

O NOVO VELHO Colégio Pedro II

Arte e Culturas na Escola

Adriana Maria Freitas
Aira Suzana Ribeiro Martins
Eloisa Saboia
Edite Resende Vieira
Organizadoras

6



O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Arte e Culturas na Escola

Adriana Maria Freitas
Aira Suzana Ribeiro Martins
Eloisa Saboia
Edite Resende Vieira
Organizadoras

6



COLEÇÃO O NOVO VELHO COLÉGIO PEDRO II - VOL. 6

ARTE E CULTURAS NA ESCOLA

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Organizadores

*Adriana Maria Freitas,
Aira Suzana Ribeiro Martins,
Eloisa Saboia e
Edite Resende Vieira*

Colégio Pedro II / PROPGPEC

Rio de Janeiro, 2017

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A783 Arte e Culturas na Escola / Editor da coleção: Francisco Roberto Pinto Mattos; Organizadora: Adriana Maria Freiras... [et al]. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

164 p. – (Coleção O novo velho Colégio Pedro II ; 6).

ISBN: 978-85-64285-44-6 (obra completa)

ISBN: 978-85-64285-50-7 (volume 6)

1. Arte. 2. Cultura. 3. Colégio Pedro II. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Freiras, Adriana Maria. III. Título.

CDD: 707

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Professora Silvia Becher.

Sumário

Apresentação	7
OSCAR HALAC	
Introdução	9
Educar pelos sentidos e não adestrar os sentidos	15
DILMA MESQUITA	
Desenvolvimento artístico por meio do canto coral: a importância da Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II	29
VANESSA WEBER DE CASTRO	
Trupe Matemática	39
LILIANA MANUELA GASPAR CERVEIRA DA COSTA	
Transcrites: mudando o jogo da literatura na escola	57
ADRIANA ARMONY	
Cicatrizes: A Poética do <i>Graffiti</i> na Baixada Fluminense	69
JANAÍNA LAPORT BÊTA	
NEPA: uma experiência com cinema de animação no <i>Campus Centro</i>	83
ROSIANE DE JESUS DOURADO	
O “novo velho” Fazendo Arte: a palavra como potência cocriadora de reencantamentos pela vida	93
SILVANA MARTINS BAYMA	

Ensino Coletivo de Violão no Colégio Pedro II: um panorama sobre o Espaço Musical e o Pedrinho de São Cristóvão	113
--	-----

JOÃO MARCELO LANZILLOTTI DA SILVA

Tocando e Trocando Música: alunos e professores do Colégio Pedro II e intercâmbios culturais entre Brasil e Espanha	127
--	-----

INÊS DE ALMEIDA ROCHA

<i>Booktubers</i> do Colégio Pedro II	151
--	-----

JORGE MARQUES

Os Autores	159
-------------------	-----

Índice Remissivo	161
-------------------------	-----

Apresentação

Em 1979 foi realizado o 1º Encontro Pedagógico com o objetivo de prospectar sugestões do corpo docente para a elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE) da instituição. Dois anos após, o documento é lançado com o prefácio intitulado “O Novo Velho Colégio Pedro II”. No texto, o Diretor Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, afirmava buscar “ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança”.

Em 1987, no ano do Sesquicentenário do Colégio, o PGE teve seu prefácio assinado pelo Secretário de Ensino, Professor Wilson Choeri. Sob o título “O Futuro Velho Colégio Pedro II”, o documento buscava estruturar uma nova postura didático-pedagógica e preparar os alunos para o milênio vindouro. Havia no texto uma forte referência à tradição do Colégio Padrão e à nossa vocação para criar inovações na Educação Brasileira.

O potente diálogo entre os dois indefectíveis gestores, por meio dos prefácios dos Planos Gerais de Ensino, demonstra a incontestável habilidade do Colégio Pedro II em lidar com o passado, o presente e o futuro. Como dizia Wilson Choeri “a gestão é um exercício de visão sincrônica e diacrônica”.

Ao lançar a Coleção “O Novo Velho Colégio Pedro II” assumimos nosso lugar no debate atemporal acerca do lugar de vanguarda do Colégio Pedro II na Educação Brasileira, apresentando as memórias recentes e inovações produzidas em nosso cotidiano escolar nos últimos anos.

Sob esta perspectiva, o presente volume da Coleção relata práticas pedagógicas exitosas, estudos e pesquisas nas áreas de Arte e Culturas que têm-se constituído como um dos pilares de sua proposta educacional do Colégio Pedro II.

Outubro/2017
OSCAR HALAC

Introdução

Marco da educação brasileira de ensino tradicionalmente humanístico, o Colégio Pedro II, na celebração de seus 180 anos, não poderia deixar de prestigiar essa Coletânea com o volume **Arte e Culturas na Escola**. A história dessa instituição de ensino, na área das artes e das simbolizações, merece ser narrada, experiências pedagógicas e produções acadêmicas merecem ser divulgadas, sua existência institucional, pela riqueza patrimonial que encerra nesses 180 anos, merece ser celebrada.

O Volume **Arte e Culturas na Escola** reúne artigos acadêmicos e relatos de experiências, referentes a ações, projetos e programas de ensino, pesquisa, extensão e cultura, desenvolvidos em diferentes *campi* do Colégio Pedro II.

Os textos comprovam que o corpo docente, o corpo técnico-administrativo e os estudantes do Colégio Pedro II não restringem suas atividades tão somente às atividades de Ensino. As atividades em Pesquisa, Extensão e Cultura, também desenvolvidas com a costumeira qualidade, constituem uma realidade no cotidiano da instituição e são capazes de empreender políticas culturais com as comunidades interna e externa do Colégio, baseadas na integração, troca e valorização dos recursos artísticos e culturais, promovendo práticas emancipadoras, inclusivas e interculturais.

O artigo que abre este volume, de Dilma Mesquita, faz um relato da trajetória de seu trabalho com leitura, desenvolvido inicialmente no *campus* Centro, no ano de 2007. O projeto “Roda de Leitura” deu origem a outros, como o sarau “Sopa de Letras”, no qual estudantes de outros *campi* tinham oportunidade de participar com apresentação de trabalhos de diversas modalidades artísticas, como música, poesia e teatro.

A professora, no desejo de fazer um trabalho mais intenso de leitura, em que o aluno vivenciasse textos verbais ou não verbais, com o aproveitamento de variadas linguagens, cria o grupo de teatro “Fazendo o quê?”. Em seu relato *Educar pelos sentidos e não adestrar os sentidos* Dilma Mesquita apresenta todo o referencial teórico motivador para o trabalho de leitura que desenvolve no *campus* Tijuca II. As reflexões expostas sobre os textos geram apresentações que trazem grande emoção ao público, causando grande satisfação aos integrantes do grupo.

O propósito de oferecer uma formação artística, cultural e humana aos alunos levou Vanessa Weber de Castro a realizar o projeto “Desenvolvimento Artístico do Canto Coral” no *campus* Tijuca II do Colégio Pedro II. A professora de Educação Musical expõe, em seu artigo *Desenvolvimento artístico por meio do canto coral: a importância da Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II* o resultado do trabalho em que dois alunos bolsistas do programa de Iniciação Artística e Cultural, na época, estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, foram introduzidos no universo da arte do canto. No projeto, exposto no segundo artigo, eles tiveram oportunidade de desenvolver atividades de preparação, organização e condução de um coral. O sucesso do trabalho se mostrou evidente com o desejo dos alunos em dar continuidade ao estudo de Música para aprofundamento do trabalho iniciado no projeto. Segundo a autora, tal sucesso se mostrou realmente evidente pelo interesse de outros alunos em fazer parte das atividades realizadas pelos colegas bolsistas.

O terceiro texto deste volume, *Trupe Matemática*, apresenta relato de interessante projeto extracurricular de Matemática desenvolvido pela professora Líliliana Manuela Gaspar Cerveira da Costa, no *campus* Engenho Novo II. Com vistas a desmitificar o conceito negativo que, de um modo geral, se tem de Matemática, a professora reuniu um grupo de ex-alunas e incentivou-as a participar de concurso promovido pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com outras instituições. A proposta de trabalho foi tão bem-recebida que o grupo formado por alunas do Ensino Médio decidiu dar continuidade ao projeto mesmo que não fosse aprovado pela instituição promotora do concurso, o que aconteceu. A mesma proposta de pesquisa, aprovada pelo Colégio Pedro II, buscou mostrar as possibilidades lúdicas da disciplina que pode, inicialmente, despertar certa aversão no aluno.

No texto, a autora apresenta as possibilidades de trabalho com a Matemática e o papel desempenhado pela mulher no andamento das pesquisas nesse campo do conhecimento. As atividades desenvolvidas pelo grupo de alunas, que trouxeram grande prazer para a equipe, continuam fazendo muito sucesso nas apresentações para os alunos. O projeto de Iniciação Artística e Cultural criado pela professora Líliliana Manuela desperta também grande interesse de outros pesquisadores da área.

No desejo de formar leitores, Adriana Armony propõe uma mudança de paradigma do trabalho com o texto literário no Ensino Médio. A professora observa que, embora os documentos oficiais sugiram o desenvolvimento da competência leitora em sala de aula, via de regra, isso não acontece. Observa-se a utilização do texto literário como ilustração das escolas literárias. A leitura, que deve ser feita a cada trimestre, também não se realiza, pois o aluno consegue “provar”, de acordo com a

autora, que leu a obra graças aos resumos encontrados facilmente na internet. Ciente das dificuldades, em virtude do pouco contato do jovem, de um modo geral, com a leitura literária, a autora procurou levar o estudante a fazer uma efetiva leitura, dando vez à sua subjetividade da qual emergem o prazer, o desejo e a emoção do texto.

No artigo *Transescritas: mudando o jogo da literatura na escola*, Adriana Armony faz relato de projeto em que os alunos, a partir do impacto causado pela leitura participativa e subjetiva de obras literárias, criam seus próprios textos, as “transescritas” que, de certa forma, dialogam com as obras lidas em sala de aula. As criações dos alunos, alguns de alta qualidade literária, segundo a professora, foram publicadas no volume intitulado “Transescritas: experiências de escrita criativa no Colégio Pedro II”. Algumas criações de autoria dos estudantes podem ser apreciadas no artigo da professora Adriana Armony.

O quinto artigo, *Cicatrizes: a poética do graffiti na Baixada Fluminense*, de Janaína Laport Bêta, professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II, faz emocionante relato de projeto de Iniciação Artística e Cultural desenvolvido pelo Núcleo de Artes do *campus* Duque de Caxias, com cinco estudantes do Ensino Médio, em 2016.

O Núcleo de Artes, carinhosamente chamado de NINHO, Núcleo Interdisciplinar Norteador de Habilidades Ontológicas, desenvolve estudos e atividades artísticas de variadas naturezas, partindo de questões ontológicas do ser, vistas como questões poético-artísticas e culturais. Com base na constatação da existência de vários tipos de segregações, como a cultural-geográfica que delimita áreas culturais e artísticas, legitimando umas em detrimento de outras, o “Projeto Cicatrizes” foi criado com o objetivo de buscar manifestações artísticas e culturais em Duque de Caxias que foram o alvo da pesquisa do grupo do Núcleo de Artes do *campus* Duque de Caxias.

O artigo de Janaína Laport Bêta faz relato das descobertas experimentadas pelo grupo acerca das manifestações artísticas na Baixada Fluminense, por meio de visita à comunidade da Vila Operária, onde ocorre um evento anual de arte de rua, o MOF-*Meeting of Favela*. O grupo teve também contato com artistas, organizadores dessa mostra. Todas as experiências vivenciadas pelo grupo de alunos, como entrevistas e visitas, foram relatadas em artigos como atividade de conclusão do projeto de Iniciação Artística e Cultural.

O sexto artigo, de Rosiane de Jesus Dourado, *NEPA: uma experiência com cinema de animação no campus Centro*, faz relato de projeto também desenvolvido na área das Artes Visuais. As atividades desenvolvidas com alunos do Ensino Médio do *campus* Centro, tiveram como objetivo, entre outros, o desenvolvimento artístico, estético e intelectual dos alunos, a partir da pesquisa e da produção em animação.

No desenvolvimento do projeto, o grupo teve a oportunidade de realizar curtas em 2D e em 3D. De acordo com a autora, as leituras e demais atividades desenvolvidas pelos estudantes representam conquistas que contribuirão para sua formação como cidadãos. Ao longo do estudo, de acordo com a autora, foram-se revelando potencialidades dos alunos de outras linguagens artísticas, como Música, Fotografia, Artes Plásticas e Poesia.

O projeto desenvolvido por Rosiane de Jesus Dourado, além de ter trabalhado com a linguagem cinematográfica, foi interdisciplinar, estabelecendo um diálogo com a literatura. A leitura de sonetos e da peça “Sonho de uma Noite de Verão”, de Shakespeare, levou os estudantes a interessantes reflexões sobre a adolescência e a velhice. A partir das discussões, nas quais se consideraram as leituras de cada um, elaborou-se uma adaptação com a utilização da língua inglesa e da língua portuguesa. O trabalho do grupo foi apresentado na II Mostra de Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II.

Para a professora orientadora do projeto, essa participação do grupo no evento foi de grande importância para o diálogo com outros participantes e para o seu desenvolvimento artístico e cultural. Essa experiência fez surgir na autora o desejo de ampliação desses saberes fora do *campus* Centro, a partir de parcerias com outros *campi* e com outras instituições de ensino público.

No sétimo artigo, a professora Silvana Bayma faz interessante relato de projeto que desenvolve há 25 anos no *campus* Humaitá II, sempre com muito sucesso entre estudantes. “Fazendo Arte”, projeto de leitura e dramatização, busca sensibilizar o grupo a partir da força da palavra, que pode se expressar não só pela escrita e pela fala como também pela canção. O projeto desenvolvido pela professora do *campus* Humaitá II tem também o objetivo de levar o jovem envolvido nas atividades ao autoconhecimento e a uma tomada de posição acerca de seu papel no mundo.

Em seu artigo *O novo velho fazendo arte: a palavra como potência cocriadora de reencantamento no ensinar e aprender da vida*, Silvana Bayma tece considerações acerca das características da geração que ocupa atualmente os bancos escolares. Ela busca, com seu projeto, encontrar caminhos para uma Educação mais integral e integrada ao ser humano dos tempos atuais. A professora apresenta os autores que inspiram seu trabalho e mostra a trajetória do projeto que foi, inicialmente, criado com o objetivo de participar da Semana Cultural do Humaitá. O grupo, na ocasião, se propunha a comemorar os 70 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil. A partir de então, o trabalho foi sendo aperfeiçoado e se tornou um Projeto de Iniciação Artística e Cultural, recebendo incentivo oficial da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

O oitavo artigo deste volume apresenta a trajetória e o panorama das oficinas de violão oferecidas no Espaço Cultural e no *Campus* São Cristóvão I do Colégio Pedro II. João Marcelo Lanzillotti da Silva, no texto *Ensino Coletivo de Violão no Colégio Pedro II: um panorama sobre o Espaço Musical e o Pedrinho de São Cristóvão*, destaca o grande interesse e engajamento dos alunos e da comunidade escolar em aprender a tocar violão nos projetos desenvolvidos. A partir de expressiva procura pelas aulas, surge a oficina “Laboratório Experimental de Violão”, aberta aos alunos, pais, professores e técnicos. No texto, o autor apresenta como essa experiência foi desenvolvida. O artigo marca também recortes de uma época em que o violão alcança um patamar de instrumento de concerto com a obra de Heitor Villa-Lobos e o Brasil é considerado o “país do violão” com o advento da Bossa Nova e da consolidação da carreira internacional de violonistas brasileiros.

Inês de Almeida Rocha, no relato de experiência *Tocando e Trocando Música: alunos e professores do Colégio Pedro II e intercâmbios culturais entre Brasil e Espanha*, descreve, inicialmente, sua trajetória profissional desde a admissão por concurso público para o quadro de professores do Colégio Pedro II. A autora relata as situações vivenciadas com alunos e professores, que resultaram em viagem à Espanha. Ela destaca o quanto foi importante o trabalho com música desenvolvido na sala de aula e no contexto do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem e Música (GEPEAMUS) para implementação de projetos em parceria com instituições e organizações na Espanha. Reflexões sobre imersão cultural e interação entre as culturas brasileira e espanhola são apresentadas nesse texto, considerando as categorias de apropriação, de hibridismo por sincretismo e de tradução cultural. Os depoimentos dos alunos, registrados pela autora, divulgam o que sentiram, viveram e aprenderam com as experiências de vida, de cultura de intercâmbio e de trocas entre culturas.

No artigo intitulado *Booktubers do Colégio Pedro II*, Jorge Marques traz reflexões acerca da necessidade de mudanças nas estratégias teórico-didáticas pelos professores e especialistas como um dos caminhos para a formação de leitores críticos, capazes e eficientes. O autor discute as potencialidades do universo digital e sinaliza o Youtube como uma ferramenta de compartilhamento de informações eficaz para estimular a prática de leitura entre os estudantes. A ânsia em reverter o discurso pessimista de que os alunos de hoje não gostam de ler, o autor sugeriu o projeto “Booktubers do Colégio Pedro II” para ser implementado com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental do *Campus* Engenho Novo II. No texto, o professor Jorge Marques relata como o canal booktubers foi estruturado, desde a escolha do público-alvo até a criação do canal denominado “Esquadraria dos Livros”.

Este conjunto de artigos e relatos ratifica a perspectiva de que através do incremento, do apoio e da divulgação das propostas artísticas e culturais e dos recursos expressivos da comunidade escolar, ampliam-se frentes no oferecimento de programação artística e cultural de qualidade e na valorização da rede de fazeres e pensares em Arte e Culturas, aspectos fundamentais para a formação cultural na qual acreditamos, que não se restringe ao entretenimento, mas que confere identidade e criticidade, leitura de mundo e atitude, por se integrar à cidadania, ao patrimônio cultural, à sustentabilidade e a outras áreas do conhecimento, gerando transformações educacionais, políticas e sociais, numa verdadeira celebração da vida.

Educar pelos sentidos e não adestrar os sentidos

1

DILMA MESQUITA

“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós.”

José Saramago, *O conto da ilha desconhecida*

Resumo: O texto apresenta o histórico do projeto Roda de Leitura que teve início no ano de 2007 no *Campus* Centro do Colégio Pedro II. A partir desse trabalho surgiram projetos paralelos como o sarau Sopa de Letras e a oficina teatral na qual se originou o grupo de teatro “Fazendo o Quê?”. Além do breve histórico, todo o arcabouço teórico que serviu como instrumental para colocar em prática tais ideias é dissecado.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Teatro. Poesia. Autonomia. Cidadania. Reflexão. Escola.

O tempo é de discussão ampla de ideias, inegavelmente. Porém, em meio à tempestade de teorias que surgem como possibilidades reais de fugir ao naufrágio, a fragilidade da embarcação, metáfora para os caminhos escolhidos na prática de ensino, fica evidente. As turbulências e mesmo os ventos novos (tão desejados) parecem ameaçar o entendimento (e não alavancá-lo, como era esperado) dos objetivos, dos meios e até do processo como um todo, gerando uma visão turva e difusa daquilo que aparenta ser o cerne da questão: ensinar de forma prazerosa e eficaz a partir da construção de um ambiente propício à formação do cidadão crítico e consciente, um grande leitor do mundo capaz de protagonizar sua própria existência. Nesta verdadeira odisseia, muitas são as etapas e os desafios pelo caminho. A insatisfação com as velhas formas força o navegante a reescrever seus roteiros; tem início, portanto, a viagem.

Constatar a insatisfação dos alunos em meio à claustrofobia que impera é algo que não requisita grande poder de análise; o ambiente escolar como um todo remete o mais

incauto observador à prisão, à observação passiva de um desfile de teorias e fórmulas que soam alheias e totalmente descoladas de uma realidade pulsante que parece gritar seus conteúdos muito mais atraentes e dinâmicos ao jovem, em especial. Ao falar sobre o panoptismo presente na escola, Michel Foucault (1994) remete o leitor de forma direta aos esquemas de aprisionamento dos corpos e do pensamento, considerando uma disciplina sempre exterior ao indivíduo, imposta sem reflexões ou construções críticas maiores e, em grande parte por isso, nunca internalizada. Os “corpos dóceis”, privados de seu vigor criativo, passeiam pelo espaço guiados pelo automatismo, buscando, em tempo integral, burlar regras e fiscalizações, numa tentativa desesperada de libertação tal qual um naufrago que, ao se debater, acaba por provocar sua própria morte. A atitude, até então impensada, de usar esse mesmo vigor criativo - agora devidamente canalizado para a arte e para a reflexão - como força e ferramenta de criação e transformação se assemelha ao fôlego novo que tanto desejamos.

A escola é um espaço de criação, não apenas de simples reprodução. Essa premissa básica, aparentemente simplória ou mesmo desprezível, é capaz de provocar reações inesperadas e mesmo abalar o sentido mais profundo de um saber ensimesmado, cristalizado em apontamentos dos velhos cadernos cujas páginas, amareladas pelo tempo, clamam por uma ressignificação, tarefa na qual a arte tem muito a contribuir. A arte na escola é, portanto, um agente de mudança: manifestações verdadeiramente engajadas, comprometidas com um arcabouço teórico passível de revisões e com o dinamismo inerente ao binômio atuar- refletir, caminham na contracorrente de uma arte panfletária, relida com base em um ideário salvacionista. O “mal-estar” em sociedade necessita, afinal, de um consolo. Poderia ser a arte na escola esse agente consolador, esse apaziguador de conflitos? De certo não seria esse o nosso caminho.

Em seu brilhante texto “O mal-estar na civilização”, Sigmund Freud (1982) alerta para a “suave narcose” a que a arte conduziria os indivíduos. Porém, a distância abissal entre as práticas propostas e a intenção flagrante de construir um ambiente de deleite e fruição, perfeitamente apaziguado e longe da tensão que é marca do processo de estranhamento, parece, mais do que nunca, acentuada. A propósito de Freud, é inegável no contexto da contemporaneidade a queda de algumas fronteiras que separariam a civilização da barbárie. A escola emerge desse contexto como o grande (talvez o último) espaço civilizatório, lugar de trocas efetivas e respeito às diferenças. Como a criatividade seria banida desse lugar de convivência, espaço maior de circulação do novo no mundo da “novidade”?

A verificação de que são muitos os questionamentos e poucas as vias de efetiva transformação mais uma vez nos colocam no caminho da produção artística. O

objeto artístico, fora do seu “pedestal”, lugar intocável de apreciação e oportuno afastamento, passa a representar uma meta, um objetivo, um desafio real à capacidade de representação do mundo ao redor através da obra. A lembrança da obra *A Caverna*, de José Saramago (2000), é inevitável: a história do oleiro que produz suas obras guiado pelo princípio da criação única, irreproduzível e inigualável, comove e alerta para a existência de um sistema que devora as mais nobres intenções – suas peças, moldadas no barro, só atestarão a possibilidade de sobrevivência da arte e do próprio artista se forem reproduzidas em escala industrial. Revendo Walter Benjamin (2012), assumimos que toda arte é reproduzível; entretanto, o risco maior, para além da perda da autenticidade, está na ausência do protagonismo, no sentimento de incapacidade no que se refere à real força criativa que pode despertar em cada um de nós. Sem a abordagem e o ambiente apropriados, sem o estímulo devido e com a autoestima solapada por uma avalanche de avaliações que contabilizam erros e não potencialidades, o aluno, conduzido às cegas por esse caminho ameaçador, ainda tem, ironicamente, a sensação de estar imerso na “iluminação”. Ledo engano. A cegueira sistêmica parece natural e, em alguns momentos, reconfortante.

Uma zona de conforto apresentada desta forma, contudo, pode converter-se em local de aborrecimento. A sensação de deriva, se perpetuada, pode ser tão terrível quanto o tsunami de insatisfações e urgências típicas de uma vida em movimento. Mas, para onde nos movimentamos? Afinal, qualquer movimento, mesmo que desordenado, é válido, já que nos tiraria da inércia e provaria que ainda estamos vivos de alguma maneira? Sem tangenciar a questão central, voltamos à circulação de ideias: Theodor Adorno (2002, p. 33) diria, em seu *Indústria Cultural e Sociedade*, que “[...] o pretenso conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de atividades reguladas”. Em outras palavras, mesmo que não intencionalmente, reproduzimos o automatismo do trabalho, visto como atividade desprovida de raciocínio e crítica, na leitura da obra de arte e na criação dos supostos objetos artísticos, destituindo as manifestações artísticas de seu poder maior e dando-lhes a feição de puro entretenimento. Se a escola é o espaço do aborrecimento e não do entretenimento, as coisas se complicam ainda mais. Se o entretenimento, inundado pelos ideais de reprodução e consumo (típicos da cultura de massas), redundou em profundo tédio, mais tenebroso é o cenário. A aridez requer ações rápidas, porém planejadas.

A necessidade urgente de uma pedagogia engajada pode desembocar no discurso fácil das pedagogias populistas: como um atalho para alcançar respostas minimamente convincentes e dar voz aos inauditos, retóricas aparentemente bem montadas acabam por prestar um desserviço àqueles a quem supostamente imaginavam servir. A

banalização dos discursos desprovidos de força argumentativa tem como início do processo a recusa do próprio conhecimento como instância fundadora. O raciocínio é simples: se passamos pela leitura e pela pesquisa, aceitamos o princípio da elitização. Desta forma, as elites intelectuais tanto se perpetuam no poder como os desinteressados (e desavisados) se mantêm à margem do sistema. O “empoderamento” é o logro final: a perversidade do discurso dominante é respaldada pela negação do conhecimento via saber acadêmico, movimentação que por si só já coloca a escola numa posição no mínimo desconfortável. Constrangimentos à parte, o prazer da criação é substituído pela reprodução de formatos já autorizados pelo contradiscurso, porta-voz de uma democracia dotada de uma maldade de dar inveja ao sistema ditatorial mais fechado que se possa conceber. Antônio Cândido (1989) diria em seu célebre ensaio “Literatura e subdesenvolvimento” que, no caso brasileiro, a constatação de que a cultura promoveu “saltos” que acabaram em grandes tropeços já é um princípio de visão. Segundo o autor, a sociedade, de uma forma geral, passou de uma fase de pré-letramento para uma fase de pós-letramento sem a necessária passagem por uma fase de letramento pelo texto literário. Mais uma vez, o trabalho da escola como polo difusor do conhecimento é colocado em xeque.

O saber plural, no entanto, abre o leque para as múltiplas leituras. As fontes são sempre dignas, desde que a sede verdadeira seja a de acrescentar um ponto a mais na discussão. Talvez a polêmica instaurada a partir da dicotomia cultura popular x cultura acadêmica perpassasse uma outra instância de apreensão da realidade: independente da fonte, a própria instância do saber é que deve ser rediscutida. Retomar Nietzsche (2006) em *A Gaia Ciência* é perceber o tamanho do equívoco ao adotarmos a postura da “besta séria”. Onde colocamos o prazer da busca, da procura do conhecimento e da criação como fruto de um trabalho intenso de reflexão e de trocas? Retomando Daniel Pennac (1993, p. 13) em seu *Como um Romance*, o leitor se depara com a frase: “[...] o verbo ler não suporta o imperativo, aversão que partilha com o verbo amar e com o verbo sonhar [...]”. Está posta a real dimensão do problema: a leitura obrigatória e a impossibilidade das escolhas, a leitura “extraclasse” (e por que não a leitura “intraclasse”?) e as famigeradas “avaliações de leitura” que dão uma dimensão mais surreal ainda ao que deveria ser o despertar do prazer e da atividade imaginativa e inspiradora da leitura. O horror aos clássicos equivale ao horror ao próprio conhecimento, sentimento perigoso se partirmos do pressuposto de que, se está no mundo, devemos conhecer, ainda que por exercício da nossa fecunda criatividade. Qualquer discussão, nesse sentido, não é inócua. A curiosidade perde lugar para uma acomodação travestida de discurso politicamente correto. O debate se tinga de atrativas cores na superfície, entretanto,

um mergulho mais atento logo revela uma polarização empobrecedora da dialética. Tal qual as situações que envolvem disputas pelos motivos mais torpes, à medida em que a discussão se desenrola perdemos a noção do porquê de todo o processo: por que motivo, afinal, estamos discutindo? O intuito no processo ensino-aprendizado pode ser resumido numa única frase: precisamos encantar o aluno. Atrativos na atividade de leitura são vários. Partilhariam os alunos dessa visão?

Ítalo Calvino (2007, p.16), em sua obra *Por que ler os Clássicos*, aponta para uma resposta bem interessante, irônica em essência: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”. O autor segue afirmando que alguns poemas aprendidos na escola o seguem até hoje, em lembranças fortuitas ou mesmo em citações que reforcem alguma tese levantada. São “textos-companheiros”, chaves para decifrar o enigma da existência cotidiana e o contexto que a circunda. De fato, a lógica deve ser a do acréscimo, nunca a da subtração. Esse acréscimo, todavia, tem como base parâmetros de ordem qualitativa e não quantitativa apenas. O exercício da leitura é importante, mas selecionar o alvo do olhar é fundamental. Colocadas as bases do pensamento, a palavra que resumiria o estopim de projetos inovadores ligados à leitura dentro da escola é, inevitavelmente: inquietação.

Nesse cenário inquietante, surgiu a fecunda ideia da Roda de Leitura. Era necessário, porque não dizer urgente, trabalhar o texto literário mais intensamente, dissecando sua estrutura, dando tempo ao tempo de experimentar, digerir, transformar a leitura em mecanismos de apropriação não só da técnica e das teorias, mas também de um mundo mimetizado inteiramente novo, já que reapresentado pelo viés da arte. A disposição dos alunos em um grande círculo assume ares de revelação: afinal, o outro existe. Com ele, novas percepções e novos saberes se apresentam. Não temos mais “a” leitura, mas sim infinitas possibilidades de sensibilização sempre com um objetivo maior, o da reflexão em torno dos temas propostos. O estopim, o ponto que deflagra todo o processo, pode ser um filme, uma imagem, um comentário de um colega, uma vivência no interior da escola ou uma simples impressão pessoal, como manifestação sensível da possibilidade ainda viva e presente de uma individualidade leitora e participativa em meio ao oceano de anônimos não participantes, passivamente à deriva. Autores são apresentados com um atrativo maior: podemos, afinal, construir nossa leitura sem dispensar os referenciais já reconhecidos, acrescentando uma grande dose de prazer e de possível identificação.

Dos encontros semanais da nossa Roda, advém uma proposta maior: por que não rejeitar as paredes, a claustrofobia da sala de aula e ganhar espaços maiores? Sim, rejeitar a timidez reservada ao discurso que aborda o texto literário, sem ceder

ao espetáculo vazio. Guy Debord (2004) já denunciara, afinal, o gosto intenso das sociedades modernas por este princípio da “espetacularização”. Não ao espetáculo vazio, sim à possibilidade da leitura dramatizada, à poesia feita em música, à queda das barreiras que, de forma totalmente obliterada e incoerente, separam as artes e criam territórios inóspitos marcados pela falta de diálogo. Com a frase “Sopa de poesia dando papo, papo de poesia dando sopa” tinha início uma proposta inovadora de sarau literário. Performance, criação de cenários pelos próprios alunos, pesquisa de textos literários, pesquisa musical: momentos diferentes de criação que envolvem teorias, estudo e um fator há muito esquecido no ambiente: sensibilidade. Duas colocações de Roland Barthes (2010) em seu livro *Aula* são oportunas em momentos de “desautomatização” do saber como esse: ao dizer que só na indisciplina há criação, entendemos esta postura indisciplinada como uma recusa das velhas formas de aprender e ensinar que aparentam não mais dar conta da *mimesis* de um cenário tão complexo; a segunda colocação, por sua vez, vai iluminar outro terreno obscuro e pantanoso – o da arrogância do saber que não aceita cruzamentos teóricos e que se encontra, mais do que nunca, pressionado por forças externas que vão desde a desvalorização e consequente abandono do hábito da leitura até os apelos do consumo de bens culturais de qualidade, digamos, duvidosa. Em meio a tantos entraves, a “leitura de mundo”, tão preconizada por Paulo Freire (1996), pode se tornar embaciada, comprometida por uma desfocada visão desta atividade insubstituível e essencial.

A concepção de um evento feito com os alunos e não para os alunos ressignifica a dinâmica e cria novos territórios, inundados de possibilidades. O aluno passa a ser parceiro criativo, reencontrando a sua autoestima, percebendo efetivamente a existência de uma capacidade criadora. É realmente possível criar na escola, não apenas reproduzir, mas transformar, gerar inquietação. A digestão das teorias e conceitos apresentados é o ritual de antropofagia por excelência: devorar até mesmo o que não é palatável, até porque arte sem estranhamento é pura aceitação de padrões estéticos já experimentados. Aula é provocação. O sarau provoca, educa pelos sentidos, não adestra os sentidos. É dessa forma que caminhamos. O senso de coletividade é percebido, apreendido e vivenciado, desde o momento de criar o varal de poesias até a hora da apresentação final, quando se pode falar e escutar livre das amarras, dos pré-julgamentos, dentro do espaço do afeto e da solidariedade que sabem respeitar e ouvir o outro. Alteridades entendidas, alcançamos o ponto esperado da percepção do “eu” no mundo: nascemos para a força do texto literário e da arte como fator principal na formação da cidadania.

Lembrando Theodor Adorno (1993, p. 195), “A tarefa atual da arte é introduzir o caos na ordem. Produtividade artística é a capacidade de arbítrio no que não é arbitrário.

A arte é magia, libertada da mentira de ser verdade.” A afirmação do autor dá sentido ao fluxo das coisas que, por vezes, nos surpreende – estamos, afinal, lidando com seres humanos e com o imprevisível que há neles. Estamos, comumente, tão absortos em nossa tarefa de reproduzir os ensinamentos esquematizados e internalizados de forma irredutível que não percebemos como a roda gira e que deve, necessariamente, sair do lugar. Essa “zona de conforto”, esse *locus amoenus*, pode ser o solo mais árido que já pisamos. Para mudar o *status quo* de estagnação e desamparo, urge provocar o questionamento, a vontade de reflexão e ação, a vontade de libertação de uma verdade manipulada e opressora. O conhecimento liberta. A arte facilita o acesso ao conhecimento a partir de outras vias de elaboração. A arte facilita igualmente o acesso à crítica dos textos pelo viés da sensibilidade. O indivíduo deixa de ser o “refúgio humano” do qual nos fala o teórico Zygmunt Bauman (2014) e passa a ocupar o papel de protagonista de sua própria existência numa sociedade “líquida-moderna” em que nada é feito para durar; mesmo o conhecimento torna-se descartável e o novo plenamente substituível pela “novidade”. Afinal, o ritmo acelerado do mundo virtual gera uma compressão do espaço-tempo, já lembrando outro teórico, David Harvey (1992).

O respaldo teórico e a vontade de criar parcerias são facetas diferentes de um mesmo discurso, sempre à procura da livre discussão de ideias. Ainda segundo Bauman (2014, p. 41), “[...] a crítica boa e verdadeira é uma construção de alternativas, o ensaio de um pensamento ou de uma ação a partir do lugar da lógica ou outra forma de conhecer e pensar.” É justamente à procura de novas formas de conhecer e pensar que a educação pelos sentidos está; importante ainda frisar que, de acordo com a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), sempre referência, educar e criar indivíduos autônomos significa estimular a leitura crítica e incentivar o espírito inventivo, o que se aplica não só às artes, mas também às ciências. A aquisição de cultura vem a reboque desta visão amplificada, um leque de opções que não descarta discursos, mas que igualmente não faz concessões ao culto do vazio, do banal. O grande historiador Eric Hobsbawm (2013) já nos falava da “perda da espessura do real” como uma falta de conexão entre passado e presente, um não entendimento dos caminhos que nos trouxeram até a vivência contemporânea. É certo que a arte literária, em conexão com outras formas artísticas, poderia resgatar essa visão, restabelecendo a conexão entre causas e efeitos, construção e morada final. O sentido da história, por vezes, parece ser mesmo a total ausência de sentido na vivência humana, reduzida à mecanização e aos esquemas de produção em série no ensino. É nesse momento desastroso da experiência que entra o teatro como exercício da cidadania, revelada por uma retomada de voz e de poder por parte do próprio corpo.

Os jogos nas oficinas de teatro revelam um viés inteiramente novo da prática pedagógica: com base na teoria do Teatro do Oprimido de Augusto Boal e nos exercícios propostos pelo diretor Amir Haddad do grupo Tá Na Rua, criamos uma proposta inovadora que pressupõe o cruzamento de exercícios corporais, de voz e, acima de tudo, de reflexão em torno da cena e do texto teatral. De acordo com Pierre Weil (2014), o corpo fala e precisamos entender sua linguagem; precisamos ler na postura dos alunos a insatisfação, a alegria, o afastamento ou a aproximação do objeto do saber. Segundo Roberto Schwarz (1999) em sua obra *Sequências Brasileiras*, talvez o maior ganho da crítica literária nos últimos tempos tenha sido a constatação da real riqueza e da incrível complexidade interna do texto literário. Mas, o leitor, o que diria dos textos? Estaria o seu olhar direcionado a esse tipo de investigação ou teríamos aí um desalinho entre rica oferta e leitura empobrecida pela falta de referenciais ou de estímulos? A prática criativa das oficinas encanta os participantes com narrativas criadas pela coordenação da atividade e com a possibilidade de interferência e cocriação por parte dos “oficineiros”. Ao perguntarmos a palavra que resumiria as atividades semanais das oficinas, os alunos com frequência respondem: “libertação”. Mas, de que clausura estamos falando?

O conhecimento enclausurado pode ser mais danoso ao indivíduo que a suposta ignorância assistida. A condução do saber se dá até um determinado momento: aquele em que devemos ceder espaço para que outros protagonistas encenem. Assim sugere a prática teatral, desde o seu início. Desde os mais simples exercícios, entendemos que a libertação se dá pela magia dos enredos criados por cada um em relação ao outro. Fios de narrativa são puxados a partir de situações corriqueiras, nas quais não enxergamos mais o *non-sense*, dada a banalização do mal e a aceitação passiva do conformismo como fator de sobrevivência. Da constatação da presença de um solo movediço surge a retomada do Teatro do Absurdo, via Ibsen e Samuel Beckett. O teatro do espontâneo apresenta o absurdo da vivência explorada, insatisfeita e submissa. O absurdo de aprender sem prazer. O absurdo de existir e não ser. O teatro facilita o aprendizado, integra o grupo e revela o improviso como maneira fundamental de aprendizagem. Finalmente a inteligência como a capacidade de resolver problemas. O teatro, enfim, ajuda a detectá-los. A respeito do ensino do teatro e pelo teatro, diria Richard Courtney (2006, p. 13) em sua obra *Jogo, Teatro e Pensamento*: “[...] isto deveria ser o suporte de todos os programas e currículos porque, pela sua força motivadora e sua possibilidade de transferência para todas as áreas, é uma atitude humana básica para criar o significado da existência.”

Inúmeros significados, na verdade, foram alcançados; da criação do grupo Fazendo o Quê à produção de duas peças autorais, passando ainda por diversas

performances, temos aí um percurso repleto de momentos de rica criação, sempre voltada para a estética do Teatro do Absurdo, vista como a perfeita *mimesis* do mundo em que vivemos. A crítica bem elaborada e a releitura das situações cotidianas mais banais são marcas dos textos encenados pelo grupo, assim como as inúmeras referências não só no campo da literatura, mas também no terreno da filosofia, da sociologia e da psicanálise. A poesia é presença constante, seja na citação direta, seja via música ou representações meramente corporais. As peças *Tubarões Voadores e Ciberfagia ou Tempos de Areia* atestam isso. Os textos (autorais) refletem o quanto o teatro na escola, muito além de uma visão que oscila entre o desencanto e o discurso salvacionista, pode construir novas visões, integrar o grupo e reacender as esperanças em relação às novas leituras de um mundo marcado pela pseudo-representatividade, onde muitos opinam, porém poucos atuam verdadeiramente. Esperamos protagonizar ainda muitas propostas, sem a pretensão ou a arrogância do acerto, apenas com a real vontade de construção de uma escola como espaço da criação, do convívio e da circulação de ideias livres dos rótulos e da visão embotada por um saber cristalizado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Ática, 1990.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Formação da literatura brasileira**. São Paulo: Ática, 1975.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DEBORD, Guy. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século xx**. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LÖWITH, Karl. **O sentido da história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Cia de bolso, 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SCHWARZ, Roberto. **Sequências brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROJETOS RODA DE LEITURA E FAZENDO O QUÊ?

Figura 1 - Peça Tubarões Voadores no Parque de Madureira



Fonte: A autora, 2015.

Figura 2 - Peça Tubarões Voadores no Espaço Cultural Filhos de Tauma



Fonte: A autora, 2016.

Figura 3 - Roda de Leitura no *Campus Tijuca II*



Fonte: A autora, 2016.

Figura 4 - Oficina de Teatro no *Campus Tijuca II*



Fonte: A autora, 2016.

Figura 5 - Performance do grupo Fazendo o Quê?



Fonte: A autora, 2016.

Figura 6 - Recorte da peça Ciberfagia ou Tempo de areia



Fonte: A autora, 2016.

Figura 7 - Sopa de Letras



Fonte: A autora, 2016.

Desenvolvimento artístico por meio do canto coral: a importância da Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II

2

VANESSA WEBER DE CASTRO

Resumo: O Colégio Pedro II, desde sua fundação, entende que a formação humanística é indispensável para a construção de pessoas capazes de intervir responsavelmente na sociedade. Atento à demanda artística e cultural da comunidade escolar, e indo ao encontro da sua proposta de ampla formação humana, foi criado em 2015 o programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural. Nesse contexto, apresenta o projeto “Desenvolvimento artístico por meio do canto coral” que foi contemplado pelo programa e possibilitou que dois alunos participassem das atividades de preparação e organização de um coral. A atuação nesse projeto despertou-lhes o interesse pelas possibilidades de atuação profissional na área da música, e aguçou nos outros alunos, a vontade de também serem bolsistas de Iniciação Artística e Cultural.

Palavras-chave: Iniciação Artística e Cultural. Canto coral. Música. Arte. Formação humana.

1 INTRODUÇÃO

O Colégio Pedro II (2008?, p. [1]) tem como missão “[...] promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade”. Ao buscar a excelência, o Colégio Pedro II entende que a formação humanística é indispensável para a construção de pessoas com habilidades necessárias para a transformação da sociedade. É com esse entendimento que mantém Educação Musical, Artes Visuais, Ciências Sociais/Sociologia, Filosofia, Inglês, Francês e

Espanhol no currículo do Ensino Básico, e incentiva o desenvolvimento de inúmeros projetos culturais e científicos.

A proposta de educação do Colégio Pedro II preza pela manutenção da democracia e da liberdade de todos os seres humanos. É possível identificar essa preocupação quando voltamos nossa atenção para o currículo do colégio e para todos os projetos desenvolvidos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A filósofa Martha Nussbaum (2015) afirma que para manter o bem-estar interno de uma democracia e criar uma cultura mundial capaz de tratar os problemas do mundo de maneira mais construtiva, são necessárias competências que estão ligadas às humanidades e às artes: “[...] a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra.” (NUSSBAUM, 2015, p. 8). A presença de componentes curriculares relacionados às humanidades e às artes no processo de formação escolar são fundamentais para uma educação “sem fins lucrativos” (NUSSBAUM, 2015), voltada para a formação integral e crítica dos alunos.

Ampliando ainda mais o campo de atuação das artes na formação de seus alunos e buscando atender uma demanda cada vez maior pela produção artística e cultural, o Colégio Pedro II, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) e de sua Direção de Culturas, lançou em 2015 o Edital para a concessão de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural. Diferentemente das tradicionais bolsas de Iniciação Científica, já amplamente conhecidas no meio acadêmico e também no Colégio Pedro II, a ênfase dessa nova modalidade de iniciação é no aprofundamento das linguagens artísticas e das vivências culturais:

A Bolsa de Iniciação Artística e Cultural objetiva despertar a curiosidade, a inventiva, o interesse por desenvolver-se acadêmica e profissionalmente, através das linguagens artísticas e das produções culturais, estimulando a relação dialógica entre as diversas disciplinas e cursos do Colégio Pedro II e suas interfaces com as produções artísticas e culturais da sociedade. Incentiva as competências dos estudantes do Colégio Pedro II, mediante sua participação em projetos de cunho artístico e cultural, de caráter interdisciplinar, interdepartamental e contínuo. As áreas de abrangência dessas ações são duas: História da Arte e Linguagens Artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Literatura e Produções Artísticas Híbridas; e Memória e Patrimônio. (COLÉGIO PEDRO II, 2015, p. [1]).

A proposta visa apoiar projetos desenvolvidos por professores de diferentes Departamentos Pedagógicos do Colégio Pedro II, concedendo bolsas aos alunos

participantes que deverão estar cursando no mínimo o 8º ano do Ensino Fundamental, ampliando assim, seu espaço de atuação, a partir de ações que integram ensino, pesquisa e extensão. Configura-se como mais um instrumento de política cultural para Educação Básica, oferecendo oportunidades práticas e de ampliação teórica nas atividades artísticas e culturais existentes no colégio.

Para participar, o professor deve submeter um projeto para análise a partir do Edital lançado pela instituição. A proposta precisa apresentar uma justificativa apontando a relevância de sua realização, apontar os objetivos a serem alcançados pelos alunos ao final do período proposto, bem como descrever a metodologia a ser utilizada, discriminando as atribuições do professor responsável e o plano detalhado de atividades dos alunos bolsistas.

Em 2015 foram selecionados 21 projetos com cerca de 70 alunos bolsistas distribuídos nos diferentes *Campi* do Colégio Pedro II¹. Referindo-se a realização de projetos escolares, Martins (2007, p. 3) afirma que, “[...] o projeto escolar possibilita ainda integrar situações diversificadas nas quais o estudante poderá exercitar sua competência de reflexão e sua habilidade de raciocínio para identificar e dominar o conteúdo temático, apropriando-se dele, além de outros saberes.” Tal possibilidade também é encontrada em planos especificamente artísticos e culturais, nos quais também identificamos o desenvolvimento das capacidades apontadas por Hernández (1998) quando são realizados projetos escolares: a autodireção, a inventiva, a formulação e resolução de problemas, a integração, a tomada de decisões e a comunicação interpessoal. O autor afirma ainda que “[...] todas essas capacidades podem ser transferidas para problemas reais e contribuir para um melhor conhecimento pessoal e do entorno, além de favorecer uma preparação profissional mais flexível e completa.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 74). É importante destacar que a participação em projetos como os apoiados pelo Colégio Pedro II por meio da Bolsa de Iniciação Artística e Cultural, permite aos alunos conhecerem o campo artístico de forma mais profunda, mostrando-os as possibilidades de atuação profissional na área.

2 DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO POR MEIO DO CANTO CORAL

Um dos projetos contemplados no ano de 2015 foi a proposição intitulada “Desenvolvimento artístico por meio do canto coral” do *Campus* Tijuca II e sob

1 Informação disponível no Relatório de Gestão da Direção de Culturas do ano de 2015, disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/EspCult/RelatorioDirecaoDeCulturas.pdf>>. Acesso em 27 out 2016.

orientação da presente autora. A proposta se assenta na ideia de que a atividade coral não é só importante para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, mas também para formação humana, em que aspectos sociais e afetivos se destacam. Nussbaum (2015, p. 116) demonstra que o coral é um exemplo de como as artes são importantes na promoção da inclusão democrática e do respeito. O canto coral é uma prática que “[...] aproxima as pessoas da música de maneira simples, espontânea e pouco dispendiosa.” (VERTAMATTI, 2008, p. 25). Além do contato com a música, o coral aproxima as pessoas umas das outras, desenvolvendo um aspecto de sociabilidade muito grande entre seus participantes.

Há a alegria de fazer música junto, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock: trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir, de se vivificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras. (SNYDERS, 2008, p. 91).

Integrado, portanto, à atividade do Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II², a proposta tinha como objetivos gerais: desenvolver a autonomia, o senso estético, a percepção musical e o pensamento crítico dos alunos bolsistas, introduzindo-os nas atividades de preparação, organização e condução de um coral. Dentre os objetivos específicos é possível destacar: auxiliar a professora responsável na organização dos ensaios e apresentações musicais do Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II; escrever pequenos arranjos musicais para a formação coral; aprender a digitar partituras em *softwares* específicos de escrita musical, e produzir áudios auxiliares para o estudo individual dos integrantes do coral.

Para atingir esses objetivos, os dois alunos bolsistas³ realizaram uma série de atividades. Além da participação ativa nos ensaios e apresentações do Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II, os alunos tinham aulas de teoria musical e técnicas de arranjo vocal, a partir das quais criavam pequenos arranjos que foram executados pelo coral. Também aprenderam a digitar as partituras em *softwares* específicos de escrita

2 O Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II é uma atividade extracurricular oferecida aos alunos do Ensino Fundamental e Médio desde 2012, organizado pela professora Vanessa Weber de Castro e que se constituiu como seu Projeto de Dedicação Exclusiva.

3 Os alunos bolsistas foram Felipe Motta Aragão Pissurno que em 2015 cursava o 8º ano do Ensino Fundamental e Felipe Moraes de Sá, então na 3ª série do Ensino Médio.

musical⁴, bem como produziram gravações para o estudo individual dos integrantes do coral fora do horário do ensaio⁵.

Além dessas ações que eram comuns para os dois alunos bolsistas, eles também desenvolveram habilidades específicas para cada um. Dessa forma, um dos alunos trabalhou mais a parte da criação de arranjos e da regência do grupo e o outro cuidou mais da organização do conjunto e do acompanhamento ao teclado das músicas que eram cantadas pelo coral. Todavia, o aspecto mais importante é que quando não estavam regendo ou tocando, os alunos participavam do coral como cantores, tendo a possibilidade de aprimorar a percepção musical, o senso estético e harmônico e a capacidade de trabalhar em grupo, ou seja, ampliando os aspectos de sociabilidade intrínsecos à prática coral.

2.1 Os arranjos vocais

Os arranjos vocais foram feitos a partir de músicas que os próprios alunos escolhiam. Após algumas aulas sobre técnicas básicas de arranjo vocal (estudo de escalas, tonalidades, intervalos, harmonia e análise de outros arranjos vocais), os alunos começaram a experimentar as harmonias e as possibilidades de combinação de vozes. Os ajustes necessários eram discutidos, e a partir disso, os alunos exploravam novas possibilidades até chegar à versão que julgavam mais interessante e que atendia melhor as normas de arranjo. Esse processo permitiu a criação de três arranjos para as seguintes canções: *João e o Pé de Feijão* (Cícero Lins), *Casa* (Banda Baleia) e *Just the way you are/Just a Dream* (Bruno Mars e Nelly).

A criação e realização de arranjos para coral promove um contato bem profundo com a linguagem musical, sendo uma importante ferramenta para a sua aprendizagem. Costa (2013, p. 36) afirma que

O canto coletivo, além do óbvio desenvolvimento vocal, tem se mostrado uma excelente oportunidade para o jovem desenvolver seu ouvido harmônico (compreensão vertical da música), além da competência para realizar melodias (compreensão horizontal). Junte-se a isto, o conceito de timbre e equilíbrio sonoro do grupo, forçando o adolescente a lidar com a situação de colaboração e adequação [...].

4 O programa de editoração de partitura utilizado foi o *MuseScore* que é um *software* livre disponível para *download* na internet. Dessa forma, os alunos podiam baixa-lo em seus próprios computadores e realizar as atividades também em casa.

5 O programa de gravação usado foi o *Audacity*, um *software* também livre e de fácil utilização pelos alunos.

Os arranjos produzidos foram ensaiados com o coral e expostos em diversas ocasiões em que o grupo realizou apresentações durante o ano de 2015.

Figura 1 – Trecho do arranjo da música *Casa* feito pelo aluno Felipe Sá e digitado no programa *MuseScore*

Casa

Baleia
Arr.: Felipe Sá

$\text{♩} = 100$
D

1ª voz: Mi-nha ca - sa é sim-ples mas é for - te to-da vi-a chove to - do di-a

2ª voz: Dum dum dum dum dum dum

3ª voz: Dum dum dum dum dum dum

6 Bm D

u-ma cal-ma so-li-dão Vento que - ar ran-ca dos va-raís u-ma lem-

dum dum dum dum dum dum

Fonte: A autora, 2017.

2.2 A regência coral

Em outro momento do projeto, os alunos conheceram algumas técnicas básicas de regência com os movimentos tradicionais para os compassos binário, ternário e quaternário, bem como indicações de expressão (forte e fraco) e as entradas e terminações das músicas. A partir dessa prática, cada um passou a estudar a regência de uma música, especificamente *Minha Jangada* (Dorival Caymmi) e *Just the way you are/Just a Dream* para conduzir o coral na I Mostra de Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II (I MIAC). Nas músicas em que os alunos bolsistas assumiam a condução do grupo, a professora responsável pelo projeto passava a integrar o coro, cantando junto com os alunos e promovendo um importante intercâmbio de práticas.

A I MIAC foi o evento que reuniu todas as propostas contempladas com bolsas de Iniciação Artística e Cultural do Colégio Pedro II. Aconteceu no dia 16 de dezembro

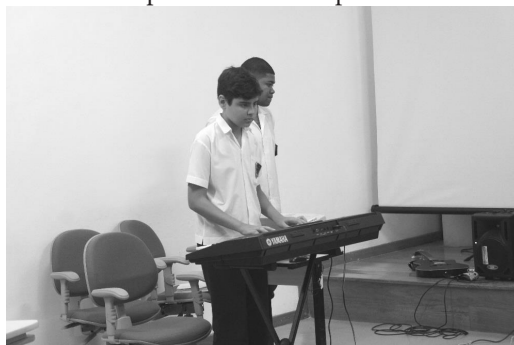
de 2015 e foi um momento de intensa troca artística, em que cada aluno e cada professor participante puderam mostrar um pouco do que foi realizado durante o período de vigência da bolsa, bem como conhecer e vivenciar as outras iniciativas. A apresentação do projeto “Desenvolvimento Artístico por meio do Canto Coral” contou com a participação do Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II que cantou dois arranjos produzidos pelos alunos bolsistas. A música *João e o Pé de Feijão*, arranjada pelo aluno Felipe Sá, foi por ele regida, e o arranjo realizado pelo aluno Felipe Pissurno para as músicas *Just the way you are/Just a Dream* foi pela primeira vez executado pelo coro. Além disso, o aluno Felipe Pissurno também acompanhou o coral ao teclado na música *Ó Abre-Alas* (Chiquinha Gonzaga).

Figura 2 – O aluno Felipe Sá regendo o Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II na I MIAC



Fonte: A autora, 2015.

Figura 3 – O aluno Felipe Pissurno acompanhando o coro ao teclado



Fonte: A autora, 2015.

Além da performance musical, os alunos bolsistas também tiveram a oportunidade de explicar o projeto e discorrer sobre as atividades que desenvolveram no momento de

apresentação dos pôsteres. O pôster produzido possuía uma breve apresentação do projeto, bem como seus objetivos e as principais atividades realizadas. Havia fotos das atividades, o depoimento dos alunos e considerações sobre a importância de sua realização.

Figura 4 – Os alunos Felipe Pissurno e Felipe Sá com o pôster do projeto na I MIAC



Fonte: A autora, 2015.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa da concessão de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural pelo Colégio Pedro II é pioneira em uma escola pública de Educação Básica no Brasil. Em seu primeiro ano de existência já foi possível perceber o êxito da proposta:

Tomando por base a avaliação dos professores responsáveis, no preenchimento do relatório final de atividades e dos próprios bolsistas, nas comunicações e apresentações realizadas na I MIAC, o oferecimento de bolsas de iniciação artística e cultural surtiu ótimas iniciativas, no sentido de inclusão das atividades artísticas e culturais, de forma transdisciplinar, no cotidiano do Colégio Pedro II, valorizou projetos que já existiam, sem bolsas para os participantes, mobilizou docentes para apresentações acadêmicas, artísticas e culturais, dentro e fora do Colégio, divulgando o nome da instituição e revelou talentos. (COLÉGIO PEDRO II, 2015, p. 91).

No caso específico da proposta “Desenvolvimento artístico por meio do canto coral”, é possível afirmar que a experiência foi extremamente enriquecedora tanto para os alunos como para a professora responsável. Uma das características do trabalho por projetos e que foi muito presente no desenvolvimento deste, é que “[...] o professor também pesquisa e aprende [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78), e essa troca entre aluno e professor é fundamental em qualquer atividade pedagógica.

Durante o período de vigência do projeto foi possível aprofundar diversos conhecimentos musicais, propiciando aos alunos bolsistas um envolvimento com a prática coral que foi além do cantar. Eles tiveram a oportunidade de vivenciar as funções de arranjadores, regentes e organizadores de um coral, o que despertou o interesse deles pelas possibilidades de carreiras profissionais ligadas à área da música. Além disso, aguçou nos outros alunos, cantores do Coral de Alunos do *Campus* Tijuca II, a vontade de participar de propostas desse tipo também como bolsistas de Iniciação Artística e Cultural.

É desejo dos professores envolvidos com atividades artísticas e culturais no Colégio Pedro II, bem como de seus alunos, que essa iniciativa seja mantida e expandida, para que mais alunos possam participar como bolsistas, aprofundando seu conhecimento sobre arte e culturas, e contribuindo para a transformação de nossa sociedade, que sonhamos mais igualitária, humana e democrática.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PEDRO II. **Missão, visão, valores**. 2008?. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/index.php/cpii/missao.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

COLÉGIO PEDRO II. **PROGPEC Chamada interna nº 05/2015** – Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/mar/chamada_interna_05/CHAMADA%20APOIO%20A%20PROJETOS%20DE%20INICIACAO%20ARTISTICA%20E%20CULTURAL.pdf>. Acesso em 27 out. 2016.

_____. **Relatório de Gestão Direção de Culturas**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/EspCult/RelatorioDirecaoDeCulturas.pdf>> Acesso em 27 out. 2016.

COSTA, Patrícia. O uso da voz no coro juvenil. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013. p. 33-50.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?.** São Paulo: Cortez, 2008.

VERMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil:** um estudo de repertório inserido em uma nova estética. **São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.**

Resumo: Neste artigo começamos por apresentar as razões que motivaram a criação do projeto extracurricular Trupe Matemática, desenvolvido, em 2016, no *Campus* Engenho Novo II. Nas seções 3 e 4 fazemos uma breve referência à temática da Matemática Recreativa, e ao papel da mulher na pesquisa em Matemática, respetivamente. Descrevemos a metodologia usada para a implementação deste projeto e o processo de execução do mesmo (seções 5. e 6.). Finalizamos apresentando, antes da conclusão (seção 9), um relato na primeira pessoa da importância desta experiência para as alunas intervenientes na Trupe (seção 8).

Palavras-chave: Matemática Recreativa. Projeto extracurricular. Matemática e Gênero.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta várias vertentes sobre a importância dos projetos extracurriculares no desenvolvimento de certas competências e habilidades importantes ao desenvolvimento pessoal, à atividade em grupo e ao processo ensino-aprendizagem. Na vertente central aqui considerada, entende-se que o lúdico/recreativo é uma importante contribuição para o desenvolvimento de jovens e adultos e que deve ser levado em consideração dentro do contexto escolar. Assim, pretende dar-se a perspectiva de atribuir às atividades lúdicas e à criatividade um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem da matemática e sua contribuição para a construção e divulgação do conhecimento matemático e nas relações de reforço positivo para com a disciplina.

Ao mesmo tempo que a importância da Matemática e suas aplicações é reconhecida pelo cidadão comum, a rejeição provocada pelas dificuldades por ele apresentadas ao lidar com conceitos matemáticos é um fator de entrave no acesso à mesma. Os mitos em torno desta área do conhecimento fazem com que as dificuldades presentes no

processo de ensino- aprendizagem sejam difíceis de ultrapassar. Pior, o insucesso nesta área do conhecimento se tornou socialmente aceitável. Por isso, é urgente o surgimento de mecanismos, modelos e valores que evidenciem a versatilidade da Matemática nos seus aspectos utilitário, cultural, formativo, sociológico e estético, promotor da auto-estima e da autonomia dos jovens, visando a formação de cidadãos responsáveis, críticos e solidários.

Nosso objetivo fundamental com o presente trabalho foi tanto o de apresentar e sistematizar um novo recurso metodológico, como mostrar a aplicação de um projeto extracurricular que pode ser considerado, também, um projeto da área cultural. Foi nossa preocupação de que as atividades levadas a cabo não se esgotassem na sua vertente lúdico-recreativa e que permitissem um primeiro contato com atividades investigativas no âmbito da matemática.

2 GÊNESE

Com o objetivo de contribuir para a redução do impacto das desigualdades de gênero nas escolhas profissionais e no acesso à educação superior das estudantes, a Fundação Carlos Chagas em parceria com outras instituições lançou, em Agosto de 2015, o seu XX concurso de projetos: *Elas nas Exatas*. A particularidade de reunir num mesmo edital duas temáticas tão pertinentes, e que me são tão queridas, me levou a querer participar em tal desafio. De imediato pensei em convocar para tal algumas meninas que eram ou que já tinham sido minhas alunas e que frequentavam, então, o primeiro ano do Ensino Médio (EM).

Na ocasião, outra questão pertinente se colocou: *Qual seria uma temática da Matemática que simultaneamente fosse suficientemente interessante para mobilizar a atenção de um grupo de jovens e que permitisse a divulgação do trabalho por elas realizado junto da população?*

Já que entre as coisas que o ser humano aprende se destacam as que dão prazer e as que são úteis, interessava escolher um tópico que, por um lado, motivasse o grupo para uma busca que fosse simultaneamente útil e prazerosa, mas que, por outro lado, contribuísse para afastar a imagem negativa que a população em geral tem da Matemática, associando-a a situações pouco agradáveis e punitivas. Assim surgiu a ideia de recorrer à Matemática Recreativa, mais especificamente à Mágica Matemática.

A partir do momento em que criamos o nosso coletivo, foi decidido que independente do resultado da nossa candidatura, o projeto continuaria. E assim aconteceu! O nosso projeto não foi aprovado nesse concurso, mas resolvemos levá-lo à prática e, posteriormente, apresentá-lo à chamada interna do Colégio Pedro II. Desta vez, o nosso projeto foi contemplado e o trabalho desenvolvido.

3 MAGIA E “MATEMAGIA”

A adivinhação, ou a ação e efeito de adivinhar, pode ser considerada como um recurso que o ser humano tem para enfrentar a impossibilidade do conhecimento direto e empírico das circunstâncias que influem na sua vida (passada, presente e futura). Ou seja, um tipo de técnica que permite resolver a tensão entre a falta de conhecimento do ser humano e as suas ambições culturais e que não podem ser totalmente satisfeitas apenas a partir de seus sentidos.

Na antiguidade, a adivinhação era associada à previsão do futuro ou à descoberta de coisas ocultas por meio de presságios ou feitiços. Essa concepção ainda é hoje em dia aceita por parte da população.

Nos primeiros estágios da evolução humana, a adivinhação terá sido uma técnica pouco desenvolvida, essencialmente mágica e muito dependente da arte individual de cada um dos seus praticantes ou um pequeno grupo deles. O tempo meteorológico, as perspectivas de caça, os conflitos guerreiros e o desenvolvimento de doenças, terão sido os primeiros motivos pelos quais o homem sentiu a necessidade de fazer previsões. Com a evolução das cidades, também as instituições sociais, culturais e políticas se desenvolveram nas várias dimensões e a adivinhação foi adquirindo maior relevância, o que favoreceu a sua inclusão dentro de sistemas religiosos e até mesmo a atribuição de um estatuto de pseudo-ciência. É neste contexto que a arte de adivinhar usando cálculos aritméticos, bem como os jogos em que intervêm a lógica e o cálculo, fazem parte do consciente coletivo da humanidade. Temos conhecimento de desafios matemáticos que estão presentes no *Papiro de Ahmes* (ou *Rhind*, c. 1650 a.c.) bem como da existência de problemas envolvendo *Quadrados Mágicos* há mais de 3000 anos (na China e da Índia).

Parte do papiro de Ahmes que se encontra no British Museum em Londres. Um dos problemas presente nesse texto: *Linda donzela, de olhos brilhantes, diz-me qual o número que, multiplicado por 3, somado a três quartos do produto, dividido por 7, subtraído de um terço do quociente, multiplicado por si mesmo, subtraído de 52, tendo sua raiz quadrada extraída, somado a 8 e depois dividido por 10, dá o número 2?*

“Lo-shu” é considerado o quadrado mágico mais antigo. Usado no Oriente para praticar magia e, na Europa, para trazer boa sorte e afastar doenças.

Na gravura *A Melancolia I* (1514), Albrecht Dürer representa no canto superior direito um quadrado mágico de ordem 4, conhecido como o “*Quadrado de Dürer*”

Os números e suas propriedades são o objeto fundamental de estudo da aritmética. Os métodos usados em aritmética para manipular os números envolvem as operações aritméticas: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação e as propriedades destas. Ao longo dos séculos, muitos foram os autores que se dedicaram a escrever sobre truques aritméticos mais ou menos elaborados, baseados em propriedades numéricas de sequências, de congruências, de primalidade, de divisibilidade e outros assuntos da Teoria dos Números. Juntamente com a aritmética, a geometria foi o ramo da matemática mais desenvolvido na antiguidade e por isso, também a Geometria e, sobretudo a Topologia fornecem justificativas teóricas para muitos truques que envolvem suportes físicos e que permitem a manipulação de materiais como o papel ou cordas. Entre aqueles que se dedicaram a recolher, explicar e criar truques aritméticos, geométricos e topológicos destacam-se Martin Gardner, Michael Holt, Ian Stuart, Miguel de Guzman e Malba Tahan (Figura 4), para citar apenas alguns dos nomes internacionalmente mais conhecidos. Estes ilustres matemáticos, não só criaram e explicaram muitos truques de magia matemática, como dedicaram parte da sua vida à tarefa de difundir essa área da Matemática que é altamente motivadora, fonte de integração e sociabilidade, a que se deu o nome de *Matemática Recreativa*.

Figura 4 - Matemáticos que difundiram a Matemática Recreativa



Fonte: Imagens retiradas da internet.

A Matemática Recreativa existe desde que surgem os primeiros jogos nos quais são intervenientes a lógica e o cálculo numérico. Atualmente é considerada como uma área da Matemática que se centra na procura de atividades lúdicas, na sua explicação científica e que também se dedica a difundir de maneira divertida, sob a forma de entretenimento, conhecimentos e ideias matemáticas. Jogos como o Sudoku, o quadrado Mágico, o cubo de Rubik, o Tangram, os Pentaminós, o Cubo Soma e as Torres de Hanói, entre outros, também fazem parte do universo de interesse da matemática recreativa.

Figura 5 - Cubo de Rubik, Tangram, Pentaminós, Cubo Soma e Torres de Hanóig



Fonte: Imagens retiradas da internet.

No final do século XIX, e princípio do século XX, os problemas aritméticos e os enigmas matemáticos eram muito populares, havendo inúmeras publicações a eles dedicados e prêmios destinados a quem solucionasse os enigmas mais difíceis. Alguns desses enigmas matemáticos, tais como o “14-15” criado por Sam Loyd despertaram interesse do público em geral durante décadas e a sua explicação reside na existência de invariantes matemáticos. Na virada do século havia milhões de amadores americanos e europeus que tentavam resolver os problemas propostos nas revistas e livros de entretenimento.

Figura 6 - The Puzzle 14-15 in Puzzland



Fonte: *Cyclopedia of 5000 Puzzles* (SAM LOYD, 1914, p. 235).

Ilustração para o enigma dos 15, “The Puzzle 14-15 in Puzzland” em *Cyclopedia of 5000 Puzzles* (SAM LOYD, 1914, p. 235). A imagem é de uma gravura em preto e branco que retrata um agricultor na frente de um quebra-cabeça dos quinze numa configuração que é impossível de resolver a configuração (14 e 15 comutados).

Um dilema é, em linguagem cotidiana, um argumento que oferece uma escolha entre duas ou mais alternativas, mas colocado de forma a que os motivos que apontam para a uma escolha, não estejam de posse de quem vai efetua-la. Também pode ser visto como um tipo de situação em que todas escolhas possíveis se mostram inconvenientes. Numa interpretação lógica, o termo indica um tipo de raciocínio que, baseado em uma disjunção entre dois ou mais casos possíveis, cada um dos quais permite uma certa inferência, conduz a uma conclusão que é válida em ambos os casos. É, portanto,

um tipo de silogismo hipotético disjuntivo. O tipo de lógica aqui envolvida surge como suporte de algumas mágicas matemáticas conhecidas como argumentativas.

Considerando que truques e mágicas fazem parte da atividade lúdica e tendo presente que esta “[...] pode ser, um eficiente recurso do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual [...]” (RIZZO, 2001, p. 55), o educador pode e deve recorrer ao lúdico como uma ferramenta presente na sua prática, desenvolvendo com a sua ajuda, atividades que possibilitem ensinar aos seus alunos valores éticos e morais, além de lhes proporcionar desenvolvimento cognitivo e isto aliando o prazer ao ato de aprender.

Nesta perspectiva, a mágica é um dos meios de promover interação e entretenimento. Trata-se de um recurso que desempenha entre outros papéis, o de prender a atenção, fomentar a concentração e despertar a curiosidade, além de desenvolver o raciocínio lógico dedutivo na busca de justificativas para os truques apresentados. Daí a importância de se considerar este recurso nas metodologias de ensino.

4 UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Tanto na matemática como na magia, a mulher tem ocupado, ao longo dos séculos, um papel menos relevante. As primeiras mulheres a estudarem e produzirem pesquisa em Matemática teriam sido discípulas de Pitágoras tendo pertencido à Irmandade Pitagórica (século VI a.c.) e entre elas se destaca Theano que foi aluna e depois esposa de Pitágoras. Apesar de Pitágoras ser considerado como fomentador da pesquisa feminina, a referência a mulheres influentes na matemática só surge no século IV com Hipátia de Alexandria (370-415). Séculos mais tarde surge o nome da italiana Maria Agnesi (1718-1799) que ficou célebre pelo estudo de curvas. Mas todas elas enfrentaram muitas dificuldades e tiveram de vencer muitos obstáculos para conseguirem trabalhar numa área eminentemente masculina e tradicionalmente machista, a situação era tal que a francesa Sophie Germain (1776-1831) se viu obrigada a recorrer a uma identidade falsa masculina, Mr. Le Blanc, para poder fazer chegar as suas ideias aos matemáticos seus contemporâneos. Ainda hoje, em pleno século XXI, o papel das mulheres na pesquisa em Matemática não é tão valorizado como o dos homens: em agosto de 2014, a medalha FIELDS foi atribuída a quatro matemáticos Maryam Mirzakhani, Artur Ávila, Martin Hairer e Manjul Bhargava. O nome de Artur Ávila foi muito noticiado por ser o primeiro brasileiro a conquistar este prêmio. Mas poucos ouviram falar de Maryam Mirzakhani, a primeira mulher a ser distinguida com esta medalha.

Figura 7 – As Matemáticas Theano, Hipátia de Alexandria, Maria Agnesi, Sophie Germain, Maryam Mirzakhani



Fonte: Imagens retiradas da internet.

Também na magia, o papel das mulheres é relevado para segundo plano. A norte americana Lisa Menna (n.1967) é considerada a maior mágica profissional da atualidade e se destaca pelo seu papel na luta contra a desigualdade de gênero, nomeadamente em alguns países africanos. Parte da sua apresentação *“It Is Better to Open a Mind with Wonder than Close It with Belief”* que proferiu na conferência bianual Gathering 4 Gardner perante uma plateia de matemáticos pode ser vista em: https://youtu.be/BN_9_Yq98lY?list=UUSOz6T52IsqvmcvHMQRxEGa.

Figura 8 - Lisa Menna, em África, no seu trabalho em defesa dos direitos das mulheres



Fonte: Disponível em: <<http://www.causetowonder.org>>.

5 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Usando os recursos que a mágica oferece para o ensino da matemática surgiu a ideia de formar a Trupe “Matemática”, que tem como missão apresentar, sob a forma de espectáculo, alguns truques simples que manipulam números, cartas de baralho, dados, papel e tesoura, cordas e outros materiais, com o objetivo de mostrar e despertar

em cada um a ideia de que a matemática está sempre presente e é agente que permite explicar grande parte do mundo que nos rodeia, e por isso também essa mágica pode por ela ser explicada.

Apresentei a ideia às alunas que frequentavam o primeiro ano do EM em 2015 no *Campus* Engenho Novo II (ENII) do Colégio Pedro II: onze alunas aderiram a este desafio. A participação foi voluntária e a constituição do grupo heterogênea tanto no tipo de interesse pela disciplina de Matemática como na classificação que têm obtido na mesma ao longo da escolaridade.

Figura 9 – Trupe “Matemagia”, da esquerda para a direita: Isabelle Fernandes (T2204), Fabiana Macedo (T2202), Mariana Ramos (T2205), Daniella Moreira (T2202), Giulia Braga (T2204), Letícia Oliveira (T2204), Carolina Cerqueira (T2203), Beatriz Rodriguez (T2204), Izabella Matos (T2203), Liliana Costa e Nathalya Carvalho (T2203).



Fonte: A autora, 2015.

As etapas do projeto foram basicamente as quatro que seguem:

1. Constituição do grupo de trabalho (GT) e formação de subgrupos com 2 ou 3 participantes;
2. Pesquisa na literatura de truques de “matemagia” e seleção dos que se enquadravam nos objetivos do GT ;
3. Atribuição dos truques aos subgrupos que, numa primeira fase, procuraram entender o funcionamento dos mesmos, pesquisaram as respectivas explicações matemáticas e, depois, adaptaram ou recriaram os mesmos visando à montagem de um espectáculo de mágica.
4. Apresentação do espectáculo a grupos de alunos e público em geral (podendo vir no futuro a estabelecer parcerias com instituições públicas)

Na implementação deste projeto, destacamos os seguintes objetivos específicos:

1. Despertar a vontade de conhecer o mundo mágico dos números e suas operações, das formas e suas propriedades através da prática da resolução de divertidos e entusiásticos truques matemáticos;
2. Fomentar novas formas de divulgação da matemática no meio escolar e na sociedade como um todo;
3. Divulgar a importância da matemática para o desenvolvimento do ser humano;
4. Oferecer mais uma opção para a adequada formação intelectual e cultural dos cidadãos principalmente quanto ao desenvolvimento de suas habilidades de criatividade, raciocínio e percepção;
5. Incentivar atitudes de participação, cooperação, organização e fraternidade.

Durante a montagem do espetáculo as alunas envolvidas no projeto tiveram e têm a possibilidade de trabalhar diversos conteúdos que envolvem a matemática, e durante o espetáculo procura-se despertar a curiosidade dos espectadores, envolvendo-os na execução dos truques, prendendo sua atenção e estimulando a sua curiosidade para a descoberta dos porquês que justificam os mesmos.

As jovens tiveram, deste modo, um primeiro contato com a pesquisa em Matemática, uma área socialmente bastante “maltratada” e, também, com a importância do seu papel como mulheres no desenvolvimento de um projeto em áreas tradicionalmente masculinas. Da mesma forma o público, da própria instituição e das escolas e outras instituições do entorno, terá a oportunidade de ver a matemática sendo apresentada de forma lúdica por jovens mulheres.

Durante este primeiro ano de existência a Trupe Matemática apresentou o seu espetáculo perante a comunidade docente nos eventos:

- IV Seminário Pedagógico Interno;
- I Encontro do ProfMat - CPII;
- II Encontro do Departamento de Matemática.

E, também, perante os alunos das turmas dos 8º e 9º anos do *Campus* ENII, durante o Dia da Matemática que se realizou pela primeira vez em 2016.

6 ENTUSIASMO

Para a montagem do espetáculo tornava-se necessário pensar na apresentação do grupo, nos figurinos e num roteiro. Mais tarde sentimos, também, a falta de uma logomarca. As alunas abraçaram com muito entusiasmo as sucessivas propostas de trabalho. Empenharam-se para realizar tarefas e a criatividade deu os seus frutos.

Comecei por sugerir que escrevessem alguns textos para apresentação do projeto, tendo em atenção o que motivou a criação do grupo e os propósitos do mesmo. Esses textos criativos poderiam ser em prosa ou em verso. Fomos, então, presenteadas com o poema “Exatas em versos” da Fabiana Macedo:

Exatas em versos

*Soltaremos nossa voz
Igualdade vamos buscar
Desatando esses nós
Com a Matemática brincar.*

*Representando o Pedro II
Colégio muito singular
Nosso sonho mais profundo
Poderemos alcançar.*

*Com vontade de vencer
Nosso grupo quer mostrar
Que a mágica tem poder
É só você raciocinar.*

*Pensar, calcular, descobrir
Para instigar e encantar
Um universo mágico colorir
Para um mundo exato desvendar.*

*“Elas” somos nós nas exatas
Mulheres que mostrando o seu valor
Coração aberto e mentes sensatas
Fazendo tudo com muito amor.*

Depois, sentimos que seria necessário ter um elemento visual que nos identificasse. Assim, pedi para pensarem num símbolo que representasse o grupo. Após algumas conversas em que se falou na necessidade do símbolo fazer referência à magia, à matemática e ao fato de ser um grupo de mulheres, a Beatriz Rodrigues apresentou uma proposta de que traduzia as nossas sugestões e opiniões. O resultado é o que segue

Figura 10 – Logo da Trupe Matemática



Fonte: A autora, 2015.

Passamos à fase de pensar na montagem do espectáculo. Precisávamos de um figurino e de um roteiro!

Por questões de praticidade, decidiu-se que o figurino iria ser a saia ou calças do uniforme do colégio, complementado com uma blusa diferente. As blusas foram providenciadas por Giulia Braga, Nathalya Carvalho e Mariana Ramos.

Figura 11 – Figurino confeccionado por alunas do grupo



Fonte: A autora, 2015.

A escrita de um roteiro para o espectáculo ficou a cargo da Letícia Priscila Oliveira.

7 CONTEÚDO

Os truques escolhidos para montar o espectáculo foram essencialmente de dois tipos: Adivinhações e previsões aritméticas e mágicas com materiais preparados.

Os truques matemáticos que consistem em adivinhações e previsões aritméticas são fundamentados em propriedades aritméticas elementares e têm por objetivo ensinar (ou descobrir) elementos de aritmética recorrendo a brincadeiras.

As mágicas com materiais preparados podem ser de aritmética, recorrendo a calendários, cartas, dados ou podem ser geométricos e topológicos recorrendo a fitas de papel, barbantes... Também estes truques são fundamentados em propriedades e prendem ajudar a despertar a curiosidade para algumas áreas do conhecimento que não são óbvias.

Cada truque(mágica), foi explorado através da seguinte sequência sugerida de atividades:

1. Apresentação da mágica.
2. Nesse estágio, solicita-se a participação de um ou vários membros da audiência para colaborarem na execução da mágica.
3. A descoberta do segredo de cada mágica é proposta como desafio matemático.

Alternativamente ao ponto 3 a descoberta do segredo da mágica poderá ser proposta como desafio no momento à platéia presente. E após desvendar o truque apresentado fazer a exploração matemática da mágica. Fazendo uma pequena apresentação, à platéia, dos elementos de matemática usados na mesma.

8 DEPOIMENTOS NA PRIMEIRA PESSOA

De que modo este projeto pode influenciar cada uma das meninas nele participantes? Esta questão esteve sempre presente. Senti que no desenvolvimento das atividades do projeto houve uma mudança da percepção das jovens sobre o que é a matemática, qual o âmbito de suas aplicações e quais os variados campos do seu uso. Descobriram alguns aspectos que até então lhes tinham passado despercebidos e se divertiram ao conseguirem entender e ao realizar as mágicas a que se propunham, sobretudo sabendo que esse entendimento só era possível com o auxílio de conhecimentos de matemática.

Ao estimular a autonomia das jovens, vários outros aspectos comportamentais foram sendo reforçados. A timidez de algumas teve de ser ultrapassada e colocada de lado quando foi necessário entrar em cena para executar uma mágica, o excesso de protagonismo de outras teve de ser contido para dar oportunidade a que as companheiras tivessem os seus momentos... O reforço da auto-estima foi, também, um aspecto altamente positivo. Aprender a escutar e sentir o outro foi uma constante deste trabalho e por isso, não podia deixar de salientar a rede de afetos que se criou e se desenvolveu entre todas nós (algumas jovens por frequentarem desde sempre turnos opostos, mal se conheciam) e que é tão importante para o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Visando escrever sobre este projeto, pedi às alunas que conversassem, sem a minha presença, sobre *“a importância da trupe para cada uma delas, focando os seguintes*

aspectos: desenvolvimento, interesse pela matemática, relação com a Matemática.” E que dissessem, também, “de que forma a participação no projeto tinha influenciado o desempenho na disciplina?” A conversa foi em ambiente virtual e as meninas destacaram o seguinte registro:

Iza- Eu acho que a gente podia falar que o projeto mudou nosso olhar pra matemática e que mesmo que antes a gente já gostasse, ela ficou muito mais interessante.

Lelê- Olha, eu nem sempre gostei de matemática.

Iza- E que era muito bom ver as pessoas se surpreendendo com os truques e etc. Que até quem não gostava da disciplina estava interessado e se divertindo.

Lelê- Mas obviamente algo mudou em mim.

Iza- A gente pode fazer tipo um “relatos pessoais”!

Lelê- A grande sacada é que eu não achava que existiam tantas maneiras de “usar matemática”. Que como, muitos por aí, não conseguia ver matemática como uma matéria onde eu poderia ser criativa, onde eu pudesse ser mais “livre”.

Iza- Boa!

Fabi- Vendo por outro lado, eu acho que um dos principais ganhos pra mim em relação ao projeto é a melhora no nervosismo de falar em público.

Lelê- Também sinto isso. Mas acho que é por conta do “personagem”. No meu caso.**

(Nota** Lelê escreveu o roteiro do espetáculo e faz o papel de apresentadora/ narradora.)

Carol- Eu senti que meu interesse aumentou demais! Que sinto muito mais afinidade pela matéria agora, e sempre que vejo mágicas agora fico pensando se não tem algo matemático nela, e quase sempre tem né (Risos).

Lelê- Mas certamente, meu interesse por matemática se transformou em algo além das salas de aula. Sim! Parece aquela música do “*High School Musical, O desafio*”! Tudo é matemática. (Risos)

Carol- (Risos) Não conheço!

Iza- Pior que é (Risos)!

Lelê- *Tudo é matemática notas musicais são equações. É bom você saber que tudo é matemática se você dobrar de dois em dois nasce a canção dobrando de novo vem a solução.*

Marianinha- Sim, meu olhar perante a matéria mudou no sentido de que matemática é muito além do que a gente vê na sala de aula.

Nathália- Eu sempre gostei muito de matemática, mas depois da trupe, parece que todos os meus horizontes se expandiram e a cada dia me apaixono mais! E cada truque me encanta de maneiras diferentes, nunca canso de ver e fazer.

Carol- Outra coisa que eu gostei também foi o fato de poder fazer um projeto divertidíssimo (Risos), tipo, a maioria dos outros que eu via eram muito focados em tal coisa etc. No nosso projeto nós, além de estarmos aprendendo também estamos rindo a beça.

Marianinha- Existem coisas que tem tudo a ver com matemática e eu nem imaginava... Sim, Carol.

Lelê- Sim!

Nathália- Acho que transformou a cada um, não só em relação a matéria, mas até um pouco o jeito de ser. ... Meninas, como a Fabiana, e a Isabelle, que são tímidas falando pra várias pessoas e sem vergonha nenhuma....Gosto muito disso!

Lelê- Outro fator! Vocês, ora! Eu gosto muito de conhecer pessoas. Mas as vezes, fico envergonhada. E vocês são muito legais, né!

Carol- Amei muito conhecer vocês, fez um bem enorme pra mim!

Marianinha- Eu sempre gostei de matemática, mas infelizmente é uma matéria que a maioria dos alunos não gosta e tem um certo preconceito, mas esse projeto fez com que tudo ficasse mais divertido, tanto para nós quanto para quem assiste. ..

Iza- Socorro! Vocês são “*maravilindas*” s2

Marianinha- Cara eu amei demais ter conhecido vocês, sério!... Vocês são realmente incríveis, cada uma com seu jeitinho.

Lelê- Eu acho que o projeto em si, para todas nós, foi muito importante, no âmbito social, escolar. Nos interesses pela matemática. Além de que...

Marianinha- Gente, por favor, um aspecto importantíssimo também, que na verdade foi até o que fez surgir o projeto, é o fato de sermos todas mulheres.

Lelê- Acredito que fomos muito além, ao tentar mostrar que ser mulher não é sinônimo de ser inferior.

Marianinha- Sim. E isso é muito importante!

Lelê- Muito, especialmente nesse contexto político que convivemos!

Marianinha- Porque quebra aquele tabu de que mulheres não podem e não são boas em exatas!

Lelê- Exatamente! Isso mesmo!

Nathália- Queria deixar claro que a Fabiana é sensacional!... Porque o poema dela vai ficar pra história.... Eu amo!.... Sim gente! Isso também é importante.

Marianinha- Eu me surpreendi com o projeto pois ele é muito mais do que imaginava.

Lelê- No projeto, podemos explorar caminhos que não necessariamente são matemáticos, mas que pudemos relacionar com a matemática, como o poema da Fabiana!

Marianinha- Claro! Não há só matemática envolvida, somos artistas. A roupa que reaproveitamos, o poema...

Belle- *Hey* gente, estou um pouquinho atrasada mas vamos lá... Eu sempre gostei de matemática desde pequena, foi algo que sempre me interessou. A trupe, no entanto, me mostrou que a matemática realmente está em tudo, desde de um nó de tranças a uma surpreendente adivinhação. E como a Fabiana falou, também foi uma maneira de melhorar o nervosismo e a timidez ao falar em público. E sem falar que a trupe passou a ser algo muito melhor e maior que um simples projeto, a convivência agradável e super divertida entre a gente tornou tudo mais fácil e gratificante. Então, obrigada professora por propor esse projeto maravilhoso e as meninas que participam dele.

Marianinha- Ou seja, ela resumiu em palavras bonitas tudo o que botamos aqui! (Risos). *palmas, palmas*!

Dani- Oi gente, cheguei da natação agora mas já li “*tudinho*” e concordo com o texto de Isabelle (Risos). ... Ah, vocês são demais! Adoro vocês! Só dando uma ênfase que o projeto melhorou bastante a questão de falar em público.... Tipo muito.

Lelê- Olha... Não nego que existiram momentos que de tanta coisa pra fazer eu imaginava... “Ferrou, não tenho roteiro. E agora? A professora vai me mandar para uma galáxia bem distante” Mas, todos esses momentos também valeram a pena. Porque, mesmo que na marra, eu tive que aprender a coordenar melhor meu tempo.

Marianinha- Boa! Acho que junto com a amizade, veio também a empatia, o que é maravilhoso!

(Nota: alguns momentos com troca de emotions e risos...)

Jade- Eu acho que como a matemática está em nosso dia a dia, esse projeto trouxe um pouquinho de mágica na minha vida. Fez-me ver com outros olhares coisas que antes passavam despercebidas. Até na hora de compor.

Marianinha- Que lindo!... Verdade.

Jade- Ver que os intervalos, as escalas, todas são formadas por números e mais números... Sem a matemática não poderia fazer uma das coisas mais mágicas que poderia ter acontecido na minha vida.... A música!... Amo muito vocês por isso!

Marianinha- Esse projeto também não foi só mais um tipo daqueles entediantes. Foi tão divertido a ponto de fazer com que o compromisso se tornasse algo que ficamos realmente interessadas e envolvidas, a fazer com amor.

(Nota: alguns momentos de euforia... com emotions e hastags)

Giú - Bem não sou aluna nota 10 em matemática... Mas o projeto ajudou muito pra melhorar a vontade de aprender.

Beatriz - Oi gente! *Well Well*... Matemática sempre esteve na minha vida e sempre vai ficar. De vez em quando pode ser chato gravar fórmulas e resolver questões, mas, com esse projeto deu pra mostrar que a matemática pode ser divertida e não aquela matéria que está lá só pra ser chata e deixar muita gente no desespero. E também as

atividades feitas são muito agradáveis de fazer e é bem legal ensinar pra outras pessoas.

9 CONCLUSÃO

Este primeiro ano de vida da Trupe Matemática proporcionou a todas nós uma experiência ímpar. Nas suas atuações, conseguiu manter o público interessado e participativo, despertando a curiosidade e o interesse pela explicação Matemática das mágicas apresentadas. Pelo relato anterior, está evidenciado que esse tipo de prática gera bons resultados, inclusive, neste projeto conseguimos alcançar todos os objetivos traçados à partida. Assim, é nossa ideia continuar a levar à prática este projeto, preservando a sua dinâmica e promovendo a sua renovação, mas tendo presentes os objetivos de sua criação. Objetivos esses, pautados na busca por uma aprendizagem prazerosa, solidária e democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003

MACHÍO, Rafael Parra. Propiedades del 2012: un paseo a través de la Matemática Recreativa. Disponível em: < <https://www.yumpu.com/es/document/view/8654663/prop2012/18>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PANOSSO, Giancarlo Cerutti; BREZOLIN, Ana Paula. O resgate da matemática. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2011, Unijuí –RS. **Anais...** Unijuí –RS: Universidade Regional de Unijuí, 2011.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2001.

SAMPAIO, J. C. V.; MALAGUTTI, P. L. A. **Mágicas, matemática e outros mistérios**. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

SANTOS, Jaime Ewerton Tenório et al. Praticando Matemática: A mágica como agente auxiliador de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande – PB: UEPB, 2015.

SINGH, Simon. **O último Teorema de Fermat**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

Transescritas: mudando o jogo da literatura na escola

4

ADRIANA ARMONY

INTRODUÇÃO

Segundo Antoine Compagnon, a experiência da leitura, como toda experiência humana, é dupla, ambígua, dilacerada: “[...] entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a obrigação, entre o cuidado com o outro e a preocupação de si. Essa situação causa repulsa aos verdadeiros teóricos da literatura”. (COMPAGNON, 1999, p. 194). A constatação de que o texto só existe no ato de leitura e de que este envolve uma cooperação interpretativa pressupõe tanto um leitor real quanto um leitor virtual, seja ele implícito (Iser), modelo (Umberto Eco) ou definido por um horizonte de expectativa (Jauss); em geral, os teóricos se interessam mais pelas instâncias textuais do que pelas reações, inferências e derivas interpretativas dos leitores empíricos - aqueles que, no entanto, todos nós, independentemente do arsenal teórico de que dispomos, ainda (felizmente) somos.

Mas se esse leitor, por natureza multiforme e escorregadio, resiste à teorização, é ele que está no cerne da *experiência*; e quando se pretende formular um projeto de formação de leitores, o que está em questão são indivíduos bastante reais, em geral formados (e formatados) numa cultura de massa audiovisual, com pouco acesso ao jogo imaginativo da literatura.

Em um ambiente em que a leitura costuma ser o fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor, a mudança de foco - do ensino de literatura para a leitura literária - soa especialmente promissora. De fato, a leitura associada à experiência íntima, normalmente excluída do espaço da escola, pode ser um elemento crucial em um projeto de formação de leitores. Essa mudança de foco, entretanto, parece ainda distante, a despeito de algumas políticas recentes no sentido de privilegiar as competências de leitura, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no ENEM. Existe um claro descompasso entre as novas orientações e a prática de sala de aula, em geral formatada pelo livro didático, o qual costuma mostrar a literatura em uma série cronológica com determinadas chaves de leitura pré-estabelecidas, apresentando-se o

texto como uma ilustração do estilo de época ou escola literária. A *leitura extraclasses*, por sua vez, além do caráter ilustrativo, costuma ser submetida a uma *verificação* em que o aluno deve *comprovar* a leitura; e não só a leitura da fonte primária, mas a das interpretações legitimadas pelo professor. Nesse contexto, é previsível que o professor aja como um investigador que procura as pistas de um crime - o da não-leitura do livro - e que o aluno se comporte como o assaltante que tenta esconder os vestígios da leitura inexistente ou superficial com cópias de resumos e resenhas da internet.

A leitura subjetiva poderia vir justamente romper com a lógica de alienação nas práticas escolares de leitura literária. A antropóloga Michèle Petit explica o medo desse tipo de leitura da seguinte forma:

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. [...] É por essa razão que sempre se temeu o acesso direto ao livro e a solidão do leitor diante do texto. É por essa razão que, ainda hoje [...], os poderes autoritários preferem difundir vídeos, fichas ou trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de “jogo”, deixando ao leitor a mínima liberdade. (PETIT, 2008, p. 26).

Na formulação do psicanalista Didier Anzieu, o verdadeiro jogo é aquele que começa com uma ligação subjetiva:

Uma obra não trabalha o leitor — no sentido do trabalho psíquico — se ela lhe dá somente o prazer do momento, se ele fala dela como de um feliz acaso, agradável, mas sem futuro. O leitor que começa a ser trabalhado pela obra estabelece com ela uma espécie de ligação. Mesmo durante as interrupções de sua leitura, ao se preparar para retomá-la, ele se entrega a devaneios, tem sua fantasia estimulada e insere fragmentos dela entre as passagens do livro; sua leitura é um misto, um híbrido, um enxerto de sua própria atividade de fantasmática sobre os produtos da atividade de fantasmática do autor. (ANZIEU *apud* PETIT, 2008, p. 28).

À medida que a obra trabalha o leitor, este trabalha sobre aquela; mas, ao contrário do trabalho alienante, trata-se de um trabalho significativo – não só porque produz significados, mas porque implica uma apropriação do texto pela subjetividade do leitor. Evidentemente, há que se encontrar, no processo de formação de leitores, um equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”; mas, em alguns casos, se justifica que estes se imponham sobre aqueles (TAUVERON, 2004, p. 126-129) – pois é nessa subjetividade, sistematicamente excluída ou marginalizada no ambiente escolar, que se encontram o prazer, o desejo e a emoção do texto.

Nesse sentido, projetos que envolvam uma proposta de leitura literária que fuja à abordagem tradicional são um sopro de vitalidade no esqueleto a que tantas vezes se reduz o texto literário no Ensino Médio. A exploração da relação entre o mundo das obras e o dos leitores, das experiências singulares de leitura, das inevitáveis apropriações e reconfigurações das obras sob o efeito dos vários imaginários culturais e individuais, bem como do confronto entre leitor virtual e os leitores reais, não só oferecem ricas perspectivas ao desenvolvimento de leitores literários, mas também funcionam como importante atividade identitária.

É o que tem apontado Pétit, em seus estudos sobre a leitura entre as classes menos favorecidas:

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças as suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana, a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido, não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. E é exatamente nesse ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes, mas também filmes ou canções lhes ajudaram a viver, a pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. (PETIT, 2008, p. 40).

A relação com a obra não significa somente sair de si, mas, através de afastamentos, aproximações e contrastes, retornar a si; não só abertura para a alteridade, mas também sua contraparte: a exploração, ou até quase a construção, da própria identidade.

Na França, as possibilidades da leitura subjetiva têm sido amplamente exploradas por pesquisadores como Annie Rouxel, Gerard Langlade e Vincent Jouve. A constatação da quase falência do ensino de literatura teve como consequência a introdução, em 2001, nos cursos de ensino médio, das leituras cursivas, com abordagens mais livres em relação à leitura, desenvolvendo-se uma “[...] didática da implicação do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas também impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra.” (ROUXEL, 2004, p. 206).

De forma semelhante, Langlade sublinha a importância central do investimento subjetivo na leitura, e aproveita a imagem do leitor como “caçador furtivo”, proposta por Michel de Certeau (*apud* LANGLADE, 2004, p. 31) – “O leitor insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: é seu campo de caça furtiva, para ali é levado, ali se faz plural” – para descrever e valorizar a leitura que “se apropria secretamente da sua presa textual, para seu próprio consumo e prazer” (CERTEAU *apud* LANGLADE, 2004, p. 31), desrespeitando o protocolo e a codificação que

preveem um leitor modelo para o texto. O fundamento mesmo da leitura literária estaria nessa leitura participativa e singular, uma vez que uma obra literária é sempre inacabada e só se realiza de fato no diálogo como intertexto de cada leitor, intertexto este constituído tanto de “recordações pessoais” quanto de “recordações literárias” (LANGLADE, 2004, p. 31).

Vincent Jouve (2004), por sua vez, mostra, em artigo intitulado “A leitura como retorno a si: o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, como a leitura de um texto é sempre uma leitura do sujeito por ele mesmo: que a leitura não é apenas uma abertura para a alteridade mas também “[...] exploração, quase construção da sua própria identidade [...]” (JOUVE, 2004, p. 53). Daí sua proposta de colocar a dimensão subjetiva da leitura “[...] no coração dos cursos de literatura.” (JOUVE, 2004, p. 53). Uma das suas propostas metodológicas é o registro por escrito das diversas reações de leitura, que incluem a associação dos elementos do texto às memórias pessoais e os devaneios.

Nas palavras de Petit (2008, p. 39): “É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar.” Mais: e se o texto também “escrever” o leitor? E se o fizer construir um lugar?

Tal é a proposta do que denomino de “transescritas”: a produção de textos que dialoguem de alguma forma com o original, em vez da exclusiva avaliação escolar tradicional por meio de prova ou teste. Na transescrita, a atividade imaginativa subjetiva envolvida na leitura é mobilizada no convite à produção escrita. Mediada pela obra, a leitura de si e do outro se transforma em escritura: preenche lacunas, explica omissões do original, apropria-se dele, corrige-o, conforma-o a imaginários singulares. Ao promover a apropriação das obras e dos discursos pelo imaginário do leitor, a escrita torna-se um valioso dispositivo de leitura: do outro e de si. Ora, nada mais natural do que empreender esse trabalho de (trans)formação - de sedução - pela via da literatura contemporânea, terreno fértil, pela maior proximidade da linguagem e das representações, para os desafios das leituras e das identidades¹. Trabalha-se aqui, evidentemente, com o conceito de intertextualidade; mas, no contexto escolar, trata-se de mais do que isso. A ênfase recai não exatamente no diálogo dos textos, mas na práxis da escrita como uma atividade de reflexão e transformação - do texto, das representações da realidade, da própria subjetividade.

Apresento a seguir um exemplo de atividade de leitura literária desenvolvida ao

1 A recente febre da reescrita de textos por fãs que se verifica no fenômeno das “fanfics” (fan fictions) é um indício do potencial do interesse dos leitores em transformar a leitura dos livros de que gostam em uma escrita própria.

longo de 2015 na 2ª série do Ensino Médio no *Campus Humaitá II* do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A atividade envolvia o conteúdo programático do Naturalismo, e os alunos deveriam ler um livro “clássico” e um contemporâneo vinculados ao “estilo de época”: do Naturalismo, deviam ler obrigatoriamente *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e optar entre *O matador*, de Patrícia Mello, *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, ou *Contos Negreiros*, de Marcelino Freire.

O material produzido pelos alunos a partir das leituras realizadas – textos, vídeos, histórias em quadrinhos – se mostrou extremamente rico, e por vezes de alta qualidade literária. Neste artigo, serão brevemente apresentados e comentados quatro transcritas produzidas pelos alunos, referentes a um dos livros adotados, *Eles eram muitos cavalos*. São apenas alguns recortes, que sugerem possibilidades de promoção da leitura literária de textos contemporâneos no contexto escolar - mais especificamente, da transcrita como dispositivo de leitura.

Transcritas

O trabalho do 3º trimestre de 2015 se iniciou com a leitura e discussão em sala de aula de um trecho do romance em fragmentos *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato: o capítulo intitulado “Aquela mulher”.

De forma geral, os livros do trimestre - assim como o filme *Estômago*, de Marcos Jorge, visto em sala de aula - despertaram grande interesse, tanto pela sua qualidade quanto pelo fato de abordarem temas de interesse dos estudantes, além de utilizarem uma linguagem mais próxima da sua realidade comunicativa.

Os alunos foram orientados a pesquisar na internet a sinopse dos livros indicados. Eis a de *Eles eram muitos cavalos*, reeditado pela Companhia das Letras em 2013:

O nove de maio de 2000 é um dia qualquer em São Paulo. Os habitantes seguem realizando pequenos e grandes feitos cotidianos, protagonistas de uma narrativa subterrânea, que representa, ao fim e ao cabo, o próprio tecido da cidade. Para captar essa polifonia urbana, Ruffato estruturou seu romance em 69 episódios, cada qual com registro e fôlego próprios, alternando entre poesia, discurso publicitário, música, teatro e prosa, instantâneos de uma cidade que só se move deixando para trás um rastro de esquecidos. Ao jogar luz sobre esses anônimos, o autor iluminou também as circunstâncias em que eles se confrontam, em atos que se alternam entre a solidariedade e a frieza. Doze anos depois de sua publicação, *Eles eram muitos cavalos* ainda é um retrato atual e doloroso da vida na grande cidade. (COMPANHIA DAS LETRAS, 2013, p. [1]).

O fragmento 34, intitulado “Aquela mulher”, se inicia com uma série de parágrafos iniciados com o sintagma, ao qual se acrescentam caracterizações como “[...] que se

arrasta espantalha por ruavenidas do Morumbi ignorando ao relento se ratos ou baratas ignorando se chuva ou sol escorrem pela guia ignorando sapatos tênis havaianas polícia ignorando”. (RUFFATO, 2001, p. 70). Na leitura que fizemos em sala, o que chamou imediatamente a atenção dos alunos foi a pontuação do texto. Observações como “não tem pontuação” e “a pontuação é esquisita” (a que se acrescentou o inevitável comentário “se eu escrevesse assim numa redação tiraria zero”) foram, ao longo da condução do debate, sendo substituídas por outras que demonstravam a compreensão da relação entre forma (fragmentada e sem as sinalizações organizadoras da pontuação convencional) e conteúdo expressivo do texto (a condição miserável e de angústia da personagem). Chama a atenção como alunos tão afeitos à linguagem fragmentada e à sintaxe da montagem próprias de certa cultura audiovisual desconhecem e se mostram conservadores quanto a procedimentos literários semelhantes. Nos trabalhos produzidos, entretanto, eles demonstraram bastante domínio dessas técnicas, com resultados interessantes não só do ponto de vista da forma, como da sua relação com a substância da narrativa, como no exemplo abaixo:

71. la.pa s.f.(a) 1. grande pedra ou laje que, ressaltando de um rochedo, forma abrigo. 2. cavidade em rochedo; gruta.

40°, suor pelo braço. Casaco espelho ambulante ambulância: assassinaram ontem à noite! de novo? tacaram fogo bem debaixo dos arcos. Salto alto bolsa andar, madame prostituta, Fran, homem mulher talvez os dois. Passa pela rua, zona central do município do Rio, gente descalça, gente calçada, um pé calçado outro descalço, vendeu um pé pra aguentar a noite, bebeu qualquer coisa, é assim que se vive por lá: se sobrevive. Mas que lugar é esse?! ... Chamasse o menino caladão, talvez vá pra televisão..., pergunta só onde é: “Garanhuns?” “Pernambuco” responde “Alagoinhas?” “Bahia” acerta “Que lugar é esse filho? Ele sabe, olha só...” não responde. E o pé-rapado na beira da rodovia: “Não sabia toda localização? como não sabe o nome desse bairro famoso formoso perigoso?” Esquece televisão... De vez em quando por lá aparece O BOBO índio nu bêbado no meio da praça chega o caveirão estraçalha coitado não faz por mau. (transescritas de Leonardo Sá e Guilherme Souza, 2016 apud ARMONY, 2016, p. 81-82).

Nesse fragmento, proposto como o de número 71, em continuidade aos 70 do livro lido, reproduz-se a pontuação característica do texto original, com omissão de vírgulas (o que o texto introdutório do trabalho explica da seguinte forma: “[...] não é sugestivo ao leitor ler com calma, mas sim, com certa euforia, a fim de fazer com que ele sinta a emoção presente na cena, como se ele estivesse vivenciando a história [...]” (transescritas de Leonardo Sá e Guilherme Souza, 2016 apud ARMONY, 2016, p. 81-82), bem como a técnica da colagem. Podem-se perceber inclusive ressonâncias do fragmento “34. Aquela mulher”, na justaposição dos diversos tipos de pés. A realidade

de São Paulo, porém, é relida para o contexto carioca a partir da ambiguidade do título, apresentado como um verbete de dicionário (existe um bairro da Lapa nas duas cidades). Alguns elementos dessa realidade urbana que se destacam: o calor; o assassinato de um homem anônimo queimado embaixo dos arcos; travestis; imigrantes nordestinos; a violência do “caveirão” (carro da polícia) diante de um despossuído “índio nu bêbado”.

Além de fazer uma colagem de fragmentos da realidade urbana do Rio de Janeiro, o texto se pretendeu uma espécie de metacolagem de fragmentos do próprio livro, conforme declararam os estudantes na própria introdução do trabalho entregue à professora:

Assim como a obra do autor, o capítulo demonstra a vida de diversos protagonistas do bairro, desde um mendigo a um empresário, misturando temas e personagens presentes em diferentes partes do próprio livro do autor, o que pode gerar certa estranheza para aqueles que não tenham lido o livro mesmo que isso não comprometa a leitura, mas que pode fazer lembrar muitas partes do livro para aqueles que o leram. (transcritas de Leonardo Sá e Guilherme Souza, 2016 apud ARMONY, 2016, p. 81-82).

Também como uma continuação do livro original, uma outra dupla escreveu quatro fragmentos, de 71 a 74: os dois primeiros eram listas, seguindo o modelo de três fragmentos de *Eles eram muitos cavalos* intitulados “Na ponta do dedo” e constituídos por listas de classificados: de profissões, de anúncios de relacionamento amoroso e de oferta de serviços sexuais. Na transcrita, as listas foram atualizadas para uma relação de vídeos pornográficos do Youtube, no que viria a constituir o fragmento “Na ponta do dedo (4)”; e para uma lista de vítimas de violência, em “Na ponta do dedo (5)”, de que transcrevemos um trecho:

Negro; 1,78com; 83 kg; Perfuração na altura do fígado, provável morte por sangramento.
Pardo; 1,89com; 97 kg; Dilacerações profundas ao redor da traqueia, provável insuficiência respiratória
Branca; 1,52; 54 kg; Perfuração na altura da nuca, morte instantânea; [...]
Cor indefinida; Altura indefinida; 16 kg; Esquartejamento. (transcritas de Bernardo Pena e Felipe Assis apud ARMONY, 2016, p. 79).

Já o fragmento 74 apresentava o seguinte texto:

74. Para-choque

Acabara de virar à direita na rua Vasco de Crevatin. O homem acabara de sair do Attimo, ia andando apressado pela Rua Diogo de Jácome,

já passava da meia noite. *Ele sempre sai mais tarde, fica contabilizando.* Um Chevrolet Ômega, 1998, vidro esfumado blindado, para-choque reforçado, aro 16, preto, 3000 cilindradas, 20 válvulas, 6 cilindros, 4.1, o seguia com seu escapamento silencioso. Estava escuro, a cidade dormindo. *Ele não me deu o aumento.* O pedestre caminhava calmamente, satisfeito com os lucros do restaurante. *Eu preciso mais que esse filho da puta.* O pedestre vai atravessar a rua. *Trabalho feito um condenado,* xinga um motorista que passa na contramão. **Vai se foder, olha pra onde anda! Barbeiro!** É agora. O pedestre torna a atravessar a rua *minha mulher não me deixa em paz ele não precisa desse dinheiro...* Passa da primeira faixa *Preciso pagar o hospital mulher grávida.* *20km/h... Ele tem tudo o que precisa.* *40km/h... Eu que não tenho nada .* O pedestre chega ao meio da rua *60km/h... Essa é minha chance.* Ele olha de relance a silhueta de um veículo em sua direção. *80km/h... Perfeita.* (transscritas de Bernardo Pena e Felipe Assis apud ARMONY, 2016, p. 80).

Nesse miniconto, assim como nos fragmentos anteriores, pode-se perceber que os autores assimilaram vários dos procedimentos estéticos do livro original – o uso de listas e de fragmentos para retratar uma realidade cujas lacunas o leitor é convidado a preencher; o uso da formatação, mais especialmente do itálico e do negrito, para demonstrar a alternância de vozes; a produtividade significativa de dados objetivos (das listas, das características do carro). No caso desse último fragmento, percebem-se ainda ressonâncias da leitura do conto “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca, no qual um homem sai toda noite do seu ambiente sufocantemente burguês e descarrega sua tensão atropelando inocentes, bem como do filme *Estômago*, no qual o protagonista, um imigrante nordestino, se vinga do dono do restaurante em que trabalha matando-o, bem como à amante que o trai, com uma faca de cozinha. Na transscrita, ao contrário do conto de Fonseca e de forma semelhante ao que ocorre no filme, quem tem ódio e mata é o protagonista que “não tem nada”, que precisa pagar o hospital para a mulher grávida e que se vinga do patrão.

Já outros trabalhos adaptaram os recursos expressivos do livro de Ruffato à realidade pessoal. É o caso dos seguintes textos, que transformam em escrita o cotidiano do estudante que vai ou volta da escola:

69. Começando o dia

hora, de, levantar, estou, muito, cansado
onde, está, esse, alarme
cadê, minha, roupa, tenho, que, tomar, banho

também, não, escrevi, aquele, texto, saco

.....chegou o ônibus

droga. esqueci. o. fone. de. ouvido.
e. também. do. texto. saco.
é o meu ponto.....
(transcrita de Eduardo Urzua apud ARMONY, 2016, p. 71).

Cinco horas. Liberado mais cedo. Ônibus cheio. Sento no fundo, nos últimos assentos restantes. Trânsito lento, calor, suor, odor, contentamento debruçado nas janelas laterais, necessária paciência. Penitência. Olhares perdidos, olhos fechados, o velho que ficou em pé e ninguém deu lugar. Os rabiscos nas costas dos bancos

CVRL
TATIANE TE AMO _\|/_]
Ponho o fone, ligo o rádio. [Tiroteio nesta terça na maré deix—
O sujeito matou os fil—
É PRA GLORIFICAR DE P
APITE COMIGO GALE-interferência-ARAÚJO]
Porta de trás abriu, não fechou. Entram uns moleques. Guardo o celular, escondo os fones, eles tão muito perto de mim, não vou arriscar. Sentam nos lugares recém deixados. Receio, apreensão, olhar de canto pra checar se não tão me olhando. Uma senhora grita raivosa, levanta. Perdigosos. PIVETE FILHODAPUTA TIRA AMÃODAÍ. PEGAELEPEGAELE. FIZ NADA TI--. SEGURA ELE PORRA. Puxam pela camisa, o moleque tá no chão, o ônibus avança mais rápido agora.- AIAIAIAI-CALA A BOCA LADRÃO FILHO DA PUTA!-ME SOLTA ME SOLTA. Pisam na cara, chutam a barriga. Ladrãozinho de merda.
Desço. Barzinho, televisão ligada. [agora ele quer multar os carros da polícia em velocidade como se o homem da ROCAM tivesse ali porque quer ALÁ JOGOU O CAPACETE NA ROCAM JOGOU O CAPACETE—SIRENE—CAIU, CAIU, CAIU, CAIU-AI A ÁRVORE-VOCÊ VAI VENDENDO AQUI. VOCÊ VAI ACOMPANHANDO AQUI NESSE MOMENTO- O HOMEM DA ROCAM JÁ PEGA NO REVÓLVER NÃO SEI SE ELE ATIROU EM]. -Bota no jogo, por favor.
(transcrita de Yuri Marezki apud ARMONY, 2016, p. 77-78).

CONCLUSÃO

O trabalho de transcrita se mostrou muito mais rico do que as avaliações de leitura tradicionais. Não apenas funcionou como importante motivação para a leitura; não apenas se revelou mais eficaz na sua verificação, uma vez que não seria possível copiar um trabalho desse tipo da internet; mas, sobretudo, proporcionou aos alunos uma possibilidade de *autoria*.

É importante salientar que os alunos do *Campus Humaitá* do Colégio Pedro II têm em geral uma formação cultural mais amplamente letrada do que a média dos alunos de escolas públicas. Por ora, registre-se aqui como os sabores e saberes de textos

lidos no contexto escolar podem se transformar em outros saberes e sabores, muitas vezes surpreendentes.

As transescritas se alimentaram de uma série de experiências e saberes vividos dentro e fora das paredes da sala de aula: das leituras em sala à leitura de outros textos; do filme *Estômago* às experiências pessoais; da leitura subjetiva às “listas” colhidas da vida da cidade.

O trabalho culminou na publicação do livro *Transescritas: experiências de escrita criativa no Colégio Pedro II*, produzido em parceria com o Polo Literário e o Programa Avançado de Cultura Contemporânea – PACC / UFRJ, onde desenvolvo o projeto de Pós-doutorado Transescritas. O volume reuniu a produção dos estudantes das turmas regulares e os textos escritos na Oficina de escrita criativa Transescritas, projeto patrocinado pela PROPGPEC, e foi lançado durante o I Seminário do NUPELL, em setembro de 2016, num evento em que os estudantes, agora autores, autografaram com orgulho e emoção os livros em que viram pela primeira vez seus nomes e vozes impressos, abertos aos olhares do presente e do futuro.

Termino este texto passando mais uma vez a palavra aos estudantes. Trata-se da conclusão do “fragmento 71”, de Leonardo Sá e Guilherme Souza. Não vejo melhor forma de expressar o desejo e o desafio de reescrever o jogo da literatura na escola: “Não sei, talvez ache em algum mapa, dicionário, catálogo, livro, livro? o livro um dicionário? o livro um dicionário, um dicionário para a vida.”

REFERÊNCIAS

ARMONY, Adriana (org.). **Transescritas: Experiências de escrita criativa no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Vialinguagem, 2016.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LANGLADE, Gérard. L'activité dialogique du lecteur. In: DEMOUGIN, F. (Dir.). **Lire dans la langue de l'autre**. Paris: Université Montpellier, 2006, p. 42-55.

_____. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

_____. Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, dans Formation des lecteurs. In: ROY, M. (Dir.). **Formation de l'imaginaire**. Québec: Presses Universitaires de l'Université du Québec à Montréal, 2008. p. 45-67.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

ROUXEL, Annie. Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?. **Le français aujourd'hui**, Paris, v.2, n. 157, p. 65-73, 2007. Disponível em:<URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>. Acesso em: 12 agosto 2016.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-88.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 191-208.

TAUVERON, Catherine. Direitos dos textos e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Cicatrizes: A Poética do *Graffiti* na Baixada Fluminense

5

JANAÍNA LAPORT BÊTA

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compartilhar saberes e descobertas no âmbito do projeto de Iniciação Artística homônimo, realizado pelo Núcleo de Artes do colégio Pedro II *campus* Duque de Caxias no ano de 2016. Assim, através destes escritos, buscaremos realizar breve panorama, explicitando motivações iniciais, compartilhando a base teórica potencializadora das diversificadas experiências vivenciais proporcionadas pela pesquisa de campo; bem como o olhar cuidadoso de cada um dos cinco estudantes que formaram o corpo discente do projeto Cicatrizes, que entre seus intentos reconhecem a responsabilidade de direcionar outros olhares em direção à rica produção artística da Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Grafite. Produção artística. Iniciação artística.

1 INTRODUÇÃO

O Ninho e as Cicatrizes – Nossas motivações

NINHO, carinhosa sigla para Núcleo Interdisciplinar Norteador de Habilidades Ontológicas, nomeia o núcleo de Artes do *campus* Duque de Caxias com estudos e atividades artísticas diversas calcadas em questões ontológicas do ser, compreendidas como questões poético-artísticas. A iniciativa de estudos ontológicos¹ em Artes parte de inquietações provenientes da constatação de que em nossa sociedade existem diversos tipos de segregações, sendo uma delas uma espécie de segregação cultural-geográfica, que tende a delimitar áreas de efervescência cultural e artística. Territórios são “reconhecidos”, “aprovados” e “legitimados” à produção cultural e artística em detrimento a outros, esquecidos e negligenciados; assim “fronteiras” que cerceiam a

1 Tratam das possibilidades de Ser inerente a todo humano, presente nos escritos de Martin Heidegger.

liberdade e o poder de criação e circulação artística se firmam. Infelizmente essa é a realidade que assombra a Baixada Fluminense, onde iniciativas e incentivos artísticos e culturais são visivelmente mais escassos. Pessoas como nós², nascidas e criadas na região, percebem que a Baixada, a parte o esforço de iniciativas pioneiras e isoladas, tende a ficar do outro lado desta fronteira. Percebemos pairar sobre seus habitantes uma espécie de estigma, um “determinismo geográfico”, que ao modo de outros determinismos, traça linhas fronteiriças entre determinados segmentos da sociedade. Como se além daquela que separa a pobreza da miséria houvesse ainda outra, a separar os “com cultura” dos “sem”, pensamento do qual se valem alguns que, para espanto coletivo, creem não ser possível haver vida artística do outro lado da linha vermelha.

De modo inconsciente, porém não menos arbitrário e cruel, firmou-se no senso comum a ideia de que habitantes da região são menos capacitados, intelectual e poeticamente inferiores, inabilitados a produzirem Arte. Tais questionamentos se configuraram motivadores de nossa iniciativa. O Projeto Cicatrizes nasce com a intenção de pesquisar manifestações artísticas na Baixada Fluminense, mais especificamente em Duque de Caxias, cidade que abriga nosso *campus*. Acreditamos que sendo a arte uma manifestação própria ao ser humano, constituindo parte de sua essência, fronteiras reais ou imaginárias não são capazes de cerceá-la, sendo assim, de algum modo trabalhando para potencializar o conhecimento acerca da produção artística na região acreditamos estar contribuindo para a desconstrução de pensamentos equivocados (para não dizer preconceituosos) acerca do patrimônio artístico cultural da Baixada Fluminense e suas potências criativas.

Em breves esclarecimentos, ainda em caráter introdutório, sinalizamos que o termo “cicatrizes” que nomeia o projeto foi colhido na fala de um grafiteiro/pichador que, em entrevista para documentário acadêmico³, dizia acreditar que vivemos em uma sociedade adoecida. Em suas palavras um corpo adoecido é um corpo fadado a marcas; sabemos que determinadas mazelas deixam cicatrizes, sob essa perspectiva, na fala do pichador em questão, pichações seriam as cicatrizes de uma cidade doente. No entanto, ainda que tenhamos nos valido da palavra por sua densidade, aqui ela surge ressignificada. Também compreendemos a cidade como um corpo social, todavia, acreditamos que cicatrizes sejam de algum modo, o registro corporal de nossas histórias e vivências. E essas, ainda que por vezes dolorosas, constituem importante parte do que somos. Defendemos haver beleza nelas. Cicatrizes são marcas/registros

2 Referimo-nos ao corpo docente e discente do projeto, ambos compostos por moradores da região.

3 “Grafite vs Pichação – Antropologia Visual” (Faculdades Integradas AESO – Professor Diego Carrero) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=khOQqgNNNRc>

de experiências, configurando uma espécie de narrativa grafada na pele. Ainda que tenhamos estabelecido tal paralelo, trazendo a fala do pichador, esclarecemos não sermos defensores da pichação, embora tenhamos compreendido através da pesquisa que o que a difere do grafite seja apenas a autorização de uso do espaço. Descobrimos ainda, a partir da fala de grafiteiros, que o piche faz parte da genealogia do grafite, pois dificilmente um grafiteiro não começou por lá. Contudo, julgamos importante frisar que repudiamos qualquer tipo de desrespeito ao outro.

Um corpo sofrido traz registros na superfície. Observar no espelho tais registros pode-se revelar um processo extremamente doloroso. Recentemente uma reportagem divulgou que um grupo de artistas realizam tatuagens de mamilos em mulheres que passaram por mastectomia radical, iniciativa que visa contribuir com a restauração da autoestima. Cicatrizes são a seu modo tatuagens da vida, mas por vezes de tão profundas comprometem a capacidade de viver como um ser humano integral, completo, podem mutilar existências. Estabelecendo um paralelo com esta iniciativa dos tatuadores, podemos pensar que os muros cinzentos ou as paredes sem reboco da Baixada Fluminense são pele marcada que envolve um corpo sofrido, repleto de cicatrizes, onde os grafites, transbordantes em cores e beleza, são como tatuagens que restauram a autoestima de uma população tão negligenciada nos mais diversos aspectos.

2 PRIMEIROS PASSOS

O primeiro passo para a construção de um saber é pautado em uma cisma, ou seja, em um questionamento. Conceitos são importantes, mas o que de fato move o mundo são as questões. Tínhamos a nossa. Em região onde o poder público teima em negligenciar a cultura não existem muitos pontos de cultura, entendidos como museus, centro culturais ou qualquer outro espaço onde as Artes Visuais ganhem visibilidade. Contudo, para a Arte, falta de espaços institucionais não é grave impedimento para realização. Arte não é desejo, é necessidade. Assim sendo, não espera que o governo crie espaços. Fome de arte é como fome de pão, urgente. Nas periferias do nosso país, não há galerias, mas há muros; e onde há negligência, há resistência. Assim a arte ganha às ruas e as expressões individuais ou coletivas se multiplicam. A rua se torna o lugar da expressão, muros são espaços para manifestações e manifestos. Neles ouvimos a fala dos facilmente compreendidos como artistas, e o uivo de tantos inconformados quase sempre marginalizados. Um grande caminho bem diante nós, logo ali, nos muros de nossa cidade.

Caminho traçado percebemos a necessidade de um embasamento teórico acerca do tema que tomamos por questão. Buscamos então autores que já haviam

dedicado tempo e pensamento ao grafite. Foi assim que chegamos ao trabalho de Anita Rink⁴, livro publicado a partir de sua pesquisa de mestrado em Psicologia: “*Graffiti: Intervenção Urbana e Arte – Apropriação dos espaços urbanos com arte e sensibilidade*”, principal marco teórico de nossa pesquisa. O livro inicialmente realiza panorama acerca da história do grafite e se desdobra em um minucioso registro dos resultados da pesquisa de campo realizada pela autora em bairros da cidade do Rio de Janeiro como Botafogo e Centro e em Niterói. Sem dúvida seus escritos além de base teórica se revelou fonte inspiradora para a produção dos artigos produzidos pelo corpo discente como trabalho de conclusão do projeto - os estudantes Arthur Pereira (3º ano EM), Caio Lopes (3º ano EM), Daniela Tavares (3º ano EM), Karol Noberto (2º ano EM) e Yuri Brito (3º ano EM) – com os quais trabalharemos, através de inserções e diálogos entre trechos de suas produções ao longo do presente artigo.

Outras referências teóricas também foram de suma importância. O texto de Heloisa Helena T. de Souza Martin, professora de Sociologia da USP “Metodologia Qualitativa da Pesquisa”⁵, ampliou nossa compreensão acerca dos resultados de uma pesquisa, bem como as estratégias a serem traçadas antes de iniciá-la, como a definição por um enfoque quantitativo ou qualitativo. Entre os autores destacamos ainda Nicholas Ganz “O mundo do Grafite – Arte urbana dos cinco continentes” e Banksy - o lendário grafiteiro da cidade de Bristol na Inglaterra, hoje referência mundial no grafite e já ícone da arte contemporânea ao lado de nomes como Damien Hirst - com seu livro “Guerra e Spray”, entre outros.

A visita em abril de 2016 à exposição “Agora que são Elas” no SESC Duque de Caxias foi o “gatilho” para nossas ações. A exposição reunia trabalhos de várias grafiteiras de diversas partes do Brasil. Indiscutível a qualidade das obras, mas o que chamou nossa atenção foi o recorte curatorial, dando ênfase a produção feminina num cenário reconhecidamente masculino como o do grafite. Foi uma agradável surpresa constatar que a curadoria tinha a assinatura de Carlos Bobi, grafiteiro da região. Através da equipe do SESC agendamos um bate-papo com o curador e as artistas. Infelizmente por problemas de ordem maior, curador e artistas não puderam estar presentes no dia agendado. Em seu lugar nos recebeu o também grafiteiro da Baixada Fluminense Márcio Bunys, morador de Saracuruna. O contato com o artista foi muito enriquecedor, após visitarmos a exposição nos recebeu no auditório e respondeu a várias perguntas dos estudantes, pontuando aspectos importantes acerca de Arte e culturas em Duque de Caxias. O artigo de conclusão da estudante Karol Noberto (2016, p.1) traz relevantes informações acerca da cidade:

4 Artista plástica, arte-educadora, doutora e mestre em psicologia.

5 Referências completas na bibliografia.

Duque de Caxias é um município localizado na região da Baixada Fluminense: é o terceiro município mais populoso do estado (figurando em primeiro a capital e em segundo o município de São Gonçalo), tendo apresentado em 2005 o segundo maior PIB do estado (pesquisa do IBGE), destacando-se a capital no primeiro lugar. Contudo, o município caxiense apresenta um diferente cenário espacial e cultural em comparação com a capital. Mesmo com sua economia e industrialização crescente, Duque de Caxias configura-se como uma cidade-dormitório, assim como a própria região da Baixada Fluminense. Os aspectos sociais logo se contrapõem ao PIB: Duque de Caxias ocupa o 49º lugar no IDH do estado, encontrando-se Niterói em primeiro lugar e a capital em segundo, conforme a pesquisa do IBGE de 2010. A falta de investimentos e má gestão de recursos públicos não se desenrolam somente no que diz respeito aos aspectos considerados no IDH. Outro aspecto fora desta medida que pode ser citado é a falta de investimentos na cultura. Duque de Caxias se configura fora dos circuitos artísticos presentes. Tal como a maioria assalariada se desloca do município caxiense para seus respectivos empregos no Rio, a maioria da população com interesse em exposições de arte precisa se deslocar até o Rio para realizar seu propósito. Eis que surge a reputação de Caxias como uma cidade improdutiva e nula culturalmente. Isso é consecutivamente refutado pela população caxiense nas rodas de samba, nos bailes funk, nas feiras de tradição nordestina, nos forrós, companhias de teatro e nas companhias de dança, nas produções audiovisuais, nas batalhas de rima, nos cineclubes e é claro, no *graffiti*.

Nessa ocasião tivemos oportunidade de falar de pesquisa. Márcio Bunys demonstrou imediato interesse em colaborar, revelando-nos ser um dos organizadores do MOF, importantíssimo evento de grafite com projeção internacional do qual falaremos a seguir. Depois dessa primeira conversa tivemos a alegria de recebê-lo em nosso *campus* para entrevista. Nessa ocasião tivemos a oportunidade de conhecer Lu Brasil que nos acompanhou posteriormente na visita (pesquisa de campo) que realizamos na comunidade da Vila Operária onde acontece o MOF.

3 O MOF E MÁRCIO BUNYS

O *Meeting of Favela* (MOF) é um evento anual de grafite que acontece na comunidade da Vila Operária em Duque de Caxias. De proporções internacionais se firma como o maior evento voluntário de grafite da América Latina. Poderemos saber mais acerca do MOF a partir da fala do estudante Caio Lopes em trecho de seu artigo produzido como conclusão do projeto de Iniciação Artística:

A baixada fluminense, uma região que abrange municípios ao norte da cidade do Rio de Janeiro, é uma área periférica, com poucos meios culturais tradicionais, como teatros, museus de artes plásticas, históricos,

etc. Hoje o grafite é uma das mais importantes manifestações culturais dessa localidade, contando com um grande número de artistas, paredes grafitadas e até um grande evento de proporção internacional em uma comunidade em Duque de Caxias, a Vila Operária. O *Meeting of Favela* (MOF) é um evento que acontece anualmente há 10 anos. Ele surgiu depois que um grupo de grafiteiros foram impedidos de participar de um evento internacional chamado *Meeting of Styles* patrocinado por empresas de tinta e que aconteceria na cidade do Rio. Partiu então de Kaja Man (grafiteiro residente da Baixada Fluminense) a ideia de que os que não poderiam participar desse evento fossem até a comunidade Vila Operária (Duque de Caxias), onde fariam um mutirão de grafite. A ideia funcionou e o evento cresceu mesmo sem o apoio da prefeitura ou de empresas de tinta, e enfrentando problemas com o tráfico de drogas na região. Hoje esse é o maior evento de grafite da América Latina, que recebe visitantes internacionais e que conta até com a presença da polícia militar após a ocupação do morro. A programação da edição de 10 anos, em 2016, incluiu shows e a presença da fotógrafa americana Martha Cooper. (LOPES, 2016, p.4).

Segundo a fala de Kaja Man “Em 2006, o evento *Meeting of Styles*, na Cruzada São Sebastião, no Leblon, no Rio, reuniu uma série de grafiteiros, mas também deixou muita gente de fora. Então, criei o *Meeting of Favela* para ninguém ser barrado”⁶. Entre os organizadores do MOF estão, juntamente com o idealizador André Lourenço (conhecido como Kaja Man), Carlos Bobi e Márcio Bunys, amigos de longa data, membros do coletivo de grafite *Posse 471*.

Partindo da fala do Kaja Man mencionada acima seria interessante refletir sobre a situação dos grafiteiros em diferentes pontos do estado ou das cidades. Acerca dessa questão Caio Lopes (2016, p. 4) nos dirá:

Hoje, o grafite se encontra em outro patamar. Com o passar dos anos, essa manifestação artística foi absorvida pela cultura tradicional. Galerias, vias importantes, lugares de grande visibilidade e até prédios históricos (como é o caso do castelo de *Kelburn*, na Escócia) ganharam importantes intervenções assinadas por grandes estrelas, como Os Gêmeos, Eduardo Kobra, Edgar Mueller, entre muitos outros. O grafite, de fato, foi incorporado e passou a fazer parte do complexo mercado das artes. Apesar de grafiteiros com patrocínio e grande aceitação terem livre acesso a muros de grande visibilidade e a estabilidade financeira, infelizmente eles representam um pequeno percentual se pensarmos na totalidade de grafiteiros. Muitos artistas do grafite com propostas interessantes e trabalhos sólidos e importantes do ponto de vista estético e social são excluídos desse círculo de glamour. Dificuldades que se potencializam ao considerarmos outros fatores sociais, geográficos e de gênero.

6 Em entrevista ao site Mapa de Cultura. Disponível em: <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/meeting-of-favela-mof>

A observação de Caio Lopes (2016) nos coloca em estado de alerta acerca de uma visão por demais romântica do grafite como o lugar definitivo da liberdade e da igualdade entre todos. Grafiteiros disputam espaços pela cidade, muitas vezes entre si. Contudo, importante ressaltar que de fato a grande disputa se dá com o capitalismo e o uso dos espaços públicos da cidade pela propaganda de produtos. A esse respeito o estudante Yuri Brito (2016, p.1) trará a seguinte contribuição com seu artigo que dialoga bastante com o texto de Anita Rink:

Diante da monotonia dos espaços urbanos, onde a publicidade e os anúncios comerciais têm enorme destaque, percebem-se as intenções do capitalismo presentes no dia a dia do homem moderno. Todo esse modelo constrói um sistema, um *status quo* que instaura uma mecanização no modo de agir do homem na sociedade, que é mantida por aparatos sociais, jurídicos, institucionais etc. Com isso, a cidade se torna um local onde qualquer manifestação visual ou sonora que esteja alinhada à produção de capital seja validada, enquanto outros tipos de intervenções, como o *graffiti*, não possuem essa mesma validação.

Há um padrão de comportamento nas cidades que, por vezes, o grafite desestabiliza como uma espécie de quebra ao padrão estabelecido. Retomaremos essa questão adiante, por ora voltaremos a Márcio Bunys. Em nossa conversa inicial no SESC, trocamos contatos e posteriormente demonstramos nosso interesse em realizar uma entrevista onde ele nos fornecesse maiores detalhes acerca de sua produção artística e dos mecanismos do grafite na Baixada Fluminense. Bunys, sempre muito solícito, aceitou nosso convite e visitou-nos no *campus* no dia 22 de setembro de 2016.

3.1 A Entrevista com o grafiteiro Márcio Bunys

Na tarde de 22 de setembro, repassávamos nosso roteiro de perguntas e fazíamos os últimos ajustes na câmera para filmagem quando Bunys chegou ao *campus* acompanhado de Lu Brasil artista e agente cultural da Baixada Fluminense, presença que se revelou extremamente importante para nossa pesquisa - esclareceremos mais a frente. No tocante a entrevista, nossas perguntas pretendiam em cerca de três horas de conversa mapear aspectos importantes relativos a nosso objeto de estudo. Desde aspectos subjetivos da produção de Bunys até aspectos mais amplos, relativo à dinâmica sócio-política da atividade dos grafiteiros. Já inicialmente a resposta a uma das primeiras perguntas nos colocou diante da questão grafite x piche que tanto nos interessava compreender. Transcrevo abaixo trecho da resposta de Bunys (2016) à pergunta sobre a importância do grafite em sua vida:

O grafite mudou toda a trajetória da minha vida [...] eu já gostava de pichação, conheci no colégio, tinha de 14 para 15 anos quando comecei a pichar e já gostava de deixar meu nome nas coisas, de deixar meu nome em algum lugar. Conheci o Marcelo Onix, que já faleceu e morava no bairro vizinho ao meu. Eu não tinha a mínima ideia do que era grafite. Acho que eu nunca tinha visto, nem na televisão nem nada [...] eu fiquei alucinado e criei obsessão por aquilo ali. Aquilo era o que eu queria fazer e aprender. Eu não escolhi parar de fazer pichação e virar grafiteiro, eu fui fazendo pichação e grafite e vendo que o grafite me trazia mais coisas positivas do que a pichação. Então fui me desligando da pichação e mergulhando mais no grafite. Daí em diante se tornou meu estilo de vida [...] muito da disciplina que tenho também eu consegui com o grafite.

Bunys (2016) em diversos momentos de sua fala explícita como o grafite contribuiu com a elaboração de sua personalidade, e construção da subjetividade.

[...] o grafite me ajudou a interagir com esse ambiente urbano. Até mesmo com a crítica, eu não era muito aberto às críticas, mas quando você está na rua põe sua cara à tapa, muita gente pode achar seu grafite lindo e outras horrível, mas você está ali expressando sua arte então está sujeito a isso.

O artista de rua, o grafiteiro, tem contato direto com o público e está sujeito a comentários de juízo de valor acerca de sua produção artística “em tempo real”, ou seja, enquanto a realiza. Sabemos que o grafite transforma o espaço urbano construindo uma nova paisagem, contudo, a cidade não é passiva, o cidadão, o transeunte interage com o grafiteiro, transformando muitas vezes sua paisagem interior. O estudante Yuri Brito (2016, p.1-2) levanta essa questão em seu artigo quando afirma:

Bunys, em entrevista, afirma que o impacto visual causado pelo *graffiti* nas cidades é essencial, independentemente do teor da crítica feita ao mesmo: “Pra mim, só de você passar e falar “ficou berrante, não gostei” já valeu, porque já causou impacto em alguém, melhor do que uma parede cinza que não estava causando impacto em ninguém.” Dessa forma, emerge a necessidade do homem, diante de um corpo social mecanizado e automático, de expor sua imaginação e de exercer sua capacidade criativa nas cidades através do *graffiti*, causando uma quebra de padrão espacial e um forte impacto visual nos muros. Ao longo do tempo, surge uma relação entre homem-cidade, na qual a segunda é utilizada pelo indivíduo de forma imprevista, sendo o espaço de atuação de seu processo criativo. [...] Dessa forma, constrói-se uma nova idealização do espaço urbano e dos locais de passagem, os quais se tornam passíveis de intervenções artísticas que se relacionam com o ambiente onde estão inseridas e com o observador, promovendo assim uma conversação entre observador-obra e artista-obra.

Outro ponto importante abordado na entrevista se refere à questão da transformação social. Há no grafite uma tradição de criar multiplicadores. Grafiteiros ensinam seu ofício a outros que por sua vez também repartem os conhecimentos adquiridos e assim há uma espécie de compartilhamento geométrico de saberes. À parte tal característica ainda há a outra questão, o exemplo, Márcio Bunys (2016) se refere a ele durante a entrevista como pode ser constatado no trecho abaixo, transcrição de sua fala:

[...] acho que consigo resgatar algumas pessoas com o que faço, até outras crianças também. [...] mas eu consigo mudar a visão de muitas pessoas e até mesmo fazem com que entendam o grafite. Uma criança pode olhar e não querer ser grafiteira, mas pode resolver querer ser *designer*, pintor, trabalhar com identidade visual, trabalhar com alguma outra coisa, porque entendeu o mundo das artes. Lá é um pouco carente disso. Tem praça com balanço mas nenhuma oficina de arte, não tem grandes murais, então quando eu vou pra rua pintar no meu bairro, se 10 pessoas passarem e baterem um papo comigo já valeu a pena. Até pra que possam passar aquilo dali “pros” filhos, “pros” sobrinhos, “pras” outras pessoas, que existe esse mundo e que pode ser feito isso daí. Então eu gosto muito de pintar o meu bairro e acho que as pessoas da Baixada valorizam muito mais o que a gente faz do que num bairro nobre da Zona Sul.

A entrevista de Márcio Bunys (2016) foi rica em diversos aspectos que não poderão ser mencionados nesse artigo por questões de espaço. Mas foi em sua fala que tivemos certeza da importância de visitarmos a Vila Operária, comunidade que abriga há dez anos o *Meeting of Favela*, bem como a importância, do ponto de vista estético e social, desse evento.

4 VISITA À VILA OPERÁRIA

Nosso primeiro contato com Lu Brasil⁷ se consolidou como fundamental. Foram ela e Aquilas Mano Beijo, ambos artistas grafiteiros e moradores da comunidade, que gentilmente nos acompanharam em nossa visita no dia 29 de setembro de 2016 a Vila Operária. Receberam-nos na Praça Humaitá no Bairro 25 de Agosto em Duque de Caxias, onde se localiza um dos acessos à comunidade. Já na entrada a impactante visualidade dos imensos painéis de grafite nos dizia da experiência estética que nos aguardava por entre becos e ruas da Vila. Em torno das 11h iniciamos nossa caminhada rumo à parte alta da comunidade onde acontece anualmente o MOF. Qualquer vivência

7 Lu Brasil além de artista e agente cultural da Baixada Fluminense é Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em periferias pela UERJ que acompanhou Márcio Bunys durante a entrevista que realizamos em nosso *campus*.

transformada em palavras tende a empobrecer. As experiências sensoriais vivenciadas naquele dia não se deixam aprisionar em vocábulos. O enorme impacto visual põe algo em movimento dentro de nós, e esse sentimento não pode ser convertido em um punhado de palavras e pontos. É preciso caminhar por aqueles becos, mergulhar na arquitetura do caos, para verdadeiramente compreender. A estudante Daniela Tavares (2016, p.1) em seu artigo de conclusão nos diz: “O caos, ao contrário daquilo ao qual geralmente é associado, não é por essência algo ruim. O matemático James York utiliza o termo para referir-se a um padrão de regularidade em meio ao aparente acaso, configurando, assim, uma desordem ordenada.” Vivenciamos uma experiência com a “des-ordem”, ou seja, aprendemos visualmente uma arquitetura fora da “ordem cotidiana” dos bairros. Um fora de “ordem”, compreendido como fora do “ordinário”, ou seja, algo como uma experiência com o “extra-ordinário”.

Há imensa beleza naquele caos. Não é novidade afirmar que a arquitetura da favela é instigante. O artista Hélio Oiticica acreditava que a ginga dos passistas das escolas de samba cariocas, especialmente da Mangueira, tinham sua origem na memória corporal, como se o caminhar se inscrevesse em seus corpos. A ginga nascendo e se desenvolvendo a partir da necessidade de subir e descer o morro, muitas vezes transportando latas d’água na cabeça, num imenso exercício de força e equilíbrio pelas ruelas e becos estreitos e repletos de curvas.

A Vila Operária não impressiona apenas pela arquitetura desordenada própria das comunidades que em sua divisão caótica dos espaços potencializa os afetos. Há mais, muito mais. A estesia que exala desde os enormes painéis ainda na entrada, e que segue num crescente de cor e Arte surpreendente. Becos, muros, casas, quase todos em tijolos ausentes de reboco, tal qual corpos em carne viva recebem camadas de cor, feito tatuagens que recobrem cicatrizes. Absorver toda aquela visualidade enquanto ouvíamos os relatos e histórias – feitos por Lu Brasil - da fundação da Vila, lugar de trabalhadores, e de seu patrono, o lendário Tenório Cavalcante - foi realmente um privilégio. Conhecer a história da “sopa de letras” em um dos becos, narrada de modo entusiástico por Aquilas, saber que o painel nasceu do desejo dos moradores da parte baixa da comunidade de que os artistas durante o MOF pintassem também ali, para que também eles pudessem usufruir da beleza. Moradores que acolhem anualmente em suas casas durante o evento os artistas, vindos de diversas partes do Brasil e de outros lugares do mundo. Moradores estes que ao modo acolhedor de serem brasileiros (e companheiros- compreendidos como aqueles “que juntos comem o pão”) compartilham com os artistas sua macarronese⁸ servida em grande mesa na rua.

8 Espécie de popular salada de macarrão com outros ingredientes como frango desfiado e legumes.

Na parte alta, ao lado da quadra, está o Colégio Estadual Vinícius de Moraes que tivemos a oportunidade de visitar. Lá funciona uma espécie de Albergue durante o MOF, acolhendo os grafiteiros, que em retribuição tornam os muros da escola mais alegres e coloridos que a paleta de Matisse. Inúmeros grafites o recobrem externa e internamente, renovados a cada nova edição do evento. Pode-se ler no rosto dos moradores o orgulho que sentem das paredes e muros grafitados, bem como a admiração que transborda o olhar das crianças em meio ao caos de cores quando os grafiteiros passam. Todas querem ter, aprender, ser. Os grafites modificam a paisagem e esta modifica os moradores. A ação de grafitar transforma bem mais que a paisagem, e se revela de extrema importância na vida daquelas pessoas. A esse respeito a estudante Daniela Tavares (2016, p.1) trará a seguinte reflexão em seu artigo:

A Teoria do Caos de Edward Norton Lorenz parte da premissa de que uma ação é capaz de gerar consequências grandes, sendo considerada por conta disso, um evento caótico, sem aparente motivo ou ordem, mas que possui origem em uma ação ordenada. Tendo isso em vista, no caos cinzento que é o espaço urbano, uma gota de tinta sobre o muro seria então capaz de provocar amplos eventos aparentemente sem relação com seu causador. Dessa forma, vê-se a necessidade de explorar o *Graffiti*, sua manifestação na urbe e seus possíveis e incalculáveis produtos. O modificar da paisagem é capaz de provocar e influenciar de inúmeras formas os transeuntes.

O grafite de um modo geral é considerado como um espaço para a instauração do pensamento crítico e até mesmo político por muitos grafiteiros. Contudo, as motivações para um grafite podem ser de outra ordem. Como podemos constatar a seguir, em trecho do artigo de conclusão do estudante Arthur Pereira (2016, p.2):

Segundo o grafiteiro Márcio Bunys [...] o seu grafite na Baixada já foi muito ligado à crítica social e hoje é quase que totalmente ligado à estética, a dar vida ao local. Isso se deve à percepção por parte dos grafiteiros em geral de que o transeunte/morador dessas áreas já estão saturados de informações e problemas, que a forma de melhorar suas vidas é dando cor ao cinza, melhorando onde eles vivem. Bunys [...] cita o *Meeting Of Favela* (MOF) [...] como um agente transformador daquele local, e, que além de levar arte aos moradores e suas casas, mostra aos jovens que há opção fora do crime. Confirmando a afirmação de Bunys, é importante mencionar que um grupo de grafiteiros conseguiu reduzir a violência na comunidade mexicana *Las Palmitas*, através da arte. Com o objetivo de tirar a imagem negativa e integrar o bairro, a organização *Germen Crew*, em parceria com o governo do México, grafitou centenas de casas, em 14 meses, formando um arco-íris com a fachada das casas. Segundo relato dos moradores, eles, agora, se sentem mais seguros para saírem de suas casas à noite, e também disseram que a comunidade mexicana ficou mais acolhedora e unida. E o mesmo aconteceu na

Vila Operária [...] Durante a visita do núcleo de pesquisa (NINHO) à comunidade [...] foi notado como os grafiteiros são prestigiados e valorizados na comunidade. [...]. Visualizamos, também durante a visita, que, além do bom relacionamento entre moradores/grafiteiros, e da transformação visual que o grafite trouxe para a Vila Operária, os habitantes daquele lugar sentem orgulho de morarem e viverem ali, em uma favela grafitada, onde acontece o maior encontro de grafite voluntário do mundo. Isso evidencia a capacidade do grafite em mudar socialmente, e esteticamente, espaços, pessoas e vidas.

5 CONCLUSÃO

Concluimos. O artigo finda ainda que tenhamos a firme convicção de que há ainda muito por dizer e fazer, certos de que nosso percurso pelas cicatrizes e tatuagens da Baixada Fluminense apenas principia. Seguindo a dinâmica proposta em nossos escritos, subvertemos uma vez mais os padrões acadêmicos e finalizamos com fragmento da estudante Karol Noberto (2016, p.2) :

O *graffiti* na Baixada Fluminense, com a observação do município de Duque de Caxias, é uma ferramenta de democratização da arte. O *graffiti* é uma arte de rua que não cobra entrada: é uma exposição a céu aberto. É a manifestação de um poder popular, já que ao grafitar, o grafiteiro causa uma mudança do cenário comum, responsável pela troca de interações com o meio. Ele é expressivo, seja como um grito, como um canto ou sussurro. Ele é exposto como algo que está à mostra, como uma fotografia submetida à ação da luz, como uma criança abandonada pelos pais. Ele é exposto, às pessoas, ao tempo, à cidade. Ele que vem de um ou de uns, mas acaba pertencendo a tantos outros.

REFERÊNCIAS

BANKSY. **Guerra e Spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BRITO, Yuri. *Graffiti*: resignificação e subjetividade. Duque de Caxias: Mimeo, 2016.

GANZ, Nicholas. **O Mundo do Grafite**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, Caio. **Um retrato do grafite na Baixada Fluminense**: Arte e política, encontros e desencontros. Duque de Caxias: Mimeo, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago 2004.

NOBERTO, Karol. **Questão de Ordem**: O grafite na Baixada fluminense. Duque de Caxias: Mimeo, 2016.

PEREIRA, Arthur. **O Grafite como transfigurador de vidas e espaços na favela**. Duque de Caxias: Mimeo, 2016.

RINK, Anita. *Graffiti*: intervenção urbana e arte. Curitiba: Appris, 2013.

TAVARES, Daniela. **Caos, afeto e arte na cidade**: uma análise do grafite na Baixada Fluminense. Duque de Caxias: Mimeo, 2016.

NEPA: uma experiência com cinema de animação no *Campus Centro*

6

ROSIANE DE JESUS DOURADO

Resumo: O NEPA é um projeto de Iniciação Artística e Cultural no qual a linguagem da animação é experimentada e estudada a partir de seus princípios básicos. Técnicas, exercícios e curtas em 2D e 3D são realizados pelos alunos. O projeto se encaminha para uma investigação e experimentação da linguagem cinematográfica e visa a combinar a linguagem técnica e expressiva da animação com outras possibilidades estéticas de linguagens audiovisuais.

Palavras-chave: Artes Visuais. Cinema de Animação. Educação. Pedagogia.

1 A CONTINUAÇÃO DE UM MEMORIAL

A experiência com a produção autônoma, experimental e coletiva de curtas de animação, como parte das atividades e dos conteúdos das aulas de Artes, durante quatro anos em turmas regulares do ensino fundamental em uma escola pública municipal¹, abriram um fértil caminho para o trabalho de professora na educação básica. No entanto, cabe declarar que o primeiro contato com animação na educação escolar que se teve foi no Colégio Pedro II, como professora substituta, na então unidade Tijuca I. Nessa ocasião as atividades de animação eram divididas entre as aulas de Artes e de Informática. Os brinquedos óticos, os primeiros desenhos em sequência, os mini *flipbooks*, os personagens em 3D eram criados nas aulas de Artes, enquanto as fotografias e a animação digital eram feitas nas aulas de Informática. Aproveitando essas vivências pedagógicas, gradativamente, voltou-se o interesse para investigar como a experimentação da linguagem da animação pode contribuir para a ampliação

¹ Projeto de animação que foi realizado com turmas regulares do Ensino Fundamental I, na E.M. Quintino Bocaiúva, Rio de Janeiro, de 2010 a 2013.

do desenvolvimento artístico e para as potências criativa, cognitiva e emocional da criança e do adolescente, que, nesse contexto, são espectadores e realizadores do audiovisual ao mesmo tempo.

Quando, em 2016, surgiu uma oportunidade para participar como proponente, professora orientadora, no Programa de Iniciação Artística e Cultural, promovido pelo Plano de Culturas da Direção de Culturas, PROPGPEC do CPII, o caminho natural foi criar um diálogo direto com as Oficinas de Animação², que, com a parceria de outras duas colegas professoras, já funcionavam no *Campus* Centro desde 2015.

Orientar alunos em um projeto de Iniciação Artística e Cultural foi algo novo e desafiador, no entanto, logo ficou clara a relevância político-pedagógica dessa iniciativa para o reconhecimento do valor pedagógico e humanista da arte na escola e na formação dos alunos. Relevante essa iniciativa se fez por acontecer em um ano de indispensáveis defesas à garantia do ensino de Artes na educação básica, com a finalidade de evitar equívocos e retrocessos na construção da nova Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio³. Como afirma a professora, pesquisadora do Ensino da Arte e da Arte na Educação (Arte/Educação), Ana Mae Barbosa (2002), a importância da arte na escola é tanto para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, quanto para a inteligência racional. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é, segundo Ana Mae Barbosa, um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento. Através da arte, os alunos podem desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida e acentuar a criatividade de maneira a mudar essa realidade que foi analisada.

A relevância desse projeto também é dada pelo interesse dos alunos por novas experiências com arte; dos professores, por oferecerem propostas diversificadas que contribuam para a visibilidade da área de conhecimento artístico; e pela crescente demanda por uma continuidade no estudo e nas práticas das linguagens artísticas dos alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio⁴. Um projeto de Iniciação Artística e Cultural, assim como a Iniciação Científica, ambienta os alunos aos métodos de pesquisa, iniciando-os a práticas que poderão desenvolver em projetos de pesquisas na faculdade ou fora desta. Especificamente, a Iniciação Artística e Cultural pode indicar um encaminhamento para futuras escolhas profissionais dos alunos: na

2 A Oficina de Animação do *Campus* Centro foi idealizada pelas professoras Cinthia Graça e Tatiana Caldeira e foi integrada pedagogicamente ao projeto Polo de Animação, que passou a ser designado NEPA (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Animação).

3 Reforma do Ensino Médio, MPV 746/2016.

4 No CPII, a disciplina de Artes Visuais está presente no currículo até o primeiro ano do Ensino Médio.

criação, na pesquisa, na curadoria e na crítica de Artes; sendo importante também para a sementeação de posturas mais críticas e éticas de nossos alunos na sociedade.

1.1 O ciclo inicial do NEPA

O projeto de Iniciação Artística e Cultural, o NEPA, Núcleo de Ensino e Pesquisa em Animação⁵, visou promover o desenvolvimento artístico, estético e intelectual do aluno através da pesquisa e da produção em animação; fomentar a análise crítica das produções de animação profissional veiculadas nas mídias e em eventos de audiovisual; oferecer experiências com softwares de animação, tratamento de imagens, editores de vídeo e de áudio; despertar o interesse pela pesquisa das técnicas, dos materiais, dos procedimentos e das possibilidades narrativas em animação; incentivar e apresentar ferramentas técnicas e tecnológicas para a criação de curtas de animação pelo/a aluno/a-pesquisador/a.

Uma pesquisa experimental e investigativa começou a ser desenvolvida, tendo como objetivo principal o de experimentar as possibilidades estéticas e dialéticas do cinema de animação na escola. A pesquisa de dados se deu por observação e por experimentação durante as reuniões semanais de orientação de pesquisa e durante as aulas das oficinas de animação, realizadas no *Campus* Centro. Para o sequenciamento e pré-edição digitais das animações, foi utilizado o software livre de animação MUAN, criado por profissionais do Anima Mundi.

O início das atividades foi a criação de uma vinheta animada do NEPA. Para compor essa vinheta, os alunos aplicaram princípios da animação que aprenderam durante as oficinas. A vinheta, abertura de apresentação (como a coluna de uma revista ou o vídeo de abertura de alguma atração midiática) foi, portanto, a primeira animação 2D feita pelos alunos. Alunos e alunas criaram, cada um, um logo do NEPA e uma situação de movimento para ele. Dificuldades surgiram, como a de manter a proporção das letras inalteradas quando assim precisavam estar e a divisão do movimento em um tempo confortavelmente perceptível aos olhos. Cada logo teve um ritmo e um detalhamento maior ou menor para a vinheta. Nessa atividade, os alunos operaram com o princípio do desenho animado sequenciado (*straight ahead*), o tempo e a proporção. Para Piaget (1973), o conhecimento experimental tem origem na experiência com o concreto, quando se refere à experiência física, pela manipulação, por exemplo, de determinados objetos a criança chega às noções de peso e forma. Nas oficinas de animação, o processo de ensino-aprendizagem mistura a experiência física com a abstração, aproximando-se de outro tipo de experiência analisada por

5 Em 2017 a sigla do NEPA tornou-se Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual.

Piaget (1973), a lógico-matemática, inclusive por também na animação estarem sendo operados os conceitos de ordenação e de sequência na divisão do tempo e do movimento. A linguagem da animação transita no operatório para o figurativo e no figurativo para o operatório, opera o tempo todo com os conceitos de tempo, movimento, ação e proporção.

No processo de conhecimento dos princípios básicos de animação, um dos alunos pesquisou e encontrou um vídeo com animações explicativas sobre cada um desses princípios, trazendo a descoberta para compartilhar com o grupo – uma situação de pesquisa que evidencia também o processo de emancipação, sobre o qual discorre o filósofo e professor Jacques Rancière em *O espectador emancipado* (2010). Rancière se refere a três regimes estéticos – o ético, o representativo e o estético, com reflexões também surgidas a partir de outra obra sua, *O mestre Ignorante* (2002). A ideia de emancipação intelectual aplicada à relação entre mestre e aprendiz se estabelece como fio condutor da crítica sobre a condição problemática do espectador, ou como o autor denomina de paradoxo do espectador. A relação do ver e fazer cinema de animação retoma a questão da relação do espectador (aluno e professor) com a arte.

1.2 Espectadores-realizadores

Os alunos e alunas da Iniciação Artística e Cultural assistiram a vários curtas nacionais e internacionais e ao longa de animação brasileiro *O Menino e o Mundo*, de Alê Abreu (2013)⁶. Comentários e análises técnicas, estéticas e conceituais aconteceram após a exibição desses filmes. Esses alunos são espectadores de animação desde crianças. Alguns desenvolveram ao longo dessa experiência como espectadores um maior ou menor vínculo afetivo com este tipo de produção audiovisual. Junto à animação, várias outras fontes de inspiração da cultura audiovisual desses jovens somaram-se à experiência com a linguagem da animação. Os saberes trazidos pelos quatro alunos do projeto foram sendo revelados gradativamente e aplicados a diversas atividades durante o processo de aprendizado da animação. Assim, nesse caminho: o interesse musical e a habilidade de Eduardo para a poesia e a declamação foram bem aproveitados na sonorização e no roteiro; o interesse inicial de Helena pela fotografia a cativou para o processo fotográfico das animações; o conhecimento de animes japoneses e coreanos e a habilidade plástica de Sofia foram essenciais para

6 filme *O Menino e o Mundo*, um longa-metragem de animação, com roteiro e direção de Alê Abreu, conta a aventura de um menino, o Cuca, que deixa sua casa em busca do pai. O filme combina novas técnicas e tecnologias com técnicas tradicionais de animação. Recebeu premiações nacionais e internacionais e indicação para o Oscar 2016.

os seus desenhos e modelagens de personagens; Lucas, que no início desencantou-se ao conhecer a técnica na construção da “mágica” das imagens em movimento, que o encantara durante a infância, levou a sua percepção detalhista para a criação e modelagem de personagens e elementos cenográficos, identificou-se com o processo técnico do *stop motion*.

Segundo os realizadores do Anima Escola, projeto criado pela equipe do brasileiro Festival Internacional de Animação, Anima Mundi, a linguagem da animação deve estar presente na escola como fonte de conhecimento e não apenas como um recurso didático, possibilitando a professores e alunos novas formas de expressão e conhecimentos que os ajudem a viver na sociedade contemporânea, fortemente marcada pela presença do audiovisual⁷.

Os limites da área de conhecimento Artes Visuais são maleáveis, com uma membrana permeável para fluxos e diálogos constantes com outras áreas de conhecimento. Quando esses intercâmbios acontecem de maneira a respeitar a alteridade da arte e formação específica do professor de arte, a chamada “interdisciplinaridade” aconchega-se muito bem na área artística.

O diálogo entre literatura e artes é antigo, sempre rende muitos encontros poéticos. No NEPA, esse encontro se deu através de sonetos e de uma peça de Shakespeare, o poeta e dramaturgo inglês renascentista motivou nos alunos pesquisadores reflexões sobre a velhice e a adolescência. Das ilustrações, de acordo com a maneira como cada um percebeu e sentiu determinados sonetos, até a adaptação de cenas de “Sonho de uma Noite de Verão”, os alunos procuraram perceber a contemporaneidade da imaginação e dos textos de Shakespeare. Colocaram nas releituras e na ressignificação um pouco de si, então, os personagens dos quatro jovens enamorados (Demétrio, Lisandro, Helena e Hérnia) foram retratados como estudantes adolescentes, assim como eles; o jardim do colégio tornou-se o bosque encantado. A vinheta animada que apresenta os quatro personagens traz de modo singular não apenas a caracterização através de uma estética de forma simples mantendo uma semelhança visual a cada aluno e aluna, mas também um traço específico do jeito de ser de cada um.

Olharam para os personagens de Shakespeare, olharam para si mesmos e se entreolharam. Compartilharam práticas reflexivas e artísticas, criaram espontaneamente tomadas e escolheram planos fílmicos específicos em certas cenas, descobrindo na prática a arte da linguagem cinematográfica. Na adaptação do roteiro, trabalharam com duas linguagens: o português e o inglês. Considera-se que essa

7 Se quiser saber mais sobre o Anima Escola, confira em: <<http://www.animaescola.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

experiência, cuja principal dificuldade foi a reunião dos quatro alunos para os dias de filmagem, já que estudavam em turnos opostos, possa ser também analisada à luz do conceito de “partilha do sensível” de Jacques Rancière (2015). A partilha do sensível é “[...] o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.” (RANCIÈRE, 2015, p.7). Uma partilha do sensível evidencia (RANCIÈRE, 2015, p.15, grifo nosso):

[...] um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como o comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha.

Pondera-se que, em um projeto de Iniciação Artística e Cultural, a partilha se dá no microespaço social, o Colégio, podendo ter ou não espaços de extensão a ele, mas o comum compartilhado, nesse caso, é tanto o aprendizado de uma linguagem artística – o cinema de animação – quanto o espaço do colégio, e a prática de iniciação artística audiovisual reserva ainda as exclusividades de papel e as atividades exercidas por cada aluno e aluna nessa partilha, assim como as exclusividades de conhecimento (de signos e de linguagens) em cada uma das áreas acionadas e relacionadas. E nessa partilha, alunos e alunas são espectadores-realizadores.

2 OBSERVAÇÕES E PRÁTICAS COMPARTILHADAS

A participação na II MIAC (Mostra de Iniciação Artística e Cultural) foi um importante momento para o conhecimento, para o diálogo e para a divulgação das experiências em projetos voltados para o desenvolvimento artístico e cultural de alunos e alunas do Colégio. O evento põe em evidência não apenas professores e seus orientandos, mas o protagonismo estudantil. Vencendo a barreira da apresentação e do falar em público, estudantes falam sobre suas experiências e contribuem para que outros estudantes e professores se aproximem sensivelmente dos projetos dos quais participam.

Ao final dessa primeira fase do projeto, a primeira turma de alunos bolsistas do NEPA, individualmente, analisou suas participações e o próprio projeto. A seguir está um desses relatos, no qual a aluna escreve do seu lugar de representatividade, como aluna-pesquisadora:

Quando entrei (*na*) iniciação artística, não sabia muito bem o que esperar, sabia basicamente o que iria aprender e experienciar, mas não sabia como eu ia reagir a tudo. Não sabia se tinha tanto interesse pelo tema para ficar quase um ano estudando isso. Após as primeiras aulas da oficina e primeiros estudos, muitas portas se abriram e descobri um lado meu que

não conhecia. Um lado que entende que mesmo não sabendo desenhar, aplicando corretamente as técnicas se faz uma animação. Que também descobriu que animação não é só desenho, e que tem todo um mundo nos bastidores, onde encontrei algo que sempre gostei: a fotografia.

Conviver com alunos de outras idades foi uma experiência ótima, me fez perceber que gosto não tem idade e que, apesar de muitos dos alunos da oficina serem menores do que eu, eles geralmente eram muito melhores nas técnicas e principalmente na criatividade. Além dos estudos da oficina, pude criar um curta com os colegas do pia [grifo nosso, a aluna se refere ao programa de iniciação artística e cultural] sobre Shakespeare, em que pudemos aprender não só sobre os contos e sonetos dele como a forma de trazer estes para a atualidade. Durante a criação e filmagem do curta, a troca de experiências e gostos foi muito rica.

É importante termos iniciativas assim em tempos de desvalorização da cultura como estudo e método de ensino, em que aprendemos a pensar e não só a produzir (Relato de Helena da Trindade Dantas, aluna do segundo ano em 2016, *Campus Centro*, enviado em: 15 fev. 2017).

2.1 Pequenos Frames

Figura 1 – Frame de curta da Oficina de Animação, turno manhã, com participação de alunos da Iniciação Artística

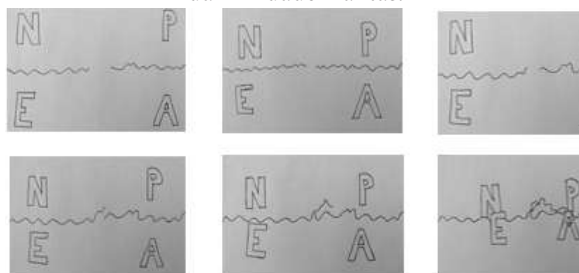


Fonte: A autora, 2016.

Figura 2 – Modelagem em massinha, 3D para stop motion.

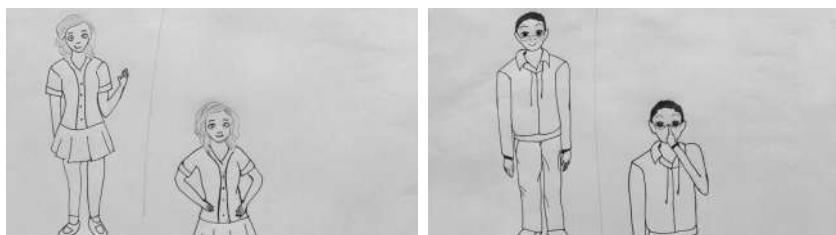


Figura 3 - Frames para vinheta do NEPA, desenho sequenciado. Desenhos de Helena da Trindade Dantas.



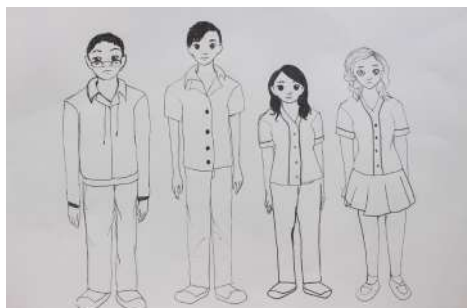
Fonte: A autora, 2016.

Figura 4 - Desenhos para a vinheta de “Sonhos de uma manhã de verão”, roteiro adaptado de Sonho de uma noite de verão, de William Shakespeare. Desenhos em sequência de Helena Dantas.



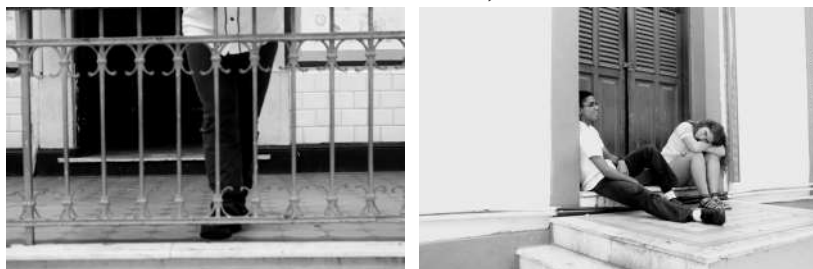
Fonte: A autora, 2016.

Figura 5 - Desenhos para a vinheta de “Sonhos de uma manhã de verão”, desenhos de Sofia Buch.



Fonte: A autora, 2016.

Figura 6 – Fotogramas do curta “Sonhos de uma manhã de verão”. Filmagem de Lucas Ruas Rico de Jesus.



Fonte: A autora, 2016.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ciclo do projeto se fecha. Porém, compreendeu-se que as investigações sobre como fazer cinema de animação na perspectiva de prática educativa na escola estão começando a ganhar corpus prático-teórico. Nessa primeira fase, reconheceu-se

que a experiência em introdução à linguagem da animação precisa ser encaminhada como um estudo no qual o olhar sobre cinema de animação não se limite à aplicação instrumental deste em sala de aula, mas que conduza a uma visão mais ampla e complexa das implicações em termos de apropriação, de construção de conhecimento e de valores culturais através da própria linguagem expressiva da animação. Pôde-se também começar a perceber como um projeto de iniciação artística e cultural em animação pode ser meio de interligar as culturas jovens, os professores e a escola.

A experimentação com animação fez ainda surgir a necessidade de ampliação do horizonte de práticas artísticas e de pesquisa em audiovisual no *Campus* Centro, de maneira que a animação possa dialogar com outras formas de linguagens da arte contemporânea que têm o vídeo como dispositivo construtor de linguagens expressivas, estéticas e poéticas, como: a videoarte, a videoinstalação e a intervenção urbana. Por isso, o NEPA passou a ser o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual, numa iniciativa de reformulação do projeto, ampliando seu potencial para a experimentação e para caminhos mais plurais e interdisciplinares de construção do conhecimento em Artes.

Durante o processo, verificou-se que os alunos com altas habilidades para a área de conhecimento em Artes colaboraram em igualdade de importância com os demais colegas nas produções coletivas. No entanto, buscaram-se estratégias pedagógicas para criar uma rede de trocas mais horizontal, em que os saberes sejam compartilhados sem que as diferenças ou níveis culturais e cognitivos limitem o desenvolvimento artístico e social do indivíduo. Pensa-se, portanto, no princípio da igualdade das inteligências, teorizado e defendido por Rancière (2002, p.80), e que na sua hipótese nos levaria a uma sociedade de emancipados:

Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência.

Reconhece-se que, na prática da vida social e na prática escolar, a possibilidade da igualdade das inteligências pode parecer quase uma utopia, porém, é um “quase” capaz de promover reflexões e novas estratégias educacionais.

A pesquisa se direcionou ainda para o desejo em ampliar essa rede de saberes compartilhados fora do *Campus* Centro, estabelecendo diálogos pedagógicos e artísticos com outros projetos de animação do Colégio Pedro II, e, nessa direção, buscar parcerias com projetos de audiovisual de outras Instituições de Ensino públicas.

Portanto, o que se tem é um novo horizonte de possibilidades no qual se busca trazer para o estudo e a prática da arte, reflexões sobre processos artísticos, potências

criadoras e usos críticos e não tradicionais das tecnologias, sempre incentivando que os estudantes pesquisem e criem, por meio da arte, modos sensíveis de pensar sobre a contemporaneidade e sobre algumas de suas questões.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **O Espectador Emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHAKESPEARE, W. **Sonho de uma noite de verão**. [S.I.]: Ridendo Castigat Mores, [201-]. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/sonhoverao.pdf> >. Acesso em 20 ago.2016.

O “novo velho” Fazendo Arte: a palavra como potência cocriadora de reencantamentos pela vida

SILVANA MARTINS BAYMA

Resumo: Pretendendo-se a um tempo registro e reflexão crítica, este texto se debruça sobre projeto transdisciplinar de leitura e dramatização em curso no Colégio Pedro II há 25 anos. Por meio de sua relativamente simples práxis, o *Fazendo Arte* tem logrado auxiliar estudantes a ampliar seus horizontes humanos e culturais, a abrir espaço à criatividade, expressividade e, conseqüentemente, autoconfiança. O vigor da palavra escrita, falada e cantada é a tônica do trabalho, que busca sensibilizar partícipes e seu potencial público para e com a arte, especialmente a literatura, a fim de, a partir dela, cooperar com sua tomada de consciência e de posição acerca de si e do mundo. Da mediação de leitura, do autoconhecimento e empoderamento, têm advindo meios para tais sujeitos se assumirem como potencialmente atuantes: compromissados com os próprios sonhos e demandas de vida, além de com esferas coletivas no complexo e fragmentário mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Leitura. Educação literária. Autoconhecimento. Dramatização. Transdisciplinaridade.

“Viver não é? - é muito perigoso. Porque ainda não se sabe.

Porque aprender-a-viver é que é o viver mesmo.” (Guimarães Rosa)

“O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós.” (Clarice Lispector).

1 INTRODUÇÃO

Partindo tanto das bases teóricas, quanto das efetivas práticas pedagógicas que enformam aquele que, hoje, provavelmente representa o mais antigo projeto de

colaboração transdisciplinar pulsante no Colégio Pedro II, o texto em tela se pretende simultaneamente uma reflexão crítica sobre esse fazer pedagógico e seu registro - válido inclusive porque, no ano desta publicação, “o novo e velho” objeto deste estudo celebra 25 anos de fecunda experiência no *campus* Humaitá II.

Tal experiência, não apenas à frente desse projeto mas em toda nossa práxis docente, tem confirmado que a fragmentação excessiva do saber dificulta para estudantes a construção ativa de seu conhecimento: para nós, não restam mais dúvidas quanto às desvantagens de se trabalharem as disciplinas desconsiderando suas relações e diálogo. De fato, há vários anos, a Educação brasileira vem aprofundando a discussão em torno de questões relativas à “inter”, “multi” e “trans” disciplinaridade: especialmente o Ensino Básico, mas também o Superior, tem buscado, cada vez mais, a flexibilização do modelo metodológico ainda hegemônico, de base estritamente disciplinar, para trabalhar de forma mais relacional e sistêmica.

No que diz respeito às diversas manifestações da Arte, essas relações sempre se evidenciaram em sua própria estruturação, sobretudo se considerarmos sua dimensão histórica: a literatura, ponto de partida e foco principal de nossos estudos no projeto aqui analisado, e as outras linguagens artísticas (assim como todas as demais áreas do saber humano...) dialogam entre si, contribuindo para a construção social da realidade¹. Isso porque, construindo e/ou desconstruindo valores, ajudam a engendrar ou questionar, por exemplo, o pensamento dominante em uma época.

A partir dessa dentre outras premissas - como a não-hierarquização das múltiplas inteligências² e experiências de mulheres e homens, a importância da construção coletiva do conhecimento³, a colaboração e permeabilidade entre “disciplinas”⁴ e a valorização de saberes intuitivos e de ferramentas pedagógicas para o autoconhecimento e bem-estar integral-afetivo do humano (entendido aqui o humano holisticamente como corpo, mente e espírito)⁵ -, cocriamos, em 1992, na então Unidade Escolar Humaitá II

1 BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1998).

2 E aqui louvo trabalhos pioneiros como o de Howard Gardner - que, ao desenvolver a *Teoria das inteligências múltiplas*, ultrapassou a noção limitada de inteligência como uma capacidade quase fixa que cada ser humano tem em maior ou menor escala, para explicitar o desenvolvimento de diferentes competências humanas relativamente independentes. E também as pesquisas desbravadoras do brasileiro Luiz Machado sobre cérebro, cognição e a inteligência límbica, intuitiva - que compõem a base para sua defesa de uma *Teoria da grande inteligência*, da qual a inteligência racional seria parte menor ou *inferior*. São teses reconhecidas mundialmente como alicerces para a atual compreensão de diversos potenciais humanos, como os designados por *inteligência emocional* e *inteligência espiritual*.

3 FREIRE, P. (1987).

4 SPIVAK, G. (2003).

5 HAPPÉ, R. (1997).

do Colégio Pedro II, um projeto de leitura, dramatização e expressão. O *Fazendo Arte* surge, pois, com base nesse viés crítico, hoje para nós mais claro inclusive do que à época. Mas principalmente com base na certeza de que a arte -especialmente a arte da palavra e a educação literária - pode ser um dos mais fecundos caminhos de luta em prol de uma Educação para a transformação pessoal e social. De engajamento contra a alegada alienação e desinteresse dos jovens atuais pela Escola, a falta de reflexão crítica do sujeito, a tendência à sensação de não-pertencimento, des-integração e des-umanização crescentes na contemporaneidade.

2 DESENVOLVIMENTO

*“ Quando eu puder sentir o outro estarei salva e pensarei:
eis o meu porto de chegada “ (Clarice Lispector)*

2.1 Refletindo a práxis: senti-la?

Buscando recuperar a importância do linguístico e do lúdico em Educação, intitulamos nossa proposta *Fazendo Arte* - a força da palavra. Em seu momento inicial, esse trabalho foi idealizado como parte integrante de um grande evento multidisciplinar com cuja organização estávamos, então, contribuindo: a Semana Cultural do Humaitá - seis dias de apresentações, palestras e trabalhos, em que as aulas formais eram suspensas para dar espaço à ampla participação da comunidade escolar. Dentro desse contexto, o *Fazendo Arte* se constituiu como um grupo de estudantes do 9o. ano do Ensino Fundamental e 1a. série do Ensino Médio e duas professoras do Departamento de Português e Literaturas, que ganharam a participação de uma professora do Departamento de Educação Musical. Juntos, propunham-se a estudar, tematizar e declamar poesia para celebrar os 70 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil. Já no ano seguinte, o grupo, desejoso de aprofundar essa experiência, que não cabia no espaço-tempo ou currículo oficial da sala de aula como convencionalmente posta, natural e voluntariamente se expandiu em projeto um pouco mais estruturado. Passou, a partir de então, por muitas fases, acompanhando *pari passu* as mudanças pedagógicas e curriculares do Colégio Pedro II desde a década de 90⁶. Com isso, mantendo sua essência, desenvolveu-se em formatos um pouco diversificados - desde o mencionado grupo informal, até o atual projeto de iniciação artística e científica

6 COLÉGIO PEDRO II (2002).

com bolsistas discentes, hoje recebendo o incentivo oficial da Pró-Reitoria de Ensino; desde, por muitos anos, um trabalho absolutamente voluntário por parte discente e docente, inclusive em termos de carga horária, até um projeto de Dedicação Exclusiva por dois anos; desde aulas regulares requisitadas pela comunidade escolar a uma matéria eletiva, dentre outros formatos, consonantes com os momentos pedagógicos vivenciados no Colégio. Teve a importante adesão de alguns professores de Música se alternando na maioria de seus anos de existência, durante os quais, ambas as referidas professores de Português permaneciam por ele responsáveis, dividindo as tantas tarefas e demandas - como a coordenação do projeto, orientação das pesquisas, produção dos textos, direção dos espetáculos e todas as demais funções, como ministrar as aulas semanais. Até o momento em que se deu a aposentadoria de uma delas, tendo a outra permanecido à frente daquele que, política e pedagogicamente incentivado pelas Chefias do nosso Departamento, já então constituía projeto oficialmente formalizado⁷.

Cabe ressaltar que, mesmo naquele seu incipiente início, desde logo, se tratava de espaço de expressividade dramática e leitura - leitura literária, leitura de si e do outro, leitura do mundo - que se utilizava de ferramentas de interpretação e produção textual, de teatro, de interação social e produção colaborativa. Espaço e metodologia que foram, obviamente, se ampliando e apurando com o passar das experiências. Hoje, tendo clareza da potência e vigor que fizeram essa proposta pedagógica atravessar vários anos despertando interesse nos estudantes, podemos constatar - e enfrentar - a grande diferença que muitos educadores e educadoras percebemos nas gerações estudantis atuais, se comparadas às de há alguns anos. Despontaram nomenclaturas diversas, como geração W, X, Y Z; Crianças e adultos Índigo⁸, Cristal e Arco-íris; Muitas teses e vivências chegam a apontar, no limite, para algo como o surgimento de um novo tipo humano ... Nessas e em outras nomenclaturas e abordagens consideradas pelos meios acadêmicos como “menos científicas”, similares idiossincrasias nos jovens são observadas e descritas, mas se lhe ressaltam questões e características que poderíamos chamar de natureza holística, metafísica, espiritual ou energética, para citarmos alguns termos vistos também como menos conceituados dentro do cânone acadêmico convencional.

7 O *Fazendo Arte*, desde sempre vigente no *campus* Humaitá II, foi idealizado, cocriado e realizado voluntariamente em 1992 pelas Professoras do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do CPII Regina Coeli de A. Maciel Ribeiro, aposentada em 2007, e Silvana Martins Bayma, que permanece por ele responsável. Apenas em 2005, especialmente com a demanda organizada de estudantes e responsáveis, das Chefias de Departamento de Português à época e das professoras citadas, passou a ser reconhecido oficialmente no Colégio, para fins de carga horária. Em seu momento inicial, do Departamento de Educação Musical, contou sobretudo com a Professora Maria Luiza, hoje lotada em São Cristóvão I. Atualmente, desse Departamento, tem a colaboração da Professora Milena Tibúrcio.

8 CARROL, L.; TOBER, J. (2005).

O fato é que pesquisadores e espertos de várias linhas constatarem diferenças que, em experiências vividas no *Fazendo Arte*, pudemos igualmente observar e analisar de perto. Tais diferenças entre as gerações não são mais que uma constatação desde sempre natural, já que, como diria o velho Camões, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/ Muda-se o ser, muda-se a confiança;/ Todo o mundo é composto de mudança,/ Tomando sempre novas qualidades”... Todavia, desde a Geração pós II guerra (os chamados “baby-boomers”), distinções muito mais radicais do que as cantadas em versos camonianos, usuais entre gerações que se seguem, foram-se aprofundando. Diferenças visíveis já no que designaram, por exemplo, de “Geração X”, que são os familiares ou responsáveis da famosa “Geração do Milênio”, ou “Y”: a qual, em pouco tempo de vida presenciou, por exemplo, os grandes avanços na tecnologia e comunicação eletrônica. Tanto a “Y” quanto sua próxima geração, a “Z” - que leva tais questões e características ao paroxismo -, têm em comum fatos como o de haverem crescido em meio a um clima político global mais inconstante que o usual. A atual, “Z”, vivenciou, além disso, maior exposição à cultura popular e à diversidade dentre outras aberturas, e, em geral, não consegue ver sentido em respeitar autoridades ou modelos tradicionais se a razão for o “simples” fato de “haver sempre sido assim”: são pessoas questionadoras, sensíveis ou intimamente muito insatisfeitas com o mundo como está “injustamente” posto e precisam se sentir *afetadas* por explicações para além do senso comum e da lógica cartesiana ou exclusivamente racional. Por vezes, parecem mesmo “distraindo” e chegam a ser diagnosticadas como tendo “hiperatividade” e “déficits de atenção” os mais variados; no limite, “autismo”, designações no mínimo excessivamente genéricas para dar conta da sua complexidade.

No nosso convívio em ambiente de ensino-aprendizagem dentro do projeto, constatamos que estudantes atuais com essas características - bem mais que as gerações anteriores - não respondem bem ao estresse colocado sobre eles e elas por tradições que considerem “ultrapassadas” ou “sem sentido” e tampouco prosperam em ambientes em que lhes seja esperado basicamente seguirem ordens. Assim, podem apresentar “dificuldade” de concentração em uma tarefa só, se não for de seu interesse ou minimamente despertá-lo, mas “estranhamente” conseguem-se concentrar em desenvolver mais de uma atividade ao mesmo tempo, excepcionalmente bem. Essa experiência no projeto que aqui brevemente registramos nos levou, enfim, à constatação de que tais jovens respondem muito bem à mediação via afeto e atenção plena, e muitos têm dons, paixões e talentos grandiosos, que podem colocar a serviço do coletivo, mas, para despertá-los ou fazê-los prosperar, demandam uma pedagogia mais individualizada do que aquela direcionada para que todos se encaixem em um

molde — seja a fixidez de aulas-palestra, regras inegociáveis ou mesmo... provas. Cremos que, além da Educação, a própria Psicologia e Medicina convencionais ficariam perplexas ante a “inusitada” capacidade desses jovens “com problemas” de absorver e socializar enormes quantidades de informações (e perceber relações, criar objetos, enxergar soluções...) quando se trata, por exemplo, de temas de seu interesse. Como explicar, então, seus alegados “déficits de aprendizagem”? Assim, a despeito de nossas muitas dificuldades como docentes - afinal, somos também formadas pelo mesmo paradigma hegemônico cartesiano, masculino e eurocêntrico, para dizer o mínimo acerca das nossas próprias limitações! -, temos constatado que as mentes desses jovens “problemáticos” das gerações atuais são muito mais capazes do que se lhes costuma dar crédito. Porém, trabalham de uma maneira diferente do que é considerado *normal* e não estão sendo por nós suficientemente estimuladas a serem usadas, como ferramentas que são, de modo adequado, compatível com a consciência e o mundo contemporâneos. Isso sem mencionar aspectos do ser ainda menos usualmente estimulados em nossas escolas, como os “emocionais” ou “intuitivos.”⁹

Refletindo sobre a grande diversidade humana ou exatamente a partir dela e não nos furtando a enfrentar juntos, docentes e discentes, o que hoje assusta ou desanima muitos atores de segmentos distintos da comunidade escolar (inclusive, claro, tantas vezes desanima a nós e ao grupo!), o *Fazendo Arte* temos procurado há anos, através de nossas próprias dificuldades, desafios e acertos, encontrar caminhos para uma Educação mais integral e integrada ao ser humano de hoje. E o método central para tal pedagogia que se deseja mais *sistêmica é inclusivo*: consiste em, com verdade sentida por todos e todas, abrir espaço - por meio de afetiva valorização da *sensibilidade inteligente*¹⁰, da diversidade e da Arte - para as expressões individuais autênticas de integrantes e o desenvolvimento de relacionamentos respeitosos com o entorno: o outro, o meio, a transcendência.

Nesse espaço aberto, realizamos, pois, tão coletivamente quanto possível o trabalho nos seus mais diversos níveis, a começar pela construção conjunta do conhecimento,

9 BAILEY, A. (1989).

10 LISPECTOR, C. (1994), p. 152 Faço uso aqui do vigor da expressão cunhada por Clarice Lispector. Antenada desde sempre com muitas questões do humano que temos vivenciado no magistério, rejeitando rótulos e a onipotência da lógica racional, em crônica, refere-se a si mesma como alguém que não é exatamente “inteligente”, mas desenvolveu uma *sensibilidade inteligente*: “As pessoas que falam da minha inteligência estão na verdade confundindo *inteligência* com o que chamarei agora de *sensibilidade inteligente*. (...)E, apesar de admirar a inteligência pura, acho mais importante, para viver e entender os outros, essa sensibilidade inteligente. Suponho que este tipo de sensibilidade, uma que não só se comove como por assim dizer pensa sem ser com a cabeça, suponho que seja um *dom*.” É, pois, a esse *dom humano* que, na contramão dos paradigmas lógicos ainda hegemônicos, temos buscado valorizar no *Fazendo Arte*.

pela cocriação dos textos e espetáculos, pela co (e re) elaboração de algumas noções e discussões (que constituem para nós, na qualidade de orientadoras, pontos de partida para conversas com o grupo). Citemos algumas. A noção de que a experiência subjetiva enforma a realidade tanto ou mais do que a objetiva; de que esse real não se limita ao que pode ser tocado, medido ou quantificado por instrumentos de certo materialismo científico; a noção de cidadania planetária¹¹ como perspectiva capaz de levar para além do egocentrismo e etnocentrismo e etapa para mundivisões ainda mais amplas¹²; a noção de que a cooperação pode suplantar a competição; a noção de que existe uma interconexão entre tudo e todos em nossa existência: o que ocorre com um ser afeta, em maior ou menor escala, todos os demais na Terra; a noção de que especificamente Cultura e Arte são fenômenos deveras interdependentes; a noção de que, apesar de seu caráter de discurso hegemônico, as narrativas e ideologias dominantes constituem não mais que pontos de vista sobre o mundo e, assim como a própria História oficial, podem ser postas em xeque; a noção de que, a despeito de suas evidentes especificidades, a Literatura não é um objeto estético isolado, mas um discurso verdadeiramente polifônico e, por isso, privilegiado por trazer em seu bojo a multiplicidade de vozes da sociedade que a ajuda a engendrar; a noção de que, por meio da Literatura e sua simbologia, acercamo-nos de patrimônios imateriais da cultura humana, tangenciamos aspectos profundos da psique, dimensões transcendentais, ou, por assim dizer, espirituais da existência - tão ou mais partícipes de nosso ser e estar neste mundo quanto a materialidade mais louvada em nossas sociedades pós-modernas...

Bem, assim concebida e abordada em nosso espaço de leitura e debate, a Literatura (e conseqüentemente sua mediação e ensino) se revela, como há muito sinalizara Mikhail Bakhtin¹³ acerca do romance, verdadeira *arena interdisciplinar*, pois no texto literário reverberam tanto vozes as mais dissonantes dentro do corpo social, como ainda vozes da Música, das Artes Visuais, da Filosofia, da Sociologia, da Geografia, da Psicologia, da História... diríamos que da própria existência humana, desde seus primórdios. Eis aí a forma principal como o *Fazendo Arte* “abre espaço” para o

11 GUTIÉRREZ, F (2002).

12 WILBER, K. (2012), p. 30-36. De acordo com o filósofo norte-americano, a humanidade tem se desenvolvido, -crescido ou evoluído - de acordo com seus níveis e estágios específicos de consciência: desde o egocentrismo, o etnocentrismo, o mundicentrismo até o cosmocentrismo e além... A visão *mundicêntrica* estaria próxima ao que estamos designando por *cidadania planetária*: quando o indivíduo se vê conectado a toda a humanidade independente de sexo, credo, raça, cor... Aprecia a diversidade de outras culturas, reconhecendo que nenhuma é mais grandiosa. Segundo o filósofo, haveria, contudo, ainda outros estágios a se percorrer: no cosmocentrismo, por exemplo, estaríamos profundamente conectados não só a todos os seres humanos, mas também a todos os seres sensientes.

13 BAKHTIN, M. (1988), p.73-78.

fecundo diálogo entre áreas do saber: seu caráter, por assim dizer *transdisciplinar* - de mitigamento de fronteiras e colaboração entre disciplinas. Diálogo esse que, por vezes, toma uma forma mais “estruturada” e se organiza também em configuração “inter” e “multidisciplinar”, por meio de oficinas paralelas específicas, mais centradas em “disciplinas”: música, composição, redação, cenário, figurino, dentre outras, todas de base temática comum ao trabalho eleito para cada ano.

Ainda que privilegiando sempre esse viés temático, pois há um fio condutor para cada trabalho anual, podemos afirmar que também valorizamos a perspectiva histórica no ensino da Literatura, sobretudo, porque a valorizamos em seu potencial político e de transformação social. Mas pensamos ser essa uma via de mão dupla, já que o texto literário não se submete, simplesmente, ao processo histórico – o qual é, ele próprio, lembremos, uma rede de textos e estruturas significativas. Ao contrário, a Literatura apresenta sua própria versão do processo histórico, de que participa exatamente ao integrar, nele, essa sua versão. Também por essa característica, o literário nos dá (mais) um motivo para a mencionada valorização das subjetividades empreendida pelo nosso projeto: via validação de expressões diversificadas e autênticas do humano e suas correspondentes *versões* dos fatos. Na verdade, como expressões da cultura oficial, grandes narrativas tais quais a História e mesmo a Filosofia tenderam, desde sempre, a se enunciar numa linguagem única, que surge como resultado dos processos históricos de centralização e unificação linguístico-ideológica. Entretanto, em qualquer meio de enunciação, há uma multiplicidade de vozes em intercâmbio e confronto. A Literatura explicita essa luta de perspectivas, pois sua vocação é dialógica, ao contrário das culturas hegemônicas, que se estabeleceram tendo o monologismo como base e norma.¹⁴ Logo, não por acaso, muitas vezes ao longo do tempo, o discurso literário se construiu como expressão de verdadeira resistência ao *status quo*.

Nesse sentido - considerando a natureza polifônica do literário -, a mediação da leitura que temos efetivado no *Fazendo Arte* busca também levar participantes a ouvir aquelas vozes da sociedade que, numa História dos vencedores, foram caladas. Ao evidenciar aspectos novos ou marginais de uma “mesma realidade” – a qual, a despeito de múltipla, geralmente é narrada por uma voz única –, a Arte Literária acaba por tocar a luta de grupos sociais marginalizados, silenciados e excluídos, tornando-se potencialmente revolucionária e libertadora, em nível pessoal e coletivo. A Literatura é, a um tempo, prática social e modalidade de conhecimento e, por se relacionar com as estruturas cognitivas humanas, oferece-se-nos, inclusive, como

14 BAKHTIN, M. (1988), p. 80-84.

portal para *ensinar a pensar*¹⁵. Por fim, conforme Todorov: “Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo(...); abre ao infinito a possibilidade de interação com o outro”¹⁶. Pode, assim, constituir-se em caminho para o autoconhecimento, para o desenvolvimento da imaginação empática, para a expansão da consciência e para a transformação em nível social com as quais integrantes do projeto seguimos aspirando contribuir.

2.2 Praticando a reflexão - atravessá-la?

“O real não está na saída nem na chegada. Ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.” (Guimarães Rosa)

Isso posto, voltemo-nos ainda mais diretamente ao que o presente texto pretende apresentar: ele consiste basicamente no ensejo de refletir acerca de uma experiência pedagógica realizada com alunos e alunas de diversas séries – desde a 8ª. do Ensino Fundamental, até a 3ª. do Ensino Médio, incluindo-se aí ex-alunos/as – levados a vivenciar a poesia existente em latência e potencialidades dentro de suas próprias vidas e desafios, além obviamente da poesia existente na concretude das diversas formas representativas do patrimônio cultural, especialmente o brasileiro. E se justifica, antes de tudo, pela necessidade que sentimos (e pela esperança que acalentamos...), ao longo de nossa experiência com o Ensino Básico, de produzir com alunos e alunas uma visão integrada de saberes que possam contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos críticos e socialmente atuantes, conscientes de sua importância, direitos e deveres especialmente na sua condição de cidadania na Terra; de indivíduos autônomos embora colaborativos e, sobretudo, mais seguros e felizes em suas escolhas de vida.

Nesse sentido, em consonância com Nicolescu Basarab, Edgar Morin¹⁷ e tantos outros estudiosos e estudiosas¹⁸, como os brasileiros Paula Sibilia e Wallace Lima¹⁹, por exemplo, o que podemos designar por *transdisciplinaridade* - que, para nós, remete ao que está simultaneamente entre, através e além das disciplinas – tem-nos servido melhor aos propósitos de compreensão do mundo presente e atuação nele. E, para

15 PAULINO, G. (Org.) (2004), p.67.

16 TODOROV, T (2009), p.23.

17 MORRIN, E. (2011).

18 DOMINGUES, I. (Org.), 2001.

19 LIIMMA, W. (2011).

tanto, a não-fragmentação e não-hierarquização do conhecimento nos tem sido essencial. A abertura a uma mundivisão transdisciplinar, para nós, abarca a aceitação da coexistência de vários níveis e dimensões da realidade, que não são em absoluto excludentes, mas, sim, complementares.

Outro grande nome da reflexão contemporânea, Gayatri Spivak, advoga por essa mesma colaboração e até irrestrita permeabilidade disciplinar, chegando a convocar ao estabelecimento de pontes institucionais que mais adequadamente respondam às necessidades e demandas de estudantes do complexo e fragmentário mundo atual²⁰.

Para nós, tal compreensão e abordagem se enriquece ante a contribuição do multiperspectivismo inerente à Literatura mais complexa, ou latente em todas as formas de arte. Desse modo, a partir de certa fertilização mútua entre a Literatura e demais áreas do saber e a partir de princípios definidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, esforçamo-nos para “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante (minimamente) a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”²¹, mediante estratégias de construção conjunta dos conceitos.

Partimos, destarte, de uma visão dos textos contextualizada na sociedade e vida dos estudantes. Ademais, nossa prática pressupõe uma postura *ativa* diante do saber: a partir de nossa *orientação*, estudantes devem construir seu próprio conhecimento por meio de pesquisa e intervenção criativa, com rigor científico e artístico, mas também direito ao erro, foco na auto-crítica e na crítica ao próprio conhecimento, dentro do respeito pela diversidade. Ou seja, a metodologia por nós adotada pretende sempre desafiar educandos e educandas a ler *crítica* mas *respeitosamente* a si, ao outro e ao mundo, privilegiando a pesquisa como premissa para a construção do conhecimento, condição *sine qua non* a uma Educação para a autonomia²². E aqui queremos deixar claro que, para nós, não existe possibilidade de contribuição para a formação de estudantes autônomos, conscientes e livres sem que docentes, antes, o sejam: é necessário que educadores e educadoras que se proponham a mediadores do ato de ler tenham experiência leitora, mas como leitores de mundo conscientes e que *desdobram* suas leituras, enriquecendo-as com sua “recriação”. Não é, afinal, o que se espera para confirmar a emergência do ser leitor em estudantes? Que não sejam meros consumidores passivos de significados, mas que sejam capazes de interpretá-los, de transformá-los? Bem, ao menos essa é uma ambição dentro do *Fazendo Arte*: a

20 SPIVAK, G. (2003).

21 BRASIL (1999), p.11.

22 FREIRE, P. (1992).

leitura como ato de criação, projeto de busca de significados para a vida, geradora de experiências e novas possibilidades existenciais. Eis, pois, como acreditamos estar ali colaborando para a formação da independência leitora dos e das participantes. O ato proficiente de ler não é mera decodificação de signos, ou reprodução automatizada de informações²³, mas apreensão e recriação autoral de significados! Ou seja, a partir da leitura, o efetivo leitor, ativo, que emerge dessa experiência um tanto diferente de como a iniciou, passa a ter *opinião*, desejo ou minimamente meios de abertamente *explicitá-la*. Não como a Verdade, mas como uma possibilidade; não como o sentido único do texto, mas como uma interpretação; não como um fato, mas como uma versão: que seja assim francamente revelada e não escamoteada sua opinião, pois a mundivisão de quem lê ou vive sempre estará presente, querendo-se isso ou não. Assim, defendemos que explicitar sua versão do que se lê, vê e media, bem como explicitar filtros ou lentes através das quais se vê o mundo (seus pressupostos ideológicos, as categorias mediadoras do seu pensamento, o lugar social de onde, como cidadãos e cidadãs, se fala...) é imprescindível a quem quer que se pretenda formador de leitores e leitoras; na verdade, a qualquer educador ou educadora, cidadão ou cidadã que pretenda contribuir com a construção de uma sociedade pautada por valores como honestidade, diversidade e respeito.

De nossa parte, é nisto que apostamos: em sistemas - políticos, econômicos, culturais e educacionais - mais justos, capazes de se (nos) movimentarem de pressupostos de dominação para uma ética de amizade, respeito, empatia e solidariedade. Já a citada Spivak, na obra *A morte de uma disciplina*, para além de “desterritorializar” a literatura, apostando na criação de pontes e cruzamentos de fronteiras, propunha um projeto utópico de “solidariedade e planetariedade”, advogando por uma nova ordem mundial, em que o individualismo das eras da globalização fosse “deslocado” rumo a noções de cidadania e coletividade planetárias permeáveis. E entrevia uma abordagem da literatura, por exemplo, que respeitasse as diversidades linguísticas e culturais, exortando-nos a nos imaginar como sujeitos planetários em vez de agentes globais²⁴

Como princípio, nossa orientação no projeto em tela, desde sempre, pressupôs esse grau de clareza e transparência sobre similares pressupostos. Por outro viés, mas ainda no diapasão de rejeitar a mera cópia e reprodução de ideias, valores e produtos já consagrados, sempre buscou também valorizar o que está para além do material, visível e objetivo: “a grande inteligência”²⁵, a intuição e a inspiração, a “sensibilidade

23 SILVA, E. (2002), p. 95-96.

24 SPIVAK, G. (2003).

25 MACHADO, L. (1991), p.52.

inteligente”, a criatividade e expressividade individual ou coletiva de participantes. Conscientes da Educação como uma prática política, não neutra, mas necessariamente comprometida também sob o ponto de vista ideológico, planejamos nossas atividades assumindo o compromisso – político – de estarmos *interessadas* em que nossas alunas e alunos de fato aprendam e se desenvolvam tanto individual, quanto coletivamente²⁶. De tal modo que possam, assim, *acordando* seus talentos e capacidades ou sendo para eles despertados, se sentir mais realizados e contribuir inclusive com seu país e o mundo, pensando-os, transformando-os. Adotamos, portanto, práticas de valorização dos indivíduos e coletivos, em uma proposta educacional que cremos integrada e potencialmente libertadora.

Sintetizada, assim, a reflexão que tem servido de embasamento teórico-prático às nossas atividades pedagógicas cotidianas, passemos a uma tentativa de explicitação mais concreta dessa nossa prática no *Fazendo Arte*. Acreditando no potencial construtivo do verbo, propomo-nos, em última instância, a construir coletivamente um espetáculo anual, uma espécie de jogral, que é basicamente uma criativa declamação conjunta de textos e músicas, pautada exatamente numa aposta na potência transformadora pela palavra.

Como dissemos, o trabalho parte diretamente do texto em diálogo constante com outras vivências do humano e tem como premissa a construção conjunta de saberes e fazeres. O que pressupõe, em uma explicitação sintética, amplos debates para a escolha democrática de um tema, a pesquisa individual e em grupo sobre o tema previamente definido via eleição, a pesquisa formal e estudo para a seleção dos textos mais pertinentes e consonantes e, finalmente, a “costura” entre eles – a criação final do roteiro, feito (a partir das relações percebidas entre ideias e textos estudados) a muitas mãos: desde mãos de autores e autoras consagrados até as nossas e das novas e novos leitores proficientes. Concluídas tais etapas, passamos à parte mais teatral e de criação artística propriamente dita, em que, a partir da divisão e escolha das “falas” de cada elemento do grupo que opta por atuar no palco, montamos uma significação visual para o que dizemos e cantamos, mediante a construção de uma espécie de fio condutor e/ou narrativo, movimentações e coreografias, figurino, cenário e iluminação. Enfim, há espaços os mais variados a serem ocupados pelos participantes: na pesquisa, no palco, na música, no roteiro, na produção, na iluminação, na co-direção, no trabalho com o corpo, com a voz... Após isso tudo, advém a montagem do espetáculo a ser socializado com a comunidade, os ensaios e, finalmente, a temporada das apresentações.

Logo, o *Fazendo Arte* é um projeto que visa possibilitar às partes nele envolvidas (professoras, plateia e, sobretudo, estudantes) vivenciar efetivamente os textos, a fim

26 LUCKESI, C. (1995), p.121.

de apreendê-los na sua plenitude possível: pela experiência objetivo-concreta - via desafios, conquistas e embates do grupo - e também pela subjetivo-abstrata - via interpretações, inspirações, sentimentos e vivências pessoais. Com foco no resgate da auto-estima, procuramos atuar na efetiva importância para o grupo de cada um e uma como indivíduo e como coletivo de estudantes, alguns dos quais bastante desacreditados de suas potencialidades; outros, sem sequer saber identificá-las. E aqui o próprio sentimento de pertencer a um grupo - notadamente a um grupo de prestígio co-construído dentro da sua comunidade - já colabora na positiva construção/valorização da personalidade desses sujeitos, que se passam a ver em uma rede de relações norteadas pelo respeito, igualdade e liberdade e como parte responsável por ela. A despeito de valorizar o indivíduo, trata-se aqui de um movimento contrário às influências individualistas reinantes em nossas sociedades, pois rejeita a tendência de formar seres competitivos e de pensamento padronizado, com limitado poder de atuação na sociedade (e por vezes até em seu cotidiano imediato!) e persevera na crença na Educação como meio de transformação também da equivocada lógica de competição. Como tudo é decidido coletivamente, há uma co-responsabilização pelo que advirá das decisões, atitudes e comprometimento de todos. Claro está que nem todos os momentos são, absolutamente, distensos ou tranquilos: muitas vezes os debates e decisões irritam ou aborrecem profundamente participantes menos acostumados a “perdas”, por exemplo. Mas especialmente tais situações de conflito contribuem para o rico processo de amadurecimento dos indivíduos e do grupo.

Por fim, ratifique-se: em oposição à passividade discente e mesmo desvalorização do indivíduo, constante no que há tempos já definira Paulo Freire como “ensino bancário”²⁷, esse projeto se pauta na promoção de um clima efetivamente dialógico. Na verdade, pensamos que, somente através da vivência e aceitação da “alteridade” (mediadas pela arte e seu potencial desenvolvimento da imaginação empática), torna-se viável trabalhar dentro da perspectiva de uma Educação verdadeiramente transformadora, voltada para a libertação e não para o medo ou reprodução a-crítica de paradigmas. Para tanto, faz-se necessário que a aceitação do discurso do outro personifique a valorização plena desse indivíduo, fato que precede e possibilita a citada construção conjunta do conhecimento. Espontaneamente dessa forma, ensinar pode-se tornar o que Paulo Freire definiu como um ato criador. Essa é uma questão de cidadania. É uma questão de humanidade. Uma questão de urgência. Para nos

27 FREIRE, P. (1990). Termo cunhado pelo grande educador no livro *Pedagogia do Oprimido*, em designação ao tipo de ensino em que o/a educando/a é visto/a como *depositário/a* do conhecimento, mera extensão do saber do/a professor/a.

alimentar, o grupo *Fazendo Arte* renovamos, a cada ano, nossas utopias, que, se por um lado são a *crítica do presente*, por outro, configuram-se também como *anúncio do futuro*, da possibilidade de um amanhã passível de ser cocriado, coconstruído política, estética, ética e amorosamente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que a vida quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa)

De tempos em tempos, seguindo o curso natural das mudanças nos sistemas sociais humanos, irrompem novos modos de enxergar a Educação e, com sorte, seus *modus operandi*. Basta lembramos contribuições de grandes nomes como Piaget, Makarenko, Montessori, Paulo Freire, dentre tantos outros que marcaram a pedagogia mundial com o que no momento se viam como “discutíveis novidades”. Hoje, descobertas recentes nas pesquisas sobre o cérebro, avanços na neurociência, ou princípios da Física quântica e relativística apontam para muitos aspectos que, há alguns anos, costumavam ser discutidos em meios considerados inclusive místicos. A despeito do ainda predominante aparente abismo entre concepções reconhecidas pela ciência e por outras áreas do interesse humano como a espiritualidade - ou entre as chamadas “disciplinas exatas” e “humanas”, em especial as ligadas às Artes... -, parece haver certa consonância quanto ao fato de estarmos testemunhando ou experienciando novos tempos, uma espécie de “nova era”, com efetivas mudanças de perspectivas. De fato, na economia, no meio ambiente, no clima, em fontes de energia alternativas, nas concepções acerca de saúde e doença, nos relacionamentos humanos, dentre tantas outras áreas, o mundo está passando por transformações profundas, que estão gestando uma nova consciência e consonantes paradigmas. Para nós, fica claro que também as escolas precisam passar por transformações radicais: há potenciais inaugurais em Educação que respondem a esse momento cósmico diferenciado. Na verdade, estamos transcendendo o paradigma baseado na crença de vivermos isolados em meio à hostilidade e só a ela estarmos destinados e começamos a vislumbrar que vivemos em redes de sistemas interdependentes, num mundo que é um tecido unificado, dentro do qual cada um e uma de nós constitui elo significativo, cujas ações reverberam e repercutem: somos parte de um todo relacionado, um planeta orgânico, ecológico, um universo interdependente, integrado, enfim. Com possibilidades de desenvolvimentos e plenitudes no interior do próprio humano e desdobramentos coletivos. Abrir-nos a esses novos potenciais em Educação significa, por exemplo, abrir espaço a essa ideia central de cocriação e corresponsabilidade. E àquela (velha?) máxima que afirma: sim, um outro mundo é possível.

O projeto *Fazendo Arte* tem procurado, em consonância com essas reverberações, oferecer caminhos dentro de uma *Pedagogia sistêmica*²⁸, sinérgica, que, se caracteriza mais claramente por algo, é justamente por sua aposta na *inclusão*, evitando a disjunção e a desqualificação até do que lhe veio “antes” ou lhe é “oposto”. Desse modo, contemplando-se o humano sistemicamente e holisticamente em suas dimensões *materiais* e *não-materiais*, aos participantes é incentivado o desenvolver de sua expressividade, criatividade e autoconfiança, a partir de técnicas de concentração, leitura, interpretação e produção textual, técnicas de teatro, de respiração e expressão corporal, yoga e meditação laica, dentre outras, num ambiente menos formal do que nossas convencionais salas de aula e, a nosso ver, mais favorável à expansão da consciência humana para além dos limites exclusivos da mente racional e outros paradigmas ainda predominantes em nossas escolas. Trabalhando ainda no mesmo diapasão das sociedades de que tanto se queixa uma maioria e funcionando, portanto, como microcosmos dessas, escolas têm insistido na sobrevalorização de algumas fórmulas desgastadas da velha energia, como educar predominantemente para o “êxito”, para a competência, para testes e provas e não para o *encantamento* pela vida. Logo, enquanto se preocupam em apontar “deficits de atenção” como enfermidades dos estudantes, nossos sistemas educativos têm apresentado eles mesmos sintomas de deficits de humanidade, uma espécie de perda de vocação para a vida²⁹. Assim, dentro da crítica que fazemos aos sistemas educativos tradicionais, ressaltamos a de eles se afinarem com uma mundivisão retrospectiva mas não prospectiva, isto é: ocuparem-se demasiadamente com sintetizar a história do passado com foco no registro do conhecimento humano. Com isso, a Educação segue apresentando-se grandemente como um treino de memória, cobrada em exames. Para tanto, pauta-se por princípios da racionalidade hegemônica, por aquilo que é próprio à “organização mental” (a bem da verdade, ao que alguns estudos designam por “mente inferior”, ou “inteligência menor”, pois, até mesmo dentro do âmbito mental, há outras dimensões³⁰). Assim, a capacidade humana tem sido por muito tempo avaliada a partir de certa crença cartesiana, certa matematização do conhecimento, certa logificação racionalizante. Sabemos, contudo, que há muitos outros aspectos do humano a serem contemplados... Além dessa questão geral, existem as questões específicas relativas às gerações atuais, as quais diferem muito das que se educaram vendo na cultura escolar letrada seus maiores horizontes e na própria Escola seu maior meio de socialização. Eis algumas

28 PAYMAL, N. (2008), p. 199.

29 Idem, p.xii.

30 MACHADO, L. (1998).

das raízes do fenômeno conhecido como “Crise da Escola”. Pergunta-se: a visível incompatibilidade entre os atuais modos de ser e estar no mundo e as antiquadas instalações escolares, com suas regras e valores definidos há pelo menos duzentos anos já não a teriam tornado obsoleta? Para a estudiosa Paula Sibilia, sim: tal fenômeno está em curso. Após corajosa análise desses tempos de “conflito e dispersão”, adverte que há este enorme desafio para todos e todas nós posto: “[...] transformar radicalmente as escolas [...] inventar um dispositivo capaz de fazer as paredes corroídas da escola *voltar a significar algo*.”³¹

Certamente, uma tarefa tal tem pressupostos também políticos, afinal, qualquer preocupação pedagógica é, antes de tudo, política. Assim, o que se deseja como escola está relacionado ao que se deseja em termos de sociedade: uma sociedade mais humana é necessariamente mais democrática. No Brasil, pensa-se muito em “reformular” a Educação, mas sem pressupostos democráticos - sem se consultarem as bases, sem se considerarem todos os segmentos e protagonistas envolvidos. Hoje, por exemplo, estamos no bojo de uma não discutida “*Reforma do Ensino Médio*” - que pretende retirar direitos de estudantes, eliminando, aligeirando, ou tornando superficiais conteúdos - e autoritários projetos como o “*Escola sem partido*” - que pretende educadoras e educadores passivos, transformados em reprodutores acríticos de mensagens não-significativas e irrelevantes para a vida de seus alunos e alunas. Estamos vivendo, dentro do próprio Colégio Pedro II, perseguições e tentativas, por parte de indivíduos e grupos, de não dar espaço a todas as vozes ou mesmo de calar algumas, de desqualificar educadores, educadoras e práticas político-pedagógicas. Trata-se de grupos ou indivíduos que - como tantos outros na História -, embora postulem o contrário por ingenuidade ou malícia, também se organizam ou pensam politicamente: todo ato, mensagem ou organização passa necessariamente por muitos filtros, dissemos, dentre os quais o político... Infelizmente, essa demonização da alteridade e hierarquização excessiva podem tornar qualquer escola perpetuadora das grandes violências da sociedade. Por outro lado, uma prática de Educação consciente, sistêmica, humanista, inclusiva, assumidamente política, sem a falácia ou ilusão de uma pretensa neutralidade, como temos defendido, sem tecnicismos excessivos que seguem na contramão dos interesses de alunos e alunas, pode-se constituir como uma estratégia no processo de superação de equívocos ou autoritarismos tais. Defendemos que não se trata de convencer ninguém, especialmente estudantes, do que quer que seja, mas de desvelar alguns caminhos diversos, além de algumas versões, sobre o real. Eis um importante papel de educadores e educadoras conscientes e honestas.

31 SIBILIA, P. (2012), p.209-20

Papel esse impossível de ser exercido sem explicitação de opinião, sem tomada de partido, revelada clara e eticamente como uma versão dos fatos. Pois ratificamos: não existe neutralidade, nem mesmo na ciência... tudo - desde a escolha de um texto, experimento, ou fato histórico, até a rejeição de outro - é sempre mediado pelo crivo de alguma subjetividade. É, portanto, muito mais digno que essa mediação seja abertamente explicitada: assim se lhes faculta a estudantes o respeitoso direito à concordância ou discordância. E se lhes auxilia a construir suas personalidades de forma autônoma. Com isso, queremos ratificar, nomeando mais do que o paradoxo e absurdo teórico, o enorme disparate - ou má intencionalidade... - que significam projetos como o “Escola sem partido”...

Enfim, para nós, a tão falada crise atual na Educação está claramente relacionada a todas essas incompreensões, bem como a duas questões já citadas: a majoritária pouca compreensão das especificidades e demandas das gerações atuais e ao fato de que já não funcionam tão bem as engrenagens exclusivamente disciplinares, um dos alicerces do colégio - que consiste em verdadeira “tecnologia de época” - como projeto (falho) da modernidade.³² Esse fracasso (ou, se preferirmos minimizar, descompasso) das escolas tradicionais transige especialmente por estarem tais instituições fundadas na lógica da separação e da distinção, incapazes de conceber e contemplar em seus currículos e didáticas o ser humano, os saberes, o meio social ou a própria natureza como todos integrados e em permanente diálogo. Com isso, a Educação acaba por contribuir para o oposto de sua legítima vocação: para o afastamento cada vez maior do ser humano da natureza, do outro e até de si mesmo: de seus maiores anseios, medos ou potencialidades.

Isso constatado, para buscarmos seguir por outra rota em nosso projeto, nos pautamos conforme também já sublinhado, por uma compreensão da Literatura como forma de conhecimento do mundo e da condição humana, não superior, mas tão válida quanto qualquer outra. Acreditamos na eficácia dessa vereda, inclusive como meio de ultrapassar a dominante abordagem centrada em uma só perspectiva ou em uma única disciplina, para passar pelo multiperspectivismo, pela interpretação de uma disciplina por outra e chegar à fecundação recíproca entre perspectivas e disciplinas, à sensibilização para o que está no espaço entre elas, chegar ao que é potente e vigoroso, ainda que sequer tenha um corpo - inclusive teórico - inteiramente definido. A partir desses pressupostos, o processo de geração, aquisição e disseminação do conhecimento necessariamente se abre a novas possibilidades, novas buscas, novos potenciais...

32 Idem. p.13-25. Para Sibília, ainda que naturalizado, o *colégio* é uma *tecnologia de época*: ferramenta concebida com a finalidade de perpetrar ensinamentos, valores e práticas úteis a um grupo social em dada época.

Contudo, que fique claro: para a atual desestabilização crítica nas práxis cognitivas, não chegamos a respostas ou propostas fechadas, mas pensamos que refletir e dialogar sobre tal crise seja uma aposta. Assim, nas reflexões que estamos socializando aqui, não há uma conclusão única, nem certezas absolutas a serem oferecidas; em nossa prática pedagógica, obviamente não houve sempre acertos, modelos irrefutáveis, nem sequer revolucionárias descobertas: apenas veredas. E travessias. Como nas dúvidas propulsoras, encarnadas no mais famoso personagem de Guimarães Rosa: “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, digo...” E, pois: dizemos que, dentro do espaço de convivência desenvolvido no Projeto *Fazendo Arte*, temos mediado e testemunhado muita troca e aprendizado com a “diferença”, muita epifania, descoberta de si e amadurecimento. Na verdade, ao proporcionar encontros potentes tanto com a “alta” Literatura, quanto com textos e vivências que não costumam receber atenção nos meios acadêmicos tradicionais ou na mídia, o projeto (se) orientou, em última instância, para a compreensão do humano contemporâneo em sua relação profunda consigo mesmo, com o que lhe é sagrado e com o que lhe é “diferente”, questões urgentes para a construção de sociedades mais solidárias.

Como coletivo e indivíduos, acreditamos firmemente estarmos, há 25 anos, inspirando-nos mutuamente, dando a nossa contribuição rumo a noções como a de co-responsabilidade e cidadania planetária, o que pode, por sua vez, colaborar para a cocriação de um mundo mais amoroso e justo. E de interioridades anímicas um pouco mais escavadas e compreendidas, vidas cidadãs mais plenas de sentido. Eis, então, o que nos parece fulcral em Educação, para além de dogmas, teorias e reformas: a Escola deve ensinar sujeitos a pensar com autonomia, oferecer veredas para a travessia do aprendizado maior - sobre a condição humana, sobre como caminhar nas veredas de elevados propósitos de vida pessoais, sendo-se ao mesmo tempo responsável. As escolas podem contribuir para acordar talentos, mobilizar as altas potencialidades dos indivíduos a serviço de coletivos, ajudar a perceber que temos a Terra como pátria comum, que há inter-conexão do humano com tudo na existência; pode colaborar para o bem-estar geral das pessoas, contribuir, enfim - por que não? - para a sua felicidade. Afinal, para nós - já o dissemos? - educar é também acordar... Excessiva tarefa? Bem, talvez valha a pena... E se a Pedagogia, mais que uma con-junção de teorias, técnicas e práticas, puder ser uma estratégia humana, de mão dupla, para re-encantar a vida? ³³

Teremos um novo mundo quando tivermos uma nova escola.

33 PAYMAL, N. (2008), p. xi.

Figura 1 - Ensaio do Grupo Fazendo Arte para o espetáculo Sobre mim e ti: além de nós, de Oz e do arco-íris



Fonte: A autora, 2015.

REFERÊNCIAS

- 29) BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 31) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 32) SPIVAK, Gayatri. **Death of a discipline**. Columbia UP: New York, 2003.
- 33) HAPPÉ, Robert. **Consciência é a resposta**. São Paulo: Talento, 1997.
- 34) COLÉGIO PEDRO II. **Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico**. Brasília: Inep/MEC, 2002.
- 36) CARROL, Lee; TOBER, Jan. **Crianças Índigo**. São Paulo: Butterfly, 2005.
- 37) BAILEY, Alice. **Educação na Nova Era**. Niterói: Fundação Cultural Avatar, 1989.
- 38) LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- 39) GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

- 40) WILBER, Ken. **A visão integral**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- 41) BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- 42) BAKTHIN, Mikhail (1988), p. 80-84.
- 43) PAULINO, Graça (Org.) **Leitura literária** - a mediação escolar. Belo Horizonte:UFMG, 2004.
- 44) TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.
- 45) MORRIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- 46) DOMINGUES, Ivan (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- 47) LIIMMA, Wallace. **Princípios quânticos no cotidiano**: a dimensão científica da consciência, espiritualidade, transdisciplinaridade e transpessoalidade. São Paulo: Aleph, 2011.
- 49) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.
- 50) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- 51) SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 53) MACHADO, Luiz. **O cérebro do cérebro**. Rio de Janeiro: Cidade do cérebro, 1991.
- 54) LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- 56) PAYMAL, Noemi. **Pedagogia 3000**. Ox La-Hun: Barcelona, 2008.
- 59) SIBILIA, Paula. **Redes e paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Ensino Coletivo de Violão no Colégio Pedro II: um panorama sobre o Espaço Musical e o Pedrinho de São Cristóvão

8

JOÃO MARCELO LANZILLOTTI DA SILVA

Resumo: Esse artigo possui o objetivo de apresentar a trajetória e o panorama das oficinas de violão que ocorrem no Colégio Pedro II no *Espaço Musical* e no *Campus I* ambos no Complexo de São Cristóvão. Nesse percurso, destaca-se o grande interesse dos alunos e da comunidade escolar por aprender a tocar violão e o repertório de seus contextos pessoais. A abordagem utilizada nessas oficinas busca um equilíbrio entre o conhecimento formal e o informal no interior das atividades proporcionando um enriquecimento significativo acerca do contexto musical. Aspectos do violão erudito e do violão popular, diferentemente de se excluírem, se apresentam na verdade de modo mutuamente complementares.

Palavras-chaves: Ensino Coletivo de Violão. Conhecimento Formal. Conhecimento Informal. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

O violão constitui um elemento significativo da identidade cultural e musical brasileira e tomou o formato como o conhecemos em meados do século XIX, num período de desenvolvimento das áreas urbanas tornando-se um importante instrumento de acompanhamento musical especialmente dos gêneros populares. Mas não só. Diversos compositores se dedicaram a obras de concerto para violão promovendo além do desenvolvimento técnico do instrumento, a ampliação de sua versatilidade no século XX.

1.1 A viola e seu sucessor, o violão

Dos predecessores do violão no Brasil, a viola é citada pelos pesquisadores do tema como um importante instrumento no período colonial. Taborda (2002, p.142)

afirma que há registros da presença de violas de arame nas cartas dos jesuítas que chegaram ao Brasil com Tomé de Souza, em 1549, devendo a eles a introdução de modo sistemático da viola e demais instrumentos europeus. Taborda (2002, p.143) observa ainda que do ponto de vista social, a viola (até o século XVIII), já se apresentava como o elemento por meio do qual, buscando-se firmar nesse período histórico, as classes dominantes da colônia difundiram a cultura musical moderna do ocidente às classes subalternas do Brasil, estas entendidas aqui como as pessoas do povo, mestiços, indígenas e escravos. Presenciou-se o instrumento nas orquestras da catequese jesuítica, quando ainda tinha quatro ou cinco ordens de cordas, no paço de D. Maria I, em Lisboa e também nas mãos de Domingos Caldas Barbosa¹, para a execução de modinhas e lundus.

A partir do século XIX, com o crescimento das áreas urbanas e impulsionamento de novas formas de sociabilidade, a viola é substituída pelo violão² que assume a função de principal acompanhador dos gêneros urbanos, sejam líricos ou satíricos, constituindo a instrumentação de acompanhamento modinhas, lundus, canções, choros, maxixes e sambas (TABORDA, 2002). O violão foi uma “[...] ferramenta indispensável no abrasileiramento das danças européias e na ambientação dos maxixes, choros e sambas, gêneros que se consagrariam na música popular e que seriam amplamente divulgados com o surgimento do processo da gravação de discos, iniciado em 1902.” (TABORDA, 2002, p.149)

A viola, por sua vez, permanece mais interiorana e ligada à identidade regional não sendo absorvida pelos centros urbanos em formação.

1.2 Entre o erudito e o popular

Com destaque para iniciativas de pioneiros como Américo Jacomino, o “Canhoto” (1889-1928); João Pernambuco (1883-1947); o uruguaio Agustín Barrios (1885-1944), o estudo do violão e construção de um contexto para concertos no Brasil começa a se formar no início do século XX. Estes dedicaram sua produção musical para a constituição de um repertório popular solista (TABORDA, 2002; ZANON, [2000?]).

Ainda sobre esse período incipiente, Fábio Zanon ([2000?], p.81) afirma que “a

1 Primeiro compositor historicamente reconhecido, divulgador da modinha e do lundu-canção nos salões da corte no século XVIII.

2 Afirma Taborda (2002) que no século XVI, a viola de início era constituída de três cordas duplas, e progressivamente foi ganhando o acréscimo de mais cordas duplas no decorrer dos séculos até seis cordas duplas para, em fins do século XVIII, tornarem-se cordas simples implicando também num aumento da caixa de ressonância com intuito de obter maior volume sonoro, transformando-se assim no violão.

distinção entre o violão de concerto e o violão popular foi gradualmente se acentuando nos anos 1930, 40 e 50”. Esse autor cita alguns dos músicos de grande visibilidade na época, como Dilermando Reis (1916-1977), Aníbal Augusto Sardinha, o “Garoto” (1915-1955), e Laurindo de Almeida (1917-1995), que construíram suas carreiras vinculadas à música popular e de alcance mais vasto que se concentrava especialmente no contexto dos veículos de comunicação de massa, como o rádio, participando efetivamente do que ficou conhecida como *A Era do Rádio*.

No entanto, é com a obra de Heitor Villa-Lobos que o violão alcança um patamar de instrumento de concerto a partir de suas composições direcionadas a ele (Choros, Estudos, Prelúdios, Suítes e Concerto para violão e orquestra): “Villa-Lobos dedicou ao violão uma produção que se firmou no repertório mundial como das mais significativas, especialmente por amalgamar diferentes paisagens sonoras numa colagem de influências do Brasil regional com o urbano, da tradição com a invenção.” (TABORDA, 2015, p. 68).

Quanto ao ensino do instrumento, Zanon ([2000?]) afirma que o professor Isaías Sávio teve um papel considerável na promoção do violão dentro do *establishment* musical do país, publicando dezenas de métodos e arranjos, e criando o curso oficial de violão nos conservatórios e, também em universidades. Formou gerações de violonistas, desde aqueles mais populares aos concertistas. A partir das décadas de 60 e 70, o Brasil passa a ser visto como o “país do violão” principalmente decorrente do advento da Bossa Nova e da consolidação da carreira internacional de violonistas brasileiros³. Nesse mesmo período, percebe-se também uma extraordinária expansão do ensino do violão popular e uma nova geração de didatas⁴ se estabelecendo.

Percebe-se que a trajetória do instrumento no Brasil não se restringe a uma seara, mas sim envolve diferentes perspectivas estéticas e sociais. Fábio Zanon ([2000?]) sublinha que, no Brasil, o violão é como um natural mediador entre o universo da música clássica e da popular, e encontra-se assim, subitamente numa posição privilegiada. Destaca também, que intérpretes como Barbosa Lima, Turíbio Santos e o Duo Assad, inicialmente escolados na tradição clássica do violão, “hoje atuam numa tênue linha divisória em que a fronteira entre o que é clássico e o que é música instrumental brasileira não é muito clara” (ZANON, [2000?], p.83).

O fato de ter sido bem acolhido tanto no universo popular quanto no erudito, permite considerar o violão como um instrumento que guarda em si possibilidades

3 Carlos Barbosa Lima, Turíbio Santos, Sérgio e Eduardo Abreu, Sérgio e Odair Assad, e Marcelo Kayath (ZANON, [2000?]).

4 Com destaque para Henrique Pinto e Jodacil Damasceno. (ZANON, [2000?]).

de diálogos e situando-se potencialmente num espaço intermediário entre o conhecimento formal e o conhecimento informal, refletindo assim nas suas diferentes abordagens de ensino.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Cultura, música e linguagem

Optamos por apresentar uma crítica à cultura como forma de abordar a experiência e a perspectiva trazida pelos estudantes que chegam para participar das oficinas de violão. Como vimos, esse instrumento abriga diferentes perspectivas.

Quando nos referimos à cultura, tocamos numa dimensão da reiteração e estabilidade de determinados sentidos em uma sociedade. Dimensão essa que estrutura modos de vida e que se articula à história, ao ensinar e ao aprender. No entanto, também permite a possibilidade de atualização através de questionamentos e resignificação. Nas acepções de alguns autores⁵, a cultura pode ser entendida como campo próprio de um movimento no qual os sentidos estão sendo construídos, desconstruídos e revisitados permanentemente. Entendendo que o violão possui uma trajetória permeável nos diferentes extratos sociais como visto anteriormente, pode ser enriquecedor abordar a cultura e o cotidiano sob o viés da linguagem como forma de compreender a música em interação com a sociedade.

Tratando de linguagem, Bakhtin (2010, p.123) distingue os sistemas ideológicos constituídos da arte, da moral, do direito, das ciências e da religião, daquilo que designa de *ideologia do cotidiano*. O filósofo caracteriza essa dimensão como a do domínio da palavra não fixada num sistema e que acompanha nossos gestos, atos e estados de consciência. Frisa ainda, que essa dimensão se apresenta em vários níveis que vão desde atividades mentais fortuitas que não conseguem inserir-se efetivamente na vida até outras atividades que se tornam substanciais, tem um caráter de responsabilidade e criatividade e repercutem mais distintamente na infraestrutura socioeconômica propondo dessa forma revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos instituídos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.124-125).

Bakhtin (2010) analisa duas posições teóricas consistentes: a primeira que chama de “subjativismo individualista”, focado no psiquismo, na fala e na expressão individualizada e que considera estar ligada ao romantismo; e a outra, o “objetivismo abstrato”, que está calçado nos sistemas e nas generalizações, e se apresenta diretamente

5 Certeau (2013), Bakhtin; Volochínov (2010).

vinculado ao racionalismo e ao neoclassicismo. No campo da linguagem, o autor afirma que a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese, ou seja, entre as duas orientações teóricas, mas sim, “[...] encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese quanto da antítese, e constitui uma síntese dialética [...]”. Tal síntese pode-se entender com expressa em toda ‘enunciação’ que é de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.112-113).

Nesse sentido, ao tratarmos de cultura, que se situa entrelaçada e implicada na linguagem, tratamos de história e de sentidos que se realizam em luta e confronto, ora para manterem-se, ora para recriarem-se, objetivando-se nos materiais, nos espaços, nas maneiras e nos inúmeros tipos relações sociais em que o homem está a construir, a se organizar e a (con) viver. (SILVA, 2015b)

Dessa forma, podemos imaginar o novo que irrompe, “[...] as palavras, entoações, e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social por assim dizer, um grande polimento e lustro social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.125). Esse novo, estabilizado como uma nova corrente da ideologia do cotidiano, “por mais revolucionárias que seja, submete-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas nele acumulados” (p.125). Essa elaboração teórica se assemelha às circunstâncias nas quais os estudantes trazem seus repertórios, já estabelecidos no cotidiano e em seu nicho cultural, informal, que agora passarão por um crivo, uma opinião e reconhecimento do sistema escolar, por sua vez formal. Por outro lado, é através desse novo, chegado de modo consistente, que se torna possível promover uma revisão do sistema já estabelecido, que o absorve, mas não deixa de receber sua influência e se apropriar de características novas.

Partindo dessa perspectiva e lançando esse olhar à discussão sobre aprendizagem formal e informal, torna-se pertinente levar em consideração a chegada e apropriação de elementos da vida corrente musical ao âmbito da educação formalizada. Versar sobre a prática de conjunto e a experiência em grupo pode-nos ajudar a compreender as oficinas de violão nesses anos.

Ao realizar uma pesquisa sobre a contribuição da aprendizagem musical informal para o currículo de música da escola, Green (2012) trata da similaridade entre o fazer musical do músico popular que frequentemente se apresenta em bandas no seu fazer coletivo, e os procedimentos adotados pelas crianças e adolescentes no seu processo de aprendizagem.

Green (2012, p.5-6) afirma que a partir da imersão no ambiente musical, destacam-se três maneiras principais de engajar-se com música: performance (tocar/cantar), criação

(compor/improvisar) e escuta (a nós mesmos e aos outros). Aprende-se principalmente com músicas que estão familiarizadas, que gostam e que ouvem e falam sobre elas. Isso envolve logo cedo, experimentação com voz ou instrumentos, julgamentos e erros, afirma a autora. O trabalho de “decorar” as músicas também é uma constante.

A aprendizagem também se dá frequentemente de modo solitário, e em comunidade de pares em vez do contato com músicos virtuosos. Contudo, há de se ponderar a falta de contato com músicos habilidosos, como diz Green, na medida em que nas últimas décadas tem aumentado significativamente o número de vídeo-aulas onde se ensina tanto a tocar músicas de sucesso, quanto também técnicas simples ou avançadas de instrumentos, muitas vezes apresentando um virtuoso como tutor.

Sobre a notação musical, Green (2012, p.8) afirma que é pouco usada e quando se apresenta é misturada com uma escuta intencional e cópia. A autora observa que a notação convencional não dá conta de diversos fatores como idiossincrasia, timbres “estranhos” ou “exóticos”, flexibilidade rítmica, etc. que constituem a prática musical e que caracterizam a singularidade de gêneros desenvolvidos à margem da escrita convencional. Estes são aspectos típicos da música norte-americana ou inglesa presentes no rock, no jazz, no blues e no soul/funk. Contudo, diversos gêneros da música brasileira como o samba, o baião, o funk, entre outros, também contêm elementos difíceis de serem representados numa notação convencional. Esse aspecto acentua e justifica o modo de “tirar de ouvido” ou da transmissão do saber vivenciando o ritmo na aprendizagem prática. (SILVA, 2015a).

Dessa forma, percebe-se que a força do cotidiano ou da “vida corrente” implica um material e um *modus operandi* consistente, buscando estabelecer-se. A música popular como material, e as estratégias descritas anteriormente representam formas de ação, de reprodução e de aprendizado por parte do aluno.

Podemos observar importantes experiências de ensino coletivo de violão por Tourinho (2008) e Cruvinel (2008). A primeira autora ao tratar do tema se refere ao ensino para iniciantes, com ou sem leitura musical, no qual se destaca o poder da música como agente transformador do ser humano.

Nessa abordagem, têm-se como princípios, a inclusão e parâmetros circunstanciais como idade e habilidades em comum num grupo, o aprendizado mútuo entre colegas, inclusive, e um planejamento direcionado ao grupo, mas que leva em conta as habilidades individuais. Tais critérios têm prioridade sobre uma seletividade por “talento”.



III CONEF. Arquivos do autor, 2009.

Da mesma forma, Cruvinel (2008) ao realizar um estudo sobre o tema, destaca o enfoque na formação integral, humanística e social do ser humano, observando o ensino coletivo como uma ferramenta importante na musicalização, em espaços não-formais ou alternativos em educação, em especial, os projetos sociais. Destaca ainda a importância da flexibilidade do professor para enfrentar as dinâmicas e variantes da “sala de aula”, seja ela qual for.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica apresentada anteriormente, a abordagem usada nas oficinas pode ser compreendida como que constituída por uma permeabilidade entre o formal e o informal.

O repertório trabalhado alternava-se entre músicas de sucesso da atualidade ou de um passado recente, músicas brasileiras e estrangeiras, e estudos e peças instrumentais específicas para violão. Tais escolhas eram negociadas entre mim e as turmas que chegavam a cada ano não havendo uma fixidez de repertório, ainda que algumas músicas pudessem se repetir-se de ano para ano.

As apresentações são realizadas basicamente no interior do Complexo de São Cristóvão não tendo havido saídas para outros *Campi* ou espaços. Muitas dessas apresentações aconteceram no próprio auditório do *Espaço Musical*, mas também no teatro Mário Lago, no *Campus* São Cristóvão I, no Espaço Cultural e em espaços de circulação do Complexo. Habitualmente, os estudantes se apresentam duas vezes, no meio e no final do ano vigente. No entanto, tivemos a oportunidade de diversas vezes fazer participações em eventos promovidos no Colégio.

Mais especificamente, o trabalho abrange tanto abordagens mais tradicionais e tecnicistas como exposição, repetição e transmissão do conhecimento quanto também à disponibilidade para a experimentação, descoberta, troca de saberes e criação. Além disso, lançou-se mão de estratégias de motivação e envolvimento, principalmente um diálogo com o universo musical do aluno contando com sua participação na construção do repertório. Do mesmo modo, o incentivo a assistir a vídeos musicais e apresentações ao vivo, e a participar sempre que possível de festivais e apresentações musicais.

3.1 Breve histórico do percurso

As oficinas de violão sob minha regência se iniciaram em 2008 como forma de projeto de dedicação exclusiva no *Espaço Musical* do Complexo de São Cristóvão, tipicamente um espaço não-formal de educação no qual se empreendem cursos livres

dos projetos de professores e técnicos de música do colégio. Em alguns anos, também ofereci o projeto no *Campus I* de São Cristóvão, local onde me encontro lotado. Durante esse período temos atendido dezenas de alunos por ano.

Existe uma grande expectativa por parte dos alunos na procura por aprender o instrumento. No primeiro ano, 2008, foram dezenas de inscritos necessitando que eu abrisse turmas além do previsto com pelo menos sete alunos cada. Recebi alunos do sexto ano ao 3º do Ensino médio, separados por nível de domínio no instrumento, aspecto que permaneceu por bom tempo. O repertório trabalhado nesse primeiro instante foi todo baseado no gênero pop/rock, sendo a maioria das músicas, brasileiras⁶. Material esse prontamente absorvido pelos alunos. À época outras canções de rock e de novelas daquele momento também eram pedidas pelos alunos.

No ano seguinte, tomei a decisão de expandir essa proposta para o *Campus I* oportunizando as crianças na faixa etária de 10/11 anos (5º ano) a também aprender violão. A primeira turma montada teve como critério as habilidades apresentadas nas aulas de música regulares e também pelo interesse e assiduidade. Formou-se somente um único grupo, com seis integrantes dos quais alguns já sabiam tocar um pouco, portanto, ali se aprimorando. Nessa configuração, o repertório passou a dar atenção também à música instrumental e divisão de vozes no instrumento, além do acompanhamento harmônico. Dominar o acompanhamento ainda que possa ser mais simples que assumir a melodia principal, especialmente para as canções mais elementares, é fundamental para quem toca violão. Esses alunos tiveram a experiência de acompanhar os outros grupos musicais do Pedrinho⁷, o Coro infantil (regido pela professora. Maria Luiza L. de Almeida) e o grupo de flautas doce “Sementes do Vento” (regido pela professora. Moema Andrade) em eventos como o III Congresso Nacional de Ensino Fundamental - CONEF (2009) e Mostra Pedagógica do Pedrinho (2010).

Simultaneamente, mantive duas turmas no *Espaço Musical*, uma de iniciantes outra de iniciados nas quais o repertório era composto tanto de músicas conhecidas dos alunos quanto de estudos que priorizam a técnica instrumental¹. Esses participaram dos eventos “10º



Mostra de Violões. Arquivos do autor, 2010.

6 Especialmente canções das décadas de 80 e 90 compostas por compositores populares como Cazuza, Frejat, Renato Russo, Leoni, Herbert Vianna, Nando Reis e muitos outros, e interpretadas por bandas como Legião Urbana, Capital Inicial, Engenheiros do Hawaii, Skank, Titãs, etc.

7 “Pedrinho” é uma referência carinhosa ao *Campus I* do Colégio Pedro II. Como habitualmente é chamado o primeiro segmento da educação fundamental.

Aniversário do Espaço Musical”, “Cantatinha de Natal”, e ainda na “Exposição Villa-Lobos” e “Mostra de Violões”.

Em 2010, o quantitativo de procura também foi grande e abri duas turmas por interesse no estilo musical, uma turma dedicada ao Rock, composta pelas crianças que vieram do Pedrinho e também dos 7º e 8º anos, e outra turma com enfoque na Bossa Nova, composta basicamente por alunos do Ensino Médio.

O ano seguinte, 2011, os alunos do Pedrinho se mostraram muito interessados em participar do projeto chegando a solicitar que se abrisse para mais vagas no *Campus*. Numa perspectiva mais focada em garantir a inclusão, resolvi trabalhar como uma “oficina aberta”, ou seja, sem delimitar um número máximo de vagas. O número de crianças variava, porém sempre num aumento de quantitativo: nas primeiras semanas entre oito e 12 alunos, no segundo mês já tínhamos inscritos mais de 30 alunos. Em algumas aulas, chegamos a atingir 34 alunos com seus violões! Por sorte, nesse período pude contar com um estagiário que passava praticamente toda a aula auxiliando na afinação dos violões.

Para dar conta dessa inesperada demanda, foi necessário, portanto a confecção de um material didático que não tinha usado até então: uma mídia (DVD) com tutorial dos áudios das músicas, fotos com as posições das mãos, vídeos com performance e tablaturas e partituras para leitura e consulta.

Esse material foi amplamente distribuído e auxiliou significativamente os alunos já que as aulas estavam muito cheias e era impossível dar alguma atenção mais específica. Tal material também auxiliou os grupos no *Espaço Musical* que mantinha paralelamente.



Arquivos do autor, 2015.

Entre 2012 e 2014, em função de meu curso de doutorado, as atividades se concentraram na pesquisa sobre a montagem de bandas com crianças, num projeto de composição musical. Ao final, estive licenciado por conta da conclusão do curso.

Em 2015, retomaram-se as aulas de violão no *Espaço Musical* com duas turmas: uma de estudantes iniciados, com repertório de samba (1º semestre) e rock (2º semestre), e outra com alunos iniciantes que trabalharam principalmente canções folclóricas.

Esses alunos, especialmente os maiores, continuaram a se apresentar em seus grupos, contextos pessoais e eventos realizados no colégio.



Arquivos do autor, 2016.

Em 2016, as aulas se configuraram num outro padrão, de trios e quartetos, como desdobramento do ano de 2015. Em função da procura pelo curso, resolvi fazer outra experiência similar aquela realizada no Pedrinho: uma oficina aberta à qual denominei “Laboratório Experimental de Violão”, na qual recebemos a comunidade escolar (professores, técnicos, pais e também alunos). Tal experiência tornou-se muito gratificante, pois livre de certa obrigatoriedade de seguir um cronograma e conteúdo, os alunos puderam experimentar o instrumento e avaliar por si próprios até que ponto gostariam ou poderiam alcançar com o oficina, trazendo suas contribuições de repertório.

Vale ainda frisar que as aulas de violão no *Espaço Musical* não foram exclusividade de meu trabalho. Bem anterior a minha chegada, o técnico de instrumento musical, professor Paulinho Cavalcante, ensinava violão aos alunos do Ensino Médio. No período entre 2012 e 2013, professor Bira da Flauta também deu aulas de violão em grupo. Mais recentemente, passaram por lá professor Rogério Lopes, durante um semestre, e atualmente, o professor Maximiliano Marques possui duas turmas de alunos a partir do 9ºano.

Nesse período mais recente, realizamos um estudo denominado *Iniciando no violão: um estudo sobre as primeiras músicas dos praticantes do instrumento*. Desenvolvido em 2016, teve o apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) / Diretoria de Culturas e a anuência do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, contando com auxílio de um bolsista de iniciação artística e cultural. Teve como objetivo identificar o repertório inicial dos praticantes de violão, seu repertório atual, suas estratégias de aprendizagem e também buscar as motivações e interesses que levaram a procurar o projeto. Nós entrevistamos e analisamos os dados de mais de dez alunos já iniciados no instrumento e inscritos no projeto em diferentes períodos.

Os alunos se inscreviam por diferentes motivos: o sonho de tocar; a paixão pela sonoridade do instrumento e pela música; o estímulo de amigos e colegas; a busca por entreter seu círculo de amizade; a inspiração em algum ídolo; a identificação com



Arquivos do autor, 2016.

determinada cultura e modo de ser; a influência de familiares envolvidos com o universo musical seja como ouvinte ou como intérprete; sensações como alegria e paz de espírito; a simples curiosidade sobre o instrumento ou mesmo, por nenhum motivo aparente!

Segundo os alunos entrevistados, em geral, acessam as músicas pelas chamadas “revistinhas” de violão (que contém a letra da canção e suas cifras/acordes correspondentes) e pelo “tirar de ouvido”, revelando uma forte associação entre a escuta

e a prática instrumental. Um dado significativo foi de que muitos desses entrevistados utilizavam os conteúdos da web por conta própria, buscando aquilo que estava no centro de seu interesse. No entanto, por mais “generoso” que o recurso tecnológico possa-se oferecer (aplicativos que ajudam a afinar, a colocar posições corretas, a manipular a imagem e sua velocidade, etc.), os alunos revelaram a necessidade de um professor, para que seja possível uma continuidade no aprendizado e estudo. Percebe-se também, que essa continuidade apresenta-se vinculada ao contato semanal com outros colegas, consolidando laços através da música.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber nesse percurso que o interesse pelo violão e o impulsionamento para seu aprendizado envolve múltiplas faces.

Por um lado, a música de sucesso do momento, da novela, das mídias ou de alguma circunstância mais marcante pode ser a porta de entrada para se buscar as aulas, orientações ou dicas para, de alguma forma, se aproximar desse universo. Por outro lado, isoladamente, somente o interesse, o gosto e o prazer em ouvir e interagir com a música, em especial com o violão, não garante o desenvolvimento de capacidade de execução e de criação num contexto musical. Muitos se surpreendem quando que no início do curso, requer que se “estude” para além das dificuldades naturais do instrumentos (posicionamentos, técnicas de sincronia e de som). O estudo específico do violão, e de certa forma de qualquer instrumento musical, exige uma dedicação e uma perseverança quase que diariamente para que alcance algum resultado.

Curioso é também observar que os alunos percebem que trabalhar o repertório específico de violão instrumental não os impede de tocarem suas canções prediletas, e

pelo contrário, tais trabalhos no violão ajudam e condicionam o uso do instrumento para qualquer música que seja.

Avalio que esse projeto vem trazendo inúmeros benefícios que muitas vezes não conseguimos mensurar e presenciar, pois só se objetivam num futuro. É gratificante saber que de alguma forma o ensino coletivo do violão, a vivência da prática de conjunto e toda a experiência que isso implica, influencia o percurso de cada um de diferentes formas, mostrando-se assim como mais uma forma de acesso democrático à arte e à cultura.

Por fim, poder transitar entre diferentes experiências e abordagens consiste num privilégio e também numa sincronia com a nossa sociedade brasileira, sem dúvida, tão diversa e plural.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes do fazer. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CRUVINEL, Flávia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2015, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2008.

GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and the School**: a new classroom pedagogy. United Kingdom: Ashgate, 2012.

SILVA, João Marcelo Lanzillotti da. **“Vamos montar uma banda?”**: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças. 2015. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação. 2015a.

_____. Estética e pesquisa: sobre o exercício ético de iluminar. SEMINÁRIO

INTERNACIONAL. As redes educativas e tecnologias: movimentos sociais e educação, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2015b.

TABORDA, Márcia. Aspectos marcantes da presença do violão na cultura brasileira. **Museu Virtual de Instrumentos Musicais**. 2015. Disponível em:<<http://mvim.ibict.br/wp-content/uploads/2015/04/violao-no-Brasil-Marcia-Taborda2.pdf>>. Acesso em 14 maio 2017.

_____. A viola de arame: origem e introdução no Brasil. **Em pauta**, São Paulo, v. 13, n. 21, p. 133-152, dezembro 2002.

TOURINHO, Cristina. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2015, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2008.

ZANON, Fábio. O violão no Brasil depois de Villa-Lobos. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, n. 12, [2000?]. Música Erudita Brasileira. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural. Disponível em:< <http://www.dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista12-mat12.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

Tocando e Trocando Música: alunos e professores do Colégio Pedro II e intercâmbios culturais entre Brasil e Espanha

INÊS DE ALMEIDA ROCHA

Resumo: O presente relato de experiência descreve atividades realizadas com alunos do *campus* Centro e professores do Departamento de Educação Musical (*campus* Centro e *campus* de São Cristóvão II), que culminaram em viagem à Espanha, proporcionando imersão cultural e interação entre culturas de ambos países. As atividades são fruto do trabalho com música desenvolvido em sala de aula e no âmbito do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem e Música (GEPEAMUS), em parceria com FavelaCult Gestión Cultural, promovendo intercâmbio cultural e acadêmico entre o Colégio Pedro II e diversas instituições na Espanha. Além de relatar as experiências vividas, o texto tem como objetivo refletir sobre processos de contatos e trocas entre culturas brasileira e culturas espanhola, considerando as categorias de apropriação, de hibridismo por sincretismo e de tradução cultural, apresentadas por Peter Burke (2008).

Palavras-chave: Colégio Pedro II; Iniciação Artística e Cultural; Iniciação Científica; Música; Tradição Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O tom autobiográfico com o qual início o relato, muito provavelmente é consequência de um movimento que o deslocamento e o encontro com outras culturas provoca. Ao entrar em contato com o outro, com o diferente, com o que não nos constitui, reagimos: ora com encantamento, aceitando; ora com estranhamento, rejeitando; ora assimilando, incorporando novidades à nossa existência e ora transformando o que somos em outras identidades. Para iniciar o registro sobre a viagem que empreendi com 9 alunos do Ensino Médio à Espanha, faço um balanço do

que tem sido minha trajetória profissional, principalmente destacando aspectos que relaciono com essa experiência. A partir desse lugar de existência passo a pensar sobre o que essa viagem acrescentou para o grupo em termos de encontro, de contato, de interação cultural. Como nos apresenta Peter Burke, ao analisar processos culturais, faço a mesma indagação ao entrar em contato com outra cultura, pois “[...] a troca é uma consequência dos encontros; mas quais são as consequências da troca?” (BURKE, 2008, p. 77). As consequências são muitas e nos transformam significativamente.

Desde que fui admitida por concurso público para o quadro de professores do Colégio Pedro II, pude aperfeiçoar minha prática pedagógica e desenvolver muitos projetos significativos para mim e para meus alunos, pelo menos essa é minha percepção. Sempre tive a preocupação de registrar as experiências profissionais e apresentar esses relatos nos congressos acadêmicos que frequentava, como uma forma de refletir sobre minha própria prática de professora de música. Hoje reconheço o quanto esse hábito foi importante para a minha formação continuada, não apenas no âmbito pedagógico, mas também para a minha formação como pesquisadora.



Grupo de alunos e professores em frente
ao Liceo Francés de Casilla y León

Uma vez mais, recorro à escrita para registrar e refletir sobre as experiências vividas em minha trajetória profissional no Colégio Pedro II.

Em 2014 tive a oportunidade de cadastrar e formalizar o Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem e Música (GEPEAMUS), que, com apoio e fomento das chamadas internas da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), têm tido grande impulso. Com isso, minha prática pedagógica e acadêmica ganhou uma dimensão mais ampla. Nessa fase, tenho utilizado diversas plataformas de dados para registrar a produção do grupo de pesquisa já realizada, seja no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão; seja em forma de aulas regulares, de oficinas extracurriculares, de apresentações musicais ou

em forma de relatos de pesquisa, tais como as plataformas LATTES¹, CNPq², além do Blog GEPEAMUS³. Este último foi criado e é atualizado por bolsistas de Iniciação Científica e Iniciação Artística e Cultural. Diversos profissionais têm participado das atividades desse grupo de pesquisa, dentre eles professores de Educação Musical, Espanhol e Biologia, além de mestrandos e doutorandos dos programas de pesquisa da UNIRIO aos quais estou ligada (PPGM e PROEMUS), pesquisadores universitários e pesquisadores independentes.

No presente texto, em forma de relato de experiência, descrevo alguns projetos desenvolvidos com alunos bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, vinculados à Diretoria de Culturas, nos anos de 2015 e 2016. O fio condutor para o relato de experiência é o movimento de troca entre culturas que dinamizou as experiências artísticas sob vários aspectos. Sendo assim, tenho como objetivo refletir sobre processos de contato e troca entre culturas brasileira e culturas espanhola, pensadas na perspectiva de processos culturais e analisados nas categorias de apropriação, de hibridismo por sincretismo e de tradução cultural (BURKE, 2008).

Os depoimentos dos alunos são trazidos aqui como um contraponto musical, como uma melodia que tem significado expressivo e que acompanha, paralelamente à outras melodias, também significativamente expressivas, compondo uma textura polifônica, neste caso à duas vozes: a minha voz e a voz dos alunos. É um relato paralelo, trazendo a perspectiva desses viajantes sobre o que viveram.

2 TOCANDO MÚSICA BRASILEÑA

Não poderia deixar de iniciar o relato sem fazer menção ao período pós-doutoral que cumpri na Universidad de Valladolid, durante o ano de 2014, para desenvolver uma investigação⁴ como um desdobramento da pesquisa mais ampla cadastrada no CPII⁵. A experiência possibilitou contatos com diversas instituições espanholas e portuguesas, contando com o auxílio da CAPES, por meio do programa de Pós-Doutorado no Exterior, e do Colégio Pedro II, que autorizou minha permanência

1 LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8614237321709081>

2 CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1217431117114116>

3 Blog GEPEAMUS: <http://gepeamus.wix.com/gepeamus>.

4 "O LIVRO É NOSSO ESCUDO E ARMA A INTELIGÊNCIA": manuais escolares de música e regimes totalitários no Brasil e na Espanha.

5 "ESTUDARAM AQUI, BRASILEIROS DE UM ENORME E SUBIDO VALOR": cultura material e manuais escolares no Colégio Pedro II.

por 12 meses na Espanha. Dentre as instituições espanholas com as quais trabalhei, o Centro Tordesillas de Relaciones con Iberoamerica (CTRI)⁶ foi importante para meus trabalhos como educadora musical, pois o Diretor do CTRI, ao saber de minha prática pedagógica no CPPII, convidou-me a desenvolver atividades nas escolas públicas dessa cidade. Esse Centro de Pesquisas, situado na mesma construção na qual foi assinado o famoso tratado, abriga também a Cátedra Brasil, destinada a estudos brasileiros em diversas áreas. Daí o grande interesse por acolher pesquisadores e eventos culturais sobre o Brasil.

A educação musical nas escolas públicas da região de Castilla y León, é oferecida por professores de música e por musicólogos. Os alunos cantam, tocam alguns instrumentos, especialmente a flauta-doce. Como a Universidad de Valladolid, próxima à Tordesillas, possui um curso de musicologia e etnomusicologia com muitos alunos, as escolas da região estão acostumadas a receberem esses profissionais, que oferecem palestras expositivas aos alunos. A possibilidade de ter um contato mais direto com a música brasileira, contudo, foi aceita com entusiasmo, devido ao caráter prático e diversificado da proposta. Atualmente, as práticas educativas consideram que a música nas escolas e

[...] os processos musicais devem ser usados da forma mais rica possível. Isso poderia, certamente, ocorrer em quase toda atividade musical, mas nem sempre é assim [...]. Depende muito da qualidade real do encontro musical. A educação musical em estúdios, escolas e faculdades não pode estar limitada a apoiar uma única função social. Isso é muito restrito. Nem, por outro lado, devem os educadores substituir o direto envolvimento dos alunos no discurso musical específico pelo turismo musical global por meio do CD e do CD-ROM. (SWANWICK, 2003, p.54).

Caso a atividade proposta fosse a de uma palestra expositiva, com apreciação musical de exemplos de música brasileira durante um determinado tempo para uma plateia que deveria ficar sentada olhando na direção do palestrante e recebendo passivamente as informações, a metáfora do turismo musical serviria perfeitamente. A proposta do projeto, contudo, buscava romper com o padrão oferecido por alguns musicólogos que insistem no formato de palestras que apresentavam a música de outros tempos e lugares aos alunos.

Assim surgiu o projeto *Tocando Música Brasileña*, em formato de oficina, na qual a prática musical em forma de performance vocal e instrumental, a apreciação musical e a criação de arranjos objetivavam um contato com a música e cultura brasileira de

6 <http://ctri.uva.es/>

maneira criativa e envolvente. Concordando com a proposição de Swanwick(2003, p.54), essa abordagem considerava que “[...] as pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica.”

Tocando Música Brasileira obteve apoio financeiro do Colégio Pedro II para deslocamento de dois alunos, a fim de apresentarem o trabalho que realizava no Brasil e dinamizar atividades na cidade de Valladolid. Foi uma oportunidade de fortalecer laços acadêmicos e divulgar o trabalho de Educação Musical desenvolvido no CPII, mais especificamente no *campus* Centro. Essa viagem contou com o apoio do Programa de Assistência Estudantil e foi divulgada tanto no site principal do CPII, quanto em sites de instituições espanholas⁷.

Esse projeto foi desenvolvido com a professora catedrática da Universidad de Valladolid, Maria del Rosario Castañón Rodríguez e professores de escolas de música e de Ensino Médio da cidade de Tordesillas e Valladolid. O planejamento contava com atividades de canto, prática de flauta-doce e práticas com instrumentos de percussão e dança. Utilizaram-se partituras e arquivos mídis da música Asa Branca, disponibilizados no Portal de Educação Musical do Colégio Pedro II⁸, que consultados pelos estudantes espanhóis representou uma fase importante, otimizando o trabalho a ser desenvolvido. Os recursos do portal tornaram o momento presencial da oficina muito mais proveitosos e intensos, pois evidenciaram como tocar a música já aprendida pode ser significativamente distinta com a presença dos alunos brasileiros.

As oficinas foram, então, ministradas em escolas da cidade de Tordesillas, com a presença dos alunos e dos professores brasileiros, concretizando atividades musicais com ritmos brasileiros como baião, samba, funk, dentre outros. Com a participação dos alunos Rodrigo Sibilio e Roberto Gomes, líderes do Grupo de Percussão Batucada Boa⁹, a oficina dinamizava atividades de prática instrumental em conjunto e proporcionava aos alunos oportunidade de cantar, tocar e dançar música brasileira.

O fato dos alunos espanhóis já estarem tocando o arranjo da música escrito na partitura e, mesmo que tenham tocando com a gravação midi disponibilizada

7 http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/143-noticias2014/2188-departamento-musical-do-cpii-apresenta-mostra-musical-na-fran%C3%A7a.html, http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/143-noticias2014/1430-professora-busca-oportunidades-de-interc%C3%A2mbio-entre-cpii-e-espanha.html, <http://iesjuanaprimeraedecastilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/>, http://ctri.uva.es/index.php?option=com_content&view=category&id=28&Itemid=38, http://ctri.uva.es/index.php?option=com_content&view=article&id=988:tocando-musica-brasileña&catid=35:realizados&Itemid=45, <http://estacionjdek.blogspot.com.es/2014/12/colegio-pedro-ii-de-rio-de-janeiro.html>.

8 <http://www.educamusicap2.com.br/>

9 Grupo de Percussão criado em 2010, como uma mini bateria de escola de samba, apresentou oficinas em diversos estabelecimentos no Rio de Janeiro sobre ritmos brasileiros.

no portal para acompanhamento tornou mais evidente ainda, o que Swanwick nos apresenta como sotaques. Ao iniciarem a performance, os alunos tocavam Asa Branca de forma muito diferente da qual estamos acostumados. Quando, nós brasileiros, adicionamos a percussão e acompanhamento harmônico ao som das flautas e ao arranjo que elaboraram com outros instrumentos, uma nova versão soou, uma mescla abrasileirada e espanholada. É fato que “[...] somente quando provocados por encontros com práticas culturais de outros lugares prestamos atenção nos ‘sotaques’, inclusive o nosso próprio.” (SWANWICK, 20013, p. 27). Essa experiência evidenciou sotaques musicais.

Os contatos e projetos desenvolvidos entre o Colégio Pedro II e as Instituições na Espanha estabelecem parcerias e convênios, proporcionando um campo favorável e receptivo à continuação dos projetos já realizados, ampliando e inovando as propostas por meio de intercâmbio entre professores e estudantes de ambos países. Ressalta-se o caráter integrado entre cultura e educação que as propostas concretizam. Assim, para dar continuidade e ampliar as parcerias iniciadas, elaboramos o projeto de viagem denominado *Jornada Musical, Artística e Pedagógica Iberoamericana*, fazendo uma referência ao Centro Tordesillas de Relaciones com Iberoamerica, que foi responsável pela primeira oportunidade de desenvolver intercâmbio cultural entre nossos alunos e alunos de escolas públicas espanholas.

3 TOCANDO E TROCANDO MÚSICA: BRASIL E ESPANHA

Um projeto de viagem demanda grande esforço de planejamento, organização e captação de recursos. Muita emoção, algumas frustrações e uma imensa expectativa mobilizam todos aqueles que vão se envolvendo no processo. O ano de 2015 foi dedicado a essa etapa de planejamento.

Ao retornar ao Brasil e às minhas atividades em sala de aula no CPII após o período pós-doutoral, encontrei muitas novidades na instituição. Fui, pouco a pouco, tendo contato com as Chamadas Internas oferecidas pela PROPGPEC, dentre elas o Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural e o Programa de Apoio a Eventos Artísticos e Culturais. Para essas chamadas, os professores ligados ao GEPEMUS desenvolveram diferentes projetos.

Participei de algumas concorrências das chamadas internas. Para dar suporte à minha pesquisa cadastrada no CPII, desenvolvi o projeto de Iniciação Científica (IC) “*Estudaram aqui, brasileiros de enorme e subido valor: iniciação científica 2015*”, com alunos da 1ª Série do Ensino Médio. O objetivo dessa pesquisa era catalogar e higienizar os livros didáticos do acervo da Equipe de Educação Musical do *campus*

Centro e realizar práticas musicais a partir do contato com o acervo e com a atividade musicológica. Paralelamente, desenvolvi, com um grupo de alunos da 2ª Série do Ensino Médio, um projeto de Iniciação Artística e Musical (IAC), visando elaborar arranjos e interpretações de repertório de músicas cariocas e canções com letras em espanhol. O projeto, denominado “*Tocando música Iberoamericana*” integrou atividades de outro projeto com apoio de chamada interna para realização de eventos, a “*Série Música Nobre*”, coordenada pela professora Clara Albuquerque. Como um dos concertos da série, contou com a participação do guitarrista flamenco Carlos Blanco, os bolsistas de ambos projetos executaram as músicas cariocas e espanholas que estavam trabalhando, além de ampliar o conhecimento musical dos alunos com repertório flamenco. Para a realização de uma melhor performance das músicas em espanhol, os projetos contaram com a participação da professora Isabela Abreu, que trabalhou a interpretação das letras, a pronúncia e a compreensão do contexto no qual os poemas foram criados.

A parceria com o músico Carlos Blanco gerou a primeira edição de outra proposta musical, o *Tocando e trocando música: Brasil e Espanha*, com a participação dos bolsistas de Iniciação Científica e Iniciação Artística e Cultural (2015), os professores Isabela Maria de Abreu (Espanhol), Marcos Mazzetti (Biologia), a produtora cultural Tulani Nascimento (FavelaCult) e o guitarrista flamenco Carlos Blanco, em turnê pelo Brasil nesse ano. O repertório trabalhado contou com as músicas *Garota de Ipanema* (Vinícius de Moraes e Tom Jobim), *Entre dos águas* (Paco de Lucía) e *Verde que te quero verde* (Manzanilla e Gabriel Garcia Lorca).

Ter contato com uma cultura através da prática musical nos leva a algumas reflexões sobre as funções, as estruturas, os significados simbólicos das combinações de padrões sonoro, rítmicos, melódicos e harmônicos. Keith Swanwick nos fala de um espaço intermediário, que se cria no encontro e intercâmbio de culturas, permeado por um discurso possível pela geração de sentidos e interpretações comuns. Para que ocorra entendimento e troca entre os agentes é necessário algum grau de compatibilidade simbólica entre as partes. Porém, nas práticas escolares, é importante que esse contato, essa interação e a consequente produção de significados simbólicos tenha como ponto de partida e como foco o fazer musical. Há que ouvir, cantar, tocar, compor e, sobretudo tomar decisões musicais para que se efetive uma troca simbólica que cria significados. Por isso,

[...] qualquer tentativa de explorar as funções da música não pode surgir de estudos culturais ou semióticos, mas deve estar fundamentada na particularidade da experiência musical em si mesma, em ‘eventos’ musicais de uma espécie ou outra. Embora possam existir ideias

relevantes e importantes em sociologia, etnomusicologia e outras literaturas, a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e sobretudo da educação musical. O espaço intermediário entre cada um de nós e entre o indivíduo e o mundo está ocupado com o discurso interpretativo. (SWANWICK, 2003, p. 45)

As atividades desenvolvidas com o músico Carlos Blanco e com a produtora musical Tulani Nascimento proporcionaram contato com a música flamenca e a cultura musical espanhola de forma intrínseca, imprimindo uma nova visão e identidade cultural para os participantes desse projeto.

Quanto aos preparativos para a viagem, no ano de 2015, o convite para retornar à Valladolid e Tordesillas permanecia, porém não foi possível organizar uma viagem de grupo, como era o planejado. Aproveitando minha participação em um Encontro Acadêmico na Universidad de Valladolid programado para dezembro, solicitei financiamento de apenas uma aluna, visando sua participação em apresentações musicais, em reuniões nas Universidades e em escolas públicas que receberiam o grupo de alunos no ano seguinte. Assim, realizamos a “*Visita Técnica para a I Jornada Musical, Artística e Pedagógica Iberoamericana*”. Nessa viagem, a bolsista de IAC, Carolina Rama Mathias, vivenciou uma imersão na cultura Ibérica e colaborou com o planejamento dos diversos projetos que o GEPEAMUS desenvolve. Foram realizadas reuniões com representantes da Universidad de Valladolid, da FavelaCult, da Universidad Europea Miguel de Cervantes; houve a participação no evento cultural *Bate Papo Rede Criativa*, no qual a aluna e professora se apresentaram interpretando o repertório trabalhado nos projetos musicais do grupo de pesquisa, além de visitas a Centros Culturais, Museus e locais para hospedagem dos alunos em futuras viagens.

Ao retornarmos ao Brasil, a bolsista Carolina Mathias assim descreveu a experiência:

Durante uma semana, reuniões com representantes de diversos setores ligados a diferentes instituições, apresentações musicais, visitas a universidades, museus e centros culturais aconteceram. Pela garantia de estabelecer um link entre o corpo discente e docente do colégio com a universidade e promoção de ações visando a internacionalização do CPII, foram avaliadas e estudadas as múltiplas possibilidades de interação Brasil-Espanha, para que seja possível levar, a cada ano, mais alunos para essa experiência. (Carol Mathias, Relato de Viagem).

No ano seguinte, sua expectativa de que outros colegas vivessem uma experiência semelhante à sua se concretizou.

4 A JORNADA

Eu, Madson dos Santos Galdino, aluno do Colégio Pedro II, campus Centro, de 17 anos, tive a oportunidade de participar de um projeto de música: uma viagem para a Espanha. Muito possivelmente foi a experiência mais incrível da minha vida, levando em conta que sou apenas um menino pobre, morador do município de Duque de Caxias, que simplesmente não consegue viver sem música.

Não sei ao certo quanto aos outros participantes do projeto, mas no meu caso em especial não foi tão fácil conseguir participar da viagem. Não por ter que ser selecionado ou algo do tipo, mas porque todas as transferências, documentos, assinaturas necessárias para viagem não foram tão fáceis de se conseguir. O local onde moro e a situação financeira de minha família, contribuíram para que fosse do jeito que foi. Devido a tal dificuldade e à incerteza da realização do projeto, confesso que muitas vezes pensei em abrir mão da viagem. Mas, felizmente, meus amigos e familiares me encorajaram a fazer o que fosse preciso para conseguir a viagem, inclusive me oferecendo toda ajuda necessária.

Foi assim, com obstáculos até o último instante, que a viagem saiu e eu estava lá. No dia 19 de novembro, sábado, estávamos todos lá no aeroporto Galeão. Ansiosos, felizes e com o coração na mão ao deixar a mãe já chorando de saudade no local de embarque (caso específico meu). (Madson Galdino, A maior experiência de minha vida).

A emoção não era apenas dele, dos familiares, mas minha também! Ao ler as palavras dos relatos de viagem que cada aluno escreveu, a emoção toma conta de meu coração e a prazerosa sensação de um trabalho realizado com dedicação, compromisso, responsabilidade, afeto e arte.

No começo do ano, entrei para o projeto de iniciação artística de música com a professora Inês Rocha, eu só esperava ganhar muita experiência musical e um pouco de dinheiro para manter minha paixão, mas, logo na primeira reunião, já é falado sobre uma jornada à Espanha com objetivo de compartilhar culturas e tudo mais, eu fiquei em êxtase.

Ao longo do ano, fomos trabalhando todo o repertório, e mesmo que as músicas já estivessem boas, elas teriam que estar perfeitas. Fizemos arranjos, descobrimos talentos, alcançamos entrosamento... tudo isso em um espaço relativamente curto de tempo. (Breno Cabral, Dez dias impactantes!).

Paralelamente a todo o trabalho para expedir documentos de viagem, autorizações dos responsáveis, submissão de projeto para captação de recursos, compras, transferências bancárias, compra de euros, enfim, muita burocracia e expectativa, os trabalhos musicais foram intensos. Pesquisamos repertório, elaboramos arranjos musicais, harmonizações, verificamos tonalidades adequadas para os cantores: muitas tarefas. O amadurecimento como pessoas e como músicos era visível a qualquer um que conhecesse e acompanhasse o grupo.

No dia 19 de novembro de 2016, eu e mais 8 alunos viajamos para a Espanha, juntamente com dois professores e duas mães, era uma coisa totalmente diferente para mim, porque nunca tinha andado de avião e logo no meu primeiro voo a viagem duraria umas 9 horas, confesso que de início o voo é legal somente na primeira hora, na segunda hora já não aguentava mais ficar sentado, e o pior o espaço entre as cadeiras não era o suficiente pra mim que tenho 1,87 de altura [...]. Quando deu 8 horas e pouco de voo, o piloto avisou que logo pousaríamos em Portugal e que chegaríamos mais cedo.

As partes do voo que são mais legais são: a decolagem e a aterrissagem. Chegamos em Lisboa fazia frio e era cerca 6 da manhã, o céu ainda estava escuro, demoramos um pouco na migração e chegamos em cima da hora para pegar a conexão para Madrid. Porém os funcionários do aeroporto foram super compreensíveis e pediram para que nos esperassem. Entramos no avião que era bem menor que o outro, e lá vão mais 1 hora de voo, já estava bem cansado por não ter dormido no primeiro, eu cheguei em Madrid aos cacos. (Wendell Dias, Viagem para a Espanha).

O ano de 2016 foi particularmente difícil para a administração de finanças no CPII, com muitos cortes orçamentários devido à crise política que abalou o país. Para que a viagem se concretizasse, foi necessário elaborar o projeto com antecedência, amplamente documentado com cartas de aceite das instituições espanholas que nos acolheriam e documentos dos alunos. A liberação da verba nem sempre acompanha o planejamento e os prazos regulares de solicitação, por esses motivos o projeto precisou ser reestruturado três vezes até chegar à data em que o dinheiro foi depositado para uso e as passagens aéreas dos professores fossem compradas pelo setor responsável.

Chegando em Madrid, tivemos uma recepção animada de quem nos acompanharia dali em diante. Quase congelei só de pisar fora do aeroporto. Como eu não tinha dormido no avião, estava exausta e acabei dormindo no caminho de Madrid até Valladolid.

Hospedamo-nos numa residência de freiras, que durante toda a nossa estadia foram extremamente atenciosas e nos trataram com muito carinho. Depois da instalação nos quartos, fomos todos nos encontrar para um ensaio com Carlos Blanco, que nos ouviu tocar e também tocou conosco. Apesar de estarmos cansados do percurso Brasil-Espanha, aprendemos e nos divertimos bastante naquele momento. (Débora Lacerda, A Linguagem da Música).

Creio que para os responsáveis, a experiência também foi intensa. Realizamos algumas reuniões presenciais durante o período em que os processos tramitavam nos setores responsáveis no colégio, trocamos comunicações por redes sociais, fomos nos conhecendo e conquistando confiança mútua. Diante da dificuldade de conseguirmos financiamento para os professores acompanharem os alunos, duas mães se ofereceram para acompanhar o grupo, arcando totalmente com suas despesas. A atuação delas

foi muito importante em todo processo, seja no apoio e estímulo para levar adiante a proposta, seja em detalhes de organização, como elaborando fichas médicas, etiquetas para bagagem, compra do uniforme de gala para as apresentações e fortalecendo o elo entre os estudantes e demais responsáveis. Com o esforço de todos que acreditaram na realização do projeto, conseguimos verba para financiar a viagem de 9 alunos, ajuda de custo para diárias, alimentação e passagem de um professor e a compra de minha passagem aérea. As despesas eram muitas, o orçamento liberado era restrito, porém o suficiente para cobrir os gastos básicos. Não havia verba para compras de presentes e extras. Administrar impulsos de gastos fizeram parte do aprendizado de como gerir o dinheiro e como se contentar diante de tantas ofertas de consumo, escolhendo lembranças materiais simbólicas para trazer na bagagem de volta. Se em uma viagem sempre acontecem contratempos e desafios, administrar os recursos financeiros não foi um problema, apenas um desafio bem-sucedido.

Conhecemos enfim a representante do Favelacult que nos acompanhou em toda nossa jornada com muito carinho e atenção. Também convivemos com o incrível violonista, Carlos Blanco, mestre do flamenco e dono de uma simpatia humilde. Por falar em flamenco, nossa maior aula de cultura espanhola foi na aula de flamenco. Aprendemos diferentes ritmos e seus nomes com facilidade, uma pena que foi pouco tempo, mesmo assim foi uma aula muito instrutiva. (Ernesto Loaiza, Uma aventura musical inesquecível)

No ano de 2016, outro grupo de alunos no *campus* centro também estava passando pela experiência de seleção, estudo e organização de uma viagem. A equipe de matemática preparou e selecionou alunos para participarem de olimpíada matemática na Índia. Estávamos muito empolgados e orgulhosos com ambas iniciativas: música e matemática.

Para mim o ponto alto da viagem foi já na primeira cidade. Nossa apresentação no Liceo Francês foi mais que estupenda. As crianças se encantaram com nossas músicas e nossa cultura, algumas até tocaram instrumentos brasileiros. Chegamos a um ponto de alegria que todas as crianças começaram a dançar ciranda conosco, foi lindo. Ao atravessar o colégio para ir almoçar, éramos tratados como artistas internacionais, com direito a fotos e autógrafos, um sonho realizado.

Uma das ferramentas que utilizamos para criar uma ligação entre nós e os expectadores da Espanha foi uma pesquisa acerca das músicas mais ouvidas de lá. Havia uma série de músicas, que inclusive podemos ouvir em certas rádios brasileiras, espanholas e latinas que todos os espanhóis ouvem e foi meu trabalho escolher uma que se destacasse, uma que agitaria os presentes. Foi assim que chegamos a Duele el Corazón, música do Enrique Iglesias, ícone da música pop espanhola e latina, ganhador de vários Grammys, o prêmio mais prestigiado da indústria musical. Foi um sucesso. Em todas as apresentações as pessoas cantavam e vibravam com essa música. Trabalho de pesquisa é algo importantíssimo e é algo que nós damos muita atenção. (Ernesto Loaiza, Uma aventura musical inesquecível).



Foto do grupo na Universidad Europea Miguel de Cervantes

Para a participação no projeto de viagem, alguns critérios foram utilizados na seleção dos alunos. Os candidatos deveriam estar cursando a 2ª Série do Ensino Médio; ter apresentado excelente desempenho na 1ª Série no componente curricular Arte (Música) e já ter sido aprovado no processo de seleção para participar dos projetos em andamento sob a supervisão de pesquisadores do grupo de pesquisa GEPEAMUS em 2016. Os alunos que participaram dos projetos desenvolvidos no ano letivo de 2015 constituíram a maioria dos alunos e como já estavam familiarizados com as propostas já iniciadas, garantiram a continuidade dos projetos. Esse foi um critério muito importante, uma vez que a proposta da viagem estava ligada à continuação de trabalhos já iniciados.



Foto do grupo se apresentando no Leceo
Francés de Castilla y León.

Assim, apenas dois alunos novos integraram com facilidade o projeto de viagem.

*No dia seguinte tivemos uma aula de flamenco que nos ajudou muito a compreender a história da música local e o funcionamento dos compassos 'exóticos' usados na mesma e também uma aula de espanhol, que ajudou a aprimorar nosso espanhol, agora já conseguimos entender melhor o funcionamento da língua, parece português mas **definitivamente** não é. (Breno Cabral, Dez dias impactantes!).*

A proposta da jornada objetivava viabilizar uma importante fase das atividades desenvolvidas pelo GEPEAMUS junto aos bolsistas de Iniciação Científica e Iniciação Artística e Cultural e instituições espanholas, possibilitando a esses alunos desenvolver conhecimentos musicais e artísticos; vivenciar imersão na cultura artística ibérica e na língua espanhola; ampliar a autonomia, independência e capacidade de se adaptarem à cultura de outro país; realizar reuniões de planejamento a fim de renovar e ampliar os projetos já desenvolvidos, contribuindo para o fortalecimento das relações internacionais já estabelecidas em 2014 e 2015, com instituições espanholas e ampliar contatos acadêmicos e culturais.

Após isso fizemos uma série de atividades, tivemos aula de Espanhol com duas professoras empenhadas, a última era tão fofa e tinha uma mão de anjo para didática, nos entreteu e instigou nossa criatividade pedindo que escrevêssemos contos em espanhol. Também fomos à museus, conhecemos toda a história do Tratado de Tordesilhas, viajamos um pouco pela história da navegação espanhola na América e o museu mais incrível, o museu de Paco Diez. Uma enorme coleção de instrumentos de várias partes do mundo, nosso instrutor, o próprio fundador do museu, mexia com nossa curiosidade e nos deixava boquiabertos com a habilidade dele com instrumentos inimagináveis, a simplicidade de um instrumento do tamanho de uma unha e, é claro, seu carisma inigualável. (Ernesto Loaiza, Uma aventura musical inesquecível)

Como reconhecimento do mérito do projeto e com o apoio da Reitoria, Pró-Reitorias, Direções, Chefia de Departamento, professores, alunos funcionários e responsáveis, embarcamos para a jornada: uma experiência marcante para todos os envolvidos e principalmente para nossos alunos músicos.



Aula de espanhol na Universidad Europea Miguel de Cervantes

Também fomos à alguns museus: Casa-Museu de Miguel de Cervantes, Casa-Museu de Cristóvão Colombo, Casa do Tratado de Tordesilhas e Museu Paco Diez. Em todos esses museus, pudemos conhecer um pouco mais sobre a cultura espanhola e sobre a ótica que os espanhóis têm para ver e falar sobre os acontecimentos do séculos XV e XVI, que é uma ótica bem diferente da que nós, alunos do Pedro II, aprendemos, já que eles vêm tudo de forma eurocêntrica. (Moara Abbayomi, Relatório de Viagem)

Durante a viagem, o bom desempenho musical e social dos alunos foi enaltecido e rendeu dois convites inesperados para apresentações musicais em reuniões informais: na quarta-feira, 23 de novembro, na Residência Universitária Maria Imaculada, e no dia 25 de novembro, em reunião com os cantores do Coro de Alcalá de Henares, protagonizando uma intensa troca, intercâmbio de culturas e convivência amistosa entre todos. Por onde passavam nossos alunos, os espanhóis destacavam a qualidade musical, profissionalismo e amadurecimento com que nossos jovens alunos atuaram.

Voltamos à residência apenas para buscar malas, nos despedir das amizades que fizemos, e partimos para Alcalá de Henares. No caminho, tivemos a sorte de ver neve, mas o motorista que estava nos levando não podia encostar para que pudéssemos tirar fotos mais de perto. Estávamos indo para Alcalá de Henares para nos apresentarmos junto a um coro da Universidade de lá. Eles estariam apresentando uma música brasileira, Samba do Arnesto, e teríamos que encaixar, em um micro-ensaio, uma percussão. Apesar de conhecermos o arranjo, que foi feito por Ricardo Szpilman, professor do campus São Cristóvão, que também nos acompanhou na viagem junto à professora Inês Rocha.

Tocando e Trocando Música: alunos e professores do Colégio Pedro II e intercâmbios culturais entre Brasil e Espanha

Nós estávamos nervosos, pois tínhamos a consciência de que eles não executariam a música como estamos acostumados a ouvi-la. Mesmo com o nervosismo, conseguimos em pouco tempo encaixar a percussão e nos apresentamos com eles. Depois, fomos jantar e, nesse local onde jantamos, tocamos e cantamos músicas do nosso repertório e de fora dele junto aos coralistas. Fomos de Garota de Ipanema à Beatles, passando por Queen, Maroon 5, entre outros. Foi um dia em que me diverti muito, e ainda fizemos amizades com as pessoas mais jovens do coro. (Moara Abbayomi, Relatório de Viagem)

Os momentos que antecederam a viagem e nossa trajetória pela Espanha, foi noticiada pela mídia escolar e institucional no Colégio Pedro II e na Espanha¹⁰.



Foto do grupo em frente à Casa de Miguel de Cervantes, Alcalá de Henares.

Ao retornarmos ao Brasil, logo após abraçar os parentes e amigos que nos esperavam levamos um choque com a notícia do acidente aéreo que acabava de acontecer com os jogadores de futebol do time Chapecoense, havia poucas horas. Passado o susto, era hora de descansar, desfazer as malas, escrever relatórios, e seguir a vida: totalmente impactados pela experiência da jornada!



Foto do grupo em frente ao Museu Reina Sofia

Depois que chegamos ao aeroporto, fizemos o check-in e embarcamos para Portugal, me lembro que nesse voo eu pensei muito sobre tudo o que tinha acontecido e da forma que aconteceu, da grandiosidade e da importância do Pedro II na minha vida, foi algo nostálgico ver que aquele menino que não

10 http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5762-alunos-do-campus-centro-que-participaram-de-jornada-musical-na-espanham-retornam-ao-brasil.html; https://www.cp2.g12.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5673&catid=220&Itemid=1178; http://ctri.uva.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1134:2016-11-17-18-15-44&catid=35:realizados&Itemid=45; <http://lfcyl.org/es/intercambio-musical-y-artistico-brasil-espana-y-entrega-de-donativos-laguna-corre/>; <http://www.tribunavalladolid.com/noticias/jornada-de-intercambio-con-la-cultura-de-brasil-en-el-liceo-frances-de-valladolid/1479818311>

conseguiu passar para o colégio na primeira tentativa, estaria representando o colégio em outro continente. (Wendell Dias, Viagem para a Espanha).

O projeto não acabava naquele dia. Muitos desdobramentos e tarefas foram realizadas como produtos finais, a serem apresentados para as Diretorias de Pesquisa e Diretoria de Culturas da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (Propgpec). Escrevemos textos, editamos vídeos, participamos de Mesa Redonda no II MIAC, apresentamos pôsteres em evento acadêmico, III Jornada de Iniciação Artística do Colégio Pedro II e realizamos um show com o repertório apresentado na Espanha para a comunidade do no Salão Nobre, *campus* Centro.

Como questão principal para as reflexões que os textos e vídeos, os professores e alunos bolsistas se ocuparam em analisar aspectos sobre a diversidade e o intercâmbio de culturas que circulam entre Brasil e Península Ibérica.

5 INTERAGINDO ENTRE CULTURAS

É praticamente impossível descrever a sensação de estar pisando em solos europeus (o continente mais rico do mundo, e sempre citado nas aulas de História e Geografia), de adentrar o museu do Prado (o tão citado nas aulas de Artes). Ou então simplesmente o fato de poder caminhar à noite se sentindo segura, em um país no qual a segurança é proporcionada aos cidadãos. Porém, isso “qualquer” pessoa com uma situação financeira boa pode fazer.

Nós, bolsistas e professores, adentramos a Europa, mais precisamente a Espanha, com: deveres, responsabilidades e carregando conosco duas bandeiras. Tínhamos conosco o dever de representar 200,4 milhões de cidadãos e uma cultura tão diversa e tão maravilhosa. Levávamos conosco também a responsabilidade de representar uma instituição de ensino pública e de qualidade, a Instituição Pedro II. Essas duas bandeiras nos acompanhavam a todos os lugares. (Inahra Cabral, Relatório de Viagem).

Levávamos na bagagem alguns instrumentos musicais e um repertório de músicas brasileiras e espanholas. Essas músicas foram a base para nossas atividades e o fio condutor de nossas trocas culturais. Os arranjos e a interpretação que imprimimos a cada música selecionada, revelava um pouco do grupo, de nossas origens e de cada um de nós.

A primeira música que tocamos em solo espanhol foi *Garota de Ipanema* (Tom Jobim e Vinícius de Moraes). Dentre todas que poderíamos escolher, a que poderia ser considerada mais *clichê*, ou seja uma música que todos identificam como sendo brasileira, foi a que nos deixou mais confortáveis para iniciar as atividades. Iniciávamos uma série de oficinas no Licéu Francés de Castilla y León para adolescentes. Como

era uma escola na qual os alunos e professores falavam espanhol, francês e inglês, o interesse por nosso idioma e facilidade para cantar em português nos motivou a estimular o canto da canção famosa. Alguns alunos já haviam escutado a música e outros sabiam, inclusive, quem eram os autores. Essa era uma música em que o apelo da melodia nos levou a trabalhar o canto e o português.



Batucada Boa se apresentando no Leceo
Francés de Castilla y León.

Essa canção é, também, uma das principais representantes do gênero bossa-nova, que é uma hibridização entre o samba e o jazz. Se pensarmos em todo o repertório, poderíamos dizer que todas as músicas têm características de hibridização musical, em maior ou menor graus, todas se constituíram pela mescla de dois ou mais gêneros musicais. Dentre eles tiveram:

bossa-nova, baião, ciranda, samba, canção pop, chorinho e flamenco. Nossa música, assim como a música ibérica, se constituiu pela circulação de culturas que conviveram em um mesmo espaço geográfico. No Brasil, as culturas dos povos colonizadores, os índios nativos e os povos africanos escravizados.

Na Espanha, e em especial na região de Castilla y León, os povos cristãos, judeus e árabes. O flamenco e a música tradicional de Castilla y León é plena de elementos híbridos. A convivência, provocou um processo cultural com dinâmica que evocam a imitação, a apropriação, o sincretismo, o hibridismo e a acomodação, como estratégias que geram novos produtos culturais, pois os “[...] encontros culturais encorajam a criatividade.” (BURKE, 2008, p. 17).

Outras músicas de nosso repertório eram *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e *Esperando na Janela* (Gilberto Gil). Dois baiões, que por suas características rítmicas, propiciaram a realização de atividades com bater de palmas em grupo e levar alguns alunos a experimentar instrumentos que trouxemos, como o triângulo, o chocalho e o tamborim.

Ouvir os jovens espanhóis tocando nossos ritmos e instrumentos nos faz constatar o que afirma Swanwick sobre o contato com outras culturas, pois a “exposição a outras culturas ajuda-nos a entender algo da nossa. Todos os músicos têm ‘sotaque’” (SWANWICK, 2003, p. 27’).

A dança também foi evocada em nossas atividades das oficinas e em momentos mais informais, como os intervalos das aulas, quando nossos alunos se encontravam

com os alunos espanhóis na quadra de esporte ou nos corredores e eram solicitados a darem autógrafos ou a ensinarem passos de dança brasileira. *Praia do Janga*, uma ciranda com arranjo coral a duas vozes do professor Ricardo Szpilman, foi escolhida por nós pela singeleza e beleza do arranjo. A música e dança contagiante levou a reunir todos da audiência em uma grande roda cirandeira. Ouvi de um dos alunos: “Eu nem acredito que vi o senhor Diretor dançando conosco a ciranda!”

O dia que passamos no *Liceo Francés de Castilla y León*, foi longo e pleno de atividades. Dinamizamos três oficinas para alunos de 12 a 15 anos, oferecemos uma Palestra Ilustrada com outras músicas de nosso repertório e ao final do dia nos apresentamos para pais e alunos em um show no qual interpretamos músicas em português, espanhol e francês. Os músicos Carlos Blanco e Christian De Hugo, professor de música do liceu, se juntaram a nós na música *Entre dos Águas*, de Paco de Lucía. Como tudo acaba em samba, terminamos o show tocando alguns ritmos que compõem a apresentação da *Batucada boa*¹¹, que toca samba, funk, baião, olodum, dentre outros.

A visita ao Museo Paco Díez, no qual existem expostos instrumentos musicais populares da Península Ibérica e doações de outras partes do mundo representa uma forte evidência de que “[...] não existe uma fronteira cultural nítida ou fixa entre grupos, e sim, pelo contrário, um *continuum cultural*.” (BURKE, 2008, p. 14). Esse museu está localizado no povoado de Mucientes, em *Castilla y León*, na qual vive uma comunidade de judeus. Por esse motivo escolhemos a canção sefaradí *Los Bilbilicos* para cantarmos ao chegar no local. Todo o acervo do museu nos é apresentado pelo próprio Paco Díez, um músico excepcional, que vai tirando vários instrumentos das estantes, tocando e cantando canções tradicionais ibéricas. Nesse momento é fácil perceber como nós, brasileiros, trazemos conosco muito da cultura ibérica em nossas tradições. Uma cultura constituída pela mescla, pela hibridização, na qual o contato, a troca vai acrescentando, transformando, segregando elementos da música e das outras manifestações culturais, de muitos povos que habitaram e passaram pela península, em um processo criativo.

Há que se considerar como fator importante para a formação da cultura daquela região a centralização de poder político e econômico exercido por reinados que financiaram grandes projetos dos séculos XV e XVI. Foi na cidade de Valladolid que o navegador genovês Cristóvão Colombo se reuniu com a rainha Isabel de Castilha para conseguir financiamento para seus projetos de navegação, que o levaram à América.

11 A Batucada Boa é um grupo de percussão dirigido pelos alunos Roberto Gomes e Rodrigo Sibilio, sob minha direção. Atualmente estamos formando a terceira geração de percussionistas nesse projeto.

Pela importância política e econômica que a região representou para o mundo, as marcas desse poder estão presentes até hoje e definem formas de viver nessa localidade.

Por outro lado, nossos alunos, moradores da cidade do Rio de Janeiro, também carregam consigo as marcas de viverem em uma metrópole importante de seu país. Para o mundo o Brasil é reconhecido por algumas cidades e locais emblemáticos como a Amazônia e o Rio de Janeiro. Esta também é uma cidade na qual o poder político do país esteve presente por muito tempo e culturalmente representa um espaço de troca e geração de muitos gêneros musicais e manifestações artísticas urbanas que nos representam no mundo. O samba, a bossa-nova, o funk carioca, são exemplos. Porém, em um país geograficamente tão extenso e tão diverso culturalmente, essas não são as únicas manifestações culturais que nos identificam como brasileiros. Para Peter Burke (2008, p. 73), esses espaços podem ser compreendidos como zonas de fronteira,

[...] como cidades cosmopolitas, podem ser descritas como 'interculturais', não apenas locais, mas também sobreposições ou interseções entre culturas, nas quais o que começa como uma mistura acaba se transformando na criação de algo novo e diferente.

O ponto que quero trazer aqui para este relato é a função da metrópole e dos locais nos quais há grande circulação de diferentes povos e culturas como polos geradores de novas e distintas produções culturais. Tornam-se espaços com grande potencial para a geração de produtos híbridos, como é o caso do samba, que surgiu de processos de sincretismo, mesclando elementos das culturas africana, ibérica e afro-brasileiras, como o lundu e o maxixe, para criar um outro produto considerado distinto. Em suas variantes o samba continuou esse processo, gerando outros subgêneros, como o samba de partido alto, samba canção, o samba-enredo, dentro outros, e o que se passou a considerar com outro gênero musical, como a bossa-nova.

Creio que essa viagem foi muito importante para meu crescimento pessoal por toda a bagagem histórica que os museus visitados carregam, e por toda a troca de cultura que pudemos ter. Enquanto mulher e negra, foi uma experiência muito enriquecedora ter passado 10 dias imersa em uma nova cultura. Enquanto crescimento educativo, a viagem acrescenta muito ao meu currículo, independente de seguir carreira musical ou não. (Moara Abbayomi, Relatório de Viagem).

A aula de flamenco foi outro momento marcante da viagem. Em formato de oficina, os músicos Carlos Blanco, guitarrista flamenco apresentou a cultura flamenca de diversas formas. Nesta atividade, os alunos, além de seguir com o processo de aprendizagem sobre o violão flamenco já iniciado no Brasil com Carlos Blanco,

puderam centrar atenção em dois elementos mais: o canto e a percussão, já que a oficina contou com a participação do cantor e percussionista Carlos Garnacho.

Para mim, tudo foi muito marcante, mas o que mais me marcou foram as oficinas de flamenco. Não sei ao certo o porquê, mas penso que existe alguma relação com ter uma experiência nova relacionada a cultura espanhola, pois de certo modo pudemos aprender “da fonte” a tocar e cantar flamenco. Aprendemos tanto na prática quanta na teoria, e ainda aprendemos o flamenco por uma perspectiva histórica, o que achei muito interessante. (Moara Abbayomi, Relatório de Viagem).



Anotações de aluna durante a aula de flamenco

Na oficina também aprenderam sobre a origem e aspectos socioculturais do gênero musical flamenco. Mais especificamente, a oficina se centrou no aprendizado e na prática de um estilo flamenco: o Tango. O canto sentimental e o acompanhamento de palmas (palmeo) e batidas características nos cajons flamencos foram provocando uma imersão e muitas possibilidades do que chamamos de tradução cultural:

Os conceitos de sincretismo, de mistura e de hibridismo têm também a desvantagem de parecerem excluir o agente individual. ‘Mistura’ soa mecânico. ‘Hibridismo’ evoca o observador externo que estuda a cultura como se ela fosse a natureza e os produtos de indivíduos e grupos como se ‘apropriação’ e ‘acomodação’ dão maior ênfase ao agente humano e à criatividade, assim como a ideia cada vez mais popular de ‘tradução cultural’, usada para descrever o mecanismo por meio do qual encontros culturais produzem forma novas e híbridas. (BURKE, 2008, p. 55).

Na busca de encontrar categorias que melhor expliquem ou que contribuam para uma melhor compreensão desses processos, chegamos à utilização dessa expressão. Os alunos e professores incorporaram elementos musicais praticados na oficina, tanto ao interpretar as canções flamencas propostas, como na interpretação e arranjos

elaborados para canções brasileiras que ganhavam elementos flamencos, como ritmos, efeitos vocais e palmeos.

Apesar dos professores da oficina serem músicos profissionais com trajetória reconhecida internacionalmente, o fazer musical evidenciou processos de trocas culturais. Se a interpretação de *Entre dos águas*, que nossos alunos executam após a viagem está plena de sotaque flamenco, o músico Carlos Blanco, ao tocar em seu violão o acompanhamento para a música *Garota de Ipanema*, demonstra assimilação do nosso ritmo carioca. Ao final da oficina, o grupo havia composto um arranjo para o tango tradicional *Que quieres de mi*, trabalhado, mesclando versos da canção de Jorge Bem Jor *Mas que nada*.

Certamente estou deixando de mencionar muitos outros exemplos que poderíamos destacar sobre processos de trocas culturais que aconteceram em nossa viagem. Porém, a participação dos alunos, com um pequeno grupo de percussão e a regência do professor Ricardo Szpilman de seu arranjo coral para a música Samba do Arnesto, interpretada pelo Coro Universitario de Alcalá, é mais um exemplo de troca, na qual doadores e receptores disputam suas traduções culturais. Se o coro de espanhóis imprimia uma interpretação de nossos ritmos sincopados de forma muito espanholada, nossos alunos e regente, iam-se adaptando da melhor forma que conseguiam ao inserir os nossos padrões rítmicos. Eu, como coralista, cantava e assistia a ambas traduções culturais perplexa e encantada com a mescla original para aquele samba.

O que mais me marcou foi a intensa troca de culturas, todo momento que havia alguma interação com alguém, sempre conseguimos mostrar um pouco como é o “jeitinho brasileiro” e a pessoa nos mostrava como era a língua e até mesmo como eles se comportavam no dia-a-dia. A importância não pode ser medida em palavras, aprendi muito lá, tanto coisas pedagógicas (como a língua) e musicais (como na aula de flamenco) quanto coisas sobre a cultura do local que obtinha a cada instante de interação. (Breno Cabral, Dez dias impactantes!).



Foto do grupo no primeiro dia em Valladolid, em frente à Reitoria da Universidade

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Jornada Musical, Artística e Pedagógica Iberoamericana* e o projeto *Tocando e Trocando Música: Brasil e Espanha* tiveram em comum o objetivo de oferecer uma vivência mais ampla e proporcionar um intenso envolvimento dos alunos em práticas musicais de diferentes formas: ouvindo, tocando, cantando, dançando, compondo e elaborando arranjos musicais.

A viagem proporcionou ao alunado situações de contato e trocas com outras culturas. Buscamos nas categorias que Peter Burke analisa processos culturais, formas de compreender como os alunos reagiram às diversas situações às quais foram expostos. Assim, pudemos observar situações em que o contato e troca entre culturas se efetivou por meio de apropriação, sincretismo/hibridismo, acomodação e tradução cultural.

O projeto *Tocando e Trocando Música*, ainda poderá render outros produtos e subprojetos. O impacto causado nos alunos e seus colegas reverbera e estimula outros alunos a participarem dos programas de Iniciação Artística e Cultural e Iniciação Científica. Em 2107, continuaremos com práticas musicais e de musicologia, ampliando os conhecimentos dos alunos do *campus* Centro.

Os relatos dos alunos nos textos em que registraram suas impressões de viagem são reveladores de como receberam e querem divulgar o que sentiram, viveram e aprenderam. Experiência de vida, de cultura de intercâmbio e de trocas entre culturas.

A adaptação foi incrível, conviver com espanhóis, ouvir e aprender sua língua e, depois de alguns dias poder conversar com eles, trocar ideias, aprender novas expressões que seriam parte marcante na jornada. Entender o jeito espanhol de ser e, a cada dia passado, conseguimos nos sentir mais em casa. (Michel Yuri, A Grande Viagem)



Emblema e grampo de gravata utilizado por alunos no uniforme de gala

Consideramos que as atividades desenvolvidas ao longo desses anos, e mais intensificadas em 2015 e 2016 fortalecem parcerias entre diferentes instituições internacionais com o Colégio Pedro II. A parceria entre professores do Departamento de Educação Musical e instituições e organizações na Espanha, iniciadas em 2008, vem-se ampliando com apoio tanto da Capes, quanto do Colégio Pedro II, através da Diretoria de

Pesquisa e da Diretoria de Culturas da Propgpec. São elas: FavelaCult Gestión Cultural, Rede Criativa, Vino& Dendê, Universidad de Valladolid - Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Centro Tordesillas de Relaciones Iberoamérica, Cátedra Brasil – UVA, Colegio Alejandría, CES Juana I de Castilla, Escuela Municipal de Música de Tordesillas, Escuela de Música y Baile Alzapúa, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Liceo Francés de Castilla y Leon, Instituto Espana, Universidad Alcalá de Henares (Coro Universitario Alcalá de Henares).

As palavras do bolsista Pedro Grisolia, expressam um pouco do sentimento de gratidão e realização que aflora com a participação e realização desses projetos:

Eu tenho muito orgulho de poder representar meu colégio e levar seu nome para mundo afora junto com vários outros projetos que também tiveram essa oportunidade e além disso, de poder divulgar a riqueza da cultura brasileira e aprender outras culturas e línguas. Tudo isso graças ao apoio que o Colégio Pedro II me deu e continua dando a mim, meus colegas e todos seus estudantes.

Por fim, quero agradecer a [...] todos envolvidos na realização desse projeto. Peço que essa iniciativa não se perca e que nos próximos anos possamos ver outros projetos como esse sendo realizados. Espero que o Colégio Pedro II não perca sua tradição de dar a seus alunos e professores a liberdade de sonhar. (Pedro Grisolia - Impressões e reflexões da viagem).

Fazer música com os alunos e contribuir para que a arte faça parte de suas vidas para sempre de forma a estarem conscientes das culturas nas quais estão imersos e das possibilidades de interação é um desafio que abraço em minha carreira como professora de música na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. Hibridismo cultural. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2008.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

Depoimento dos alunos

CABRAL, Breno Santos. Dez dias impactantes! Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

FREITAS, Débora Lacerda de. A Linguagem da Música. Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

LOAIZA, Ernesto David Pari. Uma aventura musical inesquecível. Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

SILVA, Inahra Cabral Alves da. Relatório de Viagem. Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

GALDINO, Madson dos Santos. A maior experiência de minha vida. Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

SANTOS, Moara Abbayomi Oliveira dos. Relatório de Viagem. Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

PEREIRA, Michel Yuri Rodrigues Rocha. A Grande Viagem. Disponível em:< www.gepeamus.wixsite.com/gepeamus>. Consultado em 07 de maio de 2017.

JORGE MARQUES

1 Os críticos literários do universo digital

Já se tornou recorrente entre muitos professores o discurso conformado e pessimista de que “os alunos de hoje não gostam de ler”, “são preguiçosos”, ou, ainda, “que eles não querem nada”. A essa fala derrotista vale a pena a escola fazer uma autocrítica e avaliar a qualidade da formação de leitores capazes e eficientes: não estarão esses docentes estagnados e, portanto, transferindo para os jovens em formação os seus próprios vícios?

Recorrente é também, entre os professores, o discurso de que o mundo contemporâneo oferta um sem-número de atrativos (dentre eles, os de cunho digital) e que, por isso, os livros tornaram-se uma tecnologia ultrapassada. Continuando no campo das indagações, não caberia então aos educadores, especialistas que são, arregimentarem um arsenal de estratégias teórico-didáticas que revertam essa realidade? E, em último caso, não faltam políticas públicas de leitura mais ousadas, calcadas a partir de metodologias sistematizadas justamente em torno dos avanços tecnológicos das últimas décadas?

WEB 2.0 é como se convencionou denominar um fenômeno que invadiu o universo digital a partir de fins do século XX. Até então, a lógica do processo virtual consistia na absorção passiva de conteúdos, por parte dos internautas. Paulatinamente, no entanto, a interferência dos usuários instituiu-se como marca que transformou em definitivo a grande rede, na medida em que estes passaram a ser também produtores de conteúdos. Dentro desse panorama, emergiram categorias que redundaram, nos dias de hoje, em fenômenos como as redes sociais e as ferramentas de compartilhamentos de informações, dentre as quais destaca-se o YOUTUBE.

Data de fins da década passada a popularização dos chamados “youtubers”. Em linhas gerais, pode-se dizer que eles são nada menos do que os cronistas do século XXI: estruturam seus textos em linguagem coloquial, tratam de assuntos do cotidiano, lançam mão do humor em grande parte de suas intervenções. Renovam a crônica de maneira absolutamente intuitiva, trazendo-a à baila num momento em que os mais

importantes autores brasileiros do gênero já haviam falecido e, consequentemente, o mesmo havia perdido significativo espaço nas páginas de jornais, seu principal veículo de transmissão até aquele momento. Óbvio é que, mudado o suporte, transforma-se também o gênero. Vai daí que esses novos cronistas acabam por apresentar em seus produtos diversas características não presentes de maneira massiva no seu paradigma, tais como as temáticas adolescentes abordadas “por dentro” (são jovens falando de jovens e para jovens). No momento em que explodem, os “youtubers” passam a se dividir cada vez mais em segmentos diversificados – e nascem, então, os “booktubers”, ou seja, “youtubers” especializados em falar de livros para outros jovens: os críticos literários do século XXI.

Já constitui prática escolar recorrente o aproveitamento da WEB 2.0 para fins didáticos. São muitas as razões para esse fato – dentre elas, a facilidade de acesso, o manuseio simples das ferramentas, a familiaridade que jovens nascidos na era digital têm para produzir conteúdos. Os professores pioneiros a desenvolverem projetos na WEB 2.0 fizeram uso de *blogs*, *fotologs* e *podcasts* ainda no final do milênio passado. Passados tantos anos, não é de se espantar que a celeridade do mundo contemporâneo tenha sepultado essas ferramentas quase que por completo (quem, nos dias de hoje, possui *fotolog* mesmo?). Na segunda década do século XXI, não há dúvida de que a produção de conteúdos em vídeo constitui recurso utilizado com eficiência significativa no ambiente escolar. Entretanto, ainda são poucas as notícias de instituições que se tenham apropriado da estética “youtuber” para estimular a prática leitora entre os estudantes. O projeto ora apresentado apropriou-se dessa ferramenta para propiciar ao Colégio Pedro II a possibilidade de adquirir um papel de proa nesse campo específico.

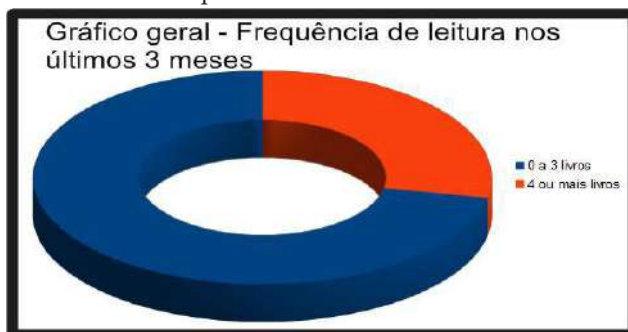
A partir das reflexões acima lançadas, conclui-se que vale a pena absorver e ressignificar os ganhos que a tecnologia pode trazer para a formação de leitores. Dentro do universo do Ensino Básico, a partir do momento em que a resenha crítica constitui tipo de texto trabalhado de modo sistemático nas aulas de Língua Portuguesa (notadamente a partir do 9º ano do Ensino Fundamental), nada mais natural que ela seja escolhida para servir de esteio a um projeto que visa estimular o hábito da leitura entre os estudantes. Por isso mesmo, surgiu o projeto “Booktubers do Colégio Pedro II”.

2 Hábito de leitura: um campo de pesquisa

Antes de se realizar o canal em si, o grupo de pesquisa achou ser interessante verificar as condições e a qualidade da leitura no microcosmo escolar. Sendo assim, haveria a possibilidade de melhor se analisar o público-alvo do canal a ser criado, além de se formalizar um registro de como estavam as preferências de leitura do alunado

do *Campus* Engenho Novo do Colégio Pedro II no ano de 2016. A partir de um questionário elaborado pelos estudantes e respondido por todos os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, estabeleceram-se os gráficos dispostos a seguir:

Gráfico 1 – Frequência de leitura nos últimos 3 meses



Fonte: O autor, 2016.

O gráfico 1 foi elaborado a partir da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2011 a 2015), que considera “leitor” o indivíduo que leu, inteiro ou em partes, um livro nos últimos três meses. De acordo com a pesquisa, a média brasileira encontra-se em 2,54 livros. Isso significa dizer que a capacidade de leitura dos alunos do *Campus* corresponde à média da população brasileira.

Gráfico 2 – Conhecimento do que é booktuber



Fonte: O autor, 2016.

No gráfico 2, o objetivo da pesquisa foi saber se o alunado estava acostumado com o universo “booktuber”. Como é possível observar no gráfico acima, houve predomínio das respostas negativas.

A resposta do gráfico 3 segue uma linha de coerência com o gráfico anterior: como a maioria dos alunos não sabia o que era um “booktuber”, logo, não seguia canais específicos.

A partir da resposta presente no gráfico 04, é possível observar que a escola não é o único referencial dos estudantes no tocante ao assunto “leitura”. Por um lado, isso é

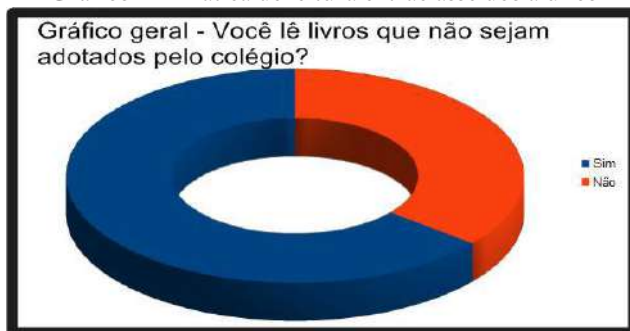
bastante positivo, pois dá aos estudantes a autonomia desejada pelos professores. Por outro lado, fica então a pergunta: o que leem os jovens do século XXI, se suas opções estão apartadas da seleção escolar?

Gráfico 3 – Preferência de canal booktubers dos alunos



Fonte: O autor, 2016.

Gráfico 4 – Prática de leitura extraclasse dos alunos



Fonte: O autor, 2016.

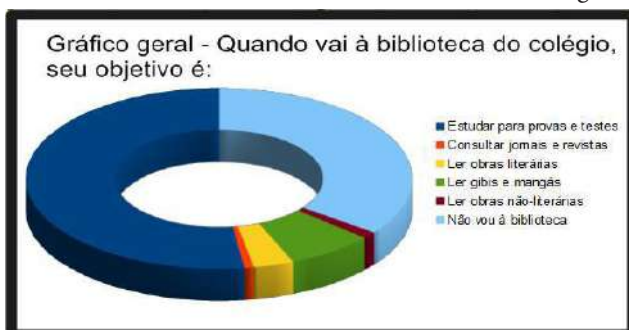
Uma leitura atenta do gráfico 5 deixa bastante claro que os estudantes do *Campus* identificam a biblioteca meramente enquanto sala de estudos. A leitura de obras literárias por parte dos alunos constitui uma das razões menos presentes para a frequência no referido espaço.

A análise do gráfico 6 deixou ver ao grupo de pesquisa que há um trabalho intenso a ser realizado com os estudantes do Ensino Fundamental no que diz respeito aos seus hábitos de leitura.

O mapeamento realizado no gráfico 07 foi importante para dar um norte na seleção dos livros que seriam abordados no canal de booktubers. A partir do levantamento realizado, o grupo de pesquisa considerou que seria importante primeiramente gerar

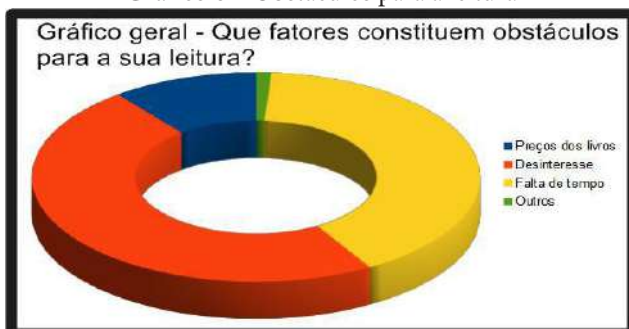
empatia entre os prováveis inscritos no canal. Daí que aventura e romance foram gêneros eleitos na abordagem dos primeiros vídeos.

Gráfico 5 – Prática de leitura na Biblioteca do Colégio



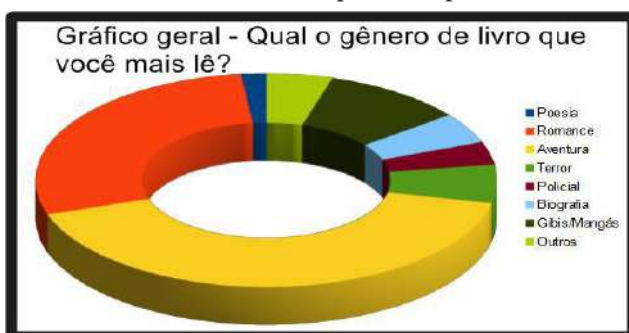
Fonte: O autor, 2016.

Gráfico 6 – Obstáculos para a leitura

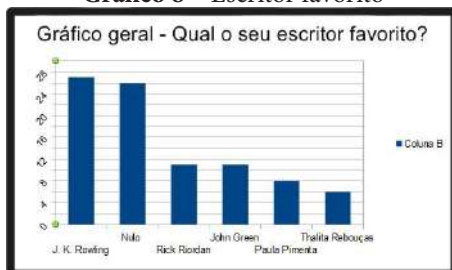


Fonte: O autor, 2016.

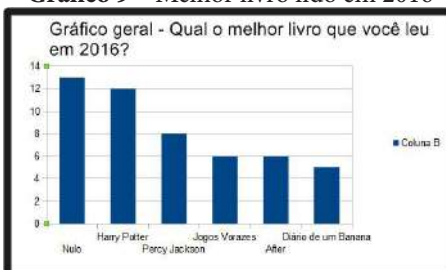
Gráfico 7 – Gêneros literários mais apreciados pelos alunos do Colégio



Fonte: O autor, 2016.

Gráfico 8 – Escritor favorito

Fonte: O autor, 2016.

Gráfico 9 – Melhor livro lido em 2016

Fonte: O autor, 2016.

Os gráficos 08 e 09 mapeiam a preferência dos alunos do Ensino Fundamental no que diz respeito a autores e obras. No gráfico 08, destaca-se a preferência por autores de língua estrangeira, enquanto no gráfico 09 há uma preferência pelo gênero “sagas” quando da escolha das obras para leitura.

Estruturar um canal de booktubers, portanto, demandou um estudo prévio do público-alvo e, ainda, do universo de leitura do *Campus* Engenho Novo II. O próximo passo do projeto consistiu na fase mais prazerosa do mesmo: a escolha por textos, gêneros, autores; leitura e releitura de obras; a quebra de preconceitos, tanto por parte dos alunos quanto por parte do professor, acerca de títulos e artistas. Daí emergiram os livros a serem resenhados.

Quando se vê um canal pronto no ar, a impressão obtida, em geral, é que o mesmo estrutura-se no improviso: liga-se a câmera, fala-se algo, edita-se e pronto! A mágica vlogueiro – audiência se faz. Não é bem assim, porém: os estudantes compreenderam o quanto a roteirização é importante para a elaboração de um vídeo com aparência razoável. Por outro lado, embora não houvesse uma aparelhagem profissional disponível, foi possível confeccionar o trabalho através de celulares ou tablets de posse dos próprios alunos.

Finda a gravação da primeira leva de vídeos, o ano que se inicia é repleto de desafios para o projeto: a partir de agora, o canal estará no ar. O trabalho, portanto, entrará numa delicada fase de exposição, que lidará, necessariamente, com críticas, elogios, vaidades e superações. E a denominação do canal, a propósito, não poderia ser mais feliz: a partir dos versos do hino do Colégio Pedro II (“o livro é nosso escudo/ E arma a inteligência”), anuncia-se, com orgulho: o canal “Esquadraria dos Livros” já está no ar!



REFERÊNCIAS:

ANDERSEN, E. L. (org.). **Multimídia Digital na Escola**. Rio de Janeiro: Paulinas, 2013.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e Novas Tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Ibpx, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. São Paulo: Lucerna, 2004.

MERCADO, L. P. L. (org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: UFAL, 2002.

MORAES, U. C. (org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem**. Curitiba: Queen Books, 2007.

MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

RANGEL, M. **Educação com Tecnologia: texto, hipertexto e leitura**. Curitiba: Wak, 2012.

VIEGAS, A. C. (org.). **O Ensino de Literatura e o Jovem do Século XXI**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.

Os Autores

ADRIANA ARMONY

Doutora em Literatura Comparada pela UFRJ; Colégio Pedro II / PACC-UFRJ.
Contato: adriarmony@uol.com.br

DILMA MESQUITA

Doutora em Ciências da Literatura; Professora titular do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Pedro II. Contato: dialogosmil@gmail.com

INÊS DE ALMEIDA ROCHA

Campus Centro, Departamento de Educação Musical. Contato: ines.rocha2006@hotmail.com.

JANAÍNA LAPORT BÊTA

Professora e coordenadora de Artes Visuais *Campus* Duque de Caxias. Contato: janalaport@yahoo.com.br

JOÃO MARCELO LANZILLOTTI DA SILVA

Doutor em Educação (UERJ/ProPEd); Mestre em Música (UFRJ); Licenciado em Música (UNIRIO) e professor de música do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I. Contato: joao.lanzillotti@gmail.com

JORGE MARQUES

Doutor em Literatura Brasileira pela UFRJ. Professor do Colégio Pedro II - *Campus* Engenho Novo II.

LILIANA MANUELA GASPAR CERVEIRA DA COSTA

Professora do Departamento de Matemática, *Campus* Engenho Novo II, Colégio Pedro II. Contato: lmgccosta@gmail.com

ROSIANE DE JESUS DOURADO

Campi Centro e São Cristóvão III, professora de Artes Visuais no Departamento de Desenho e Artes. Contato: rosidourado@hotmail.com

SILVANA MARTINS BAYMA

Campus Humaitá II do CPII. Departamento de Português e Literaturas Contato: silvanabayma@terra.com.br

VANESSA WEBER DE CASTRO

Campus Tijuca II, Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Contato: nessawc@yahoo.com.br.

Índice Remissivo

A

aritmética 43, 51
arranjos 32, 33, 34, 35, 117, 133, 135,
137, 144, 148, 149
arranjos musicais 32, 137, 149
Arte 4, 7, 9, 12, 14, 29, 30, 70, 71, 72, 78,
81, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 103, 104, 105, 106, 107,
110, 111, 140
Artes Visuais 11, 29, 30, 71, 83, 84, 87,
99, 161
atividade coral 32
atividade de leitura 19, 61
atividades artísticas 11, 31, 36, 37, 69
atividades artísticas e culturais 31, 36, 37
audiovisual 57, 62, 84, 85, 86, 87, 88, 91
autoconhecimento 12, 93, 94, 101
autoestima 17, 20, 71

B

Booktubers 13, 153, 154

C

canções 33, 59, 122, 123, 125, 135, 146,
148
cidadão crítico 15
cinema de animação 11, 83, 85, 86, 88,
90, 91
conhecimentos musicais e artísticos 141
criatividade 16, 19, 39, 48, 49, 84, 89, 93,
104, 107, 118, 141, 145, 148
cultura 7, 9, 13, 17, 18, 21, 24, 30, 37, 57,
62, 70, 71, 72, 73, 74, 84, 86, 89,
97, 99, 100, 108, 116, 118, 119,

125, 126, 127, 130, 131, 133, 134,
135, 136, 139, 141, 142, 144, 146,
147, 148, 149, 150
cultura audiovisual 62, 86
Culturas 7, 9, 14, 30, 31, 37, 84, 124, 131,
143, 150
curtas de animação 83, 85

D

desenvolvimento artístico e cultural 12,
32, 88
dramatização 12, 93, 94

E

Educação 7, 10, 12, 15, 29, 31, 36, 55, 77,
81, 83, 84, 93, 94, 95, 96, 98, 102,
104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
112, 124, 126, 129, 131, 133, 135,
151, 159, 161, 162
Educação literária 93
escola 11, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 36, 37,
38, 56, 57, 58, 64, 66, 79, 83, 84,
85, 87, 90, 91, 108, 111, 113, 119,
126, 133, 144, 153, 156
escrita musical 32, 33
espetáculo 20, 24, 48, 52, 104, 105, 111
experiência 11, 12, 13, 22, 36, 39, 55, 57,
59, 78, 83, 85, 86, 88, 89, 91, 94,
95, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 118,
119, 122, 124, 126, 129, 130, 131,
134, 136, 137, 138, 139, 141, 143,
147, 151
experiência estética 78
experiências sensoriais 78

exposição 72, 80, 97, 121, 145, 158
 expressão 34, 71, 84, 87, 94, 98, 100, 107,
 118, 119, 148
 expressividade 93, 96, 104, 107

F

formação de leitores 13, 57, 58, 153, 154
 formação humana 29, 32

G

Gênero 39
 geometria 43
 Graffiti 69, 72, 79, 80, 81
 grafiteiro 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 80
 grafiteiros 71, 74, 75, 77, 79, 80

I

Informática 83
 Iniciação Artística 10, 11, 12, 29, 30, 31,
 34, 35, 36, 37, 69, 73, 83, 84, 85,
 86, 88, 89, 129, 131, 134, 135, 141,
 143, 150
 Iniciação Artística e Cultural 10, 11, 12,
 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 83, 84,
 85, 86, 88, 129, 131, 134, 135, 141,
 150
 interpretação 45, 58, 96, 103, 107, 110,
 135, 144, 148
 interpretações 58, 105, 135

L

leitor 15, 16, 18, 22, 57, 58, 59, 60, 62,
 64, 67, 102, 103, 155
 leitura 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19,
 20, 21, 22, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
 63, 64, 65, 66, 67, 92, 93, 94, 96,
 99, 100, 103, 107, 120, 123, 153,
 154, 155, 156, 157, 158, 159
 leitura dramatizada 20
 leitura literária 11, 57, 58, 59, 60, 61, 96
 leitura subjetiva 58, 59, 66

linguagem cinematográfica 12, 83, 87
 linguagem da animação 83, 86, 87, 91
 linguagens artísticas 12, 30, 84, 94
 literatura 11, 12, 23, 24, 47, 57, 59, 60,
 66, 67, 87, 93, 94, 101, 103, 112

M

manifestações artísticas 11, 17, 70, 146
 manifestações culturais 74, 146
 matemática 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 50,
 51, 52, 53, 54, 55, 56, 86, 139
 mídias 85, 125
 Música 10, 12, 13, 29, 30, 96, 99, 127,
 129, 130, 132, 133, 135, 138, 140,
 149, 150, 151, 161

O

oficina 13, 15, 77, 88, 89, 123, 124, 132,
 133, 147, 148

P

performance 36, 119, 123, 132, 134, 135
 poesia 9, 20, 23, 61, 86, 95, 101
 povos 145, 146, 147
 prática de ensino 15
 práticas musicais 135, 149, 150
 produção textual 96, 107
 projeto 9, 10, 11, 12, 13, 15, 29, 31, 32,
 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 47, 48,
 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 66, 69,
 70, 72, 73, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101,
 103, 105, 107, 109, 110, 111, 121,
 122, 123, 124, 126, 132, 133, 134,
 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
 143, 145, 149, 151, 154, 158

R

Roda de Leitura 9, 15, 19, 26

T

teatro 9, 15, 22, 23, 24, 61, 73, 96, 107,
121
tecnologias 86, 92, 126
texto literário 10, 18, 19, 20, 21, 22, 59,
99, 100
textos 4, 9, 11, 19, 20, 21, 22, 23, 49, 58,
59, 60, 61, 64, 66, 67, 87, 96, 99,
100, 102, 104, 105, 110, 127, 143,
150, 153, 158, 166
Transdisciplinaridade 93

V

vídeo 85, 86, 91, 120, 154, 158
vídeos 58, 61, 63, 121, 123, 143, 158
vinheta animada 85, 87
violão 13, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
147, 148

Y

youtubers 153, 154

Créditos

Reitor

Oscar Halac

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Marcia Martins de Oliveira

Diretoria de Pós-Graduação

Francisco Roberto Pinto Mattos

Diretoria de Pesquisa

Jorge Fernando Silva de Araújo

Diretoria de Extensão

Martha Yvonne de Almeida

Diretoria de Cultura

Eloisa Saboia

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Conselho Editorial

Adriana Maria Freitas

Aira Suzana Ribeiro Martins

Alda Maria Coimbra

Aline Viegas Vianna

Christine Sertã Costa

Edite Resende Vieira

Eloisa Saboia

Esther Kuperman

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Francisco Roberto Pinto Mattos

Jorge Fernando Silva de Araújo

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Marcia Martins de Oliveira

Marco Santoro

Martha Yvonne de Almeida

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Rogério Mendes Lima

Rogério Neves

Projeto Gráfico e Diagramação

Bianca Benicio de Toledo

Impresso em Minas Gerais, em outubro de 2017,
por Globalprint Editora Gráfica Ltda. para a Editora
Colégio Pedro II.

Formato 160 x 230 mm

Tipografia Myriad Pro 10/16
Minion Pro 10/24

Papel Couché fosco 115g/m

Tiragem 500 exemplares

Ilustração e Capa

Ana Beatriz Cunha Carvas

Conselho Científico

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-Rio)

Agnaldo da Conceição Esquincalha (UERJ)

Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Ana Ivenicki (UFRJ)

Ana Patrícia da Silva (UERJ)

Andrea da Silva Marques Ribeiro (UERJ)

Bruno Cavalcanti Lima (IFRJ)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)

Cristiane Fuzer (UFMS)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF)

Dilma Maria de Mello (UFU)

Esequiel Rodrigues Oliveira (UERJ)

Flávia dos Santos Soares (UFF)

Francisco José Montório Sobral (IFC)

Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ)

Helena Maria Marques Araújo (UERJ)

Jailson de Souza e Silva (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

José Adolfo Snajdauf de Campos (UFRJ)

Lilian Nasser (UFRJ)

Lucas Matos (UERJ)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Marcos da Fonseca Elia (UFRJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Maria Helena Versiani (Museu da República)

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ)

Mylene Cristina Santiago (UFF)

Pedro Henrique Pedreira Campos (UFRRJ)

Renata Lopes de Almeida Rodrigues (UERJ)

Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Rundsthen Vasques de Nader (UFRJ)

Sara Regina Scotta Cabral (UFMS)

Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto (UFF)

Sueli Salles Fidalgo (UNIFESP)

Thais Porto Amadeu (UERJ)

Viviane Silva Ramos (IFRS)

Revisão

Adriana Maria Freitas

Ana Cristina Coutinho Viegas

André Gomes Dantas

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Martha Yvonne de Almeida

Maycon Francisco Marafio

Simone Alves da Silva

O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Arte e Culturas na Escola



Fundado em 2 de dezembro de 1837