

CLICHÉS LITERÁRIOS COMO PONTE PEDAGÓGICA ENTRE CANÇÕES E TEXTOS LITERÁRIOS

Rubén Cristóbal Hornillos
Universidad de Zaragoza
rcristob@unizar.es

Juan de Dios Villanueva Roa
Universidad de Granada
jvillanueva@ugr.es

Resumo

Este artigo analisa os clichés literários clássicos mais conhecidos da cultura ocidental, tais como *tempus fugit*, *ubi sunt*, *vanitas vanitatis*, *contemptu mundi*, *carpe diem*, *collige virgo rosas*, *donna angelicata*, *descriptio puellae*, *beatus ille*, *secretum iter* e *amor post mortem* nas canções e videoclips dos últimos anos. Para o efeito, apresenta uma análise comparativa destes temas em cantores de rap, como Nach; música pop, como Macaco, Dani Martín ou Enrique Iglesias, e reggaeton, como Wisin e Ozuna; com obras de autores clássicos da Idade Média ao Barroco, como Jorge Manrique, Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz, Góngora e Quevedo. O objetivo desta análise é mais pedagógico do que filológico, especificamente para sensibilizar os jovens para a presença destes clichés literários em grande parte da música que ouvem e para os ligar à tradição literária de onde provêm. Para tal, partimos do material desenvolvido pelos autores como parte de um projeto de inovação da Universidade de Saragoça.

Palavras-chave: clichés literários, repetição, obras clássicas, música, análise comparativa.

1. Introdução

As canções são feitas, em boa parte, de literatura. São composições poéticas e, como tal, estão formadas por rima e métrica, recursos retóricos e, naturalmente, clichés literários, estes últimos entendidos como:

"Um lugar-comum que a retórica antiga transformou em fórmulas ou chavões repetidos e aceites em esquemas formais ou conceptuais frequentemente usado pelos escritores" (DLE)¹.

As canções são significativas para o aluno tanto do ponto de vista cognitivo como emocional. Esta proposta utiliza as canções como organizadores prévios para resgatar e valorizar os conhecimentos prévios do aluno, dentro do quadro de uma aprendizagem significativa crítica.

Para identificar clichés clássicos na música dos últimos anos, primeiro, escolhemos algumas canções e grupos musicais de entre as preferências musicais manifestadas pelos alunos e traçamos os principais clichés literários presentes nessas obras.

A seguir, ligamos os clichés dessas canções com obras literárias de autores clássicos, presentes nos manuais espanhóis da disciplina de Língua e Literatura Espanhola.

O material foi desenvolvido numa perspetiva pedagógica em tese de doutoramento (Cristóbal, 2017) e foi adaptado para uso aberto no ano letivo 2017/18, no âmbito de um projeto da Universidade de Saragoça, realizado pelos dois autores deste artigo juntamente com a professora Marta Sanjuán (<https://ocw.unizar.es/ocw/course/view.php?id=50>). Por fim, o projeto foi aplicado ao 3.º de ESO 2 durante o ano letivo 2018/19

¹ DLE – *Diccionario de la Lengua Española* da Real Academia Espanhola.

² A sigla ESO corresponde a Ensino Secundário Obrigatório em Espanha. 3.º de ESO equivale ao nono ano de escolaridade em Portugal.

https://www.iespignatelli.es/Barra_lateral/Proyectos_programas/Literatura_clave_musical/clave_musical.html).

Assim, desenhamos uma proposta de Educação Literária baseada em canções. Em cada uma das quinze unidades didáticas deste projeto, através de um cliché ou leitmotiv recorrente, se estabelecia a relação com textos literários clássicos:

1. O motivo do desterro. Do rock alternativo ao Cantar del Cid
2. A descrição de Granada. De Rosa López ao Romance de Abenamar
3. A busca do bom amor. De Carlos Ponce ao Arcipreste de Hita
4. A vida e a morte. De Nach a Jorge Manrique
5. O Tempus fugit. De Macaco e Fito a Garcilaso de la Vega
6. O Beatus ille. De El Canto del Loco a Fray Luis de León
7. O lamento vital. De Kanka a Santa Teresa de Jesus
8. O amor carnal. Do reggaeton à poesia mística
9. Os vícios humanos. De 'No sopor, no sopor', de Sabina, ao género picaresco
10. O amor eterno. De Enrique Iglesias a Francisco de Quevedo
11. O Carpe diem. De Juanes a Luis de Góngora
12. A descrição do amor. De Alejandro Sanz a Lope de Vega
13. A violência de género. De 'Ella', de Bebe, a 'Fuenteovejunta', de Lope de Vega
14. A vida como sonho. De 'Soñaré', de Oreja de Van Gogh, a Calderón de la Barca
15. O despeito e a discriminação. De Rozalén a Sor Juana Inés de la Cruz

2. Os clichés como ponte entre canções e literatura

Para analisar a presença de alguns clichés clássicos na música dos últimos anos, primeiro, escolhemos algumas canções e grupos musicais de entre as preferências musicais manifestadas pelos alunos e fizemos um levantamento dos principais clichés literários presentes nessas obras. Assim, os clichés reunidos foram: *tempus fugit, ubi sunt, vanitas vanitatis, contemptu mundi, carpe diem, collige virgo rosas, donna angelicata, descriptio puellae, beatus ille, secretum iter e amor post*

morten. A seguir, analisámos com mais detalhe o aparecimento destes clichés nas canções, relacionando-os com outras obras clássicas presentes na disciplina de Língua e Literatura Espanhola.

Vamos rever algumas destas ligações entre canções e textos clássicos:

Os clichés relacionados com a morte permitiram-nos estabelecer a relação entre 'Mi propio cielo', de Nach, com Jorge Manrique. O rapper Nach traz-nos uma perspetiva atual da teoria das três vidas apresentada na consagrada obra *Coplas a la muerte de su padre*. A vida terrena, a vida da fama e a vida eterna adquirem um novo significado a partir de uma concepção pagã. Isso permitiu-nos rever clichés como o *tempus fugit*, o *ubi sunt*, o *vanitas vanitatis* ou o *contemptu mundi*, que caracterizam a obra medieval.

O videoclipe da canção 'Puerto presente', de Macaco e Fito, leva-nos à passagem do tempo, um assunto que tanto tem preocupado o ser humano, de forma intertextual e multidisciplinar, uma vez que aparecem referências estéticas à pintura de Dalí, antes de mergulharmos no conhecido Soneto XXIII de Garcilaso. Resgatamos da canção os clichés de *carpe diem* e *collige virgo rosas*, como um convite para não esquecer que vivemos no presente.

O cliché do amor *post mortem*, isto é, o amor como força incontrolável que vai além da morte, une a canção 'Nunca te olvidaré', de Enrique Iglesias, com o clássico soneto 'Más allá de la muerte', de Francisco de Quevedo. Esta ideia do amor como tema universal que mostra múltiplas facetas é uma ideia central tanto do conceptualismo barroco como da música pop que nos permite analisar comparativamente outros clichés relacionados com o amor, como o *religio amoris*, o *ignis amoris* ou o *furor amoris*.

3. Uma ligação como exemplo

Veremos a seguir pormenorizadamente um exemplo nos cursos abertos da Universidade de Saragoça. Escolhemos a Unidade 6. ‘O *beatus ille*. De *El Canto del Loco* a Fray Luis de León’. Esta unidade, como as restantes, consta de três partes, a cada uma dedicamos uma sessão:

3.1. Introdução de conteúdos a partir da canção

Numa primeira parte, ouvimos a canção e conversamos sobre a mesma seguindo a abordagem *Tell me*, de Chambers. A seguir, centramo-nos na temática focando-nos em alguns dos clichés que aparecem e que nos servirão mais tarde para associá-los com o poema:

Agora vamos focar-nos na temática.

Que tema achas que é o da canção?

Onde e como achas que aparece refletido?

Conheces o cliché *Vanitas vanitatis*? Onde aparece?

Também há referências ao *locus amoenus* como um lugar ideal. Encontra-as.

Aparece também o *beatus Ille*, ou seja, o retiro ou afastamento do mundo?

Procura adjetivo(s) que descreva(m) fisicamente a personagem ou as coisas.

Procura adjetivos de descrição psicológica.

Para finalizar esta secção, vemos também alguns recursos literários e aspetos da métrica e da rima.

3.2. Ligação entre a canção e o texto literário

Na segunda parte, iniciamos a leitura de parte da ‘Oda a la vida retirada’, de Fray Luis de León. Depois, pedimos aos alunos que identifiquem algumas ideias expressas no poema e os excertos onde aparecem. Continuamos a leitura estrofe a estrofe para guiar a compreensão com perguntas. Após se ter captado o sentido da canção, pedimos-lhes que relacionem cada cliché com a estrofe ou estrofes onde

aparecem de forma mais evidente através de menus pendentes:

3. Neste poema temos vários clichés literários, alguns dos quais já vistos na canção. Relaciona cada um deles com a estrofe ou as estrofes onde aparecem de forma mais evidente.

Beatus ille: é o elogio da vida simples e despreendida no campo, longe da vida artificial e agitada da cidade, com as suas paixões, intrigas e preocupações.

Locus amoenus: é a descrição de um lugar idílico, em harmonia com a natureza, onde se desenrola uma ação bela; geralmente é um prado verde na primavera, com águas doces e cristalinas, com passarinhos, árvores, etc. Está quase sempre relacionado com o amor.

Vanitas vanitatis: é o desprezo pelo mundo. Refere-se à natureza enganosa das aparências e às ambições como algo vão. Por esse motivo se deve renunciar a elas e rejeitá-las.

Secretum iter: refere o caminho distante e secreto que conduz a uma vida calma e serena.

Vivere secum: significa viver consigo mesmo, voltado para si, para alcançar o conhecimento de si próprio.

3.3. Aprofundamento e contextualização

Na última secção, aprofundamos a biografia do autor e o sentido do poema, relacionando-o com a vida atual nas aldeias, vilas e cidades. Para finalizar, a partir de exemplos do seu quotidiano, pedimos aos alunos que reflitam sobre a insignificância do ser humano perante o mundo que o rodeia como forma de introspeção e alternativa ao ruído intenso que a sociedade gera e que nos impede tomar consciência do valor de tudo quanto nos rodeia.

4. Resultados da implementação

Após a aplicação das quinze unidades durante o ano letivo 2018/19 a um 3.º de ESO [9.º ano de escolaridade] numa escola secundária em Saragoça, aplicamos um questionário aos alunos, os quais mostraram um alto grau de concordância com as afirmações apresentadas, como se pode verificar na figura 1.

A questão que congregou maior concordância, 6 em 7, foi que as canções lhes

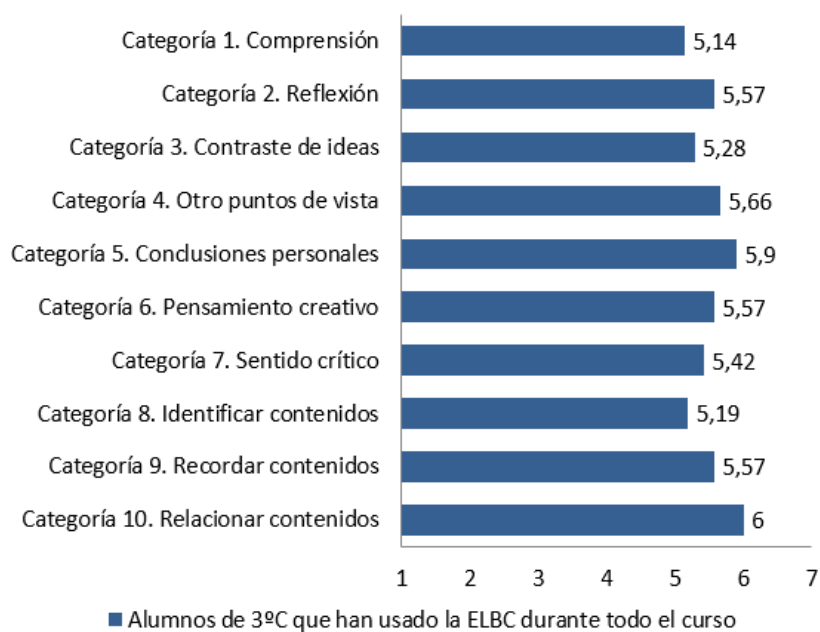
permitiram relacionar os clichés, *leitmotivs* e temas de uma forma autêntica com os textos clássicos que posteriormente analisaram (categoria 10: 'relacionar conteúdos').

Em segundo lugar, com 5,9 em 7, destacaram que a associação das canções com os textos literários os ajudou a tirar conclusões, expressar opiniões pessoais e formular hipóteses sobre as obras estudadas (categoria 5: 'conclusões pessoais').

Acima de 5,5, também indicaram que esta proposta interdisciplinar os aproximou de outros pontos de vista (categoria 4), facilitou a reflexão (categoria 2), o pensamento criativo (categoria 6) e a assimilação de conteúdos (categoria 9).

Para finalizar, abaixo de 5,5, os alunos indicaram que esta proposta favoreceu o seu sentido crítico (categoria 6), o contraste de ideias (categoria 3), a identificação de conteúdos (categoria 8) e a compreensão literária da obra (categoria 1). Esta última categoria obteve a pontuação mais baixa, provavelmente devido à dificuldade intrínseca de algumas obras, sobretudo do Barroco, que foram as últimas que estudamos e as mais próximas da realização do questionário. No entanto, ainda assim, ficou acima de 5 em 7.

Figura 1. Resultados obtidos durante a implementação



Nota: Elaboração própria

5. Conclusões

A partir da proposta de introdução às obras literárias clássicas através dos clichés presentes nas canções atuais, podemos concluir que estes são um intertexto significativo para os alunos, pois não os adquiriram estudando-os em sala de aula, mas sim a partir da sua exposição prazenteira à música por diferentes vias (telemóvel, leitor de mp3, computador ou *karaokes*) e em diferentes lugares, como em casa, no centro comercial ou num clube de música, entre outros lugares públicos.

Sanjuán Álvarez (2011) assinala que "a formação de um leitor abrange diferentes âmbitos, como o familiar, o social e o escolar" (86), e insiste na necessidade de estabelecer vínculos afetivos profundos entre o texto e o leitor – através de valores éticos e sociais, situações humanas, padrões de comportamento, conflitos, situações próximas, entre outros – que permitam transformar o ensino da literatura numa educação literária, de modo a que contribua para a descoberta da experiência da leitura

e a estimule (Sanjuán Álvarez, 2014).

A ativação da leitura intertextual, segundo Mendoza Fillola (2006), dinamiza e contextualiza as contribuições da competência literária e da experiência de leitura ou audição, a fim de:

- a. que o leitor estabeleça associações de vários tipos – essencialmente de tipo metaliterário e intertextual – durante a recepção literária.
- b. que o leitor identifique as referências partilhadas entre autor/texto/leitor, uma vez que os diferentes elementos que compõem a leitura intertextual são ativados na cooperação entre emissor/receptor e na apreciação das correspondências que aparecem recriadas entre textos diversos.
- c. que o leitor observe, constate e identifique a presença das relações, alusões, semelhanças, contrastes, influências, etc. entre o texto que está a ler e outros textos já lidos. (105)

Assim, a leitura intertextual também está ligada a outras disciplinas porque permite ao aluno detetar e apreciar como uma série de elementos e referências, muito diferentes entre si e que foram retirados de outras produções artísticas, aparecem inseridos no discurso literário, bem como as várias interligações e relações que mantém, o que favorece que o leitor reconstrua o significado do texto e "faça novas associações e identificações, que, por sua vez, se tornam novas unidades de referência da sua leitura intertextual, com as quais enriquece qualitativamente a sua competência literária" (Mendoza Fillola, 2006: 108).

Como nos lembra Mendoza Fillola (1993), a intertextualidade e a interdisciplinaridade “evidenciam ligações culturais implícitas ou explícitas na produção literária, partilhadas tanto na forma (componentes e características estilísticas, estrutura, tipologia textual e de géneros, etc.), como no conteúdo (temas, clichés, variantes e recursos semânticos, etc.) com outras manifestações artísticas. (334).

Por isso, o autor considera necessário procurar abordagens mais motivadoras baseadas na intertextualidade e interdisciplinaridade do aluno como receptor literário. E é justamente isso que pretendemos conseguir ao introduzir clichés literários através de canções que façam parte do intertexto do leitor: vincular esses conteúdos de uma forma mais significativa – tanto do ponto de vista cognitivo como emotivo – com as obras literárias estudadas. Assim, e seguindo novamente Mendoza Fillola (2006: 111), o uso do intertexto permitiu-nos:

- associar conhecimentos e conceitos de diverso tipo;
- desenvolver atitudes favoráveis perante o facto literário de modo geral;
- adoptar critérios para avaliar diversas produções literárias, segundo a contiguidade das relações que mantêm e segundo a perspectiva a partir da qual são apreendidas.

Como vimos, a proposta aproveita a leitura intertextual do aluno para relacionar os seus conhecimentos prévios com outros novos e necessários para interpretar a obra literária.

De acordo com Ausubel (2002), estaria em causa, portanto, uma aprendizagem recetiva e proposicional, dado que o aluno, mais do que simples palavras ou conceitos, relaciona ideias complexas. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, segundo Ausubel, os novos conteúdos devem estar relacionados com os prévios de forma substancial – ou seja, relevante e não literal – e não arbitrária – não fruto do azar – para que o aluno seja capaz de os conceptualizar e organizar de acordo com a sua estrutura cognitiva. Tal como assinala Sanjuán Álvarez (2011: 93), também é necessário considerar, nomeadamente no caso da literatura, “não apenas os processos cognitivos, mas também todos os processos emocionais que intervêm nessa troca ou transação que ocorre entre um determinado texto e um leitor individual.”

O elemento diferenciador da proposta é que os subsunçores intertextuais nos

quais ancoramos as novas informações não eram conteúdos académicos que o aluno tinha que aprender de antemão, mas sim conhecimentos provenientes do seu contexto sociocultural, sendo expectável que tivessem um maior grau de estabilidade e enraizamento emocional na estrutura cognitiva do aluno.

Deste modo, os clichés presentes nas canções serviram como organizadores prévios ou pontes cognitivas para ativar os subsunçores intertextuais presentes na estrutura cognitiva do aluno para assim interligá-los, de forma não literal ou arbitraria, com os conteúdos curriculares associados aos textos literários prescritos no currículo. Assim, os alunos reconheciam os clichés que apareciam nestas canções que acompanhavam e ouviam, porque isso lhes permitia interpretá-las e descobrir as histórias que contavam e os emocionava, para posteriormente aplicá-las em obras literárias. A música goza de uma excelente saúde na sociedade, e mais ainda entre o público jovem, o que lhe confere grande potencial educativo, sobretudo para o ensino da literatura, da qual são compostas, em boa parte, as canções.

6. Referências

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*, traducción de Ausubel (2000). Barcelona: Paidós.

Cristóbal, R. (2017). *Impacto de la educación literaria basada en canciones*, tesis doctoral dirigida por J. de D. Villanueva. Universidad de Granada

Escobar Martínez, M. D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*, (tesis doctoral), Murcia:

Universidad de Murcia. <http://www.tdx.cat/handle/10803/10762>

Mendoza Fillola, A. (1993). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural, III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, p. 333-342, La Coruña: Universidad de La Coruña.
<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9236>

Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector, La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado, vol, 2, pp. 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, en Ocnos, nº 7, pp. 85-100.
https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria, Impossibilia, nº 8, páginas 155-178.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>

Tradução: Gina Gueidão