

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
CONTEMPORÂNEOS DAS ARTES

CRIAÇÃO DE PEQUENAS VOZES:
mediação e o significado de práticas culturais para as classes populares
do Centro do Rio de Janeiro

CLARISSE MARTINS MONTEIRO

Niterói, RJ

2019

**CRIAÇÃO DE PEQUENAS VOZES:
mediação e o significado de práticas culturais para as classes populares
do Centro do Rio de Janeiro**

CLARISSE MARTINS MONTEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes para obtenção do grau de mestre em Estudos Contemporâneos das Artes, na linha Estudo das Artes em Contextos Sociais.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Lígia Dabul

Niterói, RJ

2019

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Lígia Dabul, pelo olhar atento, preciso e cuidadoso durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. A ela que, com sabedoria, me guiou de maneira segura, mostrando a riqueza do objeto de estudo e me dando autonomia para desenvolver meu trabalho próprio. Obrigada.

À CAPES pelo financiamento, fundamental para a pesquisa e escrita desta dissertação.

À equipe do projeto social Pequenas Vozes do Carmelo, principalmente a Ariana Neubauer e Ursula Ferreira, pela confiança no meu trabalho e pesquisa, muito solícitas no auxílio com dados e informações. A elas e aos professores meu muito obrigada.

Aos alunos e alunas, aos familiares e a toda comunidade que participa e faz o Pequenas Vozes.

Aos colegas, amigos e professores do PPGCA-UFF, pela troca de experiências e saberes e pela partilha de momentos fundamentais durante o curso. Uma turma interessante e interessada, generosa e companheira. Muito obrigada.

À minha família: meu pai, meus irmãos, sobrinhos, cunhados, avó, tios e primos, que ao longo deste período sempre demonstraram apoio e tiveram presentes de diversas formas. Amo vocês.

A muitas pessoas queridas, fundamentais na minha vida e nesse processo:

Adriana Carneiro da Rocha e Nabia Bokehi, pela confiança, apoio e incentivo nesta jornada.

Daniel Terra, companheiro na vida, parceiro em traduções, revisões, editoração, impressão e, principalmente, em horinhas de descuido.

Maria Luiza Burdman e Bruna Felix, por acompanharem tão de perto o desenvolvimento da pesquisa e acolherem minhas angústias e alegrias ao longo desses anos.

Isadora Hertz e toda a sua família, que é também um pouco minha, pela grande amizade e companheirismo, muito importantes e presentes em todos os momentos da vida.

Minha mãe, Stella Monteiro, pelo exemplo de pessoa e de vida, pelas memórias de risos e casa cheia e pela forte presença sempre. Saudades.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo de campo realizado junto ao *Pequenas Vozes do Carmelo*, um projeto social localizado no Centro do Rio de Janeiro, que oferece ensino de diferentes linguagens artísticas para adolescentes e crianças pertencentes às classes populares, moradoras da mesma região. A partir de sua contextualização frente às discussões sobre democratização do acesso à arte, democracia cultural e desenvolvimento de políticas públicas para a cultura no Brasil, objetiva-se identificar os diversos processos constituintes da atribuição de sentido à arte pelos participantes, seja em sua apreciação ou criação. Para tanto, as atividades desenvolvidas no projeto em questão são decompostas em momentos e práticas, quais sejam: encontros em sala de aula, passeios, ensaios e apresentações anuais de encerramento. A partir da descrição e análise dessas atividades e, tendo como base a concepção de arte como vida social, observa-se como elas são capazes de proporcionar uma intensificação das interações sociais e operar mudanças nas relações entre os indivíduos e de cada indivíduo consigo mesmo, com a arte, com a cultura, com a cidade e com equipamentos culturais. Busca-se também compreender de que maneira as práticas instituídas no *Pequenas Vozes do Carmelo* se dão dentro do campo de discussões sobre as ditas *mediações*, possibilitando, portanto, a ocorrência de tais mudanças.

Palavras-chave: arte, mediação, público, classes populares, práticas sociais.

ABSTRACT

This dissertation presents a field study conducted in *Pequenas Vozes do Carmelo*, a social project located in Rio de Janeiro city's Centre. This project offers classes focused on the various languages of art and its students are children and adolescents pertaining to the low-income population of this area of the city. Departing from the context of the discussions over the democratization of the access to art, cultural democracy and development of cultural policies in Brazil, this study aims to identify the various processes that constitute the attribution of meaning to art by the participants, be it in its fruition as well as in its creation. In order to achieve said objective, the activities developed in *Pequenas Vozes do Carmelo* are decomposed into different moments and practices, such as: meetings in the classroom, excursions, rehearsals and year-end artistic presentations. By describing and analysing such activities and by taking as key the conception of art as social life, it is observable how those activities are capable of intensifying social interactions and promoting changes in the relationships between individuals, with oneself and with art, culture, the city and its cultural equipments. This work also aims to understand how the practices that take place in *Pequenas Vozes do Carmelo* are found inside the field of discussions on the so-called *mediations*, thus making way for those changes to take place.

Keywords: art, mediation, public, low-income classes, social practices.

SUMÁRIO

Introdução	1
1.1 Estrutura da dissertação	4
Capítulo 1 – Entre democratização do acesso à arte e democracia cultural	7
1.1 A dimensão política da democratização do acesso à arte e à cultura e as ditas <i>mediações</i>	8
1.2 A democracia cultural, os limites das políticas culturais e a relação centro-periferia	10
1.3 O Centro do Rio de Janeiro e o <i>Pequenas Vozes do Carmelo</i>	15
Capítulo 2 – O lugar da educação em artes na democratização da cultura	21
2.1 Das atividades em sala de aula e de ensaio	25
2.2 Dos ensaios coletivos	38
Capítulo 3 – Passeios: diálogos com atividades culturais fora do espaço do Projeto	44
3.1 A influência das atividades culturais no processo de educação em artes	46
Capítulo 4 – Vida social: práticas e interações no contato com a arte	58
4.1 Práticas culturais e seus significados para as classes populares do Centro	60
4.2 Das apresentações em espaços culturais	68
4.3 A relação com a cidade	74
Capítulo 5 – Tudo é <i>mediação</i>?	85
5.1 <i>Mediações de Pequenas Vozes</i>	90
5.2 Mediadores de si	96
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	109
Sites	114
Outras Referências	115
Anexo I – Relação das exposições mais visitadas no Rio de Janeiro de 2011 a 2017, de acordo com o <i>ranking</i> feito pela revista <i>The Art Newspaper</i>	116
Anexo II – Pequenas Vozes do Carmelo: estrutura e história	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Centro da Cidade do Rio de Janeiro e a localização do <i>Pequenas Vozes do Carmelo</i>	16
Figura 2 – Instalação audiovisual “Folclore Digital”	49
Figura 3 – “ <i>Link Up</i> A Orquestra em movimento”	51
Figura 4 – “Suassuna – O Auto do Reino do Sol	52
Figura 5 – Alunos do Pequenas Vozes do Carmelo no hall do Teatro Riachuelo após assistirem “Suassuna – O Auto do Reino do Sol”	53
Figura 6 – Jovens participando do “ <i>Link Up</i> A Orquestra em Movimento”	67
Figura 7 – Alunos de flauta na praia de São Conrado, na volta do evento “ <i>Link Up</i> A Orquestra em Movimento”	68
Figura 8 – Mapa da mancha cultural do Centro do Rio de Janeiro	78

Introdução

As reflexões abordadas nesta dissertação dizem respeito aos diversos processos constituintes da atribuição de sentido à arte pelos indivíduos no contato com ela, seja na sua apreciação ou em sua criação. Mais precisamente, se debruça sobre esses diversos processos através da observação de um conjunto de práticas artísticas e sociais estabelecidas por um grupo de pessoas pertencentes às classes populares do Centro do Rio de Janeiro, que participam de um projeto social situado na mesma região da cidade, o *Pequenas Vozes do Carmelo*.

Essa pesquisa, portanto, se desenvolve sobre um recorte muito específico (mais detalhes a respeito no Capítulo 1), já que tanto o lugar da cidade quanto a população em questão possuem suas particularidades que, muitas vezes, não são percebidas. Me vali, para seu desenvolvimento, da minha inserção nessa instituição, nesse local e junto a esse grupo de pessoas enquanto arte-educadora para tentar entender alguns desses instigantes processos.

Há quase uma década venho exercendo essa atividade em projetos sociais de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro¹, ministrando oficinas de teatro para crianças e adolescentes que, em sua quase totalidade, fazem parte de uma mesma realidade socioeconômica. Sempre aliei às minhas práticas o diálogo entre diferentes linguagens artísticas, não só como fonte de alimento para minha criação, mas para estimular os jovens com quem convivi e convivo ao longo desses anos². Idas a museus e centros culturais, por exemplo, sempre fizeram parte de meus planejamentos de atividades. Em grande parte das vezes, esses planejamentos foram concretizados com a participação massiva dos alunos, principalmente daqueles que moravam em regiões mais periféricas da cidade.

O mesmo não acontece, entretanto, com esse grupo de pessoas moradoras do Centro do Rio, participantes do projeto social que consiste no objeto de estudo desta pesquisa. Na quase totalidade das vezes, as propostas para passeios culturais contam com baixa adesão de alunos e familiares. O que chama atenção inicialmente neste caso é o fator deslocamento: se a realidade socioeconômica de todos os alunos com quem convivi, de diferentes regiões do estado, é extremamente semelhante, por que os que moram longe do Centro costumavam

1 *Bem-me-quer Paquetá* (Ilha de Paquetá), *Instituto Zeca Pagodinho* (Xerém) e *Pequenas Vozes do Carmelo* (Lapa).

2 Todos esses projetos oferecem ou ofereciam aulas de diferentes linguagens artísticas, como artes visuais, teatro, canto coral e diversos instrumentos musicais. Por este motivo também sempre optei por uma abordagem inter e transdisciplinar dentro mesmo das aulas de teatro.

participar dos passeios e estes, que moram na vizinhança dos equipamentos culturais da cidade, não costumam participar desse tipo de proposta?

A proximidade geográfica poderia significar um facilitador para a visita a esses equipamentos por não demandar a mobilização de recursos para transporte e alimentação, por exemplo. Mas não é isso o que acontece. Ainda que recebam indicações para visitas, ingressos gratuitos e estejam juntos nos momentos de organização de passeios culturais, a participação dessa população nesse tipo de proposta é, na maioria das vezes, inexpressiva, contrariando as expectativas, não só minhas, mas das políticas de democratização do acesso à arte e à produção artística implementadas no Brasil ao longo da última década.

Contudo, esse grupo de pessoas, moradoras da região com maior oferta de eventos e equipamentos culturais da cidade, embora não usufruam desse tipo de oferta cultural, participam efetivamente do projeto social do qual fazem parte, com frequência regular às aulas, envolvimento com as atividades em sala, em apresentações etc. Esta pesquisa foi, então, suscitada por esse aparente paradoxo.

O *Pequenas Vozes do Carmelo* é um lugar em que práticas sociais e culturais se intensificam, proporcionando a possibilidade do exercício da habilidade criativa e improvisacional, além do contato com a apreciação e o fazer artístico. Portanto, a adesão inexpressiva à proposta de passeios culturais parece ter esse caráter apenas em quantidade, mas não em qualidade, pois várias são as maneiras de se estabelecer contato com as artes, de experienciá-las, de fruí-las e de produzi-las, sendo uma delas a relação que estabelecem com as atividades do Projeto.

Esse tipo de comportamento nos fornece dados para que possamos pensar quais os valores envolvidos para essa população no contato com a arte e com os espaços culturais da cidade. Qual a relação, então, que essas pessoas estabelecem com uma arte legitimada? Qual o significado que atribuem a ela? Quais as relações criadas e os significados atribuídos aos processos de criação e apresentação da arte que produzem? Tais questionamentos se tornaram o motivo desta pesquisa e do trabalho de campo. Para tentar respondê-los, serão detalhados as práticas criativas em sala de aula, os ensaios, os passeios culturais, as apresentações artísticas, o desenvolvimento do trabalho dos professores, o envolvimento dos familiares dos alunos e as práticas sociais do grupo participante que permeiam todas as ações no cotidiano. As observações e análises dessas práticas e atividades desenvolvidas no *Pequenas Vozes* serão feitas, ainda, em diálogo com estudos de teóricos de diferentes campos de atuação.

Além disso, buscar-se-á situar esse tipo de abordagem pedagógica e social nos campos de discussão da arte, da arte-educação, da sociologia da arte e das políticas culturais.

Acredita-se que essa abordagem seja um caminho possível para entendermos as dimensões políticas, culturais e sociais desse tipo de atuação, quase sempre desconsideradas ou tratadas como aspectos separados da arte.

Antes, entretanto, é preciso deixar claro ao leitor sobre a posição que ocupo neste trabalho de campo. Dado que desempenho a função de professora de teatro na instituição desde 2013, manter neutralidade e imparcialidade, evitando envolvimento que pudessem “obscurecer” ou “deformar” a análise, constituiu tarefa árdua e praticamente impossível. Howard Becker (1977), em “De que lado estamos?”, argumenta sobre essa impossibilidade ao tratar do lugar do pesquisador neste tipo de estudo e afirma que sequer seja necessário evitar tomar partidos. Para o autor, o pesquisador deve sim, com a pesquisa, satisfazer os padrões do bom trabalho científico e garantir que as possíveis simpatias que possa sentir não invalidem as análises e seus resultados. Para isso, o desenvolvimento deste trabalho foi feito de maneira cuidadosa para preservar, ao menos, uma imparcialidade na técnica.

Contudo, o ambiente e as pessoas que participam do *Pequenas Vozes do Carmelo*, devido ao convívio frequente ao longo desses anos, eram e ainda são muito familiares a mim, mas não necessariamente conhecidos (VELHO, 1980), como pude perceber durante a pesquisa. Compreendi, na prática, o que diz Gilberto Velho (1980, p. 128) sobre o processo de descoberta e estudo do que é familiar: que pode envolver dificuldades diferentes daquelas encontradas no estudo do que é exótico. Em princípio, me desafiei a estranhar o familiar a fim de desvendar a lógica das relações sociais que participam da forma como o grupo estudado estabelece relação com as artes. Contudo, tive consciência da presença de minha subjetividade no trabalho e tenho convicção de que foi justamente pela familiaridade que pude perceber também como essas relações são construídas nas decisões e interações cotidianas.

Para lidar com as condições e questões colocadas pela própria pesquisa, busquei, então, apresentar por meio de uma descrição tão minuciosa quanto possível as práticas de ensino de artes no projeto social, decompondo-as em momentos e espaços específicos. Algumas análises, contudo, podem soar ao leitor como avaliações minhas sobre a observação do trabalho, afinal meu olhar também está impregnado pela experiência em sala de aula e pela busca, com os jovens, por uma educação que faça sentido para eles e para mim. Sendo assim, minha própria prática e objetivos como arte-educadora perpassam as análises desta pesquisa, podendo ocasionar, então, tal tom avaliativo. Entretanto, reitero o exercício de uma observação, descrição e análise minuciosas que objetivaram desvendar e esclarecer lógicas que determinam as relações e práticas sociais e culturais do grupo em questão. Com a

finalidade de introduzir o leitor a este processo, exponho a seguir a estrutura organizacional deste trabalho.

I.1 Estrutura da dissertação

Esta pesquisa teve como objeto o conjunto de ações educativas e artísticas e as práticas sociais junto ao grupo de pessoas que participam do projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo*. O trabalho de campo que embasa esta dissertação foi constituído principalmente pela observação e observação participante junto às atividades do Projeto, abrangendo aulas, passeios culturais, apresentações, conversas pelos corredores, eventos comemorativos da instituição e festas de confraternização, no período entre 2013 e 2018. As análises recaem sobretudo no trabalho desenvolvido junto às oficinas de teatro infantil (6 a 11 anos) e adolescente (12 a 17 anos), nas quais atuo como professora desde 2013. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a assistente social, a pedagoga, os professores, alunos adolescentes e alguns de seus familiares.

No Capítulo 1 será feita a identificação e contextualização do recorte desta pesquisa, com o objetivo de esclarecer a dimensão cultural, social e política do papel desempenhado pelo *Pequenas Vozes do Carmelo*. Para isso, antes de se estabelecer propriamente o objeto de pesquisa deste estudo de campo (seção 1.3), será abordada, na seção 1.1, a dimensão política da democratização do acesso à arte e à cultura e de que maneira as ditas *mediações* se inserem neste contexto. Em seguida, na seção 1.2, serão discutidos os ideais de democracia cultural levados em consideração na elaboração de políticas públicas para a cultura no país, na última década. Serão ainda discutidos os limites e os impactos dessas políticas a partir de uma herança histórica excludente que permeia a formação da cidade.

O Capítulo 2 será destinado a entender a importância da educação em artes nos processos de democratização do acesso à arte. Para aprofundar a questão, o capítulo será subdividido em duas seções: na primeira, seção 2.1, será apresentada e analisada a forma como ela acontece no âmbito das oficinas de artes; na segunda, seção 2.2, será analisado um momento específico que acontece anualmente: os ensaios coletivos para a apresentação de um espetáculo musical.

Em seguida, no Capítulo 3, os passeios culturais organizados e promovidos pela equipe do Projeto serão objetos de observação e análise. Em primeiro lugar serão discutidas as formas como são organizados, os critérios envolvidos na elaboração desse tipo de atividade,

bem como as capacidades exigidas da equipe nessa elaboração. Além disso, serão abordados os encontros entre os professores do Projeto e os *mediadores* de museus e centros culturais em passeios, pensando de que maneira modificam a qualidade das visitas às exposições, por exemplo. A seção 3.1 será dedicada a compreender em que medida os passeios culturais participam da criação de referências estéticas para o processo criativo e para a formação artística. Para isso serão utilizados como exemplos alguns passeios específicos, nos quais as obras apreciadas serviram de referência na construção dos espetáculos.

No Capítulo 4 será o momento de refletir sobre as práticas sociais do grupo de alunos e familiares que participam do *Pequenas Vozes do Carmelo*. Para isso, na seção 4.1, ainda em diálogo com o Capítulo 3, será analisado de que maneiras as práticas e relações sociais transpassam as atividades culturais e de que maneira os alunos atribuem sentido às atividades artísticas. Em seguida, na seção 4.2, essas práticas serão analisadas de acordo com outro momento de grande relevância para o Projeto: o das apresentações dos espetáculos musicais. Será estabelecido, aqui, diálogo com as questões da democratização do acesso à arte e da democracia cultural, tentando entender o alcance e a dimensão de tal prática. Por fim, na seção 4.3, buscar-se-á entender de que maneira a relação com a cidade participa das práticas culturais e conforma a produção de sentido, a fruição estética e a produção artística, como também de que maneira pode facilitar ou dificultar o acesso democrático a equipamentos culturais.

No quinto e último capítulo, retomando alguns tópicos iniciais desta dissertação, será a vez de situar a atuação do *Pequenas Vozes do Carmelo* no campo de discussão sobre as ditas *mediações*. A partir de considerações sobre empregos e definições não-consensuais do termo no mundo da arte, na seção 5.1 serão pensadas as maneiras como as *mediações* são praticadas no Projeto. Por fim, na seção 5.2, encerro as reflexões no escopo desta pesquisa, destacando o desenvolvimento da percepção e da experiência estética pelos alunos, buscando entender de que forma a educação e a formação artística participam dos processos de *mediação* entre o indivíduo e o mundo.

Paralelamente, ao longo dos capítulos, serão tecidas considerações a respeito das concepções sobre *criatividade*, *improvisação cultural*, *percepção* e *experiência estética*, à luz dos conceitos de Ingold & Hallam (2018[2007]) e Dewey (2010[1934]), analisando de que maneira a participação no ambiente e nas atividades do Projeto propicia a prática e o desenvolvimento de tais habilidades. Ainda à luz de Dewey, tais análises foram guiadas pela recuperação da continuidade da experiência estética com os processos normais do viver.

Outros teóricos do campo da sociologia da arte, como Fleury (2009), Coulangeon (2014), Geertz (1999), Elias (1995) e Dabul (2008a, 2008b, 2009) também serão de fundamental importância para o entendimento das práticas sociais dos participantes nesses processos e também para esclarecer como se constituem os espaços, os tempos e as situações de produção e de recepção das artes.

Capítulo 1 – Entre democratização do acesso à arte e democracia cultural

Antes de adentrarmos diretamente no objeto desta pesquisa faz-se necessário identificar o seu recorte e contextualizá-lo. O trabalho do projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo* é sustentado em bases e desempenha funções culturais, sociais e políticas. Dessa forma, contextualizar o recorte é, também, elucidar a dimensão do papel que esse tipo de atividade desempenha junto àqueles aos quais se dirige.

O ensino de artes para jovens das classes populares como meio para garantir o exercício democrático da cidadania não é algo desvinculado das concepções de construção e estabelecimento de uma hegemonia cultural, como será aprofundado adiante. Isso nos leva a indagar sobre a função que esse tipo de trabalho artístico, educacional e social pode cumprir na construção – ou desconstrução – dessa hegemonia: o que significa, de fato, a garantia do acesso democrático a uma arte institucionalizada para as famílias que participam do *Pequenas Vozes*? Esse tipo de acesso possui implicações técnicas, políticas, sociais, culturais, econômicas? Quais? Essas são outras questões que nortearam esta pesquisa, sem que necessariamente tenham sido respondidas, devido aos limites do recorte e ao caminho pelo qual optei desenvolver o estudo. Entretanto, foram fundamentais para dimensionar o campo desta discussão sobre o acesso à arte.

O contato com a arte e a cultura³, todavia, pode ser pensado não só pelo acesso e pela recepção⁴ de obras artísticas, mas também a partir de sua produção. Ao pensarmos no acesso a uma arte institucionalizada, somos levados a questionar também sobre a maneira como se dá a garantia democrática do exercício da cidadania no fazer artístico e cultural e, conseqüentemente, a indagar sobre o lugar que as artes praticadas e produzidas por classes populares – cada uma com suas especificidades – encontram no mundo artístico. Tais questionamentos nos suscitam ainda um outro, qual seja o de identificar os valores estéticos impostos na validação de uma produção artística.

Muitas vezes a produção e a recepção de uma obra de arte são pensadas sem que se leve em conta tais indagações. No Brasil, políticas públicas para a cultura são implementadas (ver

3 *Arte* é definida como a maneira de manifestar um senso estético através de linguagens que utilizam como veículo sons, movimentos, cores, linhas, formas etc. *Cultura* é o conjunto de manifestações sociais, linguísticas, comportamentais e também artísticas de um povo. Empregadas juntas, neste texto, dizem respeito a uma maneira como uma determinada arte é produzida, veiculada e legitimada dentro de um circuito hegemônico estabelecido.

4 Não desconsiderando análises da arte na vida social, que demonstram o quanto a recepção também é produção de sentido, como as de Peter Burke (1989), Nestor García Canclini (1998), Michel De Certeau (1995) e Dabul (2008b), por exemplo.

seção 1.2) sem que sejam levados em consideração alguns desses aspectos. A relação da produção artística popular com a periferia da cidade (e até mesmo do país) tem suas raízes em uma história de exclusão. A arte, seu acesso e produção possivelmente serão concebidos na sua complexidade se pensados também em relação à cidade, considerando-se as particularidades intrínsecas a essa ligação.

Nas duas seções seguintes, tais aspectos e implicações serão mais detalhadamente discutidos. Depois será o momento de nos determos mais estritamente em descrever o objeto deste estudo de campo. Na seção 1.3 serão destacadas as particularidades da população em questão e também como se relaciona com as características do Centro da cidade do Rio de Janeiro. Assim será possível apresentar as propostas de funcionamento do Projeto e de que maneira este atende às necessidades das pessoas que o procuram.

1.1 A dimensão política da democratização do acesso à arte e à cultura e as ditas mediações

Indissociável dos ideais republicanos do princípio de igualdade entre os cidadãos (FLEURY, 2009), a questão da democratização do acesso à arte e à cultura não é assunto novo para as discussões nas áreas das artes, sociologia da arte e políticas culturais (FLEURY, 2009; COULANGEON, 2014; RUBIM & BARBALHO, 2007). Na última década, no Brasil, a presença massiva de públicos⁵, sobretudo das classes populares, em exposições fez com que o país ganhasse destaque internacional no mundo da arte.

Desde 2010, o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram/MinC)⁶, através do projeto *Exposições no Brasil*, realiza coleta, gerenciamento, tratamento e compartilhamento anual de dados sobre exposições de curta duração realizadas em todo o território nacional. Esse processamento de dados subsidia, além do próprio banco de dados da instituição⁷, a publicação *The Art Newspaper*, informativo inglês considerado uma das principais fontes

5 O emprego da palavra “públicos”, no plural, se opõe à forma tradicionalmente usada no singular para enfatizar a concepção de conjuntos heterogêneos e diversificados de ouvintes, leitores, espectadores de um evento, espetáculo ou obra.

6 O Instituto Brasileiro de Museus foi criado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 20 de janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906. A autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (MinC) sucedeu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. O órgão é responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram/> (Acesso em 05 mar. 2018).

7 Disponível em: <http://www.museus.gov.br/projeto-do-ibram-vai-mapear-publico-de-exposicoes-de-curta-duracao-no-brasil/> (Acesso em 05 mar. 2018).

internacionais de informação sobre arte. Os números coletados e divulgados nos últimos anos registram esse afluxo de pessoas: desde 2011, o Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro (CCBB-RJ), por exemplo, ocupa as primeiras posições no principal *ranking* feito pela revista por abrigar algumas das 20 exposições mais visitadas de cada ano (MONTEIRO, 2018a)⁸. (Anexo I).

Vários são os motivos que contribuíram para o aumento do número de visitas e da diversidade de públicos a esses espaços. Um dos fundamentais foi o desenvolvimento de políticas de governo implementadas a partir da primeira eleição do Partido dos Trabalhadores (2003–2011). As políticas públicas para diversas áreas, somadas às destinadas à área da cultura criaram um cenário de favorecimento ao consumo e produção artística e cultural.

Nesse contexto, discussões sobre as chamadas *mediações* ganham terreno fértil para seu desenvolvimento e o termo passa a circular cada vez mais no universo artístico e acadêmico, com destaque para as ações educativas em museus, centros culturais e bienais⁹. Muniagurria (2006), por exemplo, ao tratar da formação de *mediadores* e das ações educativas em exposições de artes visuais, nos relata que, para os atores sociais que estudou, as atividades de *mediação* buscam estimular o exercício da livre interpretação e atribuição de sentido pelos mais diversos públicos com o cuidado de não impor códigos identificados com uma classe social específica, desempenhando papel importante para o acesso democrático à arte e à cultura.

Entretanto, ainda que tais ações educativas estimulem o exercício da livre interpretação e busquem não impor códigos identificados com determinados segmentos sociais, o ideal de igualdade de acesso de todos à cultura – reivindicação inatacável em regime democrático – visa o acesso de todos ao consumo de um bem tido como universal. Segundo Fleury (2009, p. 105), tal acesso, então, por não ser óbvio, precisa ser organizado e sua organização fica sob incumbência dos poderes públicos e das instituições culturais (porque diz respeito ao interesse geral). Desta forma, a questão da democratização apresenta-se nos termos do acesso à produção de símbolos que instituem uma ordem social e participam da construção de uma hegemonia, ou seja, desvela-se em sua dimensão política. Segundo o autor:

8 Em 2011, o CCBB Rio ocupa as 1ª, 7ª e 9ª posições no *ranking* das vinte exposições mais visitadas do ano. Em 2012, a instituição ocupa as 2ª, 7ª e 11ª posições. Em 2013, 3ª, 6ª, 10ª e 11ª; em 2014, 4ª, 5ª, 7ª, 10ª e 14ª; em 2015, 10ª e 12ª. Em 2016, 1ª, 2ª e 3ª posições. Em 2017, o CCBB Rio ocupa a 6ª posição geral no *ranking*. (Dados completos disponíveis no Anexo I).

9 Como exemplo ver trabalhos como os de Muniagurria (2006), Marandino (2008) e Honorato (2007).

[...] o que significa para a arte o fato de ser, em parte, senão ‘democratizada’, ao menos institucionalizada? Como uma cultura proposta pela instituição pode estar de acordo com as exigências de um povo livre? A questão é saber se a instituição política da cultura participa da criação de uma ‘positividade’, quer dizer, de tudo aquilo que poderia, por sua característica dogmática e institucional, fazer disso uma forma alheia à comunidade, uma ideologia exterior a um povo composto de indivíduos livres ou, ao contrário, o objeto de uma cultura compartilhada no seio de um espaço público crítico. A própria formulação de tal interrogação, leva a pensar que a questão da legitimidade de nossos valores estéticos se apresenta como um problema político. (FLEURY, 2009, p. 109-110).

A questão na universalidade da arte, então, apresenta duas dimensões: a que diz respeito ao fato de o estado e as instituições culturais adquirirem, zelarem, exporem, valorizarem e legitimarem uma arte que deveria ser acessível e patrimônio de todos; e a que diz respeito ao poder de estabelecerem o que deve ou não ser a arte a expor, excluindo outras artes e reforçando o caráter compulsório de uma arte “verdadeira” ser universal e que deve ser acessada por todos.

No escopo desta pesquisa, contudo, não nos interessa exatamente responder tais indagações nem nos aprofundar sobre as implicações da institucionalização de uma determinada arte. Entretanto, ter em mente esta dimensão política da democratização de uma arte institucionalizada, bem como a legitimidade de determinados valores estéticos, é de fundamental importância para contextualizar e sinalizar os limites nos quais se desenvolveu o presente estudo de caso. Essas questões colocam-se como centrais em propostas de ação em arte junto às classes populares e constituem a base das atividades das ditas *mediações* (Capítulo 5) e dos processos de formação em artes (Capítulo 2), dois assuntos pelos quais esta dissertação transita.

1.2 A democracia cultural, os limites das políticas culturais e a relação centro-periferia

A questão da democratização do acesso à cultura encontra seu contraponto na ideia da democracia cultural. Enquanto aquela visa reduzir as desigualdades de acesso à “alta cultura”, à arte legitimada, e “tem como finalidade eliminar os obstáculos à frequência das obras do patrimônio cultural e da criação contemporânea” (COULANGEON, 2014, p. 24-25); esta cria uma estratégia política alternativa, focada no “‘desenvolvimento cultural’ consciente das

identidades locais ou regionais, das culturas minoritárias e das tradições populares”, ou seja, considera a cultura por um viés antropológico.

A história das políticas públicas para a cultura no Brasil é marcada por discursos e práticas que oscilam entre propostas conservadoras e autoritárias vinculadas a governos ditatoriais, propostas neoliberais que jogam nas mãos do mercado a direção do fazer cultural, momentos de vazio e tentativas desafiadoras de lidar com essas heranças históricas (RUBIM, 2007). E há, pelo menos, três momentos fundamentais para se entender o pensamento dessas políticas hoje em dia. O primeiro deles se deu com a atuação de Mário de Andrade no Departamento de Cultura da Prefeitura da cidade de São Paulo (1935–1938). Segundo Rubim (2007, p. 15):

Mário de Andrade inova em: 1. estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. pensar a cultura como algo “tão vital como o pão”; 3. propor uma definição ampla de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade; 5. patrocinar duas missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina para pesquisar suas populações, deslocadas do eixo dinâmico do país e da sua jurisdição administrativa, mas possuidoras de significativos acervos culturais (modos de vida e de produção, valores sociais, histórias, religiões, lendas, mitos, narrativas, literaturas, músicas, danças etc.).

Mário de Andrade consagra-se, então, pioneiro, na história das políticas culturais brasileiras, em propor um conceito mais alargado de cultura, aproximando-se do ideal de democracia cultural e abrindo caminho para o terceiro momento de aproximação desse viés antropológico com a atuação de Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura (2003–2008), sobre o qual falarei mais adiante.

O segundo momento consiste nos 65 anos que separam a atuação de Mário de Andrade da de Gilberto Gil na história das políticas culturais, e foi marcado por períodos de total inexistência de propostas ou total submissão delas à lógica de mercado. As leis de incentivo fiscal – desde o governo de José Sarney (1985–1989) até o de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), quando o projeto neoliberal é implementado de maneira mais enfática no Brasil¹⁰ (RUBIM, 2007) – operam em uma lógica que privilegia o mercado, ainda que

¹⁰ Em 1986, no governo Sarney, cria-se a Lei Sarney (Lei 7.505/86), a primeira lei brasileira de incentivos fiscais para financiar a cultura. No governo de Fernando Collor de Melo (1990–1992), a Lei Sarney é extinta, dando origem à outra lei de incentivo, a Lei Rouanet (Lei 8.313/91), legislação vigente até hoje com algumas alterações.

utilizando quase sempre dinheiro público. Ademais, vêm acompanhadas de uma série de problemas e críticas, como a exigência crescente de profissionalização – o que exclui os criadores que não possuem um nível mínimo de assessoria –, financiamento sobretudo de projetos com visibilidade midiática, favorecimento de linguagens artísticas tradicionais e direcionamento estético. Como bem resume Barbalho (2007, p. 49):

O resultado é que os criadores passam cada vez mais a ter que adequar suas criações à lógica mercantil. Antes de tudo, ensinam os manuais de marketing cultural, faz-se necessário conhecer o público consumidor, as empresas voltadas para esse público, o interesse da mídia pelo projeto, fazer pesquisas quantitativas e qualitativas... Na competição cada vez mais acirrada entre os criadores pelo patrocínio privado, obtêm sucesso aqueles que se identificam ou estão submetidos ao pensamento e ao gosto dominantes.

Constata-se, assim, que as políticas culturais resumidas às leis de incentivo revelam-se extremamente excludentes, passando longe do ideal de democracia cultural.

O terceiro momento, já mencionado acima, que volta a se aproximar do viés antropológico de cultura se dá a partir de 2003 com Gilberto Gil no cargo de Ministro da Cultura (2003–2008). As políticas culturais de então buscavam a democratização do acesso e da produção cultural numa gestão participativa e descentralizadora, que abordou a pluralização da questão identitária. Como explica Barbalho (2007, p. 52):

A diversidade não se torna uma síntese, como no recurso à mestiçagem durante a era Vargas e na lógica integradora dos governos militares, nem se reduz à diversidade de ofertas em um mercado cultural globalizado. A preocupação da gestão Gilberto Gil está em revelar os brasis, trabalhar com as múltiplas manifestações culturais, em suas variadas matrizes étnicas, religiosas, de gênero, regionais etc.

Um dos programas mais representativos dessa ideologia foi o *Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva*, que se voltou para os grupos e redes excluídos do sistema vigente, ou seja, para aqueles que não acessam os direitos básicos da cidadania, inclusive o cultural. Importante instrumento de democratização do acesso e da produção cultural, a principal ação do Programa foi o *Ponto de Cultura* no qual, através de edital de seleção pública, o MinC financiava projetos de criação e produção culturais promovidos pela sociedade civil, contribuindo “para dar capilaridade à atuação ministerial” (RUBIM, 2007, p. 32).

A ação do programa – definido por Gilberto Gil como uma espécie de “do-in antropológico” – foi integrada aos estados e municípios brasileiros, criando a Rede de Pontos de Cultura. Entretanto, embora tal ação tenha sido fundamental para a democratização do acesso e da produção cultural no país, ela ainda se mostrava insuficiente ao desconsiderar uma diversidade mais ampla e profunda da cidade (MONTEIRO, 2018b).

Segundo o relatório elaborado pela equipe responsável pela implementação da Rede Carioca de Pontos de Cultura¹¹, é possível observar que os critérios adotados para a seleção dos projetos inscritos se fundamentaram em uma ideia comum sobre centro e periferia, claramente enunciadas:

No Rio de Janeiro, assim como na maioria das metrópoles mundiais, a urgência da democratização assim entendida cruza-se com a exigência de descentralização dos canais de acesso à cultura. Uma vez que se voltaram para a questão cultural tendo por base o consumo, as ações do estado e do mercado cariocas resultaram em uma grave concentração de equipamentos e dispositivos no Centro e na Zona Sul da cidade, onde o capital circula e ‘retrocircula’, pondo em marcha um movimento que à vista mais superficial não parece permitir linha de fuga. À centralidade do poder e do acesso corresponde uma circunscrição geográfica em que a cultura aparece como bem ou serviço disponível de maneira quase exclusiva.

Enquanto isso, na Zona Norte, na Zona Oeste e nas favelas cariocas, cuja população é instada a se deslocar até o núcleo central para acessar a produção ofertada, pulsam processos vivos e heterogêneos que, apesar de concorrerem para a construção do retrato do carioca como um povo diverso culturalmente, não costumam ser reconhecidos pelo circuito cultural institucional, sendo raramente tomados como objeto de políticas públicas e constando de maneira esparsa na programação de centros culturais ou nas listas de patrocínio da iniciativa privada. (LOPES *et alli*, 2014, p. 4).

Percebe-se, assim, que ao aspecto geográfico das noções de centro e periferia estão vinculadas duas identidades distintas que, *grosso modo*, se constituem da seguinte maneira: 1) o Centro enquanto região detentora do poder econômico e capital cultural, local de produção e circulação de cultura elitizada; 2) a periferia como local distante do Centro, ou favelas cariocas, que também é produtora de cultura, mas que não tem acesso aos espaços legitimados e legitimadores da cultura de elite e cujas produções carecem de reconhecimento e incentivo.

Embora tais afirmações não sejam falsas, também não são de todo verdadeiras, pois são fundadas em uma noção que desconsidera outros fatores que conformam as cidades e que rompem com fronteiras geográficas. Essa noção, contudo, parece ter acompanhado o

11 No município do Rio de Janeiro, o primeiro edital foi aberto em 2013.

desenvolvimento das políticas culturais no país, perpassando o pensamento dos atores sociais que produzem e refletem sobre arte.

Mário de Andrade, por exemplo, causou impacto revolucionário com seus experimentos, ultrapassando as fronteiras da cidade e ganhando dimensão nacional. Contudo, ao patrocinar duas missões etnográficas ao norte e nordeste do país para pesquisar as culturas populares dos povos da região, revela que a busca pela identificação e (re)conhecimento do outro envolve também uma longa distância geográfica. O outro é todo aquele que não é/está na cidade/no centro, no eixo dinâmico do país, desconsiderando, em certa medida, a diversidade do meio urbano. Atitude que gira em torno de uma ideia de centro e cidade enquanto sinônimo de cultura dominante, de elite.

A relevância da dimensão geográfica, nestes casos, não leva em consideração a natureza fluida das fronteiras sociais e culturais nos espaços urbanos e sociedades complexas e corrobora para deixar invisíveis pessoas das classes populares que habitam centros urbanos, mas que nem sempre estão em favelas, uma população que habita o que poderíamos chamar de *periferia do centro* e sobre a qual falarei mais adiante na seção 1.3. As noções de centro e periferia, nesta outra concepção, extrapolam as fronteiras geográficas e se relacionam mais estreitamente com as realidades sociais e com o acesso aos direitos básicos da cidadania, inclusive o cultural.

Para uma população periférica do Centro do Rio de Janeiro – grupo de pessoas que participam do projeto social que constitui o objeto de estudo desta pesquisa – a cidadania cultural acaba sendo foco de atuação de projetos sociais vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH), através do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Porque, embora invisibilizadas, essas pessoas também são produtoras de arte e cultura e a produção e o acesso democrático à arte também são fundamentais na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. É a partir desse contexto que apresento um panorama da produção artística de pessoas das classes populares do Centro, participantes do projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo*.

1.3 O Centro do Rio de Janeiro e o *Pequenas Vozes do Carmelo*

Várias são as cidades dentro da cidade e cada uma carrega consigo uma infinidade de complexas características. Conformadas pela dinâmica das interações com e entre pessoas e em diferentes tempos, quanto mais se lança luz sobre elas, mais é possível identificar suas particularidades.

O Brasil tem como marca profunda de sua história a exclusão, enraizada no processo de colonização do país, fundado no patrimonialismo e nas relações de favor (MARICATO, 2000). A exclusão urbanística, por exemplo, pode ser observada, dentre outros fatores, pela enorme ocupação ilegal do solo urbano, parte intrínseca desse processo. Não que o país não tenha contado com planos de urbanização nem com legislação específica, elaborados sobretudo durante o século XX. Pelo contrário. Mas há um descompasso entre as ideias que alimentaram esses planos e a produção do espaço urbano real.

As cidades brasileiras têm refletido a lógica da aplicação discriminatória da lei, instrumento fundamental para o exercício arbitrário do poder em favor de “um mercado imobiliário excludente que, entre outras coisas, vende o cenário como signo de distinção” (MARICATO, 2000, p. 159). Segundo Maricato, a ocupação ilegal da terra urbana é parte do modelo de desenvolvimento urbano no Brasil na medida em que é funcional para as relações políticas arcaicas, para a manutenção do baixo custo de reprodução da força de trabalho, como também para um mercado imobiliário restrito e especulativo que se sustenta ainda sobre a estrutura fundiária.

Funcional para essa estrutura de mercado, tal prática é, entretanto, disfuncional para as relações democráticas, igualitárias e para a ampliação da cidadania, já que interfere de forma radical na qualidade de vida urbana e determina quem terá ou não, efetivamente, o direito à cidade. Deste cenário de escassez de moradias e de segregação territorial surgem as periferias urbanas e suas manifestações culturais, alvos de reflexões acadêmicas em diversas áreas.

Vários são os estudos sobre as manifestações artístico-culturais das periferias, como o movimento *hip hop* e suas expressões tais quais o *rap* e o *funk* (na música), o *break* e o *passinho* (na dança) e o *grafite* (nas artes visuais)^{12 13}. Como foi dito na seção 1.2, é comum encontrarmos, de um modo geral, as periferias identificadas como as regiões geograficamente

12 Ver, por exemplo, trabalhos como os de Frederico (2013) – que aborda as relações entre cultura e política a partir do que chama de explosão cultural da periferia – e Paula & Paula (2011) – sobre o funk carioca através da reflexão sobre cronotopia utilizada por Mikhail Bakhtin.

13 Atentemos, ainda, para o fato de que essas expressões, que com frequência passam por reapropriações pela mídia, pelas elites e pelo mundo da arte, no entanto, não englobam outras formas de artes menos difundidas ou acessíveis.

à margem da cidade, como, no caso do Rio de Janeiro, os subúrbios cariocas (Zonas Norte e Oeste) e favelas. O Centro do Rio, entretanto, não representa apenas área ocupada pela elite carioca. Sua estrutura de habitação é mais complexa do que isso e também está condicionada pela lógica do mercado imobiliário, fazendo conviver centro e periferia em um mesmo espaço e tempo.

O Centro do Rio de Janeiro (Figura 1) é um bairro predominantemente comercial e turístico e abriga a maior concentração de equipamentos culturais da cidade, liderando a lista de bairros cariocas com mais opções de cultura. Segundo Barbosa (1994), os museus de arte e centros culturais cada vez mais apresentam a sua alocação em lugares centrais da cidade. Isso acaba criando um polo de cultura com diversificadas opções para a escolha do público, além de proporcionar facilidade de acesso no que diz respeito ao deslocamento urbano, contribuindo para essa convergência de públicos.

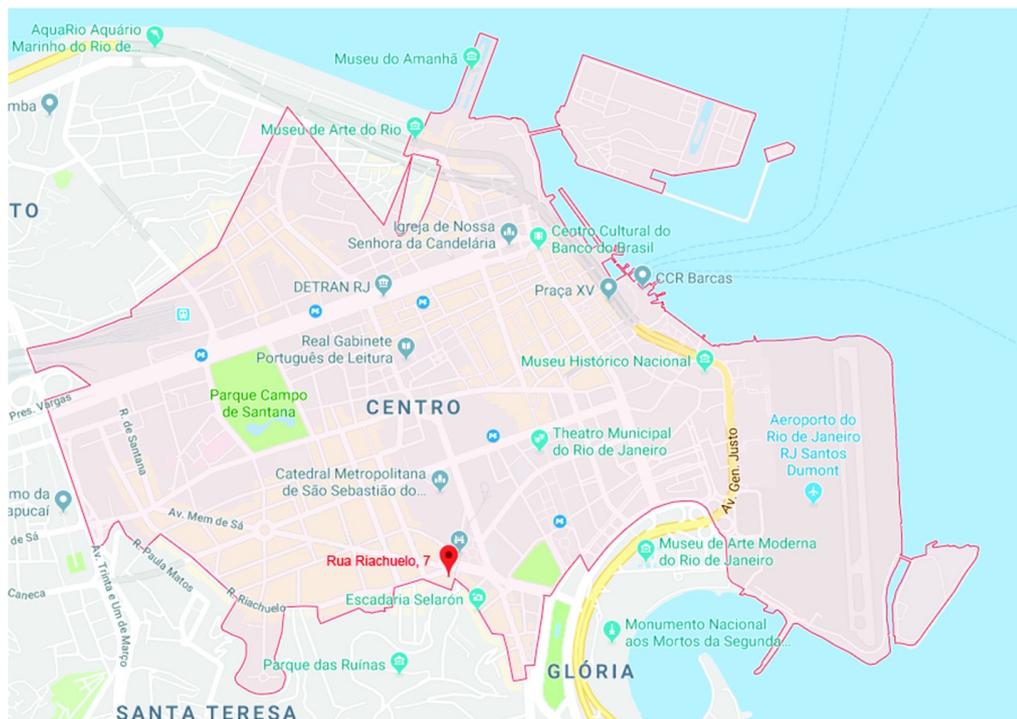


Figura 1 – Mapa do Centro da cidade do Rio de Janeiro e a localização do *Pequenas Vozes do Carmelo*

K. Hansen (2003, p.1) reforça esse argumento quando propõe que a localização do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-RJ), favorece seu caráter democrático: “A localização no centro da cidade [...] é um convite permanente ao público de trabalhadores, estudantes, turistas etc., que circulam pelos arredores, buscam lazer e/ou enriquecer o espírito pelo contato com as diversas manifestações artísticas e culturais”. E atenta para fator

relevante do CCBB e de outros centros culturais: “o melhor é que a maioria dessas atividades tem entrada franca [...]”.

Outro facilitador diz respeito à diversificada oferta de programação. Muitos museus, por exemplo, além das atividades voltadas para a exposição de seus acervos ou de objetos de arte, oferecem também outras atividades, como, cinema, música, teatro, dança, leitura e pesquisa. Essa multiplicidade e aglutinação de atividades num mesmo espaço, por si só, já se configura como atrativo para os públicos, contribuindo para que essa prática seja reconhecida como cultura, educação, lazer e turismo.

Essa concentração de eventos no mesmo espaço físico, em lugar central, de fácil acesso da cidade, e a preços baixos ou gratuitos, propiciam o aumento de afluxo e heterogeneidade de públicos e favorecem, também, novas configurações na sua presença. Entretanto, como dito na seção 1.2 em relação à noção centro-periferia, embora tais afirmações não sejam falsas, não são de todo verdadeiras. De acordo com o que foi informado já na Introdução, apesar dos atrativos e facilitadores para a frequência, há uma parcela da população que não costuma frequentar esses espaços, ainda que sejam muitos os programas de arte-educação que se dedicam a elaborar e pôr em prática projetos de *mediação*. É a partir dessa população que a presente pesquisa se desenvolve.

O Centro do Rio, além de bairro comercial e turístico, é também residencial, caracterizado por diversificados tipos de moradia, dentre elas as de baixo aluguel ou ocupações ilegais, habitadas por pessoas em situação de *vulnerabilidade social*¹⁴. Estas, ainda que não necessitem mobilizar recursos financeiros para a visita – pela facilidade de locomoção a pé e pela gratuidade de muitos ingressos –, às vezes sequer conhecem a existência desses equipamentos.

Nesse cenário em que convivem um centro e uma periferia no mesmo espaço urbano, é possível perceber a complexidade da região, com a coexistência de múltiplas culturas e formas simbólicas. Pensar no Centro do Rio como lugar representativo de uma cultura apenas – a cultura de elite presente nos principais equipamentos culturais – é reforçar uma exclusão praticada por séculos e presente também, em certa medida, no desenvolvimento de políticas culturais no país.

É nesse contexto que apresento o *Pequenas Vozes do Carmelo*: um projeto social sem fins lucrativos, que funciona no bairro da Lapa, região central do Rio de Janeiro. Fundado em

14 Segundo Monteiro (2011), a formulação do conceito de vulnerabilidade social ainda é amplamente debatida, principalmente na área de assistência social, visto que são múltiplos seus condicionantes. Aqui o termo é compreendido como a exposição dos indivíduos a riscos de diferentes naturezas (econômicos, culturais e/ou sociais), que os impedem de satisfazer suas necessidades básicas.

2009, tem como idealizadora e mantenedora uma instituição católica, a Província Carmelitana de Santo Elias, embora não se configure como um projeto religioso (mais sobre a estrutura e história do Projeto no Anexo II). O *Pequenas Vozes do Carmelo* oferece atendimento social através da educação artística, com oficinas de artes em variadas linguagens – teatro, flauta doce, percussão, violão e canto coral¹⁵ – e atende crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade social, com renda familiar de até três salários mínimos¹⁶, moradores da Lapa e entorno.

No Projeto, as oficinas acontecem em horário noturno (das 18h às 20h), nos dias úteis da semana. Paralelamente ao ensino das linguagens artísticas correspondentes a cada oficina, anualmente um tema é escolhido e trabalhado ao longo dos meses, resultando em um espetáculo musical criado coletivamente, em que todos os alunos participam.

Os alunos, em sua quase totalidade, são estudantes da rede pública de educação, frequentando escolas também do Centro. Seus *responsáveis*¹⁷ encontram na região, dentre outras coisas, maior oferta de escolas públicas, postos de saúde, hospitais e, principalmente, emprego e local de trabalho próximo à moradia – o que representa, de imediato, economia com transporte público. O nível de escolarização¹⁸, geralmente, determina a ocupação de cargos como os de secretárias, manicures, cabeleireiras, seguranças, porteiros, caixas de supermercado, comerciantes, vendedores ambulantes, auxiliares de limpeza, empregadas domésticas, etc. Esses são alguns dos aspectos que identificam as famílias que procuram participar do *Pequenas Vozes*.

Várias são as maneiras de se estabelecer contato com as artes, de experienciá-las, de fruí-las e de produzi-las. Essas famílias, embora não frequentem com regularidade ou até mesmo nunca tenham ido aos equipamentos culturais da região onde moram, estabelecem forte vínculo com o projeto social em questão. Lá entram em contato com a arte institucionalizada através de referências levadas pelos professores, são incentivados a participar de passeios culturais, têm a possibilidade de olhar para suas próprias experiências e

15 Até 2015 o Projeto também oferecia oficinas de artes plásticas (desenho e pintura) e teclado.

16 Valor do Salário mínimo em 2019: R\$ 998.

17 Devido à ocorrência de variadas estruturas familiares não convencionais, os termos “pais”, “pai” e “mãe” não costumam ser utilizados no projeto social. Todas elas dão lugar à palavra “responsável” que representa a pessoa com quem o jovem vive, possuidor da guarda.

18 Grande parte dos responsáveis pelos jovens participantes do projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo* completou o Ensino Médio, alguns concluíram apenas o Ensino Fundamental e poucos possuem Ensino Superior completo. Há casos de continuidade no processo de escolarização, seja através do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), no Ensino Básico, ou do Programa de Financiamento Estudantil (P-Fies), no Ensino Superior. Embora baixo, há ainda registro de casos de analfabetismo. Vale ressaltar também, que uma parcela predominante das famílias atendidas é natural de outros estados, principalmente os do norte, nordeste e Minas Gerais. Esses dados foram colhidos através de observação participante e consta em ficha cadastral nos arquivos do Projeto.

transformá-las esteticamente dentre outras coisas que serão analisadas ao longo deste trabalho.

A opção pelo estudo de campo junto à realização das atividades neste Projeto objetiva justamente entender as maneiras como esta população se relaciona com as artes, recuperando a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver, como preconiza John Dewey, em *Arte como experiência* (2010[1934], p. 73):

Como é que a feitura corriqueira de coisas evolui para a forma do fazer que é genuinamente artística? De que modo nosso prazer cotidiano com cenas e situações evolui para a satisfação peculiar que acompanha a experiência enfaticamente estética? São essas as perguntas que a teoria deve responder. Não há como encontrar as respostas, se não nos dispusermos a descobrir os germes e as raízes nas questões da experiência que atualmente não consideramos estéticas.

Acredita-se que a descrição e análise das atividades e das experiências vividas pelos atores sociais envolvidos, no contexto em que são vividas, pode nos ajudar a entender algumas maneiras possíveis de se estabelecer contato com a apreciação estética e o fazer artístico.

Para tanto, serão observadas as práticas sociais do grupo em questão, na tentativa de identificar de que maneira participam da relação de apreciação e produção artística e cultural. Na recuperação da continuidade entre o cotidiano e a experiência estética, buscar-se-á, também, identificar quais os fatores que participam da atribuição de sentido ao fazer artístico e à fruição estética, neste contexto, e dimensionar o impacto dos modos de se relacionar com as linguagens artísticas proporcionados pelo *Pequenas Vozes* na vida dos alunos e seus familiares. Ademais, será levada em consideração a própria relação com a cidade, mais precisamente com a região onde vivem, para tentarmos entender a conformação dessas experiências. É à luz desses fatores que o presente estudo se desenvolve, buscando, sobretudo, refletir sobre a relevância de um projeto como este no que diz respeito às discussões sobre democratização do acesso à arte e democracia cultural.

Neste capítulo, o objeto de estudo desta pesquisa foi mais detalhadamente apresentado, destacando-se suas particularidades em relação aos atores sociais envolvidos e sobre o lugar que ocupam na cidade. Tal detalhamento foi feito a partir da identificação do recorte da pesquisa e de sua contextualização dentro das discussões sobre democratização do acesso a uma arte tida como universal e o exercício da cidadania cultural a partir do fazer artístico. Foram apontadas ainda questões sobre políticas públicas para a cultura e a maneira naturalizada como comumente se lança o olhar para a estrutura da cidade.

No próximo capítulo, serão descritas e analisadas algumas das atividades desenvolvidas no *Pequenas Vozes do Carmelo* (seções 2.1 e 2.2), partindo, primeiro, da discussão sobre os valores atribuídos ao ensino de artes frente aos ideais de democratização da cultura, bem como definindo a qual concepção de educação nos referimos.

Capítulo 2 – O lugar da educação em artes na democratização da cultura

De que maneira e em que medida a educação em artes contribui para facilitar o acesso democrático à arte e à cultura? Antes de tentarmos responder essas perguntas – através da análise dos encontros em sala de aula e de ensaios – se faz necessário destacar elementos que possibilitem delinear o contexto dentro do qual se estabelece o valor atribuído à educação em arte. Ademais, torna-se fundamental situar o leitor na disputa sobre as concepções de educação nesse contexto.

No ideal de democratização do acesso à arte, como visto no Capítulo 1, seção 1.1, está pressuposta a ideia de uma arte tida como universal, ou seja, uma arte cuja produção simbólica institui uma ordem social, participando da construção de uma hegemonia cultural. A partir do princípio de que o Estado e as instituições culturais detêm o poder de estabelecer uma arte que deve ser apresentada, acessada e tida como patrimônio de todos, a questão da democratização do acesso à arte revela, então, sua condição antidemocrática *a priori*: a facilitação do acesso a determinadas produções simbólicas apaga uma vasta produção cultural de diversos segmentos sociais. Sendo assim, divide-se normalmente as pessoas em duas categorias: a das que produzem e a das que não produzem cultura, ou a das que produzem mais cultura e a das que produzem menos, ou ainda a das que têm contato com a arte e a das que não têm e assim por diante.

A ideia de democratizar uma prática corresponde, então, ao desejo de diminuição dos distanciamentos entre as diferentes categorias de seus praticantes. No entanto, não há correspondência entre esse desejo e o que de fato acontece. O ideal de democratização da cultura busca, portanto, ultrapassar a contradição existente entre direitos formais e direitos reais, ou seja, entre igualdade de direito almejada e a desigualdade efetivamente vivida (FLEURY, 2009, p. 114). A igualdade de direito supõe, ainda, que qualquer cidadão possa exercer funções de poder. Entretanto, esse exercício depende, largamente, “das ferramentas culturais e dos saberes em que repousam.” (Idem).

Outros autores também destacam esse distanciamento e os aspectos nele imbricados. Coulangeon (2014, p. 91), por exemplo, afirma que:

A desigualdade cultural baseia-se também na desigualdade plástica dos repertórios mobilizáveis e no controle de sua mobilização em contextos apropriados, que constitui por si só uma competência desigualmente distribuída segundo o volume do capital cultural e segundo a extensão e a composição do capital social.

Já Howard Becker (1977, p. 213) utiliza a ideia de *corpo de convenções* que são dominados por determinadas categorias de praticantes. Ao falar sobre a possibilidade de uma experiência artística, diz que ela “surge da existência de um corpo de convenções a que os artistas e a plateia podem referir-se ao compreender o trabalho”. Segundo o autor, na medida em que objetos de arte são materializações de convenções, um determinado público precisa dominar/participar do mesmo corpo de convenções no qual o objeto de arte foi idealizado e produzido para poder fruí-lo. Uma maneira, então, de diminuir as distâncias, nesse caso, seria adquirir, aprender, apreender esse corpo de convenções.

Enquanto Becker se refere à ideia de *corpo de convenções*, Fleury fala em *ferramentas e saberes* e Coulangeon se refere aos *repertórios mobilizáveis* e ao *controle da mobilização* quando necessário, ao *volume do capital cultural*, bem como à sua *extensão e composição*. Embora os autores usem denominações distintas, elas se referem a uma mesma ideia: o acesso democrático à arte e à cultura, antes de mais nada, depende do acesso ao conhecimento, conhecimento este também institucionalizado, com formas simbólicas pertencentes a determinados segmentos da sociedade.

Coulangeon, ao tratar da desigualdade cultural, chama, ainda, a atenção não apenas para o *saber* em si, mas para o conhecimento do que se sabe e os momentos em que esses saberes devem ser acionados. Além disso, ao falar do *capital cultural* indica que não se trata apenas do saber aprendido por meio escolar, por exemplo, mas de todos os aspectos envolvidos na formação do indivíduo, todas as experiências e o meio em que ele vive. Segundo esse mesmo autor, a ênfase dada ao ensino das artes, nas políticas de difusão e democratização da cultura, desde o fim dos anos 1960, na França, “se baseia na hipótese de que a experiência concreta das artes tem o poder de superar os obstáculos sociais e culturais para a sua divulgação.” (COULANGEON, 2014, p. 109).

Pierre Bourdieu e Alain Darbel, em *O Amor pela Arte* (2003[1969]), já apontavam em seus estudos para as diferenças simbólicas entre as diferentes categorias de praticantes no que diz respeito à frequência a equipamentos culturais. Tais diferenças, segundo eles, são as responsáveis pela frequência ou não a esses espaços, ou seja, os obstáculos à visita estão relacionados mais à socialização, ao *habitus* inculcado, do que às condições materiais, como a distância espacial entre a moradia e o museu ou a barreira tarifária, por exemplo. Sendo a diferença de *capital cultural* a principal barreira à democratização do acesso à cultura, os autores afirmam, então, a importância da educação escolar para a diminuição dessa distância, pois a ela estaria atribuída a tarefa de suprir essa *carência*.

Contudo, a distinção entre *capital cultural* adquirido no âmbito *familiar* – através de uma aprendizagem precoce e latente – e *capital cultural* adquirido através do *ensino escolar* – através de uma aprendizagem tardia, metódica e acelerada –, em muitos casos, pode acarretar em duas relações diferentes com a cultura legitimada: no caso em que há maior familiaridade, ela parece pertencer por direito; quando adquirida através da escola, é tratada com reverência, distância e respeito, o que acaba por reforçar a distinção inicial (FLEURY, 2009).

Entretanto, essa ideia de educação é concebida nos moldes de uma cultura de classe, reproduzindo as desigualdades sociais que são perpetuadas ao longo de sua história. Uma ideia de educação bastante diferente da idealizada por Paulo Freire (1967; 2017[1968]), que em sua pedagogia trabalhava por uma educação também democrática “desvestida da roupagem alienada e alienante” de seu viés elitista e colonizador e que fosse “uma força de mudança e de libertação.” (FREIRE, 1967, p. 36). Freire acreditava que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem da cultura. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. (FREIRE, 1967, p. 43).

Trata-se, pois, de uma educação que não impõe os símbolos instituídos e valorizados por um determinado segmento social a outro, objeto dessa educação, mas que trabalha na direção de considerar os símbolos produzidos, principalmente, pelas grandes massas, os oprimidos, conferindo-lhes ferramentas para que consigam também instituí-los como legítimos. Uma pedagogia que busca “a restauração da intersubjetividade” (FREIRE, 2017[1968], p. 56). Freire chama a essa educação de *humanista*, animada por uma generosidade autêntica, diferente da educação *humanitarista*, que parte dos interesses egoístas, camuflados de falsa generosidade, dos opressores e que encarna a opressão.

Em oposição a uma *educação bancária* – baseada em depositar, no objeto dessa educação, o capital cultural elitizado – Freire propunha uma *educação dialógica* – baseada na troca e na construção de saberes através do diálogo – e acreditava que tal proposta não

poderia ser executada nos moldes de uma *educação sistemática*. Sendo assim, propunha em seu lugar os *trabalhos educativos*, através dos quais é possível enfrentar, culturalmente, a cultura da dominação, aspecto fundamental de uma possível “revolução cultural” (FREIRE, 2017[1968], p. 57). E é no diálogo entre essas duas concepções antagônicas de educação que se encontra o *Pequenas Vozes do Carmelo*. O Projeto, ao prestar assistência social através do desenvolvimento de atividades de educação em artes, atua nas duas direções: tanto valoriza o contato com o capital cultural legitimado quanto os saberes e as experiências dos alunos e familiares, ainda que eles não se reconheçam enquanto produtores de arte e cultura.

A *arte* e a *cultura*, empregadas muitas vezes como sinônimos, são, pelos participantes do Projeto, muito valorizadas. Tal atribuição de valor parece vir da frequente associação entre *cultura* e *cidadania* e entre *educação* e *cidadania* e contribui para o entendimento de que as experiências envolvendo o contato com a arte e a educação sejam consideradas como *enriquecedoras*. Para as famílias, o contato com a arte e a cultura, em geral, *enriquece* a vida das pessoas, *enobrece* o espírito, *é bom* para a *formação* e para o *exercício da cidadania*, principalmente porque, de acordo com a fala dos responsáveis, *ocupa* a cabeça e *afasta* os jovens dos “maus pensamentos” e comportamentos transgressores.

Para ilustrar tal entendimento, destaco o registro da fala de uma mãe na festa de confraternização de fim de ano do Projeto, em 2018. A responsável foi porta-voz dos familiares presentes e foi proferida na presença da maioria dos participantes, que assentiam com a cabeça durante o discurso:

Eu queria agradecer ao Projeto e a toda a equipe porque o tempo que nossos filhos passam aqui é muito valioso. Vocês trazem arte e cultura para as nossas crianças. A gente sabe que ‘mente vazia é oficina do diabo’ e aqui eles ocupam a cabeça com coisa boa. O espetáculo esse ano foi muito emocionante, muito lindo. E vamos com tudo pro ano que vem! (C., em 20 dez. 2018).

Para as famílias, a educação em artes é tida, portanto, como algo muito positivo. Embora a formação artística propriamente dita não seja o fator responsável pela maioria das inscrições (trataremos disso mais adiante no Capítulo 4) e, embora, no objetivo geral do Projeto, seja encarada como ferramenta para prestar assistência social, ela ocupa lugar prioritário no trabalho desenvolvido pelos professores.

A equipe de profissionais, com formação superior e experiência com arte-educação em projetos sociais, vê na educação artística, além de benefício para o desenvolvimento pessoal dos alunos, uma oportunidade de profissionalização e futuro sustento financeiro. A exigência

da montagem e apresentação de um espetáculo musical no fim de cada ano de trabalho faz, também, com que o desenvolvimento e domínio das técnicas de cada linguagem seja objetivo obstinadamente perseguido. Sendo assim, os alunos encontram no *Pequenas Vozes do Carmelo* oferta de atendimento social, formação artística e a possibilidade de vivência das mais diferentes qualidades de experiência.

2.1 Das atividades em sala de aula e de ensaio

No *Pequenas Vozes* o direcionamento das atividades é determinado, geralmente, da seguinte maneira: no início de cada ano a equipe de professores, pedagoga e assistente social se reúne e debate a escolha de um tema que será o fio condutor dos trabalhos ao longo das oficinas. Os critérios para essa escolha são, primordialmente: estar relacionado às culturas brasileiras e se relacionar, de alguma forma, com o universo das famílias participantes. Varia, entretanto, a participação dos alunos, e em alguns casos até mesmo dos professores, em sua escolha. Algumas vezes são pré-determinados pelo frei responsável ou pela assistente social e pedagoga por sua relevância para a cidadania no cenário nacional, como campanhas da Unesco, por exemplo. Outras vezes a temática é sugerida por professores, pela relevância na cena artística, ou por alunos, a partir de seus interesses. Em algumas ocasiões, há também o levantamento de alguns temas pela equipe de profissionais, para serem votados pelos alunos e *vice-versa*.

Uma vez escolhido o tema, ele é trabalhado em cada oficina paralelamente, em encontros semanais de uma ou duas horas de duração com duas turmas: infantil (6 a 11 anos) e adolescente (12 a 17 anos). Nesses encontros, os professores desenvolvem o trabalho para a formação técnica referente à linguagem artística que dominam em diálogo com os saberes e a realidade dos alunos.

Algumas técnicas adotadas pelos professores em sala de aula e de ensaio são: sondar os alunos para mapear o que pensam ou sabem em relação aos temas ou a quaisquer outros assuntos que perpassem os encontros; estabelecer o diálogo a partir do tema ou material artístico usado como referência (vídeos, obras de arte, peças teatrais, exposições, cenas, músicas, etc.); conduzir as discussões e a produção artística dos participantes, equilibrando falas do grupo e intervenções do próprio professor; discutir os temas ou obras relacionando-os com o cotidiano do grupo e estimular que ele construa sua própria interpretação sobre eles; e,

também, dar a conhecer algumas das regras frequentemente presentes em ambientes de apresentação artística (exposições, concertos, apresentações teatrais, etc.).

Muniagurria (2006, p. 4), ao tratar da formação de mediadores para exposições de artes visuais, destaca técnicas extremamente similares e frequentemente prescritas em uma *mediação* desse tipo. Na medida em que as práticas informam os conceitos que as prescrevem, essas técnicas adotadas pelos professores no Projeto representam um conjunto de códigos referentes à prática cultural institucionalizada e valorizada no mundo da arte. O uso dessas técnicas, antes de servirem como instrumento para educar ou transferir um capital cultural, informam sobre esse capital por carregarem em sua própria execução uma ação legitimada pelo aval de especialistas tanto do mundo da arte quanto da educação (museólogos, artistas, curadores e arte-educadores).

A partir de observação minuciosa do cotidiano das aulas de teatro – são duas oficinas, uma com as crianças e outra com os adolescentes, com duração de duas horas cada – é possível decompô-las em quatro momentos fundamentais: 1) chegada e conversa; 2) exercícios de expressão corporal e jogos teatrais; 3) criação cênica através de improvisação; 4) roda final.

No primeiro momento, há uma recepção “despretensiosa”, em que eu, enquanto professora, e os alunos conversamos sobre como foi a semana, como estão se sentindo etc. Aqui há uma observação das conversas entre os alunos e da disposição deles para o trabalho do dia: se estão com a aparência de cansados ou não, se vieram direto da escola, se se alimentaram, se estão com alguma dor ou machucado, se estão felizes, tristes ou irritados. É um momento de fundamental importância para que se estabeleça entre todos uma relação de confiança e respeito mútuo, sem a qual todo o restante do trabalho não seria possível de ser realizado. Em artes como a do teatro e do canto o confronto imediato do fazer artístico com o público gera uma exposição dos artistas muito grande. Os estudantes de teatro, por exemplo, precisam enfrentar situações que para muitos são bastante desconfortáveis: se movimentar de forma não habitual e não convencional, projetar a voz e exercitar uma dicção clara são fatores que, para os mais tímidos, principalmente para os adolescentes, podem ser muito constrangedores. Dependendo do ambiente, a primeira opção é não participar das propostas.

Os alunos do Projeto, nessas conversas iniciais, muitas vezes relatam a hostilidade presente nos espaços que frequentam, principalmente a escola, onde há um padrão de comportamento ditado por determinados atores sociais – crianças e adolescentes que exercem algum tipo de liderança em seus grupos – e que qualquer desvio desse padrão resulta em reações muito violentas, com perseguições, agressões verbais e até mesmo físicas. Portanto,

esse contato inicial nas aulas de teatro são fundamentais para que seja possível criar um ambiente em que os alunos se sintam acolhidos e no qual se permitam estar disponíveis para a realização das propostas. Nesses momentos, dependendo dos assuntos e experiências compartilhadas, propostas de ideias para as improvisações na parte final da aula são sugeridas por todos: “vamos fazer uma cena disso?” ou “vamos fazer uma cena com isso?” ou ainda “se a gente fizer uma cena dessa história eu quero fazer esse papel!”. As propostas são sempre acolhidas e realizadas.

No segundo momento – exercícios de expressão corporal e jogos teatrais – os alunos vão tomando consciência da linguagem teatral através do contato com e do (auto)conhecimento dos materiais de trabalho: seus corpos, suas vozes, o espaço e o tempo. As relações de confiança e respeito são estimuladas através do desafio do encontro de olhares, de contato físico respeitoso e constante observação do comportamento e reação dos corpos aos estímulos dados. O foco de atenção aqui, recai sobre como cada indivíduo se relaciona com esses materiais e com as propostas.

No terceiro momento, há a criação cênica através de improvisação a partir dos assuntos e experiências abordados na conversa inicial ou a partir de discussões sobre o tema de trabalho do ano. Na maioria das vezes, os assuntos se relacionam, mas, em muitos casos, não há relação aparente à primeira vista. Os estudos sobre o tema e as investigações sobre as maneiras de apresentá-lo sempre foram feitos em paralelo com as questões pessoais dos participantes. Estes encontram na sala de aula um espaço aberto às criações que “fujam” ao tema, mas que têm urgência de serem elaboradas por eles, ou seja, os participantes têm a possibilidade de recorrer ao material de outras experiências vividas fora do espaço do Projeto e expressar esse material através da linguagem teatral, criando novas modalidades de experiência e de comunicação através da expressão (este item será mais profundamente discutido no Capítulo 5, seção 5.2).

Embora as cenas criadas a partir de assuntos distintos possam não parecer relacionadas *a priori*, a investigação, junto com os alunos, de maneiras de uni-las também é uma ação priorizada neste terceiro momento. A toda criação, “dentro” ou “fora” do tema, é dada o mesmo grau de atenção. Sendo assim, cenas que aparentemente não teriam a ver com o tema são muitas vezes incorporadas aos roteiros finais dos espetáculos apresentados ao final de cada ano, fazendo-se os ajustes e adaptações necessários (falarei mais adiante sobre isso).

Na elaboração das cenas pelo improvisado, os alunos entram em contato com outros códigos referentes à linguagem teatral, como, por exemplo, o toque dos três sinais que antecedem o início de um espetáculo, o posicionamento corporal na área de atuação, a relação

com o público, onde ficam as coxias, onde é a boca de cena, o centro do palco, etc. E não só os alunos que estão criando uma cena entram em contato com esses códigos, mas os que estão na função de espectadores também. Não conversar durante as cenas dos colegas, não interrompê-las ou atrapalhá-las, transitando pelo espaço de atuação ou mexendo em aparelhos celulares são situações que remetem a todo um conjunto de regras sociais e convenções estabelecidas nos espaços de apresentação.

As cenas são sempre acompanhadas da partilha de observações e leituras, feitas tanto por quem nelas atuou quanto por quem as assistiu. Nesses momentos são discutidos os significados das produções, avaliados os aspectos que “funcionaram” ou “não funcionaram”, o que poderá futuramente “servir” ou “não servir” para o espetáculo e o que poderá ser explorado de forma mais aprofundada. Para os alunos, exercitar a observação por essa perspectiva costuma ser algo bastante novo, pois estão acostumados a pensar pela lógica do que é ou está “bom” ou “ruim”, “certo” ou “errado”, sendo que o “errado” é enunciado com a expectativa de uma reprovação ou punição.

Alterar essa lógica é algo bastante discutido e conversado em cada aula e a cada observação. Embora seja compreensível a força de sua imposição – dada a maneira como está presente nos ambientes outros frequentados pelos alunos – este tipo de lógica não contribui em nada no processo criativo, visto que este é um caminho desconhecido que se constrói por sucessões de investigações e experimentos. O julgamento de valor, embora presente como guia no processo e importante para a formação da consciência estética do artista (mais a respeito no Capítulo 5, seção 5.2), não é algo dado *a priori*. O rigor em atender a um padrão artístico, geralmente encarado pelos alunos como algo inalcançável, muitas vezes leva ao retraimento nas tentativas de produção artística, reforçando uma ideia comum e excludente de que “isso não é para mim mesmo”.

Esse tipo de lógica também é bastante perceptível no momento final dos encontros. Passadas as duas horas de oficina, nos despedimos sempre em um ritual. Nele, fazemos uma roda em que todos dão as mãos – mão esquerda com a palma voltada para cima, recebendo a mão da pessoa à esquerda; mão direita com a palma voltada para baixo, dando a mão para a pessoa à direita. O discurso envolvido na precisão do gesto diz respeito ao fluxo de energia, à corrente que faz um caminho ondulante, perpassando todos os envolvidos. Após a roda feita, faz-se silêncio e cada participante precisa dizer uma única palavra sobre o encontro para que todos escutem. Depois de todas as palavras serem faladas e ouvidas, todos se olham, olhos nos olhos, ainda com as mãos dadas. Por fim, conta-se de um a três e os participantes, ao

mesmo tempo, batem uma palma, batem com um pé no chão e soltam um som (“hei”), simultaneamente.

Nas primeiras aulas de cada ano, ou para os alunos novos, esse momento gera uma espécie de insegurança. São pegos de surpresa e têm muita dificuldade em encontrar uma palavra por conta da expectativa de existir uma palavra “correta” que precisam dizer, mas que não sabem qual é. O critério de ser qualquer palavra, proferida por livre escolha gera um estranhamento e, eles percebem que fizeram a aula, que passaram pelas duas horas sem muita consciência do que aconteceu. Esse estranhamento nas aulas iniciais, faz com que os participantes passem a estar mais conscientes nas aulas subsequentes. Com o passar das semanas, é possível perceber quando estão, no meio da aula, pensando em alguma palavra que escutaram durante um exercício. Repetem em voz alta, pedem para repetir – “que palavra você falou?” – e, muitas vezes esquecem no momento final e dizem: “ai! Esqueci! Eu ia falar uma palavra que você falou aquela hora!”.

Esse ritual pode parecer simples e sem relação aparente com a arte, principalmente se pensarmos por um viés da história e da crítica que tratam um produto artístico isolado de seu processo de produção. Contudo, recorro aqui às ideias de Jonh Dewey (2010[1934]) e às forças e condições comuns da experiência que não costumam ser consideradas estéticas. A percepção do processo da aula, a partir de uma rotina na ordem das propostas e a exigência de uma palavra final – um exercício de síntese das experiências vividas – torna-se mais complexa e completa, o que pode ajudar no desenvolvimento da percepção estética. Essa percepção mais total da aula pode ser observada a partir do registro de algumas dessas palavras finais no início e no fim do ano, por exemplo. Geralmente no início as palavras mais faladas, tanto por crianças quanto por adolescentes são “legal”, “gostei”, “divertido”, “engraçado”, “amor”, “respeito”, “não sei”. Ao longo do ano vão dando lugar a outras mais relacionadas com o trabalho desenvolvido, com menção a exercícios, a nomes com os quais batizamos algumas cenas ou com palavras relacionadas ao universo do fazer artístico de forma mais geral, como, “cena”, “processo”, “criatividade”, “intenso”, “tenso”, “construção”, “improviso”, “olhar”, “movimento”.

Esses quatro momentos estão presentes na quase totalidade dos encontros, exceto no último trimestre de cada ano, quando são intensificados os ensaios para a construção de um espetáculo musical. Nesses momentos finais, a oficina de teatro fica encarregada de elaborar a dramaturgia desses espetáculos, que marcam o encerramento das atividades do ano no *Pequenas Vozes do Carmelo*. De forma coletiva, nós pensamos as maneiras de construir uma apresentação em que estejam reunidas as cenas criadas ao longo do ano – que se relacionem

diretamente com o tema ou não – em diálogo com cerca de oito canções estudadas em paralelo nas oficinas de música.

A tarefa de juntar e organizar de forma lógica o conjunto de cenas elaboradas ao longo do ano exige um esforço intelectual e estético, ou seja, um esforço de pensamento, segundo Dewey (2010[1934], p.78), incorporado “de maneira mais imediata ao objeto”, já que o raciocínio dos alunos passa a se desenvolver no meio qualitativo em que o trabalho é feito. O caráter estético do esforço intelectual, por sua vez, já pode ser observado na própria criação das cenas “quando as ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos” (Idem). O autor, (DEWEY, 2010[1934], p. 83-84), ao tratar ainda da qualidade estética das experiências, diz que:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade.[...] Significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. [...] Proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade [...] rítmica e evolutiva. [...] A experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética.

Contudo, nem toda criação de cena, é verdade, apresenta esse caráter estético e isso pode ser constatado pela falta de sentido que possuem para a totalidade do grupo, sendo impossíveis suas repetições, caindo no esquecimento de todos.

Dewey (2010[1934], p. 117) ao tratar ainda dos elementos que considera como “inimigos do estético”, cita a “monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual”. Sempre que há a presença desses “inimigos do estético” em sala de aula, as experiências também não são estéticas, resultando, como dito, em cenas monótonas e sem sentido para o grupo. Há, contudo, uma dificuldade em identificar se são algumas propostas em sala de aula que não fazem sentido para os alunos e, por isso, não acontecem experiências estéticas, ou se, por algum motivo, os atores sociais envolvidos nessa situação já chegam ao Projeto sem a disposição e as condições necessárias para que experiências dessa natureza aconteçam.

Mais uma vez, a lógica na qual operam os comportamentos dos participantes, formada na interação com os ambientes que costumam frequentar, interfere no modo como acontece o trabalho no *Pequenas Vozes*. No Projeto, o desenvolvimento das atividades está inteiramente integrado ao resultado, o que corrobora com a concepção de Dewey (2010[1934]) de que as consequências conjugadas com o processo constituem uma experiência estética. Entretanto, os

alunos trazem para as oficinas uma relação com a escola, com a qual estão extremamente habituados, em que meios e fins não se coadunam. Uma relação em que a frequência e a realização das atividades escolares são penosamente cumpridas por receio de reprovação, ou seja, uma relação inestética, cujos vícios atrapalham a possibilidade de experiências estéticas em outros espaços. Em muitos momentos esse é um ponto que dificulta o trabalho e que precisa ser lembrado pela equipe por diversas vezes, principalmente para os alunos iniciantes. Contudo, na medida em que os alunos vão tendo cada vez mais experiências estéticas, mais livremente flui o trabalho artístico.

A improvisação nas construções das cenas e na articulação delas em um roteiro, além de demandar um esforço intelectual, demanda o exercício da criatividade. Da mesma forma como Dewey (2010[1934]) afirma que as obras de arte não podem ser pensadas dissociadas dos processos dos quais resultaram, Ingold e Hallam, em *Criatividade e improvisação cultural* (2018[2007]), p. 146)¹⁹, afirmam que:

A diferença entre improvisação e inovação, então, não é que uma trabalha dentro de convenções estabelecidas enquanto a outra rompe com elas, mas sim que a primeira caracteriza a criatividade através de seus processos e, a última, pelos seus produtos. Entender criatividade como inovação é, por assim dizer, olhá-la retrospectivamente, em termos dos seus resultados, ao invés de prospectivamente, em termos dos movimentos que lhe deram origem. Essa leitura retrospectiva, sintomática da modernidade, encontra na criatividade não tanto um poder de ajuste e resposta às condições de um mundo-em-formação, mas como uma libertação dos constrangimentos de um mundo já formado. É uma leitura que celebra a liberdade da imaginação humana – nos campos de empreendimentos artísticos e científicos – para transcender tanto as determinações da natureza quanto da sociedade.

Segundo estes autores, a capacidade para improvisação criativa não é a exercida por indivíduos que vão contra as convenções da cultura e da sociedade. Para eles, improvisação e criatividade são intrínsecas aos próprios processos da vida social e cultural. São, portanto, processos normais do viver, entendidos como a potência de ajuste e resposta às contingências de um mundo que está constantemente sendo feito, ou seja, constituem o *modo como funcionamos* ou a *forma como trabalhamos*²⁰, não apenas na forma banal como conduzimos

19 Texto traduzido por Patricia Reinheimer e Camila Damico Medina. No texto original em inglês, *Creativity and Cultural Improvisation* (2007) a citação encontra-se nas páginas 2 e 3.

20 Ingold e Hallam (2018[2007]) comentam quatro pontos sobre a improvisação: que ela é 1) *generativa*, ou seja, uma habilidade incorporada no organismo humano através de prática e treinamento no ambiente; 2) *relacional*, por estar continuamente em adaptação e em resposta à performance dos outros; 3) *temporal*, ou seja, ela não pode ser contida em um instante, ou mesmo em uma série de instantes, mas incorpora uma determinada duração; e 4) o *modo como funcionamos*.

nossa vida cotidiana, mas também nas reflexões sobre estas vidas nos campos da arte, literatura e ciência. “E por ser como funcionamos, a criatividade de nossas ponderações imaginativas é inseparável de nossos engajamentos performativos com os materiais que nos rodeiam.” (INGOLD & HALLAM, 2018[2007], p. 146).

A exigência de articulação de muitos fatores distintos na criação do roteiro e construção do espetáculo – cenas criadas em relação ao tema ou não, canções, tempo de duração, saída ou chegada de alunos novos etc. – constituem, portanto, um cenário propício ao exercício dessa habilidade criativa-improvisacional. Acredita-se que o modo como funciona o *Pequenas Vozes do Carmelo*, tanto em sua forma banal, como é conduzida a vida cotidiana – horários das oficinas, rotina nas aulas e regras de frequência, por exemplo – quanto nas reflexões sobre estas vidas no campo da arte, estimulem ainda mais o exercício da criatividade. As reflexões sobre estas vidas, sobre as experiências vividas, são feitas, portanto, enquanto estas próprias vidas são feitas, e as próprias experiências vividas são moldadas e remoldadas. O adensamento do tempo e das situações vividas no Projeto faz com que as contingências referentes a um processo em constante construção aumentem, impelindo os participantes a um maior exercício da criatividade e da imaginação.

A imaginação, segundo Dewey (2010[1934], p. 461. Grifos do autor):

[...] designa uma qualidade que anima e perpassa todos os processos da criação e da observação. É um *modo* de ver e sentir as coisas, à medida que elas compõem um todo integral. É a grande e generosa mescla de interesses no ponto em que a mente entra em contato com o mundo. Quando o velho e o conhecido se tornam novos na experiência, há imaginação. Quando o novo é criado, o distante e o estranho tornam-se as coisas mais naturais e inevitáveis do mundo. Há sempre uma dose de aventura no encontro da mente com o universo, e essa aventura é, em sua medida, a imaginação.

E completa: “[...] uma experiência imaginativa é o que acontece quando vários materiais de qualidade sensorial, emoção e significado se juntam em uma união que marca um novo nascimento do mundo.” (Idem, p. 462).

Coletivamente, nas improvisações provenientes da imprevisibilidade do dia a dia e das criações artísticas, todos se surpreendem com o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Observa-se que os participantes passam a sentir prazer, felicidade e empolgação quando se percebem criativos e imaginativos. A partir disso, lidam de forma mais simples e conectada com a vida, com suas contingências, com a demanda de improvisação, com a demanda da criatividade e imaginação. E ainda mais quando percebem que não estão

sozinhos, que são criativos em grupo, que a criatividade de um alimenta a criatividade no outro. Segundo Ingold e Hallam (2018[2007], p.152):

[...] toda ideia é como um lugar que você visita. Você pode chegar lá de uma ou várias maneiras, e permanecer por algum tempo antes de seguir adiante, talvez circular um pouco e voltar mais tarde. Toda vez que você revisita a ideia ela está um pouco diferente, enriquecida pelas memórias e experiências da sua estadia anterior. Ao guiar outros pelos mesmos caminhos, você pode compartilhar a ideia com eles, ainda que, como cada um carrega as particularidades de suas experiências prévias, não será exatamente o mesmo para um indivíduo ou para todos os outros. Contudo não haveria ideias, assim como não haveria lugares, se não fosse pelos diferentes movimentos das pessoas em direção, ao redor e para longe deles.

Assim, os participantes compartilham uma efervescência de ideias que são formadas no trabalho de suas imaginações. A improvisação criativa, por ser relacional, fortalece, também, os laços sociais (sobre os quais falarei mais especificamente no Capítulo 4). A confiança que cada indivíduo adquire – em si mesmo, no trabalho e no outro – é algo que se constrói no trabalho do grupo, com a análise e validação das ações e práticas pelo grupo e pelos professores.

Em 2014²¹, por exemplo, uma das propostas de trabalho para o ano era para que o texto do roteiro fosse escrito pelos alunos. Inicialmente eles não se sentiram aptos e confortáveis para realizar tal tarefa: “tá maluca, professora?!”, “não vai dar não”, “não sei fazer isso não” foram as frases mais faladas, acompanhadas de risos, postura e olhares tímidos. Embora a resistência inicial tenha sido grande, através de exercícios teatrais e de escrita literária, os alunos produziram textos que fizeram parte do roteiro. Os adolescentes não validavam seus escritos, fossem eles em linguagem poética ou coloquial, e os consideravam ruins, inviáveis de serem falados ou apresentados em público. Insistir na valorização desses textos, bem como na apresentação pública dos mesmos, foi fundamental para que os jovens passassem a confiar em suas capacidades criativas e propositivas. Através da colocação de seus textos no roteiro e da apresentação pública deles, eles tiveram a chance de perceber que essa criação tinha outros significados e qualidades, proporcionando a eles mais segurança, menos medo de pensar, de criar, de se expor. Segue abaixo três trechos dos textos escritos que foram apresentados:

21 O tema trabalhado naquele ano era “Eu, Cidadão?” e visava questionar e refletir sobre a sociedade, sobre questões políticas e sociais e sobre o exercício da cidadania. Buscava-se conscientizar os alunos e familiares sobre seus direitos e deveres e sobre algumas leis de proteção, como as do Estatuto da Criança e do Adolescente. (Mais a respeito no Anexo II).

[...] Não há o ‘certo’ porque existe o ‘errado’ e errando se aprende a fazer o certo na certeza de que a fome é grande como um elefante que caminha sobre a savana com sua cria. Criança que quer ser gente grande e gente grande querendo alguma coisa que ainda não tem, mas sonha. Porque o sonho nos leva a imaginar coisas boas no meio desse mundo cão, mau, com tantas coisas para serem acertadas e resolvidas de forma correta. Porém as horas passam devagar. Conforme nós deixamos de agir e ver com o olhar de sempre. (C.S., 14 anos)

[...]

Oi. Dá licença. Eu só queria dizer uma coisa. Estava na rua, umas 6h da matina e me dei conta de que os postes ainda estavam ligados. O sol já havia aparecido, nos dando alguma iluminação, mas aquele poste se perdia em toda aquela luz do céu. O poste ligado, talvez fosse velho como nossa cidade, como os prédios que já estavam aqui antes mesmo de eu nascer. Os raios riam da luz que era fraca para o dia, mas talvez forte para a noite. Por sinal, os postes podiam estar apagados! A pouca luz do poste desaparecia no clarão. (G.C., 12 anos.)

[...]

Mas é que eu queria falar só mais uma coisinha. Sabe... Eu confesso. Eu amei o Brasil ter perdido para a Alemanha. É. Amei mesmo. É porque eu gosto da Alemanha, os jogadores são muito bons. E os brasileiros erraram na escalação. Era isso... Valeu. (E., 12 anos. Texto para o roteiro do musical “A gente quer é ser um Cidadão”. *Pequenas Vozes do Carmelo*, Rio de Janeiro, 2014).

O roteiro não foi, entretanto, escrito integralmente pelos participantes. Contudo, a realização da escrita evidenciou a satisfação advinda do prazer pelo exercício da imaginação e criatividade. As ideias e as experiências vividas e trabalhadas nessa perspectiva, tornam-se, pois, estéticas, pois, segundo Dewey:

A experiência estética é imaginativa. [...] toda experiência *consciente* possui, necessariamente, um certo grau de qualidade imaginativa. Isso porque, embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar a uma interação atual; ou melhor, como acabamos de ver, o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação. A interação do ser vivo com o ambiente é encontrada na vida vegetal e animal, mas a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação.” (DEWEY, 2010[1934], p. 469. Grifos do autor).

Além da criatividade, imaginação e improvisação, outro componente marcante do processo criativo e da construção dos roteiros é, segundo Dewey (2010[1934], p. 460), a intuição:

A ‘intuição’ é o encontro entre o velho e o novo no qual a readaptação implícita em toda forma de consciência é subitamente efetuada por uma harmonia rápida e inesperada, que, em sua luminosa subtaneidade, parece um clarão revelador, embora, na verdade, seja preparada por uma longa e lenta incubação. Não raro, a união do velho com o novo, do primeiro plano com o plano de fundo, só se realiza mediante um esforço, às vezes prolongado a ponto de causar sofrimento. Seja como for, somente o pano de fundo dos significados organizados é capaz de converter a nova situação, levando-o do obscuro para o claro e luminoso. Quando o velho e o novo saltam juntos, como centelhas no ajustamento dos polos, existe a intuição.

Este processo intuitivo costuma ser bastante evidente e, para ilustrar, lanço mão do registros de experiências da construção de dois espetáculos: “Perdidos no folclore” (2016) e “Nossas prosas nordestinas” (2017).

Em 2016, ao trabalhar o tema “Folclore brasileiro”, os alunos foram apresentados ao universo das lendas, personagens e ritmos folclóricos. As cenas foram construídas a partir do contato com lendas brasileiras, improvisação sobre elas e sobre as canções trabalhadas naquele ano e deram origem, pela primeira vez, a um roteiro elaborado integralmente em aula e de forma colaborativa. Nele, crianças e adolescentes criaram um enredo em que um grupo de crianças, acampadas em uma floresta, dormiam e tinham um sonho coletivo no qual apareciam todos os personagens das lendas estudadas. Neste sonho, os personagens folclóricos, com medo de serem esquecidos, reclamavam sobre as influências de aparelhos eletrônicos na vida das crianças e tentavam traçar estratégias para serem lembrados. As lendas foram livremente costuradas dando oportunidade a um exercício criativo e intuitivo de criação: Saci, Curupira, Caipora e Uirapuru eram amigos de infância; Guaraná era fruto da sedução de uma índia pelo Boto, que despertava ciúme em Iara, já que seu canto não exercia nenhuma influência sobre ele; a rainha e o rei do maracatu, que também apareciam nessa história, escondiam um segredo: o rei virava o Lobisomem em noite de lua cheia.

Nesse ano, os alunos também participaram de um passeio cultural, tendo visitado a vídeo-instalação “Folclore Digital”, na Caixa Cultural do Rio de Janeiro (sobre o qual falarei mais detalhadamente no Capítulo 3). A experiência vivenciada nesse momento, junto com o estudo e criação de improvisações sobre as lendas proporcionaram uma apropriação das histórias, decantadas nesse “plano de fundo” e acionadas – mesmo que inconscientemente, como se fossem ideias inéditas – nos momentos de elaboração do enredo e da dramaturgia, ou seja, através de uma readaptação implícita efetuada por uma harmonia rápida e inesperada dos elementos com os quais entraram em contato.

Já em 2017, o enredo de “Nossas prosas nordestinas” contava a história de um menino, nascido no Maranhão, e que, aos oito anos de idade, via seu pai sair de casa para procurar trabalho em outras paragens, devido à grande dificuldade de manter a família no local. Com o passar dos anos, sem notícias do pai, o menino resolvia percorrer o Brasil, procurando-o. Passou por diversos estados do nordeste brasileiro, a pé ou de carona em charretes, onde conhecia os ritmos musicais, os costumes, as comidas etc. No meio da viagem, encontrava uma companheira que se juntava à busca, procurando também pelo pai dela, que havia saído de casa nas mesmas circunstâncias. Após anos de viagem e buscas sem sucesso, chegavam ao Rio de Janeiro, em meio a bombas e tiros em uma manifestação. Uma vez no Rio, com fome e já desistindo da busca, resolviam visitar a Feira de Tradições Nordestinas e, ao chegarem lá, eram embalados pelo som de um repente que os emocionava. Ao irem procurar pelos repentistas, finalmente, encontravam seus pais que, em suas andanças, acabaram se encontrando e formando uma dupla.

A elaboração desse roteiro, assim dessa maneira, só foi possível devido às vivências ao longo do ano. Ele surge como resultado de uma série de acontecimentos que passaram por um processo de incubação, criando um “plano de fundo” que, no encontro com o novo, com o primeiro plano, através do esforço de recriação e remoldagem das experiências durante o processo criativo, apareceram como um lampejo, uma ideia inédita. Em primeiro lugar, nesse ano, os responsáveis, muitos nordestinos, foram convocados a ser mais participativos no Projeto, compartilhando suas experiências de vida nas aulas de teatro. Em muitos relatos feitos por mães, avós e tias, havia uma semelhança: a maioria dessas mulheres havia perdido seus pais e mães ainda meninas e foram trabalhar na casa de fazendeiros, como babás ou empregadas domésticas. Em algum momento, seus patrões recebiam visitas de amigos e parentes vindos do Rio de Janeiro que, durante a estadia nas fazendas, estabeleciam alguma relação com as meninas. Essas, então, movidas pelas promessas de um futuro “melhor” e “mais promissor”, vieram para o Rio com seus novos patrões, muitas vezes em situações análogas à escravidão.

Além dos depoimentos dessas mães, o Projeto recebeu a visita de um maranhense de 90 anos, que, em uma palestra, contou que fora escravizado na infância e adolescência em sua cidade. Após contar as condições de vida às quais era submetido, contou a maneira como conseguira escapar e como havia feito para conseguir chegar ao Rio de Janeiro: andando e pegando carona, atravessando alguns estados brasileiros. Sua história foi, então, o fio condutor do enredo do espetáculo.

Desde 2013 o Rio de Janeiro também vem sendo palco de dezenas de manifestações, a maioria delas realizada no Centro da cidade, região em que se localiza o *Pequenas Vozes* e na qual os participantes vivem. Em muitos momentos, ao longo desses anos, as aulas foram interrompidas ou não aconteceram devido à desproporcional repressão policial nas quais tais manifestações acabavam. Sendo assim, era natural que uma cena de manifestação e repressão policial estivesse presente no espetáculo feito por eles, mesmo que o assunto não tivesse relação direta com o tema trabalhado naquele ano. Nos ensaios finais, quando todas as oficinas se juntam, os alunos de teatro se envolveram ainda mais com a cena, pois os alunos de percussão passaram a executar os sons de tiros e bombas com seus instrumentos. No dia de apresentação do espetáculo, os alunos chegaram munidos de cartazes com as mais diversas reivindicações, o que não havia sido programado nem ensaiado até então. Isso mostra o grau de envolvimento e imaginação envolvidos nesse processo.

Além dos acontecimentos no cotidiano das aulas no Projeto e na cidade, a participação em passeios culturais ao longo daquele ano também estimulou os jovens a criar cenas, imitando e adaptando propostas vistas em outro espetáculo (como falarei mais adiante, no Capítulo 3, seção 3.1). Desta forma é possível perceber uma série de elementos que fizeram parte das experiências dos alunos e que foram combinados, recombinaados, trabalhados e retrabalhados para dar forma a novas experiências. Experiências essas que acabam por constituir os alunos através do exercício da criatividade, improvisação, imaginação e compartilhamento de ideias.

A intuição opera, pois, nessa escolha e ordenação dos elementos. Nos processos de criação dos espetáculos, tanto em 2016 quanto em 2017, a cada encontro em que se “descobria” um encadeamento para os elementos das narrativas, os alunos demonstravam em seus semblantes uma surpresa, como se tivessem tido um “clarão revelador” – para usar as palavras de Dewey –, mas essas criações só foram possíveis também pelo período de incubação dessas histórias e acontecimentos no “plano de fundo” das experiências. Onde se conclui que tal tipo de trabalho não se dá de forma instantânea, assim como as experiências estéticas, sendo necessário tempo dispendido juntos para que vivências em comum sejam possíveis para o grupo, para que estas possam decantar, serem processadas e transformadas, pela criatividade, em novas experiências artísticas. E o adensamento de interações durante os momentos nos ensaios coletivos, revela circunstância fundamental para pôr em prática essa intuição e o exercício da criatividade, como será visto na próxima seção.

2.2 Dos ensaios coletivos

Outro momento de bastante relevância para nossas análises diz respeito à construção do espetáculo nos ensaios coletivos. No final de novembro e início de dezembro são feitos os ensaios gerais, quando todas as crianças, adolescentes e professores de todas as oficinas se reúnem por duas semanas seguidas, em encontros diários com duas horas de duração, para ensaiar juntos e construir a unidade do espetáculo. Nesses ensaios os esforços estão direcionados para a transformação dos trabalhos das oficinas, que aconteceram paralelamente, em um único trabalho coletivo, como que num encaixe das peças de um quebra-cabeça. Além disso, busca-se com afinco a autonomia dos alunos, com divisão de responsabilidades entre eles, com maior exigência daqueles que se sentem mais seguros e instrução dos que se sentem menos seguros a procurar figuras de referências e apoio nos próprios colegas.

Para iniciar a análise desse momento, utilizo o estudo de Dabul e Pires (2008) sobre os processos criativos no cinema, em que fazem uma análise sociológica de dois principais lugares e momentos em uma filmagem: o *set* e a “ação”. Segundo as autoras:

O *set*, desse modo, consiste em situação social na qual tempo e espaço são estritamente delimitados e configuram-se de forma muito especial – pessoas interagem intensamente, lugares sociais e suas respectivas atribuições (como aquelas de assumir o lugar de diretor) impõem-se, procedimentos e sensações cotidianos são suspensos dando lugar a outras muito diferentes, processos de criação são deflagrados. Além disso, para os atores há no *set* uma centralidade intensa em torno da ‘ação’, identificada muitas vezes por diretores e atores à apresentação teatral, uma situação para a qual boa parte das atenções e atividades do *set* converge e na qual as tomadas são efetuadas, as cenas gravadas. A *ação* é iniciada e perpassada por procedimentos ritualizados, que incluem a performance do diretor, o ato de dizer ‘ação’ (e ao final, ao anunciar o corte), e a manipulação concomitante da claquete. A enunciação da ‘ação’, pelo diretor, corresponde à prática específica que situa seu lugar e seus atributos sociais e dos demais participantes das filmagens [...] (DABUL & PIRES, 2008, p. 85-86 – Grifos das autoras).

Assim como no *set* de filmagem, nas duas semanas de ensaio geral muitas experiências que deflagram os estados especiais de criação são interativas, pois constituem um espaço e um tempo socialmente construídos e concentrados em que as interações sociais são intensificadas, viabilizando a construção do espetáculo. Trata-se de um momento espremido entre o *antes* – encontros, aulas, passeios, experiências, pesquisas sobre o tema, criação de cenas, elaboração do roteiro – e o *depois* – apresentação do espetáculo musical.

Um momento de preparação e de conclusão de um processo que foi gestado ao longo do ano e no qual as experiências são remoldadas e ressignificadas.

Assim como no *set*, há um ritual na forma como acontecem esses ensaios. O ritual que pode ser decomposto em ações concretas tais como: chegada de todos ao *Pequenas Vozes*; descobrir onde exatamente acontecerá o ensaio – se na sala, no auditório ou na quadra –; pegar chave da sala de instrumentos; esperar que mais alunos cheguem para ajudar a transportar os instrumentos da sala onde ficam guardados para o local do ensaio; organizar o local do ensaio, com a divisão do espaço por agrupamento de instrumentos/oficinas, disposição das cadeiras e área de atuação cênica; comunicação dos professores com o grupo de alunos para planejamento do ensaio, quando todos já estão sentados e com instrumentos preparados; execução desse planejamento; fala avaliativa dos professores em diálogo com os alunos; despedida com recomendações para estudos e avisos necessários; reorganização das cadeiras e dos instrumentos; devolução dos instrumentos para a sala de origem; e volta para casa.

Contudo, para que este ritual esteja estabelecido, um percurso também foi feito ao longo dos anos. No início desta prática de ensaios, principalmente no primeiro ano em que aconteceu (2013), os encontros eram física e mentalmente mais exaustivos, tanto para os professores quanto para as crianças e adolescentes. Não se sabia em que resultariam aqueles encontros, não se tinha a noção da necessidade do agrupamento dos instrumentos, não se tinha a noção de cooperação para o transporte e organização dos mesmos. Esse terreno desconhecido exigia maior exploração e experimentação de soluções em nível prático e não tanto artísticos, como, por exemplo, encontrar a melhor maneira de aproveitar o espaço do local de ensaio. Nessas investigações, a cada ensaio, organizava-se a sala de uma maneira nova, o que acarretava em grande dificuldade para os alunos das oficinas de teatro, pois eles não conseguiam se orientar corporalmente no espaço, não identificando o que era a boca de cena, o fundo do palco, direita, esquerda. A falta de orientação espacial gerava uma desorientação maior, fazendo todos esquecerem suas respectivas falas, a ordem das músicas, os acordes, as melodias.

Com o passar dos anos, esta prática foi se consolidando e virando uma tradição no Projeto, o que também permite que enxerguemos seu aspecto ritualizado. Construir essa tradição e esse ritual foi fundamental para que fosse possível também direcionar a improvisação criativa para o desenvolvimento do trabalho artístico propriamente dito. Segundo Ingold e Hallam (2018[2007], p. 151):

Seguir uma tradição, como mostramos, não é replicar um padrão fixo de comportamento, mas seguir adiante com seus predecessores. A vida social é uma tarefa e, para aqueles engajados nela, a principal preocupação é seguir adiante, ao invés de se encontrar em um beco sem saída ou de se encontrar em uma repetição incessante de ciclos. Aqui, não há oposição entre continuidade e mudança: mais propriamente, mudança é aquilo que observamos quando olhamos para trás percebendo o chão que caminhamos, comparando o presente estado de coisas com pontos particulares do passado. (Ingold 2000: 147). O movimento prospectivo de seguir a vida, no entanto, pode envolver um tanto de improvisação criativa [...].

Todos os atores sociais envolvidos com o Projeto, portanto, participaram e ainda participam da construção dessa tradição, principalmente os alunos mais antigos: a permanência deles no *Pequenas Vozes*, ao longo dos anos, faz com que sejam figuras de referência importantes nessa prática. A iniciativa que tomam para organizar os espaços, para pensar a construção do espetáculo, para liderar crianças, para orientá-las em conversas paralelas sobre o que devem ou não fazer enquanto os professores se encarregam de resolver questões fundamentais para a montagem do musical é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho.

Se antes a improvisação criativa girava em torno do lidar com a imprevisibilidade de questões técnicas nos encontros, agora ela pode ser canalizada para a imprevisibilidade da construção do trabalho artístico. Na medida em que esta prática foi virando tradição e que um ritual foi sendo estabelecido, o foco no ensaio foi se direcionando mais e mais para o ato conscientemente criativo e artístico. Além disso, à medida em que os alunos vão se aperfeiçoando tecnicamente em suas linguagens artísticas, a criatividade nos ensaios aumenta com maior participação de todos na criação, inclusive literalmente no exercício de improvisação instrumental e cênica.

Todas essas etapas são, pois, constituídas pelas interações entre os participantes – alunos, responsáveis e funcionários – que conversam, tomam decisões, brincam, brigam etc. A construção do espetáculo, então, não se dá apenas pelo encadeamento de cenas e músicas, já que isso está condicionado ao meio e às pessoas que o fazem. Esses ensaios, nos quais há essa intensificação das interações sociais, contudo, são encarados pelos alunos adolescentes como um acontecimento marcado por “bagunça” e “desorganização”. Em conversa com alguns jovens, alunos de diversas oficinas, eles declaram:

D: Bagunça. Muita bagunça, desorganização.

Eu: De quê, de quem?

D: De tudo junto, de quando junta todo mundo, muito desorganizado.

G: Falação demais, falam demais...

Eu: Mas é uma desorganização de quem?

D: Ai olha, calma, deixa eu falar, às vezes... Às vezes é muita gente falando... no ensaio...

VG: É, a desorganização... Acho que a questão é a idade das crianças. Porque como elas são mais novas elas não têm tanto foco pra fazer as coisas, então qualquer coisa já chama atenção, elas começam a conversar, brincar e não têm foco...

G: Dispersão mesmo.

Eu: Vocês acham que são todas as crianças?

S: Pra mim é mais a percussão. Aquelas crianças, você pega instrumento delas toda hora... e com muito estresse.

G: No canto também, as pessoas cantam [nas aulas], aí na hora de fazer... [hesitante] 'é, mas... maaaa e tal'... Não têm vontade, sabe, de fazer, uma... uma coisa assim [legal]! (Entrevista concedida em 20 dez. 2018).

Por essas breves declarações já é possível ter uma noção da quantidade de interações que acontecem. De fato, a própria novidade do encontro com outros alunos de outras oficinas – convívio não habitual – já gera uma inquietação em que a maioria, principalmente de crianças, começa a falar mais, conversar mais. Há também uma curiosidade natural que leva as crianças a quererem explorar os instrumentos, produzindo sons não só na execução das músicas, mas nos momentos em que os professores estão tentando falar com os alunos ou entre si, ou quando está sendo ensaiada uma cena, por exemplo.

A diferença de idade entre os alunos também é um componente de distinção para os próprios adolescentes. Como as crianças são mais impulsivas, a maior parte dos adolescentes se coloca em um lugar de exercer maior responsabilidade pelo sucesso do trabalho. Para isso, se colocam como responsáveis pelas crianças, orientando-as, pedindo para que não façam barulho, olhando-as nos olhos para que elas os acompanhem no ritmo, no toque, nas letras das músicas, ou se empenhando com afinco na boa execução de suas tarefas para que o trabalho progrida. É o que eles chamam de “segurar”:

Na aula de canto das crianças, eu já vi: o professor não consegue dar aula porque as pessoas se dispersam muito rápido. Aí, já na hora dos adolescentes, a gente começa a produzir mais. Aí acaba que a gente tem que ‘segurar’ as crianças porque às vezes as crianças não sabem a letra. Aí os adolescentes têm que ‘segurar’ algumas coisas. (G., em entrevista concedida em 20 dez. 2018).

Muitas vezes, esse tipo de comportamento apresentado pelos alunos faz com que as crianças sintam admiração pelos colegas mais velhos e passem a confiar neles e imitá-los. A voz avaliativa dos professores passa, então, a ser dividida com alguns desses alunos mais velhos e mais responsáveis. As decisões tomadas pelos professores sobre a escolha do aluno

que irá sinalizar o início de uma música, ou sobre aquele que irá orientar a entrada ou saída das crianças em uma cena, por exemplo, são tomadas levando-se em consideração esses tipos de comportamentos e de relações. Não podemos deixar de considerar, entretanto, que este tipo de comportamento distintivo, na maior parte dos casos, surge na e da interação entre os atores sociais envolvidos nesses processos, começando nas aulas e se consolidando nesses ensaios.

Esses encontros são marcados pela alternância de ensaio entre cenas e canções. Enquanto os alunos das oficinas de música tocam, os alunos das oficinas de teatro assistem e vice-versa, exceto quando fazem parte da oficina de teatro e também tocam algum instrumento ou cantam. Para os alunos das oficinas de teatro esse momento de ensaio coletivo costuma ser tenso. Inicialmente costumam se sentir muito desconfortáveis e expostos ao julgamento dos colegas das outras oficinas. Contudo, o teatro é uma arte que acontece com e no encontro com o público. Os alunos e professores das outras oficinas constituem, então, o primeiro público dos alunos de teatro. A reação dos participantes ao que estão assistindo funciona como parâmetro para a atuação dos alunos que estão atuando. E a reação também é um fator fundamental para que os que estão atuando entendam o que estão fazendo. Muitas vezes estão fazendo uma cena engraçada, mas só se dão conta disso a partir da reação dos colegas que ainda não haviam visto a cena. As experiências, assim, são remoldadas e novas investigações de maneiras de atuar são experimentadas. Em muitos casos isso acontece de forma espontânea, sem que seja necessária a instrução ou orientação do professor na maneira de atuar.

E essa remoldagem das experiências nos ensaios das cenas, contudo, não se dá apenas para os alunos de teatro e nem apenas desta maneira. Os participantes das outras oficinas também entram em contato por diversas vezes com as atuações. E a repetição proporciona uma percepção mais sensível do fazer teatral. Portanto, os alunos das oficinas de canto e instrumentos musicais têm suas experiências remoldadas a partir e através da observação – e em certa medida da co-criação – das cenas.

Da mesma forma que os participantes das oficinas de música param de tocar e observam os participantes da oficina de teatro atuarem, estes, param de atuar e passam a observar os colegas das oficinas de música nos ensaios das canções. Enquanto assistem, acabam aprendendo as letras, o toque de alguns instrumentos e alguns se arriscam a somar sua voz no coro ou em algum instrumento de percussão. Têm, portanto, suas experiências remoldadas a partir e através da observação e co-criação do repertório musical. Nesses momentos os alunos têm também a oportunidade de conhecer mais o funcionamento das oficinas e acabam definindo suas escolhas sobre qual delas cursarão no ano seguinte.

Dessa maneira o espetáculo vai sendo construído ao mesmo tempo em que a consciência sobre ele também vai sendo construída. Norbert Elias (1995), a respeito do processo criativo, propõe que a formação dessa consciência do artista acontece com a fusão da criação com o domínio dos materiais e da linguagem e com a avaliação crítica. Sendo assim, o desenvolvimento dessa consciência nos alunos – tanto do espetáculo em sua estrutura e em sua mensagem, quanto da consciência artística que instaura os parâmetros avaliativos para a produção – é item fundamental para a atribuição de novas qualidades a experiências passadas e para a construção de novas experiências, o que é essencial também para o desenvolvimento da percepção estética.

Neste capítulo, a partir da contextualização sobre educação em artes para as classes populares e de sua localização nas discussões sobre democratização da cultura, foram descritas e analisadas as etapas do desenvolvimento das atividades dentro do espaço do *Pequenas Vozes do Carmelo*. Estas foram identificadas e decompostas levando-se em consideração o período anual do processo – desde os primeiros encontros entre alunos e professores nas oficinas, até a finalização dos ensaios coletivos que antecedem a apresentação final – e as quatro etapas que marcam o trabalho no cotidiano dentro de sala de aula. Foram ressaltados aspectos como criatividade, imaginação, intuição e como estão relacionados ao compartilhamento de vivências de experiências – mais ou menos estéticas – proporcionadas pela rotina de encontros, atividades e intensificação de interações sociais.

No próximo capítulo, o foco desta análise recairá sobre outro momento constitutivo do processo de educação em artes desenvolvido pelo projeto social, qual seja o das atividades que acontecem fora do espaço habitual dos encontros. Embora ocorram com menor frequência, não deixam de ser fundamentais para as experiências e formação dos participantes, bem como para este estudo de campo.

Capítulo 3 – Passeios: diálogos com atividades culturais fora do espaço do Projeto

Como visto no Capítulo 2, várias são as etapas constituintes do processo de formação em artes pelas quais passam os alunos dentro do *Pequenas Vozes do Carmelo*. Contudo, outra prática relevante para este processo de formação é a da promoção e incentivo a passeios culturais fora do espaço do Projeto.

Esses passeios costumam acontecer de duas maneiras: a partir da oferta de ingresso à instituição por produtores de eventos ou pela Secretaria Municipal de Cultura; ou organizadas pela instituição, junto com os professores. No primeiro caso, a disponibilidade de entradas gratuitas é comunicada aos familiares e aos jovens e os interessados pegam os ingressos e se responsabilizam pela ida. No segundo caso, costuma haver um pensamento artístico pedagógico articulado pela equipe de profissionais, visando ampliar as possibilidades de experiências dos alunos. Além disso, costuma-se providenciar transporte ou, mesmo que o deslocamento seja feito a pé, organiza-se número de profissionais necessário para o acompanhamento do grupo.

A escolha dos eventos pela equipe envolve a iniciativa e participação dos professores, atentos à oferta disponível no circuito artístico carioca. Para que tais escolhas sejam feitas, entretanto, é necessário não apenas estarem atentos à oferta de eventos. Esta prática exige a competência de mobilizar o capital cultural que possuem e o controle dessa mobilização. Sendo assim, a equipe leva em consideração tanto a relevância de tais eventos no circuito artístico atual (atentando para a qualidade técnica e legitimação desses eventos no circuito teatral, musical e de artes visuais), quanto a relevância para o aprendizado no processo de educação artística e a relação que estabelecem com os temas discutidos em cada ano. Muitas vezes, há a reunião de todos esses aspectos em apenas uma única dessas atividades. Outras, alguns desses aspectos predominam sobre os demais. Peças teatrais, exposições de artes visuais, concertos, *shows* e mostras de cinema são alguns exemplos de tipos de passeios já feitos com os alunos.

Estes acontecimentos também são momentos localizados entre um *antes* e um *depois*. Geralmente, há uma preparação feita para a realização dos passeios na qual os professores comunicam sobre a atividade que será feita; especulam sobre o que será visto; averigam o entendimento dos alunos sobre o porquê de determinado passeio estar sendo organizado e quais relações podem ser estabelecidas com o trabalho que está sendo desenvolvido em sala.

Os alunos, então, vão “preparados” para os passeios: recebem uma série de informações e constroem, em conversas com os colegas, uma expectativa para a realização da atividade.

Nesses momentos também há a intensificação das interações sociais na tentativa de solucionar problemas práticos, como, por exemplo, a impossibilidade de algum aluno participar pelo fato de estar na escola no mesmo horário do passeio²². Além disso, os jovens organizam entre eles maneiras de chegar ao Projeto para a realização da atividade, já que, em muitos casos, os horários fogem ao habitual do funcionamento do *Pequenas Vozes*.

A realização dos passeios propriamente ditos é marcada por forte interação entre os alunos e, no caso de exposições de artes visuais, forte interação com os monitores – ou *mediadores* – dos equipamentos culturais. Dabul (2009, p. 228) chama atenção para a influência destes atores sociais na observação que os visitantes fazem de uma obra de arte:

Nas visitas monitoradas – que correspondem a boa parte das experiências de crianças em exposições de obras de arte, – o olhar dos visitantes é consideravelmente marcado e dirigido pela atuação do monitor. Tanto o tempo que o visitante empregará orientando o seu olhar para a obra, como a maneira de vê-la e, ainda, se irá de fato, ao vê-la, observar nela elementos para ele significativos, tudo isso estará submetido à iniciativa do monitor: a ênfase que o monitor dará àquela obra, aos itens visualizáveis que apontará e ao tempo que levará colocando o grupo próximo dela e com a atenção voltada para ela.

A observação de uma obra, nessas situações de visita monitorada, é definida também pela interação dos participantes do grupo em determinado momento.

A interação dos alunos, somadas à intervenção dos monitores e à preparação prévia feita em sala de aula são, pois, constituintes dos sentidos atribuídos pelos alunos às obras com as quais entram em contato. Ainda segundo Dabul:

Há mesmo questões em relação ao que aqui chamamos de obra: se o conjunto de objetos ou imagens ou elementos de alguma maneira relacionados ou passíveis de serem relacionados numa exposição, ou se cada objeto ou elemento nele mesmo. As etiquetas, placas e textos afixados nas paredes, por vezes leituras em jornais anteriores à visita, os folders, a orientação dada pelos monitores, os comentários de outros visitantes e de acompanhantes constituem em muitos casos indicação, auxílio ou referência não necessariamente consciente para o visitante efetuar um recorte da obra. (DABUL, 2009, p. 234).

22 Nesses casos, o Projeto fornece uma declaração de comparecimento à atividade para o aluno entregar na escola.

Além disso, vale ressaltar que as próprias intervenções feitas pelos monitores, nesses passeios e com esses grupos de alunos, não se dá da mesma maneira como com grupos de visita espontânea (não agendada e formado, muitas vezes, por pessoas que não se conhecem). Nos passeios culturais organizados pelo Projeto, costuma haver diálogo constante não só entre monitores e alunos, mas também entre os professores e os monitores e entre os professores e os alunos. Dentro dos recortes e ênfases destacados pelos monitores há os recortes e ênfases destacados pelos professores e, também, os destacados pelos próprios alunos a partir de suas experiências e das interações que estabelecem antes, durante e depois da visita.

Entrar em contato com as obras, seja em exposições de artes visuais, seja em apresentações teatrais ou musicais, com a interferência de um monitor ou não, da forma como são feitas, permite que recortes específicos sejam feitos. Acredita-se que estes recortes também remoldem ou ressignifiquem as experiências até então trabalhadas em sala de aula.

Esses processos de ressignificação do trabalho com as experiências pode ser percebido pelo momento após os passeios, em que os alunos transformam seus recortes das obras, adaptando-os ou sendo influenciados por eles em seus próprios processos criativos. Na próxima seção serão abordados alguns desses passeios e como fizeram parte de alguns processos criativos para que seja possível pensarmos sobre a influência deste tipo de atividade no processo de formação artística.

3.1 A influência das atividades culturais no processo de educação em artes

Os alunos do *Pequenas Vozes do Carmelo*, em sua grande maioria, não costumam ter contato com atividades culturais fora do ambiente do Projeto, considerando-se o cenário de uma arte legitimada. A própria adesão às propostas de passeios costuma ser baixa²³, como já foi dito na Introdução desta dissertação. Contudo, o contato com obras artísticas é fundamental para a criação da consciência do artista (ELIAS, 1995, p. 64), que passa a situar e a avaliar sua produção diante de valores estéticos socialmente estabelecidos (no Capítulo 5, seção 5.2, falarei mais detalhadamente sobre este conceito de Elias). Como, então, criar uma arte sem referências estéticas? Sem saber que forma se deseja produzir e como chegar a ela?

A educação em artes não se restringe à transmissão de técnicas fora de um contexto em que sejam aplicáveis. Comparando com o ensino de um idioma, por exemplo, seria como

23 Só em 2017 foram incentivadas cerca de seis atividades culturais entre música, teatro e cinema. O que contou com maior adesão teve a participação de aproximadamente 30 pessoas, num universo de pouco mais de 100 famílias inscritas. Em dois desses eventos, não houve nenhuma participação. Os demais tiveram a participação de cinco a dez pessoas.

tentar aprendê-lo apenas através de livros, em contato com uma mínima estrutura gramatical, mas sem nunca ter ouvido sequer um falante daquela língua, uma pronúncia de qualquer palavra ou frase. Quais os sons dessa língua? Quais os movimentos do aparelho fonador para que tais sons sejam realizados? Quais os gestos que acompanham esses sons?

As referências artísticas trazidas pelos alunos advém da cultura de massa cuja produção e estética diferem de linguagens como a do teatro, por exemplo. É bastante comum que reproduzam nos exercícios teatrais esse tipo de referência, com corpos e expressões mais contidos, como os que costumam ver em novelas. Percebe-se que a tentativa de transformação desse padrão é recebida, em muitos momentos, com estranheza. Diante das tentativas dos professores em propor novas formas do fazer, os alunos expressam um misto de timidez e desconfiança: primeiro desconfiam com olhares e sorrisos no canto dos lábios; depois, quando concordam em tentar, expressam maior timidez, ficando enrubescidos e com risos incontroláveis.

Nem todos os alunos, no entanto, demonstram esse tipo de comportamento. Alguns se sentem mais facilmente instigados para testar suas possibilidades, curiosos e desafiados a tentar novas formas de se movimentar, se expressar e usar a voz. É na tentativa desses poucos alunos que novas referências estéticas vão sendo criadas para os outros participantes. Quando, em sala, inaugura-se uma nova referência estética pelos e para os alunos – referência validada pela professora – a timidez e desconfiança iniciais vão dando lugar a tentativas de reprodução ou criação dentro desse novo padrão. Essa inauguração de uma “nova” estética em sala, também é fundamental para a alteração nas dinâmicas interacionais entre os alunos. Aquele que foi mais corajoso em experimentar começa a ser admirado pelos colegas e avaliado como “bom”. O grau comparativo entre as produções, então, imediatamente começa a ser praticado – herança dos espaços pelos quais transitam.

Cria-se, portanto, uma autorreferência e as produções dos alunos encontram parâmetros avaliativos entre elas mesmas. Embora tal fato tenha seu lado positivo – criação de uma estética singular, com sentido específico para a comunidade que a produz e consome, bem como combustível para movimentar as interações sociais entre os participantes – ele não contribui para a aquisição e mobilização de um capital cultural legitimado nem permite que a produção em sala seja avaliada e situada, pelos alunos, diante de valores estéticos, sociais e culturais estabelecidos pela prática e circulação de uma arte legitimada e institucionalizada. Ou seja, em certa medida, a produção apenas autorreferenciada tem o potencial de tornar-se alienada dos padrões culturais instituídos e ficar limitada ao universo habitual das crianças e jovens, não expandindo possibilidades de exercitar a cidadania cultural através do acesso e

diálogo com outras esferas sociais, artísticas e culturais que os rodeiam. O contato com a arte legitimada, no processo de formação em artes, neste contexto, se faz fundamental para ampliar o conhecimento de outras formas artísticas e suas produções, podendo influenciar na produção dos próprios alunos.

Alguns processos criativos em sala de aula, por exemplo, após o contato com algumas formas de arte legitimadas, mostram a eficácia desta prática no que concerne ao exercício da criatividade e imaginação. Os jovens não só se mostram mais criativos, mas também alegres, interessados e comprometidos com a criação artística e com as atividades do Projeto em geral, o que leva a crer que tenham tido experiências estéticas. Como visto no Capítulo 2, seção 2.1, Dewey (2010[1934], p. 83-84) considera a experiência estética, ou seja, a arte em estado germinal, como aquela que consiste na acentuação da vitalidade e na qual há uma troca ativa e alerta com o mundo. O autor (Idem, p. 122) diz ainda que experiências dessa natureza têm padrão e estrutura porque consistem na relação concomitante entre o ficar sujeito a algo e o fazer e não na alternância entre essas duas coisas. Experiências assim são visíveis em algumas situações, como nos passeios culturais. Para ilustrar destaco três momentos ocorridos entre 2016 e 2017, nos quais os alunos tiveram contato com três manifestações artísticas diferentes: a instalação audiovisual “Folclore Digital” e o programa musical “*Link Up* Orquestra em Movimento”, em 2016, e a peça musical “Suassuna – O Auto do Reino do Sol”, em 2017.

“Folclore Digital”, da dupla VJ Suave, esteve em exibição de 24 de maio a 10 de julho de 2016, na Caixa Cultural RJ. A visita foi realizada em julho, com os alunos adolescentes das oficinas de teatro e violão. Aconteceu em um dia de semana, à noite, no horário das oficinas. Saímos juntos do Projeto, fomos até a Caixa Cultural e voltamos andando. O trajeto foi marcado por muitas conversas, brincadeiras e descobertas, já que muitos alunos passaram por ruas por onde não estavam acostumados a passar: “Ah! Eu não sabia que se eu entrasse aqui eu ia sair na Cinelândia (referindo-se à rua Evaristo da Veiga). Eu sempre fui pelo outro lado (referindo-se ao Passeio Público). Agora quando eu tiver que vir para esses lados, eu vou vir por aqui!”, “Nunca passei nessa rua!”. O itinerário feito a pé possibilita uma nova relação com a cidade e, conseqüentemente, com os equipamentos culturais. Os alunos passam a saber como chegar até eles, fator fundamental para que a visitação possa ser feita posteriormente (desenvolverei mais detidamente este ponto no próximo capítulo, quando falarei sobre a relação com a cidade e o significado de práticas sociais).

Chegando ao nosso destino, fomos recebidos pela pessoa responsável pelo setor educativo da instituição, que rapidamente nos encaminhou para o espaço onde estava localizada a instalação, no segundo andar. Ao se depararem com a obra de arte, os alunos

arregalaram os olhos em surpresa e encantamento. O ambiente era convidativo, aconchegante e estimulante. Primeiro, deixavam-se os calçados na porta; depois, adentrava-se a sala com chão de grama sintética ou material semelhante. Havia pufes e almofadas espalhados pelo local para serem livremente utilizados. A projeção era feita em três telas, cada uma em uma parede da sala. As cores eram chamativas, os desenhos e sons envolventes (Figura 2).



Figura 2 – Instalação audiovisual “Folclore Digital”/ Fonte: <http://vjsuave.com/projects/folclore-digital/>

O tema trabalhado naquele ano era “Folclore brasileiro”. No momento em que o passeio foi realizado, todos os alunos já eram conhecedores de lendas e músicas folclóricas ou relacionadas ao folclore. Mas, pela primeira vez, estavam vendo os personagens dessas lendas, ouvindo os sons que instauravam atmosferas de festa, mistério, assombração etc. Todos ficaram muito entretidos e envolvidos com a experiência. Após assistirmos os vídeos, os alunos ganharam *kits* com lanches individuais, o que se mostrou bastante significativo para eles, já que passaram o resto da semana falando sobre isso.

Nas aulas de teatro, a criação artística passou a revelar-se muito influenciada pelo contato com essa instalação audiovisual. Os alunos se apropriaram mais fortemente das histórias que já conheciam e se sentiram mais à vontade para improvisar cenas na tentativa de entrelaçá-las. Foi a partir dessa experiência que os adolescentes se sentiram impelidos a construir o roteiro, cujo enredo foi descrito no Capítulo 2. Mesmo sendo uma animação, a obra que serviu como referência estética trouxe elementos importantes para a linguagem teatral, como instauração de atmosferas, diferenças rítmicas, gestos e movimentações. Segundo Dewey (2010[1934], p. 109), trata-se, pois, de uma experiência *singular*, ou seja, uma experiência na qual “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução.” Ainda segundo o autor:

[...] a experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – *aquela* refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. (DEWEY, 2010[1934], p. 112. Grifos do autor).

De fato, em todas as aulas posteriores ao passeio – e até mesmo ainda em 2018 – os alunos comentavam sobre a visita, sobre a obra e comparavam suas produções de cena com o que haviam visto e experienciado, ressaltando a unidade que lhe confere seu nome: “essa parte (da cena) ficou que nem *aquela* vídeo lá que a gente viu no passeio, não ficou, professora?”.

Essa experiência singular também foi vivenciada pelos alunos da oficina de flauta naquele mesmo ano. O “*Link Up A Orquestra em Movimento*” é um programa de formação musical desenvolvido pelo *Weill Music Institute do Carnegie Hall*. A iniciativa convida alunos e professores do Ensino Fundamental a explorarem o repertório orquestral ao longo de todo o ano: os alunos cantam e tocam flauta doce, aprendendo conceitos musicais básicos e compondo as suas próprias músicas. O programa oferece materiais completos para alunos e professores, e culmina em um concerto interativo com a Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), no qual os alunos, de seus lugares na plateia, tocam na flauta o repertório trabalhado durante o ano²⁴.

Em 2016, os alunos de flauta doce participaram deste programa por iniciativa da professora desta oficina. O evento, ocorrido em 08 de novembro daquele ano, demandou uma preparação prévia de alguns meses, gerando grandes expectativas nos alunos. Tocar com a OSB foi muito significativo para eles, que passaram a adotar uma postura mais compromissada com os estudos do instrumento. A disciplina e o comprometimento já vinham sendo construídos ao longo da preparação, mas a culminância dos estudos em um evento fortaleceu essas características, bem como o vínculo com a professora. A oficina de flauta, desde então, conta com a participação de alguns desses mesmos alunos, que cada vez mais dominam as técnicas referentes ao instrumento e à compreensão musical. E, como afirma Dewey (2010[1934], p. 431): “Em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva se modifica e se desenvolve através da interação com coisas que antes lhes eram externas.”

Além disso, o evento não é marcado apenas pela participação dos alunos tocando. Há uma apresentação preparada pela Orquestra Sinfônica Brasileira, em que há números de ópera

24 Disponível em <http://www.osb.com.br/paginadinamica.aspx?pagina=linkup> (Acesso em 22 mar. 2018).

e concerto, todos marcados por constante diálogo com o público de crianças e adolescentes. (Figura 3).



Figura 3 – “Link Up A Orquestra em movimento” / Foto: Cicero Rodrigues /
Fonte: <https://www.flickr.com/photos/cicerorodrigues/sets/72157674820346402/>

Desta forma, os participantes desta oficina entraram em contato também com um conjunto de referências estéticas validadas pela cultura legitimada, não apenas pela sua apreciação, mas pela apreciação conjugada à própria produção.

O último passeio cultural utilizado como exemplo para que seja possível analisar o efeito do contato com referências artísticas para o processo de formação em artes aconteceu em 16 de julho de 2017, quando o espetáculo teatral “Suassuna – O Auto do Reino do Sol”, estava em cartaz no Teatro Riachuelo, no Centro do Rio de Janeiro. Para este evento, o *Pequenas Vozes do Carmelo* conseguiu 60 ingressos gratuitos para os alunos e seus familiares²⁵. Como os ingressos obtidos eram para apresentação no final de semana, foi pedido às famílias que se organizassem para ir independentemente da equipe de profissionais do Projeto. Dos 60 ingressos, apenas 20 foram utilizados por alunos e seus responsáveis.

25 O Teatro Riachuelo é um equipamento cultural privado, cujos ingressos são pagos e a valores não acessíveis para a população participante do *Pequenas Vozes do Carmelo*. Os valores dos ingressos para este espetáculo eram diferenciados por dias de apresentação e localização na plateia. Quinta e sexta-feira: Plateia Vip – R\$ 130,00; Plateia e Balcão Nobre – R\$ 100,00; Balcão Simples – R\$ 50,00. Sábado: Plateia Vip – R\$ 150,00; Plateia e Balcão Nobre – R\$ 120,00; Balcão Simples – R\$ 50,00. Domingo: Plateia Vip – R\$ 100,00; Plateia e Balcão Nobre – R\$ 80,00; Balcão Simples – R\$ 40,00.

O espetáculo, que trazia na essência uma série de características de seu grande homenageado, Ariano Suassuna (1927–2014), contava a história de uma trupe de um Circo-Teatro que viajava pelo Sertão. Em suas andanças pelas estradas, cruzavam com bandos de retirantes e ficavam sabendo da briga entre duas famílias tradicionais da região. A trama, baseada no universo e nos personagens de Suassuna, também trazia referências de peças clássicas, como *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. O espetáculo investia na investigação e exploração de diferentes linguagens: no palco, os artistas da Cia. Barca dos Corações Partidos cantavam, sozinhos ou em grupo, tocavam diversos instrumentos, recitavam e faziam números circenses (Figura 4).



Figura 4 – “Suassuna – O Auto do Reino do Sol / Foto: Igor Oliveira / Fonte: suassunaoauto.wordpress.com

O enredo da peça dialogava intimamente com o tema trabalhado naquele ano: “cultura nordestina”. A experiência singular proporcionada pelo encontro com este espetáculo musical foi de grande significação para a formação artística dos alunos que a assistiram. Além de ficarem envolvidos com a história, se encantaram com algumas atuações e com a habilidade dos artistas que tocavam, cantavam e atuavam ao mesmo tempo. Os alunos, tinham até então como referência o modelo de musical geralmente executado nas apresentações do Projeto, no qual cenas e canções acontecem intercaladas e não simultaneamente. Esta nova referência, borrava, pois, uma fronteira entre as duas linguagens que fora previamente estabelecida para e por eles.

Ao final daquela apresentação de “Suassuna – O Auto do Reino do Sol”, os alunos saíram muito animados, falantes, cheios de ideias e querendo compartilhá-las: “professora, eu

amei! E eu tive um monte de ideias para a nossa peça, preciso falar agora porque eu tenho medo de esquecer!”, disse uma aluna sendo levada por uma grande concentração de pessoas que se encaminhava para a saída. Além de ficarem extasiados pelo espetáculo, ficaram empolgados também com a possibilidade de falar com os artistas ao final da apresentação (Figura 5). A caracterização dos personagens – figurinos e maquiagens – era bastante elaborada. Ver e falar com os atores, sem a caracterização, sem os efeitos de luzes, cansados, foi fundamental para humanizar o trabalho que os jovens haviam visto no palco. Eles ficavam tentando identificar os atores e relacioná-los com os personagens e, a todo tempo, estabeleciam comparações: “olha, ela é mais baixa do que eu”, disse uma aluna, referindo-se à única atriz da peça; “achei ele muito magro!”, disse a outra, referindo-se a um dos atores. Havia ainda uma outra aluna que dizia ter medo de palhaço. Nesta ocasião, ela, ainda com receio, teve a oportunidade de falar com um dos atores – que compunha uma dupla de palhaços na peça – e desfazer um pouco desse medo. Uma outra aluna ainda, mais tímida, retraída e calada, não falou quase nada ao final, mas saiu pelo *hall* do teatro dançando. Seu comportamento em sala de aula mudou após essa experiência: ela ficou mais comunicativa, criativa e propositiva. Segundo Dewey (2010[1934], p. 88-89): “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação.”



Figura 5 – Alunos do *Pequenas Vozes do Carmelo* no *hall* do Teatro Riachuelo após assistirem “Suassuna – O Auto do Reino do Sol” / Foto: acervo pessoal

Essa mudança de atitude em sala também foi percebida nos demais alunos. Após essa experiência, eles se mostraram mais criativos e os ensaios se tornaram muito dinâmicos. Eles tinham uma ideia, compartilhavam-na com os colegas e, imediatamente, todos partiam para a

ação, na tentativa de colocá-la em prática. Também se sentiram desafiados a incorporar a música nas cenas. Sendo assim, compuseram repentes, cantaram e tocaram durante as cenas, pedindo ajuda para os professores de outras oficinas, para que aprendessem a melhor maneira de tocar.

Em um dos ensaios posteriores ao contato com este espetáculo, os alunos tiveram a ideia de imitar uma das cenas vistas. Tratava-se de uma “cavalaria”. Os artistas da Cia. Barca dos Corações Partidos, através da expressão corporal, movimentação e coreografia faziam como se estivessem em um bando, montados em cavalos. Não só era possível fazer essa leitura visualmente, mas pelo som também: na movimentação e coreografia, batiam com os pés no chão produzindo o som típico de galope.

A imitação no processo criativo em artes em muitos casos é vista com certa desconfiança e desdém, por acreditar-se que vão na contramão do exercício da criatividade. A polaridade criatividade \times imitação, advém, pois, de um olhar moderno em que a criatividade é geralmente atrelada à inovação. Ingold e Hallam (2018[2007], p. 148) desafiam essa polaridade. Segundo os autores, toda a criatividade envolvida no processo de copiar costuma ser ignorada, ou, melhor dizendo, costuma-se considerar que toda cópia é isenta de criatividade. A criatividade assim entendida não recai, então, sobre a execução e sim sobre a ideia, sobre o projeto (*design*). Mas os autores contestam essa visão, pois, desse modo, ignora-se todo “o esforço, a dedicação e as soluções que acompanham todo e qualquer processo de reprodução de um modelo, o processo de copiar” (Idem, p. 149). Sendo assim, completam:

Copiar ou imitar não é, argumentamos, um simples gesticular mecânico de replicação como normalmente é considerado, de produção de duplicatas a partir de um modelo, mas constitui um alinhamento complexo e contínuo de observação do modelo com ação no mundo. Nesse alinhamento reside o trabalho da improvisação. A semelhança formal entre a cópia e o original é o resultado deste trabalho, não um dado pressuposto. É um horizonte a ser alcançado, a ser julgado retrospectivamente. De fato, quanto mais rigidamente os critérios são observados, maiores serão as demandas de improviso depositadas nos produtores para “acertarem”. (INGOLD e HALLAM, 2018[2007], p. 149).

De fato, a criatividade exercida na tentativa de imitação da cavalaria de “Suassuna – O Auto do Reino do Sol” foi claramente percebida nos ensaios. Inicialmente, todos se mobilizaram para constituir um grupo que pudesse reproduzir a ideia: pensaram, se organizaram, articularam quem ocuparia que posição, em que direção caminhariam e qual o passo ou movimento deveriam fazer para reproduzir o som dos cavalos.

Após a primeira tentativa, os próprios alunos constataram que o que tinham acabado de produzir não se assemelhava em nada à cena que viram e à ideia que projetaram: “Ai, ficou horrível!”, “Não é nada disso!”; “Ficou parecendo mais um monte de elefante do que um monte de cavalos...”. A frustração fez com que logo quisessem desistir da ideia, mas os estimulei a tentarem novamente, a negociarem com as habilidades que possuíam, a fazerem do jeito deles. Foi então que começou uma série de negociações. Tentaram mais uma vez reproduzir a cena, trocando algumas pessoas de lugar. Identificaram que havia alguns colegas que não conseguiam fazer exatamente a movimentação necessária para a reprodução do som da cavalaria, voltaram a atenção para ensinar esta movimentação a esses colegas e tentaram novamente. Mais uma vez não julgaram que tivessem conseguido. Tentaram culpar esses alunos, retirando-os da cena para ver se conseguiriam fazer sem eles. Também não conseguiram. Depois de muitas tentativas, a “cavalaria” se transformou em uma “charrete” executada por dois alunos. Desistiram de reproduzir o som com os pés, que passaram a ficar fixos no chão. A movimentação era feita com a flexão dos joelhos, quadris, troncos e braços. O som, depois de algum tempo pensando, passou a ser feito por todos os outros alunos com o estalar da língua dentro da boca, som que todos costumam aprender na primeira infância.

Embora totalmente diferente da ideia original, da obra original, houve uma imitação que virou uma recriação. O processo de tentativa de imitação não foi simples nem mecânico. Pelo contrário. Foi permeado por constante improvisação criativa para a adequação de um modelo – o tempo todo em mente – à realidade das limitações técnicas e motoras para sua reprodução. O resultado desta imitação foi a criação de algo novo. Se antes os alunos estavam frustrados pela não replicação exata do modelo, agora eles passaram a ter uma ligação mais íntima e carinhosa com a nova criação. Na montagem final daquele ano, no espetáculo “Nossas prosas nordestinas”, a “charrete” estava presente e com grande participação dos alunos, inclusive dos de canto coral, que passaram a fazer também o som dos cavalos.

Quando entram em contato com uma referência estética, seja um musical, ou uma exposição de artes visuais, ou *show*, o retorno para as atividades do Projeto passa a ter outra qualidade. No contato com essas referências, os alunos passam a ter uma relação diferente com a produção artística do outro e, conseqüentemente, com suas próprias produções. Imediatamente se colocam no lugar do artista e medem o grau de dificuldade do que lhes está sendo apresentado e se seriam capazes de fazer igual.

Schatzman e Strauss, no texto “A falsa neutralidade das técnicas: objeto construído ou artefato” (1999[1968]), ao analisarem formas de comunicação e de organização da experiência, destacam algumas disparidades consideráveis entre pessoas de classes média e

populares, sendo dois aspectos relevantes para esta pesquisa: a) o número e a natureza das perspectivas adotadas no decorrer da comunicação; e b) faculdade de se colocar no lugar do interlocutor. Segundo os autores, para membros das classes populares, a faculdade de mudar de perspectiva e de se colocar no lugar do outro é bastante limitada. Em muitos momentos em sala, é possível perceber que modos de comunicação dos participantes se assemelham bastante a esses aspectos destacados, principalmente nos momentos iniciais das aulas, quando narram e descrevem fatos acontecidos em outros lugares e situações.

Contudo, nos momentos em que esses mesmos alunos entram em contato com uma apresentação artística e tecem comentários como os descritos acima – se colocando no lugar do artista e medindo o grau de dificuldade de execução do que viram, especulando se seriam capazes de fazer ou não de forma igual – é possível perceber uma mudança no modo de organização da experiência (ou apenas na capacidade de comunicar uma percepção antes tida, mas não comunicada, o que não parece o caso). Essa mudança, entretanto, não se dá apenas pelo contato com a obra, mas pelo contato conjugado com a formação na linguagem e com a vida cotidiana com os experimentos, as descobertas, o prazer e as dificuldades inerentes a ela ou ocasionadas, em cada indivíduo, durante seu aprendizado.

Ao entrarem em contato com produções legitimadas e institucionalizadas, os alunos entram em relação também com nuances da produção artística a partir de critérios construídos através dessas referências e nas oficinas. Dewey (2010[1934]), ao tratar da constituição da experiência estética, diz que os sentidos, como por exemplo a visão e audição, tornam-se estéticos quando a relação com uma forma distinta de atividade classifica o que é percebido. Segundo o autor, “quando estética, a satisfação sensorial dos olhos e ouvidos o é porque não existe sozinha, mas ligada à atividade de que é consequência.” (Idem, p. 129). Ainda segundo o autor:

Na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é *controlado*, em referência a essas relações imediatamente sentidas de ordem e realização, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética. O impulso para a ação torna-se um impulso para o tipo de ação que resulta em um objeto satisfatório na percepção direta. (DEWEY, 2010[1934], p. 131. Grifo do autor).

A forma como trabalhamos no Projeto, o ir e vir que acontece na criação e recriação das experiências, a repetição e reiteração de criações e recriações ao longo do ano e o contato com produções artísticas no circuito legitimado – que alimentam a imaginação e instituem

padrões de referências – propiciam, portanto, experiências dessa natureza, demonstrando relevância no processo de formação artística no *Pequenas Vozes*.

Ao longo deste capítulo foram analisados os aspectos envolvidos no contato dos alunos com obras e expressões artísticas legitimadas através da prática de passeios culturais fora do Projeto. A partir de três exemplos desse tipo de atividade, foi possível verificar a influência dessa prática no comportamento e, conseqüentemente, na produção artística dos alunos. Verificou-se que não só as crianças e jovens ficam mais motivados a criar artisticamente – mais imaginativos e criativos – como passam a dimensionar graus de dificuldade técnica exigido para a realização de ideias e desejos, e improvisam e recriam essas ideias, através da tentativa de imitação, ajustando o que imaginam às suas próprias capacidades e limitações circunstanciais.

Ademais, os passeios, além de serem uma prática que favorece o exercício democrático da cidadania cultural através do incentivo ao acesso a uma arte legitimada – contribuindo para a aquisição de um determinado capital cultural –, colabora para que o aluno não só produza com combustível imaginativo, mas se espelhe em referências, avalie e situe sua própria produção de acordo com valores estabelecidos, mostrando uma relevância da prática para este processo de educação em artes.

Os passeios culturais, assim como todas as atividades do e no Projeto, são permeados por interações sociais e é mais especificamente sobre a qualidade, dinâmica e significado dessas interações que tratará o próximo capítulo, tentando-se analisar de que maneira a arte se constitui como vida social na comunidade que faz parte do *Pequenas Vozes do Carmelo*.

Capítulo 4 – Vida social: práticas e interações no contato com a arte

Como já vem sendo dito ao longo desta dissertação, a atribuição de sentido a uma dada obra de arte, bem como ao próprio fazer artístico, não é algo que acontece em campo exterior ao da vida social. Norbert Elias, em *Mozart. Sociologia de um gênio*, já afirma isso ao investigar os processos criativos do artista a partir de sua experiência social. Segundo o autor (ELIAS, 1995, p. 53-56), há uma tendência comum em se enxergar a arte como algo independente das vidas sociais das pessoas, algo flutuante no ar, que desvincula a criação de grandes obras da existência social de seu criador. Tal tendência não leva em consideração o desenvolvimento e a experiência deste como ser humano em relação com outros seres humanos, o que constitui uma separação artificial, enganadora e desnecessária entre o fazer artístico e as práticas sociais. Isso leva também a outra separação frequentemente traçada entre o ser humano, a “pessoa comum” e o artista, o gênio, como se estes últimos não participassem da vida social.

Essas separações sugerem também uma visão sobre os artistas e as obras de arte que vai na contramão dos processos de criação. Nela, os artistas são entendidos como inovadores e as obras como inovações, como produtos resultantes da quebra de padrões de um mundo já concluído, o que também se apresentaria como uma tendência enganosa. Ingold e Hallam (2018[2007]), como abordado no Capítulo 2, propõem, então, uma leitura das produções artísticas através de seus processos nos quais a improvisação criativa – habilidade humana – se dá na vida social e em um mundo que está constantemente sendo feito.

Sendo assim, a posição ocupada por um indivíduo na vida social pode informar sobre seus processos, parâmetros, valores e produções, sobretudo se forem observadas suas práticas e relações. Fleury (2009) corrobora com esse pensamento ao dizer que a sociabilidade influencia a formação de juízos estéticos e explica sua dinâmica e a pluralidade das identificações. O autor entende ainda a sociabilidade como algo não só estabelecido entre pessoas reais, mas também entre pessoas reais e imaginárias. Fleury (2009, p. 144) diz, por exemplo, que:

As práticas de sociabilidade em torno do livro e da leitura mostram que o leitor não é o solitário introspectivo que frequentemente se imagina, mas que ele desenvolve, ao contrário, uma sociabilidade real (com leitores) ou imaginária (com autores). O mesmo ocorre com o museu, ou ainda com o fenômeno dos fãs.

Desta forma o autor nos fornece mais elementos a serem levados em consideração para uma observação e análise mais detalhada dos aspectos envolvidos na formação de juízos estéticos.

John Dewey, em *Arte como experiência* também aponta para essa necessidade fundamental de observação da vida social ao se falar em experiência estética. Segundo o autor:

A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano. [...] O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte –, é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam. (DEWEY, 2010[1934], p. 551).

Clifford Geertz, em “O saber local” (1999), também reforça a importância da não separação entre a arte e a vida social. O autor desenvolve suas ideias partindo do princípio de que a arte é uma comunicação, uma ação simbólica, uma ação de produção de sentido, feita através de e pela via dos sentidos que instaura uma maneira de estar no mundo. A arte não apenas fala de coisas importantes, ela cria as próprias coisas fundamentais ao falar dessas coisas fundamentais.

Tendo em consideração que a arte explora uma sensibilidade e que a sensibilidade é uma formação essencialmente coletiva, cuja base é profunda e ampla como a vida social, podemos considerá-la, então, como fator constituinte fundamental da vida social, ou seja, uma teoria da arte é, também, uma teoria da cultura. Segundo o autor:

A capacidade de uma pintura de fazer sentido (ou de poemas, melodias, edifícios, vasos, peças teatrais, ou estátuas), que varia de um povo para outro, é, como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência coletiva que vai bem mais além dessa própria experiência. O mesmo se aplica à capacidade ainda mais rara de criar essa sensibilidade onde não existia. A participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura, pois o primeiro sistema nada mais é que um setor do segundo. Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. E, sobretudo se nos referimos a uma teoria semiótica da arte, esta deverá descobrir a existência desses sinais na própria sociedade, e não em um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências. (GEERTZ, 1999, p. 165).

Esses autores nos fornecem, então, subsídios para que possamos pensar mais especificamente sobre o significado das práticas culturais também para as famílias que participam do *Pequenas Vozes do Carmelo*. O Projeto propicia diferentes práticas que possuem significados distintos, dependentes de relações e interações sociais estabelecidas entre os participantes. Por exemplo, por que a maioria dos alunos participa ativamente do Projeto, mas costuma não participar dos passeios culturais? Quais as diferenças de significados entre essas duas práticas para essa população? Para tentar responder essas e outras perguntas, dedico-me agora a olhar com mais atenção para os fatores envolvidos no contato desse grupo de pessoas com a apreciação e produção artística através do Projeto.

4.1 Práticas culturais e seus significados para as classes populares do Centro

O ponto de partida para esta análise é a chegada dos participantes até o Projeto. Estes, geralmente, chegam ao *Pequenas Vozes do Carmelo* por indicação de vizinhos e conhecidos, por divulgações feitas pela assistente social e pedagoga, em escolas municipais e estaduais da região, ou por panfletagem nas ruas, em portas de clubes e outros estabelecimentos.

As famílias buscam no projeto social a oportunidade de proporcionar para a criança ou o adolescente uma ocupação além da escola. Fazer parte do projeto social, por si só, já se configura como algo positivo e isso pode ser facilmente percebido a partir de falas comuns de serem ouvidas após a matrícula, como, “é bom fazer uma atividade ao invés de não fazer nada”, ou “se ficar em casa sozinho sem fazer nada, vai acabar fazendo o que não presta”.

É também por falas como essas que é fácil notar, por parte dos responsáveis, constante preocupação com o tempo ocioso dos jovens. Para eles, a participação das crianças e adolescentes nas oficinas representa um alívio para essa preocupação. Saber que seus filhos estão no Projeto traz a segurança de que eles não estão na rua, “andando em más companhias” e “fazendo o que não devem”. “Mente vazia é oficina do diabo” é mais uma expressão popular muito comum de ser dita pelos familiares. Participar do Projeto significa, então, “mente ocupada” e isso, por si só, é bom.

Desta forma, o apreço pelas horas de participação nas atividades, neste momento de chegada ao *Pequenas Vozes*, reside muito mais no fato de as horas estarem sendo ocupadas com algo considerado “bom” do que pela consciência do que está sendo ensinado e do trabalho artístico que está sendo desenvolvido. A educação artística, em si, é vista como algo

adicional e bom, mas não fundamental ou principal. São poucos aqueles que buscam as oficinas pelo aprendizado técnico de algum instrumento, de canto ou de teatro.

De acordo com a realidade social da qual fazem parte, para as famílias, o contato com a *arte* e a *cultura* serve, portanto, como garantia para que os filhos não “caiam na marginalidade”, como costumam dizer. E esse é o fator prioritário na busca pela inscrição nas oficinas. Em entrevista, uma mãe, ao ser perguntada sobre a matrícula da filha, diz: “No princípio ela não queria vir pro Projeto, ela tinha vergonha de se enturmar com as pessoas e agora não. Agora ela ama, ela gosta.” Muitas crianças e adolescentes também relatam que os responsáveis os inscreveram para participar do Projeto e que de início eles nem sabiam qual oficina cursariam. A inscrição foi feita apenas para ocupar o tempo:

G.: Eu quando cheguei aqui era só pra ocupar o espaço da minha semana mesmo porque eu não tinha nada pra fazer, mas depois quando eu entrei aqui eu achei bem legal e não vou sair mais.

[...]

V.G.: Eu entrei no Projeto como uma forma de passar o tempo porque nos meus 15 anos eu tava com muita dificuldade de saber o que eu queria da minha vida, então eu acabei fazendo o violão pra passar o tempo, mas aí eu acabei descobrindo o que eu realmente gosto. Então foi muito importante no meu desenvolvimento profissional, pra minha vida.

[...]

D.: Deixa eu ver... eu, no começo do Projeto, eu vinha obrigado. Aí, quando minha avó falou que ia me tirar, eu não queria mais sair.

[...]

L.M.: Sinceramente, eu não entrei no Projeto por vontade própria, eu entrei por causa da minha mãe, porém, de acordo com o tempo, eu fui gostando bastante, conheci novas pessoas, peguei um bom aprendizado, é legal em si. (Alunos adolescentes em entrevista realizada em 20 dez. 2018).

São poucos os adolescentes que afirmam terem buscado as atividades porque viram a oferta de alguma oficina que sempre quiseram cursar.

Da.: eu acho muito bom porque eu gosto de música e eu faço música no Projeto e eu queria realmente aprender a tocar violão e a professora está me ensinando.

[...]

M.L.: Eu entrei no Projeto porque eu queria aprender violão e eu vi que aqui tinha e eu vim, e eu gosto do Projeto e acho que eu vou conseguir desenvolver o violão aqui. (Idem)

Contudo, com o passar do tempo as crianças e adolescentes vão se adaptando à proposta e se sentem felizes fazendo as atividades. A frequência e pontualidade para a realização das atividades pode ser percebida facilmente, na maioria dos casos. E, de fato, o

envolvimento com as pessoas e com as oficinas propicia aos jovens uma alternativa à vida na rua e ao exercício de práticas ilegais, como envolvimento com o tráfico, consumo de drogas ilícitas etc. Um dos alunos adolescentes, que teve sua participação no *Pequenas Vozes* interrompida ao longo de mais de um ano, deu seu depoimento sobre essa questão:

D: Quando eu saí do Projeto, eu comecei a brigar muito, fiz parte de grupo de briga na Barra... Deixa eu ver... Fui expulso de quatro escolas. Quando eu entrei no Projeto de novo, tudo foi melhorando. Eu fui ficando mais calmo – entre aspas –, fui virando amigo das pessoas. Antes eu não ligava de quem eu era amigo.

Eu: Mas por que você acha isso? Qual a relação que você faz entre o Projeto e o seu comportamento estar melhorando?

D: É, tipo, viver com as pessoas. É porque antes eu era muito fechado comigo e quem tentava entrar tomava porrada. Agora não. Acho que o Projeto me ajudou nisso. (Idem).

Percebe-se, então, que para se alcançar o objetivo das famílias de afastar os filhos de um caminho indesejado, não se trata apenas de ocupar a “cabeça” ou o tempo, mas de possibilitar novas redes de sociabilidade e a criação de novos laços de amizade.

Da mesma forma como acontece com os alunos, formas de sociabilidade também acontecem entre os familiares. Enquanto os filhos e netos fazem as oficinas, os responsáveis – na maioria das vezes mulheres: mães, avós, tias – ficam no espaço do Projeto esperando por uma ou duas horas, ao invés de saírem e voltarem para buscá-los depois. Nesses momentos, conversam, constroem laços afetivos, especulam sobre o espetáculo, organizam confraternizações, fazem artesanatos, etc. A relação com o Projeto, mais uma vez, não está estritamente ligada à educação artística em si, mas aos outros significados que envolvem a participação em um projeto como este.

Coulangeon (2014, p. 115), sobre as classes populares da França, observa que o engajamento associativo dos grupos estudados é maior quando os atores sociais participam de associações esportivas ou culturais nas quais praticam uma atividade em comum e têm acesso a certas prestações de serviço compartilhadas. O mesmo parece acontecer com as pessoas que fazem parte do *Pequenas Vozes do Carmelo*. As relações sociais construídas entre os participantes no espaço do Projeto, muitas vezes, perpassa a relação construída com o próprio Projeto. Sendo assim, a relação que os participantes estabelecem com o *Pequenas Vozes* não é apenas a de usufruto da oferta de educação em artes, ou do exercício da cidadania através do acesso à arte e a cultura. É também lugar em que se fundam laços afetivos, de amizade, de cooperação.

As famílias participantes sofrem com problemas de toda ordem: financeiros, familiares, de saúde, violência. Muitas vezes, o ambiente doméstico não é acolhedor e o *Pequenas Vozes* passa a ocupar um lugar íntimo, como uma segunda casa:

Quando eu chego no Projeto, assim, me dá uma coisa boa, sabe? Um bem-estar. É como se eu tivesse chegado em casa, mas nem na minha casa eu me sinto assim. Muito louco, né? Aqui é como se fosse uma família pra mim, sabe? Várias vezes eu me sinto mais em casa no Projeto do que na minha própria casa... (S., 13 anos, uma das alunas mais antigas do Projeto, em março de 2018).

O mesmo declara uma mãe, em conversa, em dezembro de 2018: “Aqui é nossa segunda casa. Tenho vocês como minha família.” E completa: “O nosso mundo era muito pequeno, assim, só nosso. E hoje é, tipo assim, eu conheço você, eu conheço o outro, tem famílias diferentes, não fica só eu e ela, são várias famílias e são várias coisas boas e coisas ruins.”

Na direção desta observação, vale ressaltar que, entre os participantes é possível perceber também considerável vínculo de vizinhança e coleguismo. Muitas famílias, além de morarem próximas umas das outras, frequentam as mesmas igrejas e têm seus filhos matriculados nas mesmas escolas e, em alguns casos, até na mesma turma. Essas proximidades, somadas às rotinas pesadas de trabalho, fazem com que, muitas vezes, haja a partilha da responsabilidade pelos jovens. É comum observar, por exemplo, a frequência com que um responsável busca, na escola, seu filho e mais uma ou duas crianças vizinhas e as leva para o Projeto, enquanto outro responsável as busca no horário de saída das oficinas e as leva para suas respectivas casas. Além desse vínculo de vizinhança, também é possível perceber a importância, para os participantes, do vínculo familiar e das práticas religiosas. Em conversas informais nas áreas comuns do *Pequenas Vozes*, é frequente ouvir sobre o que fazem em seus tempos livres e horários de lazer, como idas à igreja, catequese, batizado, crisma, missas, cultos, aniversários, visitas aos familiares, passeios com os filhos etc.

Assim como as mães, tias e avós, os alunos também constroem, no e com o Projeto, laços familiares e de amizade e, para esta população, são justamente estes tipos de vínculos que dão significado às práticas culturais – contrariando uma ideia comum de que a arte e a cultura devem ter significado em si mesmas e, por isso, devem ser estudadas em si mesmas. Um dos fatores fundamentais para a adesão aos passeios culturais, observados durante a pesquisa, consiste na criação desses vínculos. Um dos alunos mais participativos nesses passeios declara:

P.: Eu estava falando pra ele que aqui no Projeto foi onde eu aprendi, eu soube mais o que é amor mesmo.

Eu: O que você entende por amor? O que é o amor, como é esse amor?

P: Eu me apaixonei por tudo aqui, pelas pessoas, por todo mundo. (Entrevista em 20 dez. 2018).

Como já mencionado, o fato de morarem na vizinhança dos equipamentos culturais não é elemento suficiente para garantir a visitação, tampouco para transpor as barreiras simbólicas resultantes da institucionalização de um capital cultural legitimado. Mais do que comprometimento com a aprendizagem, com as oficinas ou aproveitamento de uma oportunidade de participar de um evento cultural, o que determina a ida ou não a esses passeios são os vínculos afetivos criados entre os atores sociais, entre os colegas de oficina, entre os participantes – alunos e responsáveis – e o Projeto.

Tal observação entra em consonância com os estudos sobre os públicos da arte, cujo objetivo é entendê-los de forma qualitativa e não quantitativa. Dabul (2008a, p. 267), por exemplo, considera necessária a problematização do significado social das ações chamadas educativas em exposições de artes visuais por considerar que os públicos são ativos produtores de significado. Deste modo, insiste que os sentidos atribuídos a obras de arte devem ser analisados a partir das “ações sociais concretas do público, e também daqueles atores sociais responsabilizados pela atualização de propostas político-pedagógicas associadas às exposições – arte-educadores, curadores e professores, por exemplo.” Segundo a autora (DABUL, 2008b, p.7), atentar para o que os atores sociais efetivamente fazem quando em contato com objetos artísticos pode nos ajudar a pensar sobre problemas insistentemente tratados pela sociologia, como o da oportunidade, eficácia e desdobramento de formas desse contato.

A apropriação de práticas normalmente desprezada no campo de estudo e definição da arte, geralmente entendidas como não-artísticas, deveriam ser levadas em consideração, para que seja possível uma melhor compreensão dos significados das experiências artísticas para os públicos. Para Dabul (2008b, p. 12. Grifos da autora):

Talvez seja o caso de apenas tratar essas práticas a princípio 'de fora' – brincar, namorar, *dar só uma olhadinha na exposição* – como práticas da mesma natureza daquelas consideradas em geral como as próprias da experiência artística, e da experiência estética, como observar e tentar entender o significado das obras expostas, voltando a atenção para elas [...] Assim, abordar essas práticas 'externas' dentro mesmo do fenômeno artístico, permite aumentarmos a extensão desse fenômeno, por assim dizer, para dentro, ou por dentro, considerando de fato que há cadeias de procedimentos que se entrecruzam e constroem o significado dessas experiências para muito

além do significado das obras que são eventualmente observadas no seu desenrolar.

Contudo, a observação do significado das ações sociais praticadas pelos participantes do *Pequenas Vozes* não se restringe apenas aos momentos em que entram em contato com uma determinada arte em ambientes expositivos, por exemplo, pois trata-se de um conjunto de pessoas constituído em outros momentos e situações. Os alunos chegam aos passeios agrupados, a partir de relações estabelecidas em outro tempo e lugar, dentro e até mesmo fora do Projeto. Os grupos que costumam participar desses passeios, entram, pois, em contato com as obras artísticas a partir de vínculos consolidados de amizade, vizinhança, religiosos e familiares. O contato com a arte e com o fazer artístico, seja nos passeios culturais, seja nos encontros em sala de aula e de ensaio, constituem, portanto, tempo e lugar de atualização dessas relações através das interações entre os indivíduos.

Nesses passeios, e também no próprio ambiente do Projeto, os significados dos momentos vivenciados são permeados e constituídos por práticas sociais baseadas em interações durante todo o tempo, como conversas, brincadeiras e namoros, que constituem comportamentos sociologicamente relevantes e também conformadores de significado atribuído à arte no contato com ela, pois estão conjugadas e intercaladas com a apreciação e o fazer artístico. Sendo assim, volto a dois passeios culturais mencionados no capítulo anterior – “Folclore Digital” e “*Link Up* A Orquestra em Movimento” – para que possamos pensar que fatores mais estiveram envolvidos nessas experiências e que constituem seus significados.

O deslocamento até os espaços de apresentação ou exposição, bem como os acontecimentos durante os trajetos percorridos, são de grande importância para a significação do encontro com a arte. Além das conversas, brincadeiras etc., uma série de outros fatores também perpassam esses momentos. Como descrito no Capítulo 3, seção 3.1, quando da visita à instalação “Folclore Digital”, o deslocamento foi feito a pé da sede do *Pequenas Vozes do Carmelo*, ao lado dos Arcos da Lapa, até a Caixa Cultural, na rua Almirante Barroso, próximo ao Largo da Carioca. O trajeto, percorrido em grupo, proporcionou aos alunos o conhecimento de parte da geografia local. Um saber adquirido não teoricamente, mas através de uma experiência também sensorial e que, para os adolescentes soava como o “desbravamento de terras desconhecidas”, possibilitando uma autonomia para futuros deslocamentos individuais. Uma autonomia cujo significado se ampliava para além da praticidade, estando mais relacionada ao desejo de uma certa independência – geralmente característico da idade – para eles que estavam começando a se deslocar sozinhos pela cidade.

O descobrimento de ruas e ligações de um ponto a outro da região era feito com expressões de surpresa e felicidade. E foram com essas sensações que os alunos chegaram ao destino e a partir delas que iniciaram o contato com a obra de arte propriamente dita.

Será que, se as experiências pelo caminho tivessem sido de outra ordem, o contato com a obra de arte teria sido o mesmo e teria tido o mesmo significado? É provável que não. As sensações iniciadas no trajeto passaram a atribuição de sentido à obra, além de todo o trabalho prévio desenvolvido no Projeto, tanto na preparação para o passeio quanto no trabalho sobre o tema “folclore brasileiro”. A satisfação e a felicidade durante o deslocamento estiveram presentes nos alunos até a apresentação de fim de ano e permearam todo o processo criativo a partir dali.

Além disso, o lanche oferecido pelo setor educativo da Caixa Cultural ao final do passeio teve grande impacto na visita. Comer é um ato fundamental de todo ser humano e ação também atravessada por interações sociais. Comer, mais do que se alimentar, envolve a reunião em volta da comida, a sociabilidade e também a atualização das interações sociais. No momento do lanche, os alunos verbalizaram suas preferências, trocaram itens dos *kits* etc. Sendo assim, percebe-se que a relação com a comida, mais do que saciar a fome, representa a consolidação das identidades individuais, uma possibilidade de conhecer melhor os colegas e de estabelecer uma nova relação com o equipamento cultural. O lanche, nesse caso, também significou acolhimento e intensificação da sensação de bem-estar, compondo o conjunto de fatores que compreendeu o significado de tal evento.

Da mesma forma, o trajeto e o lanche foram fatores fundamentais para o significado das experiências vivenciadas em “*Link Up* A Orquestra em Movimento”, não só a preparação e a participação no concerto propriamente dito. O evento aconteceu na Cidade das Artes, na Barra da Tijuca, bairro localizado na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro e o deslocamento até o local foi feito por van. Na reunião dos alunos, na sede do Projeto, para a saída em direção ao evento, já era possível perceber uma grande excitação. Embora alguns já tivessem andado neste tipo de transporte, agora tratava-se de um veículo para os nove alunos e três profissionais da equipe. As crianças estavam se sentindo importantes e se prepararam para a ocasião: chegaram ao ponto de encontro arrumadas, de banho tomado, com penteados e cortes de cabelo especiais para a ocasião.

Tocar com a Orquestra Sinfônica Brasileira e com outras crianças em meio a um teatro lotado (Figura 6), foi tão significativo quanto os outros acontecimentos do passeio, como, por exemplo, as novas paisagens vistas – que não as habituais – e o contato com a arquitetura monumental do local do evento. O caminho de ida, com expectativas, tensões e apreensões

relacionadas também ao desejo de execução correta das músicas no momento do concerto, foi feito sem paradas ou baldeações, devido ao horário a ser cumprido, diferentemente da volta.



Figura 6 – Jovens participando do “*Link Up A Orquestra em Movimento*” / Foto: Cicero Rodrigues / <https://www.flickr.com/photos/cicerorodrigues/sets/72157674820346402/>

O retorno ao *Pequenas Vozes* foi marcado por outras sensações e feito de outra maneira. Os alunos se encontravam mais relaxados e felizes não só pela participação no concerto mas pela apreciação do espetáculo apresentado pela OSB. Nessa atmosfera mais descontraída, fizeram duas paradas no caminho de volta: uma na praia de São Conrado (Figuras 7 e 8) e outra em uma lanchonete de uma conhecida rede de *fast food*. Nessas paradas, os alunos tiraram os sapatos, foram até a areia, sentiram o sol e o ar da praia – havemos de considerar também que estiveram na praia vestindo roupas para a ocasião do concerto e esse deslocamento das vestes, agora inapropriadas, proporcionaram novas percepções –, comeram um lanche não habitual. As paradas significaram para eles passeios dentro do passeio. Esse tipo de lanche na rotina deles é uma eventualidade, assim como a ida a praias mais distantes do Centro, como a que visitaram. O lazer e divertimento presentes nessas paradas durante o retorno se somaram, portanto, à atividade cultural e ao concerto em si, ampliando seu significado.



Figura 7 – Alunos de flauta na praia de São Conrado, na volta do evento “*Link Up A Orquestra em Movimento*” / Foto: Pequenas Vozes do Carmelo

Por tudo isso, é possível perceber de que maneira as experiências estéticas vão sendo construídas na vida social, nos acontecimentos considerados habitualmente como não estéticos. Alguns dos mesmos fatores podem ser observados não só nos momentos de apreciação de uma obra, mas na própria produção e apresentação, no caso do Projeto, dos espetáculos musicais nos quais culminam os processos criativos.

4.2 Das apresentações em espaços culturais

Como já foi dito, ao final de cada ano de trabalho, os alunos apresentam um espetáculo musical, com cerca de uma hora de duração, composto por aproximadamente oito canções intercaladas por cenas conduzidas por uma linha dramática. As apresentações reúnem no palco, ao mesmo tempo, todos os alunos do Projeto, que tocam, cantam e atuam, utilizando cenários, figurinos e adereços elaborados por eles a partir da temática central. As apresentações, durante o período de observação (2013 a 2018), aconteceram em uma única exibição por ano e, desde 2015 são feitas em equipamentos culturais do Centro do Rio de Janeiro, através de parcerias e concessões feitas pelos gestores dos espaços. Os alunos do *Pequenas Vozes* já se apresentaram nos palcos da Sala Cecília Meireles / Espaço Guiomar Novaes (2015), Teatro João Caetano (2016), Salão Mário Tavares / Theatro Municipal (2017) e Teatro do Centro Cultural da Light (2018).

A escolha e empenho em realizar o espetáculo final fora do ambiente do Projeto, inicialmente, surgiu pela necessidade de um espaço adequado, tanto em tamanho quanto acusticamente, para a apresentação, já que o *Pequenas Vozes* não dispõe dessa infraestrutura

em suas dependências: cada espetáculo costuma ter no palco cerca de 80, 90 jovens e, na plateia, o número de pessoas mais que duplica, pois, geralmente, são distribuídos de dois a três convites por criança e adolescente. Além disso, há a necessidade de os locais de apresentação serem próximos geograficamente do Projeto por duas razões: 1) aos participantes não podem ser impostas condições em que seja necessária a mobilização de recursos financeiros, muito menos a cobrança de taxas de qualquer ordem. Sendo assim, precisam ser lugares onde todos possam chegar caminhando; 2) O *Pequenas Vozes*, na maioria das vezes, não dispõe de verbas para transporte – nem de pessoas nem de equipamentos. A proximidade geográfica torna-se fundamental para o traslado dos instrumentos, objetos, caixas e mesa de som, cadeiras, estantes de partituras, etc. Muitas vezes, os professores que possuem carro também ajudam nesse carregamento.

O fato de as apresentações, assim feitas, dependerem de pessoas que não participam diretamente do Projeto – como, por exemplo, dos gestores e funcionários dos equipamentos culturais –, faz com que seja ampliada uma rede de cooperação para que aconteçam. Becker, em “arte como ação coletiva” (1977, p. 205), afirma que “todas as artes que conhecemos envolvem redes elaboradas de cooperação”, e no *Pequenas Vozes* isso não é diferente. A divisão das tarefas resulta de definições consensuais da situação, levando-se em consideração as demandas e a mão de obra disponibilizada e doada pelos membros que compõem essa rede de apoio. Todo o trabalho subjacente necessário para que os alunos possam ocupar a posição de artistas nos momentos de apresentação, é feito, então, por elos cooperativos entre pessoas – familiares, professores, funcionários, pessoal de apoio especializado – e a contribuição de cada uma delas é essencial para que o trabalho final seja possível de ser realizado.

Atualmente, o tipo de tarefa desempenhada por cada um dos membros envolvidos costuma ser convencionalmente distribuída conforme acordos que se tornaram habituais na maneira de fazer as apresentações do Projeto. Sendo assim, alunos se dedicam à execução do espetáculo no palco enquanto professores atuam diretamente na produção e direção, se comunicando o tempo todo com alunos, com funcionários dos espaços cedidos e equipes de som e luz (quando há). Estas fazem a sonorização de vozes e instrumentos, afinam e marcam desenhos de luz; e familiares cuidam da alimentação, chegada no horário, preparo e envio dos figurinos e organização do espaço ao término das apresentações.

Fundamental para a realização do trabalho artístico, a cooperação exerce, contudo, influências no resultado final da obra. Segundo Becker (1977, p. 211), os artistas são levados a aceitar as restrições que surgem da dependência da cooperação, acomodando as concepções do trabalho aos recursos disponíveis. No caso do *Pequenas Vozes*, essa aceitação das

restrições e ajustes são pensados mais pelos professores – que, no entendimento geral, não ocupam o lugar de artistas – do que pelos alunos – que passam a ocupar esse lugar. Trata-se de um olhar cuidadoso de cada professor, que visa explorar as potencialidades dos alunos para que possam desenvolver sua melhor performance, entendendo e lidando com as limitações inerentes à oferta de cooperação. Tais limitações ficam ainda mais evidentes se levarmos em consideração a falta de escolha dessa rede de apoio, devido à imposição de forte restrição financeira. Como dito anteriormente, a quase totalidade das pessoas que constituem essa rede de cooperação não é especializada, não tem experiência nesse tipo de produção artística e doa seu trabalho de forma voluntária. Quando há equipe especializada de som e/ou luz – que trabalha gratuitamente ou por valor muito abaixo do de mercado – a qualidade do espetáculo também é influenciada de forma positiva ou negativa pelo tipo de equipamento disponibilizado e do serviço prestado.

Entretanto, apesar de todas as limitações, as apresentações só são possíveis, da forma como acontecem, devido aos elos cooperativos criados. Se pensarmos na atividade anual como um fazer artístico, também chegamos à conclusão de que a realização de todo o trabalho – aulas, passeios, ensaios – só é possível através desses mesmos elos. Isso fica muito marcado também em fala recorrente da assistente social com alunos e familiares: “O Projeto não existe. Nós somos o Projeto. Vocês precisam estar presentes, se envolver e cooperar, senão não tem Projeto. Nós fazemos o Projeto.” Desta forma, verifica-se que o envolvimento de toda a comunidade, com apoio ocasional de membros exteriores a ela, é condição inerente à produção e criação de todo o trabalho artístico.

Assim como todos os processos analisados até aqui, as apresentações também são momentos espremidos entre um *antes* e um *depois*. Os aspectos conformadores do momento precedente dizem respeito a todo o processo de criação e mais especificamente às duas semanas intensivas de ensaio geral. Os alunos vão para as apresentações totalmente imersos no universo dos espetáculos e também um tanto quanto cansados fisicamente devido à intensidade do trabalho.

Aos responsáveis, em reunião, é solicitada a colaboração na organização dos pertences das crianças e jovens, que ajudem a recolher lixo, materiais – instrumentos, cadeiras, objetos em geral –, pois o tempo de permanência nos espaços de apresentação geralmente é muito curto, tornando imprescindível a colaboração de todos. Nessas reuniões também são feitas combinações, como itens de figurinos que precisam ser providenciados, por exemplo. A criação e composição destes também é bastante significativa para alunos e responsáveis. Geralmente é dada uma orientação sobre cores a serem utilizadas, sobre a flexibilidade dos

tecidos, sobre as roupas terem ou não estampas. A partir dessas orientações, alunos e familiares elaboram a composição de peças livremente. Algumas famílias investem em roupas que consideram “bonitas” e que possam ser usadas em outras ocasiões sociais. Outras, prezam por um universo mais lúdico, providenciando adereços de uso não habitual, fantasias, ou itens de brechó para a composição.

Muitas vezes a busca por uma roupa considerada “bonita” gera um certo tipo de competição entre responsáveis. Esta competição evidencia uma prática de distinção social, na qual entram em disputa as diferenças – ainda que pequenas – de poder aquisitivo. Esta competição também se manifesta na elaboração dos lanches que cada família prepara para seus filhos para que sejam consumidos nos locais de apresentação. Enquanto algumas famílias não têm condições de fazê-lo, outras ostentam lanches mais caros de lojas de *fast food*. Embora a assistente social e a pedagoga atentem para essa questão e, a todo tempo, sinalizem para os responsáveis que esse tipo de diferenciação e competição não contribuem para uma desejada igualdade de condições de participação entre todos, ela ainda assim acontece. Esse fato, construído nas interações sociais, também interfere na atualização das mesmas e, conseqüentemente, interfere nas criações de vínculo com o Projeto e com as pessoas que dele participam. Deste modo, constituem também as experiências vivenciadas no contato com o fazer artístico.

Entretanto, essa competição é exercida mais pelos familiares das crianças e adolescentes do que pelos jovens. As apresentações exigem destes tanta atenção, concentração e energia que a cooperação fica mais evidente. Sendo assim, os lanches são partilhados, as roupas emprestadas, as maquiagens feitas em conjunto. Os itens da competição tornam-se mais um elemento para a intensificação das interações sociais nesse momento tão adensado.

Entre montagem, apresentação do espetáculo propriamente dito e desmontagem, os jovens e a equipe de profissionais permanecem por cerca de cinco horas nas dependências desses espaços, ocupando os palcos, camarins, corredores e plateias, se maquiando, trocando os figurinos, afinando os instrumentos, se aquecendo, comendo e compartilhando as emoções e sentimentos envolvidos nessa preparação.

Na iminência da apresentação, já nos espaços onde serão realizadas, os momentos são permeados por grande expectativa de alunos, familiares e profissionais. A importância dada ao momento é perceptível no nervosismo dos jovens – mãos geladas e trêmulas, agitação, medo. Os participantes, tanto alunos quanto seus familiares, investem no visual, com novos cortes de cabelo, penteados e perfumes, além de roupas e maquiagens, como dito anteriormente.

Durante a apresentação propriamente dita há a experiência do fazer artístico, do fazer em contato com o público, em um espaço novo, com luz e sonorização. Os alunos têm que lidar com todas as informações inauguradas por um novo espaço, pela presença de novos objetos, como microfones, e a configuração do grupo no palco, o que em alguns momentos desperta insegurança.

Após a realização do espetáculo é possível perceber que os jovens se sentem radiantes e ficam muito animados querendo compartilhar o que pensaram durante a execução das cenas e músicas, quais problemas ocorreram, como improvisaram e resolveram o problema, evidenciando que a improvisação criativa se faz presente em todo o tempo. As crianças e adolescentes costumam ficar muito orgulhosos do trabalho que realizaram e aliviados em se livrar do peso da responsabilidade do sucesso do mesmo. Já os responsáveis mostram-se muito emocionados: com câmeras em punho, choram, riem, querem abraçar os filhos, professores, elogiar, agradecer e tirar fotos para registrar o momento.

Esse momento *depois* do espetáculo, entretanto, não se restringe apenas aos instantes imediatamente posteriores à apresentação. Trata-se de uma temporalidade alargada e poderia-se dizer até mesmo que não tem fim. Quando todos deixam o teatro, a experiência singular, estética, é constantemente remoldada pelas interações sociais posteriores e pelo trabalho da memória. No Projeto, os alunos gostam de brincar com o espetáculo, trocando entre eles os papéis desempenhados, imitando as atuações dos colegas, reproduzindo momentos que consideraram tensos ou engraçados e, segundo Dewey (2010[1934], p. 481. Grifo do autor):

Na arte, a atitude *brincalhona* transforma-se em interesse pela transformação do material, a serviço do propósito de uma experiência em desenvolvimento. O desejo e a necessidade só podem satisfazer-se através do material objetivo, e por isso brincar é também interessar-se por um objeto.

A experiência estética vivenciada durante a apresentação do espetáculo vira, então, material de novas experiências pela via da brincadeira.

Esses momentos em que o trabalho continua sendo realizado – embora comumente se entenda que tenha sido finalizado – se estendem nas confraternizações finais, que acontecem de uma a duas semanas após a apresentação. Neste dia as famílias voltam ao *Pequenas Vozes* em um dia da semana, no horário em que normalmente ocorrem as oficinas. As pessoas levam pratos de comidas para serem compartilhadas por todos, enquanto o Projeto oferece refrigerantes e sucos. Esses encontros são marcados por comportamentos cooperativos,

carinhosos e atitudes brincalhonas e neles são iniciados e reforçados os vínculos afetivos – familiar, de amizade, coleguismo – estabelecidos ao longo do ano. E o clima de competição parece ser superado.

Os registros fotográficos nesses momentos também são imprescindíveis para os participantes e esse fator também faz parte desses vínculos. Os registros não se encerram na captura da imagem, mas em seu compartilhamento posterior em redes sociais e aplicativos de mensagens para celulares. Além disso, geralmente, as fotos são enviadas para o Projeto, o que também participa da formação de uma memória da instituição.

O fato de as apresentações serem realizadas nos espaços culturais do Centro do Rio costuma ser muito apreciada pelos responsáveis e pelos alunos. Na confraternização final, em 2018, em clima de brincadeira e descontração, perguntei especificamente aos alunos adolescentes o que eles achavam sobre as apresentações serem feitas dessa forma. Eles, então, responderam:

D.: Acho “*top*”!

S.: Acho que é muito estruturado. E tem mais espaço.

V.E.: Acho bom porque é muito organizado, sabe? Quando a gente foi nesse último teatro agora, no Centro Cultural da Light, lá é bem organizado, tipo, tem o palco, tem as cadeiras da plateia, tem os lugares pra botar o som, acho isso tudo muito legal. (Em 20 dez. 2018).

No entanto, o número de ingressos geralmente disponibilizados – dois por aluno, dependendo do espaço – costuma ser fator de descontentamento para os familiares, que anseiam por levar mais parentes e amigos para assistirem a montagem. A restrição de quantidade de público também é encarada como um problema pelos adolescentes:

V.E.: [...] Se a gente fosse apresentar fora desses teatrões, desses teatros famosos, ia ter mais dificuldades [técnicas], então eu acho que é bom porque é organizado. Mas, ao mesmo tempo, é meio ruim porque a gente não passa tanta visibilidade pra quem mais precisa, é isso.

Eu: Você acha ruim porque vocês não conseguem acessar um público maior?

G.: É.

V.E.: É, um público que venha pra cá, sabe? Eu acho que quando a gente apresenta no teatro lá, no teatrão, vão mais as pessoas que já participam do Projeto. Se a gente fosse pra um lugar que é mais aberto, que eu acho que é mais social, tipo...

D.: Tipo em público!

V.E.: Traria mais gente.

DA.: É, qualquer pessoa poderia ir, sabe?

D.: Ou qualquer pessoa que tivesse passando, poderia ver.

G.: Outras pessoas veriam, porque a gente... Eu acho legal a gente apresentar pros pais, porque... Pra ver o que a gente fez o ano todo aqui... Mesmo que a gente possa convidar pessoas, a gente podia abrir mais essa

visibilidade, o que a gente faz o ano todo pra mais pessoas, outras pessoas verem. Essa é a minha ideia, minha sugestão...

L.M.: Sim, seria uma ótima coisa. Porém eu acho que seria muito mais responsabilidade tanto pro teatro, quanto pra música. Seria uma grande responsabilidade, porém seria muito melhor porque teríamos uma visão melhor e é isso.

P.: minha opinião é a mesma deles. (Idem)

Os alunos, então, demonstram uma preocupação com a difusão do trabalho artístico e com a democratização do acesso à arte que eles próprios produzem, almejando levá-la “a quem mais precisa”. Sinal, também, de que o trabalho é encarado por eles com seriedade e dedicação.

Um dos aspectos fundamentais desse tipo de prática é sua colaboração no acesso democrático a esses espaços. Como foi dito na seção anterior, a visitação a esses equipamentos costuma ser algo esporádico. A partir do momento em que se cria a necessidade de entrar neles para a realização de um trabalho e, na medida em que interações sociais fundamentais são estabelecidas e intensificadas dentro deles, novas interações podem também ser estabelecidas com eles. Para G., de 14 anos, esse tipo de prática tem também esse significado: “Eu acho que tem lugares que eu realmente nunca fui – quando a gente vai se apresentar eu realmente conheço e eles apresentam também o lugar e eu acho bem legal ser em outros lugares sem ser aqui [na sede do Projeto].”

Dessa forma é possível perceber que há uma mudança da relação previamente estabelecida com esses espaços. Se antes esta população não os frequentava devido às barreiras simbólicas existentes, agora as barreiras se diluem a partir de uma apropriação desses lugares através dessa prática cultural e da atualização das interações sociais dentro deles. Isso evidencia o fato de que essas barreiras não estão relacionadas exclusivamente aos equipamentos culturais em si, mas a tudo que os conforma, como as artes neles apresentadas, seus habituais frequentadores, funcionários e até mesmo sua localização dentro da própria região da cidade. Na próxima seção, me dedico a pensar mais especificamente sobre em que medida a cidade pode influenciar a visitação a equipamentos culturais para esta população e de que maneira constituem experiências estéticas.

4.3 A relação com a cidade

A atribuição de sentido a uma obra de arte, bem como as experiências estéticas, como vimos até aqui, estão intimamente relacionadas à vida social. Por isso, envolvem muitos fatores além do instante em que um indivíduo se encontra de frente para uma obra, isolado de

qualquer interferência. Sendo assim, interações entre esses indivíduos, tempos e espaços são fundamentais para o entendimento de uma relação estabelecida com uma obra de arte, seja em sua apreciação ou em sua produção.

Fleury (2006, p. 59), em estudo sobre os públicos da cultura, aponta para a dinâmica de composição, decomposição e recomposição deles. Para tanto, ressalta aspectos como a temporalidade e a espacialidade, que não devem ser desconsiderados em estudos desse campo, já que, segundo ele, só é possível haver relação entre um público e um objeto cultural quando ela for perceptível em uma escala local ou territorial.

Da mesma forma, o espaço e o tempo são definidos por Dewey (2010[1934], p. 90) como elementos complexos que participam de uma experiência:

[...] o espaço torna-se algo mais do que um vazio pelo qual perambular, pontilhado aqui e ali, de coisas perigosas e coisas que satisfazem os apetites. Torna-se um cenário abrangente e fechado no qual se ordena a multiplicidade de atos e experiências em que o homem se engaja. O tempo deixa de ser o fluxo infundável e uniforme ou a sucessão de pontos instantâneos que alguns filósofos afirmaram que é. Ele é também o meio organizado e organizador do influxo e refluxo rítmico de impulsos expectantes, movimentos de avanço e recuo e de resistência e suspense, com realização e consumação. É uma ordenação do crescimento e do amadurecimento [...]. O tempo, como organização da mudança, é crescimento, e o crescimento significa que uma série variada de mudanças entra nos intervalos de pausa e repouso, de conclusões que se tornam os pontos iniciais de novos processos de desenvolvimento.

No âmbito desta pesquisa, temporalidade e espacialidade têm sido fundamentais nas considerações feitas em cada momento analisado. Além disso, algumas situações e falas de participantes do *Pequenas Vozes* nos dão indícios de que a relação com o espaço da cidade é fator fundamental para se analisar o significado atribuído às práticas culturais, bem como determinante para a frequência aos equipamentos culturais da região.

Em 2016, o *Pequenas Vozes do Carmelo* mudou de endereço, passando a ocupar as dependências da Associação Beneficente São Martinho, na Rua Riachuelo, nº 7. Até o fim de 2015 o endereço de funcionamento das atividades era o andar térreo do prédio da Província Carmelitana de Santo Elias, na rua Moraes e Vale, nº 111, Lapa. O estabelecimento em novo local, mesmo que a 400 metros de distância do endereço anterior, representou uma queda significativa no número de renovação das inscrições, principalmente as de uma parcela das famílias que morava mais próxima à Rua da Lapa e aos bairros da Glória e Catete. Essa queda inicial, em semanas, se transformou na reconfiguração da população participante: novas

matrículas foram feitas, sobretudo por pessoas que moravam em outra parte do Centro, mais próximas à rua Riachuelo, Lavradio e adjacências.

Ao conversar com a mãe de uma aluna, inscrita no Projeto há sete anos, ela afirma sobre a mudança de endereço: “Para mim foi melhor, porque tem essa passagem aqui que pra mim é mais perigoso.”, referindo-se ao trecho da rua Mem de Sá, entre os Arcos da Lapa e a Sala Cecília Meireles. E continua:

Não é que seja perigoso, assim, pra mim, que ninguém vai mexer comigo. Porque aqueles depósitos são dos meus primos. Mas o medo dentro da gente transmite isso daí, o perigo. Ali é perigoso. Eu tinha muito medo. Mas muito medo mesmo. Aqui já não. Eu desço do bonde aqui, já venho andando, ou já pego um ônibus.

Magnani (2002, p. 14-15) nos ajuda a analisar esse quadro ao afirmar que não podemos pensar a arte sem levar em consideração os atores sociais, da mesma forma como não podemos pensar a cidade como uma entidade à parte de seus moradores, já que são estes que em definitivo dão vida à metrópole através de múltiplas redes, formas de sociabilidade, estilos de vida, deslocamentos, conflitos etc.

A partir disso, o autor propõe considerar o método etnográfico, característico da antropologia, para resgatar um olhar que ele chama *de perto e de dentro*, ou seja, capaz de identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos pela perspectiva dos enfoques mais correntes sobre a questão da cidade. Segundo ele, este método corrobora para que o fenômeno urbano seja melhor compreendido e para que pesquisas sobre a dinâmica cultural e as formas de sociabilidade nas grandes cidades contemporâneas sejam desenvolvidas, evitando a dicotomia que opõe o indivíduo e às megaestruturas urbanas (MAGNANI, 2002, p.11). A perspectiva *de perto e de dentro* é capaz de apreender, então, os padrões de comportamento dos mais variados conjuntos de atores sociais na paisagem da cidade no cotidiano. Para o autor:

[...] o que se propõe é um olhar *de perto e de dentro*, mas a partir dos *arranjos* dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas – religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa etc.

Esta estratégia supõe um investimento em ambos os pólos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise. (MAGNANI, 2002, p.18).

Um dos pólos da relação com a cidade, o dos atores sociais em suas práticas e redes de sociabilidade, foi o foco desta pesquisa até este capítulo. É necessário agora que pensemos sobre o outro pólo desta relação, a cidade, entendida como um componente do recorte de análise e não apenas um cenário, um espaço vazio, que nada tem a ver com a vida social. Tal como afirma Dewey (2010[1934], p. 430):

[...] a experiência é uma questão de interação do organismo com seu meio, um meio que é tanto humano quanto físico, que inclui o material da tradição e das instituições, bem como das circunvizinhanças locais. O organismo traz em si, por sua própria estrutura inata e adquirida, forças que desempenham um papel nessa interação. O eu tanto age quanto é submetido ao que vem de fora, e aquilo a que fica sujeito não são impressões estampadas em uma cera inerte, mas depende do modo como o organismo reage e responde.

O Centro do Rio de Janeiro abriga a maior concentração de museus e centros culturais da cidade e é o bairro carioca com maior número de opções culturais: Museu do Amanhã, Museu de Arte do Rio, Museu Nacional de Belas Artes, Museu Histórico Nacional, Museu de Arte Moderna, Casa França-Brasil, Centro Cultural Paço Imperial, Conjunto Cultural da Caixa, Centro Cultural da Justiça Federal, Centro Cultural dos Correios, Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural da Light, Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, Teatro Municipal, Teatro SESI, Teatro SESC Ginástico, Teatro Dulcina, Teatro Nelson Rodrigues, Teatro Carlos Gomes, Teatro João Caetano, Teatro Glauce Rocha, Teatro Serrador, Teatro Riachuelo, Sala Cecília Meireles, Circo Voador, Fundação Progresso, Biblioteca Nacional, Real Gabinete Português de Leitura, Cinema Odeon, entre outros, são alguns exemplos de equipamentos culturais que podem ser encontrados na região. Além disso, é um lugar de fácil acesso, com ampla malha de transportes, um dos motivos facilitadores para a visita.

Centros culturais, museus, teatros, casas de shows, bibliotecas e cinemas somados a grande quantidade de bares e casas noturnas, conformam um espaço identificado como *mancha* de acordo com uma das categorias propostas por Magnani (2002, p.22) em seus estudos para compreender a dinâmica cultural e as formas de sociabilidade nas grandes cidades:

São as manchas, áreas contíguas do espaço urbano dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam – cada qual com sua especificidade, competindo ou complementando – uma atividade ou prática predominante. Numa mancha de lazer, os equipamentos podem ser bares, restaurantes, cinemas, teatros, o café da esquina etc., os quais, seja por competição seja

Magnani (2002) institui ainda outras categorias, como as de *pedaço*, *trajeto*, *pórtico* e *circuito*. Segundo o autor, essas categorias podem ser definidas da seguinte maneira: o *pedaço* é formado pelo compartilhamento de códigos ou pelo reconhecimento de códigos compartilhados por atores sociais de uma determinada rede de relações; o *trajeto* se aplica a fluxos recorrentes no espaço mais abrangente da cidade e no interior das *manchas* urbanas, ligando equipamentos, pontos, *manchas* e permite pensar tanto uma possibilidade de escolhas no interior das *manchas* como a abertura dessas *manchas* e *pedaços* em direção a outros pontos no espaço urbano e, por consequência, a outras lógicas; os *pórticos* são espaços, marcos e vazios na paisagem urbana que configuram passagens que não pertencem a nenhuma *mancha*, ou seja, lugares fronteira; por fim, *circuito* é uma categoria que descreve o exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial, sendo reconhecido em seu conjunto pelos usuários habituais.

Desta forma, podemos identificar que o Centro é uma *mancha* cultural composta por vários *pedaços*, sendo um deles o próprio *Pequenas Vozes do Carmelo*, lugar de encontro regular entre um grupo de pessoas para o exercício, *grosso modo*, de uma mesma prática cultural. A mudança de endereço de funcionamento do Projeto, mesmo que para local próximo, fez com que muitas pessoas tivessem que atravessar um segmento da rua Mem de Sá considerado “perigoso”. Podemos entender que se trata de um *pórtico* no meio do *trajeto* entre a casa e o Projeto – o que levou a uma reconfiguração do *pedaço Pequenas Vozes*. Contudo, o que a população identifica como perigoso neste *pórtico* especificamente se alastra para toda a região. Todos consideram o Centro muito “perigoso”. Os adolescentes, ao serem perguntados sobre os locais por onde andam ou evitam andar pelo bairro, sobretudo nos momentos de lazer, declaram que costumam sair pouco, geralmente acompanhados e para ir a casa de amigos. A questão do “perigo”, entretanto, toma maiores proporções e passa a ser o foco da conversa por alguns instantes:

V.G.: Aqui atrás é muito perigoso [referindo-se à rua Joaquim Silva.]

V.E.: Sabe, acho que tem perigo em vários lugares, assim, mas mais perigoso... Não sei, eu consideraria minha rua bastante perigosa, sabe? Minha rua mesmo.

G: Você mora onde?

V.E.: Na rua da Relação, é perto do prédio da delegacia, 5ª DP. Mas eu acho que é perigoso à noite.

G: A minha relação com o Centro... Eu sempre morei aqui, sempre! Desde que eu nasci eu moro aqui no Centro. E o lugar que eu acho mais perigoso daqui é da Cruz Vermelha pra Central, indo pra Central, assim... A partir dali eu já... qualquer coisa, se tiver meu celular eu guardo. Não gosto de

passar na Cruz Vermelha mesmo, passar por ali. Eu dou a volta. Mas quando eu to indo pra Central, às vezes com a minha mãe, mesmo assim com a minha mãe, eu sinto medo, então pra lá eu não ando muito. Eu só ando por aqui mesmo. Da Lapa até ali o Extra, onde eu moro.

V.G.: Mesma coisa que ela, mesma coisa.

L.M.: Cara, sinceramente, eu acho o Centro em si muito perigoso. Tipo, eu acho o Rio de Janeiro perigoso.

So: De noite?! De noite?!

L.M.: Tanto de noite quanto de dia. Tipo seis horas da manhã, dez horas, onze horas da noite... É tudo perigoso, então eu não acho que tenha um lugar mais perigoso ou um lugar mais calmo porque tem violência, crime, essas coisas, em tudo que é canto.

Da.: Eu não saio muito, mas quando eu saio eu vejo que realmente tipo... Há perigo em todo lugar, uma pessoa tipo... Principalmente para as mulheres... Muitos homens: vários assédios podem rolar. E também não tenho, não acho que tem ruas perigosas ou calmas. Tudo é muito perigoso e tem que tomar sempre cuidado. (Entrevista em 20 de dezembro de 2018)

Em outra conversa, a mãe de uma aluna de flauta complementa:

Todo esse pedaço do Centro aqui é perigoso. Eu ando porque eu preciso, assim como você e as outras pessoas. Tá muito perigoso. Eu trabalhei oito anos em Ipanema. Eu saía daqui dessa Lapa às três horas da manhã, quatro horas da manhã. Hoje em dia se eu quero beber eu compro minha cerveja e bebo em casa. Eu não tenho coragem. A coragem que um dia eu já tive hoje em dia eu não tenho mais não. Se tornou... você botar o pé pra fora de casa já se tornou uma despedida. Muita coisa eu parei. (N., Entrevista em 20 de dezembro de 2018)

A relação com a cidade parece, então, fator fundamental de interferência, entre outras coisas, na visitação aos espaços culturais da região. Isso fica mais evidente quando ouvimos relatos de visitas a museus e centros culturais fora da cidade do Rio de Janeiro. Essa mesma mãe, na mesma conversa, mostra, pelo telefone celular, as fotos de uma excursão que ela e sua filha haviam feito para Petrópolis, município a uma hora de distância do Centro do Rio. A viagem fora organizada junto com outras famílias do Projeto e teve caráter cultural, com a companhia de uma guia turística. Os organizadores do passeio alugaram uma van e foram conhecer o Palácio de Cristal, o Museu Imperial, a Casa de Santos Dumont, a Casa do Colono, a Catedral etc. Ao ser perguntada se também frequentava os museus e centros culturais das redondezas, afirma:

N.: Com ela não [aponta para a filha], mas quando era eu sozinha eu ia sim. Tudo de graça. Nunca gostei de pagar nada.

Eu: Ela está com quantos anos?

N.: Ela está com 11.

Eu: Mas por que você não leva ela?

N.: Não sei. Não sei se é muito trabalho... (Idem)

E emenda, falando novamente do “perigo”, declarando só sair de casa por necessidade, assim como muitos responsáveis ali.

Contudo, é interessante observar que, no passeio organizado para a instalação audiovisual “Folclore Digital” – no qual os participantes foram até a Caixa Cultural e voltaram ao Projeto, percorrendo o trajeto a pé –, esse medo do “perigo” não tenha se manifestado em conversas, nem nos comportamentos dos participantes. Tal fato não parece estar relacionado à distância temporal entre a data deste passeio (2016) e a conversa com os adolescentes em que esse medo foi claramente explicitado (2018). A mudança de endereço ocorrida no Projeto em 2016 e a consequente queda no número de renovações de matrícula já era justificada pela presença do fator “perigo” na cidade. Que fator, então, interfere na mudança de comportamento dos participantes neste passeio?

Observando os alunos nesta situação é possível perceber que o trajeto percorrido junto com um grupo numeroso de pessoas conhecidas – pessoas que fazem parte do mesmo *pedaço* – não há a manifestação tão forte da sensação de presença deste perigo como na locomoção de forma solitária ou em agrupamentos menores. O percurso, feito desta maneira, aponta para o deslocamento do próprio *pedaço* – o *Pequenas Vozes* –, significando o fortalecimento das características do grupo, das individualidades pela identificação entre os membros desta comunidade e intensificação das interações sociais ao longo do caminho.

Não se pretende aqui ignorar características individuais que possam interferir na circulação pela cidade, como maior ou menor disposição pessoal para lidar com contingências da vida. A fala de duas irmãs, por exemplo, uma de 14 e outra de 16 anos, em uma conversa, demonstram formas distintas de lidar com esses “perigos”:

Sa: Cara eu tenho medo em qualquer lugar.

Lu: Eu não tenho medo em nenhum lugar.

Sa: Eu tenho medo em todo lugar.

Eu: Então, a relação da cidade depende da pessoa?

Lu: Eu ando tipo, eu acho que qualquer lugar tem perigo, então eu ando de qualquer forma, sabe? Eu não deixo de andar pra algum lugar, ou subir qualquer morro por mais que a pessoa fale: ‘Esse morro aqui é super perigoso’ – eu vou de qualquer forma.

Sa: Eu não. (Entrevista em 20 de dezembro de 2018)

De fato, questões subjetivas e disposições pessoais podem interferir no modo como cada sujeito se desloca e se relaciona com o meio em que vive, mas os agrupamentos e interações

entre os indivíduos implicam em mudanças nas maneiras como essas relações acontecem. Um outro aluno, em fala que dialoga com este aspecto, diz:

P: Tenho medo mesmo de andar na rua. Que é meu jeito mesmo. Qualquer lugar tenho que ir com alguém. Por isso que eu nunca na minha vida saí sem os amigos assim pra nada, só pra visitar alguém, ir no mercado, uma coisa assim. (Idem)

Essa declaração reforça, portanto, uma certa coragem ou segurança que passa a existir quando os indivíduos se somam em uma coletividade identificada por suas práticas, hábitos e afinidades. Isso nos dá a ver que a configuração da cidade se dá também nas dinâmicas entre as forças que advém das interações.

Contudo, outro fator parece constituir os modos de interação com o espaço urbano. Como dito anteriormente, em 2016, a diferença de quatrocentos metros entre o endereço antigo e o novo local de funcionamento do *Pequenas Vozes do Carmelo* apontou para a questão do “perigo”, principalmente em relação a um segmento da rua Mem de Sá, onde ficam localizados depósitos de bebidas, ou seja, um *pórtico*, de acordo com as categorias definidas por Magnani (2002). Outro princípio, no entanto, parece estar relacionado com a alteração do público participante do Projeto advinda dessa mudança de endereço: o da energia e esforço empreendidos para uma prática cultural frequente, no caso, a participação nas atividades do *Pequenas Vozes*.

Quando, em entrevista citada acima, a mãe de uma aluna responde que não costuma ir aos equipamentos culturais do Centro com a filha por “dar muito trabalho”, aparecem indícios da relação com a energia dispendida. Essa família, assim como outras, não visita os espaços de arte e cultura da vizinhança onde mora, mas faz excursão para conhecer museus de outras cidades, como Petrópolis, por exemplo. Supostamente, a energia e os recursos investidos em excursões como estas são muito maiores, mas não são, neste caso, impeditivos para sua realização. No entanto, neste tipo de prática, outros valores estão envolvidos, como a ostentação que envolve a viagem em si, a van – assim como para os alunos na ida a Cidade das Artes –, o guia turístico etc. O caráter eventual desta prática não representa, então, o mesmo “trabalho” que daria visitar museus próximos de casa. Uma prática cultural no cotidiano, ao contrário, demanda mais esforço e trabalho, justamente por causa da regularidade. Sendo assim, quatrocentos metros a mais de deslocamento, nestas circunstâncias, no cotidiano, semanalmente, podem ser suficientes para sobrecarregar a disposição de alguns atores sociais e, portanto, determinantes para a participação ou não em

um projeto social de educação em artes e, até mesmo, para a visita ou não aos equipamentos culturais da região.

Desta forma, concluímos que a população participante do *Pequenas Vozes* opera mais claramente pelo princípio da praticidade: a prática cultural frequente, regular e cotidiana deve encaixar-se e até mesmo facilitar outras práticas cotidianas, como, por exemplo, se situar em local e horário conciliáveis com os caminhos entre casa/escola/trabalho. Dentro de uma rotina e de condições de vida em que as pessoas se sentem cansadas e sacrificadas, uma prática cultural frequente significa, muitas vezes, uma sobrecarga de esforço e, neste cenário, as distâncias percorridas, por menores que pareçam, podem ser determinantes para uma prática cultural ou não. A relação com a cidade e com os equipamentos culturais do Centro parece, pois, ser constituída com base neste princípio, que muitas vezes é ignorado quando entram em debate as discussões sobre públicos ou sobre democratização do acesso à arte, por exemplo.

Este capítulo foi dedicado a pensar mais especificamente sobre o significado de práticas sociais e culturais para a população que participa do *Pequenas Vozes do Carmelo*, dentro da concepção de arte como vida social. Para tanto, foram descritas e analisadas ações e práticas, desde a busca pela participação no Projeto até as apresentações dos espetáculos finais. Foi verificado o envolvimento das famílias e a constituição dos elos cooperativos estabelecidos dentro de convenções criadas a partir da prática ao longo dos anos. Fatores como as relações e vínculos estabelecidos entre os participantes – para além do espaço e dos momentos vividos no Projeto – foram destacados, evidenciando a forma como influenciam, e muitas vezes determinam, a participação ou não em atividades, como nos passeios culturais, por exemplo.

Foi observada de que forma a prática de apresentar os espetáculos em equipamentos culturais legitimados e institucionalizados – legitimadores e também institucionalizantes – participa, interfere ou promove o acesso democrático às artes geralmente neles expostas e apresentadas. Por fim, foram identificados fatores e princípios que operam na relação dos alunos e familiares com a cidade, mais especificamente com o bairro onde moram e de que maneira influenciam a realização, ou não, de práticas culturais, de forma regular ou eventual, como a visita a espaços culturais ou a participação em projetos sociais, como o *Pequenas Vozes*, por exemplo.

No próximo capítulo, serão aprofundadas as discussões sobre as ditas *mediações* em artes, dada a importância e destaque que vêm adquirindo no mundo da arte. Frente a um cenário em que suas definições são flexíveis, serão analisadas as maneiras como o *Pequenas Vozes do Carmelo* atua, *mediando* práticas, culturas, linguagens e experiências. Será ainda

verificada de que forma as *mediações* identificadas trabalham para o exercício democrático da cidadania cultural, tentando-se compreender a dimensão política deste tipo de atuação.

Capítulo 5 – Tudo é mediação?

Nos meios artístico e acadêmico brasileiros, a partir de momentos difíceis de serem datados com precisão, o termo *mediação* circula com bastante frequência. Contudo, a intensificação desta circulação aumenta com a abertura de centros culturais em diversos países nos anos 1970; de fundações culturais ligadas à iniciativa privada na década de 1990, no Brasil – e, conseqüentemente, com o aumento da oferta de eventos culturais –; e, mais fortemente, a partir da primeira década do século XXI, com o crescente processo de democratização vivido no país, como já foi detalhado no Capítulo 1, seção 1.1.

Com o objetivo de conduzir um público massivo e diversificado, composto em grande parte por “leigos”, pelos salões de exposição, o recurso às visitas mediadas passa a ser adotado como instrumento para “viabilizar”, “facilitar” ou “qualificar” seu encontro com uma arte, antes restrita a poucos (MUNIAGURRIA, 2006). Recurso, este, responsável também por ativar o que Bourdieu (1983, 2015[1979]) chama de disposição estética, ou seja, fazer com que tais indivíduos adquiram a competência para reconhecer como artísticos os objetos de arte exibidos nos equipamentos e valorizados no mundo da arte. Nesse contexto, a formação de mediadores e de ações educativas em museus e centros culturais passa a ser legitimada por especialistas.

As ditas mediações em equipamentos culturais provêm, então, como dito no Capítulo 1, do ideal de igualdade de acesso de todos à cultura, mas não deixa de perder de vista o ideal de democracia cultural, ou seja, trabalham para cumprir o objetivo de eliminar obstáculos ao acesso a um determinado bem simbólico, considerando a multiplicidade de identidades e culturas dos visitantes. Ainda segundo Muniagurria (2006), na formação de mediadores para ações educativas em exposições de arte contemporânea, há a utilização de técnicas para que seja evitada a imposição de leituras preestabelecidas das obras, estimulando as mais diversas produções de sentido pelos diferentes visitantes.

O termo *mediação*, no entanto, dentro das discussões sobre arte, não se refere apenas às ações educativas em museus e centros culturais. Nathalie Heinich (2014), por exemplo, ao traçar os novos paradigmas da arte contemporânea²⁶ – analisando as condições materiais, sociais, jurídicas e axiológicas que identificam e validam determinados objetos como obras de arte –, verifica a presença e a necessidade cada vez maior de *mediações* como características dessa categoria. Contudo, considera como *mediação e mediadores* os processos e atores

26 Heinich (2014) entende o termo “contemporâneo” não como uma categoria meramente cronológica da história das artes visuais, mas como um novo paradigma artístico, com características particulares.

sociais envolvidos na própria produção e legitimação da obra de arte. Na medida em que uma obra de arte contemporânea rompe com os cânones das artes clássica e moderna, utilizando, por exemplo, materiais cotidianos, o discurso sobre ela passa a ser necessário para a atribuição e veiculação de seu sentido.

A intelectualização das operações de produção de obras acaba por determinar que:

Uma obra de arte contemporânea quase nunca existe sem um texto, assinado ou não, escrito pelo próprio artista ou, melhor ainda, por um especialista – por um crítico ou curador.

Exatamente da mesma forma como o contexto se tornou parte da obra, o discurso sobre a obra se tornou parte da proposta artística. (HEINICH, 2014, p. 379).

Sendo assim, para que a obra ultrapasse a fronteira entre o mundo ordinário e o mundo da arte, há uma exigência e um número cada vez maiores de *mediações* para que estas se estabeleçam no mundo da arte. Além disso, mais do que a mão do artista, é necessária a criação de um sistema externo à obra para que a autoria seja validada. Desta forma, a *mediação* se faz necessária como parte de um sistema exterior à obra que permite identificá-la como obra de arte, validar sua autoria, controlar sua reprodução e estabelecer seu valor de mercado. Ou seja, ela deixa de ser necessária apenas para a veiculação do sentido da obra. Dentro desse sistema atuam como *mediadores* os críticos, os próprios artistas, colecionadores, curadores, donos de galerias, peritos, historiadores etc.

Esse sistema exterior é explicado também por Marta Buskirk (2003) a partir da obra de Robert Morris, intitulada “Statement of Aesthetic Withdrawal”. A autora discorre sobre a atribuição e/ou retirada do sentido estético-artístico da obra através de uma declaração (*statement*), que, segundo ela, pode ser considerada como uma forma de *mediação* por ser o ato que imbui a obra de sentido artístico. Seria uma *mediação constitutiva*, existente pelo menos desde os *readymades* de Duchamp. Como é possível observar, devido ao fato de não envolver o público ou espectador de uma obra, o conceito de *mediação* agora empregado esgarça as fronteiras do entendimento até então abordado neste trabalho, inaugurando outras perspectivas.

Heinich (2014), considera, ainda, outras formas das ditas *mediações* para além dos atores sociais envolvidos na criação e validação das obras de arte contemporânea. Para a autora, além dos objetos, instituições e discursos, qualquer palavra, imagem, número, as paredes das galerias, encartes etc. podem ser considerados como *mediação*. Segundo Heinich (2014, p. 379), “os critérios artísticos implícitos compartilhados por pessoas num contexto

determinado são, portanto, mediações fundamentais, apesar de serem quase imperceptíveis – a não ser que sejam especificamente investigados.” Seria algo equivalente ao que Almeida (2008, p. 12) chama de “interações quase mediadas”, ou seja, relações que as pessoas estabelecem com os conteúdos dos meios, com os dispositivos técnicos utilizados. Segundo o autor (ALMEIDA, 2008), a forma como informações são construídas e apresentadas, assim como os meios previstos para acessá-las, não é universal, pois está relacionada aos esquemas culturais de quem as disponibiliza mais do que aos de quem acessa. Estes dispositivos técnicos, então, antes de servirem como instrumento para educar ou ensinar um capital cultural, informam sobre esse capital cultural por carregarem em sua própria execução uma ação legitimada pelo aval de especialistas.

Davallon (2003), ao tratar mais precisamente da *mediação* pedagógica, destaca uma dimensão política e econômica do caráter *mediador* de dispositivos técnicos. Segundo o autor, na *mediação* pedagógica, a posição do educador como *mediador* envolve uma regulação das interações educacionais para que a relação aluno-conhecimento seja efetiva e conduza a um aprendizado e, para isso, há a utilização de dispositivos técnicos. Davallon, então, questiona se esses dispositivos exercem também a posição de *mediadores*. Estaria, para ele, neste questionamento a dimensão política e econômica implícitas, pois se entendidas enquanto tais, pode-se aventar a possibilidade de se tornarem objetos de industrialização, por exemplo (DAVALLON, 2003, p. 41), o que traria implicações, no momento, não mensuradas.

Assim como ocorre com os dispositivos técnicos, a institucionalização das práticas educativas de *mediação* em exposições, em museus e centros culturais, preconizam técnicas e métodos que são pensados por quem os disponibiliza e não pelos atores sociais aos quais são destinadas. Sendo assim, a interação dos visitantes, tanto com os atores sociais que exercem a função de *mediadores*, quanto com os critérios artísticos implícitos na forma de organização e acesso às informações, são realizadas dentro de uma lógica de construção de uma hegemonia, ponto onde reside uma dimensão política das *mediações*.

O compartilhamento de critérios implícitos, em contexto determinado, como uma *mediação* quase imperceptível também pode ser observado em algumas ideias de Paulo Freire. Embora seus estudos sejam de grande relevância nas práticas em arte-educação, Freire diz que o educador não ensina: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2017[1968], p. 95). Para ele, o

educador-educando e educando-educador são, pois, *mediatizados*²⁷ pelo objeto cognoscível, pela realidade e pelo mundo. Segundo o autor:

[...] o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.” (FREIRE, 2017[1968], p. 94).

Freire considera, então, o próprio objeto do conhecimento como *mediador* de um trabalho educativo. Além disso, outro aspecto *mediador* implícito nas práticas educativas reside na própria educação problematizadora na medida em que nela é superada a contradição educador-educandos. Um dos usos comuns atribuídos ao termo *mediação* é o da *conciliação*, que pressupõe a resolução de um conflito (DAVALLON 2003), sendo assim, a conciliação entre eles – educador e educandos –, através da quebra de uma hierarquia comumente estabelecida, é feita somente no momento em que o pensar do educador ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, “mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.” (FREIRE, 2017[1968], p. 89). Nos resta saber, no entanto, a que o autor se refere como constituinte da “realidade” para esclarecermos quais os fatores *mediadores*, nesse caso. Fica como sugestão para novas investigações no campo dessa discussão.

Como é possível verificar, o termo *mediação* costuma ser atribuído, portanto, a práticas muito diferentes e a naturalidade com que isso é feito revela a necessidade de um debate aprofundado sobre o assunto. Ainda que levássemos em consideração apenas as ditas *mediações* em museus e centros culturais, essa questão da diversidade de usos e definições se faria presente, pois basta fazer algumas visitas a esses espaços para perceber que nem mesmo à figura do *mediador* em exposição é atribuído o mesmo conjunto de funções. Autores como Davallon (2003) e Almeida (2008), por exemplo, em estudos nas áreas da Ciência da Informação e da Comunicação, chamam a atenção para um caráter “plástico” do termo (ALMEIDA, 2008, p. 3), já que, empregado na maioria das vezes de forma contextualizada, alarga suas fronteiras, abarcando realidades muito diferentes entre si. Segundo Almeida (2008, p. 3), a ideia de *mediação* engloba:

27 Freire muitas vezes utiliza a palavra “mediatizar”, “mediatização”, “mediatizador”, “mediar”, “mediação” e “mediador” em frases bastantes semelhantes, ou seja, trata-se de uma mesma ideia, com o mesmo significado, mas grafada de maneiras distintas.

[...] desde as velhas concepções de “atendimento ao usuário”, passando pela atividade de um agente cultural em uma dada instituição – museu, biblioteca, arquivo, centro cultural – até a construção de produtos destinados a introduzir o público num determinado universo de informações e vivências (arte, educação, ecologia, por exemplo), chegando à elaboração de políticas de capacitação ou de acesso às tecnologias de informação e comunicação, etc.

Maria Celeste Mira (2016, p. 18) também aponta para o uso “dilatado” do termo ao tratar dos procedimentos aos quais recorrem os intelectuais, considerando como intelectual qualquer indivíduo apto a elaborar uma visão organizada do mundo e que tenha reunido em torno de si um grupo de seguidores que lhe sustenta. Segundo a autora, o intelectual procede a uma série de *mediações* – como, por exemplo, entre o passado e o presente, entre diferentes classes sociais, entre facções políticas opostas etc. – para cumprir sua função de articulador dos interesses de um grupo. Mira inicia, então, uma tentativa de estreitar um pouco a definição do termo, remontando aos estudos de Raymond Williams (2007)²⁸. A partir de três significados atribuídos ao vocábulo latino *mediare* – dividir ao meio, ocupar uma posição média e agir como intermediário – identifica que os dois últimos caíram no uso comum, permanecendo, entretanto, um complexo de sentidos.

Mas afinal o que se entende por mediação e qual relação estabelece com a função de mediador? Como práticas, atores sociais envolvidos nelas, espaços e tempos substancialmente diferentes são entendidos como mediação? Como foi possível perceber, não há um consenso quanto à definição do termo e no *Pequenas Vozes do Carmelo* não é diferente. As diversas práticas descritas e analisadas ao longo desta dissertação também possuem um caráter de mediação e envolvem atores sociais, espaços e tempos distintos. Na próxima seção, algumas dessas práticas serão retomadas em diálogo com as definições de mediação abordadas acima. Pretende-se analisar de que maneira atuam, então, na dissolução de barreiras simbólicas, na conciliação entre atores sociais pertencentes a segmentos sociais distintos etc. Não se pretende chegar a respostas sobre uma definição do termo, mas olhar com mais atenção para as diversas formas como as ditas mediações são praticadas e, no caso, como viabilizam processos consideráveis na formação artística dos participantes.

28 WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Apud MIRA, 2016, p. 18).

5.1 Mediações de Pequenas Vozes

Como analisado até aqui, várias são as atividades praticadas no *Pequenas Vozes do Carmelo*. Muitas delas desempenham uma função *mediadora* entre atores sociais, entre atores sociais e espaços onde uma determinada arte é apresentada e/ou produzida e entre atores sociais e linguagens artísticas. Pensando no percurso dos encontros, desde as primeiras aulas no início de cada ano letivo até as confraternizações após as apresentações dos espetáculos de encerramento, muitos conflitos são superados, universos simbólicos postos em diálogo e aproximações entre pessoas de diferentes níveis sociais são promovidas. Tentar-se-á identificar e analisar, agora, as formas como se dão as *mediações* em cada uma dessas práticas, a começar pelos encontros entre alunos e professores em sala de aula.

Nas oficinas do Projeto, um dos primeiros aspectos, implícito ou quase imperceptível, a ser observado neste sentido é o da quebra hierárquica da relação entre professores e alunos. Essa quebra é essencial para a realização do trabalho artístico, pois, como visto no Capítulo 2, faz parte da instauração de um ambiente propício para que todos criem a disponibilidade para aceitar as propostas de trabalho, lidando com as resistências comuns em relação a elas, como, por exemplo, timidez. Em sala, então, é cultivada uma reciprocidade nas trocas, nas quais, através da conversa e do diálogo, todos são educadores e educandos e se encontram para compartilhar e construir saberes e experiências estéticas.

Além disso, em sala, é possível identificar que o professor atua como *mediador* de outras três formas. A primeira diz respeito mesmo à transmissão dos conhecimentos sobre as linguagens artísticas, proporcionando aos alunos o contato e o exercício da expressão através de um conjunto de técnicas antes desconhecida por eles. Em segundo lugar, como abordado também no Capítulo 2, seção 2.1, a criação de cenas se dá na articulação entre a abordagem dos temas trabalhados anualmente e as experiências vivenciadas pelos alunos e que, em princípio, fogem ao tema. Nesta articulação está a *mediação* dos professores, que conciliam os objetivos do Projeto com demandas dos alunos. Nesta organização, reside também a terceira forma de *mediação*, que consiste na devolução organizada aos alunos do material que produzem e compartilham a partir de suas vivências e experiências cotidianas.

Em outras situações fora da sala de aula, os professores também atuam de maneira semelhante, mas com práticas um tanto quanto diferentes, como nos passeios culturais promovidos ao longo do ano. Nos momentos de realização desses passeios, eles dialogam não só com os alunos, mas também com os *mediadores* das instituições, fornecendo dados e informações sobre o grupo, resgatando referências de experiências dos alunos em sala de aula

e fazendo intervenções pontuais. Percebe-se, deste modo, que os professores *mediam* o próprio encontro dos *mediadores* das instituições com os alunos: “facilitam”, para aqueles, a identificação e o reconhecimento do grupo, possibilitando escolhas técnicas mais efetivas para cumprirem o objetivo de “viabilizar” o encontro do público com a arte; para estes, possibilitam que reflitam, ressignifiquem e remoldem experiências pregressas, contribuindo para o desenvolvimento da percepção estética.

Tais práticas se aproximam da definição de *mediação cultural* feita por Coelho (1997, p. 247):

Processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca de formação de públicos para a cultura ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural.

Nos contextos explicitados acima, então, as competências dos professores são entendidas como as dos *mediadores culturais*, que, mais do que mobilizar os saberes, precisam envolver a capacidade educativa e cultural de utilizar esses saberes. E, para os professores do Projeto, essas competências permeiam não só essas, mas todas as etapas do trabalho com os alunos.

O encerramento anual das atividades no *Pequenas Vozes*, como já mencionado, é marcado pela apresentação de um espetáculo musical construído coletivamente, com participação total dos alunos. Nas oficinas de teatro, as cenas surgem de exercícios de improvisação teatral a partir de pesquisas e debates sobre o tema, de experiências vividas pelos jovens fora do ambiente do Projeto – que se relacionem diretamente com o tema ou não – e das experiências vividas durante os passeios culturais. A possibilidade de recorrer ao material de outras experiências e expressar esse material através da linguagem e criação cênica, gera a possibilidade de criar novas modalidades de experiência e de comunicação através da expressão, da linguagem artística (DEWEY, 2010[1934]). O processo de expressão pela linguagem teatral também encontra suas particularidades neste grupo de participantes, que encontra dificuldade na lida com o texto dramático. A utilização de textos escritos em ensaios mostrou-se contraproducente para muitos jovens do Projeto.

Em 2013 e 2014 houve a opção pela escrita de roteiros compostos pelos registros das ações e das falas criadas a partir de improvisações em sala de aula. Ainda que fossem apenas registros escritos, que não apresentavam novas cenas ou textos, o ato de lê-los deflagrava uma

série de questões. O fato de muitos jovens lerem com dificuldade fazia com que os textos fossem falados de modo mecanizado, sem intenções e entonações. Eles liam e não entendiam muitas vezes o que estavam lendo. A estratégia encontrada, em alguns momentos, era algum aluno com leitura mais fluente ditar a fala com entonação para que o outro ouvisse, memorizasse e reproduzisse até entender o que ele mesmo estava falando, fala que ele mesmo havia criado durante os ensaios ao longo do ano.

Sendo assim, desde 2015, busca-se elaborar os espetáculos apenas com a memorização das criações de cenas em sala, com sua reprodução oral e gestual. Os textos acabam tendo uma estrutura fixa, com início, meio e fim, contando com ampla abertura para criação e improvisação, inclusive nos momentos de apresentação. Esse método de trabalho divide a opinião dos alunos: alguns se sentem mais confortáveis por não terem de lidar com o momento de leitura e memorização do texto escrito, outros se sentem livres para improvisar, outros ainda se sentem inseguros com essa liberdade.

A partir do trabalho sem o texto escrito, contudo, é possível perceber que passam a dar corpo e definição às suas próprias experiências, tanto para eles mesmos quanto para os outros – sejam os professores e colegas em aulas e ensaios, seja o público nas apresentações finais. Desta forma, conseguem se disponibilizar mais para as atividades e passam a ficar mais atentos às suas experiências, o que corrobora no desenvolvimento de suas percepções estéticas. Sendo assim, a própria linguagem, enquanto meio para uma comunicação efetiva, torna-se uma forma de *mediação*.

Este método de trabalho, ao abrir mão, em certa medida, de lidar com essa dificuldade dos alunos, acaba por ignorar uma questão de extrema importância para o acesso democrático a uma cultura hegemônica: o da tradição escrita. Entretanto, exercita uma maneira outra de trabalhar que acarreta em outros modos de se inserir, participar e transformar essa hegemonia. Além disso, exercita novas maneiras de desenvolvimento da linguagem artística, mais focadas na construção, moldagem e remoldagem das experiências pelo trabalho da memória da mente e da memória do corpo.

Dois momentos, contudo, são fundamentais para que seja possível a realização dessas apresentações: a construção dos roteiros e os ensaios coletivos. No primeiro, está envolvido um processo de elaboração em que o material produzido ao longo do ano é ordenado de forma lógica e emocionalmente intuída, levando-se em consideração as canções trabalhadas nas oficinas de música e escolhidas durante o ano em comum acordo entre os professores. Tal elaboração e tais escolhas envolvem muitos debates, conversas, diálogo e negociações: é preciso que as músicas escolhidas se adequem ao nível técnico dos alunos, que estejam em

consonância com as cenas criadas e à altura da discussão teórica sobre o tema feita nas oficinas. Todo esse processo é permeado por uma série de pequenos conflitos, que precisam ser conciliados, ou seja, necessitam de *mediação* feita através do diálogo entre todos os participantes, inclusive professores e toda a equipe de profissionais. Geralmente, a figura do *mediador* nesses casos surge das dinâmicas interacionais entre os atores sociais envolvidos.

Da mesma forma, nos ensaios coletivos nas duas semanas que antecedem as apresentações, todos os participantes, no mesmo espaço físico, constroem juntos o espetáculo, ou seja, reúnem todas as partes que foram ensaiadas separadamente nas oficinas. Nesses ensaios sempre surgem novos conflitos e negociações entre o roteiro idealizado e o roteiro possível de ser posto em prática. Estes momentos, portanto, são permeados por *mediações* para que tais conflitos sejam superados.

Um outro aspecto sobre *mediação* pode ser averiguado nos momentos das apresentações dos espetáculos. Como já mencionado, os musicais, com cerca de uma hora de duração, desde 2013, acontecem em equipamentos culturais do Centro do Rio de Janeiro. Nessas apresentações, os públicos são compostos, principalmente, pelos familiares dos alunos, mas também contam com a participação de atores sociais pertencentes a segmentos da sociedade situados em outros patamares da hierarquia social, como os diretores dos espaços, produtores, funcionários de instituições parceiras, entre outros.

Maria Celeste Mira (2016, p. 17), em seu estudo sobre os mediadores da cultura popular na São Paulo da virada do milênio, ao tratar dos “intermediários culturais” – categoria criada por Bourdieu (1988) – relativiza a direção da transmissão de práticas culturais. Enquanto Bourdieu pensou o conceito para explicar a maneira como a cultura de elite se difundia nas classes médias e populares, Mira pensa em como os intermediários culturais transpõem as práticas das classes populares para o gosto de segmentos das classes médias e altas. Mais do que inverter a mão do sentido dessa troca, em que um lado doa enquanto o outro recebe, Mira destaca ainda que essas trocas são uma via de mão dupla:

Ao longo do tempo, sucessivas e diferentes mediações podem transformar uma prática, uma vez que a mediação nunca é uma via de mão única. Ao serem apropriadas por outros grupos sociais, as práticas culturais de um determinado grupo também são influenciadas por eles. Há, no momento da mediação um processo de negociação, que transforma ambos os lados. (MIRA, 2016, p. 121-122).

Ao observar o trabalho desenvolvido pelo projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo*, é possível perceber a ocorrência dessa via de mão dupla das trocas culturais. Tanto a *mediação* da cultura dita de elite é transmitida aos alunos e pais, pessoas das classes populares, no decorrer das oficinas, passeios culturais e nas apresentações de fim de ano, quanto a cultura, dita popular, dos alunos, é transmitida para as classes médias e altas durante essas apresentações de encerramento ou em eventos para os quais os alunos são convidados a se apresentar.

A apresentação nos equipamentos culturais é uma prática que, além de proporcionar uma troca entre cultura popular e de elite através da interação entre atores sociais, funciona também como uma *mediação* entre os participantes do Projeto e os próprios equipamentos culturais. Como já mencionado, as famílias não costumam frequentá-los, embora residam no Centro da cidade e não encontrem obstáculos concretos para a visita. Bourdieu e Darbel (2003[1969]) já apontavam, em seus estudos sobre os públicos e a frequência aos museus de arte da Europa na década de 1960, que os obstáculos à visita são, antes de tudo, simbólicos. As apresentações realizadas desta forma, portanto, operam uma transformação conciliatória da relação previamente estabelecida pelos participantes com esses espaços. Se antes esta população não os frequentava, agora passa a frequentar, ainda que esporadicamente. A qualidade do tempo despendido nesses equipamentos nas apresentações – através das práticas sociais exercidas dentro deles – possibilita que sejam redimensionados, ressignificados e reapropriados pelos participantes.

Como abordado no Capítulo 4, Dabul (2008a, 2008b, 2009) chama atenção para o que os atores sociais efetivamente fazem no contato com a arte. Se estendermos o alcance desse contato para a própria presença dos alunos nesses equipamentos e para o contato através do fazer artístico nesses espaços, podemos alargar o entendimento sobre o significado dessas práticas enquanto *mediadoras* e conformadoras das experiências artísticas e estéticas. Pensar sobre as ações sociais dos jovens nesses momentos de apresentação nos remete a outros fatores envolvidos na frequência a equipamentos culturais, como as relações estabelecidas pelos atores sociais com o espaço urbano, bem como a localização desses equipamentos na cidade.

Magnani (2002) nos ajudou, também no Capítulo 4, seção 4.3, a pensar pelo viés da cidade como elemento que *media* a relação entre essa população e a arte, já que atores sociais e cidade se constituem em sua mútua dinâmica de interações. Tomando como referências as categorias criadas pelo autor (1998[1984], 1992, 2002) – “pedaço”, “mancha”, “trajeto”, “pórtico” e “circuito” – foi possível pensar de que maneira a população em questão se

relaciona com a arte institucionalizada a partir do espaço urbano. A violência, por exemplo, foi um dos fatores prontamente enunciados no discurso de adolescentes e pais para justificar a não circulação pela região, a não ser por necessidade, como se deslocar para a escola, cursos ou locais de trabalho, por exemplo. Embora para esta comunidade, o contato com a arte, visto como sinônimo de cidadania, seja bastante valorizado, não se configura como algo necessário à sobrevivência. Todos evitam circular pelo Centro devido ao perigo ao qual sentem estar expostos. Seria, então, a violência urbana a qual as pessoas estão submetidas um fator de *mediação* no contato com a arte?

A proposta de realização das apresentações nesses equipamentos culturais cria, portanto, a necessidade de que os participantes se desloquem até eles, operando, como foi dito, na conciliação dessas pessoas com esses espaços, ou seja, mediando essa relação. Essa necessidade do deslocamento é criada pelo compromisso estabelecido entre as famílias e o Projeto, compromisso, este, resultante de vínculos sociais estabelecidos no decorrer do tempo e das situações vividas ao longo do(s) ano(s). Além disso, é possível mediar a relação com a cidade através da organização de passeios coletivos para os equipamentos das redondezas. Com este recurso, os alunos têm a oportunidade de se deslocar pelos percursos em novos agrupamentos e em circunstâncias que possibilitam conhecer e/ou ressignificar trajetos, o que, como visto, também favorece o encontro dos indivíduos com os espaços de arte.

Como é possível perceber, diversas são as circunstâncias e contextos em que formas de *mediação* são praticadas no *Pequenas Vozes do Carmelo*. Dizem respeito a uma ampla gama de atividades que envolvem diferentes espaços, tempos, atores, práticas e relações sociais. Embora distintas, são fundamentais para o conjunto de ações que visam uma formação artística dos participantes, bem como o exercício da cidadania. Por fim, na próxima seção, destaco mais uma forma de *mediação* que decorre das demais explicitadas até aqui. Diz respeito aos processos criativos propriamente ditos e à maneira como *mediam* a relação de cada indivíduo com o mundo. Acredito que, a partir daí, seja possível contribuir para a compreensão da dimensão política deste tipo de trabalho.

5.2 Mediadores de si

Várias são as etapas constitutivas dos processos criativos que costumam ser desvinculadas das práticas sociais (DABUL & PIRES, 2008). Contudo, a escolha dos materiais, a apropriação dos veículos de expressão, o desenvolvimento de percepções estéticas e da consciência artística são, segundo Elias (1995), construídos pelo artista – ou pessoas em formação artística – a partir de sua interação social. Pois somente nessas interações é possível avaliar e situar a produção artística – não só o produto finalizado, mas sua própria feitura – diante de um conjunto de valores estéticos, sociais e culturais:

[...] as ideias do artista sempre estão ligadas ao material e à sociedade. São uma forma específica de comunicação, que pretende arrancar aplausos, acolhida positiva ou negativa, despertar alegria ou raiva, palmas ou vaias, amor ou ódio.

Tal sintonização permanente com o material e com a sociedade, conexão que pode não ser aparente à primeira vista, está longe de ser acidental. Cada um dos materiais característicos de um campo artístico particular tem suas próprias regularidades inexauríveis e uma correspondente resistência ao desejo do criador. (ELIAS, 1995, p. 64).

Segundo Elias, na produção de uma obra de arte, é necessária a transformação das fantasias²⁹ do artista de forma que possam ser apresentadas nos materiais. Contudo, sem esforço, nenhum artista cria obras de arte. Para isso lhe é exigido profundo conhecimento das regularidades intrínsecas a esses materiais, um treinamento abrangente em sua manipulação, um amplo conhecimento de suas propriedades e do padrão social de seu uso. Só assim a fantasia pode tornar-se comunicável. Na produção artística:

[...] as pessoas precisam ser capazes de subordinar o poder da fantasia expresso em seus sonhos ou devaneios às regularidades intrínsecas do material, de modo que seus produtos estejam livres de todos os resíduos relacionados à experiência egoica. Em outras palavras, além de sua relevância para o eu, elas devem dar a suas fantasias relevância para o tu, o ele, o ela, o nós, e o eles. É para satisfazer tal exigência que as fantasias estão subordinadas a um material, seja de pedra, de cores, de palavras, de sons ou qualquer outro. (ELIAS, 1995, p. 61).

29 Com relação à fantasia, o autor (ELIAS, 1995, p. 55-56) faz referência a um processo de pacificação de impulsos animais indomados através de impulsos compensatórios gerados socialmente. No fazer artístico, o artista sublima suas energias instintivas dando forma a elas nos materiais.

Desta forma, o conhecimento de uma linguagem artística – seja por meios formais ou não – torna-se fundamental para que o artista seja capaz de criar, se expressar e se comunicar.

John Dewey, em *Arte como experiência* (2010[1934], p. 151-152), também aborda essa relação do artista com o material ao ressaltar que a expressão não se constitui apenas pela mera descarga ou expulsão de matéria-prima. Para o autor, a expressão e a arte só existem quando o material é empregado como veículo. Contudo, entre a impulsão, ou fantasia, e a expressão e objeto artístico há um período de elaboração, no qual o artista e suas emoções (material “interno”) são tão transformados – por atos e por serem afetados pelo material físico – quanto o próprio material físico sofre modificações ao se tornar um veículo de expressão. Segundo o autor:

É precisamente essa transformação que modifica o caráter da emoção original, alterando sua qualidade para que ela assuma uma natureza nitidamente estética. Na definição formal, a emoção é estética quando adere a um objeto formado por um ato expressivo, no sentido no qual o ato de expressão foi definido.” (DEWEY, 2010[1934], p. 170).

Dewey trata, portanto, dentre outras questões, de dois elementos fundamentais em toda obra e em todo fazer artístico: o material e o veículo de expressão. Os materiais compreendem as matérias-primas das artes – sejam pedras, argila, palavras, sons ou qualquer outra coisa que possa ser moldada e remoldada para expressar algo. Já o veículo, substância comum das artes, é “um mediador”, um “meio”, “um intermediário entre o artista e aquele que percebe.” (Idem, p. 358).

Dewey identifica, ainda, dois tipos desses veículos *mediadores*: um, que é independente do resultado obtido e outro, que é incorporado às consequências produzidas e nelas permanece imanente. Por essas definições entende-se que um tipo está relacionado a algo que se faz para alcançar um objetivo e que poderia ser substituído por qualquer outra coisa, ou até mesmo eliminado. O outro, está relacionado, não ao fim, mas ao próprio processo que resulta em algo e que faz parte do resultado. Pensando na experiência artística, ao falar em veículo como *mediador*, o autor entende o termo de acordo com o segundo tipo, ou seja, como os meios incorporados aos resultados, como, por exemplo, os tijolos e argamassa de uma construção. Os veículos são, pois, o canal para o ato expressivo. No palco, ainda segundo Dewey, os veículos são os atores, com suas vozes e gestos.

No *Pequenas Vozes do Carmelo*, os materiais utilizados pelos alunos são, primordialmente, os temas e suas experiências. Mais especificamente nas oficinas de teatro,

os materiais são “internos” – experiências, imagens, lembranças, emoções, observações. Os veículos são seus corpos, vozes e alguns instrumentos musicais. No processo de educação em artes, a partir de temas a serem desenvolvidos e a partir do trabalho sobre e com as experiências dos alunos, há um caminho de constantes transformações que são incorporadas aos resultados, sejam eles as apresentações artísticas, sejam eles a própria formação dos indivíduos.

Os materiais “internos”, materiais dos trabalhos artísticos, se moldam e remoldam nas contínuas interações sociais. No Projeto há, pois, condições para que essas interações sejam estabelecidas e para que seja possível entrar em contato de várias maneiras com esses materiais, observando-os, resgatando-os, revisitando-os, refletindo sobre eles, estabelecendo comunicação com eles, percebendo-os de novos modos, percebendo-os esteticamente e os transformando em material de novas experiências.

O resultado acumulado das interações passadas constitui o conjunto de significados usado para apreender o que ocorre no presente. Há de se levar em consideração a situação de vulnerabilidade social nas quais se encontram os participantes do Projeto. Todos ali passam e passaram por experiências difíceis e essas experiências constituem o conjunto de significados usado para apreender e compreender o que ocorre no presente. Na medida em que se criam experiências com outras qualidades, elas se somam e transformam as experiências pregressas e, assim, é possível alterar esse conjunto de significados, ampliá-lo com novas experiências. E a criação artística a partir das e com as experiências passadas, muitas vezes, leva a uma percepção consciente, estética, na qual não só novas experiências estéticas são possíveis, mas estetiza-se as experiências passadas através de sua remoldagem e comunicação.

O Projeto, então, instaura não apenas um espaço de trabalho, mas um tempo outro de trabalho que não o linear. Dentro das rotinas estabelecidas – calendário e o cronograma anuais, dias exatos na semana para cada oficina, horários determinados para que ocorram, divisão dos tempos de atividades em aula – há um tempo que, pelas práticas criativas, acontece em outra lógica, num ir e vir que escapa em certa medida à linearidade e à previsibilidade, abrindo espaço para a improvisação criativa.

Além desses espaços e tempos socialmente construídos, há ainda outro fator que constitui os processos criativos: a consciência do artista em situar e avaliar a produção de acordo com os valores estéticos socialmente estabelecidos. A criação de um trabalho artístico, através da manipulação dos materiais e dos veículos de expressão, é um processo aberto cujos caminhos são desconhecidos e, ao mesmo tempo, descobertos. Um percurso repleto de experimentações no qual se cria, no qual é selecionado o que se julga adequado, descartado o

que se julga inadequado, recriado o que foi selecionado etc. Os parâmetros para esses julgamentos, num processo criativo no âmbito da formação artística, são transmitidos pela voz avaliativa que recai, na maioria das vezes, sobre a figura dos professores. Estes, por sua vez, através de uma relação de confiança e reciprocidade estabelecida com os alunos, transmitem, através dessa voz avaliativa, valores estéticos que participarão da formação dessa consciência artística do indivíduo. Uma vez apreendidos esses valores, eles podem ser ampliados ou modificados pela própria consciência do artista.

Tomando-se como referência essas noções de Dewey (2010[1934]) e Elias (1995) é possível entender que os alunos no *Pequenas Vozes* desenvolvem o ato verdadeiramente expressivo a partir da remoldagem desses materiais “internos”, já que os materiais “internos”, assim como os materiais físicos que constituem uma obra de arte, sofrem mudanças, sendo essas mudanças e modificações a própria construção do ato expressivo.

Dewey chama atenção para um aspecto particular das artes nas quais os artistas têm um encontro direto com o público, como o canto, o teatro e a dança, por exemplo. Segundo o autor, nestas, a resistência³⁰ a ser superada está, em parte, no próprio organismo de quem a faz – medo, timidez, falta de vitalidade – e, em parte, no público-alvo. Nesses encontros dos artistas com o público, assim como todo o material de arte é moldado e remoldado, os organismos, as pessoas em questão, enquanto matéria, são refeitos. Desta forma, de acordo com o efeito das modificações objetivas, estas artes assumem lugar importante nas artes formadoras, pois diminuem “a tensão entre o homem e o mundo”, já que ele tende a se descobrir mais “à vontade, por estar em um mundo de cuja criação participa” (DEWEY, 2010[1934], p. 296).

Deste modo, podemos deduzir que os jovens, com seus corpos e suas experiências progressas (material) através de suas vozes e gestos (veículos) são eles também os intermediários de seu próprio mundo particular e individual com o mundo externo, ou seja, *mediadores* de si. Seus trabalhos artísticos apresentam ao público, composto sobretudo pelos seus familiares, os próprios materiais “internos”: experiências e realidades transformadas em apresentação de espetáculo musical, ou seja, dizem “[...] àqueles que a apreciam alguma coisa sobre a natureza de sua própria experiência do mundo: que ela apresenta o mundo em uma experiência nova que eles vivenciam.” (Idem, p. 181).

30 *Resistência*, para Dewey (2010[1934], p. 265), corresponde às particularidades dos materiais, às “dificuldades a serem superadas para promover a adaptação recíproca e adequada das partes”. Para ele, na arte a resistência encontrada entra no trabalho de maneira imediata, pois, a partir da percepção estética, o artista refaz “suas experiências passadas, a fim de que elas possam entrar integralmente em um novo padrão. [Ele] Não pode descartar suas experiências progressas nem habitá-las como foram no passado.”

A recepção dos espetáculos pelas famílias costuma ser bastante apreciada e, mais que isso, significativa para elas. Muitos familiares, ao verem apresentadas no palco muitas de suas experiências remoldadas, em muitos casos, passam por transformações semelhantes pelas quais passaram os alunos durante o processo criativo. O contato com as experiências recriadas – tanto no palco quanto no acompanhamento do envolvimento dos jovens nas atividades – apresentam uma nova visão sobre elas, novas possibilidades de experiências e novos mundos possíveis, acarretando em mudanças profundas na maneira de pensar dessas pessoas. De certo modo, como Geertz (1999) propunha, estavam constituindo o fenômeno sobre o qual artisticamente falavam. Essas mudanças foram mais perceptíveis em dois momentos ao longo do período de observação: durante o ano de 2017 e 2018.

Em 2017, o tema trabalhado foi “cultura nordestina”, escolhido a partir do fato de grande parte dos responsáveis terem nascido e vivido na região nordeste do país. A criação das cenas e da dramaturgia para o espetáculo foi feita a partir de depoimentos desses responsáveis, que eram convidados a participar das aulas de teatro para contar um pouco sobre suas vidas: onde nasceram, como viviam na cidade de origem, o porquê de terem vindo para o Rio de Janeiro e como foi a vida ao chegarem aqui. Inicialmente, a proposta foi aceita com bastante resistência pelos familiares, que se sentiam muito envergonhados e tímidos, desconfortáveis em dar seus depoimentos. Acabavam participando por insistência das próprias crianças e adolescentes, movidas tanto pela curiosidade de saber sobre as histórias quanto pela situação inusitada de verem seus pais, mães, avós, tios ocupando uma posição, um espaço e um tempo não habituais. Apesar da resistência inicial, o prazer na troca com os alunos encorajava esses familiares, que passavam a voltar à oficina, acompanhando outros pais que ainda não haviam participado. Neste gesto, incentivavam esses pais e se sentiam confiantes para acrescentar informações sobre as quais não haviam falado antes.

O espetáculo “Nossas prosas nordestinas” foi construído com o entrelaçamento dessas narrativas e com canções escolhidas a partir de ritmos indicados pelos familiares por serem característicos das cidades ou estados dos quais vieram. As famílias se viram representadas no palco: riram, se divertiram, se emocionaram e demonstraram um certo orgulho por terem participado efetivamente de sua construção. A partir desse momento, a timidez inicial, a vergonha e o desconforto deram lugar à extroversão, à comunicação aberta e sociável, tanto que propuseram para a confraternização de fim de ano uma festa com comidas típicas, em que cada um levou um prato característico de sua cidade de origem.

O segundo momento se deu em 2018, após a apresentação do espetáculo “Vidas negras”, que abordou as situações de violento racismo enfrentadas pelos participantes em seus

cotidianos. Os familiares, em geral, se reconheceram nas cenas e, emocionados, falavam: “Nossa! Essa foi a melhor apresentação de todas! Todas foram legais, mas essa... falou comigo”, “Muito lindo e muito triste. É assim mesmo que acontece”, “Vi situações que eu já passei e eu não sabia que era racismo”. O exemplo mais extremo dessas modificações das experiências, no entanto, se deu com uma mãe que, após o encerramento das atividades, no período de férias, voltou ao Projeto para contar que, após ter assistido este espetáculo, enxergou sua realidade de outra maneira e se sentiu encorajada a mudá-la. Decidiu separar-se do marido, saindo da situação de violência em que vivia, não se submetendo mais às agressões físicas e psicológicas praticadas por ele: “Tudo que vi me encorajou a tomar uma decisão”.

Como dito, neste tipo de trabalho no *Pequenas Vozes*, os professores *mediam* os alunos na aprendizagem das linguagens artísticas e no conhecimento do material. Desta forma, os participantes adquirem as ferramentas ou desenvolvem as habilidades necessárias para que sejam eles próprios *mediadores*. *Mediadores* tanto de si mesmos, ao darem forma às suas experiências, quanto no contato de seu público (familiares) com novas perspectivas, novas experiências estéticas do mundo. Como diz Elias (1995, p. 57): "O esclarecimento das conexões entre a experiência de um artista e sua obra também é importante para uma compreensão de nós mesmos como seres humanos." Estaria aí a dimensão política deste tipo de trabalho: o de possibilitar ao indivíduo uma autonomia diante do mundo.

A compreensão do eu e do mundo e do eu no mundo através do esclarecimento dessas conexões é um dos sentidos da arte. Segundo Dewey:

A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. [...] a obra de arte atua aprofundando e elevando a uma clareza maior a sensação de um todo indefinido e abrangente que acompanha toda experiência normal. Esse todo é então sentido como uma expressão de nós mesmos. (DEWEY, 2010[1934], p. 351).

Essa sensação de pertencimento é, pois, percebida não apenas pelos familiares no contato com as apresentações dos espetáculos musicais, mas pelos próprios alunos durante o processo criativo. A vivência cotidiana de experiências estéticas e o desenvolvimento de percepções estéticas proporcionam essa visão de pertencimento a um todo maior.

Em entrevista realizada com os alunos adolescentes da turma de violão, em forma de conversa descontraída na confraternização das famílias em 2018, um dos alunos responde após a pergunta “O que vocês acham do Projeto?”:

Eu acho muito ‘brabo’, acho bem legal, tá ligado, me senti muito bem aqui, sabe? E, pô, libertou a criatividade, assim, pra várias coisas. Eu não sei como falar bem, mas sei lá, tipo, abriu minha mente pra pensar sobre outras coisas que eu não pensava antes de eu vim pra cá. Sobre questões sociais, por exemplo. Sabe, me fez pensar, tipo, eu não sei como explicar. (V.E., 16 anos. 20 dez. 2018).

E, no momento em que diz “abriu minha mente”, faz um gesto com os braços e o corpo partindo de um fechamento – curvando a coluna e a cabeça em direção ao próprio umbigo e as mãos partindo da cabeça – para fora, com o desenrolar da coluna, levantando a cabeça e abrindo bem os olhos. Fala e gesto acompanhados da compreensão e assentimento dos colegas.

Este mesmo aluno, no último ensaio antes da apresentação de “Vidas negras” (2018), demonstrou mais uma vez essa sensação de pertencimento a um todo maior. Após um encontro improdutivo no qual muitos alunos demonstraram cansaço e aparente desinteresse, ele pediu permissão para falar com o grupo. Tentando compartilhar sua compreensão da dimensão do que era apresentar um espetáculo sobre racismo, iniciou sua fala dirigindo-a aos alunos negros e foi ampliando o conjunto de pessoas para as quais, segundo ele, era necessário o debate sobre o tema:

Pô, galera, sei lá. Parece que vocês não estão entendendo sobre o que é o espetáculo, sabe? É sobre você, D., é sobre você, S., é sobre você, J., é sobre as duas irmãs aí. É sobre a gente, tá ligado? É sobre a nossa sociedade. É sobre a humanidade, saca? É sobre coisas que estão erradas, mas que acontecem. Coisas que precisam ser faladas. A gente precisa falar sobre essas coisas. Pra isso a gente precisa se dedicar, dar o nosso melhor. (V.E., 16 anos. 12 dez. 2018).

Dar forma artística a um material, “interno” ou físico, portanto, é uma maneira de *mediar* a relação com o mundo.

Se as *mediações*, entendidas como as ações educativas em espaços onde uma determinada arte é apresentada, participam da produção de sentido atribuída a uma obra por diversos públicos, outras práticas e técnicas também o fazem. Como disposto ao longo deste capítulo, vários são os fatores envolvidos no contato de diferentes públicos com as artes e

com os espaços em que são apresentadas, fatores que ultrapassam os limites da estrita relação espectador/obra ou espectador/*mediador*/obra, e que são considerados como *mediadores*. Sendo assim, chamou-se atenção para outros tipos de *mediação* fundamentais: aqueles cujos critérios artísticos estão implícitos, como os que atuam na criação de sentido e na própria validação de uma obra, estabelecendo-a enquanto tal no mundo da arte.

A partir da discussão sobre o emprego não consensualizado do termo, e de seu caráter plástico e dilatado, identificamos de que maneira as *mediações* estão presentes no processo de educação em artes desenvolvido no *Pequenas Vozes do Carmelo*. Por fim, foi possível observar como alguns desses fatores *mediadores* estão contidos no próprio processo criativo, a partir do trabalho com os materiais “internos” e da expressão e comunicação que cada um estabelece com o mundo através da linguagem. Com isso, foi possível compreender a dimensão política deste tipo de trabalho, no qual, a partir de um conjunto de ações de *mediação*, os participantes adquirem autonomia para serem, eles próprios, *mediadores* de si mesmos, tanto ao darem forma às próprias experiências, quanto ao proporcionarem ao seu público novas perspectivas e novas experiências estéticas do mundo.

Além disso, buscou-se lançar luz sobre os diferentes aspectos a serem levados em consideração no campo das discussões sobre *mediação* em arte. Acredita-se que a articulação desses aspectos propicie uma possível expansão da conscientização de suas implicações teóricas, técnicas, culturais, sociais, econômicas e políticas, contribuindo não só para os estudos sobre os públicos da arte, mas para a área de atuação da categoria de *mediadores*, cada vez mais presente no mundo da arte.

Considerações finais

Nesta dissertação, algumas questões referentes aos cenários artístico e cultural brasileiros foram discutidas a partir da apresentação, no Capítulo 1, do *Pequenas Vozes do Carmelo*. Tal apresentação foi feita de forma contextualizada, localizando a atuação do projeto social frente às discussões sobre democratização do acesso à arte e democracia cultural. Verificou-se que o tipo de proposta desenvolvida pelos profissionais escapa às concepções habituais que embasam a criação e implementação de políticas públicas para a cultura no Brasil.

A partir do Capítulo 2, então, as atividades desenvolvidas no *Pequenas Vozes* foram decompostas, descritas de forma minuciosa e analisadas. Buscou-se entender a relevância da educação em artes para as classes populares do Centro do Rio, da forma como é realizada no Projeto. Observou-se como práticas pedagógicas, descritas nos Capítulos 2 e 3, e interações sociais, descritas no Capítulo 4, em várias instâncias, interferem nos significados atribuídos às artes no contato com elas, seja na apreciação ou na produção artística.

O contexto mais amplamente delineado, dentro do qual se situa a atuação dos profissionais do *Pequenas Vozes*, é o da cidadania cultural, tanto pelo viés da democratização do acesso à arte quanto da democracia cultural. De que maneira um projeto social de educação em artes atua dentro deste contexto? Qual é seu papel político neste cenário de promoção da cultura para classes populares? Ao se pensar em classes populares e em cultura popular, é inevitável refletir sobre as relações de poder e as barreiras de classe envolvidas nestes conceitos e daí ponderar sobre a dimensão política da atuação do Projeto dentro das discussões sobre políticas culturais.

Antes de mais nada, pensar em classes populares e em cultura popular é estar ciente de que participam de uma estrutura social da qual, a princípio, se diz que estão excluídos. Contudo, como afirma Mira (2016), a própria ideia de cultura popular não existiria sem a intervenção de atores sociais não pertencentes às classes populares. Da mesma forma, membros das classes populares jamais estiveram fora, mas sim dentro dessa estrutura social. Na tentativa de modificação desta lógica, não basta se pensar apenas em integração ou incorporação desses indivíduos às estruturas hegemônicas, mas em transformá-los para que possam fazer-se “seres para si”. (Freire, 2017[1968], p. 85).

O trabalho no *Pequenas Vozes* concilia, então, duas posições simétricas e opostas, que costumam ser construídas quando se lança o olhar para as classes populares e suas práticas

culturais: uma que considera a cultura popular como um sistema autônomo e coerente, rico e completo; e outra que enxerga nos hábitos populares apenas carência, submissão, imitação, etc. (MIRA, 2016). Em certa medida, as práticas pedagógicas e culturais exercidas no Projeto atuam não apenas na difusão de uma cultura hegemônica, mas na própria criação artística, em que as formas de produção de trabalhos artísticos têm suas especificidades e instauram um campo de interações sociais e simbólicas, permitindo que uma coletividade se constitua – ao menos momentaneamente – no gesto de se representar, se (re)criar.

Cada um dos tipos de atividades exercidas no *Pequenas Vozes* une o prático – ocupação de horários ociosos na semana dos alunos –, o social – fortalecimento dos laços familiares e de amizade entre os participantes, entre eles e os professores, funcionários e com a própria instituição – e o educativo – o ensino das técnicas referentes às linguagens artísticas e o desenvolvimento artístico dos alunos – num todo integrado. Os significados de práticas sociais fazem parte das experiências culturais de maneira muito imbricada. Para esta população, o fazer artístico precisa, na maior parte das vezes, não demandar grande despendimento de energia na rotina e ter uma função prática. Mais do que a educação artística e a reflexão sobre os temas escolhidos a cada ano, a articulação entre arte e política, neste caso, se dá no desenvolvimento dos alunos na lida com seu próprio fazer artístico.

Em relação à aquisição de capital cultural, Coulangeon (2014, p. 90), em sua análise sobre as práticas culturais dos franceses, diz que “o capital cultural se manifesta menos na propensão pelas artes eruditas do que por uma capacidade de interpretação e assimilação da novidade e da diferença, que distingue os membros das classes altas ‘onívoros’ dos membros das classes populares ‘unívoros’.”³¹ O mesmo parece acontecer aqui no Brasil e com esse grupo de participantes. No Projeto, os alunos passam a entrar em contato com manifestações artísticas que não conheciam e que, em princípio, rejeitavam. Em conversa informal, ao serem perguntados se a participação no Projeto havia mudado alguma coisa em suas vidas, eles declaram:

D: Eu não gostava de música. Passei a gostar.

G: Tipos de música. Eu já tinha ouvido falar de samba, mas conheci alguns sambas. O ‘Mama África’, que a gente tocou, eu também não conhecia. ‘Olhos Coloridos’ eu não conhecia. Os tipos de músicas e também as próprias músicas, as canções.

V.E.: Eu não conhecia o choro e esse ano eu descobri o choro e eu fiquei muito satisfeito. (20 dez. 2018).

31 A distinção entre pessoas de classes sociais diferentes não se dá, pois, no confronto de um gosto (refinado) contra outro (vulgar), mas no confronto entre um caráter onívoro contra outro unívoro, ou seja, na disposição para consumir tudo em oposição a uma seletividade excessiva.

Trata-se, em certa medida, de criar a disposição para o novo, de passar a consumir, fazer e apreciar novas formas de arte. A partir do momento em que isso acontece, a disposição para frequentar equipamentos culturais aumenta. Nessa mesma conversa, os alunos mais entusiasmados com o contato com novos trabalhos artísticos compartilham que passaram a ir a *shows* e exposições autonomamente:

V.G.: Eu vou tanto pelo Projeto quanto sozinho.

Eu: Você costuma ir para onde?

V.G.: Pro Centro Cultural do BNDES e outros lugares também. Eu vou mais em musical.

V.E.: Caixa Cultural é legal também.

Eu: O que tem lá?

V.E.: Tem uma exposição que eu vi esse ano, sobre o... eu não me lembro muito bem, mas era sobre um artista espanhol que trabalhava muitas.... Ele tinha um estilo meio *dark*. Ele estava num momento em que o Rei da França invadiu a Espanha, um negócio assim. Mas ele tinha umas artes meio depressivas. Eu não lembro o nome dele agora, mas era muito interessante. [Referindo-se à exposição Francisco Goya, “Loucuras Anunciadas”, que esteve em cartaz de 10 de julho a 7 de outubro de 2018, na Caixa Cultural RJ]. (Idem)

E, através dos vínculos estabelecidos, a ação de um aluno começa a ser praticada por outros ou por familiares na busca por companhia para a realização da prática:

P: Desde o ano passado eu fui bastante em casa de *show*. Minha irmã conseguiu bastante promoção na internet, então... No Centro mesmo.

D: O mesmo lugar que tu foi eu fui né?! (Idem)

No Projeto, portanto, desperta-se a disponibilidade para interagir com maior diversidade de manifestações artísticas, de apreciar tanto o samba quanto a música erudita, por exemplo. E isso se dá através de oferta diversificada de referências, instrução e estímulo ao interesse pela experimentação prática, despertando o que Bourdieu e Darbel (2003[1969]) chamaram de “o amor pela arte”.

No Capítulo 5, foi possível compreender de que maneira essas práticas se dão dentro do campo de discussões sobre as ditas *mediações*. Em seguida, refletiu-se como podem favorecer uma outra *mediação* única e fundamental, em certa medida libertadora das demais, como a que cada indivíduo passa a ser capaz de fazer entre seu mundo interior e o mundo exterior, entre seu mundo particular e os mundos particulares de outros indivíduos com os quais interage.

Essas ações desenvolvidas pelos profissionais do Projeto, portanto, agem sobre as ações dos indivíduos. Considerando-se que “pôr em operação as políticas de público” seja definido como “uma ação das instituições sobre a ação dos indivíduos” (FLEURY, 2009, p. 127), podemos considerar que o *Pequenas Vozes* cumpre, então o papel de uma instituição cultural (e não apenas de assistência social). Enquanto tal, “exerce um poder de estruturação das práticas na origem de um começo de *realização* do ideal de democratização da cultura.” (Idem).

Modelada pelo Estado e pela sociedade, o *Pequenas Vozes*, enquanto instituição cultural, produz normas, regras e rotinas, aparentemente insignificantes. Contudo, através delas, revela-se capaz de participar de uma modificação das práticas dos indivíduos, já que informa atividades – a formação em linguagens artísticas através de oficinas semanais –; governa práticas – como a apresentação dos espetáculos finais em equipamentos culturais do Centro – e instaura regimes de familiaridade entre indivíduos e a cultura – através das práticas cotidianas nas oficinas, das apresentações e na promoção de passeios a espaços culturais. Esse poder, muitas vezes ignorado e invisível, segundo Fleury (2009, p. 128-129), explica que elas, as instituições culturais, “representam a parte invisível das políticas da cultura”, mas que, “participam de uma implantação das políticas da cultura e, mais ainda, da elaboração de sua própria definição.”

No Projeto, os alunos encontram lugar, suporte estrutural e profissionais que criam condições para que eles possam pensar em produzir arte e entrar em contato com o fazer artístico e com manifestações culturais variadas. Além disso, a estratégia utilizada de ocupação dos equipamentos culturais da região para as apresentações de fim de ano constituem mais um ponto dessa política. Tal estratégia não se limita só aos alunos, mas se estende a seus responsáveis, que também entram nos espaços para ver seus filhos tocando, cantando e atuando.

Tal dimensão política não costuma ser levada em consideração nos pensamentos sobre políticas culturais. Como vimos, nas iniciativas de políticas públicas para a cultura em atuações mais democráticas no país, a relação comum entre centro e periferia embaça as dinâmicas urbanas de organização social. Da mesma forma, os pensamentos sobre formação de público, na maioria das vezes, ficam restritos aos programas de arte-educação em museus e centros culturais. Contudo, entre o lado de fora e o lado de dentro desses espaços, há fronteiras, não apenas simbólicas, pelas quais é preciso passar. O trabalho regular de diluição desta fronteira, no Centro do Rio de Janeiro, tem ficado, pois, sob incumbência de áreas que não as das artes, como as de assistência social, no caso do *Pequenas Vozes do Carmelo*.

Acredita-se que pensar sobre as *mediações* em artes, levando-se em consideração os aspectos analisados nesta dissertação, possa colaborar para o exercício mais efetivo de cidadania cultural para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco A. **Mediação cultural na sociedade da informação: considerações sócio-culturais e políticas em torno de um conceito**. 32º Encontro Anual da Anpocs, 2008. Caxambu. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-32-encontro/gt-27/gt10-21/2381-marcoalmeida-mediacao/file> (Acesso em: 10 set. 2018)

BARBALHO, Alexandre. **Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença**. In: RUBIM, A. A. C. & BARBALHO, A. (Orgs.) *Políticas culturais no Brasil*. Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 37 - 60.

BARBOSA, Andréa Claudia M. Marques. *MASP: um museu e seu público*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

BECKER, Howard. **Arte como ação coletiva**. In: *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1977.

_____ **De que lado estamos?** In: *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Zouk, 2003[1969]

BOURDIEU, Pierre. **Mundos artísticos e tipos sociais**. In: *Arte e Sociedade: ensaios de sociologia da arte*. Gilberto Velho (Org.). Tradução: Ilana Strozenberg. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____ *Distinção. Crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015[1979]

_____ **A institucionalização da anomia**. In: *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomás. Ed. Difel.

_____ **Gostos de classe e estilos de vida.** In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983. P. 82-121.

_____ **O campo intelectual: um mundo à parte.** In: *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Ed. Brasiliense.

BUSKIRK, Martha. *The Contingent Object of Contemporary Art*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2003.

COULANGEON, Philippe. *Sociologia das práticas culturais*. Tradução: Constança Eggejas. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2014.

DABUL, Lígia & PIRES, Bianca. **Set e “ação”:** notas sobre processos criativos no cinema. In: *Revista Poiésis* Nº 12 – Ano 09 – Novembro de 2008. p. 77-88.

DABUL, Lígia. *Um percurso da pintura: a produção de identidades de artistas*. Niterói: EdUFF, 2001.

_____ **Conversas em exposição: sentidos da arte no contato com ela.** *Arte & Ensaio*. Nº 16, 2008a.

_____ **Museus de grandes novidades: centros culturais e seu público.** *Horizontes Antropológicos*. Nº 29/14, 2008b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000100011 (Acesso em 10 dez. 2018)

_____ **Arte em observação.** *Revista Poiésis*. Nº 14, 2009.

DAVALLON, Jean. **La médiation: la communication en procès?** In: *MEI: Médias et Information*, Nº 19 (Médiations & Médiateurs). UFR Communication de l'Université Paris 8, 2003, p. 37-59.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

ELIAS, Norbert. *Mozart. Sociologia de um gênio*. Organizado por Michael Schröter; tradução Sergio Goes De Paula; revisão técnica Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FLEURY, Laurent. *Sociologia da Cultura e das Práticas culturais*. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017[1968].

GEERTZ, C. **A arte como um sistema cultural**. In: *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

HANSEN, Karla. **Programa Educativo do CCBB: arte, cultura e cidadania**. Portal da Educação Pública. 5 nov. 2003. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0148.html> Acesso em: 14 out. 2017.

HEINICH, Nathalie. **Para acabar com a discussão sobre a arte contemporânea**. IN: BUENO, Maria Lucia; CAMARGO, Luiz O.L.. (Org.) *Cultura e consumo: estilos de vida e consumo na contemporaneidade*. Tradução Eric Roland René Heneault. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

_____. **Práticas da Arte Contemporânea: Uma Abordagem pragmática a um novo paradigma artístico**. In: *Sociologia & Antropologia*, vol. 04 nº 2, 2014, p 373-387.

LOPES, Guilherme et alli. **A implementação da rede carioca de pontos de cultura: um movimento de descentralização e de reconhecimento do território.** V Seminário Internacional Políticas Culturais – Setor de Políticas Culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, mai. 2014. Disponível em:

<<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2014/06/Guilherme-Lopes-et-alli.pdf>> (Acesso em: 12 jun. 2018).

INGOLD, Tim; HALLAM, Elisabeth (org.). *Creativity and Cultural Improvisation*. Oxford, New York: Berg, 2007.

INGOLD, Tim; HALLAM, Elisabeth (org); REINHEIMER, Patricia; MEDINA, Camila Damico (tradução). **Criatividade e improvisação cultural:** uma introdução. In: *Todas as Artes*. Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura. V. 1, n. 2, 2018.

MAGNANI, J. G. Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana.** In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 17, nº 49, Junho/2002. p.11-29.

_____. *Festa no Pedação: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec, 1998. [1ª ed., Brasiliense, 1984]

_____. **Da periferia ao centro: pedaços & trajetos.** In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 1992, v. 35, p. 191-203.

MARICATO, Ermínia. **As idéias fora o lugar e o lugar fora das idéias: planejamento urbano no Brasil.** In.: ARANTES, Otilia, VAINER, Carlos & MARICATO, Ermínia (Orgs.). *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p. 121-192).

MONTEIRO, Clarisse. **Tão perto e tão distante:** arte, mediação e as classes populares do Centro do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Luiz Sérgio; TÁVORA, Maria Luisa (Organizadores). *Estado de Alerta! (livro 4)* – Encontro ANPAP Sudeste de Jovens Pesquisadores 2018, Niterói, Rio de Janeiro. Niterói. PPGCA-UFF, 2018a. E-book, p. 139-152.

_____ **A periferia do Centro:** produção artística da população invisibilizada do Centro do Rio de Janeiro. In: *Poiésis* – Revista do Programa de pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF. V. 19, n. 31, Jan./Jun. 2018b, p. 117-134.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. “*Ganhar olhar*”: estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. UFRGS. Porto Alegre, 2006

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios.** In: RUBIM, A. A. C. & BARBALHO, A. (Orgs.) *Políticas culturais no Brasil.* Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 11 – 36.

SCHATZMAN, Leonar; STRAUSS, Anselme L. **A falsa neutralidade das técnicas:** objeto construído ou artefato. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo.* Preliminares epistemológicas. Guilherme João de Freitas Teixeira (Trad.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999[1968].

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

WACQUANT, Loïc. **Mapear o Campo Artístico.** In: *Sociologia, Problemas e práticas*, No. 48, 2005, pp. 117-123.

_____ **Esclarecer o habitus.** In: *Educação & Linguagem.* Ano 10, Nº 16, JUL-DEZ. 2007, p. 63-71.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo / Yves Winkin; organização e apresentação de Etienne Samain; [tradução Roberto Leal Ferreira].* – Campinas, SP: Papyrus, 1998[1953].

SITES

IBRAM PORTAL DO INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS.

<<http://www.museus.gov.br>> Acesso em: 04 mai. 2018.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cultura é um bom negócio**. Brasília: MINC, 1995.

_____ **Cultura Viva**. Brasília: MINC. Disponível em:

<<http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1>> Acesso em 10 jun. 2018.

_____ **Pontos de Cultura**. Brasília: MINC. Disponível em:

<<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/apresentacao>> Acesso em 10 jun. 2018.

MUSEUSBR – **Rede Nacional De Identificação De Museus. Base de dados**. Disponível em: <<http://museus.cultura.gov.br/>> Acesso em: 10 mar. 2018.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Bairros Cariocas. Armazém de dados**. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index_bairro.htm > Acesso em: 07 mar. 2018.

OUTRAS REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREDERICO, Celso. **Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos**. In: *Estudos Avançados: revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. V. 27, n. 79, p. 239-256. São Paulo: USP, 2013. Disponível em:

<www.revistas.usp.br/eav/article/view/68714> Acesso em 24 mai. 2018.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

HONORATO, Cayo. **Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política**. In: *ARS* (São Paulo) vol.5 no.9 São Paulo 2007. Disponível no link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 04 out. 2018.

MARANDINO, Martha (Org). *Educação em museu: a mediação em foco*. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MONTEIRO, Simone R. da R. Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social**. In: *Sociedade em Debate*, Pelotas, 17(2): 29-40, jul-dez/2011.

PAULA, Luciane de. & PAULA, Sandra Leila de. **No centro da periferia, a periferia no centro**. In: *Ipotesi: revista de estudos literários*. v.15, n.2 – Especial, p. 107-12, jul./dez. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaiptesi/files/2011/05/13-No-centro.pdf>> Acesso em: 24 mai. 2018.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Anexo I – Relação das exposições mais visitadas no Rio de Janeiro de 2011 a 2017, de acordo com o ranking feito pela revista *The Art Newspaper*

Num universo de mais de 900 exposições ocorridas em vários países do mundo, o CCBB-RJ, em 2011, ocupa a 1ª posição do referido *ranking* com *O Mundo Mágico de Escher*, com 9.677 visitas diárias e 573.691 durante o período de 18 de janeiro a 27 de março. Nesse mesmo ano, a mesma instituição ocupa ainda a 7ª posição no ranking, com a exposição *Mariko Mori: Oneness* (6.991 visitas por dia e 538.328 durante o período de 17 de abril a 17 de julho) e a 9ª posição com *Eu em Tu: Laurie Anderson* (6.934 visitas por dia e 535.929 durante o período de 29 de março a 26 de junho)³².

Em 2012, a exposição *Amazônia, Ciclos de Modernidade*, que esteve em cartaz de 28 de maio a 22 de julho, também no CCBB-RJ, foi a 2ª mais visitada no mundo, de acordo com o *ranking* do informativo inglês, recebendo uma média diária de 7.928 visitantes. O CCBB-RJ, a instituição mais visitada no Brasil e a décima sétima do planeta, teve ainda duas mostras entre as dez primeiras da listagem, que se baseia na média diária de visitantes: *Corpos Presentes – Still Being* (7º lugar, com 6.909 pessoas/dia) e *Índia!* (11ª colocação, com 6.347 pessoas/dia)³³.

No ano de 2013 as exposições no Brasil continuam entre as mais populares do mundo. Na edição Primavera/Verão 2014, a *The Art Newspaper* mais uma vez apresenta e analisa números de visitação a museus e exposições em todo o mundo. O Brasil ocupa quatro dos vinte primeiros lugares com as exposições mais populares do ano, dentre mais de 650 eventos realizados. *Impressionismo: Paris e a modernidade* fica em 3º lugar (8.099 visitas diárias e 561.142 no período entre 23 de outubro de 2012 e 13 de janeiro de 2013), *Cao-Guo-Qiang: Da Vincis do povo* fica em 6º lugar (6.409 visitas diárias e 264.584 no período de 7 de agosto a 23 de setembro), *Movie-se: no tempo da animação* fica em 10º lugar (5.761 visitas diárias e 306.999 durante o período de 5 de fevereiro a 7 de abril de 2013) e *Elas: mulheres artistas na coleção do Centro Pompidou* fica em 11º lugar (5.657 visitas por dia e 247.290 no período entre 24 de maio e 14 de julho)³⁴.

32 In: *The Art Newspaper*, No. 234, Abril 2012. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/ArtNewspaper_Ranking2011.pdf (Acesso em 06 mar. 2018).

33 Disponível em: <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2013/04/05/ccbb-do-rio-promoveu-em-2012-2a-exposicao-mais-visitada-do-mundo/> (Acesso em 06 ago. 2017).

34 In: *The Art Newspaper Special Report Spring/summer 2014*. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/TheArtNewspaper2013_ranking.pdf (Acesso em 06 mar. 2018).

Em 2014 os números de visitas diárias continuam crescendo, tornando o Brasil ainda mais expressivo dentro do cenário mundial de arte e cultura. Nesse ano o CCBB-RJ ocupa cinco posições entre as vinte exposições mais visitadas do mundo, numa listagem de quase 700 eventos. *Salvador Dalí* ocupa o 4º lugar no *ranking* (9.782 visitas por dia e 973.995 no período entre 30 de maio e 22 de setembro), *Cabeça: Milton Machado* ocupa o 5º lugar (9.470 visitas/dia e 447.799 no período entre 6 de agosto e 29 de setembro), *Yayoi Kusama: Obsessão Infinita* fica em 7º lugar (8.702 visitas/dia e 754.565 entre 12 de outubro de 2013 e 20 de janeiro de 2014), *Visões na Coleção Ludwig* fica com o 10º lugar (8.120 visitas/dia e 530.088 entre 7 de maio e 21 de julho) e *Essas Associações: Tino Sehgal* fica em 14º lugar (7.239 visitas/dia e 255.427 entre 12 de março e 21 de abril). Além dessas, mais uma exposição entra na listagem: *Ron Mueck*, que ficou em exibição no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro entre 19 de março e 1 de junho, recebendo 4.865 visitas diárias e 298.848 no total, ocupando, então, o 32º lugar³⁵. Vale ressaltar que pela primeira vez o Rio entra no *ranking* com uma exposição cuja entrada era cobrada³⁶, já que todas as exposições no CCBB-RJ tiveram acesso gratuito.

Em 2015 o CCBB-RJ continua no *Top 20* de quase 700 exposições visitadas. Segundo o informativo *The Art Newspaper*, *Picasso e a Modernidade Espanhola* fica em 10º lugar no *ranking* geral e em 1º na categoria de exposições “Pós-Impressionistas e Modernas” (9.508 visitas/dia e 620.719 entre 24 de Junho e 07 de Setembro) e *Kandinsky: Tudo Começa num Ponto* ocupa o 12º lugar geral e 2º lugar na categoria mencionada (8.292 visitas/dia e 441.865 entre 28 de Janeiro e 30 de Março)³⁷.

Em 2016, o CCBB ocupa os três primeiros lugares no *ranking* de mais de 700 exposições. *O Triunfo da Cor. O Pós Impressionismo: Obras-Primas do Musée D’Orsay e do Musée de l’Orangerie* fica em 1º lugar geral (9.700 visitas/dia e 749.679 entre 20 de Julho e 17 de Outubro), *ComCiência: Patricia Piccinini* fica em 2º lugar (8.340 visitas/dia e 444.425 entre 27 de Abril e 27 de Junho) e *Castelo Rá-Tim-Bum: A Exposição* fica em 3º lugar (8.288 visitas/dia e 638.205 entre 12 de Outubro de 2015 e 11 de Janeiro de 2016). O 50º lugar fica ainda com a exposição *Zeitgeist: Arte da Nova Berlin* (3.828 visitas/dia e 223.116 entre 27 de

35 In: The Art Newspaper Special Report No. 267, Abril 2015. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/04/TheArtNewspaper_Ranking2014.pdf (Acesso em 06 mar. 2018).

<http://www.museus.gov.br/brasil-ocupa-1-lugar-no-ranking-mundial-de-exposicoes-mais-visitadas-em-2011/> (Acesso em 06 mar. 2018).

36 Os ingressos custavam R\$14 e estudantes e idosos pagavam metade do valor.

37 In The Art Newspaper Special Report No. 278, Abril 2016. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/Visitor-Figures-2015-LO.pdf> (Acesso em 06 ago. 2018).

Janeiro e 4 de Abril)³⁸. No *ranking* global, o CCBB-RJ figura como o centro cultural mais visitado do Brasil e o 26º no mundo, com público total de 2.216.880 de visitantes, dados que refletem também no total de pessoas atendidas pelo setor educativo do lugar que, nesse ano computa 429.075 pessoas, incluindo estudantes das redes municipal e estadual de ensino público³⁹.

Por fim, em 2017, o Brasil ocupa a sexta posição geral da lista com as 20 mostras mais visitadas, com *Mondrian e o movimento De Stijl*, que esteve em cartaz no CCBB-RJ, entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, com público total de 516 mil pessoas (6,6 mil visitantes/dia). Com o recorte de exposições de arte “Pós-Impressionista e Moderna”, a instituição ocupa o 2º lugar entre as dez mais visitadas, perdendo apenas para uma exposição na Fundação Louis Vuitton em Paris (França). Com o recorte “Mostra Temática”, a mesma emplacou também um 4º lugar, entre as 10 mais vistas, com *A figura humana na Coleção Masp*, com mais de 217 mil visitantes (média superior a 4 mil/dia). *Los Carpinteros: objeto vital*, também no CCBB-RJ, aparece ainda em 8º lugar entre as 10 mais visitadas com o tema “Arte Contemporânea”. No total, foram mais de 351 mil visitantes, com média de 4,4 mil visitas diárias⁴⁰.

38 In: The Art Newspaper Review No. 289, Abril 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/20170406-CPAI-Ranking2016Pub-Comp-.pdf> (Acesso em 06 mar. 2018).

39 Disponível em: <http://culturabancodobrasil.com.br/receptivo/> (Acesso em 13 jan. 2019).

40 Disponível em <http://www.museus.gov.br/brasil-segue-na-lista-de-exposicoes-mais-visitadas-no-mundo-em-2017/> (Acesso em 13 jan. 2019).

Anexo II – Pequenas Vozes do Carmelo: estrutura e história

O *Pequenas Vozes do Carmelo* é um projeto social sem fins lucrativos, mantido pela Província Carmelitana de Santo Elias (PCSE)⁴¹, Ordem do Carmo, que abrange os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Distrito Federal e Tocantins. Localizada também no bairro da Lapa, a instituição católica arca com as despesas referentes à infraestrutura, material e remuneração de seus profissionais. As instituições e projetos vinculados a PCSE no Rio de Janeiro – *Associação Beneficente São Martinho*, unidades Lapa e Vila Cosmos, e projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo* – ficam sob administração do Governo Provincial, sendo responsabilidade direta de um dos membros do governo ou de algum frei por ele determinado. Submetido a esse governo, no *Pequenas Vozes do Carmelo*, está a equipe de coordenação, composta por uma assistente social e uma pedagoga. As duas, em suas funções, desempenham uma diversidade de atividades que vão desde o atendimento direto às famílias até a produção dos espetáculos de fim de ano, passando pela contratação, desligamento e coordenação da equipe de professores, auxílio à equipe de voluntariado⁴², criação de rede de apoio e assistência social, produção de atividades extras – como passeios culturais, reuniões, palestras –, apresentações em eventos, etc.

Embora tenha como mantenedora uma instituição católica, o *Pequenas Vozes*, como é cotidianamente chamado, não é um projeto religioso. Tendo como objetivo a assistência social, as mais variadas crenças religiosas são respeitadas e acolhidas. Contudo, o vínculo com o catolicismo não é ausente. Ele se dá de formas pontuais através de convites para a participação dos jovens atendidos em datas comemorativas, como a da festa de Nossa Senhora do Carmo e a do aniversário da *Associação Beneficente São Martinho* em suas duas unidades. Nesses eventos, a participação do *Pequenas Vozes* consiste em apresentações de música e/ou teatro, com a execução de repertório que esteja sendo trabalhado nas oficinas. Não há a obrigatoriedade de um repertório religioso nem de participação daqueles que não sejam adeptos do catolicismo.

A inscrição no Projeto é feita a partir de uma entrevista e análise socioeconômicas feitas pela assistente social e pedagoga. Lá, as famílias encontram apoio e orientação individual – encaminhamento para auxílio jurídico, para tratamento médico, odontológico e

41 Mais informações no site <http://carmelitas.org.br/>

42 A Eletrobras possui um trabalho de voluntariado, estabelecendo parceria com projetos sociais alinhados com as diretrizes estabelecidas pela Política de Responsabilidade Social das Empresas Eletrobras. O *Pequenas Vozes* é cadastrado nesse programa e conta com uma equipe de voluntariado. Mais sobre o programa da Eletrobras em <http://eletrobras.com/pt/Paginas/Compromissos-Voluntarios.aspx>

psicológico, para vagas em escolas públicas, curso de inglês, mediação de conflitos familiares, etc. – e coletivo – reuniões, palestras sobre temas variados, confraternizações, etc.

O trabalho com as crianças e adolescentes acontece através de oficinas de canto coral, flauta doce, violão, percussão e teatro. Cada uma delas é conduzida por um professor com formação superior em sua respectiva área e as turmas são divididas entre infantil (6 a 11 anos) e adolescente (12 a 17 anos). Com duração de uma ou duas horas semanais, as oficinas acontecem sempre no período noturno, das 18 às 20 horas, sendo que, para as de uma hora de duração, as infantis são das 18 às 19 horas e as adolescentes das 19 às 20 horas. Segundo os responsáveis pela organização do Projeto, o funcionamento nesse horário, chamado por eles de contra-turno escolar, permite atender tanto os jovens que estudam na escola regular no período da manhã quanto da tarde, possibilitando, assim, o número de atendimentos no Projeto. Ao ingressarem, os alunos optam por uma ou duas oficinas dentre as oferecidas. De acordo com a equipe de profissionais, tal medida permite atender maior número de jovens, já que cada oficina de instrumento tem em torno de 10 vagas, as de teatro, 18 vagas e as de canto coral, vagas ilimitadas. Além disso essa restrição na escolha evita complicações logísticas nas montagens dos espetáculos finais, quando todos os alunos se juntam em um único grupo.

Em reuniões mensais, os profissionais trocam informações sobre o andamento de seus planejamentos, sobre o nível de habilidade técnica desenvolvida pelos alunos e, em comum acordo, incluindo as sugestões dos alunos, escolhem cerca de oito canções, que dialogam com o tema do ano, e as tonalidades musicais com que serão trabalhadas para o espetáculo de final de ano. A partir dessa escolha, cada professor as trabalha de forma independente, ou seja, separado das demais oficinas. Nas oficinas de teatro, criam-se cenas, diálogos e a narrativa que irão costurar as canções, criando-se um espetáculo único. Algumas canções também são escolhidas de acordo com as necessidades das oficinas de teatro, por ocasião de cenas construídas a partir da temática ou de experiências vividas pelos alunos.

De março a novembro os trabalhos são feitos isoladamente em cada oficina, ficando livre para os professores, se for de seus desejos e viável logisticamente, fazerem encontros de oficinas, chamados *práticas de conjunto*. Essas práticas consistem em juntar turmas de oficinas diferentes e, cada uma com seu instrumento e execução, tocam juntas, ajudando na compreensão e execução dos arranjos para as canções escolhidas e trabalhadas. No final de novembro e início de dezembro são feitos os ensaios gerais, quando todas as crianças, adolescentes e professores de todas as oficinas se reúnem por duas semanas seguidas, diariamente, para ensaiar juntos e construir a unidade do espetáculo. Nesses ensaios os esforços estão engajados na transformação dos trabalhos individuais em um único trabalho

coletivo, como que num encaixe das peças de um quebra-cabeça. Além disso, busca-se com afinco a autonomia dos alunos, com divisão de responsabilidades entre eles, com maior exigência daqueles que se sentem mais seguros e instrução dos que se sentem menos seguros a procurarem figuras de referências e apoio nos próprios colegas.

Esses esforços são feitos na medida em que um dos objetivos para o dia da apresentação final é que nenhum professor esteja em cena e os alunos dominem o espetáculo, saibam as ordens das cenas e das músicas, saibam quem fará a contagem para o início da execução musical conjunta e, assim, sejam responsáveis integralmente por aquele evento. Os professores só sobem no palco no dia do espetáculo se for extremamente necessário: nenhum aluno está suficientemente seguro para sinalizar o início das músicas; ou um determinado grupo, por posicionamento no palco, não consegue ver o jovem responsável por essa tarefa, por exemplo.

No dia da apresentação, professores, pedagoga e assistente social ficam responsáveis pela parte técnica do espetáculo, montando a sonorização dos instrumentos e do ambiente – com material emprestado de amigos músicos ou com apoio de profissionais que doem seu material e trabalho –, cuidando de camarim, objetos de cena, objetos pessoais dos alunos, alimentação – também por doação de apoiadores ou por ajuda dos responsáveis –, iluminação, cenário (se houver) e caracterização. Alguns responsáveis e profissionais também se empenham em registrar com fotos e vídeos a apresentação.

O primeiro espetáculo no *Pequenas Vozes do Carmelo*, no modelo como é formulado atualmente, foi em 2013: ano em que, pela primeira vez, passou-se a trabalhar a partir da escolha de um tema e em que foram oferecidas as oficinas de teatro. O tema escolhido para aquele ano era “Patrimônio Artístico e Cultural do Rio de Janeiro” e cerca de 60 jovens participavam das atividades.

No musical de 2013 foi encenada a história de um casal em situação de rua que conhecia a Lapa com muita propriedade. Em “João e Maria da Lapa”, nome dado pelos alunos, os personagens Dona Maria e Sr. João encontravam personalidades, como, o Gaúcho, último fotógrafo da Lapa, com sua câmera *polaroid*; Noel Rosa; Pixinguinha; Profeta Gentileza e seus 55 escritos nas pilastras do Viaduto do Gasômetro; Raul Seixas e seus shows no Circo Voador; Jorge Selarón e seu trabalho na escadaria que leva seu nome; e Madame Satã. Tendo como cenário os Arcos da Lapa, o Cristo Redentor⁴³ e algumas dezenas de

43 Em um enorme painel pintado com tinta guache em papel *craft* pelos alunos das oficinas de artes, junto com o professor.

caixotes de feira, eram abordados patrimônios culturais (não necessariamente oficiais, mas no entendimento dos alunos), como, o samba, a casa de Tia Ciata, o choro, o futebol e o bonde.

As canções escolhidas para compor o primeiro repertório foram “Homenagem ao Malandro” (Chico Buarque), “Conversa de Botequim” (Noel Rosa), “Aqui é o País do Futebol” (Milton Nascimento), “Maluco Beleza” (Raul Seixas), “Gentileza” (Marisa Monte), “Garota de Ipanema” (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), “Carinhoso” (Pixinguinha) e “Anunciação” (Alceu Valença), sendo que esta última foi incorporada porque havia sido apresentada na festa junina da igreja pelas oficinas de flauta, percussão e violão. Estar no repertório do musical representava a oportunidade de apresentar mais uma vez o trabalho desenvolvido e aprimorado ao longo do ano.

O espetáculo musical foi apresentado numa manhã de sábado do mês de dezembro de 2013, no salão térreo da Associação Cristã de Moços (ACM Rio), na Rua da Lapa, nº 86. O espaço, cedido pela direção da instituição, consistia em um amplo salão de festas com pequeno palco e cadeiras para os espectadores. Esse espetáculo foi um marco na história do *Pequenas Vozes*, pois concretizava-se a realização de uma nova proposta de trabalho. Tal proposta inaugurava, neste projeto e junto às famílias participantes, uma identidade, uma linguagem artística com a qual eles nunca estiveram habituados.

Em 2014 as atividades começaram com a mudança do responsável pelo Projeto⁴⁴ e com um aumento considerável no número de inscritos. Neste ano o tema escolhido foi “Eu, Cidadão?” e visava questionar e refletir sobre a sociedade na qual vivemos, sobre questões políticas e sociais e sobre qual o papel que cada um desempenha diante disso. “Será que somos cidadãos?”, “será que exercemos cidadania?”, “o que é cidadania?” foram perguntas que nortearam o dia-a-dia das oficinas. Buscava-se conscientizar os usuários de seus direitos e deveres, bem como das leis que os protegem, como as do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O processo de construção do roteiro desse espetáculo, intitulado “A Gente quer é ser um Cidadão”, se deu da mesma maneira como no ano anterior, mas com alguns textos escritos pelos próprios adolescentes a partir de exercícios feitos em aula. As canções escolhidas para o musical foram “Admirável Gado Novo” (Zé Ramalho), “Que país é esse” (Legião Urbana), “Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores” (Geraldo Vandré), “É” (Gonzaguinha), “O Meu País” (Zé Ramalho), que foi trabalhada e apresentada como jogral, “Brasil” (Cazuza), “Rap do Silva” (Mc Marcinho) e “Todos Juntos” (Os Saltimbancos).

44 Devido à eleição do Governo Provincial, o responsável pelo *Pequenas Vozes do Carmelo* deixou de ser Frei Miguel, seu idealizador e fundador, e passou a ser Frei Adailson, também ecônomo da Província.

Mais uma vez, a apresentação final foi na ACM, numa manhã de sábado de fins de dezembro. Agora com cerca de 80 jovens, o espaço no palco e na plateia tornou-se insuficiente. No cenário, uma grande pintura sobre reprodução da obra “Operários” (1933), de Tarsila do Amaral, produzida pelos alunos das oficinas de artes plásticas, junto com o professor.

2015 foi marcado novamente pelo aumento no número de matrículas. Agora o Projeto tem mais de 100 alunos participantes. Tomando como ponto de partida as comemorações dos 450 anos do Rio de Janeiro, o tema foi escolhido, fazendo-se um recorte temporal e de assunto: a história do Rio e do Brasil – de 1950 até a contemporaneidade – tomando-se como prioridade as áreas de teatro e música.

Os jovens do Projeto levaram ao palco, no espetáculo "Um Rio costurando histórias", Heitor Villa-Lobos (morto em 1959), que vinha do passado em um trem-máquina do tempo, para saber dos ritmos musicais de 2015, os quais ele ainda não conhecia. Ao resolver passar uma temporada no Rio de Janeiro atual, emprestava sua máquina do tempo para um grupo de crianças que, assim, partiam para uma viagem na qual aprendiam e contavam sobre a história da cidade e do país desde a década de 1950.

Nesse ano, foram estudados os “anos dourados”, a ditadura militar e o restabelecimento da democracia, o nascimento do *Teatro de Arena*, os festivais da música brasileira, a Jovem Guarda, a Tropicália, a Bossa Nova e o Samba. Nas oficinas de teatro adolescente foram trabalhadas as peças “A Moratória” (1954), de Jorge Andrade, “Boca de Ouro” (1959), de Nelson Rodrigues e “Rasga Coração”(1972/74), de Oduvaldo Vianna Filho. “Pluft, o fantasminha” (1955), de Maria Clara Machado, foi estudada pela turma infantil, trazendo para o grupo, de forma um pouco inusitada, importantes reflexões sobre preconceito racial.

Para o espetáculo foram escolhidas as canções “O Trenzinho do Caipira” (Heitor Villa Lobos), “A Voz do Morro” (Zé Keti), “Garota de Ipanema” (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), “Alegria, alegria” (Caetano Veloso), “Aquarela” (Toquinho) e o *funk* “Não foi Cabral” (MC Carol). Também foram elaborados três *pot-pourri*: o primeiro com junção de músicas indígena, africana e portuguesa (1500/1600); o segundo com as músicas da Jovem Guarda “Festa de arromba” (Erasmus Carlos), “Pare o Casamento” (Wanderléa) e “O Calhambeque” (Roberto Carlos); e o último, para mostrar a evolução rítmica das escolas de samba, os sambas enredo “O Amanhã” (União da Ilha), “É hoje” (União da Ilha) e “Me leva que eu vou” (Mangueira).

"Um Rio costurando histórias" também foi apresentado numa manhã de sábado do início de dezembro de 2015, na sala Guiomar Novaes, dentro da Sala Cecília Meireles, Lapa.⁴⁵ Pela primeira vez a apresentação ocorria em um equipamento cultural da cidade, com estrutura para receber um espetáculo musical. Tal fato provocou uma postura de maior seriedade e foco nos participantes do Projeto. Como cenário foi utilizado um vídeo (projetado em um telão ao fundo e no alto da área cênica) com imagens da história do Rio de Janeiro e personagens importantes dessa história. Os alunos das oficinas de artes plásticas, além de participarem da escolha dessas imagens, confeccionaram todos os adereços de cena.

2016 começou com perdas e mudanças: duas oficinas foram extintas (artes plásticas e teclado) e o Projeto mudou de endereço, passando a ocupar as dependências da *Associação Beneficente São Martinho*, na Rua Riachuelo, nº 7. Até o fim de 2015 o endereço de funcionamento das atividades era o andar térreo do prédio da PCSE, na rua Moraes e Vale, nº 111, Lapa. O *Pequenas Vozes do Carmelo* passava a ocupar um espaço dentro de uma instituição (com 30 anos de funcionamento), de forma autônoma, mas integrada, passando a adotar as nomenclaturas da instituição mais antiga e partilhar datas comemorativas, mas desempenhando seu próprio trabalho.

Numa tarde do meio de dezembro de 2016, no Teatro João Caetano, foi apresentado o musical "Perdidos no folclore". O tema escolhido para ser desenvolvido aquele ano foi o folclore brasileiro. Nas oficinas de teatro, foram estudadas as lendas da *Iara*, do *Boto*, *Guaraná*, *Saci*, *Curupira*, *Caipora*, *Uirapuru*, *Lobisomem*, e *Bumba-meu-boi*. O repertório foi composto por músicas relacionadas às lendas: "O vira" (Secos & Molhados), "Saci" (Guinga e Paulo César Pinheiro), "Tajapanema – Foi boto sinhá", "Uirapuru" e "Boi-Bumbá" (Waldemar Henrique), "Peixinhos do mar" (Tavinho Moura), "Canção da meia noite" (Almôndegas) e "Verde mar de navegar" (Capiba). Danças e ritmos folclóricos foram estudados e apresentados.

Em 2017, com mais alunos matriculados, o Projeto passou a atender cerca de 120 crianças e adolescentes. O tema escolhido para ser trabalhado naquele ano foi "A cultura nordestina", principalmente pelo fato de que grande parte das famílias participantes do Projeto serem naturais da região nordeste do país

45 Há registros em vídeo desta apresentação, divididos em quatro partes, disponíveis no YouTube. Trata-se de filmagens amadoras, mas que esclarecem ao leitor a maneira como são levados ao palco os espetáculos no *Pequenas Vozes do Carmelo*. São eles:

Um Rio Costurando Histórias - Parte 1 – <https://youtu.be/dLk4gqb7NHo>

Um Rio Costurando Histórias - Parte 2 – <https://youtu.be/9WSGmbZW9GI>

Um Rio Costurando Histórias - Parte 3 – <https://youtu.be/uixPdzvG0LI>

Um Rio Costurando Histórias - Parte 4 – <https://youtu.be/at5aDDUIafA>

O repertório – “Jabuti / Jacaré poiô” (cacuriá do maranhão), “Não chores mais” (Gilberto Gil), “Feira de Mangaio” (Sivuca), “Acenderam a fogueira” (Jackson do Pandeiro), “Verde mar de navegar” (Capiba), “Lamento sertanejo” (Gilberto Gil), “Anunciação” (Alceu Valença) e “Asa branca” (Luiz Gonzaga), além da execução, pela percussão, do ritmo do olodum – englobava diferentes ritmos e se relacionava a diferentes Estados do nordeste brasileiro.

As histórias que foram encenadas foram as das próprias famílias que faziam seus relatos em encontros programados, pelos corredores ou através de lembranças que contavam aos filhos para que eles contassem em aula. Além disso, em uma palestra, o pai da pedagoga do Projeto, um maranhense de quase 90 anos, escravizado na infância e adolescência em sua cidade, deu um depoimento muito marcante. Sua história foi o fio condutor do enredo do espetáculo. A partir dessas histórias e da leitura cordéis, pela primeira vez, os alunos da oficina de teatro adolescente compuseram alguns repentes, que constituíram a apresentação final, sendo cantados por um narrador para fazer a linha narrativa da história.

“Nossas prosas nordestinas”, foi apresentado às 19 horas do dia 14 de dezembro de 2017, na Sala Mário Tavares, no prédio anexo do Theatro Municipal, na Rua Almirante Barroso, nº 14/16, sendo o primeiro espetáculo do Projeto a acontecer num dia de semana à noite. Este musical abordava o percurso de vida de um personagem desde o seu nascimento até sua vida adulta. À procura do pai, que havia saído de casa para procurar emprego em outro Estado, viajava por vários estados do nordeste na tentativa de reencontrá-lo. Até chegar ao Rio de Janeiro, os personagens passavam pelo Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Bahia. Em cada estado, uma cena que resultava na busca frustrada pelo pai. O crescimento do personagem principal ao longo do percurso narrativo foi indicado nessa peça pela interpretação do papel por cinco atores diferentes, desde a menor criança até o maior adolescente.

Em 2018, os participantes do *Pequenas Vozes do Carmelo* levaram ao palco do teatro do Centro Cultural da Light, no dia 13 de dezembro, às 16h, o espetáculo “Vidas Negras”. O espetáculo foi construído a partir do tema da UNESCO para aquele ano (Vidas negras: pelo fim da violência contra a juventude negra) acrescido do tema “heróis e heroínas negros brasileiros”. As cenas foram criadas a partir de ampla discussão sobre a História da Colonização Brasileira, sobre as origens da forma do racismo no país, a partir das experiências vividas pelos alunos (em sua maioria negros), a partir do conhecimento da cultura afro-brasileira e de personagens negros da nossa história que atuaram e se destacaram nas mais diversas áreas.

No repertório, canções interpretadas e/ou compostas, também, por compositores negros: “Canto das três raças” (Mauro Duarte e Paulo Cesar Pinheiro), “Corta Jaca” (Chiquinha Gonzaga), “Zumbi” (Jorge Ben Jor), “Mama África” (Chico César), “Rap do Silva” (Bob Rum), “Maracatu, Nação do Amor” (Moacir Santos) e “Olhos Coloridos” (Sandra de Sá).