. Marlos Nobre. Variações rítmicas. Percussão brasileira. Reco-reco.

INTRODUÇÃO

Segundo Frungillo (2003), reco-reco é qualquer tipo de material em cuja superfície (ou parte dela) seja feita uma série de cortes transversais e paralelos bastante próximos, formando uma porção dentada. Nessa sequência de “dentes”, é esfregada uma baqueta ou vareta. Instrumento típico no Brasil é encontrado em muitas manifestações musicais da América Latina.

Para Stasi, os reco-recos estão entre os mais antigos instrumentos fabricados pelo homem (Idade da Pedra/Paleolítico: há cerca de 15 mil anos), tendo sido usados em todos os continentes em diferentes épocas e culturas. Reco-reco é o termo utilizado genericamente no Brasil para denominar os instrumentos idiófonos raspadores como um todo, cuja principal característica é possuir uma superfície com altos e baixos relevos. Essa superfície é raspada com diferentes objetos. Podem ser fabricados a partir de diversos materiais, como bambu, madeira, metal, plástico, osso, cabaças. (STASI, 2011)

O reco-reco fez e faz parte da música popular brasileira, mas não se encontra apenas nesse segmento musical (popular), estando presente na música brasileira seja ela popular ou erudita, integrando, por vezes, as orquestras sinfônicas. Prova disso é inclusão desse instrumento no repertório de compositores nacionais mundialmente reconhecidos.

Alberto Nepomuceno (1864-1920), possivelmente foi o primeiro grande compositor a utilizar o reco-reco, incluindo o instrumento em *Batuque* (1888), quarta parte de sua *Série Brasileira*.

Villa-Lobos, também fez uso do reco-reco em suas obras, a citar: *Uirapuru* (1917), *Nonetto* (1923), *Choros nº 6* (1926), *Choros nº 9* (1929), *Choros nº 10* (1926). Mas, provavelmente, um dos trechos mais famosos em que, junto com outros instrumentos de percussão como ganzá, chocalhos, pandeiro e matraca, o reco-reco ganha destaque por “imitar” o movimento de uma locomotiva junto aos outros instrumentos da orquestra é *O Trenzinho do Caipira*, que faz parte da sua obra *Bachianas Brasileiras nº 2* (1930).

Se o reco-reco foi bastante utilizado nas obras orquestrais brasileiras, o mesmo pode ser afirmado sobre sua inserção no repertório erudito brasileiro para grupo de percussão. A primeira obra brasileira escrita para grupo de percussão erudita foi coincidentemente a primeira a utilizar o reco-reco. *Estudo para Instrumentos de Percussão* foi composta em 1953 por Camargo Guarnieri e foi estreada em 1979, requerendo oito percussionistas para a execução. Trata-se de uma obra escrita para tímpanos, caixa-clara, tambor militar, bombo, pratos a dois, pandeiro, triângulo e reco-reco (HASHIMOTO, 2003).

Em 1963, ou seja, dez anos após Guarnieri compor para grupo de percussão, temos uma segunda obra escrita para essa formação no Brasil e nela também temos o reco-reco entre seus instrumentos. Trata-se de *Variações Rítmicas*, de Marlos Nobre (1939), com a seguinte instrumentação: piano, atabaque, tamborim, pandeiro, agogô, reco-reco, chocalho, afoxé e cuíca.

Eu fiz um monte de trabalhos utilizando técnicas contemporâneas. Então eu escrevi *Variações Rítmicas* para piano e percussão, típica do Brasil, em Buenos Aires, uma peça que é serial e dodecafônica com a liberdade que eu uso, no tema e variações, e a percussão é tipicamente brasileira, com cuíca, agogô, reco-reco, atabaque, pandeiro - não poderia ser mais brasileiro.

Isso soa muito estranho, a música dodecafônica com um ritmo brasileiro. Às vezes parece Webern, mas um Webern brasileiro. Eu não queria fazer isso, mas dado o timbre que eu tinha em minha mente - este timbre dos agogôs, com cuíca, reco-reco, afoxê, atabaque, tamborins, pandeiros dá um efeito muito interessante - mas não é clichê. Você não ouve os ritmos do baião e do samba – que nada tem a ver com isso. Mas tem algo que sugere algo diferente (MOORE, 2007)

2. A OBRA

A obra *Variações Rítmicas Opus 15* (1963) inicia o segundo período de composições de Marlos Nobre. A obra traz uma mescla entre o serialismo e os traços da rítmica brasileira, tendo sido composta para piano e percussão típica brasileira, incluindo cuíca aguda, chocalho de metal, afoxé, reco-reco, agogô, pandeiro, tamborim e três atabaques. Segundo Hashimoto (2003), pode ser considerada como a “primeira peça de repercussão no cenário brasileiro para esta formação”.

Variações Rítmicas foi composta para ser executada em um movimento contínuo, porém está dividida em dez pequenos trechos, iniciados com a apresentação do tema, seguida por oito variações e uma coda, totalizando aproximadamente dez minutos. Para sua execução, são necessários um pianista e seis percussionistas.

A primeira variação consiste praticamente em uma continuação do tema, ao passo que a segunda se faz um pouco mais calma, com um tempo mais livre, menos marcado, no entanto dotada de algumas poucas intervenções, responsáveis por um contraste na dinâmica *forte*. Na terceira variação, o caráter mais rápido e sonoro é retomado, enquanto na quarta tem-se um leve *scherzando*, e na quinta o tempo *marcato* segue com uma variação representada apenas pelo piano e pelo atabaque. A sexta variação apresenta, além do piano, todos os instrumentos de percussão num movimento rápido, sugerido por Nobre como *quasi presto*. A sétima variação é caracterizada por um tempo bem calmo e livre, tendo ao seu final uma condução mais “exaltada” e “nervosa” do piano, que culmina na oitava e última variação, apresentada apenas pelos instrumentos de percussão. A *coda* é iniciada com uma

cadência do piano reconstruindo todo o material temático apresentado, enquanto a percussão vai entrando aos poucos e segue com um ritmo regular, iniciando um crescendo e chegando a um final intenso e sonoro.

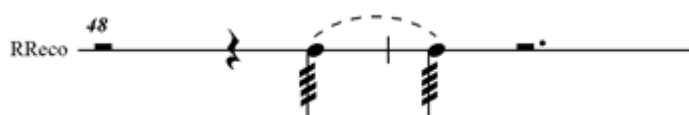
Creio que os caminhos de minha obra sempre foram no sentido de descobrir sínteses. Assim foi com obras como as *Variações Rítmicas* de 1963, onde eu trabalho uma tentativa consciente de síntese entre o serialismo e a rítmica brasileira (lembra que uso instrumentos típicos de percussão do Brasil), e sempre fui contrário a seguir ao pé da letra as correntes em voga da música contemporânea. Interessou-me muito a menção de uma metavanguarda e de síntese, como diz o Tomás Marco em seu livro, pois acredito que nunca fui eclético nem vanguardista. Em minha ideia, era fundamental o estabelecimento de pontes e não de limites. A exclusividade do pensamento estético, em épocas recentes da música, sempre me pareceu algo menor, limitativo, pouco irradiador. E para mim a criação musical é a expressão máxima da mente criadora, uma explosão telúrica controlada pelo cérebro, com a imaginação atuando em sua máxima capacidade, como um forno de alta voltagem (MARQUES, 2006).

3. INTERPRETACAO

Instrumento classificado como um instrumento idiofone, onde o som é produzido pelo próprio corpo do instrumento por meio do atrito de uma baqueta ou vareta. Esses sons (aqui denominados notas), produzidos pelo reco-reco, podem ser longos, curtos, fortes e ou fracos. As notas longas são alcançadas raspando-se a baqueta por toda, ou quase toda extensão do instrumento; enquanto as curtas são obtidas deslizando-se a baqueta em uma parte menor do instrumento.

Quanto às dinâmicas, o instrumento pode produzir sons que vão do fraco (pp, p) ao forte (f, ff). Para isso, é necessário “raspar” o reco-reco exercendo uma pressão entre a baqueta e o corpo do instrumento proporcional à intensidade desejada: quanto mais forte for essa pressão, mais forte será a nota e quanto menor a pressão menos forte será a nota.

Os rulos/trêmulos podem ser feitos raspando o reco-reco por toda sua extensão, a fim de preencher o tempo necessário. Nos compassos 48-49 e 58-60, apontados na Figura 1, pode-se notar como Nobre escreve os rulos.



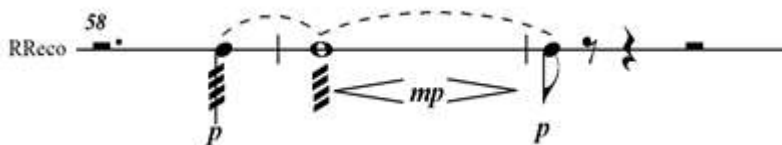


Figura 1 - Formato de escrita para os rulos, utilizado por Nobre nas Variações Rítmicas Op. 15.

Organizada pelo pesquisador

No compasso 48 o autor sugere uma raspada longa, que deverá percorrer todo o corpo do instrumento. Já no compasso 58, essa técnica não surtirá efeito, uma vez que nesse trecho, o valor rítmico a ser preenchido é maior do que o trecho anterior. Então nesse caso, o percussionista responsável por tocar o reco-reco deverá realizar movimentos alternados.

Para que as notas soem homogêneas (ou mais parecidas possível), o autor sugere que se toque o reco-reco sempre no mesmo sentido, desde que possível, visto que isso depende do ritmo a ser executado. O pesquisador indica que o ideal é raspar o instrumento de cima para baixo, por se tratar de um movimento mais natural. Note a Figura 2.



Figura 2 - Maneira de se tocar o reco-reco nas Variações Rítmicas Op. 15. Organizada pelo pesquisador

Um exemplo do que se acaba de mencionar ocorre entre os compassos 156 e 159, conforme mostra a Figura 3. No primeiro, as colcheias podem ser tocadas todas para baixo, no compasso seguinte, a sextina no primeiro tempo ainda pode ser tocada para baixo, já no segundo tempo desse mesmo compasso será necessário realizar o movimento alternado (para baixo/para cima), seguindo assim até o compasso seguinte (159), onde no segundo tempo encontra-se um trêmulo em dinâmica *ff*.

Para realização do rulo, o movimento deve ser alternado e rápido e com uma forte pressão sobre o instrumento, a fim de preencher todo esse segundo tempo, culminando com um *sff* em colcheia no compasso seguinte.

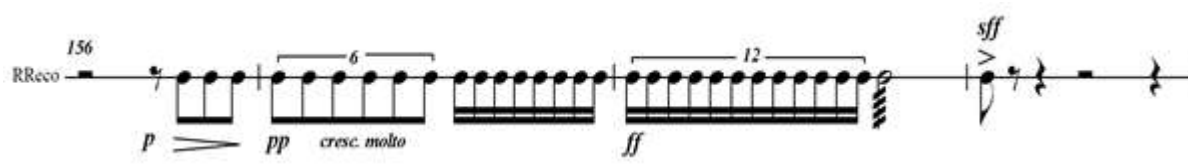


Figura 3 - compassos onde se deve aplicar as indicações de execução apontadas na Figura 2.

Organizada pelo pesquisador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto abordou apenas um dos aspectos interpretativos sobre o reco-reco contidos na obra *Variações Rítmicas* opus 15, que, segundo estudos, foi a primeira composição de repercussão nacional escrita para piano e sexteto de percussão. Tal importância se dá pela combinação de uma obra contemporânea que utiliza o serialismo e o dodecafonismo do piano associados a uma rítmica influenciada pela música popular brasileira e pelos timbres dos instrumentos típicos da percussão popular brasileira, empregados na peça de uma forma inovadora.

As sugestões interpretativas apresentadas neste artigo servem como base para posteriores execuções da peça, colaborando para que no futuro outros performers a usem como uma referência. Deste modo, tomando como base as características da obra, o tema apresentado pode, de alguma forma, influenciar diretamente no resultado final da obra sobretudo nos aspectos sonoros e interpretativos.

REFERÊNCIAS:

Livro

FRUNGILLO, Mario D. Dicionário de percussão. São Paulo: Editora UNESP. Imprensa Oficial do Estado, 2003. 424 p.

STASI, Carlos. O instrumento do “Diabo”: música, imaginação e marginalidade. São Paulo. Editora Unesp 2011.

Dissertações ou Teses

HASHIMOTO, Fernando A. A. Análise musical de Estudos para instrumentos de percussão, 1953, M. Camargo Guarnieri; primeira peça escrita somente para instrumentos de percussão no Brasil. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade de Campinas, 2003. Campinas: UNICAMP, 2003. 144 p.

Entrevistas

MARQUES, Clóvis. Entrevista à Clóvis Marques – A música forte de Marlos Nobre. 21/08/2006. Disponível em: <<http://opinioenoticia.com.br/cultura/musica/a-musica-forte-de-marlos-nobre/>>. Acesso em: 04 de Julho de 2015.

MOORE, Tom. Entrevista à Tom Moore. Disponível e <<http://musicabrasileira.org/marlosnobre>>. Acesso em: 04 de Julho de 2015.

Capítulo 4



10.37423/230908170

CARMEN MIRANDA: ENTRE SÍNCOPAS E VOCALIDADES

Géssica Purcino

Unicamp



Resumo: Partindo da perspectiva artística/estética do cantor Caetano Veloso, divulgada em sua carta ao jornal *The New York Times* (1991) discorrendo sobre as possíveis singularidades musicais presentes na arte da cantora e atriz Carmen Miranda, o presente artigo examina as possíveis características elencadas por Caetano por meio da análise da canção *Tic-tac do meu coração*, interpretada por Carmen em dois momentos e temporalidades distintas. Assim, subentende-se nesta pesquisa a articulação da artista como intérprete bem como sua correlação como deusa *Camp*, demonstrando a partir do viés musicológico como se tornou a musa inspiradora do tropicalismo e embaixatriz do samba.

Palavras-chave: Carmen Miranda. Música popular. Canção. Estética Camp.

1. INTRODUÇÃO

Em seu artigo ao jornal *The New York Times* em 1991, “Carmen Miranda Da da”, Caetano Veloso observa peculiaridades muito específicas do canto da *pequena notável* que, segundo ele, são singularidades que a diferenciava notoriamente dos cantores de sua época. Inicialmente Caetano confessa sua repulsa e desconforto, na adolescência, por Carmen Miranda e seu trabalho artístico, entretanto, na segunda metade da década de 1960 Veloso a retoma como musa inspiradora do movimento artístico/estético denominado tropicalismo, no qual foi um dos precursores. Segundo o mesmo, Carmen “fez mais e melhor samba por aqui do que nós estávamos dispostos a admitir” (VELOSO, 1991, p. 8), destacando características muito ímpares da cantora como “a agilidade da dicção e o senso de humor jogado no ritmo” (1991, p. 8), declarando que esses atributos “são marcas de uma mente esperta com que descobriríamos que tínhamos muito o que aprender” (1991, p. 8).

Caetano, bem como os tropicalistas, perceberam mesmo que tardiamente uma sensibilidade sobrecarregada de signos e afetos contraditórios na arte de Carmen, tornando-a um emblema tropicalista e referência para seu movimento mais no sentido visual do que musical. Contudo nossa investigação se propõe a aprofundar melhor essas questões elencadas e discorrer sobre sua contribuição no viés musical através da análise da canção “Tic-tac do meu coração”, samba-choro de Alcyr Pires Vermelho e Walfrido Silva, que, em nosso entendimento, parece ser um bom exemplo para entendermos tais características atribuídas à artista Carmen Miranda.

2. A CANÇÃO

Duas gravações desta canção foram realizadas. A primeira gravação ocorreu no dia 07 de agosto de 1935 pela gravadora Odeon Records 78 RPM Lado A Matriz 5115 VEROTON, com o N°11260. A segunda gravação sucedeu sete anos depois, compondo a trilha sonora do filme *Springtime in the rockies* (1942).

Formalmente a canção apresenta tais aspectos:

ANO	TONALIDADE	DURAÇÃO	FORMA	FORMAÇÃO INSTRUMENTAL
1935	Si menor	02:30	Introdução – A – A – B – A – interlúdio – A – poslúdio	Violão; pandeiro e flauta transversal
1942	Lá menor	01:54	Introdução – A – A – B – A – B – A – A'	Big band com cordas; violão; chocalho; cavaquinho; surdo e pandeiro

Exemplo 1: Aspectos formais das duas gravações da canção “Tic-tac do meu coração”

Alcyr Pires Vermelho apresenta certo equilíbrio harmônico com a letra de Walfrido Silva, evitando saltos intervalares muito grandes e trazendo a ideia de misturar características físicas do órgão do miocárdio para os sentimentos mais abstratos, deixando subentendida a impressão de que um complementa o outro. A letra diz:

Parte A

O tic tic tic tac do meu coração
 Marca o compasso do meu grande amor
 Na alegria bate muito forte
 E na tristeza bate fraco por que sente dor
 O tic tic tic tac do meu coração
 Marca o compasso de um atroz viver
 É o relógio de uma existência
 Que pouco a pouco vai morrendo de tanto sofrer.

Parte B

Meu coração já bate diferente
 Dando sinal do fim da mocidade

O seu pulsar é um soluçar constante
De quem muito amou na vida com sinceridade
Às vezes eu penso que o tic tac
É um aviso do meu coração
Que já cansado de tanto sofrer
Não quer que eu tenha nessa vida mais desilusão

Parte C

O tic tac batucando no meu coração
O tic tac, o tic tac, o tic tac
O tic tic tic tac do meu coração.

O eu-lírico proposto, convida o ouvinte a sentir essas sensações temporais na forma de aliterações e rimas encadeadas, que mantêm o ritmo musical da música na forma combinatória das palavras. Alcyr consegue trazer ambiguidades e contradições na canção, adicionando na harmonia dominantes secundárias nas palavras *fraco, dor, morrendo*, em oposição aos acordes menores nas palavras *amor, alegria, forte e viver*, trazendo uma sensação de equilíbrio e descanso ao finalizar a primeira parte A com a tônica na palavra *sofrer*. Carmen parece conseguir internalizar essas nuances expondo de maneira bem jocosa esse jogo de palavras. A cantora utiliza vários ajustes vocais que eram mais condizentes com o canto da época, porém, não tirando a essência do seu som, que seria o canto mais falado.

3. SINGULARIDADE CAMP

Na primeira gravação, Carmen inicia a canção com a onomatopeia *tic tic tic tac*, trazendo a sensação do tic-tac do relógio onde o tempo medido está sempre em funcionamento marcando a pulsação constante, seja na alegria ou na tristeza do coração. Na segunda parte A, complementando a primeira, Carmen modifica sua emissão no *ti-i-c-tic-tac* deixando-a mais melódica com cromatismos oscilantes de segunda menor e maior (dependendo do trecho, já que a mesma parece não ter uma regra fixa), reformulando sua intensidade, trazendo a alusão de que essa pulsação do tic-tac se relaciona a uma tristeza exemplificada no finalzinho da parte A onde o coração “bate fraco por que sente dor”, e, caminha num “atroz viver” que “pouco a pouco vai morrendo de tanto sofrer”. Na continuação da música, na parte B, a letra traz certo fundo de ironia, pois, embora o “seu pulsar é um soluçar constante de quem muito amou na vida com sinceridade” também é “um sinal do fim da mocidade” com “um aviso do coração, que já cansado de tanto sofrer, não quer que eu tenha nessa vida mais

desilusão”. Os instrumentos utilizados na primeira gravação são bem característicos da prática do choro, sendo o acompanhamento executado pelo flautista Benedito Lacerda juntamente com o grupo regional, que marcaram presença através do violão e pandeiro. Enquanto o pandeiro sustenta o ritmo da canção com o violão mantendo firme a harmonia com suaves toques percussivos, a flauta transversal se mantém flutuante em segundo plano à melodia, improvisando em pequenos solos.

Regravada sete anos depois para compor a trilha sonora do filme *Springtime in the rockies* (1942), muitas modificações foram feitas alterando a textura e estrutura da canção. Compreendendo o desejo de *Hollywood* em projetar nos filmes seu imaginário de uma América Latina atrasada e grotesca na persona de Carmen, como produto da política de boa vizinhança,¹ entendemos que os produtores buscavam sempre “coisas rápidas” e músicas com um “ritmo dinâmico”, que parece estar entrelaçado com a construção ideológica de seu imaginário sobre a América Latina. Porém, nos concentramos no detalhe de “ritmo dinâmico”. A indústria hollywoodiana não concebia uma distinção de identidade entre os países existentes na América Latina, não reconhecendo diferenças sutis entre os ritmos executados. Mas reconhecemos que tais ritmos latino-americanos possuem certa aproximação por efetuarem um deslocamento rítmico comum, que segundo Cacá Machado (2007) “resultou na criação de novos gêneros musicais: o *ragtime* na América do Norte, o *danzón* na América Central, e o *maxixe* e os *tangos brasileiros* e *argentino* no Cone Sul (...). Todos, aliás, sob o signo da síncopa, embora em diferentes modalidades” (p. 108). Não iremos nos aprofundar nessa discussão, contudo queremos nos deter no denominador comum entre esses gêneros diversos: a síncopa. Usualmente denominada como um ataque no tempo fraco de um compasso, a síncopa é um conceito, de acordo com Toussaint (2013, p. 68 apud MOLINA, 2014, p. 48), essencialmente ocidental, pois essa denominação é dispensada na música africana subsaariana, por ser, segundo Molina (2014, p. 46), um fenômeno recorrente em sua música, já que a mesma não parte do princípio usual da música clássica europeia no quesito compasso e suas divisões rítmicas, nem da ideia de tempo forte e tempo fraco, mas articula-se através do conceito de ataques a partir de uma pulsação.² Como um assunto recorrente na música popular brasileira e reconhecida como uma singularidade, ou como diria o compositor francês Darius Milhaud, um “pequeno nada tipicamente brasileiro” (MACHADO, 2007, p. 107), encontramos a síncopa “tipicamente brasileira” nas modificações presentes da regravação de tic-tac do meu coração em 1942, que veremos mais adiante, na formatação do “novo” samba produzido a partir dos anos 1930, que foi reconhecido e pautado, segundo estudo do musicólogo Carlos Sandroni (2001), como Paradigma do Estácio.

Na canção regravada em 1942 há uma alteração considerável no andamento, em comparação à gravação original, passando de andantino para um alegre bem ligeiro. Como característica presente na música americana da década de 1940, há a presença de uma big band acompanhada de cordas juntamente com o grupo bando da lua. As cordas trabalham de forma bem melódica nesse primeiro trecho, trazendo um legato persistente no primeiro motivo, como um diálogo-estético com as sonoridades eruditas das orquestras europeias. Repetindo essa mesma parte A, as cordas modificam seu legato para uma forma mais ritmada, ou seja, seguindo os instrumentos percussivos com a peculiar figura rítmica denominada como *Paradigma do Estácio*,³ trazendo a fórmula rítmica contramétrica característica do símbolo de brasilidade:



Exemplo 2: Figura rítmica padrão do samba do Estácio

Nos detendo mais precisamente na performance de Carmen, identificamos muitas peculiaridades do seu canto. Mesmo não percorrendo grandes alturas melódicas revela grande desenvoltura na dicção, conseguindo articular as palavras com clareza, adicionando seu tom brejeiro com entoações do canto falado, que, “produziram efeito de sentido ao campo rítmico-melódico e expandiram o gesto interpretativo para além da beleza natural da voz” (MACHADO, 2012, p. 37). Regina Machado afirma que Carmen Miranda é um:

(...) ponto de referência e que fundou bases para o canto que se configuraria depois dela. Certamente foi a primeira cantora a fazer uso do elemento entoativo, fazendo ouvir a fala no canto e associado, pela primeira vez, a construção de uma imagem que se relacionasse com a expressão do sentido musical e poético. Seu gesto vocal estava diretamente ligado à expressão dos padrões entoativos da fala, numa emissão desprovida de *vibrato*, com valorização da articulação rítmica não só através dos elementos musicais, mas também das articulações dos fonemas” (MACHADO, 2007, p. 23).

Carmen parece ter um maior desenvolvimento no quesito rítmico na gravação de 1942, pois, embora a artista caminhe por alguns ajustes vocais, a mesma parece ter mais liberdade na questão rítmica e no *swing*.⁴ O *swing* executado pela *pequena notável* aparentemente parece vir do uso constante que faz da articulação e intensidade com as palavras, com poucos acentos nas consoantes e mais destaque nas vogais, enfatizando-as mais em certas sílabas. O pesquisador Sérgio Molina (2014) traz uma interessante análise, em sua tese de doutorado, sobre interações rítmicas e polirritmias na música popular cantada. O mesmo ainda trata sobre os efeitos que as onomatopeias podem produzir para

que as pulsações tenham uma característica peculiar no quesito acentuação e timbre, fazendo com que o suposto *swing* se revele na música ao destacar certos ataques das palavras. Carmen parece articular bastante os elementos rítmicos presentes, mas principalmente com o *swing* ao articular as acentuações das palavras. Na segunda repetição da parte B da gravação de 1942, Carmen traz uma síncopa interessante. Sua execução rítmica é bem livre, sendo complexo estabelecer sua escrita à risca, porém, conseguimos nos aproximar da ideia realizada, demonstrando de acordo com a figura abaixo:



Exemplo 3: Figura melódica e rítmica correspondente à parte B da canção

A artista faz ataques e acentuações modificando a sílaba tônica de algumas palavras, como:

Dan - do | si - nal | do fim da | mo - ci - da - de ⁵

Essas alterações ocasionam a ideia de um canto exclusivamente falado, porém, expõe também uma peculiaridade rítmica nesse jogo de palavras. Como uma continuação explicativa da frase anterior que diz “meu coração já bate diferente”, ela parece narrar essa afirmativa de “bater diferente” alterando não somente as sílabas tônicas como o padrão rítmico das claves também, que lembra um coração arrítmico, pulsando diferente do normal. Nesse jogo interpretativo Carmen demonstra não somente agilidade da dicção, mas igualmente uma certa singularidade ao explorar diferentes articulações rítmicas e acentuações da palavra com a melodia, trazendo talvez uma nova forma de explorar a linguagem comunicativa do canto.

Tudo isso parece se encaixar com a afirmação feita por Caetano (1991) em seu artigo “Carmen Miranda DaDa”, onde assegura o posto de Carmen Miranda como deusa do *Camp*. Buscando uma compreensão mais profunda dessa assertiva analisamos a citação da escritora Susan Sontag (1964) que elaborou as notas sobre a estética *Camp*. De acordo com Sontag, a arte *Camp* “ênfatisa a textura, a superfície sensual e o estilo em detrimento do conteúdo” (p. 3), além de ser uma “predileção pelo exagerado” (p. 3). Identificados esses elementos ligados à arte *camp*, verificamos a existência dos mesmos não somente no campo visual – ideia fixada inicialmente por Caetano e os tropicalistas – mas principalmente no viés musical ao trabalhar com tantas articulações que trazem um *swing*

diferenciado. A artista *ênfatiza a textura* musical manipulando variados ajustes vocais conjuntamente com a melodia e o ritmo, trazendo particularidades no cuidado rítmico através dos efeitos produzidos pelo trato vocal, desenvolvendo-os de maneira multiforme e apresentando uma singularidade que talvez se revelava uma extravagância para a época. Utilizando a própria fala de Caetano, “não estávamos maduros o suficiente para meditar na qualidade de sua arte e destino” (VELOSO, 1991, p. 8), ignorando “nossa” deusa *Camp* que se tornou “uma mestra, para além da própria significação histórica” (VELOSO, 1997, p. 186).

REFERÊNCIAS:

MACHADO, Cacá. *O enigma do homem célebre: ambição e vocação de Ernesto Nazareth*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2007.

MACHADO, Regina. *A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a Vanguarda Paulista*. Campinas, 2007. 120f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes da Unicamp da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MACHADO, Regina. *Da intenção ao gesto interpretativo: análise semiótica do canto popular brasileiro*. São Paulo, 2012. 192f. Tese de Doutorado à Área de Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOLINA, Sérgio Augusto. *A composição de música popular cantada: a construção de sonoridades e a montagem dos álbuns no pós-década de 1960*. São Paulo, 2014. 159f. Tese de Doutorado em Música, Área de concentração Processos de Criação Musical da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: Transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar: ed. UFRJ, 2001.

SONTAG, Susan. *Notas sobre camp*. 1964. Disponível em:

<https://perspectivasqueeremdebate.files.wordpress.com/2014/06/susan-sontag_notassobre-camp.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

TIC-TAC DO MEU CORAÇÃO. Alcyr Pires Vermelho/Valfrido Silva (Compositores). Carmen Miranda (Intérprete). Rio de Janeiro: Gravadora Odeon, 1935. 78RPM. Veiculado pelo IMMUB. Instituto Memória Musical Brasileira. Niterói. Disponível em: <<http://immub.org/album/78-rpm-52466>>. Acesso em: 02 out. 2018.

TOUSSAINT, Godfried T. *The geometry of musical rhythm*. Boca Raton: CRC Press, 2013.

VELOSO, Caetano. *Carmen Miranda DaDa. Folha de S. Paulo*, São Paulo: Caderno Ilustrada, Ano 71, n. 22.847, 22/10/1991.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

YOUTUBE.COM. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AgspU6JI5Bg>>. Acesso em: 02 out. 2018. Filme *Carmen Miranda – Tic-Tac do meu coração*. Trecho do filme *Springtime in the rockies*(1942). Veiculado em: 03 fev. 2013. Dur: 02m04s.

NOTAS

Nota 1

Para um aprofundamento sobre nacionalismo, identidade nacional e política da boa vizinhança entrelaçados à persona de Carmen Miranda em Hollywood, conferir Garcia, T. O “it verde e amarelo” de Carmen Miranda (1930-1946). São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

Nota 2

Para um melhor entendimento com discussões mais detalhadas sobre síncopa e seu fenômeno, ler SANDRONI (2001), TOUSSAINT (2013) e MOLINA (2014).

Nota 3

Para um melhor entendimento, ler SANDRONI (2001).

Nota 4

Termo utilizado para descrever um “balanço” diferenciado entre os músicos populares, e difícil de ser definido, porém, nos apropriamos da explicação do Prof. Dr. Sérgio Molina que discorre sobre o *swing* como uma “articulação sutil de pulsações grávidas de ataques com seus inerentes timbres e acentos muito comuns entre os praticantes das músicas populares” (Molina, 2014, p. 50).

Nota 5

Palavras grifadas em negrito correspondem ao ataque da sílaba tônica.

Capítulo 5



10.37423/230908177

EDUCAÇÃO EMOCIONAL DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Amanda de Lima Nunes

Universidade Maurício de Nassau



Resumo: O objetivo deste estudo é relacionar a educação emocional com situações de ensino no contexto escolar. Também busca analisar as formas em que ela está sendo trabalhada em sala de aula, visando apontar maneiras de promover a educação emocional discente. Com esse objetivo em mente, foi desenvolvido um estudo qualitativo a partir da consulta de artigos científicos, documentos online, teses, dentre outros materiais. Os principais autores considerados para este trabalho são: Goleman, Cardeira e Wrykota. Todos eles abordam a educação emocional na escola e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, foi descoberto que a educação emocional tem participação fundamental no cotidiano escolar pois está diretamente ligada a aprendizagem e observa-se a necessidade de uma discussão sobre sua inclusão de fato nas escolas. Conclui-se que o tópico educação emocional deve estar mais próximo à comunidade educativa em geral, ressaltando a importância de mais pesquisas na área. Espera-se que esta pesquisa possa servir de base para desenvolvimento de estudos futuros e que seus resultados venham a ser amplamente discutidos, repaginando a forma como a educação emocional discente é tratada no contexto educacional hoje em dia.

Palavras-chave: discente, educação emocional, sala de aula.

INTRODUÇÃO

Nunca falou-se tanto de problemas emocionais como nos dias atuais. Considera-se que a sociedade está doente. Diversos fatores existentes na presente realidade têm sua parcela de contribuição para esse cenário, como por exemplo as guerras, as doenças, as desigualdades, as discriminações, e até mesmo o fanatismo e os problemas familiares. Comumente, os primeiros vínculos emocionais da criança são com seus pais e posteriormente, com seus professores. Deste modo, a escola foi tendo uma ênfase cada vez maior na formação de crianças e adolescentes (Cardeira, 2012).

Assim, a escola não pode se isentar, uma vez que ela é provedora da educação e este é um dos processos que mais envolvem relações interpessoais, que frequentemente são influenciadas pelas emoções. É importante que ocorram transformações nos processos de ensino para garantir a aprendizagem significativa e atender as necessidades da sociedade. É necessário que a escola tenha participação ativa, pois também é sua responsabilidade o desenvolvimento emocional das pessoas.

Entende-se que as novas gerações estão mostrando pouca competência emocional e social, fazendo com que a escola viva um dos seus maiores desafios: promover o desenvolvimento integral do ser humano. Por isso, ao pensar no professor, não podemos restringir sua função a um mero transmissor de conhecimentos. Almeida (2016) destaca que o professor assume lugar de relevância, pois através de seu trabalho, ele contribui para a transformação de realidades pouco humanizadas. No momento atual, onde tantas famílias passam por graves problemas e a Internet estimula cada vez mais relações impessoais e distantes, é no ambiente escolar e no professor que o aluno encontrará a afetividade necessária para se desenvolver.

Dessa forma, é importante que o docente busque se capacitar e aperfeiçoar seus conhecimentos no campo emocional para que esteja pronto para lidar com situações e momentos onde a educação emocional seja necessária. É importante que os familiares e outros profissionais também façam parte desse processo. É nesse momento que se percebe que a pedagogia não é mais única e conteudista, e sim, afetiva. Ou seja, é essencial que a relação aluno-professor seja uma relação mais humana, permeada de afetividade, uma vez que crianças chegam à escola com diversas carências afetivas.

Diante do exposto, o professor se vê frente a um desafio: ele precisa preparar seus alunos a serem pessoas mais íntegras, respeitosas e capazes de compreender a si e aos outros e que consigam estabelecer relações mais humanas.

Dessa forma, o seguinte questionamento pode ser feito: o que trazem as pesquisas educacionais sobre a relação entre educação emocional e as situações de ensino no contexto escolar? Diante do exposto pode-se inferir que a educação emocional tem uma relação significativa com o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. Ou seja, quanto mais trabalhado for o aspecto emocional dos alunos, melhor se desenvolverão suas habilidades cognitivas.

O objetivo geral deste trabalho é identificar a influência da educação emocional em situações de ensino no contexto escolar. Além do que já foi exposto, o presente trabalho visa responder as seguintes perguntas: como conceituar educação emocional?, como a educação emocional tem sido proposta nas discussões educacionais?, e como promover a educação emocional na Educação Básica?.

Esses questionamentos foram abordados no ambiente virtual, sendo desenvolvidos a partir de através de consultas de artigos científicos, documentos online, teses, dentre outros. Dessa forma, O presente trabalho visa contribuir com as pesquisas nacionais sobre o tema, que ainda carece de pesquisas no país embora seja amplamente divulgado internacionalmente.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

As emoções são definidas de diferentes formas pelos pesquisadores da área. De acordo com Goleman (1995), as emoções são impulsos para lidar com a vida, funcionando como um sinalizador interno de que algo importante está ocorrendo. Isto é, as emoções, em certa medida, orientam a forma como agimos com os outros e em situações diversas. Silva (2012) mostra que diante das várias nomenclaturas estabelecidas aos tipos de emoções, os pesquisadores procuram classificá-las em grupos, famílias ou dimensões.

Uma das classificações mais aceitas, é a de Damásio (2004), citado em Roazzi (2011), que classificou as emoções em três grupos: de fundo, primárias e sociais. As emoções de fundo são as de rápido discernimento, sejam elas positivas ou negativas. As emoções primárias são de fácil compreensão entre seres da mesma espécie (exemplo: raiva, felicidade, tristeza, etc). As emoções sociais são as que sofrem influência da cultura e sociedade.

Inicialmente, muitas pesquisas sobre as práticas educativas foram baseadas em uma linha mais cognitiva, o que tornou a educação apenas conteudista e os professores meros transmissores de conhecimentos. Com o passar dos anos isso foi mudando, principalmente com a publicação de trabalhos de pesquisadores como Wallon e Vygotsky, que em suas pesquisas enfatizaram a importância do afeto e da socialização, respectivamente, para o desenvolvimento infantil.

1.1 ENTENDENDO O QUE É EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A Educação Emocional é um processo constante de aprendizagem ao longo da vida, podendo ser encarada como uma forma de prevenção, uma vez que previne ou minimiza a vulnerabilidade face a contextos diferentes (Cardeira, 2012). É a educação emocional que favorece o desenvolvimento do ser individual e coletivo. Uma pessoa que teve uma boa educação emocional é aquela que irá ter uma atitude positiva diante de situações na vida, sendo equilibrada e consciente em relação a si e aos outros. É capaz de reconhecer, controlar e expressar suas emoções, adequando suas decisões e comportamentos de forma positiva (Cardeira, 2012).

Ela consegue lidar com suas próprias emoções e com as dos outros, sendo consciente que seus sentimentos afetam e influenciam comportamentos. A educação emocional favorece o indivíduo a falar sobre o que sente e atribuir responsabilidade pelas consequências de suas ações emocionais. É por meio da educação emocional em sala de aula que os problemas citados anteriormente, como por exemplo a violência (forma extrema da raiva), podem ser reduzidos.

Silva (2012) considera que a educação emocional é uma nova visão educacional que tem como objetivo conhecer o mundo das emoções a fim de proporcionar o bem-estar e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Nesse contexto, o professor assume um papel importante pois é através do seu trabalho que ele pode agir no gerenciamento das emoções dos alunos.

Diante do exposto, deve-se considerar que uma educação para as emoções seja pensada logo no início da vida escolar visando a melhora em suas habilidades de socialização, e consequentemente uma melhora em seus resultados escolares.

“Como possibilitar aos estudantes e aos docentes conhecerem e administrarem suas emoções e sentimentos, transformando a raiva, a ira, a tristeza e o medo em afeto, alegria e amor?”. Rêgo (2009, p.3)

1.2 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS DISCUSSÕES EDUCACIONAIS

Ao fazer uma análise da educação nos últimos vinte anos, nota-se o quanto ela mudou. Uma das mudanças foi a necessidade de compreender mais a fundo a educação emocional. Isso se dá porque com o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o tema, chegou-se a conclusão de que ela é um dos caminhos para a intervenção de problemas em sala de aula e resulta em uma educação mais significativa (Santos, 2018).

Apesar de ter bastante destaque na atualidade, o tema é discutido no mundo desde os anos 90, com o surgimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano, que foi proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com o surgimento do Relatório Jacques Delors, organizado pela UNESCO (Kalena, 2014). Ambos os documentos focam no desenvolvimento de uma educação plena, visando o ser humano em sua integralidade. Eles fizeram com que pesquisadores de diversas áreas procurassem refletir sobre as competências necessárias para alcançar o que foi proposto nesses textos. A partir de então, mais pesquisas e estudos foram sendo produzidos focando na relação entre o desenvolvimento socioemocional com o cognitivo, além de estabelecer seus elos com a comunidade escolar e com indicadores de bem-estar (Kalena, 2014).

No Brasil, existem dois textos que podem ser usados como referência no assunto. O primeiro deles é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a LDB, que considera o seguinte:

A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional. (Brasil, 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Título V, cap. II, seção II, art. 29).

O segundo, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que visa alcançar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades (Brasil, 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, Carta do Ministro).

Embora os documentos acima sejam um avanço na educação do Brasil, ambos carecem de uma preocupação mais explícita com o desenvolvimento infantil voltado às competências emocionais. Faltam objetivos e metas especificamente voltados para o tema. A realidade nas escolas demonstram que as políticas públicas no país ainda são insuficientes para o desenvolvimento integral da criança, e concomitantemente, a educação emocional.

Mota (2010) destaca a disparidade do Brasil com os Estados Unidos, onde foi sancionada a NCLB (No Child Left Behind), uma lei federal que apoia a educação emocional nas escolas, aprovando financiamento de programas educacionais voltados a essa aprendizagem, considerando a contribuição que o preparo emocional pode oferecer, seja na vida escolar como na vida em sociedade.

Fora da esfera política e focando mais na realidade escolar, as pesquisas de Goleman são debatidas até hoje quando se discute educação emocional. Um de seus estudos fala sobre a alfabetização emocional em sala de aula:

É assim que o aprendizado emocional se entranha; à medida que as experiências são repetidas, o cérebro reflete-as como caminhos fortalecidos, hábitos neurais a aplicar em momentos de provação, frustração, dor. E, embora a substância quotidiana das aulas de alfabetização emocional possam parecer banais, o resultado – seres humanos decentes – é mais crítico que nunca para nosso futuro (Goleman, 1995 apud Behrens, 2005, p. 7).

Ser alfabetizado emocionalmente é tão importante quanto saber ler e escrever atualmente. É importante que seja ensinado às crianças competências emocionais para que o aprendizado não ocorra de forma isolada das emoções. Mota (2010) destaca que em países como os Estados Unidos há a existência de programas específicos para a alfabetização emocional, com disciplinas voltadas ao desenvolvimento de aptidões essenciais para a vida, prevenindo a violência escolar e melhorando o cotidiano intra e extraescolar dos alunos.

Paulo Freire falou sobre a importância do diálogo na educação em uma de suas obras, “Professora sim, tia não” (1999) que dá grande ênfase à educação dos sentimentos. Freire (apud Santos, 2018) também debateu a importância da família estar presente no processo de educação emocional, pois é nela que o aluno aprende sobre outras emoções que são importantes para a formação do homem e que devem ser trabalhados também na escola.

De acordo com o pensamento de Freire, conclui-se que o êxito da educação emocional depende da sinergia entre escola, família e comunidade. É necessário saber articular os conteúdos escolares com as emoções e atrelá-los as vivências dos estudantes. Mais recentemente Mota (2010) também debateu o assunto, reforçando que o desenvolvimento emocional deve estar ligado a educação humana, devendo ser trabalhado na escola independente do nível escolar, pois é um conhecimento necessário a todas as fases da vida.

A autora ainda defende a inclusão da educação emocional no currículo e lembra que é sua função na sociedade civil oferecer os saberes fundamentais à vida. Mas como já foi evidenciado, a escola tem dificuldades para atender as necessidades da formação humana, principalmente no que tange o contexto emocional.

1.3 A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Silva (2012) comenta que muitas escolas oferecem atividades só voltadas para o aspecto cognitivo, enquanto que a maior parte do pensamento exigido fora delas requer capacidades voltadas para a gestão de situações adversas e de pessoas, o que requer a inclusão de um currículo voltado para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, em especial das inteligências intra e interpessoais, que são a base para o desenvolvimento da competência emocional do indivíduo.

Nakano e Siebra (2018) citadas em Barbosa (2018) reforçam essa ideia falando que além das habilidades cognitivas que sempre têm destaque nos planejamentos educacionais, outras habilidades têm se mostrado tão importantes quanto as cognitivas: as habilidades afetivas. Barbosa (2018) cita que os professores se preocupam com as notas baixas dos alunos nas matérias e, muitas vezes, deixam passar despercebido outro tipo de dificuldade que afeta o processo educacional: as dificuldades em perceber e lidar com suas próprias emoções.

O aspecto emocional é determinante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a educação emocional deve ser vista como uma forma otimizadora do processo cognitivo. Desde muito pequenos, eles já conseguem perceber suas emoções e distingui-las, não só as suas próprias, mas também a de pessoas ao seu redor. Assim, os docentes já podem trabalhar as emoções através dos contos infantis, observações e brincadeiras. É essencial que o docente tenha o perfil adequado para que possa ensinar inteligência emocional a seus alunos, ser uma pessoa que se sinta bem consigo mesmo e que consiga falar de sentimentos, pois um professor que não sabe gerir suas emoções e tampouco a dos alunos, as expõe de um modo exagerado em sala de aula, provocando instabilidade emocional em sua turma (Andrade, 2017).

É importante, no entanto, que ele busque uma formação para que esteja realmente apto a tratar do assunto e segundo Almeida (2016), muitas vezes esses conteúdos não são oferecidos na formação básica. É através da educação emocional que surge a percepção que o outro é diferente, e podem ser trabalhadas noções de respeito, alcançando uma convivência mais harmoniosa, dando tranquilidade ao professor para passar seus ensinamentos e para os alunos conseguirem desenvolver o que deles são esperados.

A relação professor-aluno é determinante para as práticas de sala de aula, pois de acordo com Andrade (2017), os professores são modelos de gerenciamento emocional para seus alunos, uma vez que a forma como lidam com conflitos são exemplos para os educandos, que tendem a imitar suas respostas

emocionais. Deve existir a expressão de sentimentos verdadeiros, aproximando-os ao ponto do professor ser capaz de decifrar os sinais enviados pelos seus alunos, que muitas vezes são não verbais.

Adicionalmente, é importante que o docente consiga ensinar seus alunos a lidarem com as emoções negativas, prejudiciais ao dia a dia em sala de aula e apontadas por Alzina (2003), citada em Cardeira (2012), como sendo: inveja, medo, ira, ansiedade, tristeza e aversão. Trabalhar essas emoções fará com que as relações em classe sejam cada vez mais humanas e situações de mau comportamento em sala, sentimentos negativos, comportamentos agressivos, etc, ocorram cada vez menos.

1.4 PROMOVENDO A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para dar certo a educação emocional precisa do esforço de todos: profissionais, escola e comunidade devem agir juntos. Em muitos casos a família é a primeira base afetiva de uma criança, portanto, ela não pode ser ignorada quando se fala em educação emocional na Educação Básica. Ações junto às famílias em alguns momentos podem ajudar nessa integração e fazer com que a educação emocional seja ensinada para as crianças e também para seus responsáveis.

É importante que ambos atuem lado a lado, pois quando uma dessas bases se omite, há uma lacuna na formação do ser humano que está em desenvolvimento. Wedderhoff (2007) comenta que a educação emocional não pode ser vista como um fenômeno exclusivamente escolar pois é um processo de construção permanente que se inicia no seio da família. Os pais em casa são o modelo para seus filhos, assim como na escola o modelo é o professor.

Cardeira (2012) sugere atividades durante os intervalos e aulas especiais que envolvam alunos e familiares, fazendo com que todos atuem juntos em prol de sua inteligência emocional. Uma equipe de professores, pedagogos e psicólogos também se faz essencial para que esses momentos sejam proveitosos. Alguns exemplos de atividades que podem ser implantadas nesse momento são: técnicas de relaxamento, técnicas de meditação, até mesmo ioga. Essas atividades ajudam a promover o bem-estar e por consequência, emoções felizes, impactando na produtividade. Concomitantemente, deve haver projetos que busquem a inserção da educação emocional no currículo escolar, tanto de escolas privadas como públicas.

As lições emocionais podem facilmente ser abordadas junto com os conteúdos tradicionais, como leitura e escrita, por exemplo. É essencial que o professor saiba equilibrar o conhecimento cognitivo com o conhecimento emocional (Rêgo, 2009). Temas como amizade e relacionamentos podem ser abordados por todas as idades, tendo como base a literatura. Discutir e descrever sensações e

sentimentos dos personagens e falar sobre resolução de conflitos, são algumas estratégias possíveis. Os educandos serão capazes de, no futuro, resolver desentendimentos antes que se tornem brigas abertas de fato. Eles serão mais assertivos na expressão do que sentem, evitando futuros conflitos.

Wedderhoff (2007, p.4) fala sobre a inclusão da educação emocional nas escolas:

Nos Estados Unidos e em muitos outros países (inclusive no Brasil, em menor escala), já se pratica a educação emocional. E em alguns casos, com o “status” de disciplina do currículo alfabetização emocional, a ciência do eu, etc), e em outros como programas intensivos paralelos (programas de solução criativa e conflitos, programas de desenvolvimento e competência social, dentre outros). Uma outra fórmula pedagógica utilizada concebe a educação emocional ministrada em linhas transversais, que atravessam e inspiram todas as disciplinas e atividades da escola.

Também é importante que todos estejam preparados para os desafios, pois muitas das vezes serão abordados assuntos familiares delicados e os docentes precisam estar prontos para lidarem com temas pessoais, assim como é necessário que saibam lidar com a timidez dos alunos de exporem seus sentimentos. Reforça-se aqui a necessidade do professor apresentar o perfil correto e que tanto professor como a escola, repensem sua prática para que possam promover o preparo emocional nos seus alunos.

As escolas devem se atentar para o estabelecimento de alguns pontos fundamentais que ajudarão no desenvolvimento da aprendizagem emocional. É importante que exista uma equipe pedagógica comprometida com esse tipo de aprendizagem, selecionar materiais didáticos apropriados, promover o aperfeiçoamento de seus educadores e promover o respeito a diversidade e diferenças.

Os benefícios da educação emocional não se restringem apenas ao campo escolar, ela deve almejar melhorias nas relações que ocorrem fora da escola, como, por exemplo, na amizade e família. Conclui-se que para que a educação emocional seja inserida nas escolas, é necessário o envolvimento de todos que fazem parte do contexto escolar e a tomada de três decisões:

- 1) que o docente vá além das suas funções tradicionais, e que de fato esteja disposto a estabelecer uma relação mais humana e permeada de afetividade com seu aluno;
- 2) a inclusão da educação emocional no currículo das escolas, tornando-a obrigatória e não sendo tratada como algo opcional;
- 3) que as famílias e todo que pertencem as comunidades escolares se envolvam mais com o dia a dia escolar, a fim de que estejam a par do progresso das crianças e consigam ajudá-las a se desenvolverem emocionalmente falando.

A implementação de um modelo de educação emocional pleno que esteja em consonância com o processo cognitivo ainda tem um longo caminho a percorrer.

2 METODOLOGIA

Para realização do presente trabalho foram feitas pesquisas através de consultas de artigos científicos, documentos online, teses, dentre outros. Os principais autores considerados para o atual estudo são Mota, Carneira e Wrykota. Mota, em sua teoria aborda que a educação emocional deve ser trabalhada na escola independente do nível, pois é um conhecimento para a vida. Carneira, em suas pesquisas provou que alunos com maior preparo emocional conseguem resultados escolares melhores. Wedderhoff por sua vez, pesquisa sobre as implicações da educação emocional na Educação Básica. Os artigos utilizados são encontrados na base de pesquisa SCIELO, assim como também está sendo utilizado o volume 17 do Caderno de Ciências Humanas.

2.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

O atual trabalho é constituído de uma pesquisa qualitativa, pois visa fazer o diálogo entre os diversos pesquisadores que abordam o tema Educação Emocional.

2.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será realizada no ambiente virtual, em sites de busca para artigos científicos, revistas da área educacional, documentos online, teses, entre outros documentos.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os critérios para a seleção dos documentos envolvem sua relevância na área e a data em que foram publicados. Dessa forma, são levados em consideração os artigos de maior destaque na área e os que foram publicados mais recentemente.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi realizada com o apoio de sites específicos para leitura de artigos científicos e revistas relacionadas a área desejada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a pesquisa bibliográfica, é possível constatar que a educação emocional precisa ser cada vez mais debatida. Como Carneira (2012) citou, é importante que as escolas a implantem em sua grade

curricular para que seus alunos possam aprender a gerenciar o que sentem. Embora seus benefícios foram apontados neste estudo, a implantação da educação emocional no sistema educacional brasileiro ainda parece improvável de acontecer. A falta de discussões sobre o tema na esfera política faz com que haja uma carência de documentos regulamentadores e orientadores que abordem o tema, resultando em uma falta de articulação com a realidade. Como exemplo da inclusão da educação emocional nas escolas, temos os Estados Unidos, que em alguns casos a inclui como disciplina no currículo ou como atividade em paralelo às disciplinas.

Apesar de focar na importância da escola nesse processo, também ficou claro que a formação de adultos emocionalmente preparados não é exclusiva da escola. Essa afirmação corrobora as pesquisas de Paulo Freire (1999) e de Wedderhoff (2007), que estudaram o tema e afirmam que gestores, professores e pais de alunos devem estar empenhados em promover, juntos, a educação emocional na vida das crianças.

Então quando se pensa na pergunta proposta indicada no início deste trabalho, “o que trazem as pesquisas educacionais sobre a relação entre educação emocional e as situações de ensino no contexto escolar?”, chega-se a conclusão de que ambas estão relacionadas, e a primeira consegue influenciar a segunda.

Essa conclusão é embasada nas pesquisas de Carneiro (2012) que comprovam que crianças que tem uma boa base emocional conseguem lidar melhor com situações escolares de mais pressão (período de provas, notas baixas, etc), além de saberem lidar melhor com situações conflitantes. Quando esse preparo emocional ocorre desde cedo, é mais provável que essas crianças se tornem adultos mais resilientes.

Os benefícios da educação emocional se provam inúmeros, passando desde situações escolares e impactando até mesmo na vida adulta. Portanto, ressalta-se a necessidade da inclusão da educação emocional nas escolas, uma vez que tem influências positivas na vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas e as famílias ainda educam as crianças de forma tradicional, voltada à repressão e omissão dos sentimentos e gerando cada vez mais frustrações nas crianças por estarem oprimindo o seu verdadeiro “eu”. Em casos extremos, o desenvolvimento de doenças psicológicas acontece. A família é a primeira base emocional que a criança possui na vida, é o ambiente onde deve se sentir segura e

acolhida. Se esse ambiente não funcionar, não acolher e proteger, a responsabilidade recai sobre a escola.

A necessidade de implantar a educação emocional nas escolas tem certa urgência. Não só para ser a base emocional que a criança precise (caso sua família não esteja em condições de proporcionar isso), mas também para guiá-la no entendimento de seus sentimentos e na forma de agir diante das situações que surgem. Por isso, destaca-se a importância de dois elementos: dos professores estarem preparados para educar emocionalmente seus alunos e a necessidade de documentos orientadores para a adoção da educação emocional no ambiente escolar.

Foi constatado durante as pesquisas citadas neste trabalho que as emoções influenciam no processo de ensino-aprendizagem uma vez que os alunos com maior preparo emocional são mais confiantes para enfrentar os desafios impostos pelo meio escolar e consequentemente, conseguem ser mais resilientes diante de possíveis falhas. Assim, o aluno que tem a base emocional mais sólida consegue ter um desempenho cognitivo melhor. Essa afirmação corrobora a hipótese levantada no início desta pesquisa.

A educação emocional é um campo que ainda precisa de muitos estudos no âmbito nacional e debates que partam dos órgãos educacionais competentes, mas não se pode negar que ela é uma possibilidade para que as crianças hoje sejam futuros cidadãos com mais capacidade de construir uma sociedade justa e equilibrada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roselina Nunes. As Contribuições das emoções no processo ensino aprendizagem. 2016.
- ANDRADE, Rosangela Moreira. Reflexões sobre a inteligência emocional: possíveis contribuições para o exercício docente. Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas. v. 17, n. 31, jun./dez. 2017, p. 177-193.
- BARBOSA, José Victor Dos Santos. As competências emocionais e a formação básica docente: um estudo com professores da rede básica de ensino da zona da mata pernambucana. V Congresso Nacional de Educação. 2018.
- BRASIL, 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Título V, cap. II, seção II, art. 29.
- BRASIL, 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, Carta do Ministro.
- CARDEIRA, Ana Rita. Educação Emocional em contexto escolar. Disponível em <<http://www.psicologia.pt>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KALENA, Fernanda. Especial Socioemocionais. Disponível em:
<<https://porvir.org/especiais/socioemocionais/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.
- ROAZZI, Antonio. O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. Disponível em <<http://www.scielo.br/prc>>. Acesso em: 29 out. 2019.
- SANTOS, Bruno Freitas. Educação emocional: uma breve discussão. Revista Espaço Acadêmico. Maringá, nº 204, XVIII, páginas 37-50, maio, 2018.
- SILVA, Gidélia Alencar. A Educação Emocional e o preparo do profissional docente. Fundação Visconde de Cairu, 2012.
- WEDDERHOFF, Elísio. Educação emocional: um novo paradigma pedagógico. 2007.
- WRYKOTA, Jordelina L. M., Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio. 2007. 257f. Tese de Doutorado em Educação – Curso de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

Capítulo 6



10.37423/230908216

LEITURA E TEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO POÉTICO TROVADORESCO

Karin Elizabeth Rees de Azevedo

Pro Max Consultoria e Representação



Hodiernamente se entende a linguagem como o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas vontades e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, sendo a base mais profunda da sociedade humana.

Nesse sentido, encontra-se nas propostas da linguística, no âmbito da comunicação e do funcionamento linguístico, uma relação de dependência do texto à situação comunicativa para que o texto preencha suas funções. Partindo das concepções da linguística textual e funcional, em que o texto é a forma mais completa de comunicação, essa proposta postula que a mensagem requer uma situação comunicativa a qual remete para ser plenamente compreendida. Assim, apresenta-se a visão de texto proposta pela Linguística Textual, enfatizando o texto poético trovadoresco como texto que tem em seus componentes os mecanismos funcionais e comunicacionais.

Nesse sentido, os estudos das estruturas das expressões linguísticas como aspectos ou funções comunicativas envolvem também os estudos de uma competência comunicativa, uma vez que se propõe que a noção essencial da linguagem é servir de instrumento de comunicação seja oral ou escrito. Dessa forma, importa considerar aqui que os estudos sobre o texto levam a considerá-lo como um processo essencialmente comunicativo.

Essa competência comunicativa se manifesta no texto e por ser este uma unidade básica de manifestação de linguagem, parte-se do pressuposto de que o homem possui uma competência textual sociocomunicativa, permitindo uma abordagem qualitativa desse processo de comunicação. Assim, a consideração sobre o que se entende por texto e como foco o texto poético trovadoresco impõe-se, uma vez que o texto é lugar por excelência no qual se manifestam as operações de construção e reconstrução dos sentidos.

Embora a Linguística Textual centre seus estudos sobre o texto e todos os estudiosos compartilhem esse mesmo objeto como fundamental, é importante conhecer sua significação dentro de campos teóricos, pois apenas na medida em que a língua é abordada dentro de uma visão textual é que adquire a capacidade de esclarecer suas marcas e seu mecanismo de funcionamento.

Ao se entender a Linguística Textual como disciplina, tendo um caráter interdisciplinar, em que a autonomia do texto, segundo Marcuschi (1983), deve ser abordada enquanto categorias funcionais, que ele subdivide em quatro fatores, a saber: os de contextualização, que contribuem para a criação de uma expectativa a respeito do texto; os de conexão sequencial, que são elementos constitutivos da textualidade ao garantirem a coesão textual, no entanto, diz que tais fatores não são suficientes nem necessários para a textualidade; os de conexão conceitual-cognitiva, que dizem respeito à

coerência e respondem pelo processamento cognitivo do texto, garantindo sua organização e estabilização da experiência humana; e, os de conexão de ações, que se referem aos elementos pragmáticos e se fazem presentes no momento de atualização de um texto.

Acrescenta-se, ainda, que estas categorias funcionais não esgotam os aspectos de observação do texto, que para isso tenha um aparato teórico que envolva uma teoria semântica, uma teoria gramatical sensível a todas as informações cotextuais, uma teoria pragmática do funcionamento linguístico, bem como uma teoria da comunicação e elementos da psicologia cognitiva.

Assim, ao se considerar o texto como o lugar por excelência no qual se manifestam as operações de construção e reconstrução dos sentidos importa notar que várias foram as formas de abordagem apontadas pelos estudos linguísticos e entre estas Marcuschi (1983) em relação ao conceito de texto afirma:

O texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise geral do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (Marcuschi, 1983, p. 22).

Com estudos voltados para a linguagem e a produção textual discursiva, na fala, surgiu a preocupação de observar a comunicação - interação falante/ouvinte/texto - em que os conhecimentos linguísticos para o processamento do enunciado não são os únicos observados, mas também os conhecimentos de mundo, do qual se extraem inferências, conhecimentos estes vistos como entradas no enunciado.

Acrescenta-se, ainda, que o texto poético projeta suas articulações no plano da expressão linguística e formal e, também, no plano do conteúdo, por meio de recursos retórico-pragmáticos, a partir do momento em que se organizam na superfície textual, e a conceituação do texto poético parte do desenvolvimento das teorias do texto, possibilitando o conceito de texto poético fundamentado no princípio teórico que o trata como unidade comunicativa.

Assim, pode-se revelar como um instrumento da poeticidade. Esta poeticidade revelada na textualidade construída através das marcas linguísticas surge com foco de interesse, pois o texto poético é um fato social que se inscreve na história e se apresenta como reflexo da realidade penetrado pelo contexto sócio-histórico.

Seguindo essa abordagem se considera que há uma relação intrínseca entre a linguagem poética e contexto situacional capaz de possibilitar ao poético se revelar como instrumento de comunicação e informação.

Dessa forma, como todo texto, o texto poético é alicerçado na e pela linguagem, em que os expedientes sonoros e rítmicos se conjugam aos linguísticos e formais e se organizam na superfície textual estabelecendo dois níveis: o da expressão linguístico textual e o do retórico-formal. Assim, o poético se ampara na linguagem e a distingue da usada quotidianamente ao se apropriar destes níveis para construir seu texto.

A organização dos elementos linguísticos estabelece comunicação, tendo funções específicas e a eficácia textual está no uso dos expedientes retóricos e linguísticos adequados à situação cultural, pois o texto poético, especialmente o trovadoresco, é um fato social que se inscreve na história, portanto, se apresenta como reflexo da realidade e do contexto sócio-histórico de sua produção, permitindo em sua leitura a compreensão destes aspectos.

Nesse sentido, significa dizer que o texto poético pode ser considerado como um espaço em que a linguagem poética, em sua situação de comunicação, reúne sequências textuais capazes de pôr em evidência o funcionamento deste tipo de texto, porque o texto poético não se instaura apenas pela forma, mas pelo entrelaçamento dessa com a linguagem que constitui a própria essência do poético, enquanto manifestação linguístico-textual. E conforme Nascimento (1984, p. 124) enuncia:

... compreendemos o texto poético como resultante do entrelaçamento do nível linguístico-textual e do retórico-formal, que lhe define a superestrutura, visto que podemos reconhecer nela a estrutura global e a marca dos níveis na organização textual (Nascimento, 1984, p. 124).

Dessa forma, pode-se tomar o texto como uma ocorrência de comunicação, em que se têm os componentes linguísticos revelados pela superfície textual por meio dos critérios de coesão e coerência e ligados aos fatores sócio-histórico-culturais de produção. Neste texto se apresenta o texto poético trovadoresco para objeto de estudo.

Como afirma Nascimento (1984, p. 88):

Como todo texto, o poético é alicerçado na e pela linguagem, embora, ao mesmo tempo, a transforme para produzir os efeitos desejados. A especificidade do texto poético percebida, intuitivamente, pode ser reconhecida se o efeito de sentido produzido por ele for justificado por sua organização interna peculiar, que revele sua superestrutura (Nascimento, 1984, p. 88).

Acrescenta ainda o autor que o texto poético projeta suas articulações no plano da expressão linguística e formal e, também, no plano do conteúdo, por meio de recursos retórico-pragmáticos, a partir do momento em que se organizam na superfície textual. A conceituação do texto poético se fundamenta no princípio teórico que o trata como unidade comunicativa que, assim, pode se revelar como um instrumento da poeticidade.

Esta poeticidade revelada na textualidade construída, por meio das marcas linguísticas, é que interessa, pois o texto poético é um fato social que se inscreve na história e se apresenta como reflexo da realidade penetrado pelo contexto sócio-histórico. Nesse sentido, a textualidade que se estabelece pelo poético é concretizada pela obra segundo Zumthor (1993, p. 10), quando enuncia:

Meu ponto de vista aqui é o da obra inteira, concretizada pelas circunstâncias de sua transmissão pela presença simultânea, num tempo e num lugar dados, dos participantes dessa ação. A obra contém e realiza o texto; ela não suprime em nada porque, desde que tenha poesia, tem, de uma maneira qualquer, textualidade (Zumthor, 1993, p. 10).

Seguindo essa abordagem se acredita existir uma relação intrínseca entre a linguagem poética e o contexto situacional capaz de possibilitar ao poético se revelar como instrumento de comunicação e informação. Nesse sentido, ao se considerar o texto poético trovadoresco como unidade de comunicação se está estendendo este caráter comunicativo ao poeta, pois a informação parte de si como modelo para a criação.

Nessa visão, o que o poeta fala (texto poético) revela a história e o homem, conforme Paz (1996, p. 55) :

O poeta fala das coisas que são suas e de seu mundo, mesmo quando nos fala de outros mundos: as imagens noturnas são compostas de fragmentos das diurnas, recriadas conforme outra lei. O poeta não escapa à história, inclusive quando nega ou a ignora. Suas experiências mais secretas ou pessoais se transformam em palavras sociais, históricas. Ao mesmo tempo, e com as mesmas palavras, o poeta diz outra coisa: revela o homem (Paz, 1996, p. 55).

Colocar a linguagem poética em sua situação de comunicação é dizer que a língua ali utilizada reúne sequências textuais capazes de produzirem efeitos de sentido e significa apresentar o funcionamento deste tipo de texto, expondo os processos de significação que o constituem. Assim, para revelar a especificidade do texto poético trovadoresco medieval e sua organização interna é necessário inseri-lo no contexto de uma tipologia textual que dê conta de sua coesão e coerência e de suas condições de produção. No dizer de Nascimento (1984, p. 104):

O texto poético apresenta-se como uma entidade comunicativa, de linguagem própria e suficiente, a partir de articulações específicas, com intuito de transformá-la em objeto estético. Por incorporar os conhecimentos de mundo e a experiência quotidiana, o poético abarca muito mais que a simples soma de expressões lingüísticas que o constituem (Nascimento, 1984, p. 104).

Embora se saiba que o texto poético obedece, por assim dizer, a uma sintaxe poética, que inclui os expedientes retórico-formais e as marcas lingüístico-textuais que visam constituí-lo como evento comunicativo, ao mesmo tempo sonoro e significativo, é necessário observá-lo no contexto social para que essas marcas evidenciem sua textualidade.

Paz (1996) apresenta a visão de que o poema é histórico de duas maneiras, como produto social e como criação que transcende o histórico, pois as palavras do poeta, ou seja, o texto poético é histórico ao pertencer a um povo e a um momento da fala deste povo.

Além disso, como todo texto, o texto poético trovadoresco medieval é alicerçado na e pela linguagem, em que os expedientes sonoros e rítmicos se conjugam aos lingüísticos e formais e se organizam na superfície textual estabelecendo dois níveis: o lingüístico textual e o retórico-formal. Assim, o poeta se ampara na linguagem e a distingue da usada quotidianamente, ao se apropriar destes níveis para construir seu texto, tendo lugar, neste momento, a metáfora que, embora de pouca utilização na lírica trovadoresca, implica uma comparação explícita ou implícita entre vocábulos e frases, o que resulta em um sentido construído pela utilização que faz o poeta-trovador destes elementos lingüísticos. A eficácia textual resulta, portanto, do uso dos expedientes retóricos e lingüísticos adequados à situação cultural da época.

Em síntese, o texto poético trovadoresco medieval pode ser considerado um espaço em que a linguagem poética, em sua situação de comunicação, reúne sequências textuais capazes de pôr em evidência o funcionamento deste tipo de texto, o qual não se instaura apenas pela forma, mas pelo entrelaçamento desta com a linguagem que constitui a própria essência do poético, enquanto manifestação lingüístico-textual.

Neste texto, como forma de exemplificação se apresenta a organização textual da cantiga de amigo de Dom Dinis de número XXV, em uma análise que demonstra a articulação dos elementos disponíveis na língua com o contexto histórico-cultural do século XIII. A análise destes elementos será feita com relação àqueles que a caracterizam como texto e identificam o período a que pertencem como medieval. Importa ressaltar que a numeração da cantiga é correspondente à seleção organizada por Pimpão (1960), de acordo com o Cancioneiro Colocci-Brancuti, correspondendo neste ao número 553.

Para facilitar compreensão se faz a reprodução do texto a seguir:

CANTIGA – XXV

Bem entendi, meu amigo,
que mui gran pesar ouvestes,
quando falar non podestes
vós noutro dia comigo;
mais certo seed', amigo,
que non fui o vosso pesar
que s' ao meu podess' iguar.
Mui bem soub' eu por verdade
que erades tan cuitado
que non avia recado;
mais, amigo, acá tornade,
sabede bem por verdade
que non fui o vosso pesar
que s' ao meu podess' iguar
Ben soub', amigo, por certo
que o pesar d'aquel dia
vosso, que par non avia;
mais pero foi encoberto,
e por en seede certo
que non foi o vosso pesar
que s' ao meu podess' iguar
Ca o meu non se pod'osmar
nem eu non no pudi negar

Observa-se na cantiga que o texto se insere em um momento histórico em que a oralidade era mais forte que a escrita, uma vez que a escrita era privilégio de poucos. Sendo assim, o texto da cantiga de amigo traz em sua constituição uma marca de oralidade que o identifica, como se observa pela quebra oracional de forma a marcar as rimas pelas palavras finais – *amigo/ comigo /amigo e ouvestes/ podestes* no primeiro grupo de versos que constitui a estrofe, e *pesar/ iguar* nos refrões. Esta cantiga apresenta o seguinte esquema de rimas: abbaaCC, constituindo o efeito sonoro que se produz pela organização em versos.

Característica do texto poético, enquanto ritmicamente marcado, é sua relação com a música, que se constitui na forma sobre a qual as palavras atuam impondo as determinações do sonoro à linguagem,

observado, por exemplo, na organização das sílabas métricas que nas estrofes são setessílabos graves e nos refrões octossílabos agudos, impondo um ritmo musical diferenciado no momento da enunciação dos refrões.

Como objeto cultural, o texto poético trovadoresco encontra na linguagem uma matéria construída em consonância com o sistema musical. A cantiga, em sua forma escrita, se apresenta como texto poético trovadoresco e se revela como tal, por se diferenciar em sua organização formal de outros tipos textuais, uma vez que as linhas são tipograficamente separadas, realçando a métrica, o ritmo e as rimas ao final da linha e, assim denunciam o processo de versificação.

Esse processo versificatório se transforma pela reunião dos versos em estrofes, constituindo a cantiga em um texto poético composto de três estrofes de cinco versos cada, intercaladas por um outro conjunto de versos que se repetem ao final de cada estrofe, que se denomina refrão. Há ainda, um outro conjunto de versos ao final que é chamado de finda. Embora esteja apresentado seguindo essa constituição em três estrofes, seguidas de refrão e finda, a cantiga se constitui em texto por ser resultante de uma produção linguística que se caracteriza por ser espaço de construção de sentidos.

Outra evidência que possibilita caracterizar a cantiga em estudo como texto poético trovadoresco é o material linguístico-formal, que utiliza para alcançar seu objetivo, bem como a visão de mundo que revela. Essa visão de mundo é compreendida por meio do refrão que indica do que a cantiga trata, ou seja, do pesar tanto do trovador como do amigo. Esse contexto de pesar surge como resultado das imposições socioculturais do século XIII, que distanciavam pela guerra ou romaria ao amigo e, pela visão religiosa que propunha o celibato ao cavaleiro – amigo – gerando uma condição de pesar por não ser possível estar com a amiga.

O levantamento dessa situação revela que o texto em estudo produz efeitos de sentido, porque apresenta em seu funcionamento interno uma seleção lexical que, estrategicamente, apresentada passa a refletir esse contexto de imposição. O uso do advérbio de negação – *non* - anteposto aos verbos –*podestes* – *fui* – *avia* – *pod'* – *pudi* – demonstra claramente que há uma restrição cultural em relação ao que o amigo pode ou não realizar.

Importa acrescentar que a cantiga está escrita em português arcaico ou galego-português, o que propicia a relação linguística entre os elementos lexicais e o contexto sociocultural. Segundo Haug (1989), a língua era escrita para os ouvidos, pois os textos tinham uma tradição oral em função do número reduzido de cópias e as características pessoais dos escribas, muitas vezes representando foneticamente um som o representavam de diferentes maneiras. Em relação ao uso do alfabeto se

pode demonstrar que ocorria o desaparecimento de letras chamadas inúteis, e se apresenta na cantiga XXV a grafia de *avia*, sem o h inicial, confirmando essa tendência.

Há, na cantiga, também a escrita aglutinada de palavras, indicando o acento frásico, ou mesmo para informar aos cantores a distribuição musical. Na cantiga em análise, esta abreviação surge no uso do apóstrofo para suprimir a vogal final de uma palavra quando a seguinte vem iniciada por vogal. No quinto verso da primeira estrofe ocorre com a palavra *seed'*, *amigo*, também nos refrões se repete de duas formas: *que s'ao meu podess'iguar*. Na segunda estrofe se tem: *mui bem soub'eu por verdade*. Na terceira estrofe se encontra *soub'*, *amigo* e *pesar d'aquel dia*, e ainda, na finda: *se pod'osmar*. A presença deste recurso indica que a norma poética revela, sem dúvida, uma realidade linguística em que fatos fonéticos/ortográficos demonstram a ligação musical vigente.

Essa ligação musical é demonstrada por meio da organização rítmica das estrofes, em que a rima encontra na língua e no uso que o trovador, especialmente Dom Dinis, faz para elaborar o seu texto um reflexo da cultura de seu momento um esquema rítmico classificado como *abbaaCC*, que se alterna fonicamente a cada estrofe, demonstrando uma organização fônica rica para os padrões da época, considerando-se a língua em formação, que opera e produz um paralelismo sonoro entre as rimas, e demonstra também o uso variado de estruturas formais à moda dos cantos populares da península.

Com isso se quer dizer que a marca do oral, acrescida do paralelismo, do refrão, do esquema rítmico e da sonoridade busca exprimir o lirismo, o sentimentalismo, a repetição de ideias, a memorização e essa oralidade revela, nesse contexto, que o texto produz efeito de sentido, marcado em seu funcionamento interno, em que os mecanismos linguístico e retórico-formal perpassam o texto como um todo, revelando-o como unidade comunicativa.

A cantiga, por ser estruturada, produz comunicação e opera com a argumentação, como qualquer texto, sendo a argumentação um ato constitutivo linguístico fundamental também do poético. Na cantiga em análise, o pesar, que constitui o assunto do qual o poeta argumenta, é característica do momento em que se insere, pois as imposições culturais em decorrência da expansão do sistema feudal e monárquico reúnem os cavaleiros para a defesa do senhor, impondo uma forma de conduta que prega o celibato, tornando qualquer tipo de relação amorosa um motivo de pesar.

Quer-se, com o exposto, confirmar que a cantiga, como texto que é, se insere em um contexto cultural específico que é marcado pelas suas condições de produção, as quais imprimem neste texto suas marcas. Os mecanismos pelos quais o texto se organiza refletem suas condições de produção, confirmando que os expedientes sonoros, rítmicos e todos os demais se organizam no nível retórico-

formal e linguístico para que a referência tematizada seja mantida coesa e corente, como mensagem poética.

Importa também notar que a linguagem poética não se submete aos princípios gramaticais nem aos determinismos da lógica, mas claro é que, segundo Nascimento (1984, p. 209):

...o texto poético se submete a outras regras, isto é, ele, obedece, por assim dizer, a uma sintaxe poética, que inclui os expedientes retórico-formais e as marcas lingüístico-textuais que visam indubitavelmente a constituir-lo um evento comunicativo ao mesmo tempo sonoro e significativo. Por sua competência textual, o interlocutor capta as subversões sintáticas e suas implicações que funcionam como um controle interpretativo do texto como um todo (Nascimento, 1994, p. 209).

Assim, pode-se perceber que os elementos sintáticos e linguísticos aliados aos aspectos socioculturais e pragmáticos instauram o texto poético como um todo, pois forma e fundo se integram para revelar o sentido estético, que leva ao estabelecimento de sentido textual, através de uma rede de significações em que as sequências significativas vão se construindo linearmente, por meio de unidades informativas, pois o poético existe sempre e, especialmente, no contexto social e nas situações mais correntes, e se caracteriza por sua organização linguístico formal, integrando as suas possíveis condições de produção.

A linguagem do texto poético trovadoresco possui, dessa maneira, uma forma específica de estruturação, que se define pelas particularidades no relacionamento estabelecido entre os elementos do sistema linguístico. A cantiga em estudo pode, por esta visão, ser entendida como texto poético, pois retrata, por meio de seus mecanismos internos, a organização linguístico-formal. Essa organização é a que possibilita perceber a expressividade, pela maneira como a mensagem é apresentada para depreender efeitos de sentido.

Assim sendo, o texto poético trovadoresco permite leitura e compreensão, uma vez que se pode analisá-lo em uma dimensão textual em que os elementos de conexão sequencial fazem parte da constituição da textualidade. Este tipo textual se instaura como texto comunicativo e expressivo, resultante da linguagem e forma, em que as relações formais e linguísticas intimamente correlacionadas permitem explicar o funcionamento do texto poético, e com isso, afirmar que o esquema gramatical constituído por marcas específicas faz parte do corpo linguístico e define como particular um tipo de texto.

REFERÊNCIAS

- BERNÁRDEZ, E. Introducción a la Lingüística del Texto Madrid: Espasa-Calpe, S. A. 1982.
- COSERIU, Eugenio. Lições de Linguística Geral. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1980.
- DANTAS, J. M. de S. Imagem Poética, Linguagens, Modernidade. São Paulo: Difel, 1979.
- DELAS, DOM e FILLIOLET, J. Lingüística e Poética. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.
- FÁVERO, L. L. Coesão e Coerência Textual. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. Lingüística Textual: Introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- HAUY, A. B. História da Língua Portuguesa Vol. I Séculos XII, XIII e XIV. São Paulo: Ática, 1989.
- HUBER, J. Gramática do Português Antigo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- KOCH, I. V. A coesão textual. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. A coerência Textual. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. Texto e Coerência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MACHADO, E. P. & MACHADO, J. P. Cancioneiro da Biblioteca Nacional antigo *COLOCCI-BRANCUCI*. Edição da Revista de Portugal, Coimbra, 1950.
- MARCUSCHI, L. A Lingüística de Texto: o que é e como se faz. Série Debates 1, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. A Gramática Funcional. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. Descrição do Português II. Ano V – número 1. UNESP – Campus de Araraquara, 1991.
- NASCIMENTO, J. V. Lirismo e Religiosidade no cancioneiro Mariano de Afonso X, o Sábio. A organização do texto Poético. Tese de doutoramento, FFLCH/USP, 1994.
- PAZ, Octavio. Signos em rotação. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PAZ, Octavio. A dupla chama: amor e erotismo. São Paulo: Siciliano, 1994.
- PIMPÃO, Á. J. da C. Cancioneiro D'el -Rei Dom Dinis. Coleção Literária "Atlântida". Coimbra: Livraria Editora Fernando Pessoa, 1960.
- SCHIMIDT, S. J. Lingüística e teoria de texto. Os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- TARALLO, Fernando. Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa, 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ZUMTHOR, P. A Letra e a Voz. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Capítulo 7



10.37423/230908249

CONECTANDO:SALA DE AULA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Gláucia Buzato

EMEF Ricardo Puccetti

Hylío Laganá Fernandes

Universidade federal de São Carlos



Ser educadora e ter a liberdade em definir quais os melhores caminhos para o desenvolvimento do aprendizado é muito gratificante, aqui relato a experiência em adotar as histórias em quadrinhos (HQ) a partir de um viés pedagógico para o desenvolvimento da alfabetização - colaborar a sequenciar pensamentos e estabelecer sentidos de leitura para a produção escrita, incremento de vocabulário e o aprendizado específico da figura de linguagem onomatopéia. O objetivo principal é demonstrar através do material imagético de produção de HQs, o desenvolvimento do sequenciamento do pensamento. Foi empregada a metodologia de pesquisa-ação e utilizada análise de conteúdo. Participaram 24 crianças, sendo 45% dos participantes meninos e 92% dos participantes alfabetizados, a escola é classificada como rural e encontra-se na região metropolitana de Sorocaba/SP. Nos resultados parciais da pesquisa-ação, há indícios do desenvolvimento do sequenciamento de pensamentos que podem ser observados na produção de HQs dos alunos.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E HQ

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que constituíram um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País, incluem a História em Quadrinhos (HQ) como gênero de discurso no ensino de Língua Portuguesa e Artes.

A primeira vista pode causar estranheza como a HQ está incluída em um gênero de discurso, se seu conteúdo é composto por linguagem verbal e imagética, Vergueiro (2005 apud RAMOS, 2006) nos elucida que ao ler as HQ's, o leitor tem a impressão que pode ouvir as palavras em suas mentes, sendo essa a impressão causada pelo recurso dos balões utilizado nas falas dos personagens.

Eguti (2001, apud RAMOS, 2006) demonstra que os quadrinhos apresentam um mecanismo próprio de representar a oralidade, uma vez que os balões com seus formatos (tracejado, trêmulos, etc) indicam o pensamento ou a entonação de voz do personagem, também o formato da letra (negrito, maiúscula) indica a ênfase da fala e as onomatopeias, indicam os sons produzidos no decorrer da sequência dos quadros.

Outro aspecto importante é a utilização da HQ como facilitadora no ensino e destacamos aqui na divulgação do conhecimento científico. A produção desse tipo de HQ busca refletir sobre determinados conceitos da ciência a serem abordados por esse meio (FERNANDES, 2011).

Um dos papéis do professor é a divulgação e desenvolvimento do conhecimento científico aos alunos, conforme apontado por Lemke (1997, apud FERNANDES, 2011), no entanto é possível observar que o próprio docente apresenta dificuldades em adequar a linguagem científica que requer uma atenção

ao contexto da escola, mediação das reflexões com os alunos sobre situações vividas e saber dialogar com a pluralidade existente em sala de aula.

Justamente através da HQ com cunho científico, todo esse movimento discutido anteriormente se faz possível através de uma narrativa envolvente e criativa, com imagens atraentes que prendam a atenção do leitor, onde pode-se encontrar os conhecimentos científicos sejam apresentados de uma forma leve e com uma linguagem apropriada a idade do leitor.

A produção de HQ científica busca utilizar uma leitura clara e acessível, porém aqui nos referimos a HQ que não sejam cartilhas ou manuais sobre determinado tema científico, mas sim materiais atraentes visualmente e que despertem o interesse do leitor, além de trazerem uma linguagem adequada ao público alvo oferecendo a este a possibilidade de reflexões sobre o tema, e provocar o desejo de saber e aprender mais sobre aquele tema.

DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO

Trabalhar como professor do ensino fundamental nos anos iniciais (6 até 10 anos) em escola rural, requer um repertório imaginativo grande, pois nessa idade a atenção das crianças rapidamente é direcionada para outros estímulos, principalmente aqueles que são mais coloridos, apresentam diversão e descontração. Em adicional, são previstos curricularmente para trabalhos em sala de aula longos textos teóricos, compostos de diversas páginas (em sua maioria sem figuras) que no momento da leitura, se tornam infinitas.

Desenhar na lousa, rodas de conversa e filmes são algumas estratégias adotadas para tornar as aulas mais interessantes e instigantes, mas como dito, crianças rapidamente perdem sua atenção e se cansam de uma mesma ferramenta usada no processo pedagógico.

Nesse contexto, criou-se um espaço incrível para utilizar HQ, uma vez que estas são coloridas e tem ilustrações conjugadas a textos curtos, que estimulam a leitura.

Na sala de aula, observada nesse relato, existe uma mini biblioteca e gibiteca e todos podem livremente utilizá-la; a única recomendação é que o livro ou HQ deve ser cuidado, não pode ser rasgado ou escrito em suas páginas. O espaço das HQs é o mais disputado desta pequena biblioteca, e observa-se que muitos alunos iniciaram sua paixão pela leitura de HQ ali. As opções de HQ oferecidas no espaço respeitam a idade da turma, ou seja, são aquelas produzidas para o público infantil (Turma da Mônica, A bruxinha atrapalhada, Tio Patinhas e Menino Maluquinho) Utilizar a HQ em sala de aula motiva o aluno à leitura visual e escrita, devido o conteúdo ser escrito de forma menos complexa mas

que acaba por oferecer o contato com novas palavras, aumentando o vocabulário dos alunos. Além disso, nessa sala há os alunos que participam do atendimento educacional especializado (AEE), que mesmo não sendo alfabetizados se beneficiam com as HQs, devido a possibilidade de criarem através da leitura das imagens, um contexto e entendimento do que se passa nos quadrinhos: desenvolvem a leitura visual.

A história da educadora, participante do relato com HQ, remonta ao período em que a alfabetização foi desenvolvida com a turma. Adotou-se como estratégia inicial com a leitura das HQ's "Bruxinha engraçada" (FURNARI, 2003), escolha feita por ser uma HQ apenas ilustrada, sem nenhum texto escrito, e extremamente humorada. O material foi a ferramenta perfeita para apresentar o mundo dos livros e histórias para crianças na faixa etária de 7 anos; também permitiu mediar o aprendizado do sentido que a leitura deve acontecer: iniciar de cima para baixo e da esquerda para a direita. A Bruxinha engraçada fez parte de muitas tardes de risadas e construção do conhecimento leitor: através das ilustrações e da leitura dessas imagens, foi possível criar histórias e diálogos diversos com os mesmos quadrinhos. Inicia aqui a paixão coletiva da turma por HQ, o que favoreceu a criação de uma pequena biblioteca e uma gibiteca na sala de aula.

Em 2019 (último momento das aulas presenciais antes do SARS-CoV-2), trabalhou-se com HQ para fortalecer o aprendizado em ciências, língua portuguesa e história, agora com uma turma com 9 anos. Destaca-se aqui alguns momentos em que a HQ foi utilizada no processo pedagógico, iniciando neste ano pela experiência em língua portuguesa e a leitura do clássico de Júlio Verne: "20 mil léguas submarinas", que estava disponível no livro didático adotado pela rede, com o objetivo de estimular o interesse pelos autores clássicos.

Inicialmente realizou-se a leitura de um trecho da obra através de texto escrito.

Pode-se observar que rapidamente os alunos se dispersaram e o interesse vagava para desenhos no caderno ou olhar pela janela. A obra escolhida, "20 mil léguas submarinas", é belíssima, mas o texto escolhido não atingiu o objetivo planejado.

A educadora realizou uma pesquisa na web em busca de material disponível de Júlio Verne e encontrou uma HQ da mesma obra, com imagens realísticas e o texto mais dinâmico.

A partir desse material, foi elaborado um planejamento de aula para as leituras e como a escola é pública, não há a possibilidade de adquirir uma unidade para cada aluno, dessa forma comprou-se um

volume e trabalhou-se com cópias de um trecho da HQ. A reprodução escolhida foi exatamente a mesma do livro didático.

Esse trecho foi dividido em três partes, para facilitar o entendimento da obra. O primeiro contato com a obra foi um momento inicial apenas para o deleite com o simples fato de ler uma HQ, outra preocupação foi com o espaço de leitura e o primeiro questionamento da educadora: eu gosto de ler sentada, em uma cadeira? A primeira resposta foi a imagem de uma rede em casa e o tempo divertido dividido entre a educadora e seu filho na leitura de HQ.

Então, a leitura foi iniciada, livre e sem questionamentos, apenas pelo prazer de ler, no espaço externo a sala de aula: no pátio que é arejado, com árvores e cada aluno pode escolher o espaço que mais o agradava para a leitura. Claro que não foram todos que leram nesses momentos, alguns ainda aproveitaram para algumas corridas ou malabarismos, mas aos poucos foram se organizando até chegar em um ideal de leitores e suas leituras. Para aqueles do AEE, o mesmo material de HQ foi adotado e a proposta foi que criassem a história a partir da leitura de imagens/ilustrações.

O segundo momento da leitura, foi realizado em sala de aula e em grupos. A proposta era levantar palavras desconhecidas e discutir nos grupos os significados e buscar a informação no dicionário.

A partir desse trabalho de decodificação e entendimento de algumas palavras, iniciaram as conversas sobre o que cada um entendeu da história, qual parte gostou mais, por que gostou daquela parte e finalmente utilizou-se o aprendizado adquirido pela leitura da HQ para responder às questões de interpretação de texto propostas no livro didático.

O resultado foi bastante positivo, segundo a educadora, facilitando o entendimento e interpretação da obra. Os alunos conseguiram através dos ícones trazidos nos desenhos e leitura discutir a importância da preservação dos oceanos, quais peixes de água salgada que já tinham se alimentado e nos questionamos como alguém que viveu há tantos anos pode imaginar algo que ainda não existia na época: um submarino. Uma resposta não foi encontrada, mas a grande possibilidade encontrada é que Júlio Verne era um viajante do tempo.

LETRAS QUE FAZEM BURBURINHO

Ainda em língua portuguesa os conceitos sobre onomatopeias foram discutidos e para esse processo pedagógico elegeu-se as HQs da turma da Mônica para auxiliarem nesse aprendizado.

Iniciou-se com a leitura livre e individual dos gibis da Turma da Mônica. Em seguida, foram organizados grupos para discussão de palavras novas e seus significados e para finalizar, adotou-se a leitura de alguns quadrinhos em voz alta e os alunos foram convidados a “dramatizar” a leitura emitindo os sons das onomatopéias presentes nas HQs. Momentos de muita diversão com as leituras em voz alta, mas principalmente porque o aprendizado das figuras de linguagem ocorria através de um processo amistoso, tranquilo, livre, conectado com experiências positivas de aprendizado.

Outra aplicação da HQ aconteceu no estudo de história, próxima a data da proclamação da república. Para essa faixa etária o assunto ainda não é estudado diretamente na disciplina, mas fica sem sentido apenas informar que dia 15 de novembro é feriado, sem o entendimento da importância da data.

A partir dessa necessidade, a escolha de uma HQ da turma da Mônica foi adotada como ferramenta para esse processo de aprendizagem. Leituras individuais foram realizadas e depois em conjunto onde o papel da professora, seria de facilitadora para o entendimento do momento histórico.

O espaço para discussão foi aberto e algumas questões foram feitas aos alunos: se eles sabiam citar algum país que é governado por Rei ou Rainha, se já se imaginaram vivendo em um reino, como seria ter um rei, o que seria diferente em nossa vida, etc.

CRIAÇÃO IMAGÉTICA

Além da leitura, é incentivada a produção de HQ: essa passagem de leitor/espectador para criador, auxilia o processamento de informações discutidas previamente, desperta questionamentos estéticos na escrita: uso adequado das palavras, uso dos balões de diálogo e por fim a criatividade em escrever uma HQ que seja interessantes ao público alvo: os pais. Também pode-se considerar como um momento em que o aluno do ensino fundamental pode utilizar o imaginário para se conectar com o mundo real de forma mais sutil frente a assuntos importantes emocionalmente.

Outro aspecto importante para adotar e incentivar a produção de HQ na sala de aula é auxiliar o desenvolvimento da escrita, alguns alunos verbalizam sua dificuldade em seguir uma sequência de ideias e com isso não terem uma escrita com uma sequência lógica de ideias e fatos.

Dessa forma, ao adotar a HQ as imagens podem apoiar a escrita, mesmo que sejam imagens simples, como bonecos de palito. Essa flexibilidade em escrever um texto de forma não tradicional, os encoraja e traz fluidez nos pensamentos. A arte sequencial colabora para sequenciar pensamento auxiliando a construção da estrutura textual oferecendo ao aluno a possibilidade de articulação das palavras e frases dentro do texto através dos balões de diálogo. Os desenhos desenvolvidos são subsídios para a

articulação de frases e posteriormente no desenvolvimento de parágrafos durante a elaboração de textos. O desenvolvimento dos balões oferece também, a possibilidade de criar vínculos entre as palavras, contribuindo assim para a coerência interna e para a progressão temática e textual.

Adotar a produção da HQ em aulas de ciências com o objetivo de informar sobre doenças específicas da região onde a escola está localizada foi uma estratégia adotada pela educadora.

DENGUE E HQ

A Dengue é um assunto corriqueiro e os panfletos enviados pela Vigilância Sanitária, infelizmente são recebidos e logo estão no lixo ou voando como aviões pelas ruas do bairro. Essa situação levou a reflexão em como contribuir com a área da saúde na prevenção à dengue.

O planejamento para desenvolver esse projeto, consistiu inicialmente em rodas de conversa, com alunos de 8 anos para discutirmos seus saberes sobre a dengue.

Durante essas conversas semi-estruturadas e realizadas em grupos de 5 alunos, observei que o mosquito foi elevado ao patamar de “grande vilão” e “culpado” pela disseminação da doença.

Como ponto de reflexão nesse momento, trouxe a pergunta: por que o número de mosquitos aumentou tanto em nossas casas? O objetivo era discutir a ação antrópica na natureza e a redução dos predadores naturais do mosquito, além da responsabilidade de cada cidadão em manter a ausência de criadouros do entorno de sua residência ou terreno.

Os alunos trouxeram várias situações que levavam o entendimento da proliferação do mosquito: “o vizinho não capinava seu espaço”, “ah! tem o vizinho que não limpa a piscina”, “perto de casa usam muito veneno na horta e mata os sapos e peixes do riozinho de lá”, etc. Observamos que a apropriação da responsabilidade pessoal era muito baixa, nenhum aluno trouxe a situação de sua casa, apenas situações do outro.

Nesse momento, iniciei uma reflexão sobre o entorno da escola: como está a capinagem no entorno da escola? Vamos ver os vasos de plantas que temos no pátio, para saber se temos água parada? Vamos perguntar para a diretora se nossa caixa d'água está sendo limpa regularmente? Será que a caixa d'água é aberta ou fechada?

Saímos pela escola para realizar nossas pesquisas, caderno de anotações e lápis na mão. Realizamos a observação in loco dos vasos e avaliamos a questão da água parada, descobrimos que uma parte do terreno pertencente à escola não estava adequadamente capinado, entrevistamos a diretora, etc.

Em sala de aula, utilizamos os dados levantados e construímos uma tabela e o comparativo seria com a casa de cada um. A tarefa de casa seria realizar o mesmo levantamento na residência. Recebemos os dados e adicionamos à tabela e observamos alguns problemas que poderiam levar à multiplicação do mosquito e consequentemente à disseminação da dengue.

Também realizamos, em grupos, a leitura do material disponibilizado pela vigilância sanitária, com todos esses dados, a proposta apresentada aos alunos foi a criação e produção de uma HQ para os familiares e amigos. Individualmente criaram suas HQs sobre os cuidados para o combate à dengue. Cabe ressaltar, que durante a produção da HQ tivemos o cuidado em usar corretamente os balões de diálogo e onomatopeias e suas ilustrações, utilizamos gibis de nossa gibiteca para inspiração e ilustração correta das onomatopeias.

Uma parte do material (cópias) foi disponibilizado na escola para leitura, fizemos um varal no corredor e penduramos as HQs para que outros alunos pudessem tomar contato e individualmente, cada um levou para casa com o intuito em explicar aos familiares e vizinhos a importância do combate à dengue e os cuidados que devemos ter.

COVID-19: CRIANDO HQ

Outra experiência com criação de HQ aconteceu em dois momentos, em 2020 e 2021, sobre Covid-19.

Em 2020, na semana que antecedeu o primeiro isolamento, recebemos material impresso vindo da vigilância sanitária com informações sobre o vírus e sua transmissão. Em grupos, realizamos as leituras e discutimos como a gripe é transmitida, a importância da vacinação (naquela época estávamos no início da campanha da H1N1).

Também discutimos o significado da palavra pandemia e seus impactos na vida de cada um e no mundo. A partir das discussões e do material recebido pela vigilância, produzimos tirinhas de HQ sobre dois temas: a importância da vacinação e a transmissão do vírus covid-19. Os alunos foram orientados a utilizar os balões de diálogo e as ilustrações de onomatopeia (alguns usaram para o vírus entrando no corpo).

O material final foi encaminhado para as residências e os alunos foram orientados a utilizar a tirinha produzida para discutir com suas famílias sobre vacinação, ver sua carteirinha de vacinação e também explicar o que é pandemia e o vírus covid-19, através da HQ produzida.

O segundo momento, foi o retorno às aulas em 2021, durante a fase de acolhida, discutimos com os alunos presenciais e online quais eram os cuidados para evitar a contaminação pelo vírus. Também conversamos sobre os acontecimentos de dezembro até fevereiro, momento em que estávamos em férias escolares.

Utilizamos, nesse momento, a tirinha do Cascão, publicada no dia mundial de lavagem das mãos. Nessa tirinha o Cascão - personagem da turma da Mônica, fala da importância em sempre manter as mãos limpas.



Fonte: Unicef Brasil

A partir do material discutido e informações recebidas pelo plano SP, sugerimos a produção de tirinhas de HQ sobre como se proteger contra o coronavírus. As produções contaram com balões de diálogo e ilustrações.



Figura 01- Tirinhas HQ: protocolos de saúde. Fonte: Gláucia Buzato



Figura 02- Tirinhas HQ: protocolos de saúde - produzido por aluno AEE. Fonte: autora

Nas produções das tirinhas, podemos observar em cada quadro de HQ um significado e uma mensagem da importância dos protocolos de segurança contra Covid19 do qual o aluno mais se identificou. A máscara, o álcool gel e o distanciamento, para uma ida ao mercado ou ir comprar doces (figura 1), são utilizados com a significação de proteção e o aluno buscou transmitir ao receptor essa importância. Na produção do aluno do AEE (figura 2), observamos a adoção da máscara como signo/simbolismo para transmitir a importância da proteção. A produção da tirinha de HQ foi permeada por relatos de perdas de parentes ou amigos e histórias de superação à doença. O momento oportunizou a acolhida dos alunos presenciais e a possibilidade de darem voz aos medos, dores e alegrias vividos durante o ano anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As HQs em nosso dia a dia de escola rural são adotadas como facilitadores e estratégias de ensino por permitir um diálogo entre a oralidade e a escrita, que nos permite analisar e interpretar linguagens,

auxiliando nas atividades de leitura dos diversos processos e produtos de linguagem e seus resultados são inestimáveis.

Utilizamos as HQs em nossa rotina de sala de aula como leitura preliminar de um assunto mais teórico ou científico, como por exemplo em momentos de leitura de obras literárias, gramática, elementos narrativos, vacinação, entre outros assuntos.

Um aspecto importante, é a crença que toda leitura deve iniciar envolvida em um espaço positivo e sem nenhuma cobrança e como consequência direta podemos observar o despertar do leitor, que é incrível de ser observado através das expressões e postura do aluno durante a leitura.

Outro aspecto importante, é que atrelada a fundamentação e objetivos articulados aos PCNs, torna-se possível a ampla utilização da HQ e até mesmo ampliando-a para o ensino de outras disciplinas e a utilizando também como divulgação e desenvolvimento do conhecimento científico.

Portanto, o objetivo principal da utilização da HQ em sala de aula é que as mesmas sejam formativas, conduzindo a reflexão através de uma forma narrativa inusitada que auxiliarão o aluno a melhor entender o mundo e a perceber que existem formas diferentes de aprender que não pelo modelo convencional existente atualmente, mas sim de forma criativa e prazerosa. Dessa forma, temas curriculares podem ser facilmente discutidos e as HQ com suas ilustrações e a tendência por uma narrativa intrigante e bem-humorada, a transformam em um excelente veículo para construir novos conhecimentos de uma maneira mais convidativa.

A utilização da HQ é algo diferente da rotina normal de sala de aula e contribui para que o aluno em seu processo de aprendizagem resgate e desenvolva seu processo criativo através desse processo dialógico proporcionado pela HQ.

A HQ, além de favorecer uma forma eclética de ensino, permitindo desde a apreensão de conceitos básicos da narrativa até a compreensão sofisticada de figuras de linguagem, proporciona momentos bem-humorados em sala de aula, criando uma dinâmica interativa entre alunos e professor, ampliando os diálogos e as manifestações expressivas de linguagem.

Finalmente, a introdução da HQ no processo ensino aprendizagem, oportuniza integrar metodologicamente os conteúdos das disciplinas curriculares e a produção artística das HQs contribuído para que o binômio conhecimento-sociedade se constitua.

REFERÊNCIAS

CARUSO, Francisco, et all. Ensino não-formal no campo das ciências através dos quadrinhos. Cienc. Cult. vol.57 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2005. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400019.

Visitado em: 25 abr. 2021.

FERNANDES, Hylio Laganá. GIBIOzine - Revista de divulgação científica e cultural. Portal de Revistas USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/164820>. Visitado em: 17 mar. 2021.

FURNARI, Eva. A bruxinha atrapalhada. 24° ed. Editora Global, 2003.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-1-ao-5-ano/>. Visitado em: 24 abr. 2021.

RAMOS, Paulo. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinhos? Revista em Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3688>. Visitado em: 24 abr. 2021.

Turma da Mônica. Você sabia? Proclamação da República.

<http://blogdoxandro.blogspot.com/2018/11/quadrinhos-turma-da-monica-proclamacao.html>

Turma da Mônica. Dia mundial da lavagem das mãos. UNICEF Brasil.

<https://m.facebook.com/turmadamonica/photos/a.108580112606795/2065956023535851/?type=3&source=48>

Gláucia Buzato - <https://orcid.org/0000-0002-8830-3609> Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1997).

Atualmente, professora da Prefeitura Municipal de Capela do Alto. Hylio Laganá Fernandes - <https://orcid.org/0000-0003-0922-867X> Prof. Dr. Hylio L. Fernandes é licenciado em Ciências Biológicas pela USP (1989), mestre em Psicologia pela USP (1997) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado do departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos

Capítulo 8



10.37423/231008291

OFICINAS DE RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO: O FAZER MUSICAL E REFLEXÕES NO PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NA UASE 1 EM ANANINDEUA - PARÁ

Arlindo Alves de Aguar Júnior

Universidade Federal do Pará

Lucian José de Souza Costa

Universidade Federal do Pará

Áureo Déo de Freitas Junior

Universidade Federal do Pará

Alcir Nascimento da Costa

Universidade Federal do Pará



Resumo. O presente artigo descreve a experiência de uma atividade realizada com adolescentes privados de liberdade. A pesquisa foi realizada durante as aulas de arte/música na Unidade Socioeducativa UASE 1, no município de Ananindeua, Estado do Pará. O conteúdo trabalhado foi a linguagem musical do rap (*rhythm and poetry*). Objetivou-se possibilitar a estes jovens reflexões quanto ao processo de ressocialização e proporcionar experiências de criação musical. A metodologia utilizada foi a realização de oficinas de criação de rimas que aconteceram em três momentos: (a) sensibilização com os diálogos dirigidos, construção textual e poética; (b) estruturação do rap com a base rítmica eletrônica; e (c) gravação e apresentação das músicas produzidas. Esse processo perpassa pela análise da composição, que é precedida pela compreensão da cultura hip-hop e pelo contexto sociocultural em que este foi originado, pela forma no qual assentou-se no Brasil e pelas narrativas contidas nas letras. Nesta pesquisa de caráter qualitativo, o pesquisador, por meio observacional, examina como o rap em suas interfaces pedagógica, artística e social pode gerar compreensões que resultam em um novo olhar com foco no processo de ressocialização. Concluiu-se que, possivelmente o aluno em privação de liberdade possa encontrar uma possibilidade de ressignificação de sua caminhada durante e após a medida socioeducativa.

Palavras-chave. Socioeducação, Adolescentes, Rap, Projeto de vida.

O RAP COMO NARRATIVA SOCIAL

Apontado como uma linguagem cultural vinculada a determinados grupos com fronteiras socialmente territorializadas, o rap é um ritmo presente nos meios urbanos, e seu fazer está situado em boa parte das áreas periféricas das cidades. Este gênero, que é a expressão musical da cultura hip-hop, está expresso na realidade dos menos favorecidos. Como forma de um movimento que deu voz às causas sociais vocalizadas cultural e politicamente, o hip-hop, possibilitou aos jovens “espaços para a identificação quanto ao lugar que moram, ao lugar que ocupam no tecido social, a sua condição juvenil” (MATSUNAGA,2004, p.70).

Sua gênese data dos anos de 1960 nos bailes populares da Jamaica onde as vitrolas animavam os jovens que viviam nas áreas suburbanas. Uma década depois, o gênero ganha força e popularidade nas periferias de Nova Iorque tornando-se porta voz de jovens que protestavam contra a ausência do estado, a segregação racial e a violência.

No Brasil, o rap chega na década de 1980, com seus principais expoentes denunciando a precariedade da vida nas periferias, a violência policial e a criminalidade” (VIEIRA, HIPÓLITO e VIEIRA, 2020). A narrativa do rap retrata importantes questões sociais e tem sido construída e usada “por grupos oprimidos e marginalizados para resistir e desafiar as ideologias, práticas e estrutura de opressão e subordinação” (TOMASELLO,2006, p.59). Esses coletivos trazem em suas mensagens a crítica ao sistema e abordam questões como preconceito, violência policial e a desigualdade. A depender da ideologia e do estilo de cada artista, as músicas retratam em seus enredos violência, pertencimento e amor. Quando vocalizado pela juventude o rap é uma potente linguagem de reflexão, protagonismo e expressão artística.

Para Tomasello (2006), com o rap, os jovens narram suas experiências de vida e o cotidiano de suas comunidades, e promovem um processo de empatia, identificação e pertencimento entre aqueles que compartilham a mesma realidade: negação de direitos, exclusão social e econômica e preconceito racial.

Os jovens diante de um cenário de negação de direitos, o que por consequência pode trazer a marginalização da dignidade, são, principalmente nas grandes cidades brasileiras, cooptados por organizações criminosas, vivenciam dilemas que podem resultar no cometimento de atos infracionais como forma de auto afirmar-se naquele grupo, e mais do que isso, para não ficar em dívida com as lideranças enveredam-se na prática sistemática de atos infracionais sendo mais cedo ou mais tarde

compelidos ao óbito ou à privação de sua liberdade. Estudo de Souza (2019) mostrou um aumento de 56% nas medidas de internação de adolescentes em conflito com a lei entre os anos de 2013 e 2017 no estado do Pará, um crescimento médio anual de 12%. O significativo aumento do ingresso desses jovens vem acompanhado de uma lógica de que o adolescente comete o ato por um mero desvio de personalidade, imputando-lhe a inteira culpa pelo ato infracional. Fatores revelados no perfil socioeconômico, como a carência de bens materiais, a ausência do Estado refletida na falta de políticas públicas suficientes para alcançar essa parcela da população, nem sempre são fatores ponderados como motivadores da falta de perspectivas para estes jovens que cometem atos infracionais, o que potencializa em desfavor desses jovens uma cultura de culpabilização.

Com o objetivo de ofertar, por meio de uma proposta pedagógica, reflexões no projeto de vida do adolescente em conflito com a lei, a medida socioeducativa de internação, oferece ao jovem garantias de atividades que objetivam a retomada de sua ressocialização. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Art. 124) “o direito de receber escolarização (...), de realização de atividades culturais, esportivas e de lazer”, visam a reconstrução do projeto de vida do adolescente privado de liberdade. São ações realizadas no presente visando perspectivas futuras, é a bússola que move a medida socioeducativa por entender que estes aprendizados podem oportunizar uma possível mudança de vida (COSTA,2017).

O ADOLESCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO

De acordo com Freire (1974, p.16) a relação professor, aluno e sociedade “precisa ser conduzida ao diálogo, canal este de libertação da harmoniosa opressão imperante”. As palavras de Freire nos remetem à lembrança do processo de opressão em que esses adolescentes estão inseridos. Vieram de suas casas com seus sonhos ceifados e estigmatizados pela sociedade que ainda não consegue vê-los além de seu ato, ou seja, como adolescentes que tiveram suas garantias subtraídas.

Diante do desafio de oferecer, na medida socioeducativa, conteúdos e práticas mais humanizadas, voltadas para a reconstrução e fortalecimento desses jovens é que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em seu eixo educação, estabelece em suas diretrizes pedagógicas “desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo” (2012,p.59), portanto, na socioeducação, deve-se oferecer caminhos para este aluno que está buscando a reconstrução de sua dignidade, liberdade e autonomia.

O aluno que adentra o sistema socioeducativo traz consigo um amplo e significativo repertório de vivências e experiências. Neste sentido, construir e conduzir um projeto de vida permite aos adolescentes enxergarem com maior clareza quem são e os desejos que possuem, experimentando uma reinvenção de seu contexto futuro (BAQUERO, LEMES & SANTOS, 2011). Vislumbrar o futuro requer ressignificar acontecimentos do passado. A lente de aumento que o rap oferece neste exercício de reflexão converge para um protagonismo, um lugar de fala “para além dos aspectos musicais e rítmicos, o rap consegue sintetizar e disseminar, através de suas letras, elementos que conduzem ao desenvolvimento de uma consciência social e política”(SANTOS, 2020, p.83). A linguagem musical, portanto, favorece além de um espectro sonoro, discursos, narrativas e experiências estéticas que auxiliam no modo de ver um novo caminho.

Teixeira (2017, p.6) aponta “a música como importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo”. Os estímulos produzidos pela música colaboram para o desenvolvimento intelectual do sujeito, ao passo que o desenvolvimento das habilidades motoras e o processo de formação de identidade e autoestima são favorecidos. Verificando a necessidade de oportunizar em nossas aulas semanais de arte/música conteúdos que possibilitassem aos adolescentes sob medida socioeducativa a oportunidade de reflexão em seu projeto de vida, aliando conhecimentos que já eram vivenciados por eles, iniciamos a experiência das oficinas de rap.

OFICINAS DE RAP: TRÊS PASSOS METODOLÓGICOS

O despertar para essa jornada de implementar as oficinas de rap para os alunos privados de liberdade se deu durante uma de nossas aulas com a audição da música “*Negro drama*” do grupo Racionais MC. Os versos provocadores desse rap, expressam parte dos anseios e da realidade desses meninos privados de liberdade: “(...)Tirei um dia a menos ou um dia a mais/, sei lá Tanto faz, os dias são iguais/ Acendo um cigarro, e vejo o dia passar/ Mato o tempo pra ele não me matar (...)”. A canção retrata o cotidiano de uma pessoa de cor negra e origem suburbana angustiada com a rotina do cárcere. Não é raro na privação de liberdade, ver os adolescentes cantarolar esses versos com uma certa autoridade, eles já aprendem com os outros colegas, e com pouco tempo interpretam esse e outros raps com desenvoltura pois “o rap subverte o saber tradicional reafirmando, por assim dizer, uma “escrita orgânica” em que escrita e vida são uma coisa só” (ANZALDÚA, 2000, p.232).

Com este sinal iniciamos a organização das oficinas estruturadas em três passos metodológicos: Sensibilização que é a escrita das letras (rimas), a colocação das bases ou *beats* e a gravação das

músicas. O primeiro momento é o processo de diálogos dirigidos e como recurso usamos textos, músicas, pequenos vídeos e depoimentos. Verificamos que, ao passo que os diálogos iam se aprofundando os participantes identificavam-se com as experiências de seus pares, ficavam mais acessíveis a falas cujas provocações suscitavam os acontecimentos familiares e fatos vivenciados nas ruas, percebeu-se falas que remetiam a medos e inseguranças, e de igual modo, descontração e autoafirmação. Abrir esse canal de diálogo fortalece as relações de confiança e afetivas ao passo que “funciona como um modo de denúncia da cruel realidade prisional, de combate à opressão e ao silenciamento a que se encontram submetidos, e de fazer ser ouvida as vozes dos privados de liberdade” (CORRÊA, 2016; PÔNCIO, 2014).

Esses relatos foram registrados e utilizados como gatilhos mentais. Depois elencamos as falas significativas, que são frases extraídas de trechos de música ou mesmo elaboradas por eles, as frases desvelam sentidos que se conectam a fatos ou vontades dos alunos e revelam um pouco do que eles e pensam esses jovens no pós-medida socioeducativa. Ao acionarmos a realidade vivida por esses jovens são comuns relatos de dor e exclusão. Neste sentido potencializamos as possibilidades de reconstrução de suas identidades e continuidade de suas caminhadas. A importância pedagógica do diálogo que antecede ao processo de criação do rap acaba por incorporar e permitir a reinvenção e ressignificação dos usos sociais da linguagem, o que é chamado de “letramentos de reexistência”(SOUZA, JOVINO & MUNIZ, 2018, p.2).

As falas significativas possibilitam o próximo passo metodológico da oficina: A produção da letra dos raps valorizando as narrativas e as descobertas obtidas no processo de sensibilização. Nesta etapa da oficina é possível perceber um exercício de cooperação e empatia entre os adolescentes, os mais experientes colaboram na produção dos novatos. Interessante verificar que o zelo com a palavra é algo presente, o vocabulário dos adolescentes é ricamente utilizado nas composições. São letras que trazem os enredos família, violência e recomeço, temas muito valorizados. Observa-se nessas formulações uma válvula de escape do pesadelo vivenciado em seu subconsciente, como se o adolescente tivesse plena consciência da deterioração causada pelos estigmas em sua identidade subjetiva (GOFFMAN, 2017). Sabe-se que a figura materna é um dos poucos elos afetivos que esses meninos trazem em suas vivências. O rap de um dos adolescentes, que usa o termo “minha santa” se referindo a sua genitora, retrata essa realidade: “(...)Meu parceiro eu tô de luto e o coração despedaçado/ Um projeto de vida deve ser repensado/ cultivado com estudo, com luta e transformação/ Minha santa pode esperar a transformação”(Luiz Otávio, 15 anos).

Outro tema muito recorrente na produção das letras é o lamento pela perda de um amigo ou parente que foi vítima de violência: *“(...)Um amigo meu pena já se foi/ Deu mole na missão...perdeu irmão/ Tem dia claro e tem noite escura/Deus é o meu guia nessa vida dura”* (Gabriel, 14 anos). Neste trecho o aluno descreve a perda de um ‘parceiro’ que também era seu amigo de infância. Não é raro escritos que demonstram a afetividade por mais adverso que seja o cenário retratado nas letras, aqui o imaginário é acionado uma vez que se tratam de sentimentos que se intensificam quando os mecanismos psíquicos para os criar estão também parcial ou totalmente cerceados (CARRETEIRO, 2003).

Na construção das letras os adolescentes privados de liberdade ganham voz, o exercício do protagonismo permite o extravasar das emoções e compreensões, esses referenciais simbólicos como a família, os amigos e a infância confortam as identidades subjetivas desses jovens. *‘(..)A tela desse filme “tá” gravada na memória Quando eu sair da tranca vou buscar essa história. Recomeçar, estudar, trabalhar e me erguer (..)’* (Calvin, 14 anos). Neste trecho, o adolescente projeta-se ao reencontro com sua namorada querendo dar a volta por cima. A ‘tranca’ citada na letra, diz respeito à privação de liberdade. Assim a construção dos versos vai se dando, cada um trazendo nas letras suas vivências, reflexões e planos.

O passo metodológico seguinte foi a pesquisa pela base, ou seja, qual arranjo se adequa à proposta da composição. Nesta etapa da oficina fazemos uma leitura ritmada, procurando sentir como a elaboração do rap pode ser construída musicalmente. Usamos as bases gratuitas disponibilizadas no you tube que são previamente “baixadas” e levadas para os encontros. A seguir um testemunho de um aluno ao encontrar a base para sua letra: *“...essa ficou paradão!*

Tipo rap sério, a batida forte e lenta deixa a gente ‘jogar’ direitinho a rima...” o termo “paradão” significa que ficou muito bom e “jogar” faz menção à rima ter ficado no tempo certo.

Boa parte das bases trazem similaridades ao repertório que este aluno já consome. Nossa ideia ao trazer diversas bases é oferecer mais opções e oportunizar uma maior variedade de bases nas composições, possibilitando novas vivências estéticas e musicais. Esse processo criativo serve aos adolescentes como alimento mental, nutrem o processo imaginativo e contribuem para a fabulação das letras e fazer frente às adversidades que “auxilia na existência e na sobrevivência destes jovens em uma sociedade racista e opressora” (AMARAL, 2014; EBLE, 2016).

Como forma de tornar possível esse universo de fabulações para os jovens, as oficinas de rap proporcionam momentos de catarse. A palavra escrita e cantada empodera o aluno, sendo capaz de desafiar os estigmas impostos pela sociedade que provocam o sentimento de vergonha, ódio de si e autodepreciação (GOFFMAN, 2017). Com o rap os jovens narram suas experiências sugerindo mais clareza, tornando-o consciente dos desafios que vem à frente. Além da base que dá o ritmo e a dinâmica da letra, outro fator que é muito importante e construído ao longo dos encontros é a expressão corporal, gestos e balanços que representam parte da letra, complementam a mensagem da canção. É bom lembrar que o rap é em sua tradução a abreviatura de ritmo e poesia e o corpo tem fundamental importância nesta dinâmica artística.

O terceiro momento da oficina é a gravação dos raps, os recursos são simples, e de acordo com as condições que dispomos: o ambiente de gravação é uma sala refrigerada e adaptada para este fim, o microfone é conectado ao computador que já traz as bases, o aluno usa uma estante com a letra da música, e já previamente ensaiada e com a base coloca a voz no ritmo da música que é captada pela placa do dispositivo.

Durante o processo de gravação das músicas, além do fazer artístico o protagonismo se faz presente e “colabora no processo de resistência aos efeitos do cárcere sobre a “personalidade” do indivíduo, tecendo novas possibilidades e desvelando novos caminhos” (PÔNCIO, 2014 p.83). O aluno percebe-se um artista ao sentir a obra que narra sua fabulação valorizada e com lugar de fala garantido. Tomasello (2006), conclui que o rap enquanto um gênero musical permite a manifestação da subjetividade do adolescente.

E, ainda quanto ao processo de gravação e as letras neste vocalizadas é o resultado de uma construção coletiva, de um lugar comum que acomoda inquietações e estados de consciência despertados durante o fazer musical, cujas letras carregam todo o significado de uma produção simbólica que remete às experiências vividas, planos, anseios e visões deste aluno diante de sua realidade, como bem apontam Souza, Jovino e Muniz (2018), este envolve práticas de letramento que se relacionam com questões culturais e políticas, posto que ampliam a possibilidade de o sujeito se inserir em um lugar social de crítica, contestação e aprendizado.

Por fim, a realização das oficinas possibilita momentos reconfortantes, e oportunizam a subversão, a fabulação de suas ideias contrastando o estado atual de seus corpos presos, com projeções de um futuro pela prática do rap.

RESULTADOS

Atendemos jovens de 13 a 15 anos, sendo 12 no total, todos do sexo masculino, em turmas de ensino fundamental e médio. O potencial pedagógico demonstrado oportunizou o desenvolvimento da escrita e da leitura durante a produção das letras e construções poéticas pautadas na estética do rap.

A prática do rap favoreceu a relação interpessoal, haja vista a necessidade da troca de experiências na construção de argumentos subjetivos e coletivos. Musicalmente, as experiências estéticas vivenciadas estimularam o processo de criatividade, composição e gravação oportunizando mais proximidade com a tecnologia e a escrita musical e a linguagem do rap.

A prática do Rap possibilitou o aprofundamento das reflexões deste estilo enquanto bem cultural, linguagem de protesto, e crítica aos meios de opressão. A oficina de rap proporcionou por meio da construção e reflexão sobre as letras, a percepção da importância deste gênero na visão de suas condutas infracionais e, ainda, a importância de ressignificá-las visando o processo de ressocialização. Além disso, fomentou a compreensão de que é preciso acreditar em si e enxergar suas potencialidades, portanto trabalha a autoestima. Para o professor que oportunizou os encontros, há a necessidade de rever as abordagens visando o aprimoramento didático e pedagógico, e a inserção de outras técnicas de observação e registro do processo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. (2014). Jovens e seus modos de viver: experiências de sociabilidade na periferia. In Universidade do Estado de Santa Catarina (Org.), X ANPED Sul. Florianópolis: Autor. Recuperado de http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/943-0.pdf.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 1. pp. 229-236, 2000. “trata-se de sentimentos que se intensificam quando os mecanismos psíquicos.

BAQUERO, R. V. A, LEMES, M. A.; SANTOS, E. A. (2011). Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. Educação, 34(3), 341-350.

Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/718/6784>.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (2012, 18 de janeiro) . Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, seção 1 2014/ 2012/ lei/ 112594. Html

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.html.

CARRETEIRO, T. C. “Sofrimentos sociais em debate”. Psicologia USP, vol. 14, n. 3, pp. 57 -72, 2003.

COSTA, C. S. S. Projeto de vida de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa). Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9109>.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo. GOFFMAN, E.. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

MATSUNAGA, P. S. (2004). Formações identitárias de jovens: algumas considerações sobre os hip hoppers piracicabanos. Psicologia Política, 4(7), 67-94. Recuperado de <http://each.uspnet.usp.br/>

PONCIO, G. R. O Rap como expressão da cultura popular e da tomada de consciência: enfrentando a prisão e a seletividade do sistema penal (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134404/000985826.pdf>.

SANTOS, A.C.; ALBERTO, M.F.P; MUNIZ, A. S. “Possibilidades e potencialidades do rap para adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa”. Programa Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Estudos de Psicologia, 25(1), janeiro a março de 2020, 80-90.

SOUZA, O. L. J. O projeto político-midiático de redução da maioria penal associado à criminalização da juventude. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) –Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA, A. L. S., JOVINO , I. S.; Muniz, K. S. (2018). Letramento de reexistência – um conceito em movimentos negros. Revista da ABPN , 10, 01-11. Recuperado de [http:// abpnrevista.org.br/ revista/ index. php/ revistaabpn1/ article/ view/ 526](http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/526)

TEIXEIRA, J. S. A influência da música no processo cognitivo e emocional da Criança e sua utilização como instrumento pedagógico (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais). Recuperado de [http:// www.ped.ufv.br/ wp-content/ uploads/](http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/)

2018/ 11/ Jessica_Santos.

TOMASELLO. Oficinas rap para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília). Recuperado de [http:// repositorio.unb.br/ handle/ 10482/ 14086](http://repositorio.unb.br/handle/10482/14086) Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. S. (2010). Política Social e Psicologia : uma trajetória de 25 anos. Psicologia:Teoria e Pesquisa, 26(nº especial), 9-24. doi: 10.1590/ S0102-37722010000500002.

VIEIRA, A.L.C.; HIPOLITO, J.M.S.V.; VIEIRA, J.J. “Ação afirmativa, memória e reconhecimento: Relações raciais e experiências negras nas narrativas do rap”. Revista Praia Vermelha, vol. 30, n. 1, pp. 115-137, 2020.



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)

Hola

こんにちは

vous

LINGUAGENS HUMANAS: UMA AÇÃO DE EXPRESSÃO

VOLUME V

Olá

njour



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE