

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 2

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADORES)

Atena
Editora

Ano 2020

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 2

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS
THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS
(ORGANIZADORES)

Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Prof^ª Dr^ª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof^ª Dr^ª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^ª Dr^ª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^ª Dr^ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^ª Dr^ª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^ª Dr^ª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^ª Dr^ª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^ª Dr^ª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Prof^ª Dr^ª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^ª Dr^ª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^ª Dr^ª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^ª Dr^ª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^ª Dr^ª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^ª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliariari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos 2 / Organizadores Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-663-8

DOI 10.22533/at.ed.638200812

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS – VOL. II**, coletânea de dezoito capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área das Letras e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, nesse segundo volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos literários e estudos em música.

Estudos literários, com onze contribuições, traz análises sobre Bruno de Menezes, Clarice Lispector e Mário de Andrade, lírica na sala de aula, imigração e identidade japonesa e semiótica greimasiana. Além desses conteúdos, temos Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa, Vergílio Ferreira, José Régio, Jorge de Sena, Ruy Duarte de Carvalho e Jorge Barbosa.

Em estudos em música, com sete capítulos, são verificados estudos que versam sobre Villa-Lobos, Cornélio Pires, Mozart, a partir do seu concerto para piano. Além desses relevantes conteúdos, temos considerações sobre a prática coral, a musicoterapia e o kpop.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
BRUNO DE MENEZES: VIVÊNCIAS E POÉTICAS	
Lorena Cácia de Jesus dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6382008121	
CAPÍTULO 2	14
O EMPODERAMENTO DAS MULHERES NOS ROMANCES DE CLARICE LISPECTOR	
Luana Munhoz Soriano Kubis Specht	
Rodrigo Augusto Kovalski	
DOI 10.22533/at.ed.6382008122	
CAPÍTULO 3	29
MÁRIO DE ANDRADE, INTÉRPRETE DO BRASIL: FICCIONALIZAÇÃO DO CANTADOR NORDESTINO	
Suéilton de Oliveira Silva Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6382008123	
CAPÍTULO 4	40
ESTUDOS COMPARADOS: INCURSÕES DA POESIA LÍRICA EM SALA DE AULA	
Amanda Ramalho de Freitas Brito	
DOI 10.22533/at.ed.6382008124	
CAPÍTULO 5	50
HARU ET NATSU CARTAS PERDIDAS: IMIGRAÇÃO E IDENTIDADE JAPONESA NO BRASIL	
Teresa Rinaldi	
DOI 10.22533/at.ed.6382008125	
CAPÍTULO 6	64
OS SENTIDOS DO CONTO “DIANTE DA LEI” NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA GREIMASIANA	
Karin Elizabeth Rees de Azevedo	
Cícero Freud Lacerda Leite	
DOI 10.22533/at.ed.6382008126	
CAPÍTULO 7	77
CARTA DE SÁ-CARNEIRO A PESSOA: A INSCRIÇÃO DO EU NO DISCURSO	
Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes	
Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.6382008127	
CAPÍTULO 8	92
LITERATURA E CINEMA: ENTRE O DESEJO DO INDIZÍVEL E A SEDUÇÃO DA	

IMAGEM EM VERGÍLIO FERREIRA

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

DOI 10.22533/at.ed.6382008128

CAPÍTULO 9..... 101

O MITO DE NARCISO REVISITADO POR JOSÉ RÉGIO E JORGE DE SENA

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.6382008129

CAPÍTULO 10..... 111

REPRESENTAÇÃO ETNOGRÁFICA EM LAVRA DE RUY DUARTE DE CARVALHO

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz

DOI 10.22533/at.ed.63820081210

CAPÍTULO 11..... 122

O PAPEL DA SECA E DA PESCA DA BALEIA NA EMIGRAÇÃO CABO-VERDIANA PARA OS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz

DOI 10.22533/at.ed.63820081211

CAPÍTULO 12..... 129

ATRAVESSANDO O SAMBA DO “ESTADO NOVO”: OUTROS CARNAVAIS

Adalberto Paranhos

DOI 10.22533/at.ed.63820081212

CAPÍTULO 13..... 143

O “SELO VERMELHO” DE CORNÉLIO PIRES: UMA PROPOSTA DE CATALOGAÇÃO

Carlos da Veiga Feitoza

DOI 10.22533/at.ed.63820081213

CAPÍTULO 14..... 160

ANÁLISE CRÍTICA DO CONCERTO PARA PIANO EM DÓ MENOR KV 491 DE W. A. MOZART

Angélica María Sánchez Bonilla

DOI 10.22533/at.ed.63820081214

CAPÍTULO 15..... 176

O BINÔMIO PENSAMENTO-INTELIGÊNCIA NAS NEUROCIÊNCIAS PASSANDO PELA TEORIA DA INTELIGÊNCIA MULTIFOCAL: UM PEQUENO CASO DE PRÁTICA CORAL

Edson Hansen Sant'Ana

DOI 10.22533/at.ed.63820081215

CAPÍTULO 16.....	211
“A MÚSICA NUNCA PAROU”: PASSAGENS ENTRE ENSAIO, OBRA FÍLMICA E MUSICOTERAPIA	
Ana Maria de Barros	
Ana Maria Martins Alves Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.63820081216	
CAPÍTULO 17.....	225
O QUE CANTAM AS MULHERES EM TRATAMENTO DE INFERTILIDADE ACOMPANHADAS EM MUSICOTERAPIA?	
Eliamar Aparcida de Barros Fleury	
Mário Silva Approbato	
Maria Alves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.63820081217	
CAPÍTULO 18.....	233
ENTENDENDO KPOP: PADRÕES MUSICAIS A PARTIR DO MODELO BENNETT	
Helena Spiassi Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63820081218	
SOBRE OS ORGANIZADORES	238
ÍNDICE REMISSIVO.....	240

O BINÔMIO PENSAMENTO-INTELIGÊNCIA NAS NEUROCIÊNCIAS PASSANDO PELA TEORIA DA INTELIGÊNCIA MULTIFOCAL: UM PEQUENO CASO DE PRÁTICA CORAL

Data de aceite: 01/12/2020

Edson Hansen Sant'Ana

<http://lattes.cnpq.br/1598357475860903>

<https://orcid.org/0000-0002-0231-3583>

RESUMO: Inicialmente, este texto apresenta dois segmentos como pano de fundo para a discussão central – A Teoria da Inteligência Multifocal (CURY, 1998): 1) questionamento sobre os critérios para a abertura e a inclusão de novos e não usuais autores na discussão acadêmica; 2) uma revisão de literatura a partir de autores marcadamente relevantes das neurociências e da Psicologia para estabelecer um elo com a TIM de Cury quando se discutisse o binômio *pensamento-inteligência*. Em seguida, foram apresentados os princípios da formação do *pensamento* e como eles se organizariam e desorganizariam no fluxo contínuo da mente, entendendo que esta capacidade é orgânico-funcional, entretanto, não passível de controle pleno, irrestrito e total. Abordou-se o conceito de *inteligência socioemocional* como requisito almejavél tanto para o professor de música como para o aluno, ambos na sua virtualidade existencial sujeitos a ajustes no controle do Eu em relação à forma perceptiva do Outro. E ao final, a exposição de um breve caso de prática coral em ambiente escolar, quando foram utilizados os princípios da TIM, nestes ensaios.

PALAVRAS-CHAVE: Janelas *light*; Janelas *killer*; Eu e o Outro; Inteligência socioemocional.

INTELLIGENCE-THINKING IN
NEUROSCIENCE PASSING THROUGH
THE MULTIFOCAL INTELLIGENCE
THEORY: A SMALL CASE OF A CHOIR
PRACTICE

ABSTRACT: Initially, this text presents two segments as a backdrop for the central discussion - The Theory of Multifocal Intelligence (CURY, 1998). 1) We question the criteria for opening and including new and unusual authors in academic discussion. 2) We conduct a review of the literature focused on authors who are highly relevant to neuroscience and psychology in order to establish a link with Cury's TIM, when discussing the thinking-intelligence binomial. Then, we present the principles of the thought formation and how they would organize and disorganize in the continuous flow of the mind, understanding that this capacity is organic-functional, however, not subject to full, unrestricted and total control. The concept of socioemotional intelligence was approached as a desirable requirement for both the music teacher and the student, both in their existential virtuality are subjected to adjustments in the control of the Self with respect to the perceptive form of the Other. Finally, we present a brief case of a choir practice in a school environment, when TIM principles were used in the rehearsals.

KEYWORDS: *Light windows*; *Killer windows*; The self and the other; Socio-emotional intelligence.

Se o espírito científico sempre adotou a possibilidade de se estudar o desconhecido e/ou, o não usual, mesmo que tal possibilidade

viesses a ser comprovada como inviável a partir da ótica dos autores aprovados e/ou aceitos –, o ato da pesquisa em si e o ato da discussão dos seus resultados com aqueles pares do campo (os pensadores críticos e/ou os avaliadores dos seus periódicos) – destes dois elos, o último poderia fazer avançar ou bloquear os limites dos sedimentos teóricos viáveis ou não viáveis de outras possíveis proposições.

Assim, quais aberturas teóricas poderiam ser dadas para que possíveis avanços pudessem ser angariados para o contexto da pesquisa acadêmica que aborda processos de ensino em assuntos musicais? Com objetivo de trabalhos altamente positivos, coerentes e críveis, quais seriam os autores a serem incluídos nesta discussão e neste embasamento? Quais teóricos seriam incluídos e quais seriam excluídos – haveria somente uma lista previsível de nomes daquele *pedigree* inegável e chancelado com o selo de aprovação do pensamento predominante da área?

Como um bom antídoto para um possível estado de coisas que possa ser similar a este cenário de “exclusiva” qualidade, introdutoriamente e, relacionando-se às questões acima, poder-se-ia atentar-se às considerações de Barros (2013) – pesquisador musical e historiador – quando descreveu os cuidados, filtros e proteções que são confeccionados no meio crítico-acadêmico quando se referiria às teorias adotadas pelos defensores e pertencas de algum(ns) campo(s) de estudo(s).

Uma teoria criada ou desenvolvida de acordo com o mais maleável e aberto espírito científico pode ser tomada, por determinada escola ou grupo de teorizadores-doutrinadores, como recanto a partir do qual se edificará o mais intransponível dos castelos medievais. A princípio são erguidas as torres, com sua altivez ameaçadora. Depois começa a surgir um castelo, com suas espessas paredes teóricas. Em torno dele, cava-se um fosso de água parada, que logo será habitado por crocodilos prontos a devorar estrangeiros incautos, com a potente denticção formada pelos seus ‘argumentos de autoridade’. Uma sombria ponte levadiça será o único ponto de contato entre o castelo teórico e o mundo, mas apenas para permitir a entrada de víveres, daquilo que reforçará a doutrina (BARROS, 2013, p. 254-255).

As considerações de Barros pareceram ir a uma direção de não se recomendar a própria autorrestricção oferecida pelos teóricos de determinadas áreas e subáreas de conhecimento que buscariam fortalecer seus campos de estudos. No entanto, este argumento poderia ser aplicado com vistas a impedir a domesticação das tendências e correntes teóricas dentro de qualquer referido campo de estudo – evitando o congelamento das boas iniciativas em pesquisa. A este cenário, caberia, também, salientar a familiaridade adquirida com os formatos institucionais atuais de pesquisa, os quais acabariam por roubar a possibilidade de se testar outros modelos

1. No caso aqui, especificamente, refiro-me aos dois campos distintos – à Psicologia e à Educação Musical – sendo que o segundo tem buscando muitas referências no primeiro.

de escrita, outros textos, outros autores, outras iniciativas, inclusive, aquelas passíveis de erro e equívoco. Este impedimento, excessivamente filtrante dos pares, geraria a domesticação enredante. Não se poderia, então, ordenar as coisas de outra maneira, permitindo alguma permeabilidade por meio das proposições de outros e novos autores.

“A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descrever no nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos métodos.” (CUNHA, 2002, p. 166-167). Daí seria imprescindível um alerta quanto ao fato de se replicar o mesmo ‘olhar habitual’ que funcionou em estudo das músicas e processos de ensino de outros tempos. Se o olhar for aquele sempre habitual, poderá propiciar uma visão limitada de um tipo de um “olho de vidro”² (BARROS, 2013, p. 225): uma visão ou várias visões imutáveis pelo viés de uma ou várias teorias e, ou metodologias estabelecidas, estas, bem sucedidas e dominantes. O sintoma do “olho de vidro” seria manifesto pela soberba unilateral do conhecimento teórico dominante em um campo ou em uma subárea de conhecimento – seria aquela aprovação com o ‘selo’ daquela comunidade acadêmica – como uma chancela unívoca e representativa da verdade e da autoridade – dever-se-ia lembrar que o conhecimento acadêmico-científico é zetético e não dogmático. O que existiria, na atual cena, é uma ânsia e uma necessidade de uma “[...] validação da pesquisa por antecedentes teóricos robustos, faz[endo] com que esse tipo de musicologia incorr[esse] em cópias e replicações do pensamento ideológico baseado em paradigmas hegemônicos.” (SANT’ANA, 2016, p. 07-08).

Nos termos de se legitimar possíveis aplicações e combinações conceituais de autores que, normalmente, não tenham sido ainda utilizados dialeticamente no(s) campo(s) em questão, este seria um quadro introdutório das precauções e das justificativas que buscariam respaldar alguma verossimilidade para este trabalho. Assim, a respeito da “Teoria da Inteligência Multifocal” de Cury (1998), dois principais argumentos têm sido apresentados para se reprovar a iniciativa de se trazer este autor para o palco das discussões científico-acadêmicas. O primeiro deles se circunscreveria quanto ao fato deste autor ser um fenômeno de vendas na indústria cultural com a temática e/ou classificação como gênero de autoajuda. O segundo, seria que a sua produção não teria uma ordenação acadêmica nos moldes tradicionais de aprovação por pares. No entanto, ambos os argumentos seriam passíveis de contra-argumentação. Como?

Quanto ao primeiro argumento, dir-se-ia que, a fase da produção atual de Cury estaria em um nível de disseminação de suas pesquisas, por isso o autor seria um fenômeno da vendagem de livros. Quanto ao segundo, a resposta seria que, seu livro 2. Expressão que Barros (2013, p. 225) coloca para representar um pensamento como já estabelecido e, passa ser considerado como doutrina ou dogma. A ideia de um olhar “inerte, sem função recriadora”, um olhar sem vida própria, sem iniciativa intelectual, estagnado e petrificado.

publicado em 1998 (“Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação dos pensadores”) seria o resultado de pesquisas desenvolvidas, como médico³, nas áreas da Psicologia e da Psiquiatria. Originariamente, provenientes de um conjunto de averiguações e relatos desenvolvidos em dezessete anos de construção empírico-formal. Em síntese, a sua concepção conversa com nomes consolidados no campo da Psicologia –, ou seja, apresentaria muitas convergências com os princípios: do prazer de Freud, do *self* criador de Jung, da busca de proteção e segurança de Erich Fromm, da busca de sentido existencial de Viktor Frankl.

É importante lembrar que, por um olhar retroativo e histórico, na Psicologia Geral haveria duas grandes correntes – a Psicologia Experimental e a Psicologia da Personalidade. Os teóricos da Psicologia da Personalidade estariam criando seus conceitos e ideias relevantes, principalmente, a partir da experiência clínica, enquanto que, os psicólogos experimentais estariam prestando mais atenção aos resultados do laboratório experimental (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2007, p. 29). Nestes termos, a pesquisa psico-médica de Augusto Cury estaria, semelhantemente, circunscrita ao que a historiografia da Psicologia Geral registra –, ou seja, Cury teria feito suas descobertas teórico-criativas em torno de uma bibliografia básica concatenada a uma prática clínica. Portanto, este autor estaria alinhado à Psicologia da Personalidade.

Relembra-se que, a teoria da personalidade é fruto de uma dissidência no desenvolvimento da Psicologia Experimental.

Os teóricos da personalidade foram rebeldes em sua época: rebeldes na medicina e na ciência experimental, rebeldes contra ideias convencionais e práticas usuais, rebeldes contra métodos típicos e técnicas de pesquisas respeitadas e, acima de tudo, rebeldes a teoria aceita e os problemas normativos. O fato de que a teoria da personalidade jamais se inseriu profundamente na psicologia acadêmica dominante tem várias implicações importantes (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2007, p. 29).

Seria importante contabilizar os avanços em vários campos da ciência quando estes são frutos de processos não lineares e subversivos. Em um paralelo que exemplificaria esta afirmação, nos dias de hoje, far-se-ia menção à prática médica em Imunologia que estaria aplicando o que se tem chamado de prescrição terapêutica *offlabel*⁴. Tratar-se-ia de uma indicação médica⁵ para o tratamento de uma doença/um doente diferente das recomendações aprovadas na *bula* de

3. Augusto Cury, o autor desta teoria, é médico psiquiatra, pesquisador, pós-graduado no Centre Medical Marmottan - Paris/França, incluindo outras formações na Espanha, tendo também estudado na PUC de São Paulo.

4. Como exemplo dir-se-ia da aplicação de anticorpos monoclonais (droga/medicamento) como o *Rituximab*.

5. A prescrição *offlabel* prevê outras vias de administração que não sejam aquelas recomendadas. Existiria a possibilidade de alteração das doses recomendadas. “Este tipo de prescrição é admitida baseada no conceito de que as agências oficiais não regulam a prática da medicina e, [daí] os médicos têm liberdade de decisão em relação ao que acham melhor para os seus doentes.” (CARNEIRO e COSTA, 2012, p. 682).

um fármaco. A respeito deste tipo de prática já haveria uma infinidade de artigos publicados em periódicos de Medicina nos EUA, os quais caracterizariam uma pesquisa acadêmica que é fruto de um desvio da aplicabilidade farmacológica testada nos laboratórios industriais (KOCS e FENDRICK, 2003; KEOGH et al., 2006; CARR e HEFFERNAN, 2007; SAILLER, 2008; RAMOS-CASALS et al. 2009, 2010; VAN ALLEN et al. 2011; WITTICH, BURKLE e LANIER, 2012; CONTI et al., 2013; GATTO et al., 2014; IACCARINO et al., 2015; RYDÉN-AULIN, 2016).

Faria jus averiguar academicamente, do ponto de vista da Educação e da Música, as possibilidades aplicáveis dos conceitos demonstrados na teoria de Cury – como já foi dito e, justificado anteriormente – tais conceitos seriam frutos também de uma pesquisa a partir de uma prática clínica. Outrossim, já se teria percebido que haveria uma considerável quantidade de citações à *Teoria da Inteligência Multifocal* (1998) em pesquisas de diversos campos de estudos (Cf. nota⁶).

Então, como responder a não elegibilidade acadêmica do autor, quando outros campos que utilizam pesquisas psico-biológicas e psico-educacionais já estariam citando o autor em questão?

O BINÔMIO PENSAMENTO-INTELIGÊNCIA

Antes do prosseguimento das argumentações sobre elegibilidade, far-se-ia, como uma ponte, uma breve menção revisiva a respeito do que seria o *pensamento* e a *inteligência*. Etimologicamente falando, o termo “pensamento” vem do latim *pensare* que quer dizer, também, formar uma ideia. Entretanto, originalmente, o termo se referiria ao ato de pendurar, numa balança, para se avaliar o peso de um objeto ou mais objetos. Teria relação com *pendere* que se entende, a partir do latim – “pendurar, pesar”. Figuradamente, quando “se pensa se pesa” alguma coisa – compara-se algo à outra coisa, à outra ideia. É conveniente lembrar que o “pensamento” do ponto de vista da psico-física do cérebro pode ser a ação constante e involutária de se criar imagens após imagens – entendendo-se aqui, que os *pensamentos* são imagens continuamente criadas no cérebro de um indivíduo. Não seria possível afirmar, como algumas pessoas já disseram algum dia, respondendo ao outro que perguntaria: “No que você está pensando?” Daí, o outro responderia: “Estou pensando em nada!” Tal condição nunca seria possível a um ser humano vivo, em estado de normalidade e saúde.

O binômio “pensamento-inteligência” se autoapoiaria nas funções e atividades inerentes a um e ao outro como interdependentes. Manhaes (2000, p. 67)

6. Algumas dentre as inúmeras publicações acadêmicas que utilizaram a teoria de Cury (1998) como referência: (RODRIGUES, MOREIRA e BALULA, 2012 [Educação]; CAMPOS, 2014 [Ciências Econômicas]; RODRIGUES, 2014 [Educação]; LIMA et al., 2016 [Informática e Educação]; SOUSA et al. 2016 [Agroecologia]; SANTOS, 2017 [Educação]; AZEVEDO, FAGUNDES e PINHEIRO, 2018 [Farmácia]; WARPECHOWSKI, 2018 [Direito]).

afirmou que “[...] o pensamento é uma operação da inteligência e sem ele esta não pode se manifestar. Inteligência e pensamento formam um binômio inseparável.” O pensamento está para uma ordem involuntária de fluxos e de ocorrências na mente. O que se pode fazer é somente treinar o foco em determinados (selecionados) pensamentos – o ser humano pode adquirir habilidades em usar determinados filtros (algo parecido com a atenção). O pensamento numa pessoa organicamente estável, quanto à saúde psico-física – estando viva – esta teria milhares de pensamentos: muitos deles involuntários. Os pensamentos ocorrem sem controle. Um pensamento gera outro pensamento. Eles simplesmente florescem...

Continuando a análise do outro termo do binômio – “inteligência” – que, etimologicamente, define-se como *intellètte* proveniente do latim *intellèctus* que também provém de *intelligere*, em suma, um conjunto de conceitos provindos de *intendere* (entender). Refere-se que *inteligência*, é um conjunto de habilidades ou de competências que faz com que um indivíduo tenha entendimento do mundo e dos seus pensamentos no mundo. Os seus pensamentos como parte de tarefas e de atividades passíveis de realização no mundo que o cerca.

No texto *Universal Intelligence: A Definition of Machine Intelligence* de Legg e Hunter (2007, p. 400-401, tradução nossa) apresentaram uma seletiva de definições formuladas por outros colegas psicólogos. Estes autores relacionaram dez definições que julgaram relevantes. Apesar das diferenças, ainda assim, poder-se-ia observar algum tipo de similaridade entre elas.

1. “Parece-nos que na inteligência existe uma faculdade fundamental, a alteração ou a falta dela, é da maior importância para a vida prática. Esta faculdade é o julgamento, também chamada de bom senso, sentido prático, iniciativa, faculdade de adaptar-se às circunstâncias.” (BINET e SIMON, 1905);
2. “A capacidade de aprender ou lucrar com a experiência.” (DEARBORN apud STERNBERG, 2000);
3. “Capacidade de se adaptar adequadamente a situações relativamente novas na vida.” (PINTER apud STERNBERG, 2000);
4. “Uma pessoa possui inteligência na medida em que aprendeu ou pode aprender a ajustar-se ao seu ambiente.” (COLVIN apud STERNBERG, 2000);
5. “Usaremos o termo ‘inteligência’ para significar a capacidade de um organismo resolver novos problemas [...]” (BINGHAM, 1937);
6. “Um conceito global que envolve a capacidade de um indivíduo agir deliberadamente, pensar racionalmente e lidar eficazmente com o ambiente.” (WECHSLER, 1958);

7. *Dizionario Etimologico Online*: termo consultado *intellètte*.

7. “Os indivíduos diferem uns dos outros na sua capacidade de compreender ideias, adaptar-se eficazmente ao ambiente, aprender com a experiência, envolver-se em várias formas de raciocínio para superar os obstáculos por meio do pensamento.” *American Psychological Association* (NEISSER et al. 1996);
8. “[...] Eu prefiro referir-me a ela como ‘inteligência bem-sucedida’. É a razão em que a ênfase está no uso da sua inteligência para alcançar o sucesso da sua vida. Então eu defino-a como sua habilidade em alcançar o que você quer alcançar na sua vida dentro do seu contexto sociocultural – o que significa que as pessoas têm objetivos diferentes para si, e para alguns, são para obter boas notas na escola e fazer com sucesso as provas e, para outros, pode ser para se tornar um bom jogador de basquete, um bom ator ou um bom músico.” (STERNBERG, 2003);
9. “A inteligência é parte do ambiente interno que mostra através da *interface* entre a pessoa e o ambiente externo como uma função da experiência cognitiva para resolver as demandas das tarefas.” (SNOW apud SLATTER, 2001);
10. “[...] certo conjunto de capacidades cognitivas que permitem que um indivíduo se adapte e prospere em qualquer ambiente em que se encontre, aquelas capacidades cognitivas que incluem coisas como memória e recuperação, resolução de problemas e assim por diante. Há um conjunto de habilidades cognitivas que levam ao sucesso de adaptação em amplo escopo de ambientes.” (SIMONTON, 2003)

Legg e Hunter (2007, p. 401, tradução nossa) afirmaram que “[...] a característica comum mais elementar dessas definições seja que, inteligência possa ser vista como uma propriedade de um indivíduo que esteja interagindo com um conceito de inteligência universal.”

Os termos do binômio em questão, por estarem ambos intimamente correlacionados e tangenciados pela natureza cerebral, eles seriam parte da temática que ofereceria uma dificuldade de se construir uma abordagem teórica transdisciplinar que abarcaria os campos da Psicologia, da Educação e da Música. Sloboda (1985) já teria alertado que este seria o grande desafio para maiores avanços em estudos desta natureza. O autor explicaria que isso se deve ao fato de que os psicólogos que estudaram Música não tiveram uma prática musical mais aprofundada. Para o autor a problemática da Psicologia da Música estaria na lentidão de se produzir desenvolvimentos teóricos, pois, estes esbarrariam justamente nesta complexidade em se compreender a maneira que se dá o conhecimento musical, os processos musicais e a prática musical – pois, esta última (prática musical) seria sempre uma atividade recriadora da composição – portanto, ela abarcaria a criação musical pelo indivíduo (recriação da *composição* em cada ato de uma *performance*).

Compreender o processo criativo implicaria em estudos sobre os comandos cerebrais e os processos de gerenciamento nevrálgico-muscular (emotivo-cognitivo).

A ORIGEM DOS TERMOS: INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

No percurso dos termos-conceitos que interessariam a este texto, *inteligência emocional* e *inteligência socioemocional*, se não de uma maneira direta, ao certo, por uma via indireta se relacionaria à concepção de *inteligências múltiplas*⁸ de Howard Gardner. Lembrando que a sua construção, iniciou-se com a publicação do livro *The Shattered Mind* (1975), entretanto, foi com o livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) que a sua formulação se desenvolveu e se difundiu plenamente. Como se tem sabido, sua construção teórica estruturou-se como uma reação ao método psicométrico de IQ (*Intelligence Quotient*: para nós, conhecido como QI). A partir deste aspecto, reconhecer-se-ia que o pesquisador da *Harvard University* estabeleceria a pavimentação para o que, na próxima década e, em certo modo, seria definido por um aparentamento aos futuros modelos não-cognitivos da *inteligência emocional*, que por sua vez, geraria também a conceituação da *inteligência socioemocional*.

Uma negativa importante de Gardner quanto à psicomетria da inteligência foi sua concepção de que as “inteligências” não seriam objetos que poderiam ser quantificáveis, mas sim, potencialidades e habilidades que deveriam ser ativadas e desenvolvidas a partir dos valores de cada cultura, valores escolhidos ou não, por decisões de um indivíduo e/ou de um grupo de pessoas (famílias, professores, cidadãos de uma localidade [bairro, cidade, país], etc).

Cumprindo a ordem natural dos termos e do seu surgimento na sociedade moderna para o que se presumiu avaliar como *inteligência emocional*, um conceito e um conjunto de palavras passíveis de um paradoxo e de contrariedades efetivas entre si na própria constituição destes termos associados – “inteligência” e “emoção” –, nestas condições, seria conveniente uma boa dose de compreensão sobre o segundo termo “emoção”. Proveniente também do latim, o termo descende de *emotione* (movimento, mover, comover, comoção, etc) que, ao mesmo tempo se

8. 1) **linguística** (escritores, poetas, etc); 2) **musical** (compositores, regentes, músicos, repentistas, improvisadores, etc); 3) **espacial** (arquitetos, artistas plásticos, engenheiros, *designers*, etc); 4) **corpóreo-cinestésica** (bailarinos, esportistas, dançarinos, atores, mágicos, palhaços, etc); 5) **lógico-matemática** (cientistas, pesquisadores, inventores, matemáticos, engenheiros mecânicos, químicos, em parte os médicos, etc); 6) **pessoal-intrapessoal** (psicólogos, professores, médicos, terapeutas em geral, etc); 7) **pessoal-interpessoal** (relações públicas, recursos humanos, professores, gerentes de pessoal, etc); 8) **naturalista** (geólogos que atuam nas florestas, biólogos pesquisadores e conservacionistas, profissionais de saúde que respeitam e defendem vida humana integrada ao meio ambiente, etc); 9) **existencial** (cientistas e pensadores que buscam coerência com questões da objetividade e subjetividade da existência humana - escritores, filósofos, conselheiros, pesquisadores teóricos, etc).

correlacionaria com *emovere*. Se o estudo etimológico agiria também pelo princípio da dissecação da palavra, assim, do latim *movere* (movimento) ter-se-ia o seu uso desassociado do “e”, o qual prefixo teria o seu sentido atrelado a “ex”, como uma referência ao externo. Diante desta análise, *emovere* se referiria a uma reação interna do indivíduo às manifestações exteriores (meio ambiente, contexto social) e, obviamente, também inerente aos seus próprios estados interiores. Segundo o *site*-biblioteca *Internet Encyclopaedia of Philosophy*⁹, na atualidade, há um conjunto de “teorias da emoção” e, basicamente ela é definida assim:

Emoção é um tipo de afeto, incluindo outros tipos também. O humor e suas derivações, como um exemplo contrário – a sensação de dor. Emoções podem ser entendidas como estados ou como processos. Quando entendidas como um estado, estar irritado ou com medo – se configura como um estado. Assim, a emoção pode ser um tipo de estado mental que interage com outros estados mentais e provoca certos comportamentos (tradução nossa).

Quando a expressão *inteligência emocional* surgiu, esta se ressentiu, rapidamente, por sua contrariedade, aparentemente, irreconciliável nas definições dos seus termos constitutivos: “inteligência” e “emoção”. *Razão* como intelecto e *emoção* como sentimento, ambas pareceram ser sempre entendimentos e definições em oposição. Segundo António Damásio (1996, p. 301), o termo *emoção* definir-se-ia como um “[...] conjunto de mudanças que ocorrem quer no corpo, quer no cérebro e que normalmente é originado por um determinado conteúdo mental”. O termo *sentimento* referir-se-ia à percepção dessas mudanças na mente e no corpo. O autor reforça a sua teoria endossando que “ao contrário da opinião científica tradicional, [as emoções e os sentimentos] são tão cognitivos como qualquer outra percepção” (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

É preciso relembrar que, quando Peter Salovey (*Yale University*) e John Mayer (*University of New Hampshire*) cunharam a nova expressão-conceito *inteligência emocional* (IE) em 1990 (Mayer, DiPaolo e Salovey), estes pesquisadores estavam, semelhantemente a Gardner, em um contexto teórico de continuidade da reação ao modelo de avaliação psicométrica da inteligência (*Intelligence Quotient* [IQ, ou no português QI]), que outrora teria recebido as suas bases teóricas a partir das pesquisas do inglês Charles Spearman (1904-1931) [pioneiro da *análise fatorial*].

Basicamente, é desta oposição entre razão e emoção que descendem as principais teorias do campo da Psicologia – as teorias cognitivas e as teorias não-cognitivas. Então, desta antes impossibilidade conceptiva dos termos, surgiriam a partir de 1990, os grandes ajustes e admissões entre estes sentidos contrários. Com Daniel Goleman, o conceito de *inteligência emocional* se expandiu exponencialmente pelo mundo afora com a publicação do livro *Emotional Intelligence* (1995). Ao certo

9. *Internet Encyclopaedia Philosophy*. Disponível em: < <http://www.iep.utm.edu/>>. Acessado em 18 jan. 2017.

que, segundo Goleman, há um “cérebro emocional” que em poder neural é tomado pela amígdala – “um centro no cérebro límbico” (1995, p. 14). Seria preciso dizer que, também, o grande mérito de Goleman foi a catalogação de uma série de estudos realizados por outros importantes nomes da pesquisa em Psicologia e Neurociência. Ele entremeou as histórias de casos de pacientes e as suas próprias histórias pessoais com os conceitos provindos dos estudos de inúmeros pesquisadores importantes como LeDoux, Dalmásio e tantos outros.

A partir desta estratégia, ele foi direcionando as suas ampliações, conectando os conceitos dos outros pesquisadores aos seus. Esse foi um grande mérito do autor, aproximar os diferentes conceitos de inúmeros autores-pesquisadores sérios e destacados. Goleman apostou num estilo de linguagem que favoreceria a propagação da sua concepção, fazendo com que o seu conteúdo fosse facilmente entendido pelo leitor, e assim, falando de “emoção”, ele pretendeu que a sua mensagem chegasse de maneira acessível ao “coração” desse leitor. O que foi uma grande jogada para a popularização, também revelou-se como a ponta do *iceberg* de um conjunto de críticas ao seu trabalho.

Para somente referenciar dois nomes antagonistas a Goleman, citar-se-ia os mesmos pesquisadores pioneiros Salovey e Mayer, incluindo *a posteriori* Caruso (2002), estes e outros criticaram a expansão do conceito *inteligência emocional* para fazer alusão a áreas amplas da personalidade, aquelas que estariam além da emoção e da cognição. Eles entenderam também, não ser adequado considerar a teoria de Goleman como científica, pois, se trataria de “uma narrativa jornalística” da teoria que eles mesmos formularam (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002, p. 88). Em síntese, eles chegaram a afirmar que Goleman não teria apresentado nenhum desenvolvimento teórico de sua autoria. O seu texto, simplesmente seria uma ampliação de inúmeras pesquisas, que ele mesmo relacionou.

A despeito desta e outras críticas, o próprio Goleman associar-se-ia aos pesquisadores Boyatzis e Rhee (2002), quando defenderiam a concepção unificadora (integralizante) da *inteligência emocional*, rebatendo, como exemplo, a crítica de Mestre Navas (2003) quando este teria dito que na teoria de Goleman haveria uma ilusão de um ser humano perfeito capaz de controlar todas as suas emoções. Para tanto, Goleman e seus associados contra-argumentaram que não é produtor de definir o termo *inteligência emocional* “[...] como um conceito único [...]”, isto “[...] pode ser ilusório quando se sugere uma associação com a capacidade cognitiva tradicionalmente definida [fator *g*]¹⁰.” (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2002, p. 253, 10. “No início do século XX, o psicólogo britânico Charles Spearman apresentou a teoria dos dois fatores da inteligência que, também conhecida como bi-fatorial, postulava que o desempenho em qualquer medida de inteligência estaria relacionado ao nível de inteligência geral do indivíduo e habilidades específicas exigidas em cada teste (AIKEN, 2000; MCGREW & FLANAGAN, 1998; THORNDIKE, 1997). Assim, durante a resolução de um problema, dois tipos de fatores estariam presentes: um fator de inteligência geral (fator *g*) e outros fatores específicos (fatores *s*). O fator de inteligência geral, subjacente a todas as atividades intelectuais, representaria

grifo nosso, nota acrescentada).

No entanto, a despeito das controvérsias, Mestre Navas, incluiria na sua tese de doutorado a teoria de Goleman como pertencente aos quatro modelos principais de IE. Andrade Neta, García e Gargallo (2008, p. 11, 13-14) ressaltariam que “[...] o modelo de Inteligência Emocional como Aptidão (SALOVEY e MAYER, 1990; MAYER e SALOVEY, 2007) coexist[iria] com o modelo de Competências Emocionais (GOLEMAN, 1995) [...]”. Haveria também o “[...] modelo de Inteligência Social e Emocional (BAR-ON, 1997) e, com menor expressividade, [...] o Modelo de Cooper e Sawaf (1997).” Apesar de a proposta de Goleman ser a mais conhecida, “o modelo de Aptidão” tem sido adotado como um modelo explicativo e descritivo da IE (MESTRE, 2003). Assim, este modelo tem se estabelecido na Psicologia como referência para as pesquisas devido o seu rigor teórico e empírico. Um modelo que carrega uma base e uma formalização conceitual quanto aos instrumentos de medida de auto-informe e de execução, cujos resultados em experimentos tem dado um bom grau de confiabilidade (PACHECO & BERROCAL, 2005).

Bechara, Damásio e Tranel (2002), no texto intitulado *Baixa capacidade de julgamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da inteligência emocional*, apresentaram uma proposta conciliadora entre os diversos modelos conceituais para o estudo da IE, nestes termos eles teriam dito que os seus estudos neurológicos não defenderiam “um modelo de *inteligência emocional* em detrimento de outro.” Afirmaram que as suas pesquisas proporcionariam “fortes evidências para o principal conceito de inteligência emocional, a qual pode ser vista como um conjunto de aptidões emocionais que constituem uma forma de inteligência diferente da inteligência cognitiva ou do QI.” Para estes autores, a “[...] *inteligência emocional* faz com que o indivíduo seja socialmente mais eficaz em certos aspectos da vida do que outros indivíduos (BECHARA; DAMÁSIO; TRANEL, 2002, p. 163, grifo nosso).

uma espécie de energia, com base neurológica, capaz de ativar a capacidade de realização de trabalhos intelectuais (GARDNER, KORNHABER, & WAKE, 1998; SATTLER, 1992). Os fatores específicos seriam relativos a uma tarefa específica, representando particularidades de cada instrumento (JENSEN, 1994).

Em 1909, Thorndike, Lay e Dean analisando a existência do fator g em um conjunto de medidas semelhante ao utilizado por Spearman, concluíram que não havia indícios suficientes para sustentar o sistema bi-fatorial (THORNDIKE, 1997). Thorndike não só contestou a existência de uma entidade capaz de explicar vários tipos de desempenho intelectual, como também concebeu a teoria multifatorial, na qual a inteligência seria um produto de um amplo número de capacidades intelectuais diferenciadas, mas inter-relacionadas (SATTLER, 1992).

Uma outra importante alternativa para a teoria dos dois fatores de Spearman foi oferecida na década de trinta por Louis Thurstone que, utilizando o método da análise fatorial múltipla, propôs a existência de um pequeno número de fatores independentes ou capacidades mentais primárias: Espacial (fator *S - Space*), Rapidez de Percepção (fator *P - Perceptual speed*), Numérica (fator *N - Number*), Compreensão Verbal (fator *V - Verbal meaning*), Fluência Verbal (fator *W - Word fluency*), Memória (fator *M - Memory*) e o fator *I (Inductive reasoning)*, representando o Raciocínio Indutivo (ALMEIDA, 1988; GARDNER, KORNHABER, & WAKE, 1998; STERNBERG, 1992; THORNDIKE, 1997).

Na década de quarenta e, principalmente, nos anos cinquenta e sessenta alguns autores elaboraram concepções sobre a inteligência, capazes de conciliar as abordagens anteriormente citadas.” (Schelini, 2006, p. 323-324).

Damásio e os seus associados insistiriam sobre as evidências a respeito das emoções e dos sentimentos, quando disseram que estes poderiam ser medidos, explicados e compreendidos pelo conhecimento biológico e neurocientífico. Em linhas gerais, as investigações atuais estariam voltadas a três regiões cerebrais: *bulbo raquidiano*¹¹, *sistema límbico*¹² e *neocórtex*¹³. Anteriormente achava-se que essas regiões teriam um funcionamento em separado, não tendo nenhuma relação entre si, mas hoje os estudos e as pesquisas estariam sendo realizadas considerando as conexões existentes entre elas. A partir desta premissa de conexão entre as três regiões cerebrais estaria dando-se um extremo valor às considerações que incluiriam os aspectos não-cognitivos, aquelas reações rápidas (de altíssima velocidade) que aconteceriam iniciadas no *sistema límbico* (amígdalas) e depois se encaminhariam ao *neocórtex* – cujas reações, anteriormente eletro-químicas, manifestariam-se sensivelmente no comportamento do indivíduo nas relações interpessoais, ou seja, nas suas relações psicossociais.

Goleman, no subcapítulo do seu livro de 1995, *Quando as emoções são rápidas e sentimentais* relatou uma experiência pessoal onde explicaria a velocidade da comunicação entre *tálamo*, *amígdalas* e *neocórtex*.

Era por volta das três da manhã, quando um imenso objeto varou com um estrondo o teto, num canto afastado do meu quarto, despejando ali dentro, coisas que estavam no sótão. Num segundo, saltei da cama e saí correndo do quarto, num terror de que todo o teto desabasse. Depois, percebendo que estava a salvo, voltei para espiar cautelosamente o que causara aquele estrago todo – e descobri simplesmente que o som que julgara ser do teto desabando fora, na verdade, a queda de uma pilha de caixas que minha mulher amontoara no canto na véspera, quando arrumava o armário. Nada caíra do sótão: não havia sótão. O teto estava intato, assim como eu.

11. “O *bulbo raquidiano* é o prolongamento da medula espinhal que é responsável pelas funções vitais do organismo, as quais não são controladas de forma consciente, por exemplo o ato de respirar. Esta zona é responsável pelos instintos, reflexos, o que torna o ser humano capaz de produzir atos mecânicos, sem no entanto ter que refletir sobre eles, por exemplo, andar de bicicleta ou conduzir um veículo.” (CAMÕES, 2006, p. 03-04).

12. “O *sistema límbico* é formado por um vasto emaranhamento neuronal e conexões neuronais. As estruturas que se destacam nesta zona cerebral são *córtex límbico*, *hipocampo* e *amígdala*.

“O *sistema límbico* é formado por um vasto emaranhamento neuronal e conexões neuronais. As estruturas que se destacam nesta zona cerebral são *córtex límbico*, *hipocampo* e *amígdala*.

O *hipocampo* é responsável pelo armazenamento das cognições acerca dos acontecimentos e fatos da vida, enquanto que a *amígdala* é responsável pelo conhecimento de assuntos emocionais. De uma forma simplista, o *hipocampo* é responsável por armazenar os acontecimentos mais marcantes na nossa vida, cabendo à *amígdala* o conhecimento das emoções que suscitaram em nós tais acontecimentos.” (CAMÕES, 2006, p. 03-04).

13. “O *neocórtex*, considerado o cérebro racional, permite a compreensão global do mundo e a consciência de características emocionais mais complexas. Desta forma, o *neocórtex* permite a integração das diferentes impressões sensoriais, tornando possível a formação de um todo. Desta maneira, as percepções emocionais aliam-se à sua interpretação racional, o que torna o ser humano mais rico nas suas interações.” (CAMÕES, 2006, p. 03-04).

Meu salto da cama, meio adormecido, que poderia ter-me salvo de ferimentos, se fosse mesmo o teto caindo, ilustra o poder da *amígdala* de nos impelir à ação nas emergências, momentos vitais antes do *neocórtex* ter tempo de registrar plenamente o que na verdade está acontecendo. A rota de emergência do olho ou ouvido ao *tálamo* e à *amígdala* é crucial: poupa tempo numa emergência, quando se exige uma reação instântanea. Mas esse circuito, do *tálamo* à *amígdala*, transmite apenas uma pequena parte das mensagens sensoriais, com a maioria tomando o caminho principal até o *neocórtex*. Assim, o que se registra na *amígdala* via essa rota expressa é, na melhor das hipóteses, um sinal informe, suficiente apenas para uma advertência. Como observa LeDoux, “não se precisa saber exatamente o que é uma coisa para saber que pode ser perigosa”. (GOLEMAN, [1995] 1996, p. 19, grifo nosso).

O que Goleman quis ressaltar com a sua experiência pessoal, foi o fato que esses mesmos planos involuntários de ações e de reações existentes numa ocasião de emergência quando tocaria questões de sobrevivência, seria o mesmo fato/fator que poderia desencadear uma reação impensada num indivíduo qualquer no seu contexto de vida (família, amigos, trabalho, escola, lugares públicos, etc). Alguma ameaça, afronta e/ou provocação, teriam um tempo curtíssimo para serem analisadas. Considerando esse circuito rápido entre *amígdalas* e *neocórtex*, quando o indivíduo não treinou o controle de suas emoções, estas poderiam fazer com que ele tomasse em um curto espaço de tempo decisões impensadas (sem tempo de pensar: sem tempo para acessar o *neocórtex* devidamente). Goleman (p. 20) disse que, na distância curta entre o *sistema límbico* e o *neocórtex*, o processo eletroquímico, em certo sentido, poderia ser “rápido e malfeito: às células são rápidas, mas não muito precisas”. Goleman comentou que LeDoux tinha falado de um processo cerebral primitivo nos mamíferos, sendo que, nos outros animais, haveria um sistema maior e mais importante (peixes, répteis, etc).

Daniel Goleman, já nas páginas iniciais do seu livro (1995), faria uma espécie de alerta profético que descreveria a composição da sociedade nos dias de hoje, nesse sentido ele prosseguiu destacando (ou tecendo) a sua análise quanto aos seres humanos, dizendo que:

Estes são tempos em que o tecido social parece esgarçar-se com uma rapidez cada vez maior, em que o egoísmo, a violência e a mesquinhez de espírito parecem estar fazendo apodrecer a bondade de nossas vidas comunitárias. Aqui, a defesa da importância da *inteligência emocional* depende da ligação entre sentimento, caráter e instintos morais. Há crescentes indícios de que posições éticas fundamentais na vida vêm de aptidões emocionais subjacentes. Por exemplo, o impulso é o veículo da emoção; a semente de todo impulso é um sentimento explodindo para expressar-se em ação. Os que estão à mercê dos impulsos – os que não têm *autocontrole* sofrem de uma deficiência moral. A capacidade de controlar os impulsos é a base da

força de vontade e do caráter. Justamente por isso, a raiz do altruísmo está na empatia, **a capacidade de ler emoções nos outros**; sem um senso da necessidade ou desespero do *outro*, não há envolvimento. E se há duas posições morais que nossos tempos exigem são precisamente estas, **autocontrole** e **piedade**. (GOLEMAN, [1995] 1996, p. 04, grifo nosso).

Pelo não e pelo sim, as críticas, que quase em *continuum* tem revisado a teoria de Goleman, ou mais especificamente o seu livro de 1995, mesmo neste cenário se poderia ressaltar o que o autor evidenciou sobre o conceito de “inteligência social” como uma capacidade de *inteligência emocional* a partir do que Edward Lee Thorndike (influyente pesquisador que popularizou a ideia do *QI* nas décadas de 20 e 30) disse que “[...]a inteligência ‘social’ é a própria capacidade de entender os outros e ‘agir com sabedoria nas relações humanas’, é em si, um aspecto do *QI* de uma pessoa.” (1996, p. 30, grifo nosso).

No *Apêndice D*, em um dos subtópicos do seu trabalho com nome de *Apêndice e no currículo da ciência do Eu*, Goleman destacaria a importância do Eu (indivíduo) a se deslocar em direção ao Outro, dentro da perspectiva de “[...] compreender os sentimentos e preocupações dos outros e adotar a perspectiva deles; reconhecer as diferenças no modo como as pessoas se sentem em relação às coisas.” (1996, p. 198). “A inteligência emocional e a inteligência social são definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais.” (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014, p. 399).

Segundo as autoras Gondim, Morais e Brantes (2014, p. 399), as pesquisas relevantes que têm sido publicadas nos últimos anos, em linhas gerais, têm oferecido um direcionamento que elas poderiam ser subdivididas em três conjuntos de competências importantes para o desenvolvimento e o desempenho de um indivíduo, sendo agrupadas em: a) cognitiva; b) inteligência emocional e c) inteligência social. Um exemplo desse agrupamento poderia ser definido nos escritos de Boyatzis (1982, 2008, 2009), Campbell, Dunnette, Lawer e Weick (1970), Goleman (1998), Goleman, Boyatzis e McKee (2002), Spencer e Spencer (1993); tendo Emmerling e Boyatzis (2012) dado ênfase à concepção de inteligência social.

Muitos autores teriam preferido chamar a inteligência social de competência *socioemocional*. Considerando que o amadurecimento conceitual do termo foi em muito favorecido pelo que hoje seria concebido como *Big Five*, compreendido também como um teste que seria capaz de medir a competência/*inteligência socioemocional* do indivíduo e/ou grupo de indivíduos. Em certa medida, ao conceito de *inteligência socioemocional* atribuir-se-ia, com um certo grau de pioneirismo, os trabalhos de Gordon Allport e os de outros pesquisadores na década de 30. Lembrando que, na

década de 40, Raymond Cattell prossegueria com os estudos de Allport.

Bem à frente, em 1963, Cattell teorizaria sobre a *inteligência fluída e cristalizada* para continuar a explorar o tema sobre a cognição humana. A partir desta mesma década, os pesquisadores associados Lewis Goldberg, Robert R. McCrae, Paul T. Costa e, outros dois associados Jerry Wiggins e Oliver John, foram considerados os grandes desenvolvedores das pesquisas por amostragem dos *cinco fatores* que conseguiriam resumir a variação existente entre os pacientes/entrevistados. No entanto, foi Oliver John, professor de Psicologia na *Californy University* (Berkley), que produziu o famoso teste chamado *The Big Five Personality Test*, conhecido como um dos mais completos testes de avaliação dos traços de personalidade – dando grande proeminência à *inteligência socioemocional*.

Muitos educadores, psicólogos e educadores que se fundamentariam na concepção da *Big Five* desenvolveram “um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional.” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 16). As cinco dimensões “são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter.” Esses pesquisadores têm acreditado que estes testes “Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam em torno de cinco grandes domínios.” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 16).

Ressalva-se também que alguns pontos das bases da *Big Five* já estariam sendo fortemente questionados, como exemplo, aqueles levantados pelas pesquisadoras Ana Smolka, Adriana Laplane, Lavinia Magiolino e Débora Dainez. A partir da área da Educação e Sociologia, utilizando aportes da Psicanálise, elas revisaram e questionaram o texto-relatório intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014). Aliás, para explicar a *Big Five*, supracitei acima alguns excertos deste relatório. A partir deste texto, essas autoras levantariam um conjunto de questionamentos com base numa revisão dos estudos da personalidade a partir das construções teóricas de Freud, Jung, Adler, Fromm e Erikson –, os quais “[...] foram autores que procuraram levar em conta os impactos – positivos, negativos, ou constitutivos – da história e da cultura na formação da personalidade, e cujas contribuições marcaram modos de pensar nesses séculos [séculos XIX, XX].” (SMOLKA et al, 2015, p. 223).

Mesmo que a concepção da *Big Five*, ao ser aplicada no relatório de Primi e Santos (2014) e, que ambos já recebessem críticas como as que brevemente foram aqui apontadas, ainda assim, reportar-se-ia à quinta dimensão, à *estabilidade emocional*, compreendida como um componente que mediria a capacidade do indivíduo buscar um equilíbrio entre as emoções positivas e as negativas que seriam experimentadas no seu percurso existencial. O que interessaria aqui, seria a relevância, a projeção e os meios para o *autocontrole* que o indivíduo teria na sua socioemoção. Gondim, Morais e Brantes falaram em competências socioemocionais, sendo estas habilidades, definidas como “[...] uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais.” Elas afirmaram que “[...] a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais.” (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014, p. 399).

O médico e pedagogo Henry Wallon, em diálogo com Freud e Marx, destacou a função do Outro na relação indivíduo/meio social, assim, ele se proporia, especificamente, a analisar a criança no seu contexto de origem e vida. Concentrou-se ao processo de fusão e diferenciação da criança em relação àqueles que a cercariam. Acrescentar-se-ia o que o próprio Wallon (1979)alaria sobre um tipo de psicogênese do indivíduo na sua complexidade, quando o pesquisador defenderia a impossibilidade de isolar uma única característica para o estudo “na formação do homem” –, nestes termos, ele proporia a compreensão por várias áreas funcionais: a *afetividade*, a *motricidade* e a *inteligência*.

Wallon (1995) descreveu detalhadamente a função e o desenvolvimento das emoções na formação do caráter, por meio da sensibilidade da criança quanto à presença do Outro que influenciaria no processo de constituição da sua personalidade. Para ele, o entendimento da construção do caráter e elaboração da personalidade estaria fundado num tipo complexo que não poderia ser separado do sujeito, ou das várias facetas deste sujeito – fossem elas neurofisiológicas, psíquicas ou biológicas – ou seja, estas também ao lado da faceta chamada condição social passaria a ser determinante para a edificação do caráter/personalidade desta criança (deste indivíduo). Para o autor, o caráter do ser humano é dinâmico, não seria estático, no entanto, poderia se configurar em algo estável quanto ao “agir” e ao “reagir”.

Outro fator, recentemente estudado que, indiscutivelmente, atrairia em maior ou menor grau, qualquer indivíduo para exercer a sua competência social, e isso independeria de gênero, de classe social, sendo algo inerente ao ser humano, seria o fato exposto pelo escritor e psicólogo Augusto Cury, quando este diria que “Ninguém é uma ilha!”. Entre dois, o Eu e o Outro, haveria um entendimento conectivo que

seria nato com objetivos de sobrevivência. Segundo, este autor, “a solidão paradoxal da consciência existencial” seria implícita ao ser humano e, eu pensaria ser ela mais ou menos intensificada, diferentemente, em cada indivíduo. Por essa causa, todo indivíduo teria uma necessidade intrínseca de convivência e sociabilidade – ele sempre causaria influência e receberia influência – não haveria passividade e nem isenção. O fato de qualquer indivíduo ser alguém em que a “solidão paradoxal” seria manifesta no seu interior, no seu próprio Eu, este processo o faria reconhecer-se como alguém “[...] dramaticamente solitário e que procura[ria] desesperada e inconscientemente escapar da masmorra da virtualidade produzida na consciência existencial.” (CURY, 2014, p. 52) relacionando-se com outro(s) indivíduo(s).

INTELIGÊNCIA MULTIFOCAL: COGNIÇÃO E NÃO-COGNIÇÃO COMO PROCESSOS DEPENDENTES

“A *inteligência multifocal* possui três grandes áreas: uma construção multifocal, através da **construção de pensamentos**; uma influência multifocal através das **variáveis da interpretação**; um desenvolvimento multifocal contínuo, através dos **estímulos intrapsíquicos, socioeducacionais e da carga genética**.” Segundo Augusto Cury, “Existem teorias respeitáveis que enfatizam a terceira grande área, ou seja, a área do desenvolvimento da inteligência, como a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que aborda a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal etc.” (CURY, [1998] 2006, p. 127, grifo nosso).

Augusto Cury tem sido considerado pela crítica acadêmica um ‘fenômeno de vendas da indústria cultural’, ou como esta vertente o tem chamado, de um escritor que produz livros em série como os ‘*best seller* da indústria cultural de massa’. Tais designações ocorreriam por dois motivos: a) tornar-se-ia a própria descrição da realidade produtiva do autor, que segundo dados estatísticos, reuniu até 2017 (jan.), quarenta e cinco livros na sua produção literária; b) o outro, seria um reflexo-sintoma crítico similar àquele sofrido por Daniel Goleman (1995) – tanto Cury como Goleman teriam um tipo de escrita que seria de uma forma compreensível para o público comum, entendida sob um caráter popularesco acompanhado por um alto índice de aceitação e divulgação astronômica dos seus livros. Assim, de fato, Cury também seria um fenômeno de vendas reconhecido, tendo no Brasil vendidos vinte e cinco milhões dos seus livros, chegando as suas publicações a outros setenta países.

Nos seus livros, Cury descreveria que os processos psíquico-comportamentais poderiam ser estudados a partir de conceitos e de ferramentas oriundos da sua teoria da *inteligência multifocal*, que por sua vez guardaria tangências conceituais

que se inter-relacionariam com outras teorias provindas da Psicologia, da Filosofia e da Educação:

[...] tais como a teoria do funcionamento psicodinâmico da mente, a teoria da inteligência multifocal, a teoria da interpretação, a teoria do caos intelectual, a teoria do fluxo vital da energia psíquica, a teoria da evolução psicossocial do homem, a teoria da personalidade, a teoria da lógica do conhecimento, a teoria da interpretação. (CURY, [1998] 2006, p. 51).

A sua teoria enfatizaria a ação do Eu com uma forte capacidade de “leitura da memória”, dizendo também que outros fenômenos aconteceriam nesta leitura (CURY, [1998] 2006, p. 69).

“O processo de arquivamento da memória humana não é segmentado como nos computadores. Nestes, os arquivos são segmentados e as informações são arquivadas em sistemas de códigos ou endereços. Nos computadores procuramos as informações através de rígidos e engessados sistemas de códigos, da mesma forma como procuramos um livro numa biblioteca. Na memória humana não ocorre assim, sua leitura não é unidirecional, mas multifocal. Nela, ao contrário dos computadores, os arquivos têm canais de comunicação entre si. Além disso, o registro das informações é feito por um complexo sistema de significado ou conteúdo (representação psicossêmica – RPS). É como se pudéssemos entrar em diversos livros de uma biblioteca e utilizarmos o conteúdo deles ao mesmo tempo.” (CURY, [1998] 2006, p. 100).

A *inteligência multifocal* estudaria o “[...] fluxo vital da energia psíquica, que é o princípio dos princípios que regem o processo de formação da personalidade.” Repetindo o que o autor viria dizendo – lembrar-se-ia que esta teoria se associaria aos princípios do prazer (Freud), do *self* criador (Jung), da busca de proteção e segurança (Fromm) e da busca de sentido existencial (Frankl) (CURY, [1998] 2006, p. 6).

Cury definiria que “A teoria multifocal do conhecimento não é uma teoria que procura anular as demais teorias, tais como a psicanalítica, cognitiva, comportamental; pelo contrário, procura contribuir para explicá-las, criticá-las, reciclá-las e abrir novas avenidas de pesquisas para elas.” (CURY, [1998] 2006, p. 51). Ao mesmo tempo, que a teoria não buscaria derrubar posturas teóricas em oposição, ao mesmo tempo, ela demonstraria uma capacidade de absorção de conceitos provindos de outras teorias que lhe fossem favoráveis.

Segundo o autor, os caminhos metodológicos para a formulação da teoria, foram configurados a partir de um caminho empírico, nestas condições a contemplação intelectual (de Cury) foi treinada a partir de uma percepção e uma “análise multifocal das variáveis” baseada na “tríade da arte da pesquisa (arte

da pergunta, arte da dúvida e arte da crítica)”. Um esforço perceptivo-intelectual levou o “[...] meu processo de observação, seleção e interpretação dos dados a não ser unidirecional, visando um tipo específico de comportamento produzido por um tipo específico de pessoa, proveniente da mesma faixa etária e condições socioeconômicas semelhantes, mas multidirecional.” (CURY, [1998] 2006, p. 24).

À teoria de Cury incluir-se-ia o fenômeno do *autofluxo* como participante ativo do “ciclo psicodinâmico da construção da mente”, nele se conjugaria pensamentos e experiências emocionais. É um processo que faria a leitura da memória numa amplitude multifocal, sendo “[...] composto de um conjunto de fenômenos ou de variáveis intrapsíquicas da mente. Entre as variáveis que participam da composição e ação psicodinâmica do fenômeno do autofluxo está a ansiedade vital, o fenômeno da psicoadaptação, a energia emocional.” (CURY, [1998] 2006, p. 156).

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO NO EU

Pretendendo alcançar uma inteligência autônoma, como um conjunto de potencialidades cognitivas e não-cognitivas funcionando interdependentemente, resultando em uma mais plena possível capacidade de administrar pensamentos, emoções, ações e, de se buscar perceber as manifestações inconscientes do Eu como uma construção complexa, reportaria-me à lei da entropia e, ela “diz que tudo no universo caminha do organizado para o desorganizado: o Sol, à medida que emite luz, perde massa e vai desaparecer, vai se desorganizar” (CURY, 2014, p. 64). Ou seja, quanto ao fato de como “A construção de pensamento reverte à lei da entropia. Depois de desorganizar, o pensamento se reorganiza em outro pensamento, num dinamismo contínuo e irrefreável. Toda emoção prazerosa se desorganizará, enfrentará o caos e se organizará em novas emoções, que pode ser ansiedade ou satisfação.” (CURY, 2014, p. 64).

A energia psíquica jamais pára de se transformar. Todos sabemos que produzimos milhares de pensamentos diariamente. Se nos interiorizarmos e fizermos uma análise desses pensamentos, verificaremos que apenas uma pequena parte desses pensamentos foi produzida debaixo do gerenciamento do eu. Quem, então, é responsável pela produção clandestina de pensamentos que ocorre na mente humana? Diversos fenômenos, dos quais o fenômeno do autofluxo é o mais importante. Ninguém consegue interromper a construção dos pensamentos e as transformações da energia emocional, porque ninguém consegue interromper a atuação psicodinâmica do fenômeno do autofluxo. O homem (a psique) vive para pensar e pensa para viver. Pensar não é uma opção do homem; pensar é o seu destino inevitável. A opção do homem ocorre apenas no que tange ao gerenciamento da construção inevitável dos pensamentos (CURY, 2014, p. 157).

A formação do pensamento como seria exposta em Cury faria um paralelo com um modelo de ramificações que se ligariam muitas vezes.

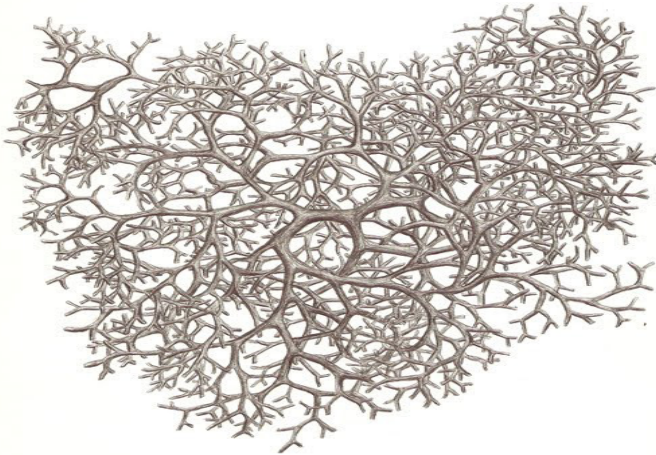


Figura 1: Ideia de ramificação do pensamento pelos muitos caminhos cerebrais.

Fonte: <http://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>

Interessantemente, estabelecer-se-ia aqui, uma pálida relação ao que de fato seria o cérebro no tocante à produção de pensamentos no regime do autofluxo. As inúmeras ramificações nervosas e neurônios estariam como os muitos galhos e os muitos caminhos possíveis por entre tais ramificações. Sabendo que os pensamentos devem ser percebidos como conseqüências anteriores à qualquer ação ou execução de uma tarefa, gesto ou trabalho, nesse sentido, a “ramificação” (muitos ramos) seria um aporte figurativo do meio que facilitaria tanto a *entropia* quanto a *organização* das ações cerebrais –, portanto, uma infinidade de variáveis e conexões entre os dois processos.

Poder-se-ia estender este construto às linguagens, e aqui, julgaríamos plausível a mesma associação quando pensada e transposta à fala. Entenderíamos a comunicação oral das palavras como a materialização dos pensamentos. A oralidade poderia ser estabelecida como uma resultante rizomática da velocidade dos pensamentos e da sua própria diluição quanto à direcionalidade do significado das palavras no transcurso contextual e temático de um diálogo ou de qualquer narrativa. A comparação com a figuração rizomática aponta o potencial do pensamento como um processo efêmero, entretanto, altamente ebulitivo e multiplicador.

Os pensamentos no autofluxo pulverizariam retroalimentando o cérebro que,

também, acionariam as muitas conexões existentes no seu setor de memória. O pensamento conjugaria-se à oralidade, ambos participariam na materialização e na expansão da avaliação, da revisão e da recriação dos significados dos códigos internos (manias, medos, hábitos, preferências pessoais, valores, processos autocríticos, etc) e dos códigos externos (hábitos dos outros, costumes, sons, imagens, diálogos de segundos e terceiros, etc). Um jogo de duas vias com um conteúdo carregado de informações, tanto da direção externa para a interna, como da interna para a externa. Neste contexto, o impulso, o pensamento, a cognição e todas as habilidades dos cinco sentidos captariam as informações externas somando todo esse conjunto de dados e de potencialidades funcionais num grande fluxo interpretativo. Assim, este amplo e rápido processo seria a transposição do contexto intrapsíquico ao contexto social, a transição perceptiva do indivíduo às cadeias coletivas, dar-se-ia os fluxos altamente multiplicadores do indivíduo a outros indivíduos.

Diante do quadro da profícua construção dos pensamentos, dos seus resultados e dos muitos dados externos que podem funcionar como matéria incessantemente provocadora no surgimento de outros tantos e milhares de pensamentos, a figura da ramificação também descreveria essa permeabilidade gerada entre as muitas possíveis cadeias de significado construídas pelas capacidades de *associabilidade* e de *desassociabilidade* dos pensamentos. Os pensamentos teriam o grande potencial de enraizar-se às várias direções – inclusive, também, de mudar de direções.

Os pensamentos na atividade cerebral poderiam cumprir esse comportamento ramificado, eles poderiam expandir e se materializar nas ações dos indivíduos. Aqui entenderíamos indivíduos, tanto o professor como os seus alunos, tanto os pais como os seus filhos, tanto um chefe como seus subordinados – e *vice-versa*, em cada conjunto de relação. Todos estariam incluídos nesse processo de ‘materialização’ de seus pensamentos. Sabendo-se que as sinapses necessitariam de fluxo energético entre os neurônios – são esses caminhos que potencializariam os milhares de pensamentos (muitas vezes como impulsos incontroláveis). O binômio *pensamento-inteligência* só poderia ser melhor compreendido quando percebido neste contexto contínuo do provável e do improvável. Nesse sentido, ocorreria a comprovação de ser a inteligência algo passível de contínuo desenvolvimento.



À esquerda: um recorte ilustrativo do crânio com visão da medula/coluna vertebral e o cérebro; à direita: uma imagem dos neurônios¹⁴ (imagem cedida pela Universidade de Carleton que possui vários centros de estudos sobre o cérebro).

Figura 2: As conexões dos neurônios em sua similaridade à ideia de ramificação/múltiplos caminhos.

Fonte: *Revista El Educador*, año 3, n. 12, feb., 2008.

Se, como a lei da entropia aplicada para compreensão do surgimento e formação dos pensamentos, o alto grau de ramos poderia ajudar a explicar as conexões múltiplas e impensáveis. É nesse sentido, que o professor por meio da Educação Musical seria chamado a compreender esse processo. A ele e aos seus alunos, abrir-se-lhes-ia muitas possibilidades positivas, mesmo que surgissem, aquelas percebidas como negativas e impeditivas. No entanto, mesmo que admitíssemos uma ótica positiva, deveria haver uma conscientização de que a relação entre o professor e o próprio aluno também poderia oferecer limitações, pois, cada um, em sua realidade existencial teria, em si próprios, um grande fluxo de pensamentos.

No sentido exato do que Cury proporia, e isso poderia, em primeira instância, nos encher de espanto quando ele disse que: “Meu ponto é: todos nós temos um desequilíbrio psicodinâmico que anima o processo de construção das ideias e das experiências emocionais, mas esse processo não pode ser intenso, altamente flutuante ou seremos instáveis, volúveis e intensamente ansiosos.” (CURY, 2014, p. 64). E ele continuou dizendo que: “Ninguém é plenamente equilibrado, mas ser intensamente imprevisível é comprometer os alicerces de uma relação saudável.” (CURY, 2014, p. 65).

Diante de um estímulo, como uma imagem ou as palavras de uma pessoa, o gatilho é disparado no córtex cerebral e abre em milésimos de segundos inúmeras janelas contendo fobias, tranquilidade, prazer, humor depressivo, interpretações dos estímulos. As primeiras reações, portanto, não dependem da escolha do Eu, sendo inconscientes e

14. São células do sistema nervoso constituídas de corpo celular (núcleo e citoplasma), dendritos e axônio.

involuntárias. Portanto, a liberdade plena não existe como sempre acreditamos na Filosofia, Sociologia, Psicologia, Religião (CURY, 2014, p. 88).

O autor faria um alerta e diria que: “É assombroso que as crianças, adolescentes e universitários do mundo todo estudem as forças da Física, mas não estudem as forças que constroem ou que destroem a relação, entre casais, pais e filhos, professores e alunos, líderes e liderados [...]” (CURY, 2014, p. 65). Na direção desta afirmação, o questionado Goleman (2001) teria dito algo também inquietante sobre o que se deveria, de fato, ensinar nas escolas.

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 (GOLEMAN, 2001, p. 294, grifo nosso).

No campo do estudo das forças internas que construiriam as relações entre os indivíduos, Cury apresentou, em suas sistematizações, sobre a *psique* humana, dois fenômenos que poderiam ser determinantes sobre todas as pessoas e, ele referiria-se sobre o controle das janelas *killer* e das janelas *light*. (CURY, 2014, p. 42). Ambas as janelas seriam disparadas por um gatilho¹⁵ da vida real que acessaria imagens rápidas gravadas na memória de cada um de nós. Ele chamaria este espaço, na mente, de um *registro automático da memória* (RAM). Assim, tal registro independeria da nossa vontade, seria involuntário e inconsciente (CURY, 2014, p. 32). As janelas *killer* disparariam as imagens traumáticas da vivência, enquanto as janelas *light* evocariam os momentos prazerosos da vida, registrados igualmente na RAM. A grande questão, segundo Cury, seria, justamente, quando os registros traumáticos (janelas *killer*) aparecessem e o indivíduo tivesse uma fração de segundo para então decidir controlar ou soltar-se às margens da correnteza do fluxo¹⁶ dessas imagens que passariam como ondas de uma enxurrada forte, que nem

15. Cury ([1998] 2006, p. 150) ver *gráfico 1* que define “gatilho”: “fenômeno da auto-verificação da memória”.

16. *Ibid.* (p. 158). “O fenômeno do autofluxo é acionado através dos estímulos extra-psiíquicos, intraorgânicos e intrapsíquicos. Porém, independentemente desses estímulos ele é acionado pela atuação psicodinâmica da ansiedade vital, gerando um fluxo por si mesmo, um fluxo vital e espontâneo da energia psíquica. Na ausência de pensamentos essenciais, dialéticos, antidialéticos (estímulo intrapsíquico), de estímulos extrapsíquicos (ex., imagens e sons) e de estímulos intraorgânicos (ex., endorfinas, drogas psicotrópicas, mensagens dos neurotransmissores) o fenômeno do autofluxo é psicodinamicamente ativado pela ansiedade vital que o constitui.”

A ansiedade vital provoca um processo de leitura espontânea, sem motivação consciente da memória, gerando pensamentos essenciais que transformarão a energia emocional e motivacional e que servirão de base para a produção de pensamentos dialéticos e antidialéticos sem a autorização do eu, promovendo, assim, o autofluxo vital da energia psíquica.”

sempre poderiam ser controladas pela razão. Se a emoção submetida a algum tipo de controle pelo Eu, ela surgiria fortalecida e, daí, a razão tentaria se estabelecer e ajudar a decidir.

O PROBLEMA DO PENSAMENTO NA VIRTUALIDADE DO OUTRO: UM PARADOXO

Contando com a fertilidade dos pensamentos na sua velocidade de conexão a outros inúmeros pensamentos, somando-se à consciência que tenhamos da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) na conjuntura social da atualidade, ainda assim nos depararíamos com outro senso importante que deveria ser considerado sobre o entendimento do Outro. Ressaltar-se-ia que o Outro quando percebido pelo Eu seria levado ao paradoxo da “percepção virtual” deste Outro. “Você percebe o outro virtualmente e não em sua essência, percebe comportamentos, mas não o seu prazer ou [sua] dor. Quando nos comunicamos, usamos o instrumento da fala, nossos sentimentos, sonhos, projetos, expectativas, pensamentos, mas não veiculam nossa realidade.” (CURY, 2014, p. 58). O autor explicaria que “O antiespaço entre os seres humanos, devido à esfera da virtualidade dos pensamentos, gera muitas consequências.” É por isso que muito se tem ouvido, quase que uma mesma fala em muitas relações de amigos e pessoas próximas: “Você não me entende!” (p. 58).

No entanto, como consequência compensadora, Cury colocaria que: “A consciência de que somos únicos no mundo nos permitiu perceber milhões de itens ao nosso redor. Foi uma grandiosa dádiva da mente humana, mas nos ilhou nas tramas da virtualidade.” (p. 59). É nesse sentido que: “Talvez esse seja o fenômeno mais complexo de toda ciência, o maior de todos os paradoxos, o mais profundo: a solidão paradoxal da consciência existencial.” (CURY, 2014, p. 59).

[...] a solidão da consciência virtual excita o território psíquico a produzir uma ansiedade vital insaciável, que é saudável e movimenta toda a construção intelecto-emocional, levando cada ser humano, dos “loucos” aos “sãos”, dos intelectuais aos iletrados, das crianças aos idosos, a ser uma usina ininterrupta de pensamentos e emoções para capturar a realidade nunca alcançada. Você é um ser social não porque o deseja, mas porque é impossível não sê-lo (CURY, 2014, p. 61).

É através desta necessidade inerente do ser humano, que o educador musical (e/ou educador de qualquer conteúdo) poderia tirar proveito com base no que o autor continuaria colocando que: “É a solidão paradoxal da consciência existencial que nos movimenta a ler livros, construir escolas, procurar por Deus, descrever nEle, produzir ciência, desejar sermos notados socialmente, participar de

partidas esportivas, ouvir um concerto, imaginar o futuro, viajar pelo passado.” (CURY, 2014, p. 62).

Desta maneira como já apontamos anteriormente, entre outros vários fatores, abaixo relacionaríamos um diagrama com certos aspectos, que segundo o autor da *Teoria da Inteligência Multifocal*, contaminariam e pulverizariam o pensamento a partir de cenas que comporiam outras variáveis que se resumiriam em “quem sou”, sendo também “este quem sou” afetado pela maneira “como estou”, sendo possível uma adequação para o espaço “onde estou” e motivado pelo “que desejo”.



Figura 3: Variáveis que afetam o pensamento e, conseqüentemente, o comportamento.

Fonte: elaborado pelo autor.

No caminho de se entender as *intradireções* e *extradireções* do que motivaria e afetaria o nosso pensamento, seria preciso compreender a outra capacidade fenomenal do pensamento que seria o fato de se considerar que, na construção do pensamento, sendo ele de potencial virtual, este teria poder de modificar o que o Outro fosse dentro de Si (como/no Eu). Conforme Cury, as variáveis apontadas acima na *Figura 3* ajudariam consideravelmente a interferir “em milésimos de segundos [...] na construção dos pensamentos, contaminando-os”. Nesta interferência se potencializaria e se justificaria acertadamente que “Pensar [...] é sempre modificar, transgredir, alterar o objeto pensado.” (CURY, 2014, p. 55-56).

“Através das ideias podemos desenvolver relações interpessoais, nos comunicar, desenvolver atividades de trabalho.” (CURY, [1998] 2006, p. 47). Assim, o controle efetivo do Eu, iria depender da nossa consciência poder ter um conhecimento e uma percepção alertada sobre as “armadilhas da mente” quando supra-alimentadas pelo inconsciente e, nesse sentido o Eu deveria se “equipar diariamente para ser autor de sua própria história” (p. 89), quando este fôsse se relacionar e, buscar perceber o Outro como preso na sua virtualidade e, igualmente, o Eu na sua própria.

ALGUMAS TANGÊNCIAS CONCLUSIVAS EM UMA PRÁTICA CORAL

Sabendo-se que não é possível desassociar o que se entende por *inteligência, pensamento, emoção e social*, e entendendo que, esse “social” é um dos elos ambientais imprescindíveis dos sistemas de inteligências, a ‘interação social’ funciona como um canal extremamente viável ao sujeito – em Gardner (1983) isso foi denominado como *inteligência interpessoal*; em Beyer (1995, 1996) como *externalização e interação social*; e, em Levine (2003) como *sistema do pensamento social*. Haveria, então, a relevância das competências de socialização como um sistema/campo gerador e estimulador de uma das múltiplas inteligências – a *inteligência interpessoal*. Talvez, por este motivo, Ortega (2009) tenha afirmado que “Nas últimas décadas o cérebro vem-se tornando, mais do que órgão, um ator social.” Esta definição é atribuída ao “[...] espetacular progresso das neurociências e [a]o intenso processo de popularização, via mídia, de imagens e informações que associam a atividade cerebral a praticamente todos os aspectos da vida [...]” – esta conjuntura produz “[...] no imaginário social, uma crescente percepção do cérebro como detentor das propriedades e autor das ações que definem o que é ser alguém.” (ORTEGA, 2009, p. 622).

A cena social do século XXI parece imprimir às pessoas, às coisas e aos tempos atuais, uma certa ocorrência e uma transformação que são ditadas pela tecnologia da produção, da divulgação e da distribuição de música numa velocidade supra-acelerada. Devemos admitir que há uma mudança rápida dos tipos de música que estão sendo ouvidos e consumidos pelos setores mais socializados, ou não, de indivíduos. Estabelecer-se-ia, daí, na cena da escola, como um jogo entre as muitas preferências musicais e as suas representações, resultando numa rede de múltiplos e variados fios que a teceriam o gosto musical. Nesse sentido, poderia haver uma proposta sutil, por parte do professor, que pudesse ‘relaxar’ esta *representação da preferência*, deixando o aluno ou os alunos mais à vontade e, então se obteria um ambiente de melhor compreensão e de melhor trânsito entre “[...] produtores e interlocutores em um conjunto de sistema de redes e interconexões [...]” (SANT’ANA, 2015, p. 02) comunicativas.

Outro ponto a se ressaltar ao professor, mesmo que, ele não admita publicamente e, no íntimo sendo um indivíduo mais tradicional que ressintiria-se de um novo som apresentado pelos alunos da classe, daí, ao ‘discordar’ das organizações textuais e rítmico-harmônicas que não se encaixariam ao seu gosto musical e, antes que, ele mesmo pudesse atentar-se ao significado e à compreensão de identidade e das motivações que estariam inseridas naquele arquivo sonoro (apresentado pelos alunos), talvez, este professor fôsse tentado a se manifestar e a se posicionar de forma contundente e aversiva no seu ‘pré-conceito’ (conceito anterior e cristalizado). Numa análise e auto-avaliação, *seria preciso atentar para tal postura e o quanto ela poderia ser controlada por imagens do seu inconsciente* como nas janelas *killer* mencionadas no construto teórico-psíquico de Cury.

Neste entorno, entre o aluno e o professor, onde a aceitação e a rejeição, a afirmação e a negação, a aproximação e o distanciamento, o prazer e a dor, a alegria e a tristeza, a festa e a lamentação – um local de emoção (aspectos não-cognitivos) e um local de racionalidade (aspectos cognitivos: compreensíveis e/ou incompreensíveis), nestas condições – seria possível, para nós – educadores pela Música e da Música – atendermos à urgência de saber utilizar o potencial que a Música tem, como um conteúdo-instrumento que atuaria nas contingências explicáveis e inexplicáveis do ser? Como, então, o professor poderia ser um indivíduo estável, sabendo que “Uma pessoa instável produz uma relação instável” [?] (CURY, 2014, p. 65).

Sabendo disso, a relação professor-aluno (Eu-Outro e/ou *vice-versa*) poderia ser enriquecida ou ser desestabilizada. O que se perceberia, seria que, o professor eficaz precisaria ser um praticante da *inteligência socioemocional*. Ficaria requisitável um tipo de educador cognitivo somado a um outro não-cognitivo, ou seja, o racional em conjunto com o emocional – na perspectiva dois em um – como um indivíduo em duas coexistências, um professor abrangente e possuidor da *inteligência multifocal*.

Entendendo que o pensamento seria/teria uma grande força na mudança do Eu, da nossa atenção, do nosso foco, da nossa capacidade de enxergar, todos somados a uma visão alimentada por uma *inteligência socioemocional*, tal conjunto nos faria ter um lastro de alargamento conceitual e compreensivo do mundo, sobre os indivíduos e sobre nós mesmos (*Si mesmo*). Esse tipo de compreensão e de abordagem interna propiciaria doses consideráveis de uma habilidade para se conquistar um equilíbrio de estar aberto às novas experiências, a ser comunicativo numa extroversão saudável, a possuir uma essência em amabilidade e a desenvolver um índice consciencioso – ou seja, a tão desejada estabilidade emocional nos moldes desejáveis dos *Cinco Grandes Fatores* da personalidade humana.

O resultado de toda essa compreensão e a sua prática seria a promoção direcionada à construção de uma *inteligência socioemocional* presente em cidadãos

que conseguiriam redirecionar suas ações, mesmo que tivessem que lidar com as janelas *killer*, que vez ou outra, pudessem ser disparadas em sua mente a partir de estímulos do seu cotidiano. Alunos e professores seriam convidados a reescrever a sua carreira (caminho/história), razoavelmente dirigida pela consciência do seu Eu, podendo com autonomia utilizar devidamente as ferramentas “duvidar, criticar e determinar” (DCD – ferramenta largamente explicitada na teoria de *inteligência multifocal* de Cury).

“Faz-se necessário desenvolver habilidades da *inteligência socioemocional* para transformar conflitos em aprendizados, frustrações em afetos, enfim, distanciamentos em entrelaçamentos.” (CURY, 2014, p. 67). Nestes termos, todos os atores (professores e alunos / alunos e professores) surgiriam como convidados a fazer este exercício, dando a *si mesmos* as oportunidades equalizáveis quanto à vida, ao relacionamento estável e às práticas saudáveis. Não nos esquecendo do nosso potencial para, involuntariamente, estabelecermos conexões de inúmeros pensamentos a milhares de outros pensamentos, entretanto, passíveis de uma desejável qualidade no gerenciamento destes mesmos pensamentos.

A aplicabilidade e o entendimento da *inteligência socioemocional* deve ser destacada, inclusive, como aporte pedagógico que o professor de Música utilizaria em ensaios de corais de estudantes e/ou coros de amadores adultos. Em inúmeras vezes de minha experiência como ensaiador vocal e regente, tenho utilizado estratégias de alternância entre “sessões de correção” e “sessões de elogio” em algum evento de ensaio e/ou de concerto. Ambas as estratégias são extremamente carregadas de disparos que estimulam o campo emocional. No entanto, nos ensaios, os processos de repetição, por vezes, podem ser cansativos e, às vezes, a tática do elogio se mostrou revigorante, mesmo que você, como regente, identificasse uma execução vocal grupal insatisfatória – o elogio, no exato momento, disparou uma melhor performance do *blend* sonoro dos coristas como um todo. Trata-se de uma resposta psico-muscular rápida ‘aos e nos’ cantores. As janelas *light*, neste instante, são acessadas pela ocorrência de um momento de prazer – a autoestima estimulada teria a potência de descobrir caminhos que, automática e rapidamente, provocaria determinadas mudanças no torque mecânico-vocal do ar, melhorando os resultados de afinação, de concentração e de *performance*.

Sabendo disso, o educador musical criaria essa alternância dos processos de “correção” e de “elogio” nas fases de acabamento vocal de uma dada música, um certo repertório e/ou de alguma execução instrumental. Muito se conseguiria de rendimento performático dos cantores e instrumentistas, conseqüentemente, do *tutti*. Indubitavelmente, tanto o aluno como o professor, ambos seriam chamados a controlarem as suas janelas *killer* quando tivessem que lidar com o momento, talvez, desconfortante da repetição, o qual geraria uma espécie de cansaço. É

possível que, nestes momentos, algumas vezes, poderiam ser gerados momentos de crise comportamental de coristas cansados que, começariam a se dispersar no quesito concentração-atenção. Nestes momentos de dispersão mental haveria, possivelmente, uma queda no volume ou em algum aspecto musical do todo vocal. As palavras e comentários sobre ‘trechos mais difíceis ou que necessitassem mais atenção’ poderiam ser substituídos por gestos que carregassem um *link* com os significados da orientação nos ensaios e/ou nos concertos anteriores e, assim, os cantores entenderiam facilmente e decodificariam com agilidade tais sinais do regente e/ou do ensaiador.

Nos meus ensaios, teria sempre a preocupação de cumprir essa alternância, de maneira constante, entre a “repetição para correção” e o “elogio” (muitas vezes aplicado durante a execução como – uma palavra, um olhar e/ou um gesto – um ícone de lembrança de um determinado procedimento proveniente de uma correção e/ou adequação técnico-musical). Quando não fosse possível o elogio, aplicar-se-ia uma improvisação criativa de algum caso engraçado com o qual todos pudessem rir, no entanto, esta estratégia seria uma variação da “tática do elogio”. Haveria momentos que a “correção”, quanto ao comportamento dispersivo de algum aluno, poderia ser enfatizado como o mote de uma “brincadeira que teria um tom sério” – chamando-se a atenção do corista por um “toque especial” sem afetá-lo negativamente – ao mesmo tempo, provocando uma sessão de risos no contexto geral dos alunos/coristas disparadas pelas janelas *light* que gerariam um momento de prazer. Todo este hiato seria sempre rápido, para que, logo após, sem perder o objetivo do ensaio, o mesmo, fosse revitalizado por vários momentos que serviriam como uma espécie de *pit stop* com função de recarregamento de energia e de motivação dos coristas. Ou seja, o ensaio se converteria em um tipo de construção psico-musical dos cantores gerando *performances* mais robustas quanto a todos os parâmetros almejavéis da interpretação musical.

A construção de espaços e momentos de aprendizado alimentados por estímulos às ocorrências das janelas *light* são oportunidades que são potencializadas por micro-estados de prazer, que levam à satisfação e à felicidade. No complexo cerebral parecem ocorrer, nestas condições prazerosas, aberturas que promovem conexões altamente favoráveis à recepção de novos conhecimentos e dos novos desafios. A percepção auditiva torna-se mais viva e, a capacidade de memorização muito mais acelerada. A memória é então beneficiada pelo processo de repetição que acontece num número muito menor de vezes quando, o intuito é alcançar a execução de uma nova tarefa – um novo desafio melódico num determinado trecho que, anteriormente se fazia de maneira insatisfatória. Estes estados de prazer, quando pontualmente controlados, evitando-se a euforia, podem fortalecer e desencadear grandes aberturas para índices positivos de sensível desenvolvimento

da habilidade performática no canto coral de jovens estudantes.

Casualmente, como exemplo, uma passagem de um ensaio com cantores iniciantes de coro de ensino médio de uma instituição pública federal quando repassavam os detalhes melódicos do *Hino Nacional Brasileiro*¹⁷ para execução em uníssono. Notadamente verificou-se, por parte dos rapazes, uma dificuldade de domínio de uma emissão vocal clara e, conseqüentemente, um *deficit* no quesito da afinação, quando em comparação com as moças. Como exemplo, o recorte abaixo demonstra um dos trechos que ocorreu a dificuldade na execução vocal.



Figura 4: Coral com cantores sem leitura musical por partitura, dependendo somente da memorização por via auditiva, no texto-melodia acima, uma razoável desvantagem de resultado sonoro-vocal por parte dos rapazes em relação às moças.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos estímulos das “janelas *light*”, com base no construto da *Teoria da Inteligência Multifocal* de Cury, no quadro abaixo, é demonstrada uma seqüência procedimental aplicada no ensaio do excerto do hino na *Figura 4*. Para a tentativa de se resolver o problema dos rapazes, uma demonstração do “passo a passo” que resultou em uma contribuição sensível para a melhora da qualidade performática do canto, dos mesmos, na soma com as vozes femininas.

(recorte melódico) <i>Hino Nacional Brasileiro</i> Texto-melodia (Fig. 4)	Moças Apresentaram resultados geral e diretamente mais satisfatórios que os rapazes quando da primeira execução.	Rapazes Apresentaram resultados geralmente menos satisfatórios que as moças quando da primeira execução.
Reconhecimento e memorização texto-melodia (primeira abordagem)	Destacaram-se com mais clareza, pois a região médio-aguda vocal favoreceria a clareza do canto e ao senso de afinação.	Tiveram mais dificuldades quanto à clareza e à afinação vocal (região grave-média). Necessitam de maior atenção no controle das frequências graves e médias que tendem a ser sonoramente mais emboladas.
Aprimoramento por repetição (segunda abordagem)	Inciso melódico circundado (em vermelho tracejado) repetido entre 1 a 3 vezes.	Inciso melódico circundado (em vermelho tracejado) repetido entre 4 a 8 vezes.

17. Letra de Joaquim Osório Duque-Estrada (1870 - 1927) e música de Francisco Manuel da Silva (1795 - 1865).

Melhoramento por estímulos <i>light</i> (abordagens subsequentes)	Com maior facilidade mantiveram a <i>performance</i> satisfatória (necessitando uma menor carga de estímulos <i>light</i>)	Com estímulos <i>light</i> nas repetições melhoram sensivelmente alcançando uma <i>performance</i> viva e clara tão boa quanto a das moças e/ou, às vezes, até melhor que a delas. Surpreendente!
---	---	---

Tabela 1: Sequência das abordagens e do desenvolvimento pontual relevante nas vozes masculinas por meio do estímulo *light* (cor laranja).

Fonte: elaborado pelo autor.

O caso demonstrado acima, é somente uma das muitas amostras e situações similares aplicadas na prática coral pelo autor deste texto, ou seja, uma demonstração apenas pontual da incorporação metodológica constante de estímulos prazerosos e positivos que podem resultar num considerável crescimento e desenvolvimento vocal de cantores iniciantes de diversas faixas etárias.

Assim, em linhas gerais, este trabalho buscou cumprir cinco objetivos, os quais são:

1. Discutir justificativas teóricas de inclusão de um novo autor às considerações acadêmicas atuais na área da Música.
2. Traçar uma gênese histórico-conceitual dos termos *pensamento* e *inteligência* a partir das neurociências.
3. Ressaltar e apontar o viés do trabalho de Cury como fruto de pesquisa empírica em consultório (*offlabel*), isto é, fazendo parte daquele segmento que teria rompido com o segmento anterior da Psicologia Experimental, o qual continuaria adotando a pesquisa aplicada como base.
4. Expor os principais pilares da *Teoria da Inteligência Multifocal* deste autor.
5. Demonstrar com alguma materialidade e comprobabilidade os princípios desta teoria em uma prática coral, como se viu no último tópico deste trabalho.

Nestes termos e a partir das questões apresentadas neste texto, tem-se acreditado, com considerável ênfase, no potencial de utilização dos princípios desta teoria em atividades de ensino e educação musical. Sobretudo, quando se considerar que este potencial vai além da aplicação teórica *per se* de uma nova e hipotética abordagem; o que acontece, de fato, é que a aplicação da *Teoria da Inteligência Multifocal* poderá ser capaz de provocar grandes dividendos de rendimento performático em outras tantas práticas musicais. Haveria uma aplicação viável consonante às muitas vozes teórico-científicas da pós-modernidade que contemplam novas aberturas e novos modelos de ensino, seja na Educação Musical,

seja em outro ramo de ensino que vise rendimento, avaliação e qualidade produtiva – sem bloquear o arbítrio do indivíduo que seria capaz de adaptar-se ao meio e às pressões naturais, aquelas de ordem crítica provenientes deste mesmo meio social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE NETA, Nair Floresta; GARCÍA, Emilio; GARGALLO, Isabel Santos. A inteligência emocional no âmbito acadêmico: uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, v.26, n.52, p. 11-22, jan.-mar. 2008.
- AZEVEDO, Camila Bianca Figueiredo; FAGUNDES, Joseny Alves; PINHEIRO, Ângela Fernanda Santiago. Psicoterapia e psicofarmacologia: a percepção de psicólogos. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 281-290, Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922018000200281&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 30 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5568>.
- BAQUIÃO, Rubens César. Signo, significação e discurso. *Estudos Semióticos*. Editores responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Vol. 7, n. 2, p. 52-62, São Paulo, [s. e.], nov. 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. Acesso em 27 out. 2015.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 de outubro de 2003. Entrevista concedida à Maria Lúcia Garcia Pallare-Burke.
- BECHARA, Antoine; TRANEL, Daniel.; DAMÁSIO, António. Baixa capacidade de julgamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da inteligência emocional. In R., Bar-On, & J. D., Parker. (Org.). In: *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. (p. 148-164). Porto Alegre: Artmed, [2000], 2002.
- BOYATZIS, Richard. E., GOLEMAN, Daniel; RHEE, Kenneth. S. Agrupando as competências da inteligência emocional: visões do Emotional Competence Inventory. In R., Bar-On, & J. D., Parker. (Org.). *Manual de inteligência emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. (p. 252-265). Porto Alegre: Artmed, [2000], 2002.
- CAMPOS, Anna Lucia; WILLIS, Judy. El cerebro es el rey. *Revista El Educador – La Revista de Educación*, año 3, n. 12, feb., 2008.
- CAMPOS, Luiz Fernando Rodrigues. Aplicabilidade da Responsabilidade Social: Um Estudo de Caso. *Revista Organização Sistêmica*, v. 5, n. 3, p. 220-230, 2014.
- CATTELL, Raymond B. Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, p. 1-22, 1963.
- CÁRCAMO PINO, Mauricio Arnoldo. Pensamento e inteligência em projeto arquitetônico. Uma revisão dos 'agens' do ofício: linguagem, grafoagem e mãoagem. *Arq. urb, Revista Eletrônica de Arquitectura e Urbanismo*, n. 22, p. 27-42, 2018.

CARNEIRO, António Vaz; COSTA, João. A prescrição fora das indicações aprovadas (off-label): prática e problemas. *Revista Portuguesa de Cardiologia*, v. 32, n. 9, p. 681-686, 2013.

CARVALHO, José Jorge. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. In: *Série Antropologia*, n. 266. Departamento de Antropologia. Brasília: UnB, 1999.

CARR, David R.; HEFFERNAN, Michael P. Off-label uses of rituximab in dermatology. *Dermatologic therapy*, v. 20, n. 4, p. 277-287, 2007.

CONTI, Rena M. et al. Prevalence of off-label use and spending in 2010 among patent-protected chemotherapies in a population-based cohort of medical oncologists. *Journal of Clinical Oncology*, v. 31, n. 9, p. 1134, 2013.

CUNHA, Cláudia Madruga. A Professora Rizoma: TPM e magia na sala de aula. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 157-168, jul.-dez. 2002

CURY, Augusto Jorge. *Inteligência multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores*. 8. ed. rev. São Paulo: Cultrix, [1998] 2006.

_____. *As regras de ouro dos casais saudáveis*. São Paulo: Planeta, 2014.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GALLINA, Simone. Ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, set.-dez. 2004.

GATTO, Mariele et al. In-/off-label use of biologic therapy in systemic lupus erythematosus. *BMC medicine*, v. 12, n. 1, p. 30, 2014.

GONDIM Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), p. 394-406, out.-dez. 2014.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

_____. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

_____. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HERRNSTEIN, Richard J.; MURRAY, Charles. *The Bell Curve*. New York, Free Press, 1994.

IACCARINO, Luca et al. Efficacy and safety of off-label use of rituximab in refractory lupus: data from the Italian Multicentre Registry. *Clinical and experimental rheumatology*, v. 33, n. 4, p. 449-456, 2015.

KEOGH, Karina A. et al. Rituximab for refractory Wegener's granulomatosis: report of a prospective, open-label pilot trial. *American journal of respiratory and critical care medicine*, v. 173, n. 2, p. 180-187, 2006.

KOCS, Darren; FENDRICK, A. Mark. Effect of off-label use of oncology drugs on pharmaceutical costs: the rituximab experience. *The American journal of managed care*, v. 9, n. 5, p. 393-400, 2003.

LEGG, Shane; HUTTER, Marcus. Universal intelligence: A definition of machine intelligence. *Minds and Machines*, v. 17, n. 4, p. 391-444, 2007.

LEVINE, Mel. *Educação individualizada*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LIMA, Luciano et al. Quão Distantes Estão As Metodologias Emergentes Centradas Na Geração Y, Em Relação Aos Nativos Digitais. Reflexões E Apontamento De Soluções Sob A ótica da Estratégia De Evolução Adaptativa. In: *Anais do Workshop de Informática na Escola*. 2016. p. 973.

MANHAES, Gelder. *Não reme contra a maré: e não espere para ser feliz*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2000.

MAYER, John. D.; SALOVEY, Peter.; CARUSO, David. R. Inteligência emocional como *zeitgeist*, como personalidade e como aptidão mental. In R., Bar-On, J. D., & Parker. (Org.). *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. (p. 81-98). Porto Alegre: Artmed, [2000], 2002.

MESTRE NAVAS, José Miguel. Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz. Tese de Doutorado, Universidad de Cádiz, Cádiz: 2003.

ORTEGA, Francisco. Elements for a history of neuroascense. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 16, n. 3, p. 621-640, 2009.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. (Resultados preliminares do projeto de mediação de competências no Rio de Janeiro). São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

RAMOS-CASALS, M. et al. Off-label use of rituximab in 196 patients with severe, refractory systemic autoimmune diseases. *Clinical & Experimental Rheumatology*, v. 28, n. 4, p. 468, 2010.

RODRIGUES, Sânnya. Metafetividade e gestão emocional em comunidades de aprendizagem de B-Learning. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, p. 89-102, 2014.

RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes; MOREIRA, António; BALULA, Ana. Percepção da aprendizagem nas interações numa comunidade de B-learning: o caso do Pdmmedu. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE TIC E EDUCAÇÃO, 2. 2012. Universidade de Aveiro, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/189.pdf>>. Acessado em: 30 dez. 2018.

RYDÉN-AULIN, Monica et al. Off-label use of rituximab for systemic lupus erythematosus in Europe. *Lupus science & medicine*, v. 3, n. 1, p. e000163, 2016.

SAILLER, Laurent. Rituximab off label use for difficult-to-treat auto-immune diseases: reappraisal of benefits and risks. *Clinical reviews in allergy & immunology*, v. 34, n. 1, p. 103-110, 2008.

SANT'ANA, Edson Hansen. Música, experiência e cultura. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22. 2015, Natal - RN. *Anais... Natal - RN: ABEM*, 2015. p. 01-08.

SANT'ANA, Edson Hansen. A(s) Musicologia(s) na Atualidade Brasileira: o Jogo do Saber e seus Paradoxos. *Revista Vórtex*, v. 4, n. 1, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controversias e argumentos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan.-mar. 2015.

SOUSA, Romier et al. Núcleo de Estudos em Agroecologia: a construção de uma (re) ação na Amazônia paraense. *Cadernos de Agroecologia*, v. 11, n. 1, 2016.

WALLON, Henry. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

_____. *As origens do carácter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, [1934] 1995.

WARPECHOWSKI, Ana Cristina Moraes. Inteligência emocional no ambiente de trabalho do século XXI. *Revista Jurídica Luso Brasileira*. Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa. Lisboa, ano 4, n. 6, p. 809-845, 2018.

WITTICH, Christopher M.; BURKLE, Christopher M.; LANIER, William L. Ten common questions (and their answers) about off-label drug use. In: *Mayo Clinic Proceedings*. Elsevier, 2012. p. 982-990.

VAN ALLEN, Eliezer M. et al. Off-label use of rituximab in a multipayer insurance system. *Journal of oncology practice*, v. 7, n. 2, p. 76-79, 2011.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. Experimentações com a pesquisa educacional *deleuze-gattariana* no Brasil. *Educação e realidade*, v. 43, n. 1, p. 23, 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Artes 2, 6, 43, 158, 160, 213, 223, 225

C

Cinema 43, 44, 49, 52, 62, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Conto 24, 25, 28, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 55, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

Coral 31, 130, 131, 160, 176, 201, 205, 206

D

Discurso 9, 20, 40, 44, 47, 54, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 90, 95, 99, 105, 106, 107, 108, 129, 135, 136, 140, 157, 161, 207

E

Empoderamento 14, 15, 26, 27

Estado novo 129

Etnografia 8, 111, 113, 121

I

Identidade 1, 10, 13, 18, 24, 25, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 77, 84, 90, 105, 106, 214, 228, 233, 238

Imigração 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61

K

KPOP 233

L

Letras 2, 49, 50, 75, 76, 91, 100, 120, 121, 132, 135, 141, 158, 208, 223, 224, 226, 228, 233, 238

Linguística 2, 9, 79, 88, 158, 183, 192, 210, 235, 238

Literatura 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 27, 28, 29, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 50, 53, 63, 67, 68, 75, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 112, 113, 114, 176, 211, 212, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 231, 238

M

Mito 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110

Modelo Bennett 233, 235, 236

Mulheres 14, 15, 17, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 38, 39, 93, 103, 126, 136, 137, 225, 227, 229, 230, 231

Música 9, 37, 42, 43, 46, 49, 130, 131, 133, 135, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 174, 175, 176, 180, 182, 201, 202, 203, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236

Musicoterapia 211, 212, 213, 215, 216, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232

N

Neurociência 185

P

Perspectivas 2, 26, 43, 70, 160

Piano 160, 161, 162, 164, 166, 170, 171, 173, 175

Poesia 1, 7, 9, 10, 11, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 83, 87, 89, 90, 103, 109, 110, 114, 115, 117, 121

Poéticas 1, 13, 77, 80, 86

R

Romances 14, 59, 92, 95, 99

S

Saberes científicos 2

Sala de aula 40, 41, 44, 49, 208

Samba 4, 5, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 149, 150, 151, 152

Semiótica 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 92, 102

T

Teoria da inteligência multifocal 176, 178, 180, 192, 193, 200, 205, 206

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E AS NOVAS PERSPECTIVAS DOS SABERES CIENTÍFICOS 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2020